

Evelyn Freitas Gomes Calçada

**Relações Sociais de Crianças com
Necessidades de Saúde Especiais e seus Pares**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar

Orientadora: Professora Doutora Rosa Nogueira

Almada, 2020



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Evelyn Freitas Gomes Calçada

Relações Sociais de Crianças com Necessidades de Saúde Especiais e seus Pares

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientadora: Professora Doutora Rosa Nogueira

Almada, outubro 2020

“Eles não sabem, nem sonham
Que o sonho comanda a vida
E que sempre que um homem sonha
O mundo pula e avança
Como bola colorida
Entre as mãos de uma criança”
António Gedeão

Agradecimentos

Desenvolver este relatório final foi um compromisso intelectual e afetivo que pressupôs o envolvimento de muitas pessoas, sem as quais não seria possível.

Ao meu marido, não existem palavras suficientes para agradecer tudo o que fez por mim, obrigada pelo apoio incondicional, pelo carinho, pela compreensão e por todos os conselhos dados que me permitiram concluir esta etapa com sucesso e tornar-me a pessoa que sou hoje.

À minha família, especialmente à minha mãe, por todo o amor, por me apoiarem incondicionalmente compreendendo a minha ausência, a motivação e a ansiedade.

Às minhas companheiras desta viagem, Marisa e Inês, que tornaram isto mais descomplicado tendo sempre uma palavra de apoio e motivação, obrigada pelo apoio e partilha.

À minha orientadora, a Professora Doutora Rosa Nogueira pelo apoio, paciência e dedicação.

A todos os docentes do Instituto Jean Piaget, por todo o apoio e partilha de conhecimentos e saberes, enriquecendo o meu percurso profissional.

A todas as crianças com que me cruzei, pois sem elas nada teria sido possível. Obrigada por tudo o que me transmitiram.

Por fim, a todos os que contribuíram, direta e indiretamente, para a concretização deste percurso, estar-vos-ei para sempre agradecida!

Resumo

O presente Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar teve como principal objetivo compreender como é que se estabelecem relações sociais em crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), numa sala de Pré-escolar do ensino regular, e como a cooperação é uma estratégia para que haja sucesso nas relações sociais. Do ponto de vista metodológico, este trabalho foi desenvolvido através de um estudo exploratório, que se realizou durante o estágio em contexto de pré-escolar, com o intuito de validar a questão definida. Adotou-se uma metodologia de investigação qualitativa interpretativa, baseada em entrevistas orais de perguntas abertas. Desta forma, criou-se a entrevista semiestruturada feita a cinco educadoras do Pré-escolar, com o objetivo de obter respostas à problemática. Tendo em conta que a inclusão é um dos desafios enfrentados diariamente pelos profissionais de educação, importa saber como é que as crianças com NSE se relacionam com os seus pares. De igual modo, importa saber quais as estratégias que são mais utilizadas para que as relações se desenvolvam de uma forma natural e inclusiva. Esta investigação permitiu adquirir conhecimentos sobre a forma como as crianças estabelecem as relações com os seus pares e o papel da cooperação como estratégia facilitadora. Confirmou também que os profissionais de educação estão atentos à temática da inclusão; note-se que em todas as entrevistas a ideia principal apresentada pelos sujeitos é de que diariamente são desenvolvidos esforços no sentido de reforçar comportamentos positivos conducentes a reforçar sentimentos de aceitação das diferenças, ou seja, influenciar positivamente as crianças para a inclusão.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Cooperação

Abstract

This final report of the Masters in Preschool Education had as its main objective to understand how social relationships are established in children with Special Health Needs (SEN) in a regular school preschool classroom and how cooperation is a strategy for success in social relationships. From a methodological point of view, this work was developed through an exploratory study, which was carried out during the internship, in order to validate the defined issue. An interpretative qualitative research methodology was adopted, based on oral interviews of open questions. In this way, a semi-structured interview was created for five preschool educators, with the objective of obtaining answers to the problem. Taking into account that inclusion is one of the challenges faced daily by education professionals, it is important to know how children with NSE relate to their peers and their importance. Likewise, it is important to know which strategies are most used so that relationships are provided in a natural and cohesive way. This research allowed to acquire knowledge on how children establish relationships with their peers and cooperation as a facilitating strategy and confirm that currently education professionals are attentive to the theme of inclusion. It should be noted that in all interviews the main idea presented by the subjects is that efforts are made daily to reinforce positive behaviors conducive to reinforcing feelings of acceptance of differences, that is, positively influencing children towards inclusion.

Keywords: Education, Inclusion, Special Educational Needs, Cooperation

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I - Prática Pedagógica	5
1. Pressupostos da Prática.....	5
1.1. Princípios Orientadores da Prática	6
1.2. Entidade Cooperante.....	6
1.3. Contextualização do Grupo	8
Capítulo II - Enquadramento Teórico.....	13
2.1- Conceitos Básicos	13
2.2 - Relações Sociais entre Pares	15
2.3 A importância da relação com os pares	18
2.4- O impacto das relações de pares no desenvolvimento.....	21
2.5 - Warnock Report	22
2.6 - Public Law.....	23
2.7 Escola Inclusiva.....	24
2.7.1 - Educação Inclusiva.....	26
2.8 Estratégias Facilitadoras da Educação Inclusiva	27
2.8.1 - Aprendizagem Cooperativa	29
Capítulo III – Estudo Empírico	33
3.1- Identificação da Problemática.....	33
3.2 -Métodos e Procedimentos	34
3.3 -Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	35
3.3.1. - Entrevista.....	36
3.4 - Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados	37
Capítulo IV- Apresentação, análise e discussão dos resultados	39
4.1 - Análise dos Discursos	39

4.2. Convergências, Divergências e Idiossincrasias nos Discursos.....	50
4.3. Interpretando as Categorias Abertas.....	55
Capítulo V – Considerações Finais	63
Referências Bibliográficas.....	69
Anexos.....	75
Anexo 1 Declaração RCAAP	76
Anexo 2 Licença de distribuição não exclusiva	77
Anexo 3 - Roteiro de Entrevista	78

Índice de Quadros

Quadro 1: Discurso I	41
Quadro 2: Discurso II	43
Quadro 3: Discurso III.....	45
Quadro 4: Discurso IV.....	47
Quadro 5: Discurso V	49
Quadro 6: Convergências	51
Quadro 7: Confluências Temáticas e Categorias Abertas	53
Quadro 8: Categorias Abertas e Confluências Temáticas	55

LISTA DE ABREVIATURAS

OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
EPE	Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo a finalização do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação Jean Piaget, em Almada.

O percurso académico que agora dou por finalizado é o culminar de um longo caminho percorrido em busca de um sonho, que há muito tempo anseio realizar. Esta caminhada contribuiu de forma significativa para o meu crescimento pessoal, tanto a nível profissional como na forma como olho o mundo que me rodeia. Aprendi a ouvir, observar, refletir e acima de tudo a gerir dificuldades e resolver situações imprevistas que ocorrem no dia-a-dia.

A vontade de ser educadora enraizou-se no meu íntimo muito cedo, ainda criança adorava brincar com os meus amigos fazendo de conta que estávamos numa sala de aula e eu era a professora. Ao longo do meu crescimento, apercebi-me que a minha verdadeira vocação era trabalhar com crianças mais jovens, percebi que na realidade o meu sonho era ser educadora. Agora adulta e prestes a alcançar este sonho, vejo-me acometida de um grande sentimento de orgulho, de um sentimento de satisfação e de motivação para iniciar uma nova fase da minha vida. Finalmente consegui ultrapassar todos os obstáculos com que me deparei nesta caminhada e vislumbro o porto de chegada no final desta difícil, mas enriquecedora, viagem.

No final desta viagem, tal como em qualquer outra viagem, vejo-me assoberbada por um sentimento de nostalgia e revivo com agrado as experiências vividas que contribuíram de forma significativa para o meu crescimento, e que, neste caso específico, tiveram impacto particular na minha formação como pessoa. Pensamos que este é o momento ideal para reviver e registar este percurso.

Foi quando frequentava o 1º Ciclo que nasceu o sonho de ser educadora. Não gostava de estar sentada numa secretária e não queria que os meus colegas também o fizessem. Todos os dias ia espreitar o Jardim-de-Infância, pedia à minha mãe, quando me ia buscar à escola, se podia ficar a ver os mais “pequeninos” a brincar e se podia ir para a sala para me juntar a eles. Nestes momentos, dizia-lhe que queria ser como aquela Educadora que brincava com os meninos e ensinava coisas giras.

Desde então e alimentando-se destas ideias, o meu sonho foi crescendo. Apesar de não gostar de estar sentada numa secretária, gostava de aprender e fui uma aluna exemplar, com boas notas.

Enquanto frequentava o 1º Ciclo ingressei numa equipa de *badminton*, onde pude conviver com crianças da minha idade e de idade inferior. Nestes ambientes criava sempre laços de amizade com as crianças e gostava de as proteger e ensinar o que aprendia.

No restante percurso escolar fui encontrando professores que, independentemente da sua qualidade e aptidões, me proporcionaram aprendizagens para a vida toda. Foram estas vivências e experiências que realmente consolidaram a minha vontade e moldaram o que queria para o meu futuro profissional, ser Educadora e abraçar esta profissão com todo o amor, carinho e dedicação.

Anos mais tarde inscrevi-me e concluí um curso de auxiliar de ação educativa, o que me permitiu trabalhar num infantário onde as educadoras personificavam o que eu queria seguir. Ao se aperceberem da minha vontade e desejo de ser educadora, incentivaram-me a continuar os estudos, pois só assim conseguiria alcançar o meu sonho. Não me sentindo plenamente realizada a nível profissional, voltei a frequentar a escola para terminar os estudos e poder ingressar no Ensino Superior.

Entretanto, vim para Lisboa viver, porque o meu marido tinha sido transferido por motivos profissionais, mudança que obrigou a um adiamento da prossecução do meu sonho. Uma vez que era tudo novo para mim, não estava habituada às novas rotinas e não tinha a minha família por perto, foi uma fase muito difícil na minha vida.

Comecei a trabalhar numa instituição como auxiliar de ação educativa e inscrevi-me no Programa Novas Oportunidades onde concluí o 12º ano, após o que me inscrevi no Instituto Superior de Ciências de Educação para dar início ao meu percurso universitário e assim ficar mais próxima do meu sonho.

Terminada a Licenciatura em Educação Básica, optei por iniciar o Mestrado noutra instituição, no Instituto Piaget, o que me permitiu adquirir uma diferente perspetiva da educação. Em retrospectiva, todos os sacrifícios e esforços despendidos ao longo destes anos, tal como as deslocações e cansaço após os dias de trabalho, valeram a pena. A finalização do meu percurso académico com sucesso é o reconhecimento de todo o esforço e dedicação que empenhei neste objetivo.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar está dividido em duas partes, uma prática e outra teórica. A prática consistiu em dois estágios profissionais em diferentes contextos educativos, um em Creche e outro em Educação Pré-Escolar. O estágio profissional tem elevada importância, na medida em que melhora a aprendizagem para a futura prática docente, canalizando e consolidando as aprendizagens adquiridas ao longo do Mestrado.

Na perspectiva de Alonso e Roldão (2005), “a formação inicial é a base da constituição da profissionalidade. Durante esta formação, adquirimos conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para se ser um professor de qualidade” (p.29).

Durante a Prática Pedagógica, tive a oportunidade de observar várias educadoras e a sua maneira de atuar, e de testarem os meus conhecimentos e competências, sem nunca esquecer que estava em constante observação. Transmiti conhecimentos às crianças em contexto lúdico e de aprendizagem formal. “...quando um educador demonstra o seu interesse não está apenas a moldar importantes competências de relacionamento social para as crianças aprenderem, mas está também a contribuir para a sua autoestima e para o seu desenvolvimento emocional” (Stratton, 1999, p. 59).

- **Do Tema em Estudo**

Efetuei o estágio numa sala de Educação Pré-Escolar constituída por vinte e duas crianças, das quais treze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos de idade e, de notar, duas delas com NSE.

No ano 2018 surge uma nova legislação, o Decreto-Lei 54/2018, publicado no dia 6 de julho, substituindo desta forma o Decreto-Lei nº3/2008, 7 de janeiro. O presente Decreto-Lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (nº1 do Art.º 1º).

Ao longo do estágio e ao desenvolver trabalho neste grupo, o facto de ter interagido com crianças com NSE despertou o meu interesse, curiosidade e vontade de investigar este tema.

Uma escola inclusiva é uma escola onde toda e qualquer criança são encorajadas e respeitada nas suas aprendizagens até ao limite das suas capacidades (Correia, 2003). Desta forma, este estudo *visou compreender e identificar como se estabelecem as relações sociais entre crianças com NEE e os seus pares, numa sala de ensino Pré-Escolar*, partindo de três questões norteadoras:

- Como se estabelecem as relações sociais entre os pares?
- Qual é o papel do educador enquanto facilitador?
- Quais as medidas que facilitam esta integração?

Para tentar dar resposta às questões colocadas, irei ao longo do estudo recorrer a autores de referência no que se refere à inclusão e ao trabalho cooperativo; recorri a uma entrevista semiestruturada às educadoras a fim de compreender o seu papel como facilitador e as medidas que facilitam esta integração.

Este relatório obedeceu a uma organização em que todos os capítulos se encontram interligados entre si, tendo em conta que todos cooperam para o processo de investigação e se relacionam com a temática do mesmo:

Na fase inicial consta esta *Introdução*, onde descrevo o meu percurso pessoal, profissional e de estágio, as motivações para a escolha deste tema e a organização do relatório.

O *Capítulo I* aborda a caracterização do contexto educativo onde foi realizada a prática pedagógica.

O *Capítulo II* apresenta o enquadramento teórico que fundamenta a pesquisa. Para isso foi feita uma revisão de leitura, estudando as perspetivas e contribuições desses autores de referência sobre o tema, para obter melhor compreensão.

O *Capítulo III* apresenta o estudo empírico, identifica a problemática, e a metodologia utilizada.

O *Capítulo IV* refere-se à apresentação da análise e discussão dos resultados.

O *Capítulo V* apresenta as considerações finais deste relatório, assim como o seu contributo para a prática profissional.

Em Bibliografia, são mencionados todos os artigos e obras consultadas.

Capítulo I - Prática Pedagógica

A prática educativa supervisionada no decorrer da formação de educadores de infância é fundamental, na medida em que permite iniciar “oficialmente” os estudantes na prática profissional, possibilitando aos estagiários o planejamento e a realização de atividades em contexto real, num determinado período de duração estabelecido, que varia conforme o contexto da prática.

Para além disso, os estágios têm como principal objetivo proporcionar aos estudantes, não só a formação pessoal e social, mas igualmente uma hipótese de aplicar os métodos, as experiências e valores pedagógicos e sociais adquiridos no decorrer da sua formação, facilitando desta forma a articulação teórico-prática.

A prática educativa supervisionada na formação inicial de educadores de infância, possibilita conhecer diferentes comunidades educativas e características de diferentes instituições. É importante referir que durante estas práticas supervisionadas podem existir momentos de dúvidas, nervosismo e representações erradas que devem “(...) ser objeto de reflexão crítica e superação, por parte de todos os intervenientes numa efetiva e estreita colaboração com os professores mais experientes” (Gonçalves, 2014, p. 38).

A prática educativa supervisionada na formação inicial de educadores de infância “[é] um momento rico de observação e vivência de experiências significativas, propiciadoras de mobilização e transformação dos conhecimentos curriculares em conhecimento profissional” (Gonçalves, 2014, p. 38).

A realização de estágios na formação inicial de educadores de infância é muito importante, pois permitem a articulação entre a teoria e a prática, “(...) no debate, reflexão e confronto de práticas com professores experientes (cooperantes e institucional) e com os outros professores do curso, sobre as diferentes implicações e significados das ações observadas e experimentadas” (Gonçalves, 2014, p.38).

1. Pressupostos da Prática

Existem vários modelos curriculares passíveis de serem orientadores da prática de qualquer educador. No âmbito da Caracterização dos Contextos em Educação Pré-Escolar, Pinto et al. (2007), afirmam que “[n]o que se refere à utilização de modelos pedagógicos orientadores da prática dos educadores, constatamos que os mais presentes são a Pedagogia de Projeto, a Pedagogia de Situação e o Modelo *High Scope*, seguindo-se o Movimento da

Escola Moderna” (p. 84). Deste modo, como uma prática pedagógica orientada por mais do que um modelo curricular parece ser indicador da inexistência de um referencial específico, a Metodologia de Trabalho de Projeto é o modelo privilegiado na sala onde se desenvolveu a Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada II. Simultaneamente, ao longo das intervenções foram considerados os princípios e fundamentos educativos apresentados por Silva et al. (2016, p. 8) e que “(...) correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem”.

1.1. Princípios Orientadores da Prática

Na minha perspetiva, um Educador deve conhecer e dominar vários métodos de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo a interligação entre eles, sempre com a finalidade de ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

A teoria sócio cognitivista centra-se no interesse dos valores sociais e culturais do ensino/aprendizagem da criança, tendo em consideração o ensino no contexto educativo. Deste modo, o Educador tem um papel de mediador de novas aprendizagens, sendo que as mesmas se iniciam de forma espontânea através de interações com o meio e com os outros. O educador de infância deve identificar o papel da criança na formação do seu desenvolvimento e aprendizagem “(...)o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas capacidades”. (Ministério da Educação, 2016, p. 10).

Identificando-me com o acima exposto, considero que a Metodologia de Trabalho de Projeto é uma ferramenta relevante e primordial, na medida em que está centrada nos interesses e necessidades das crianças, procurando sempre estabelecer ligações e dar respostas, atravessada continuamente por processos relevantes, como observar, comunicar, planear, articular, agir e avaliar. Segundo Stratton, “quando um educador demonstra o seu interesse não está apenas a moldar importantes competências de relacionamento social para as crianças aprenderem, mas está também a contribuir para a sua autoestima e para o seu desenvolvimento emocional” (1999, p. 59).

1.2. Entidade Cooperante

No âmbito deste relatório, o estudo realizado teve como campo de observação um grupo de Educação Pré-Escolar no Infantário Nuclisol Jean Piaget, no período de 15 de outubro de 2019 a 27 de janeiro de 2020, durante o estágio suportado pela Unidade Curricular de Prática Supervisionada.

- ***Contexto Socioeducativo***

A Instituição Nuclisol Jean Piaget, onde decorreu a minha prática educativa supervisionada, situa-se em São João da Talha, uma freguesia do concelho de Loures que desde 2013 faz parte da União de Freguesias de Santa Iria de Azóia, São João da Talha e Bobadela. Esta freguesia está localizada na metade oriental do concelho e é limitada a Sul pela Bobadela, a Oeste por Unhos, a Norte por São Julião do Tojal, Santa Iria de Azóia (Loures) e Vialonga (concelho de Vila Franca de Xira) e ainda a Este pelo rio Tejo. A Freguesia de São João da Talha é constituída por vários bairros e no Bairro das Maroitas Norte, situa-se a Nuclisol Jean Piaget.

