

Educação Pré-Escolar: Um Lugar de Afetos Inclusivo

Sandra Cristina Trindade Oliveira



Universidade Fernando Pessoa

**EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM LUGAR DE AFETOS
INCLUSIVO**

Porto

2016

Educação Pré-Escolar: Um Lugar de Afetos Inclusivo



Sandra Cristina Trindade Oliveira

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM LUGAR DE AFETOS INCLUSIVO

Universidade Fernando Pessoa

Porto

2016



Sandra Cristina Trindade Oliveira

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM LUGAR DE AFETOS INCLUSIVO

Dissertação Apresentada à Universidade
Fernando Pessoa como parte dos requisitos
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação:
Educação Especial, sob orientação
da Professora Doutora Leocádia Madeira

Universidade Fernando Pessoa

Porto

2016

RESUMO

Este estudo tem como objetivo verificar qual a importância dos afetos por parte do educador de infância, na promoção da inclusão de crianças com NEE, no contexto de educação pré-escolar.

São ainda escassos os estudos desta temática, e ainda um conceito um pouco complexo e de reduzida compreensão. Desta forma foi um trabalho relevante na procura de caminhos e hipóteses que poderão ir ao encontro de um ensino verdadeiramente inclusivo, no pré-escolar. Considerou-se este tema oportuno, tanto numa perspetiva profissional e social, como pessoal.

A metodologia adotada teve por base uma abordagem não-experimental. Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, no sentido de verificar a importância dos afetos dos educadores de infância. Constituiu-se assim uma amostra de cinquenta e sete educadores de infância, do ensino privado, do concelho de Leiria.

Constata-se que os educadores de infância inquiridos neste estudo, apresentaram uma concordância média plena com a importância da afetividade, no contexto profissional, assim como esta conduz a um melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem, e intensificando que é importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de jardim-de-infância.

Os resultados indicam que, os educadores de infância nomeiam a escuta ativa, o respeito mútuo, o diálogo, o sorriso e o contacto físico, predominantes na sua prática profissional e que vão ao encontro da promoção da afetividade na relação educativa com crianças de jardim-de-infância. Reconhecem a afetividade de uma forma global, através do respeito pelo outro, da manifestação de atitudes de afeto, da interação entre pares, da cooperação, do brincar e do trabalho colaborativo. No que se refere à promoção da inclusão, os educadores de infância definem estratégias e adequam-nas para que a(s) criança(s) prossiga(m) na sua aprendizagem, utilizam o reforço positivo, assim como o apoio de pares: utilizam os pares para ajudar a criança a atingir objetivos importantes (servir de modelo, brincar com a criança, usar elogios e incentivos).

Palavras-Chave: Afetividade, Inclusão, Educação Pré-Escolar, Estratégias Afetivas e Inclusivas, Necessidades Educativas Especiais.

ABSTRACT

This study aims to verify the importance of the affections on the part of the educator in the promotion of the inclusion of children with SEN, in the context of pre-school education.

There are still few studies on this subject and it's still a concept that is a bit complex and hard to understand. In this way, it was a relevant work in the search for ways and hypotheses that could meet a truly inclusive pre-school education. This topic was considered opportune, from a professional and social perspective, as well as personal perspective.

The adopted methodology was based on a non-experimental approach. The data was collected through a questionnaire survey, in order to verify the importance of the affections of the educators. The sample was mostly composed of fifty-seven educators of infancy working in the private education in the district of Leiria.

It was noticed that the educators who were interviewed in this study presented a full average agreement with the importance of the affectivity, in the professional context, as this leads to a better performance in the learning teaching process, and intensifying that it is important to promote the affectivity in the relation with kindergarten children.

The results indicate that the educators name the active listening, mutual respect, dialogue, smile and physical contact, predominant in their professional practice and that they meet the promotion of affectivity in the educative relation with children of kindergarten. They recognize affectivity in a global way, through respect for the other, the manifestation of affective attitudes, pair interaction, cooperation, play and collaborative work. With regard to the promotion of inclusion, the educators define strategies and adapt them so that the child(s) continue with their learning, use the positive reinforcement, as well as the support of pairs: they use pair work to help the child achieve important goals (serving as a model, playing with the child, using praise and encouragement).

Keywords: Affectivity, Inclusion, Pre-School Education, Affective and Inclusive Strategies, Special Educacional Needs.

*“Vocês dizem:
é cansativo estar com crianças.
E não há dúvida que têm razão.
Depois acrescentam:
porque temos de nos pôr ao nível delas,
porque temos de nos baixar, inclinar,
curvar, tornar pequenos.
Mas aí vocês estão enganados.
O que mais cansa não é isso,
o que mais cansa é sermos obrigados a elevarmo-nos
até à altura dos seus sentimentos.
A esticarmo-nos, a alongarmo-nos,
a ficar nos bicos dos pés.
Para não as magoar.”*
(Janusz Korczak)

*Ser educador é ser um poeta do amor.
Jamais esqueça que eu levarei para sempre
Um pedaço do seu ser dentro do meu próprio ser...*
(Augusto Cury)

DEDICATÓRIA:

A todas as crianças do mundo,
sobretudo, as que necessitam
serem protegidas e serem rodeadas de afeto.