- ***Contextualização da Instituição***

A Nuclisol Jean Piaget - Associação para o Desenvolvimento da Criança, a Integração e a Solidariedade - é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), que tem como objetivos primordiais, a conceção e organização de Centros, Creches, Escolas e Jardins-de Infância, centros de acolhimento e acompanhamento de crianças e adultos com dificuldades, adultos e crianças com necessidades educativas ou em situações de risco, centros de apoio a famílias socialmente carenciadas, centros de proteção e acompanhamento de idosos, com dificuldades motoras e pessoas sem capacidade para trabalhar, centros de apoio e proteção na saúde preventiva e curativa.

Nas unidades Nuclisol Jean Piaget, a base da metodologia e pedagogia em uso é o Trabalho de Projeto. Segundo o *site* oficial da instituição, o adotar desta pedagogia de projeto deve-se às suas raízes na Teoria Cognitivista e Construtivista que, por sua vez, dá o nome à instituição. Através desta pedagogia a instituição torna-se numa comunidade educativa democrática e ecológica, onde o educador/professor é visto como um criador de contextos, ações e desafios, a criança é agente do seu próprio processo de aprendizagem/ensino, onde a suas ideias se constroem por meio de debate com os outros e com base nas experiências vivenciadas.

A Nuclisol Jean Piaget, em São João da Talha, na valência de Pré-Escolar, é constituída por seis salas de atividades, duas salas de dormitório, um refeitório para as crianças e docentes, uma cozinha onde são realizadas as refeições diárias, instalações sanitárias para crianças e adultos, escritório da direção, secretaria, sala de reuniões dos educadores e equipa multidisciplinar, receção, arrecadações para guardar o material didático, sala de descanso do pessoal docente, ginásio, duas salas de primeiro ciclo, uma sala de ATL e uma sala de recobro em caso de doenças contagiosas.

A instituição possui os materiais em bom estado de conservação, as casas de banho são adequadas às idades das crianças e são de fácil acesso, sendo que normalmente no Pré-Escolar as crianças se dirigem às casas de banho sem o acompanhamento do adulto, atendendo à sua capacidade de autonomia. Em relação ao refeitório, existe uma porta de correr que divide os espaços, as crianças das salas dos três e quatro anos de idade fazem as refeições nas cadeiras e mesas mais baixas e as crianças dos cinco anos e primeiro ciclo tomam as refeições nas cadeiras e mesas um pouco mais altas, permitindo às crianças de todas as idades que referi sentirem-se confortáveis.

As crianças são distribuídas pelas salas de Pré-escolar disponíveis, de acordo com as normas definidas pelo Ministério da Educação - normalmente são 20/25 crianças em cada sala do Pré-Escolar -, sendo que por vezes variam consoante o perfil das crianças. Por exemplo, se existirem crianças com necessidades educativas especiais, reduzem o número de crianças dessa sala.

A sala é constituída por uma Educadora e um Auxiliar de Ação Educativa, e também uma segunda auxiliar que se designa por auxiliar de apoio, cuja missão consiste em apoiar duas salas de Pré-Escolar em simultâneo.

1.3. Contextualização do Grupo

O grupo com quem foi desenvolvida a prática de ensino supervisionada pertence à valência de Pré-Escolar e é constituído por 22 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade, das quais 13 são meninos e 9 são meninas. Destacar que 3 crianças transitaram de outro grupo do ano interior, cuja adaptação ao restante grupo e à equipa da sala decorreu com normalidade, uma vez que já se conheciam e brincavam juntos no parque da escola. No que concerne ao facto de haver mais meninos não há qualquer atitude menos boa, até porque brincam todos juntos e na hora das decisões não há discrepâncias, sendo que participam todos de igual forma.

Este grupo é muito curioso, ativo e comunicativo. Note-se que, em relação ao nível de desenvolvimento, estas crianças são muito desenvolvidas ao nível cognitivo, afetivo, social, motor e linguístico; porém as crianças de 4 anos de idade ainda possuem algumas dificuldades a nível cognitivo. Estas crianças são extremamente interessadas e têm gostos próprios, gostam de dar sempre a sua opinião sobre as atividades, partilham sempre os brinquedos que trazem de casa, em suma, é um grupo sempre disposto a participar nas atividades e querendo sempre aprender e descobrir mais sobre o que o rodeia.

No grupo, facilmente identifiquei características de personalidade diferentes, pois uns são mais tímidos, outros mais participativos e críticos. As crianças que são mais participativas tendem a puxar pelas crianças mais tímidas, fazendo com que participem nas atividades e nas conversas de grande grupo. Na sua maioria, o grupo de crianças tem um alto nível de autoestima, é um grupo curioso e ativo, demonstrando sempre um grande interesse pela descoberta de coisas novas. As crianças são persistentes nas suas tarefas, querendo fazer sempre o que lhes é proposto, são muito comunicativas e apresentam sempre sugestões em relação às atividades propostas pelos adultos. São crianças que procuram os adultos com frequência, para que aquele dê a sua opinião em relação à atividade que está a realizar, para partilharem experiências do seu dia-a-dia e para oferecerem ajuda. Nota-se ainda que são autónomas, gostam de apoiar os pares que apresentam mais dificuldades, sabem escolher a atividade que querem realizar, conhecem os seus direitos e deveres dentro da sala de atividades e são capazes de resolver os conflitos autonomamente.

Neste grupo existem crianças que frequentam a terapia da fala, na nossa instituição, porque têm alguma dificuldade em dizer algumas palavras do quotidiano, sendo que verifiquei alguma melhoria nas mesmas após a realização das sessões.

Neste grupo também existe uma criança com NSE, é autista, no entanto observei que interage bem com o grupo e com os adultos da sala, semanalmente tem acompanhamento de técnicos do ensino especial para trabalhar nos pontos em que precisa de ser mais estimulada individualmente, como a sua concentração e o raciocínio. De salientar que esta criança dificilmente está parada ou concentrada por longos momentos. Tem as terapias aconselhadas pelo pediatra, terapia da fala e o *Mindfulness*. É uma criança amável, muito protegida e acarinhada pelo restante grupo de crianças. De notar que esta criança participa nas atividades de forma espontânea, não sendo forçada a realizar atividades em que não se sinta confortável.

Quando esta criança não quer participar, brinca de forma livre na sala, nunca atrapalhando o restante grupo; na maioria das vezes quer ficar sentada ao pé do adulto de forma a interagir e brincar com o adulto, uma vez que as outras crianças estão a realizar atividades.

De acordo com Brennan (1998), citado por Madureira e Leite, pode considerar-se que uma criança é portadora de uma NE quando apresenta uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas), que afeta a aprendizagem até tal ponto que são necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo especial ou modificado, ou a umas condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado adequada e eficazmente. (2003, p. 29)

É observável que o grupo em geral mostra muito interesse pelas atividades que são propostas, as crianças gostam em particular das artes, sejam elas plásticas, motoras, musicais ou dramáticas.

- ***Documentos Reguladores***

A Instituição NucliSol Jean Piaget estabelece as suas práticas em documentos reguladores. Nesta instituição, os documentos reguladores são: o Projeto Educativo da instituição, o Projeto Curricular do presente ano letivo, os projetos Pedagógicos de cada Valência (em São João da Talha, existe um para a Educação Pré-Escolar e um para a Creche e dentro destes existem especificidades para cada faixa etária) e os Projetos Pedagógicos de Sala, que têm em consideração as fichas de diagnóstico inicial e o plano de desenvolvimento individual das crianças.

O Projeto Pedagógico do grupo da sala de 5 anos na qual decorreu o período da prática educativa supervisionada intitula-se “Vá para fora cá dentro”, e visa desenvolver aprendizagens a nível da cultura e tradições, mas de forma a conciliar todas as áreas do saber.

- ***Caraterização do Ambiente Educativo***

Os conceitos de espaço e ambiente são, muitas vezes confundidos. No entanto, Forneiro (2008), estabelece diferenças entre estes conceitos, pois “«ambiente» se refere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto)” (p. 52).

O ambiente educativo tem por base quatro dimensões que se interligam de forma a permitir um bom funcionamento do grupo, segundo as Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar (OCEPE), “Considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (OCEPE, 2016, p. 5).

1. Dimensão Física

A dimensão física de uma sala, em particular de uma sala de atividades, relaciona-se com a estrutura, delimitação e dinamismo ou, por outras palavras, o que existe no espaço e como se organiza (Forneiro, 2008).

A sala respeita todas as normas do Despacho Conjunto nº 268/97, de 25 de agosto – “Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar”.

2. Dimensão Temporal

Silva et al. (2016), fazem referência à organização do tempo como “(...) uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p. 27). Reforçando a ideia da participação das crianças na organização do tempo, Silva et al. (2016), defendem que “ (...) o tempo é de cada criança, do grupo e do educando e, por isso, importa que a sua organização seja decidida pelo educador e pelas crianças” (p. 27).

No que diz respeito a esta dimensão, as crianças têm horários a cumprir que se designam por rotinas. Apesar dos horários que as crianças têm de cumprir, a Educadora concede-lhes bastante liberdade, não causando pressão para término das tarefas, respeitando o tempo de cada criança. Esta rotina diária permite à criança e ao adulto estruturarem o dia-a-dia com uma boa gestão do tempo e deverão ser vistas como aprendizagens que ajudarão a criança a antecipar os acontecimentos, promovendo a sua autonomia e consciência temporal. Perante isto verificou-se um ambiente bastante calmo e sem momentos de stress, todas as tarefas eram concluídas com êxito.

3. Dimensão Funcional

Segundo Forneiro (2008), na dimensão funcional, devem ter-se em conta três variáveis: “(...) el tipo de actividades que se realizan en cada zona, el tipo de zonas en función de la actividad que se crea en el aula, y la polivalência de esas zonas” (p.59). No que concerne à opinião da autora, relativamente à diferenciação de zonas, existe a zona de atividades de encontro e comunicação, a zona de atividades do jogo simbólico e jogo livre, a zona de atividades de movimento, a zona com mesas de trabalho, a zona de atividades de expressão e representação plástica, a zona de atividades de leitura, a zona da área da garagem, a zona da área da matemática e a zona de atividades de transição. As áreas de atividades apresentam um número limite de crianças definido conjuntamente com a educadora cooperante, que consiste o máximo de duas crianças na área das ciências, escrita e matemática, quatro crianças na área da biblioteca, quatro crianças no faz de conta e quatro

crianças na área da garagem. As áreas dos jogos, plasticina e pintura não apresentam nenhum limite definido.

4. Dimensão Relacional

A dimensão relacional, diz respeito às relações que se estabelecem entre todos os intervenientes do processo educativo, mais especificamente, entre adultos, entre adultos e crianças e as crianças com os seus pares. Como todas as outras relaciona-se e influencia, igualmente, todo o ambiente educativo. Considerando Silva et al. (2016), a forma como o educador dispõe o espaço e os materiais promove o envolvimento das crianças. Desta forma, um ambiente educativo “(...) relacional e securizante, em que a criança é valorizada (...) contribui para o seu bem-estar e autoestima, e, ainda, como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem” (p.33). Assim sendo, a organização do espaço da sala resulta de um trabalho de equipa entre a educadora/estagiária e as crianças, o que promove a consciência da vida democrática em grupo.

A sala apresenta, ainda, instrumentos como o quadro das presenças, marcação do dia no calendário e marcação do tempo, bem como diálogos que apelam a uma maior participação do grupo no processo educativo, tais como a definição do número limite de crianças em cada área.

As interações constituem a “(...) dimensão-chave para a construção de significado acerca da qualidade e do desenvolvimento da qualidade no quotidiano do jardim-de- infância” (Oliveira-Formosinho, 2001, p.172). Alargar e desenvolver as interações, dentro e fora da escola, contribuirá para melhorar a qualidade, uma vez que todos se envolvem numa preocupação e responsabilidade comum, que é do bem-estar da criança. O estilo de interação é importante na relação com a criança, na sua aprendizagem e desenvolvimento no ambiente educativo. Foi notório um clima relacional positivo, pois tratava-se de crianças amigáveis, carinhosas e sociáveis, que procuravam o adulto e amigos para beijinhos e abraços, ainda assim eram frequentes pequenos conflitos entre pares, que eram resolvidos através do diálogo e da escuta.

Capítulo II - Enquadramento Teórico

2.1- Conceitos Básicos

Ao longo da história, preconizando o acesso universal e igualitário à educação, inicialmente na Europa e depois noutros Continentes, a escola transformou-se numa instituição singular, onde, a nível cultural e linguístico, apresentava um crescente desenvolvimento entre as várias classes sociais. A escola era compreendida como um local de integração e de elevação social, mesmo que na realidade isso não acontecesse. A partir de 1970, todas as crianças e jovens com NEE eram abrangidas pelo conceito de democratização do ensino e pelas políticas públicas a ele associado.

Segundo Wilson, citado por Sanches e Teodoro (2007, p.6),

A inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. O mais difícil nesta etapa é organizar o ensino de modo a que todos aprendam com todos, sem medo de que os “melhores” sejam prejudicados com os “outros”.

Numa perspetiva de inclusão, a Declaração de Salamanca (Unesco,1994) afirma que “(...) cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, sendo que os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (p. 6).

A escola deve respeitar e reconhecer em cada criança o seu ritmo de aprendizagem, introduzindo estratégias e recursos que proporcionem o seu desenvolvimento global. A inclusão deve responder às capacidades de todos e de cada um.

De acordo com Silva (2011), as conferências e compromissos internacionais - Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Fórum Mundial de Educação para todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Carta de Luxemburgo (1990), Declaração de Madrid (2002), entre outros -, defendem a “Educação para Todos”, uma “Educação Inclusiva” que promova o sucesso de todos e de cada um, assente em direitos (e não caridade), em igualdade de oportunidades (e não discriminação), em equidade e democracia. O avanço de várias áreas da ciência, decisões e medidas tomadas no seio das Nações Unidas e da Unesco, foram imprescindíveis na introdução de políticas sociais favoráveis à mudança de atitudes e de práticas e estiveram na base do movimento de inclusão.

A Declaração de Salamanca (Unesco,1994, p.6.) merece destaque uma vez que defende e afirma que as escolas inclusivas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos, ou marginais.

Uma das ideias principais da educação inclusiva, defendida por vários autores - nomeadamente, Sanches (2000); César (2003); Rodrigues (2003); González (2010); Baptista (2011); Crochík (2012) citados por Teixeira (2014) -, é que a escola deve ser de todos e para todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual. Para que um aluno esteja incluído numa escola, não chega que partilhe o espaço (recreio, sala, refeitório), é necessário que lhe seja proporcionada uma aprendizagem significativa e não distinta dos seus colegas. As atividades propostas e as interações que ele desenvolve com os seus pares devem ser adaptadas e não inteiramente diferentes. A atitude positiva dos professores é uma componente fundamental no sucesso da inclusão na sala. A escola deve adaptar-se e ser ela um desafio à diferença.

A educação inclusiva pretende, pois, que o ensino seja para todos e que todos aprendam com todos, no contexto do grupo-turma. É nesse sentido que a diferença é um valor, como referem Leitão (2006); Rodrigues (2006); Sanches e Teodoro (2006); Silva (2009). A inclusão implica mudanças em relação à atitude, à prática pedagógica, à organização, à gestão da escola e da própria sala de aula, para que todos os alunos possam ter oportunidades de desenvolver as suas potencialidades.

Ainscow (1997 citado por Sanches e Teodoro (2006, p.73), apontam três fatores essenciais que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas: (i) Planificação para a classe como um todo e não para um aluno em particular; (ii) Utilização eficiente de recursos naturais valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada aluno, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, em ambientes educativos mais ricos; e ainda, (iii) improvisação, isto é, o professor deve ser capaz de alterar planos e atividades tendo como base as respostas dos alunos.

O objetivo de desenvolver uma educação cada vez mais inclusiva é hoje uma questão política global. A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos administradores, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonizadores de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e

celebração de diversidade humana, como afirmam Ainscow (1998); Stainback e Stainback (1999); Miller (2002).

Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios, tanto para os professores como para os alunos, adequadas às suas necessidades. Segundo Correia (2008), descendo à realidade da aula, estas seriam algumas das características das escolas inclusivas:

- diversidade como melhoria da aprendizagem interativa;
- adaptação e diversificação do currículo normal;
- apoio aos alunos dentro da aula;
- colaboração entre os profissionais da escola;
- participação dos pais na planificação educativa.

A escola inclusiva tem em conta valores fundamentais, tais como o respeito pelo outro, pertença à comunidade, relações pessoais e interdependência, considerando os pais e os professores como uma unidade de aprendizagem. Sentir que se “faz parte” é fundamental; o respeito pela individualidade, a cooperação e a solidariedade aprendem-se assim, existindo uma oportunidade para todos dentro da sala de aula.

2.2 - Relações Sociais entre Pares

É com o convívio social que as crianças conseguem sentir a presença dos seus pares, percecionando a alteridade, começando assim o processo de interação social através do ambiente que os rodeia.

Segundo Omote (2006), a escola é para as crianças o local privilegiado para o convívio social. Na opinião de Fernandes, Neto, e Morato (1997), o ambiente escolar é realmente importante para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas dos alunos com NEE. O *Warnock Report* (1978), já se referia ao aspeto da inclusão social, salientando o quão relevante é a interação dos alunos com NEE com os seus pares, na mesma escola. Aí se entende que os alunos mais novos aceitam mais fácil e naturalmente as diferenças individuais, pelo que é essencial que iniciem o mais cedo possível o convívio com a diferença, estabelecendo assim relações mais significativas no futuro.

Nos anos de Educação Pré-Escolar, as crianças continuam a alargar as suas interações sociais na medida em que a ampliação da linguagem se torna mais complexa, as relações que se formam ocorrem de acordo com a sua “(...)competência crescente em representar ideias

através da linguagem e brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p.574). Desta forma, as relações vão se tornando mais complexas, e “(...) as crianças começam a ver os seus pares como modelos, imitando-se e comparando-se uns aos outros” (Matta, 2001, p.315).

O Decreto-Lei nº3/2008 – que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo - foi um dos documentos essenciais e orientadores quando se falava de um aluno com necessidades educativas especiais. Contudo, a nova legislação vem trazer mudanças essenciais, tais como abandonar a categorização desses alunos; o novo Decreto-Lei 54/2018 – que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva - não é uma lei para a educação especial, é uma lei para a educação inclusiva, incluindo em si os diferentes contributos que estiveram na origem da mesma como, por exemplo, o desenho universal para a aprendizagem, tratando-se desta forma uma lei bem fundamentada e estruturada ao ponto de vista teórico e prático, adotada também por outros países.

De uma forma abreviada, esta legislação possibilita uma abordagem multinível que pretende criar um continuum de respostas educativas para todos os alunos, que coloca a abordagem nas respostas educativas e pedagógicas ao invés de se focar no eventual diagnóstico de um aluno. Sublinha a necessidade de cada escola

(...) reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (Decreto-Lei 54/2018)

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que apresenta, estão organizadas desta forma:

- Medidas universais: são aquelas que se dirigem a todos os alunos e que têm como objetivo promover a participação e o sucesso escolar;
- Medidas seletivas: são aquelas que se dirigem a alunos que evidenciam necessidades de suporte de aprendizagem que não foram colmatadas pela aplicação das medidas universais;
- Medidas adicionais: são aquelas que se dirigem a alunos que apresentam dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem e que implicam recursos adicionais significativos.

O Decreto-Lei 54/2018 prevê a criação de uma Equipa Multidisciplinar de apoio à aprendizagem e à inclusão, responsável pela identificação, monitorização e acompanhamento de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; Prevê também a identificação das áreas

curriculares específicas, bem como os recursos a mobilizar para que sejam dadas respostas às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens, ao longo do seu percurso escolar, nas distintas ofertas de educação e formação. A referenciação pode partir dos pais, técnicos ou professores.

Na atual legislação, os encarregados de educação e/ou pais estão no centro de todo o processo educativo assumindo desta forma um papel fundamental no procedimento educativo e inclusivo do seu educando. Como consta no DL 54/2018, de 6 julho:

Têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte de aprendizagem e à inclusão. (Art.º 4º)

A inclusão pressupõe interações entre crianças e adultos. Zalong (1968) in Leyens e Yzerbyt (1999), defende que o simples facto de estar na presença de outrem gera uma ativação geral inata, fomentadora de alterações e atitudes. Tal foi estudado por Vayer e Rocin (1989), os quais demonstram que o facto das crianças com NSE e outras crianças estarem em contacto permanente, faz com que as últimas desenvolvam perceções mais positivas em relação aos seus colegas.

Através dos processos interativos as crianças fortalecem as suas capacidades sociais, de forma positiva ou negativa. Ladd e Coleman (2002) referem que “(...) os comportamentos sociais positivos estão relacionados com a aceitação pelos pares e que os comportamentos negativos e antissociais estão relacionados com a rejeição” (p.141). Os autores referem ainda que “(...) as crianças mostram uma escolha selecionada em relação aos seus pares, preferindo aquelas que apresentam interesses e brincadeiras parecidas as suas” (p.137).

Smith e Williams (2001) entendem, tal como Brandão (2007), que o contato, quanto mais precoce for, mais influencia positivamente as perceções, na medida em que mais cedo se podem efetuar intervenções adequadas à idade, proporcionando que as crianças e jovens de hoje sejam, amanhã, adultos mais consistentes e responsáveis, com perceções mais positivas sobre a deficiência.

Cientes da importância das interações entre crianças e jovens, foram realizados estudos no sentido de perceber as relações entre as interações e as atitudes. Através de estudos sociométricos realizados por psicólogos, concluiu-se que as crianças e jovens escolhem parceiros em função do sentimento de segurança que lhes incutem.

Vayer e Rocin (1989) mencionam que as crianças com deficiência são aceites se tiverem capacidade de comunicar, pelo que quanto maior for o grau de deficiência menor é a

sua aceitação. Os mesmo autores, após vários estudos nos EUA e na Nova Zelândia, concluíram que a aceitação da diferença está condicionada pelo conhecimento que a criança dita “normal” tem do outro.

Silva (1990), elaborou um estudo no sentido de observar o comportamento adaptativo entre crianças em situação de recreio, concluindo que a não existência de equipamentos e recursos materiais adequados às capacidades dessas crianças condiciona o desenvolvimento da interação e a criança tem tendência a procurar o adulto ou outra criança com as mesmas características.

Fernandes, Neto, e Morato (1997) igualmente efetuaram um estudo no sentido de compreender as interações entre crianças e jovens com diferentes comportamentos, concluindo que não basta o simples contato para que a integração seja plena e social, nomeadamente se existirem problemas de comunicação. Se um aluno tiver laços familiares com outra criança com particularidades diferentes poderá favorecer participações mais complexas nas atividades por parte do aluno com NEE.

Ribeiro (2004) realizou um estudo com o objetivo de investigar se as atitudes das crianças variavam consoante o tipo de contato na escola, em sala de aula ou fora dela, o tempo de contato e o género. Concluiu que quanto maior o tempo de contato, mais positivas são as atitudes face aos colegas; que o género não é influente, embora o género masculino apresentasse atitudes mais positivas.

Em suma, depreende-se que o sucesso da inclusão de alunos com algumas dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares depende das atitudes e das formas de interação dos seus pares sem deficiência.

2.3 A importância da relação com os pares

A forma como se estabelecem relações entre os pares merece a nossa atenção desde as primeiras idades, analisando o impacto desta influência na vida das crianças.

Como refere Pedrosa e Carvalho (2005), o estudo da interação com os pares foi deixado para segundo plano até à década dos anos 70, focado mais, até aí, na interação pais-filhos. A maioria dos psicólogos julgava o relacionamento entre pares como menos relevante. Na década de 70 despontou a curiosidade para estudar as relações sociais, gerando assim a produção de vários trabalhos e propostas teóricas em relação à importância da relação entre os pares, e a sua função.

Como refere Ladd, Herald, e Andrews (2006), a cultura dos pares representa uma força muito importante no desenvolvimento da criança. O estudo desenvolvido pelos autores

incidiu na forma como as crianças se relacionam com os seus pares e como são afetadas por estas interações, em contexto de Jardim-de-Infância.

McNamara e Moreton (1998) defendem que as crianças devem ser ensinadas a estabelecer relações positivas entre si, independentemente do aspeto físico, da aparência que possuam, sendo assim uma forma de promover interações partindo das competências das crianças.

As crianças com complicações emocionais e comportamentais precisam de criar laços de amizade tal como as outras crianças, revelando-se essencial a eleição de aptidões de interação positivas juntamente com os seus colegas.

A integração adequada destas crianças requer que os pares estejam previamente preparados para serem seus companheiros e os auxiliarem na conduta das suas competências sociais.

Arends (1995) refere que as crianças que não sofrem qualquer deficiência também beneficiam, porque se deparam desde cedo com os pontos fortes e os contributos potenciais, tais como com as limitações dos colegas com deficiência.

Morgado (2003) refere que os estudos que foram realizados vêm sustentar que a presença de alunos com NEE nos contextos de ensino regular pode estimular as experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social, assim como dos alunos com sucesso académico.

De acordo com os estudos realizados por Ladd, Herald, e Andrewa (2006), a cultura dos pares representa uma força muito importante no que concerne ao desenvolvimento da criança. Sendo os pares semelhantes, mas educados em contextos familiares diferentes, fornecem mutuamente experiências diferenciadas, alargando as perceções que cada criança individualmente desenvolve no que se refere ao mundo envolvente. Tais partilhas são específicas dos pares, não podendo ser providenciadas pelos pais ou pelos professores. Este estudo, desenvolvido pelos autores referidos, incidiu na forma como as crianças se relacionam com os seus pares e como são executadas tais interações, em contexto de Jardim de Infância. Os resultados deste estudo revelam a importância dos comportamentos sociais como um estatuto decisivo junto aos seus pares. Estes resultados vêm confirmar que as crianças são aceites pelos seus pares, estabelecendo relações de amizade.

Staub e Peck (1995); citados por Lronberg (2003), relativamente à integração das crianças com dificuldades individuais, apontam alguns benefícios como a ampliação das possibilidades que a criança tem em estabelecer relações sociais com as suas semelhantes sem NEE, aumentando assim as oportunidades de participação nos currículos em classes regulares.

Defendem ainda a diminuição de estigma quando crianças com necessidades são incluídas em escolas e classes regulares. Referem também que a inclusão desses alunos possibilita que o conhecimento destas crianças em relação ao mundo em que vivem seja mais integral e que beneficiem do contato com os colegas, ensaiando assim uma melhor integração na sociedade.

Bierman (2007) considera que a relação com os pares assegura um contexto essencial ao desenvolvimento sócio emocional e ajustamento psicológico, influenciando a socialização da criança em áreas do comportamento, personalidade e adaptação.

Os pares influenciam o desenvolvimento de uma forma diferente mas complementar à influência parental. Assim, a interação com os pares potencia as oportunidades de brincadeira, sendo necessárias abordagens de reciprocidade e de cooperação, ou seja, as crianças têm de aprender a negociar e assumir compromissos para manter amizades bem-sucedidas (Rubin; Bukowski e Parker (1998); citado por Bierman, 2007).

Segundo Turner e Sheperd (1999), os motivos para recorrer à educação pelos pares assentam no facto de os pares serem uma fonte credível de informação, potenciarem a capacitação dos que estão envolvidos e a utilização de formas de informação e aconselhamento previamente confirmadas. Esta abordagem tem maior aceitação do que outros métodos e pode ser utilizada na educação dos mais resistentes aos métodos convencionais.

Torna-se então necessário frisar que, segundo Vygotsky (1979), é através da apropriação global de instrumentos culturais e da interiorização das operações psicológicas que emergem da vida social que o sujeito se forma, aprende a ter domínio sobre si e a regular o seu próprio comportamento (Martinho, 2004). O autor refere ainda que é dentro do contexto das interações sociais que o desenvolvimento cognitivo se produz.

Para Vygotsky (1979); cit. Martinho (2004), a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar quando a criança está em interação com as pessoas do seu meio ou a cooperar com algum semelhante. Uma vez internalizados, estes processos passam a tornar-se parte das “conquistas evolutivas” independentes da criança.

A interação pode ser subentendida como um procedimento de maturidade e desenvolvimento dos métodos, pois o que a criança pode fazer num dado momento com a ajuda de outro, noutra momento, poderá fazer sozinha (Almeida, Guerreiro & Mata, 1998). Deste modo, as crianças, quando ingressam na escola, desenvolvem os seus contatos com outras crianças e começam a reconhecer que os outros indivíduos possuem ideias e pontos de vista díspares dos seus, exercendo os pares uma influência importante (Lapoint et al. (1993); cit. por Fernandes (2000)).

A promoção de interações positivas entre pares é essencial, nomeadamente no caso de crianças com NSE. Estas são necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem (Manual de Apoio à Prática, 2018, p.36)

Em suma, a inclusão traz benefícios ao nível das relações entre os pares, ou seja, da interação entre crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, porque oferece experiências positivas no domínio social; a interação entre alunos díspares vai promover atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando assim comunidades abertas e, por isso, conceberá uma geração mais solidária e mais tolerante, e aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências aprenderão a conviver no seu mundo que é heterogéneo (Costa, 1996).

2.4- O impacto das relações de pares no desenvolvimento

“As relações sociais são parte de um contínuo processo de desenvolvimento relacional que os animais negociam desde o dia que nascem até à morte” Dunbar (1988); cit. por Fernandes (2000, p.7).

As relações com os pares são fundamentais nas questões da competência social, aquisição de valores e ajustamento psicológico, bem como nos aspetos académicos, principalmente nas aquisições e aspirações. No entanto, cada vez mais é realçado o papel determinante dos pares no apoio e suporte à inclusão escolar, nomeadamente quanto à aceitação social, funcionando enquanto modelos e tutores no estabelecimento de relações de amizade, diminuindo o impacto social da deficiência e favorecendo o equilíbrio emocional e adaptação social das crianças (Ainscow (2000); cit. por Ribeiro (2003)).

Segundo Berndt (1996); cit. por Ferreira (2006), os pares têm uma influência positiva e podem ser fonte de apoio e aprendizagem social conduzindo o outro no desenvolvimento de competências emocionais, cognitivas, confiança pessoal, intimidade e autonomia.

No que diz respeito ao desenvolvimento pessoal, os amigos são uma oportunidade de exploração e crescimento pessoal, acesso a diferentes contextos, desenvolvimento, validação de interesses e expectativas, ajudando na adaptação a novas situações (Asher & Williams, 1993; Parker & Walker, 1996; cit. por Ribeiro, 2003). Também estão associados à perceção da satisfação social, autoestima, adaptação ao contexto escolar e prevenção do isolamento (Schneider, 2000; cit. por Ribeiro, 2003).

Segundo Soares (1990); cit. por Lopes et.al. (2006), o grupo de pares constitui um contexto de aprendizagem básica e de apoio para os desafios de crescimento psicológico e social com que a criança ou jovem se confronta, tornando-se os pares e agentes importantes no processo de socialização, ao longo do desenvolvimento humano, tendo igualmente um impacto substancial nos interesses académicos e no desenvolvimento social de muitos alunos.

Para Corsaro e Rizzo (1988); cit. por Lopes et. al.(2006), através da interação com os pares, as crianças vão-se apropriando da “cultura” do grupo, interagindo e negociando com ele e, desta forma, aumentando o seu conhecimento social. Vaught et al. (1995); citado por Lopes (2005), referem a existência de investigações neste âmbito que vêm comprovar que a presença dos alunos com NEE na sala de aula, ainda que possam melhorar o seu desempenho académico, vai certamente ser um fator determinante na sua socialização e autoestima. Nesta linha de pensamento, também Sanches e Teodoro (2007) consideram que falar de educação inclusiva é falar de aprendizagem dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo.

Salvador (1997), refere que várias investigações concluem que as interações entre alunos incidem de forma decisiva sobre vários aspetos como a socialização, aquisição de competências e habilidades sociais, controlo de impulsos agressivos, superação do egocentrismo, bem como aumento do nível de desempenho e rendimento escolar. Progressivamente, a construção da identidade e da autonomia assegura-se também por influência dos seus pares, permitindo rentabilizar as oportunidades de novas relações (Matos, 2005).

A criança começa a tomar consciência de si como parte integrante do grupo, na sua chegada à escola, e terá de se movimentar na dinâmica do grupo, permitindo desenvolver competências sociais e expandir-se cognitivamente (Brazelton & Greenspan, 2002).

Correia (1997, p.167) considera que o progresso das competências sociais da criança com NEE “(...) constitui um dos objetivos do ensino eficaz no contexto da integração (...).

A interação com os seus pares ‘normais’ é saudável tanto pedagógica como emocionalmente. Rodrigues (1996), afirma que os pares atuam como uma âncora, proporcionando várias experiências, às quais a criança vai aderindo gradualmente, integrando-se na dinâmica relacional.

2.5 - Warnock Report

A partir do século XVII-XVIII começa a surgir a inquietação com a educação, mas só em meados do século XX se ergue uma maior preocupação com a educação das crianças e

joventos com deficiência mental, defendendo-se que deveriam abandonar o regime de segregação e passar a integrar as escolas regulares. No entanto, a integração não acomodava os verdadeiros desejos dos pais, dos educadores e dos técnicos, ao reivindicar-se uma maior participação e presença nas classes regulares.

Para esta perspectiva educativa contribuiu o Princípio da Normalização, a *Public-Law* (94 -142) e o Relatório *Warnock*, modificando substancialmente a organização das respostas educativas para as crianças com NEE. Assim nasce a inclusão.

Na Dinamarca, o movimento de normalização surgiu no movimento das associações de pais contra as escolas de segregação, para pararem de apelidarem as crianças e salvaguardarem questões importantes tal como inserirem a Educação Especial no paradigma da normalização nas escolas regulares.

Jiménez (1997, p.25) refere que o conceito de normalização se estendeu por toda a Europa e América do Norte; contudo, é no Canadá, em 1972, que se publica o primeiro livro acerca do princípio da normalização.

2.6 - Public Law

A *Public Law* 94-124, de 1975, «*The Education For All Handicapped Children Act*», promulgada pelo Congresso dos Estados Unidos, demarca a colocação das crianças com NEE nas escolas públicas. Esta Lei obrigou que todos os sistemas americanos aperfeiçoassem os serviços de Educação Especial, concebendo estruturas estáveis e sólidas para promoverem a igualdade na educação para todas as crianças com NEE (Correia, 1999). A *Public Law* (94 - 142), produziu efeitos de largo alcance, pois já não é o aluno que se adapta à escola, mas é a escola que se deve adaptar ao aluno.

A publicação do *Warnock Report* foi de extrema importância. Este veio modificar fundamentalmente a organização das respostas educativas para as crianças.

A Educação Especial passa, assim, por grandes reformulações, como resultado das enormes convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam num pressuposto simples “(...) a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequada às suas necessidades” (Correia, 1997, p.14).

2.7 Escola Inclusiva

A escola é para todos, quer-se uma escola inclusiva e que respeite todos os alunos nas suas diferenças. Segundo Fonseca (1996), há que fazer face a uma escola cada vez mais desafiante, não bastando dizer que se aceita a diversidade, é urgente e sem demora criar espaços formativos.

No sentido de dar mais um passo para uma escola inclusiva, em 2008, foi promulgado o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Já no decorrer do ano 2018 saiu o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho. O Diário da República publica o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, em que revoga o Decreto-Lei nº3/2008 e a portaria 201-C/2015.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), capítulo 7, o princípio do conceito de Inclusão remete-nos para uma escola de desenvolvimento de competências e, independentemente das limitações que as crianças possam ter, estas devem poder interagir com os seus pares e adultos que as rodeiam.

Com o Decreto-Lei 54/2018, de 6 julho, estamos nesse caminho, promovendo lideranças capazes e professores motivados e confiantes pois não basta decretar que as práticas educativas da escola regular passem a ajustar-se às características e às necessidades de toda a população escolar. O compromisso com a educação passa pela inclusão, com a opção de medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências valorizando as suas potencialidades e interesses.

As decisões e as medidas que foram tomadas nas Nações Unidas e na Unesco, permitiram a adoção de políticas sociais importantes para a mudança de atitudes e práticas no movimento de inclusão.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, e uma boa organização escolar e de estratégias pedagógicas para promover a inclusão e a socialização.

Ainda a Declaração de Salamanca (Unesco,1994), ponto 25, apresenta a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, na qual enfatiza a necessidade de uma abordagem centrada na criança, objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso

educacional quanto para a inclusão. As suas orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas.

Como recorda Rodrigues (2001), a Declaração de Salamanca foi um documento importante que permitiu a mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva.

Portugal foi um dos países que subscreveu esta Declaração e reforçou a ideia de que todos os alunos devem aprender juntos através da igualdade de oportunidades. Com esta Declaração o conceito de NEE vai abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades se comparam com as deficiências ou as dificuldades escolares no ensino regular, tal como defende Madureira e Leite (2003).

No entanto, não basta só integrar estas crianças em salas regulares, mas é necessário adequar os espaços, os meios e as estratégias para que haja realmente uma inclusão efetiva.

Por fim, as OCEPE (2016), realçam as condições necessárias para a existência de uma escola inclusiva:

(...) é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. Uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos deve considerar o planeamento e avaliação destes aspetos, com o contributo de todos os intervenientes. (p.10)

Existindo outros documentos relevantes ao longo deste processo, pretendo salientar o Despacho nº5220/97, de 4 de agosto, que regulamenta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As mesmas foram homologadas em 2016 através do Despacho nº 9180/2016, que visa melhorar a qualidade da ação educativa, dando assim continuidade às intenções anteriores. De um modo geral, trata-se de um documento que destaca a educação inclusiva centrada na cooperação, na aceitação de diferenças e na resposta às necessidades individuais de cada criança.

As OCEPE, têm como suporte a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, e surgiram em Portugal no ano 1997, constituindo assim um conjunto de princípios pedagógicos e organizadores servindo de apoio ao educador de infância proporcionando a condução do processo educativo.

No pronunciado, estão destacados alguns aspetos centrados na política da educação inclusiva. Contudo, é no ponto referente aos Fundamentos e Organização das Orientações

Curriculares que o tema tem maior evidência, salientando que a educação pré-escolar deve “(...) dar resposta a todas e a cada uma das crianças” (1997, p.19).

As OCEPE, valorizam a diversidade no grupo, sendo esta “(...) encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (2016, p.10). É no seguimento desta linha de pensamento que desponta o conceito de Escola Inclusiva, na perspectiva de que a inclusão de todas as crianças determina a adoção de uma “(...) pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (1997, p.19).

É de realçar que todos estes aspetos são importantes para a compreensão e promoção de ambientes inclusivos, validando a introdução das crianças na sociedade como cidadãos livres, autónomos e solidários.

2.7.1 - Educação Inclusiva

Na opinião de Marques (2000), a escola inclusiva é um conceito que designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em conta o sucesso de todas as crianças, independentemente das suas diferenças, das suas dificuldades de aprendizagem, estilos cognitivos, classe social ou etnia. Sendo imprescindível instituir uma metodologia cooperativa, é essencial aceitar as diferenças e dar resposta às carências individuais.

A conceção de Inclusão está associada ao conceito da escola inclusiva que Porter (1994) citado por Jesus e Martins (2000), defende como sendo um sistema de educação e ensino abrangendo os alunos com deficiência, que são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aulas regulares, adequadas para a sua idade (cronológica), com os colegas que não possuem deficiências e onde lhes é proporcionado ensino e apoio em conformidade com as suas aptidões e necessidades.

Jesus (1998), citado por Jesus e Martins (2000), refere que o conceito de escola inclusiva se enquadra neste prisma de escola aberta a todos, sendo agente de integração e inclusão dos alunos, inclusive sociocultural e de professores que necessitam possuir capacidades que ultrapassem o simples domínio e transmissão dos conhecimentos da sua área de saber.

Silveira e Almeida (2005) alegam que, na escola inclusiva, o procedimento educativo deve ser compreendido como um procedimento social que possibilita o direito à escolarização o mais aproximadamente possível a todas as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Sendo que o objetivo desta escola será alcançar a integração da criança com deficiência na comunidade.

Correia (2008a) refere ainda que a escola inclusiva é onde toda a criança é respeitada e estimulada a aprender até ao limite das suas capacidades e que, por sua vez, dá resposta às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas características, com o grupo da turma, sempre que for possível.

Hegarty (2006) evidencia que a “educação para todos” se apresenta com um grande impacto, concitando reformas educacionais, defendendo a aplicação de fundos que fomentam o seu desenvolvimento e ampliação. A educação inclusiva deve ser identificada como uma componente da “educação para todos”, os ganhos educacionais das crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem são previstos nos avanços da educação para todos. Neste sentido, a escola tem a obrigação de fazer com que a criança se sinta segura e acolhida para que se possa participar de forma a descobrir e participar nas vertentes cognitivas e sociais.

Correia (2001) defende que o conceito de inclusão tem vindo a ser alterado e a progredir no decorrer dos tempos, a partir da escola. O primeiro objetivo do sistema educativo era dar resposta às carências do chamado aluno médio e tinha como principal referência a homogeneidade, isto é, a constituição de um grupo de características semelhantes, adotando o mesmo tipo de solução educativa para todos os alunos.

Segundo Correia (2008a), a conceção de educação inclusiva adota uma filosofia no que refere ao processo da educação, nomeadamente dos alunos com necessidades específicas, fundamentando os seus princípios na igualdade de direitos e de oportunidades; portanto todos os alunos independentemente da sua condição linguística, sexo, situação económica, capacidades de aprendizagem, etnia, cultura e religião, todos têm o direito de ser educados em ambientes inclusivos.

2.8 Estratégias Facilitadoras da Educação Inclusiva

Existem várias estratégias, modos de fazer ou de promover, que facilitam a educação inclusiva. Elas vão ajudar a implementar atividades de modo a que os alunos aprendam uns com os outros, apesar das dificuldades que possam ter. Nos anos oitenta do século XX, Dewey; Thelen; Slavin; Sharan; Johnson e Johnson, defendem que a aprendizagem cooperativa é uma dessas estratégias.

A aprendizagem cooperativa fundamenta-se em vários modelos, sendo o conceptual, o curricular e o estrutural os mais conhecidos.

“A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos”, apontam (Jonhson & Jonhson, e Holusec (1993); citados por Silva (2010, p. 42). Estes autores referem-se à “(...) aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos estruturados de tal forma que os alunos trabalham em conjunto para maximizarem a sua aprendizagem e a dos colegas” (p.42). Com esta estratégia os alunos ajudam-se mutuamente, pois a explicação dada a um colega com dificuldades é mais fácil de entender por este quando é fornecida por outro colega, possibilitando assim, consolidar melhor a aprendizagem.

Para Vygotsky, “(...) a construção do conhecimento é um processo fundamentalmente social e interativo, ou seja, tem de ser construído com os outros e num dado contexto social” (Guedes & Vala, 2015, p.53). Esta aprendizagem em grupo tem em conta a heterogeneidade e os interesses dos alunos de maneira a evitar a discriminação. Estes grupos têm um porta-voz que vai mudando a cada vez que se inicia um novo trabalho.

Espera-se que cada aluno aprenda não só o que o professor lhe transmite, mas que também contribua para a aprendizagem dos seus colegas do grupo. Esta estratégia é muito defendida por alguns autores, nomeadamente, Leitão (2010); Sanches (2010); Silva (2011), entre outros.

Esta colaboração entre os alunos leva a que possam contar uns com os outros, a colaborar, a ajudarem-se mutuamente ao longo do desenvolvimento da atividade.

Outra das estratégias inclusivas é a “tutoria entre pares” ou “ensino através dos pares, tutoria entre iguais, aprendizagem de pares”. Segundo Silva (2010, p.32), esta estratégia consiste em “(...) escolher alunos tutores que poderão ajudar os colegas que estão a ter dificuldades em compreender ou realizar determinada tarefa – tutorados”. Aquando da aprendizagem cooperativa entre os tutores, existe o desenvolvimento do sentido de cooperação, autonomia e entreajuda, bem como a consolidação de noções ensinadas. Os tutorados recebem uma ajuda individual e particular, vivenciam experiências de situações de sucesso escolar e aumentam, assim, a possibilidade de atingir os objetivos pretendidos, como defende Silva (2010).

A perspetiva construtivista valoriza as interações entre pares na sala de aula, sendo que, a partir dessa interação, o aluno constrói o conhecimento mediado pelo professor. O trabalho coletivo contribui para a interação social e para o desenvolvimento cognitivo individual, sendo os progressos verificados, permanentes e estáveis.

Uma distinta estratégia que se pode implementar é constituindo grupos heterogéneos. Segundo Sanches (2011, p. 73), a heterogeneidade do grupo é um “desafio para os professores

e para a escola de hoje”, a constituição de grupos heterogêneos implica que o professor aplique estratégias eficazes para a gestão da sala de aula, defina muito bem os objetivos e utilize métodos de ensino alternativos como, por exemplo, a constituição de subgrupos.

O processo educativo de todos os alunos deve ser dirigido, planejado e avaliado de forma sistemática. A escola inclusiva compromete-se a desenvolver uma pedagogia capaz de educar todas as crianças com sucesso incluindo as mais desfavorecidas e as que apresentam deficiências graves. Sobre esta questão, Sanches (2011, p. 74) refere que “(...) é necessária criatividade, trabalho, saber e meios para que o ensino seja verdadeiramente eficaz para todos e para que a escola (...) implemente uma educação adequada e de qualidade, cujo objetivo será o sucesso de todos os que estão sob a sua responsabilidade”.

Todos estes pontos fazem parte das estratégias do professor, pois ajudam a melhorar a aprendizagem de todos os alunos.

O envolvimento parental é também uma estratégia fundamental para a inclusão de todos os alunos e refere-se a todas as formas como a família participa no processo inclusivo da criança. De acordo com Palácio e Plablos (2003),

“(...)A família assume, então, as funções de socialização primária, que consiste em transmitir características humanas básicas tais como o afecto, a linguagem ou as interações sociais, assim como as particularidades próprias do grupo cultural ou familiar, tais como as crenças, valores e critérios morais” (p.50)

A família é o primeiro grupo social que possibilita o desenvolvimento de uma criança e é no meio familiar que o indivíduo encontra afeto, carinho, aprende sobre princípios, valores e respeito. A família é considerada “(...) a instituição social básica, a partir da qual todas as outras se desenvolvem, a mais antiga e com um carácter universal, pois aparece em todas as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade” (Pereira, 2008, p. 25). Para que a inclusão de um aluno seja completa é necessário que exista um trabalho de equipa entre todos os envolvidos: pais, professores, gestores e todos os educadores responsáveis pela educação do aluno.

2.8.1 - Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa teve o seu desenvolvimento pleno em meados dos anos 70, nos Estados Unidos da América, quando vários investigadores efetuaram um trabalho mais rigoroso em relação a esta investigação, revelando assim a eficácia desta metodologia de aprendizagem (Freitas & Freitas, 2003).

Considera-se desta forma que a base da aprendizagem cooperativa é “cooperar para aprender”, dando a oportunidade ao grupo de alunos a que aprendam mais e melhor, num ambiente de partilha e entreajuda, corrigindo desta forma as falhas e dificuldades na compreensão dos conteúdos que estão a aprender. Através desta metodologia são promovidas competências psicológicas, sociais e emocionais fundamentadas na interação/relação positiva entre os indivíduos e com base em valores de entreajuda, solidariedade, partilha e cooperação (Monereo & Gisbert, 2005).

Abrami et al. (1996); Lopes, José e Silva, Helena (2008) afirmam que,

(...) [a] aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo. Quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, enquanto em grupo cooperativo, as atividades propostas dão concebidas de modo a que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida. (p. 6)

Niza (1998) refere que, no que diz respeito à aceitação das diferenças, as práticas educativas de aprendizagem educativa revelam, em comparação com as práticas competitivas ou individualistas, níveis superiores de aceitação e maior empatia interpessoal com alunos de etnias diferentes, com deficiências ou de género diferente.

Hertz-Lazarowitz, Kirkus, e Miler (1992) evidenciam os contributos de Piaget e de Vygotsky para a conceptualização das interações cooperativas. Sendo que para estes dois autores o meio social é crucial para o desenvolvimento cognitivo e para a construção dos saberes. Piaget identifica os fatores internos e externos fundamentais à estruturação dos diferentes estádios da criança, sendo que os fatores internos se expõem como o nível de maturação e necessidade intrínseca de equilíbrio, que atuam com os fatores externos, tais como a transferência de conhecimento social e experiências ambientais, atingindo, assim o desenvolvimento de cada aluno.

A aprendizagem cooperativa encontra fundamentação teórica no conceito concebido por Vygotsky, na medida em que se ostenta como uma prática pedagógica capaz de potencializar nos indivíduos a zona de desenvolvimento proximal (Fontes & Fontaie, 2002).

Sanches (1994) considera que a aprendizagem cooperativa pode cooperar para ampliar a motivação dos alunos para aprender, ajudar a melhorar o rendimento escolar dos colegas, facilitando uma maior retenção de conteúdos obtendo uma compreensão mais aprofundada das matérias a aprender.

Fraille (1998) refere que a aprendizagem cooperativa, ao promover uma aprendizagem ativa, ao desenvolver a autoestima e ao alargar as relações interpessoais, permite atingir com maior aptidão e simultaneamente os objetivos propostos, quer a nível cognitivo quer a nível

pessoal e social. Deste modo, o professor, ao assumir o papel de facilitador, incentivador e observador, possibilita uma grande flexibilidade e criatividade na sua função de formador e educador.

Segundo Fontes e Freixo (2004), a teoria sócio construtivista resultante dessas mesmas ideias, compreende que a construção social do conhecimento é um processo complicado, decorrido pelo contexto sociocultural e histórico da criança e segundo a qual, a concepção, linguagem e cultura andam de mãos dadas. A atividade mental é vista como uma aptidão especificamente humana, conseqüente da aprendizagem social, da cultura e das ligações sociais.

Leitão (2006) elucida que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino que se organiza e desenvolve com a concepção de grupos de alunos que têm em comum o facto de serem todos diferentes. Sendo essa diferença que o autor considera como um valor para promover o desenvolvimento de uma “(...) diversidade de tarefas, de atividades, forma e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a activa solidariedade, crítica e reflexivamente, contruírem e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem” (Leitão, 2006, p.8).

Segundo Johnson e Johnson (1990), a aprendizagem cooperativa favorece significativamente os resultados académicos e as interações sociais, pois os alunos dependem uns dos outros para conseguir alcançar os seus objetivos e estabelecem uma interdependência positiva entre eles.

Na mesma linha de pensamento, Leitão (2006) afirma que a aprendizagem é um ato social, um procedimento contextualizado fortemente relacionado com os mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre, defendendo assim a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de sublimidade para a inclusão de todos.

Niza (1996) explica que a aprendizagem cooperativa é um conjunto de atos educativos onde os alunos trabalham em conjunto para atingirem os mesmos objetivos. O mesmo autor refere que esta forma de trabalhar se tem revelado a melhor estrutura social para a aprendizagem de competências, contradizendo a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola.

Niza (1996) refere ainda, no que diz respeito à aceitação de diferenças, que as práticas educativas de aprendizagem cooperativa, em comparação com práticas competitivas ou individualistas, evidencia níveis superiores de aceitação, maior atração interpessoal com alunos de etnias diferentes, com deficiências ou de diferente género.

Estudos publicados por Johnson e Johnson (1978) revelam que se pode verificar uma melhoria nos relacionamentos dos alunos com hábitos cooperantes.

Estes autores defendem que as utilizações de técnicas de aprendizagem cooperativa proporcionam uma alta competência para adotar pontos de vista cognitivos e emocionais, superiores às experiências de aprendizagem competitiva e individualizada (Niza, 1996).

Capítulo III – Estudo Empírico

3.1- Identificação da Problemática

Como já foi mencionado anteriormente, a identificação da problemática desta investigação, surgiu ao longo da intervenção em contexto de estágio em Educação Pré-Escolar, onde pude observar e intervir nas práticas de ensino-aprendizagem.

Deste modo, pode-se dizer que a problemática surgiu de um contexto natural onde as relações das crianças com NSE e os seus pares despertaram o interesse e curiosidade em aprofundar e investigar este tema. Tendo em conta que nos dias que correm é comum encontrar crianças com dificuldades de aprendizagens em contexto de sala no ensino regular, quis compreender como se desenvolvem as relações sociais entre pares e quais as técnicas utilizadas pelos profissionais de educação que permitem facilitar a inclusão das crianças.

Fortin, citado por Pinto (2016, p.34), refere que qualquer investigação tem como ponto de partida uma situação considerada como problemática, isto é, que causa um mal-estar, uma irritação, uma inquietação e que, por consequência, exige uma explicação, ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado. Foi exactamente a inquietação para agir adequadamente que convocou a vontade de investigar.

Desta forma, este estudo visou *compreender e identificar como se estabelecem as relações sociais entre crianças com NES/NEE e os seus pares, numa sala de ensino Pré-escolar*, partindo de três questões norteadoras:

- Como se estabelecem as relações sociais entre os pares?
- Qual é o papel do Educador como facilitador?
- Quais as medidas que facilitam a integração?

Importa referir que, para a identificação da problemática, em muito cooperou também a investigação teórica que fui realizando. Depois de várias leituras e reflexões sobre o que fui pesquisando, considero que esta problemática é transversal a todos os contextos educativos, cada criança é única e nunca deve ser excluída de participar nas atividades independentemente das diferenças que apresente. Perante o exposto, considero que esta problemática investigada revela ser muito importante para a minha formação enquanto futura profissional de educação.

Para tentar dar resposta às questões colocadas, irei ao longo do estudo recorrer a autores de referência no que se refere à inclusão e ao trabalho cooperativo, recorrerei a uma entrevista semiestruturada a Educadoras a fim de compreender o seu papel como facilitador e as medidas que facilitam esta integração.

3.2 -Métodos e Procedimentos

De acordo com a problemática, o presente estudo de investigação é de natureza qualitativa interpretativa, recorrendo a entrevistas de forma a clarificar a informação, alcançar e compreender os fenómenos que ocorrem desse conhecimento.

A natureza deste estudo levou-me a enquadrá-lo no âmbito de investigação qualitativa, uma vez que este método se preocupa com a perceção e interpretação sobre como o tema se exterioriza e ocorre (Campos, 2000).

A investigação qualitativa insere-se no paradigma interpretativo, como refere Gonçalves (2010, p. 52), a metodologia abrange “(...) as diferentes formas mediante as quais os investigadores qualitativos obtêm a informação que procuram nos seus estudos e (...) fundamenta [se] na capacidade de reflexão e interpretação, na intuição, no rigor e na constante abertura à experiência.”.

Denzin e Lincoln (1994), citado por Aires (2012, p. 14), consideram que “(...) a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”.

Bogdan e Biklen (1994) evidenciam que a investigação qualitativa em educação assume diversas formas, e atribuem-lhe cinco características:

- ✓ Na investigação qualitativa os investigadores preocupam-se com o contexto e defendem que as ações se compreendem melhor quando as mesmas são observadas no ambiente natural da sua população, sendo que “(...)para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (p.48);
- ✓ A investigação qualitativa é de cariz descritivo, os investigadores qualitativos recolhem dados em forma de palavras ou imagens. São tratados de forma cuidadosa e na totalidade porque qualquer dado por mais exíguo que seja pode ser de grande relevância para a perceção do objeto de estudo.
A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo de dado como para a disseminação dos resultados (...) Nada é considerado registo de dados como a disseminação dos resultados (...) Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. (p.49);
- ✓ Os investigadores qualitativos possuem mais interesse pelo processo do que propriamente pelos resultados ou produtos. Na sua perspectiva é mais importante perceber o “como” que o “porquê”. “As estratégias qualitativas patentearam o

modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias” (p.49);

- ✓ Os investigadores qualitativos analisam os seus dados de forma indutiva, partindo do estudo empírico para a enunciação de teorias, ou seja, depois de várias informações recolhidas formulam a teoria fundamentada.

Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo (p.50);

- ✓ O investigador tenta compreender qual é o significado que as pessoas dão às suas vidas em relação ao tema de estudo, percebendo desta forma a dinâmica interna da situação que por vezes é oculta ao observador exterior.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o modo social em que vivem (...), [promovendo desta forma] o “diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos” (p.51).

Segundo Alves e Azevedo (2010, p. 24), a abordagem qualitativa é “(...) aquela em que melhor se compreende os fenómenos educacionais, aprendendo-os na sua complexidade e dinâmica” sendo que deste modo é possível inserir melhorias significativas.

3.3 -Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Segundo Oliveira-Formosinho, e Araújo (2008), “(...) o facto de a investigação ser realizada com as crianças e não sobre as crianças representa várias responsabilidades e preocupações para o investigador” (p.27). Neste sentido, recorri a uma revisão bibliográfica que permitiu adquirir conhecimentos sobre as competências de alguns instrumentos de recolha de dados e consequentemente optar pelos mais adequados aos objetivos desta investigação, atendendo também às perspetivas das crianças.

Para definir a natureza dos dados a recolher, tornou-se necessário definir o problema a investigar Ponte, (2002); Máximo e Esteves (2008) atestam esta ideia ao afirmarem que a seleção dos instrumentos de recolha de dados se encontra estreitamente relacionada com as questões para as quais o investigador pretende encontrar resposta. Nesta investigação qualitativa, foi privilegiado a entrevista como técnica e instrumentos de natureza qualitativa.

3.3.1. - Entrevista

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais relevante, numa investigação qualitativa, permitindo ao investigador “recolher dados qualitativos na linguagem do próprio sujeito” e desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

De acordo com Patton (1990); citado por Tuckman (2000, p.517), “(...) há três tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são estruturadas e fechadas”. Bogdan e Biklen (1994, p.135) referem que as entrevistas qualitativas “(...) variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas”. Estes autores referem ainda que as entrevistas semiestruturadas têm o benefício de possibilitar obter dados comparáveis entre vários sujeitos.

Olabuénaga (1996) refere que as entrevistas semiestruturadas correspondem a um diálogo. Porém uma entrevista em profundidade desenvolve-se a partir do controlo e orientação do entrevistador, o que não implica uma rigidez no desenrolar do diálogo-entrevista. Este autor refere ainda que este tipo de entrevista não pode prescindir de um guião orientador, pois podemos correr o risco de a entrevista se afastar do objetivo que se pretende alcançar.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 135), “(...)as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre vários sujeitos”.

Neste sentido, neste trabalho, optei pela realização da entrevista como principal meio de recolha de informação, por ser um método especialmente adequado, de acordo com Quivy e Compenhoudt (1998), para a “(...) análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (p.193).

Das modalidades possíveis para a entrevista, optei pela de carácter semiestruturado, tendo em conta que as questões derivam de um plano antecipado que orienta o entrevistador, seguindo uma ordem para o fundamental que se pretende obter, ainda que na interação se possa dar uma imensa liberdade de resposta ao entrevistado. Foi elaborada uma lista de perguntas guia, (Anexo) que orientam do mesmo modo a conversa com os entrevistados, procurando obter respostas livres e abertas que esclareçam as questões de pesquisa.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a cinco educadoras.

Ao iniciar a entrevista, dei a conhecer aos entrevistados alguns pontos prévios a que o investigador se compromete:

- ✓ Informar acerca dos objetivos do estudo e explicar a natureza confidencial e anónima da entrevista;
- ✓ Se assim o desejar, o entrevistado poderá ter acesso à informação final;
- ✓ Disponibilizar-se para esclarecer quaisquer dúvidas, sempre que não entendam as questões efetuadas.

No final da entrevista:

- ✓ Reforçar a possibilidade de o entrevistado acrescentar informações que ache relevantes, que não tenha sido mencionado durante a realização da entrevista;
- ✓ Confirmar a possibilidade do entrevistado ler futuramente o registo da informação recolhida, corrigir eventuais erros e ou/mal-entendidos nas respostas dadas.

Após os esclarecimentos acima descritos, a entrevista tem início com a recolha de informações acerca dos entrevistados, nomeadamente, a identificação pessoal, a formação académica e o seu percurso profissional.

As questões colocadas foram as seguintes:

- 1- Em grupos com crianças com NSE como se estabelecem as relações sociais com os seus pares, na sala de Pré-escolar?
- 2- Qual é o papel do educador enquanto facilitador das relações com os seus pares?
- 3- Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE, além da cooperação?
- 4- A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE?

Importa referir que as entrevistas foram realizadas na instituição onde realizei o estágio.

3.4 - Técnicas e Instrumentos de Análise de Dados

Para compreender os dados recolhidos nas cinco entrevistas, foi realizada a análise de conteúdo, produzindo categorias abertas com base nas entrevistas concretizadas.

“O termo “dados” refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p.149).

Como refere Quivy e Compenhoudt (1998, pp. 224 - 225), a análise de conteúdo na investigação social “(...)oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e

testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade, e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas”.

Desta forma, através da análise das entrevistas realizadas, foi possível dar respostas aos objetivos pretendidos para a investigação.

Bardin (1997) menciona que a análise categorial, é um instrumento utilizado quando se realiza análise de conteúdo e que funciona por operações de divisão de texto em unidades, em categorias. Após análise do exposto, optei por definir neste relatório, como categoria de análise, o guião decidido para a entrevista.

Capítulo IV- Apresentação, análise e discussão dos resultados

4.1 - Análise dos Discursos

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p.205). Neste sentido, são apresentadas as entrevistas dos cinco docentes que participaram no estudo. Os entrevistados são designados por sujeitos para garantir a proteção de dados dos mesmos.

Foram feitas várias leituras dos discursos dos sujeitos, procurando selecionar alguns excertos que considere mais relevantes em cada entrevista. Posteriormente foi elaborado um quadro onde são colocadas, numa coluna, as questões das entrevistas de que, após uma leitura atenta das respostas, foram retiradas as evidências que considere pertinentes e significativas, da fala dos sujeitos.

A análise de cada uma das entrevistas seguiu os seguintes trâmites:

Discurso I – Educador

1- Em grupos com crianças com NSE, como se estabelecem as relações sociais com os seus pares numa sala de pré-escolar?

Regra geral incentivamos as crianças a estabelecerem relações positivas entre si, independentemente do aspeto físico, da aparência que tenham, ou outra característica, sendo esta uma forma de promover interações com base nas competências das crianças evitando o afastamento por questões de aparência física. As crianças são assim incentivadas a serem amigas de todos e de os apoiarem na prática das suas competências sociais. Damos importância à promoção de competências de interação positiva junto de todos. Quando temos uma criança com NSE tentamos envolver os colegas na receção e integração da mesma. Tentamos mostrar que existem muitas semelhanças entre todos de forma a promover a igualdade entre todas as crianças de forma a estabelecer relações com os pares gerando assim interações positivas de modo a fomentar e respeitar os interesses da criança com NSE.

2- Qual é o papel do educador enquanto facilitador das relações das crianças com os seus pares?

O Jardim-de-infância é um lugar por excelência para a socialização. **O papel do educador é fundamental neste processo, ele tenta fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, independentemente das suas eventuais diferenças. O educador tendo como principal preocupação o desenvolvimento global e saudável das crianças proporciona-lhes um ambiente harmonioso para que se sintam integradas.** O papel do educador é o de observar, apoiar e planificar atividades que sejam oportunidades permanentes para a socialização das crianças. **Deste modo o educador implementa práticas que visam a diversidade assim como a Inclusão de crianças com NES, onde as necessidades de aprendizagem de todas as crianças são consideradas. Os educadores adaptam os seus currículos, modificam e alteram os mesmos, assim como, os recursos e o ambiente educativo, de forma a adequá-los o mais possível à criança, às suas necessidades e interesses, tentando promover a sua participação ativa e bem-sucedida.**

3- Que estratégia utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE, além da cooperação?

Realizamos atividades de grande e pequeno grupo onde as crianças com NSE se sintam confortáveis com as atividades em questão; reduzimos por vezes, os tempos de duração de algumas atividades, de forma a aumentar o nível de participação da criança; proporcionamos oportunidades de brincadeira, sendo necessárias abordagens de reciprocidade e de cooperação; adaptamos o ambiente educativo, espaços, equipamentos e materiais didáticos de forma a permitir que a criança se movimente livremente permitindo um fácil manuseamento e estabilidade em contexto de sala.

4- A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE?

A cooperação entre todos os parceiros educativos, a articulação continuada entre todos os intervenientes em torno da criança com NSE atua de forma intencional e estruturada no desenvolvimento global e saudável da criança.

Quadro 1: Discurso I

Questões	Evidências
1 - Em grupos com crianças com NSE, como se estabelecem as relações sociais com os seus pares numa sala de pré-escolar?	<p>“ (...) incentivamos as crianças a estabelecerem relações positivas entre si, independentemente do aspeto físico, da aparência que tenham, ou outra característica, sendo esta uma forma de promover interações com base nas competências das crianças evitando o afastamento por questões de aparência física”.</p> <p>“Quando temos uma criança com NSE tentamos envolver os colegas na receção e integração da mesma. Tentamos mostrar que existem muitas semelhanças entre todos de forma a promover a igualdade entre todas as crianças de forma a estabelecer relações com os pares gerando assim interações positivas de modo a fomentar e respeitar os interesses da criança com NSE”.</p>
2 - Qual é o papel do educador enquanto facilitador das relações das crianças com os seus pares?	<p>“O papel do educador é fundamental neste processo, ele tenta fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, independentemente das suas eventuais diferenças. O educador tendo como principal preocupação o desenvolvimento global e saudável das crianças proporciona-lhes um ambiente harmonioso para que se sintam integradas”. “Deste modo o educador implementa práticas que visam a diversidade assim como a Inclusão de crianças com NES, onde as necessidades de aprendizagem de todas as crianças são consideradas. Os educadores adaptam os seus currículos, modificam e alteram os mesmos, assim como, os recursos e o ambiente educativo, de forma a adequá-los o mais possível à criança, às suas necessidades e interesses, tentando promover a sua participação ativa e bem-sucedida”.</p>
3 - Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE além da cooperação?	<p>“Realizamos atividades de grande e pequeno grupo onde as crianças com NSE se sintam confortáveis com as atividades em questão; reduzimos por vezes, os tempos de duração de algumas atividades, de forma a aumentar o nível de participação da criança.”</p>
4 - A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE?	<p>“A cooperação entre todos os parceiros educativos, a articulação continuada entre todos os intervenientes em torno da criança com NSE atua de forma intencional e estruturada no desenvolvimento global e saudável da criança”.</p>

Análise

O sujeito afirma que as relações entre os pares se estabelecem independentemente do seu aspeto físico ou de outra característica diferente que possam ter, incentivando sempre as crianças a promoverem e apoiarem-se na prática das suas competências sociais. Desta forma,

promovem a igualdade entre todas as crianças de forma a estabelecer relações sociais entre os pares.

Afirma que adaptam os seus currículos, assim como os recursos, de forma a ir ao encontro dos interesses das crianças, promovendo a sua participação ativa e bem-sucedida.

Assume que a cooperação é uma estratégia que utiliza diariamente e que a mesma é fundamental para o desenvolvimento global e saudável da criança.

Discurso II – Educador

1-Em grupos com crianças com NSE, como se estabelecem as relações sociais com os seus pares numa sala de pré-escolar?

As relações estabelecem-se de uma forma muito natural, porque o método de trabalho desenvolvido prevê o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença, fomentando atitudes de cooperação. Ou seja, na rotina diária estão incluídos para além de momentos de brincadeira espontânea, momentos de grande e pequeno grupo de modo a serem incentivadas a realizarem atividades em conjunto, numa atitude de socialização, partilha e, por consequência, cooperação.

2-Qual é o papel do educador enquanto facilitador das relações das crianças com os seus pares?

Enquanto educadora, tento dar o exemplo, com o modo como trato as crianças, com o modo como as valorizo e respeito, encorajando-as na partilha e cooperação, porque o educador constitui um exemplo para as relações que as crianças estabelecem entre si. Para além disso, procuro proporcionar diversos momentos de convivência, envolvendo as crianças em momentos de pequeno e grande grupo. Assim, as crianças têm a oportunidade de se conhecerem, de escolherem os seus pares e de se envolverem em brincadeiras e atividades produtivas e interessantes, estabelecendo-se assim relações entre elas.

3-Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE, além da cooperação?

Procuro proporcionar momentos em que as crianças sejam estimuladas a interagir umas com as outras, **estando atento às dificuldades que possam surgir e tentando dar apoio para conseguirem superar as suas dificuldades.**

4-A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE?

A cooperação é uma excelente estratégia para a socialização entre pares, e obviamente também para as crianças com NSE.

Assim, tento promover a interação entre as crianças, promovendo experiências entre pares e grupos. Por exemplo, posso partir de um momento de brincadeira espontâneo, para promover essa interação entre as crianças, posso também promover o diálogo e a partilha de conhecimentos/ideias entre as crianças, refletindo com as crianças sobre os seus atos, dando-lhes a oportunidade de escolherem os seus pares.

A cooperação pode beneficiar todas as crianças, porque as envolve num processo de comunicação de uma forma afetiva com um objetivo comum.

Quadro 2: Discurso II

Questões	Evidências
1 - Em grupos com crianças com NSE, como se estabelecem as relações sociais com os seus pares numa sala de pré-escolar?	“As relações estabelecem-se de uma forma muito natural, porque o método de trabalho desenvolvido prevê o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença, fomentando atitudes de cooperação.”
2- Qual é o papel do educador enquanto facilitador das relações das crianças com os seus pares?	“Enquanto educadora, tento dar o exemplo, com o modo como trato as crianças, com o modo como as valorizo e respeito, encorajando-as na partilha e cooperação, porque o educador constitui um exemplo para as relações que as crianças estabelecem entre si.”
3- Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE além da cooperação?	“(…) estando atento às dificuldades que possam surgir e tentando dar apoio para conseguirem superar as suas dificuldades”.
4- A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE?	“A cooperação é uma excelente estratégia para a socialização entre pares, e obviamente também para as crianças com NSE”. “A cooperação pode beneficiar todas as crianças, porque as envolve num processo de comunicação de uma forma afetiva com um objetivo comum”.

Análise

O sujeito afirma que as relações se estabelecem de uma forma natural e espontânea, o trabalho que desenvolve promove o desenvolvimento das atitudes e valores positivos face a diferença.

Assume que dá o exemplo às crianças de forma a encorajar na partilha e na cooperação, sendo que o educador é um exemplo para proporcionar as relações estabelecidas entre as crianças. O sujeito afirma que se mantém atento, de forma a responder às dificuldades que possam surgir, dando apoio para conseguirem superar as suas dificuldades.

Em relação à cooperação, afirma que é uma excelente estratégia para a socialização dos pares, sendo que a cooperação beneficia todas as crianças de uma forma efetiva e com um objetivo comum.

Discurso III – Educador

1- Em grupos com crianças com NSE, como se estabelecem as relações sociais com os seus pares numa sala de pré-escolar?

Da mesma forma que se estabelecem com as outras crianças que não têm NSE, através da brincadeira ou de atividades realizadas no ambiente de sala ou de recreio. Contudo, cabe ao educador promover estas relações sociais quando estas não estão a acontecer por algum motivo.

2- Qual é o papel do educador enquanto facilitador das relações das crianças com os seus pares?

Primeiro, é muito importante que exista uma boa interação entre o adulto e a criança, pois essa interação vai promover na criança a construção da sua identidade, autonomia e confiança para interagir com os pares. Para além disto, o adulto ao conseguir ajudar a criança a relacionar-se com outras crianças faz com que esta se sinta à vontade para realizar as suas atividades.

3- Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE, além da cooperação?

Os adultos devem criar estratégias de interação positiva, criando relações com elas, brincando, e ajudando no conflito social quando surge de forma mediadora. **O brincar, por exemplo, é uma excelente estratégia que facilita a socialização entre os pares e promove aprendizagens. Ao brincarem, as crianças desenvolvem capacidades de autonomia, de desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança.**

4- - A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE?

Sim, a cooperação promove momentos de partilha e socialização entre vários grupos de crianças.

Quadro 3: Discurso III

Questões	Evidências
1 - Em grupos com crianças com NSE, como se estabelecem as relações sociais com os seus pares numa sala de pré-escolar?	“Da mesma forma que se estabelecem com as outras crianças que não têm NSE, através da brincadeira ou de atividades realizadas no ambiente de sala ou de recreio”.
2 - Qual é o papel do educador enquanto facilitador das relações das crianças com os seus pares?	“Primeiro, é muito importante que exista uma boa interação entre o adulto e a criança, pois essa interação vai promover na criança a construção da sua identidade, autonomia e confiança para interagir com os pares”.
3 - Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE além da cooperação?	“O brincar, por exemplo, é uma excelente estratégia que facilita a socialização entre os pares e promove aprendizagens. Ao brincarem, as crianças desenvolvem capacidades de autonomia, de desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança”.
4 - A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE?	“Sim, a cooperação promove momentos de partilha e socialização entre vários grupos de crianças”.

Análise

O sujeito revela que as crianças estabelecem relações através de brincadeiras ou atividades realizadas em sala ou no recreio, porém afirma que cabe ao educador incentivar essas relações. Considera que é importante que exista uma boa interação entre o adulto e a criança para promover a construção da sua identidade, autonomia e confiança para interagir com os seus pares. Revela ainda, que o brincar é uma estratégia que facilita a socialização entre os pares e promove as aprendizagens.

No que concerne à cooperação afirma que promove momentos de partilha e socialização entre os grupos de crianças.

Discurso IV – Educador

1- Em grupos com crianças com NSE, como se estabelecem as relações sociais com os seus pares numa sala de pré-escolar?

O educador e todos os adultos da sala são sem dúvida elementos fundamentais, mediadores e fundamentais para que haja sucesso nessa interação/relação social. É importante encontrar estratégias que promovam essa relação como, trabalho a pares, pequeno grupo, “responsabilizar” as outras crianças na aprendizagem da criança com NSE, fomentar ainda laços de amizade e interajuda.

Nem sempre é fácil a sua aceitação por parte dos pares, mas, se o educador desenvolver o trabalho em torno da inclusão, isso é possível.

2- Qual é o papel do educador enquanto facilitador das relações das crianças com os seus pares?

Penso que já respondi na pergunta anterior. **O educador assume um papel de mediador das relações.**

3- Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE, além da cooperação?

Tal como já mencionei na primeira pergunta, eu **tento criar laços fortes de amizade, espírito de interajuda, de solidariedade, respeito e compreensão pelos seus pares. Procuro adotar sempre que possível as atividades de forma a ir ao encontro da criança com NSE e de todas as outras. Dou prioridade ao trabalho a pares e em pequenos grupos tentando envolver sempre a criança com NSE e promovendo assim a sua inclusão no grupo.**

4- A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE?

Sem dúvida! Tal como já referi anteriormente, a cooperação permite sim a socialização entre a criança com NSE e os seus pares, pois é no envolvimento conjunto que se criam verdadeiros laços de amizade, preocupação e ajuda pelo outro.

Quadro 4: Discurso IV

Questões	Evidências
1-Em grupos com crianças com NSE, como se estabelecem as relações sociais com os seus pares numa sala de pré-escolar?	“O educador e todos os adultos da sala são sem dúvida uns elementos fundamentais, mediadores e fundamentais para que haja sucesso nessa interação/relação social”.
2- Qual é o papel do educador enquanto facilitador das relações das crianças com os seus pares?	“O educador assume um papel de mediador das relações”.
3- Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE, além da cooperação?	“ (...) tento criar laços fortes de amizade, espírito de interajuda, de solidariedade, respeito e compreensão pelos seus pares. Procuro adotar sempre que possível as atividades de forma a ir ao encontro da criança com NSE e de todas as outras. Dou prioridade ao trabalho a pares e em pequenos grupos tentando envolver sempre a criança com NSE e promovendo assim a sua inclusão no grupo”.
4- A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE?	“Sem dúvida! Tal como referi anteriormente, a cooperação permite sim a socialização entre a criança com NSE e os seus pares pois é no envolvimento conjunto que se criam verdadeiros laços de amizade, preocupação e ajuda pelo outro.”

Análise

O sujeito afirma, que os adultos da sala são os principais elementos para que haja sucesso na socialização entre os pares, afirma que é o mediador principal das relações e desta forma adapta várias estratégias procurando ir sempre ao encontro das necessidades das crianças com NSE e de todas as outras. Diz que é essencial o trabalho a pares e em pequenos grupos, para que a criança esteja sempre envolvida na atividade.

Conclui que prevalece a cooperação como estratégia, porque a mesma permite aprofundar a socialização entre os seus pares, criando desta forma um envolvimento conjunto.

Discurso V – Educador

1- Em grupos com crianças com NSE, como se estabelecem as relações sociais com os seus pares numa sala de pré-escolar?

Em grupos em que existam crianças com NSE, o educador deve promover relações de interajuda e cooperação entre os seus pares. **O educador pode e deve responsabilizar e dar**

tarefas às crianças mais autónomas, de forma a que estas ajudem e orientem as crianças com NSE na elaboração das suas rotinas e tarefas.

2- Qual é o papel do educador enquanto facilitador das relações das crianças com os seus pares?

O educador tem um papel ativo enquanto facilitador das relações com os pares, é ele quem apoia, que ajuda a criança quando ela lhe pede e que a orienta em todos os aspetos da sua vida. O educador deve compreender a criança na sua forma integral, deve identificar as suas necessidades de desenvolvimento ao nível intelectual, físico, emocional, social, cultural. Tem o dever de compreender e perceber as diferenças, reconhecendo que cada criança é única, aprende de forma diferente e vive num contexto próprio. **Tem o dever de avaliar de forma contínua o processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com as crianças, estimulando de forma a alcançar os seus objetivos quer individuais quer coletivos.**

3- Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE, além da cooperação?

Promovendo o contacto com diferentes crianças e o convívio entre os mesmos, quer na sala, no recreio ou em outros espaços; Visitar outros locais onde se propicie o contacto com diferentes pares; Deixar que a criança explore objetos, alimentos e pessoas; Organizar atividades que desenvolvam o contacto e o convívio; Proporcionar atividades que facilitem o alargamento de experiências, em diferentes ambientes; Estimular a criança a aproximar-se dos outros; Envolver encarregados de educação e as famílias neste processo, convidando-os a organizar atividades, a colaborar no processo ensino-aprendizagem da criança, auxiliar na organização das atividades, etc.. **Construir rotinas de apoio de modo a que os colegas possam colaborar e participar na adaptação da criança às atividades na sala.**

4- A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE?

Pessoalmente e profissionalmente, penso que a cooperação entre os pares é uma estratégia/medida facilitadora que promove de forma positiva a socialização e a integração entre todas as crianças e os seus pares.

Quadro 5: Discurso V

Questões	Evidências
1-Em grupos com crianças com NSE, como se estabelecem as relações sociais com os seus pares numa sala de pré-escolar?	“O educador pode e deve responsabilizar e dar tarefas às crianças mais autónomas de forma a que estas ajudem e orientem as crianças com NSE na elaboração das suas rotinas e tarefas.”
2- Qual é o papel do educador enquanto facilitador das relações das crianças com os seus pares?	“O educador tem um papel ativo enquanto facilitador das relações com os pares, é ele quem apoia, que ajuda a criança quando ela lhe pede e que a orienta em todos os aspetos da sua vida.” “Tem o dever de avaliar de forma contínua o processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com as crianças, estimulando de forma a alcançar os seus objetivos quer individuais quer coletivos.”
3- Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE, além da cooperação?	“Promovendo o contacto com diferentes crianças e o convívio entre os mesmos: quer na sala, no recreio ou em outros espaços.” “Construir rotinas de apoio de modo a que os colegas possam colaborar e participar na adaptação da criança às atividades na sala.”
4- A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE?	“Pessoalmente e profissionalmente, penso que a cooperação entre os pares é uma estratégia/medida facilitadora que promove de forma positiva a socialização e a integração entre todas as crianças e os seus pares.”

Análise

O sujeito afirma que tem de responsabilizar as crianças por algumas tarefas de modo a serem mais independentes e orientarem as crianças com NSE, promovendo desta forma o fortalecimento das relações sociais.

Afirma que o educador tem um papel fundamental nas relações das crianças com os pares, orientando-os em todos os aspetos da sua vida.

O sujeito refere que tem o dever de avaliar de forma contínua o processo de ensino-aprendizagem em conjunto com as crianças, estimulando desta forma os objetivos individuais e coletivos.

Afirma que as estratégias que utiliza para a socialização entre as crianças passam por promover o contacto e o convívio entre as mesmas, construindo rotinas que apoiam na participação e adaptação das crianças na sala.

Conclui que a cooperação entre os pares é uma estratégia /medida facilitadora que promove de forma integral a socialização entre todas as crianças e os seus pares.

4.2. Convergências, Divergências e Idiossincrasias nos Discursos

A partir desta etapa de investigação começaram a levantar-se as principais generalidades, apresentando os aspetos semelhantes entre os discursos. Essa generalidade foi alcançada ao proferir as ligações das estruturas entre si.

Desta forma, a modificação do pormenor para o geral deu-se em direção à estrutura do fenómeno, e a estrutura final é o resultado das convergências, divergências e das idiossincrasias de cada discurso.

Para simplificar a visualização dos dados que foram encontrados e para uma melhor compreensão dos mesmos, foram construídos Quadros de Análise que indicam as temáticas e as categorias abertas.

Desta forma, foram construídos os seguintes quadros:

1. Quadro de Convergências: as evidências dos discursos, designadas evidências dos sujeitos, foram organizados em linhas horizontais constituindo-se vinte evidências. Em colunas verticais foram enumerados os resultados das temáticas da confluência das evidências, compondo quatro temáticas.
 - Em grupos com crianças com NSE, como se estabelecem as relações sociais entre os pares, numa sala de pré-escolar;
 - Qual é o papel do educador, enquanto facilitador das relações entre as crianças?
 - Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE, além da cooperação;
 - A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE.

A interseção das linhas horizontais com as colunas verticais permite observar a afirmação nas temáticas.

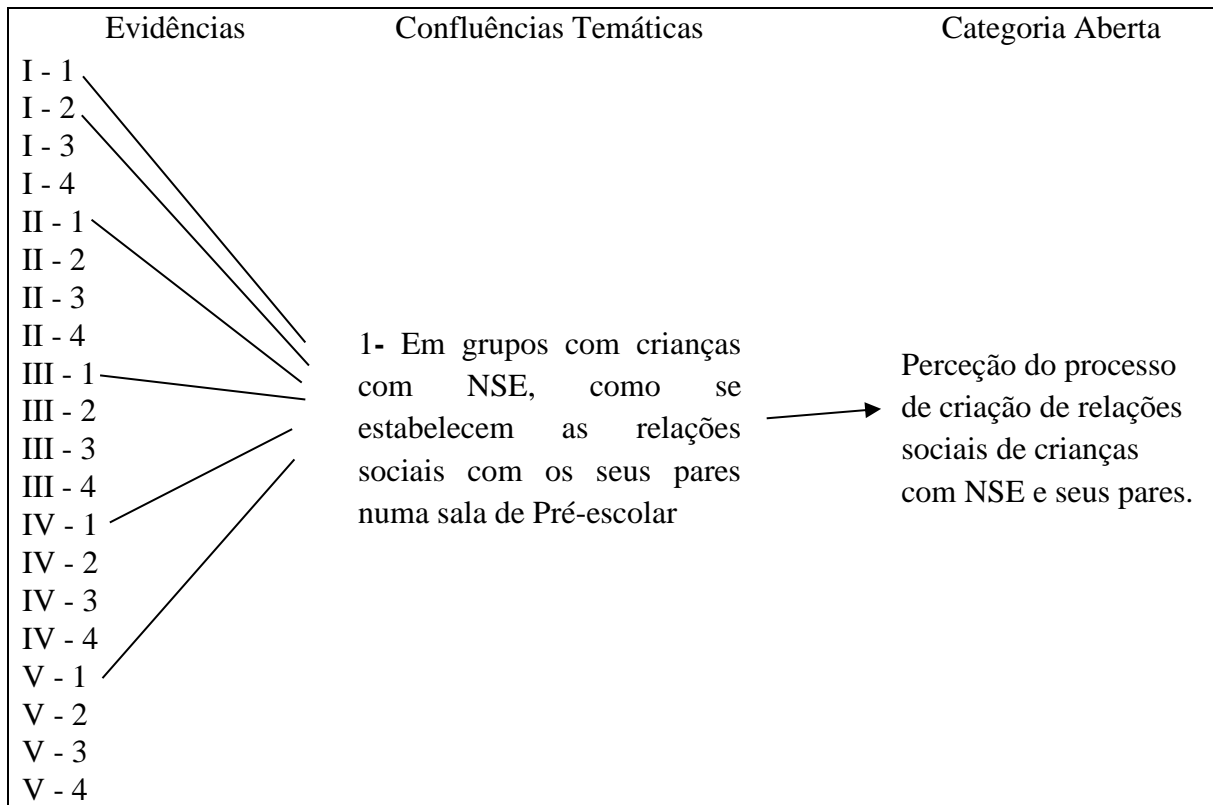
2. Quadro de Confluências Temáticas e Categorias Abertas: refere-se ao movimento em dois níveis de convergências, partindo dos discursos para as temáticas e das temáticas para as categorias abertas.

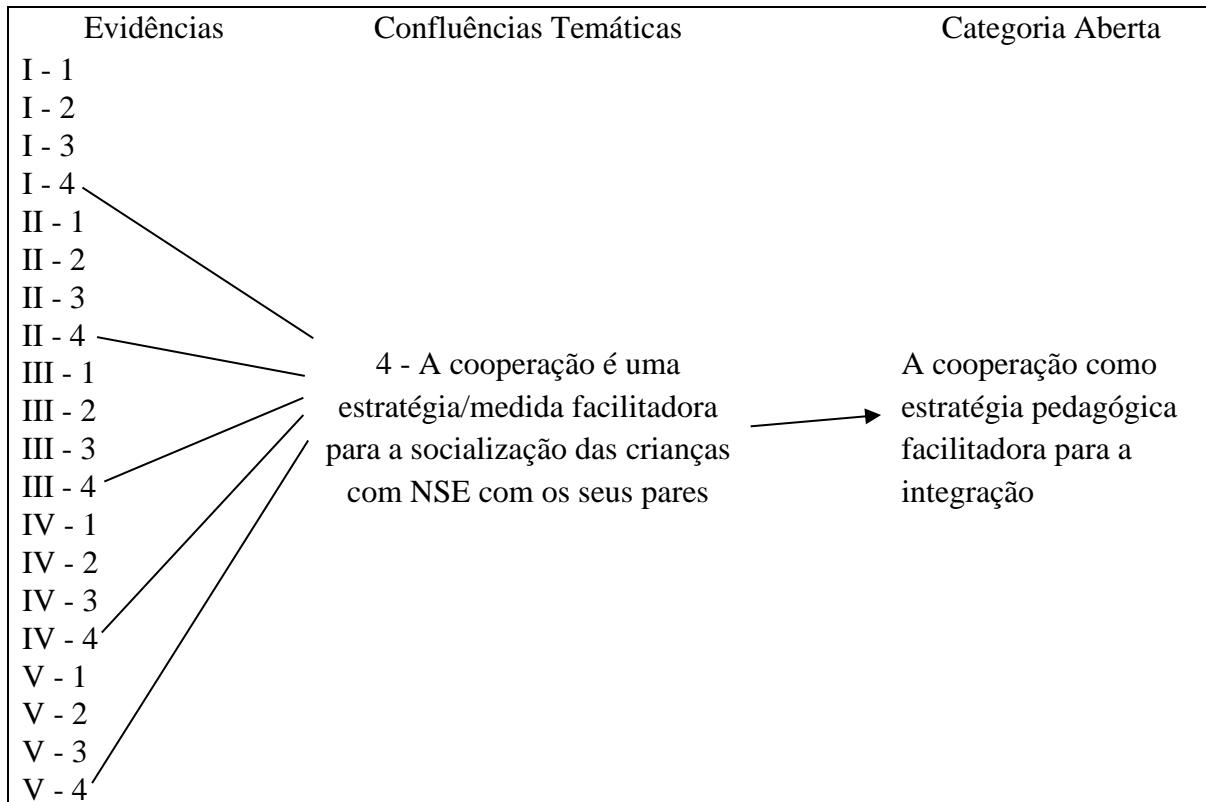
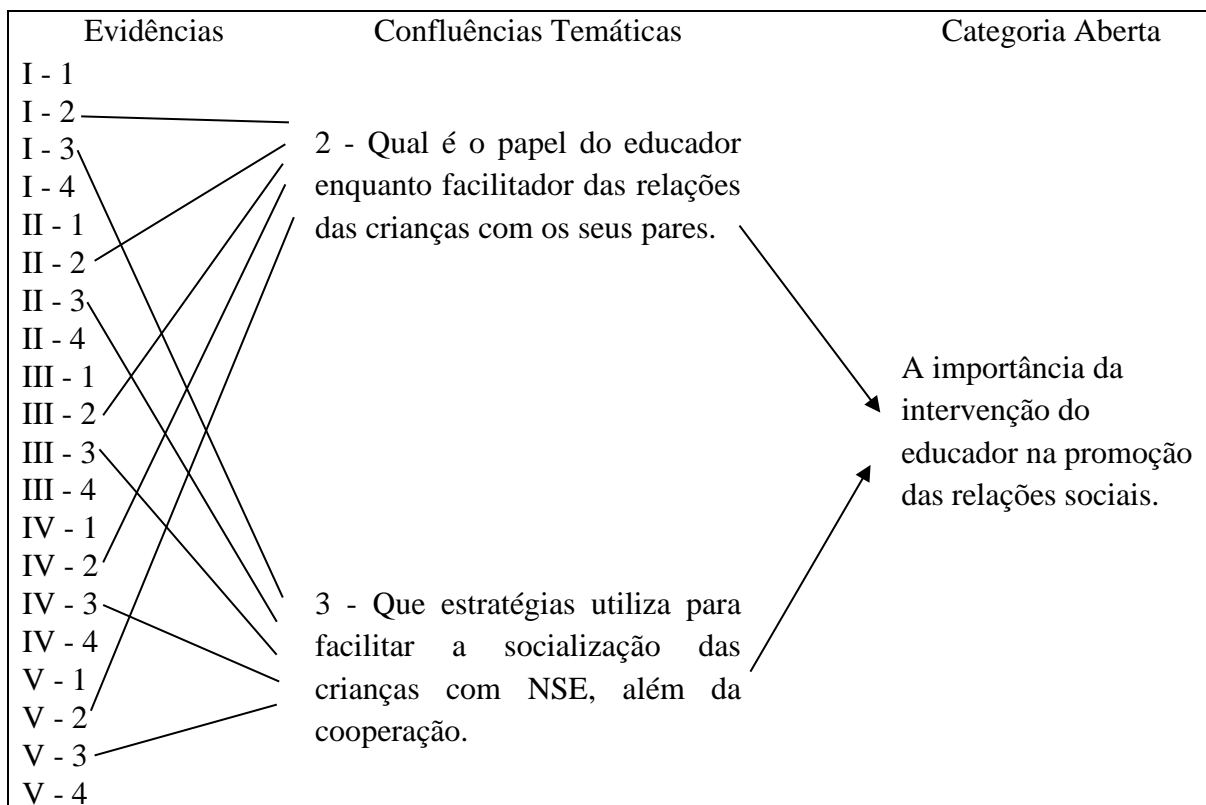
Quadro 6: Convergências

Evidências dos Sujeitos	Confluências Temáticas			
	1	2	3	4
1. Afirma que incentiva as crianças a estabelecerem relações positivas entre si, independentemente do aspeto físico, da aparência ou de outra característica, desta forma promove a igualdade e interações entre os pares. (I-1)	X			
2. Revela que o papel do educador é fundamental neste processo, fomentando a cooperação entre as crianças, de forma a que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, tendo como principal objetivo o desenvolvimento global e saudável, implementando práticas que visam a diversidade assim como a inclusão de todas as crianças. (I-2)		X	X	
3. Assume que realiza atividades em pequenos grupos e de tempo reduzido, de forma que as crianças se sintam confortáveis e aumente o seu nível de participação. (I-3)			X	
4. Considera que a cooperação atua de forma intencional e estruturada no desenvolvimento global e saudável da criança. (I-4)				X
5. Considera que as relações se estabelecem de forma natural, tendo em conta que o trabalho desenvolvido prevê o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face a diferença, fomentando atitudes de cooperação. (II-1)	X			
6. Assume que privilegia o exemplo na forma como trata as suas crianças, valorizando-as e respeitando-as, estimulando a partilha e a cooperação. (II -2)		X		
7. Afirma que umas das estratégias que adota é de estar atenta às dificuldades que possam surgir e tenta dar sempre apoio para superar as suas dificuldades. (II-3)			X	
8. Acredita que a cooperação é uma estratégia de excelência para a socialização entre os pares ser bem-sucedida. Ajudando todas as crianças porque envolve um processo de comunicação de uma forma afetiva e com um objetivo comum. (II-4)				X
9. Afirma que as crianças estabelecem relações através de brincadeiras ou de atividades realizadas em contexto de sala ou no recreio. (III-1)	X			
10. Assume que é muito importante que exista uma boa interação entre o adulto e a criança; Essa interação irá promover na criança a sua identidade, autonomia e confiança para interagir com os seus pares. (III-2)		X		
11. Acredita que o brincar é uma excelente estratégia para facilitar a socialização entre os pares e promove aprendizagens. (III-3)			X	
12. Considera que a cooperação promove momentos de partilha e socialização entre as crianças. (III-4)				X

13. Assume que o educador e todos os adultos da sala são mediadores fundamentais para que haja sucesso na interação e relação entre os pares. (IV-1)	X	X		
14. Afirma que o educador é o mediador das relações (IV-2)		X		
15. Utiliza como estratégias, a criação de laços de amizade, interajuda, respeito e compreensão entre as crianças, adotando atividades que vão ao encontro das necessidades de todas as crianças do grupo, promovendo dessa forma a sua inclusão. (IV-3)			X	
16. Conclui que a cooperação permite a socialização entre as crianças com NSE e os seus pares, que no envolvimento conjunto se criam verdadeiros laços de amizade e preocupação pelo outro. (IV-4)				X
17. Assume que o educador deve responsabilizar e dar tarefas às crianças de modo a que se tornem mais autónomas e ajudem e orientem as crianças com NSE na elaboração das suas rotinas e tarefas diárias. (V-1)	X			
18. Afirma que o educador tem um papel ativo enquanto facilitador das relações entre as crianças e tem o dever de avaliar de forma contínua o processo de ensino e aprendizagem, em conjunto com as crianças, estimulando as mesmas de forma a atingirem os objectivos, quer individuais quer coletivos. (V-2)		X		
19. Diz que, como estratégia, promove o contacto com diferentes crianças e o convívio, na sala, no recreio e noutros espaços, contruindo rotinas de apoio, de modo a que os colegas possam colaborar e participar na adaptação da criança às atividades da sala. (V-3)			X	
20. Conclui que a cooperação entre os pares é uma estratégia/medida facilitadora que promove de forma positiva a socialização entre todas as crianças e os seus pares. (V-4)				X
1- Em grupos com crianças com NSE como se estabelecem as relações sociais com os seus pares numa sala de pré-escolar; 2- Qual é o papel do educador enquanto facilitador das relações com os seus pares; 3- Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE além da cooperação; 4- A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE.				

Quadro 7: Confluências Temáticas e Categorias Abertas





4.3. Interpretando as Categorias Abertas

Esta interpretação é ampliada sob um trabalho rigoroso e cauteloso, é a consequência de uma interceção de ideias, acerca do meu objeto de estudo, dos meus sujeitos e autores. Pretendo que seja alcançado um conjunto compreensível de resultados referentes à estrutura geral do fenómeno. Para tal, trabalhei, em cada fase metodológica, de forma ponderada e refletida, ficando o mais próximo possível do discurso dos sujeitos, para que o fenómeno ficasse perceptível até à análise idiográfica.

Seguindo este caminho cheguei a três Categorias Abertas:

I - Perceção do processo de estabelecimento de relações sociais de crianças com NSE interpares;

II - A importância da intervenção do educador na promoção das relações sociais;

III - As estratégias pedagógicas facilitadoras para a integração.

Em seguida, apresento a interpretação dos discursos dos meus sujeitos, recorrendo a autores que fundamentam a pesquisa, como outros que foram necessários, formando desta forma o meu discurso.

Quadro 8: Categorias Abertas e Confluências Temáticas

I - Perceção do processo de criação de relações sociais entre crianças com NSE e seus pares 1. Em grupos com crianças com NSE, como se estabelecem as relações sociais com os seus pares numa sala de pré-escolar
II - A importância da intervenção do educador na promoção das relações sociais 2. Qual é o papel do educador enquanto facilitador das relações com os seus pares 3. Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE além da cooperação
III - A cooperação como estratégia pedagógica facilitadora para a integração 4. A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares

I- Perceção do processo de criação de relações sociais de crianças com NSE e seus pares

O processo de socialização entre pares requer a nossa atenção desde as primeiras idades, considerando que irá ter um impacto preponderante na vida dos indivíduos.

Um dos aspetos que se evidenciou nestes resultados foi a confirmação de que as crianças estabelecem com sucesso as suas relações sociais e interações independentemente

das suas características. Os resultados apurados também afirmam que as crianças são aceites pelos seus pares e que estabelecem relações sociais independentemente do seu especto físico, da aparência que tenham, sendo que desta forma promovem interações sociais e evitam o afastamento por questões de aparência ou de dificuldade de aprendizagem.

As crianças com dificuldades de aprendizagem e emocionais precisam criar ligações e estabelecer relações sociais, revelando ser relevante a promoção de competências de interação positiva juntos aos seus pares. Neste sentido, pode-se considerar que as relações sociais entre os pares com NSE são bem desenvolvidas, nas salas de EPE observadas através dos discursos dos educadores.

Segundo Berndt (1996); cit. por Ferreira (2006), os pares têm uma influência positiva e podem ser fonte de apoio e aprendizagem social conduzindo o outro no desenvolvimento de competências emocionais, cognitivas, confiança pessoal, intimidade e autonomia.

Apresento assim as evidências inferidas a partir do conteúdo dos discursos dos sujeitos desta pesquisa, que se expressaram relativamente à percepção do processo de criação de relações sociais de crianças com NSE e seus pares:

“Incentivamos as crianças a estabelecerem relações positivas entre si, independentemente do aspeto físico, da aparência que tenham, ou outra característica. Sendo esta uma forma de promover interações com base nas competências das crianças evitando o afastamento por questões de aparência física”. (D.I-1)

“As relações estabelecem-se de uma forma muito natural, porque o método de trabalho desenvolvido prevê o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença, fomentando atitudes de cooperação.” (D.II-1)

Os sujeitos consideram que é essencial estabelecer relações positivas e de forma natural para que sejam fomentadas as relações sociais; este comportamento irá promover atitudes positivas face aos seus pares. Note-se que estas relações também devem ser trabalhadas pelo educador da sala para que as relações sejam bem-sucedidas.

Observemos o discurso:

“O educador e todos os adultos da sala são sem dúvida elementos fundamentais, mediadores e fundamentais para que haja sucesso nessa interação/relação social”. (D.IV-1)

“O educador pode e deve responsabilizar e dar tarefas às crianças mais autónomas, de forma a que estas ajudem e orientem as crianças com NSE na elaboração das suas rotinas e tarefas”. (D.V-1)

Segundo as OCEPE, na Educação Pré-Escolar, o planeamento realizado tem em conta o grupo, e é “(...) adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais. (...) [As] crianças diagnosticadas com necessidades de saúde especiais são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos” (2016 p.19).

Desta forma, é fundamental que o educador esteja atento às diversidades dentro do grupo para que possa promover a igualdade de oportunidades e que todas as crianças sejam bem-sucedidas. Como expresso na Declaração de Salamanca, “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (Unesco, p.11).

Em suma, os sujeitos demonstram que as relações sociais são estabelecidas de forma natural e espontânea com os seus pares, os docentes estão preparados para fomentar as relações sociais entre as crianças com NSE, promovendo desta forma a igualdade entre os pares.

II- A importância da intervenção do educador na promoção das relações sociais

O educador, através das suas ações e da boa organização e gestão de todo o ambiente educativo, deve ter como objetivo “(...) proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades.” Felipe (2001); citado por Azevedo (2011, p. 16). De acordo com as OCEPE, o educador deve “ (...) conhecer melhor a criança e as suas características individuais, facilitando o seu acolhimento.” (Silva et al., 2016, p. 99) e o desenvolvimento da sua autonomia e interação com as outras crianças.

Tal como consta na Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº.46/86 - Artigo 5º, enuncio abaixo alguns dos objetivos fundamentais da Educação Pré-Escolar:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afetiva da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;

- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica;
- g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

Neste sentido, pode-se considerar que os educadores têm um papel crucial para a adaptação e socialização das crianças, e que devem potenciar e estimular nas crianças competências cognitivas, que promovam competências sócio afetivas, estimulando e desenvolvendo trabalhos a pares ou em grupo, deste modo promovendo o espírito de partilha e cooperação.

Apresento assim o conteúdo dos discursos dos sujeitos sobre esta partilha de opiniões em relação a esta perceção, da seguinte forma:

“ (...) O papel do educador é fundamental neste processo, ele tenta fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, independentemente das suas eventuais diferenças. O educador, tendo como principal preocupação o desenvolvimento global e saudável das crianças, proporciona-lhes um ambiente harmonioso para que se sintam integradas”. (D.I-2)

“(...) Enquanto educadora, tento dar o exemplo, no modo como trato as crianças, no modo como as valorizo e respeito, encorajando-as na partilha e cooperação, porque o educador constitui um exemplo para as relações que as crianças estabelecem entre si”. (D.II-2)

Segundo Bidegáin (1999); citado por Ribeiro (2006), as principais funções do professor são de mediador, observador e facilitador. É um facilitador ao organizar as atividades, o material, a aula, e distribuindo tarefas pelo grupo. Por sua vez, é um observador dos indivíduos e dos acontecimentos; e é mediador, quando intervém de acordo com as dificuldades do grupo, dinamiza a cooperação, valoriza o processo de resolução e cooperação.

Tal como referem os sujeitos nos seus discursos:

“ (...) Primeiro, é muito importante que exista uma boa interação entre o adulto e a criança, pois essa interação vai promover na criança a construção da sua identidade, autonomia e confiança para interagir com os pares”. (D.III-2)

“ (...) Estando atento às dificuldades que possam surgir e tentando dar apoio para conseguirem superar as suas dificuldades” (D.II-3)

“ (...) Tento criar laços fortes de amizade, espírito de interajuda, de solidariedade, respeito e compreensão pelos seus pares. Procuro adotar sempre que possível as atividades de forma a ir ao encontro da criança com NSE e de todas as outras. Dou prioridades ao trabalho a pares e em pequenos grupos tentando envolver sempre a criança com NSE e promovendo as suas inclusões no grupo.” (D.IV-3)

“Promovendo o contacto com diferentes crianças e o convívio entre os mesmos, quer na sala, no recreio ou em outros espaços (...), [construindo] rotinas de apoio de modo a que os colegas possam colaborar e participar na adaptação da criança às atividades na sala”. (D.V-3)

Portugal e Laevers (2010, p.17) afirmam que “[uma] educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas. Pela sua focalização nas variáveis implicação e bem-estar”.

Em suma, consideram que o papel do educador se torna fundamental em qualquer fase do desenvolvimento social, exigindo grande esforço e dedicação por parte deste, de forma a criar condições para que facilitem as relações entre as crianças, para que todas se sintam incluídas e se desenvolvam em pleno. Neste sentido, é necessário criar estratégias facilitadoras para a inclusão e para verdadeiras e significativas aprendizagens.

Nielsen (1999, p.25) considera que “ (...) estas experiências positivas proporcionam a todos os incluídos uma oportunidade de crescimento social e emocional”.

III -A cooperação como estratégia pedagógica facilitadora da integração

É fundamental que os profissionais de educação utilizem desde cedo estratégias que facilitem a integração e o desenvolvimento global das crianças. Pode-se assim observar que as estratégias pedagógicas são ferramentas essenciais do educador para que haja sucesso na aprendizagem de todas as crianças.

A cooperação é uma aprendizagem em grupo, que constitui uma metodologia muito antiga em várias civilizações. A aprendizagem cooperativa teve apenas a sua plena evolução em meados dos anos 70. Abrami et al. (1996); Lopes, José, Silva e Helena (2008) afirmam que:

Aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo. Quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, enquanto em grupo cooperativo, as atividades propostas são concebidas de modo a que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida. Podemos

considerar que o suporte da aprendizagem cooperativa é “cooperar para aprender”.
(p.6)

Apresento em seguida o conteúdo dos discursos dos sujeitos desta pesquisa, que expuseram as suas opiniões sobre a cooperação como estratégia facilitadora da integração da seguinte forma:

“A cooperação entre todos os parceiros educativos, a articulação continuada entre todos os intervenientes em torno da criança com NSE, atua de forma intencional e estruturada no desenvolvimento global e saudável da criança” (D.I-4)

“A cooperação é uma excelente estratégia para a socialização entre pares, e obviamente também para as crianças com NSE. (...) A cooperação pode beneficiar todas as crianças, porque envolve um processo de comunicação de uma forma afetiva com um objetivo comum” (D.II-4)

A estratégia de trabalho cooperativo permite desta forma a criação de um ambiente rico em partilha e descoberta frequente entre as crianças, fomentando de forma saudável o desenvolvimento da criança.

Dees (1990) refere que, quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e concebem um produto final comum, estão a trabalhar e a aprender cooperativamente. Ao trabalhar cooperativamente os alunos tomam perceção de que só podem atingir os seus objetivos se os restantes membros do grupo atingirem os seus, existindo desta forma objetivos de grupo.

Observemos os discursos:

“Pessoalmente e profissionalmente, penso que a cooperação entre os pares é uma estratégia/ medida facilitadora que promove de forma positiva a socialização e a integração entre todas as crianças e os seus pares” (D.V-4)

“Sem dúvida, tal como referi anteriormente, a cooperação permite sim a socialização entre a criança com NSE e os seus pares, pois é no envolvimento conjunto que se criam verdadeiros laços de amizade, preocupação e ajuda pelo outro.” (D. IV.-4)

“Sim, a cooperação promove momentos de partilha e socialização entre vários grupos de crianças” (D.III-4)

Refletindo sobre a teoria de Vygotsky, podemos entender melhor o trabalho cooperativo na aprendizagem, pois, segundo este autor (Wertsh et al., 1984, p.60), “Os processos interpsicológicos envolvem pequenos grupos de indivíduos ocupados com interações sociais e são explicados em termos de dinâmica e das práticas comunicativas de pequenos grupos”. Vygotsky (1834) refere que trabalhar com um par mais capaz permite que

os alunos com mais dificuldades consigam desenvolver e realizar tarefas que não seriam capazes de fazer sozinhos (Fontes & Freixo, 2004).

Deste modo, os sujeitos consideram que a cooperação é uma estratégia facilitadora para promover a socialização entre os pares. Cabe ao profissional de educação estruturar as medidas, de forma a que todas as crianças estejam envolvidas.

Leitão (2006) define a aprendizagem cooperativa como a estratégia de ensino que se organiza e fortalece com a criação de grupos que têm algo em comum, o facto de serem todos diferentes. É essa diversidade, que o autor considera como um valor, para potenciar o desenvolvimento de uma “diversidade de tarefas, de actividades, forma e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a activa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construírem e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem” (Leitão, 2006, p.8)

A aprendizagem cooperativa beneficia a melhoria dos resultados académicos e as interações pessoais e sociais, pois os alunos, ao dependerem uns dos outros para conseguirem os seus objetivos, estabelecem interdependência positiva entre eles (Johnson & Johnson, 1990).

Na mesma linha de pensamento, para Leitão (2006), a aprendizagem cooperativa é um ato social, um processo contextualizado e fortemente ligado aos mecanismos interativos e comunicativos do contexto social em que decorre, defendendo que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de excelência para a inclusão de todos os alunos.

Niza (1996) defende que esta forma de trabalhar tem-se revelado a melhor estrutura social para a aquisição de competências, contrariando a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola.

O mesmo autor refere ainda que, no que diz respeito à aceitação das diferenças, as práticas educativas de aprendizagem cooperativa potenciam, em comparação com práticas competitivas ou individualistas, níveis superiores de aceitação e maior atração interpessoal com alunos de etnias diferentes, com deficiências ou de género diferente.

Em suma, e conforme demonstram os sujeitos, urge fomentar-se uma educação que se destaque na cooperação, para que beneficie o desenvolvimento das competências sociais, que promova a interação entre os pares, a aceitação do outro, competências que irão contribuir para o sucesso educativo, considerando que a estratégia/método cooperativo é uma estratégia educativa que promove o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as deste modo para a vida em sociedade.

Capítulo V – Considerações Finais

O presente relatório final deu-me a possibilidade de aprofundar diferentes perspetivas sobre a inclusão, a partir de um intenso e árduo trabalho de pesquisa e investigação, que surgiu da necessidade de encontrar explicações para as preocupações e dúvidas que foram surgindo no estágio da Prática Supervisionada em contexto de Pré-escolar, em que a vivência com o grupo integrante de uma criança com NSE me despertou o interesse em compreender e aprofundar como se estabeleciam as relações entre os pares e quais as estratégias educativas que permitiam fomentar as relações sociais.

A pesquisa realizada visou pois compreender e identificar como se criam as relações sociais entre os pares e entre estes e os que apresentam NSE, numa sala de Educação Pré-Escolar, bem como qual é o papel do educador, enquanto facilitador, e quais as medidas que facilitam esta integração, com recurso a um quadro teórico e à contribuição de cinco educadoras em exercício.

Não posso deixar de evidenciar que este percurso de estudo e de investigação do tema se revelou um contributo fundamental para a minha futura prática profissional, proporcionando-me a partilha de opiniões, de estratégias, enfrentar desafios, tomar decisões e adquirir novos conhecimentos teóricos e práticos que me enriqueceram como futura profissional de educação.

Ao possibilitar um aperfeiçoamento do conhecimento sobre o tema, levou-me a direcionar a investigação através da pesquisa qualitativa interpretativa, inquirindo deste modo alguns profissionais de educação com o intuito de adquirir uma visão mais ampla e realista, respeitando sempre as opiniões dos profissionais que estão em “campo” todos os dias e se deparam com esta realidade, realidade essa que é muito comum numa sala regular do pré-escolar, e que partilharam comigo generosamente as suas conceções sobre esta temática.

Após ter sido feita uma abordagem aos dados recolhidos, pode-se concluir que os sujeitos desta investigação corresponderam aos objetivos pretendidos no estudo, na medida em que foi possível confirmar a confluência dos dados apurados nas entrevistas com as informações recolhidas na análise bibliográfica.

Mais especificamente, passo a evidenciar os momentos em que se verificam estas correspondências nas respostas às questões norteadoras desta investigação:

✓ *Como se estabelecem as relações sociais entre os pares?*

Com base na doutrina existente, conforme evidenciado ao longo deste trabalho, verificamos que na análise do conteúdo das respostas às entrevistas, se confirma a concordância entre os autores e os sujeitos.

As relações sociais entre os pares vão-se desenvolvendo no decurso das interações com as outras crianças, as partilhas, as conversas e a cooperação fazem com que essas relações sejam estimuladas e bem-sucedidas.

Através das relações e interações sociais criadas, as crianças “(...) constroem a compreensão do mundo que as rodeia, só assim conseguem compreender as ações dos outros, e relacionar-se positivamente com eles” (Rosa, 2014, p. 6). Segundo Vygostky (s.d, citado por Silva & Lucas, 2003, p.132), “(...) é a interação do individuo com o meio a característica definidora da constituição humana”.

Na sequência das entrevistas ao grupo de sujeitos, pode-se verificar que estes vêm as relações sociais de uma forma positiva, promovendo a igualdade e respeitando sempre o interesse das crianças com NSE.

Segundo Omote (2006), a escola é para as crianças o local privilegiado para o convívio social. Na opinião de Fernandes, Neto e Morato (1997), o ambiente escolar é realmente importante para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas dos alunos com NEE.

O Warnock Report (1978) já se referia ao aspeto da inclusão social, salientando o quão relevante é a interação dos alunos com NEE com os seus pares, na mesma escola. Refere ainda que os alunos mais novos aceitam mais fácil e genuinamente as diferenças individuais, sendo essencial que iniciem o mais cedo possível a coabitação com a diferença, criando assim, relações mais respeitáveis no futuro.

Na Educação Pré-Escolar, as crianças continuam a alargar as suas interações sociais à medida que a ampliação da linguagem se torna mais complexa, as relações que se formam ocorrem de acordo com a sua “ (...) competência crescente em representar ideias através da linguagem e brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p.574), sendo que desta forma as relações vão se tornando mais complexas e “ (...) as crianças começam a ver os seus pares como modelos, imitando-se e comparando-se uns aos outros” (Matta, 2001, p.315).

Pode-se verificar que alguns sujeitos mencionam que as relações sociais se estabelecem de forma natural, sendo que o trabalho que é desenvolvido faz prever o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença.

Para Vygotsky (s/d), as interações sociais têm uma grande importância, sendo que “ (...) devido à relação que o autor defende entre aprendizagem e desenvolvimento, permitem que a zona de desenvolvimento potencial apareça, possibilitando ao indivíduo o seu desenvolvimento cognitivo” (Vala, 2008, p.39). Ainda segundo este autor (2008), somente as interações sociais que acontecem dentro da zona de desenvolvimento potencial são eficientes e benéficas no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky insere o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como “(...) um espaço de interação entre a criança e o adulto, ou com os seus pares, [que] apoia o conceito de aprendizagem colaborativa ou cooperada e a existência de um espaço de construção das aprendizagens através da partilha” (Guedes & Vala, 2015, p. 54).

Considera-se, assim, que as relações sociais entre pares transferem inúmeros benefícios ao nível das relações entre as crianças, ou seja, da interação entre crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, porque fornecem experiências positivas no domínio social. E que a interação entre alunos díspares vai promover atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando assim comunidades abertas e, por isso conceberá uma geração mais solidária e tolerante relativamente a aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no seu mundo que é heterogéneo (Costa, 1996).

✓ *Qual é o papel do educador enquanto facilitador?*

O papel do educador é fundamental para facilitar a inclusão e as relações sociais, sendo que o mesmo é, de uma forma geral, o mediador das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Nesta medida, cabe ao educador incentivar e incutir às crianças o respeito pelo outro.

Este facto está demonstrado pela maioria dos sujeitos, afirmando que constantemente reforçam pelo exemplo, encorajando na partilha e na cooperação, fomentando as relações sociais felizes.

Sanches (2011, p. 74) refere que “é necessário criatividade, trabalho, saber e meios para que o ensino seja verdadeiramente eficaz para todos e para que a escola (...) implemente uma educação adequada e de qualidade, cujo objetivo será o sucesso de todos os que estão sob a sua responsabilidade”.

Importa referir que estes pontos fazem parte das estratégias do professor que, desta forma, ajudam a melhorar a aprendizagem de todos os alunos.

Existe ainda uma estratégia fundamental para a inclusão de todos os alunos, que é o envolvimento parental.

O envolvimento familiar refere-se a todas as formas como a família participa no processo inclusivo da criança. Correia (2008) revela que os pais são elementos cruciais na planificação, execução e avaliação dos programas de intervenção, uma vez que, salvo raras exceções, são eles que passam mais tempo com a criança, e poderão pôr em prática algumas intervenções educativas propostas para os seus filhos.

Para que a inclusão de um aluno seja completa é necessário que exista um trabalho de equipa entre todos os envolvidos: pais, professores, gestores e todos os educadores responsáveis pela educação do aluno.

O educador complementa o papel da família, tem um papel que se torna fundamental em qualquer fase do desenvolvimento da criança, exigindo sempre um grande empenho e preparação por parte deste, de modo a saber criar condições para que as medidas facilitadoras que introduz sejam estabelecidas de forma a facilitar a inclusão.

Agora importa responder à próxima questão referente à cooperação como medida facilitadora.

✓ *Quais as medidas que facilitam esta integração?*

Nos dias de hoje, a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares é contemplada nas orientações legais, dando legitimidade aos passos largos que a teoria científica e social tem dado, evidenciando a importância de se adotar medidas que facilitem a inclusão, e não apenas integração, dessas crianças e de todos os seus pares.

A aprendizagem cooperativa, “cooperar para aprender”, é uma das estratégias eficazes, pois dá a oportunidade ao grupo de alunos a que aprendam mais e melhor, num ambiente de partilha e entreajuda, corrigindo as falhas e dificuldades na compreensão dos conteúdos que estão a aprender. Através desta metodologia são promovidas competências psicológicas, sociais e emocionais fundamentadas na interação/relação positiva entre os indivíduos e com base em valores de entreajuda, solidariedade, partilha e cooperação (Monereo & Gisbert, 2005).

Na sequência das entrevistas, apurei que os sujeitos desta investigação reforçam que a cooperação é uma estratégia de excelência numa sala de pré-escolar, onde as crianças podem trabalhar de forma cooperativa, ajudando e apoiando dessa forma todas as crianças.

Fraille (1998) refere que a aprendizagem cooperativa, ao promover uma aprendizagem ativa, ao desenvolver a autoestima e ao alargar as relações interpessoais, permite atingir com maior aptidão e simultaneamente os objetivos propostos, quer a nível cognitivo quer a nível pessoal e social. Deste modo, o educador, ao assumir o papel de facilitador, incentivador e

observador, possibilita uma grande flexibilidade e criatividade na sua função de formador e educador.

Os educadores inquiridos reforçam esse seu papel fundamental em qualquer das fases da implementação da aprendizagem cooperativa, confirmando, no que diz respeito à aceitação das diferenças, como Niza (1998), que as práticas educativas de aprendizagem revelam, em comparação com as práticas competitivas ou individualistas, níveis superiores de aceitação e maior empatia interpessoal com alunos de etnias diferentes, com deficiências ou de género diferente.

Ao finalizar as respostas às questões norteadoras, considero que os profissionais de educação devem estar em constante evolução e aperfeiçoamento de técnicas e práticas, para que estejam preparados para fortalecer a inclusão como a melhor forma de relacionamento entre todos os indivíduos em sociedade, seja na sala de EPE, seja em qualquer lugar de acção. De um modo geral, os profissionais de educação estão preparados para que a inclusão seja feita de forma plena, aplicando os seus conhecimentos e competências. Entendemos que as relações sociais e a cooperação são uma mais-valia para todos, no sentido em que proporciona diversas aprendizagens; No entanto cada criança é única e aprende ao seu ritmo, respeitando sempre as etapas de desenvolvimento, tendo em conta os seus ritmos de aprendizagem.

Os sujeitos consideram que o educador tem sempre um papel ativo no desenvolvimento global de cada criança, implementando práticas que visam a diversidade assim como a inclusão de crianças com NSE, adaptam os seus currículos, modificam e alteram os mesmos, de forma a adequá-los a todas as crianças, às suas necessidades e interesses.

Desta forma, julgo poder afirmar que todo o processo investigativo possibilitou o aprofundamento de conhecimentos cruciais para a minha futura prática profissional, nomeadamente no tema desenvolvido. Ressalto também que esta investigação clarificou imensas dúvidas, o que me fez aprofundar o conhecimento prático e teórico.

É de realçar que este relatório foi pautado por algumas limitações, nomeadamente a pouca experiência para realizar um relatório desta importância, a falta de alguma bibliografia recente e a minha própria inexperiência para tratar os dados recolhidos.

Enquanto futura profissional, pretendo ser uma educadora que irá sempre zelar pelo bem-estar de todas as crianças, ser uma educadora presente na vida das crianças que vou encontrar no meu percurso profissional. Irei ter sempre em consideração e respeito pelos interesses e dificuldades de cada criança, não em forma de grupo, mas de forma individual, de

modo a contribuir para a sua superação. Desta forma irei criar situações positivas para que possa construir um grupo que trabalhe de forma cooperativa e solidária.

Ser educador, ser professor é um caminho exigente, rigoroso, um processo intrincado, um desafio em constante construção (...) que começa na formação inicial, mas tem subjacentes as vivências anteriores ao processo formativo (...) que acaba por ter um papel relevante nas motivações e expectativas (...). (Cardona, 2002, p.45)

Considero que ainda tenho um longo caminho para percorrer e este relatório será um instrumento fundamental na minha futura prática profissional, sendo que nele se encontra uma investigação e reflexões que me serão úteis.

Afirmo que é este o percurso que quero “abraçar” para o resto da minha vida enquanto profissional, pretendo continuar a formar-me e explorar o mundo da educação, com o desejo de fazer uma pós-graduação em ensino especial.

Anseio pelo dia de ter a meu cargo um grupo de crianças!

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala da Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, M., Guerreiro, M. & Mata, L. (1998). *O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais*. Análise Psicológica.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (coord.) (2005). *Ser Professor do 1º ciclo: Construindo a Profissão*. Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Graça Margarido Editora.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bierman, K. L. (2007). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. Guilford Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brandão, T. (2007). *Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na creche e jardim infantil – Elementos de sucesso*. In: Rodrigues, D; Magalhães, M. (Org). *Aprender junto para aprender melhor*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presença.
- Campos, C. (2000). *Metodologia Qualitativa e Método Clínico- Qualitativo: Um Panorama Geral de seus conceitos e fundamentos*. Revista Portuguesa de Psicossomática, 2 (I).
- Cardona, M. J. (2002). *Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses*. Infância e Educação – Investigação e Práticas, Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), nº5, dezembro.
- Costa, A. M. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. e Cabral, M.C. (1999). *Pressupostos para o êxito da integração/inclusão*. Porto Editora.

- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para a educação inclusiva*. Porto Editora.
- Correia & Martins (2002). *Inclusão – Um guia para educadores e professores*. Quadro Azul Editora.
- Correia, L. (2008a). *Inclusão e Necessidades educativas Especiais – Um guia para Educadores e Professores*. (2ª Edição). Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). Educação Especial: O Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Paper presented at the Fórum Inclusão sobre Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro (PT)
- Dees, R. (1991). Cooperation in the mathematics classroom: A user`s manual. In N. Davidson (Ed.), *Cooperative learning in mathematics*. Addison-Welsey.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusão – Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação.
- Felipe, J. (2001). *O Desenvolvimento Infantil na Perspetiva Sócio interacionista: Piaget, Vygotsky, Wallon*. In C. Craidy & G. Kaercher (Orgs.), *Educação de Infância: pra que te quero?*. Artmed. (pp. 27-38)
- Fernandes, Neto & Morato (1997). *Jogo e interação social: estudo do jogo entre crianças normais e com Síndrome de Down do 1º ciclo do ensino regular da área de Lisboa*. Edições FMH.
- Fernandes, M. (2000). *Organização Social de Pré-adolescentes em Contexto Escola.*, Dissertação de Mestrado. ISPA.
- Ferreira, S. (2006). *Educação pelos pares: Uma estratégia na promoção da saúde* (Monografia). Universidade Nova de Lisboa.
- Fontes, A., Freixo, O. & Victória, C. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Livros Horizonte.
- Forneiro, I. (2008). *Observación Y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones Y Variables a Considerar*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Fonseca, V. (1997). *Educação Especial: Programa de estimulação precoce*. Editorial Notícias.
- Fraile, C. (1998) *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Serviço Editorial de la Universidade del País Vasco.
- Freitas, L.V. Freitas C.V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA.
- Gonçalves, T. N. (2010). *Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa*. In M.G. Alves, & N. R. Azevedo. *Investigar em Educação*.

- Gonçalves, A. (2014). *Prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha um estudo de caso*. Tese de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa.
- Guedes, M., & Vala, A. (2015). *A importância das interações na construção das aprendizagens*. Revista do Movimento da Escola Moderna.
- Hegarty, S. (2006). *Inclusão e educação para todos: Parceiros necessários*. Em Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva: estamos a fazer progressos?*. FHM Edições.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hertz- Lazarowitz, R., Miller, N. (1992). *Interaction in cooperative groups*. University Press.
- Jesus, S. & Martins, M. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Edições Asa.
- Jiménez, R. B. (1997). *Educação Especial e Reforma Educativa*. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1990). Using cooperative learning in math. In N. Davidson (Ed.), *Cooperative learning in mathematics*. Addison-Wesley.
- Jonhson, Jonhson & Holubec (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.) *Manual de investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Andrews, R. K. (2006). Young children`s peer relations and social competence. *Handbook of research on the education of young children*.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Luso-Espanhola de Ediciones.
- Leitão, F. A. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Luso-Espanhola Ediciones.
- Leite, C. & Lopes, A. (2007). *Escola, currículo e formação de identidades*. Edições ASA.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Edições ASA.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. & Quinn, M. (2006). *Competências sociais- aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilibrios.
- Madureira, I., Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do espectro do autismo: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com mães*. Quarteto Editora.
- Martinho, C. (2004). *Interações sociais entre crianças com deficiência mental - Benefícios cognitivos e aprendizagem*. Análise Psicológica.
- Matos, M. G. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Edições FHM.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. DGE.
- Miller, G. & Clark, G.D. (2002). *Paralisias Cerebrais: causas, consequências e conduta*. Manole.
- Monereo, C. & Gilbert, D.D. (2005). *Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Artmed Editora.
- Morgado, J. (2003). *Educação especial e inclusão- Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora.
- McNamara, S. & Moreton, G. (1988). *Changing behavior: Teaching children with emotional and behavioral difficulties in primary and secondary classrooms*. David Fulton Publishers.
- Nielson, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto Editora.
- Niza (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Revista Inovação.
- Oliveira-Formosinho, J. F. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves. *A Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em participação*. Porto Editora.
- Omote, S. (2006). *Inclusão e a questão das diferenças na educação*. Perspectiva.
- Pedrosa, M. & Carvalho, A. M. A. (2005). *Análise qualitativa de episódios de interacção: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso*. Revista de Etologia,
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Pinto, E. A. (2016). *Educação Emocional: Um estudo exploratório sobre as práticas dos Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Instituto Piaget.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ribeiro, M. (2003). *As crianças e o ser diferente – atitudes face à inclusão de pares com trissomia 21 no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. FHM.

- Ribeiro, M. C. (2004). *A inclusão e a diferença: perspectiva das crianças: atitudes face aos pares com trissomia 21 no 1º ciclo do ensino básico*. Revista de Educação Especial e Reabilitação.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Rosa, A. (2014). *Interações Sociais entre pares em creche e jardim-de-infância*. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Sanches, M. (1994). *Aprendizagem cooperativa: resolução de problemas em contexto de auto-regulação*. Revista de Educação.
- Sanches, I. (2000). *A Escola Inclusiva e a sua (des) contextualização no 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Revista de Humanidades e Tecnologias.
- Sanches, I. R., & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). *Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Revista Portuguesa de Educação.
- Sanches, I. R. (2010). *Conceptualizando... De anormal a pessoa em situação de deficiência: revisitando e contextualizando conceitos*. Revista Lusófona de Educação.
- Sanches, I. R. (2011). *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. (2004). *Reflectir para re (construir) práticas*. Revista Lusófona de Educação.
- Silva, J., & Arce, A. (2010). *Infância, conhecimento e função docente nos documentos dos MEC destinados a educação infantil: Uma análise à luz da psicologia histórico-cultural*. Revista HISTEDBR.
- Silva, M. (2011). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Stratton, C. (1999). *Como promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquilíbrios Edições.
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares pra a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silveira, R. (2005) *Cultura, poder e educação*. Editora da ULBRA.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.

- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoria, investigación y práctica*. Aique Editor SA.
- Smith, L, & Williams, J. (2001). *Children`s understanding of the physical, cognitive and social consequences of impairments*. *Child: Care, Health and Development*.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um Guia para Educadores*. Artmed.
- Tuckman, B.W. (2012). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, G. & Shepherd, J. (1999). *A method in search of a theory: peer education and health promotion*. Health Education Research - Theory & Practice.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade- Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizadas em Salamanca de 7-1º de junho em 1994*. Instituto de Inovação Educacional.
- Vala, A. (2008). *Contextos Promotores da Aquisição da Linguagem Escrita em Jardim-de-Infância*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Vayer & Roncin (1998). *Integração da criança deficiente na classe*. Manole.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs*. HMSO.
- Wertsch, J., Minick, N. & Arns, F. (1984). Creation of contexto in joint problem-solving. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.). *Everyday cognition: Its development in social contexto*. Harvard University Press.

- **Legislação**

- Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. Diário da República.
- Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, nº4 -1º série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº46/86 de 14 de outubro-Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República I Série, nº 237.
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, Lei Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República.
- Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto. *Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Anexos

Anexo 1 Declaração RCAAP



Instituto
PIAGET

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Evelyn Freitas Gomes Calçada

Portador do Cartão de Cidadão n.º 13641873

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: Relações Sociais de Crianças Com N.S.E. e seus pais

Concluído/a em 22/10/2020

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto

Acesso restrito

Acesso fechado

Acesso Embargado¹ até / /

Email: evelyncalçada@hotmail.com Contacto tlf: 969964653

Data: 22/10/2020

Assinatura: Evelyn Freitas Gomes Calçada

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

Anexo 2 Licença de distribuição não exclusiva



ANEXO II

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

Evelyn Freitas Gomes Calçada

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) **Declara que o documento entregue é seu trabalho original**, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 22 / 10 / 2020

Assinatura: Evelyn Freitas Gomes Calçada

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500
F. 218 595 825

www.ipiaget.org
info@ipiaget.pt

Anexo 3 - Roteiro de Entrevista

Caras educadoras,

Desde já agradeço a vossa disponibilidade, em realizar esta entrevista que é de extrema valia para o âmbito do meu trabalho de investigação - Relatório Final do Curso de Mestrado. Para isto é necessário atentar para alguns pontos prévios.

1. Informar acerca dos resultados e explicar a natureza confidencial e anónima da entrevista;
2. Recolha, tratamento e divulgação das informações. Se assim o desejar, o entrevistado poderá ter acesso à informação final;
3. Estou disponível para esclarecer quaisquer dúvidas sempre que não entender bem as questões efetuadas.

1- Em grupos com crianças com NSE como se estabelecem as relações sociais com os seus pares numa sala de pré-escolar?

R:

Qual é o papel do educador/a enquanto facilitador das relações das crianças com os seus pares?

R:

2- Que estratégias utiliza para facilitar a socialização das crianças com NSE, além da cooperação?

R:

A cooperação é uma estratégia/medida facilitadora para a socialização entre os pares com NSE?

R:

Muito obrigada,
Evelyn Calçada