AGRADECIMENTOS:

Dedico e agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente proporcionaram a realização desta dissertação, especialmente a todas as crianças pelo carinho e pela partilha de afetos durante o meu percurso profissional, que todos os dias despertam em mim um amor infinito.

Dedico especialmente a todas as crianças de Angola, com quem trabalhei e que despertaram em mim a consciência de mim mesma e me deram a certeza de estar a preparar um ser que irá contribuir para um mundo melhor!

Quero agradecer especialmente à minha orientadora Doutora Leocádia Sales Madeira, pelos conselhos e sobretudo pelo estímulo e confiança que me transmitiu, assim como pelas sugestões, disponibilidade e apoio.

Quero agradecer a todos os Jardins de Infância privados, do concelho de Leiria, assim como todos os educadores de infância, pela sua disponibilidade e amabilidade no preenchimento dos questionários, que permitiram que o estudo empírico fosse realizado.

Agradeço à minha amiga Joana Cardoso, que disponibilizou o seu tempo para me acompanhar às diferentes instituições, aquando do pedido de solicitação do estudo e recolha, com uma energia contagiante.

Agradeço especialmente aos meus pais e ao meu irmão pela força e apoio nas horas difíceis.

Agradeço à minha amiga Teresa Oliveira, pelas longas horas de Skype que fizemos entre oceanos, onde a saudade das crianças e das pessoas especiais que tive que deixar em Angola, me enfraqueciam, deixando-me com vontade de abandonar tudo. Colmatou muitas vezes essa minha saudade.

Agradeço ao tempo que me ajudou neste objetivo, para que este se concretizasse e à minha vontade e dedicação.

ÍNDICE

Lista de siglas	XII
Índice de quadros	XIII
Índice de figuras	XIV
Índice de gráficos	XV
Índice de tabelas	XVI
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I – ABORDAGEM TEÓRICA	5
1. AFETIVIDADE	5
1.1 Afetividade: Diferentes perspetivas	7
1.2 A Importância da Afetividade	11
1.3 O Educador e a Afetividade	12
1.4 Afetividade na Educação Inclusiva	17
2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO	21
2.1- Inclusão no Contexto de Educação Pré-Escolar	23
2.1.1 Fatores Relevantes para uma Inclusão com Sucesso	26
2.1.2 Benefícios e Barreiras da Inclusão	28
2.1.3 Os Educadores e a Inclusão de Crianças com NEE: Conceções e Práticas	31
3- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DOS AFETOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE	34
3.1- A Relação Pedagógica: O Papel dos Afetos	36
3.2- Estratégias Afetivas e Motivacionais na Inclusão	39
3.3- Organização do Ambiente Educativo Promotor da Inclusão e do Processo Ensino-Aprendizagem de Crianças com NEE	42
CAPITULO II- ABORDAGEM EMPÍRICA	46
1. PROBLEMÁTICA	46
2- OBJETIVOS DO ESTUDO	48
2.1- Objetivo Geral	48
2.2-Objetivos Específicos	49
3- MÉTODO	50
4- CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	51
5- INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	54

CAPITULO III- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
CAPITULO IV- CONCLUSÕES	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

LISTA DE SIGLAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais.....	22
OAE – Oportunidades de Aprendizagem Embutidas.....	77
OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar.....	36
IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social.....	51

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Benefícios da inclusão para crianças em contexto pré-escolar.....	31
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Processo de recolha de dados 56

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade.....	52
Gráfico 2 – Tempo de Serviço	53
Gráfico 3- Habilitação Profissional.....	53
Gráfico 4- Sentimentos e emoções perante a profissão.....	58
Gráfico 5 - Definição de afetividade	59
Gráfico 6- Caracterização global da afetividade do(s) grupo(s) e/ou crianças que leciona	61
Gráfico 7- Nível de concordância com a importância da afetividade (1-Discordo Totalmente a 5-Concordo Totalmente).....	64
Gráfico 8 – Situações mais relevantes na prática profissional e que vão ao encontro da promoção da afetividade na relação educativa com crianças de jardim de infância	65
Gráfico 9 – Promoção da inclusão na prática profissional no contexto de Jardim de Infância...	70
Gráfico 10 – Motivos para a afetividade conduzir a um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem no contexto de jardim de infância	74
Gráfico 11 - Opções efetuadas na prática letiva e que melhor refletem a posição relativa à promoção da afetividade na relação pedagógica de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE.....	78
Gráfico 12 – Nível médio de concordância com a inclusão na sala de aula (1 - Discordo Totalmente a 5 - Concordo Totalmente)	81
Gráfico 13 - Características que permitem avaliar a inclusão entre as crianças.....	83
Gráfico 14 – Promoção de estratégias relacionadas com a afetividade e inclusão através da planificação	85
Gráfico 15 – Estratégias adotadas nas planificações para promoção de atividades relacionadas com a afetividade e inclusão.	86

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 -- Importância atribuída à relação afetiva, como facilitadora da inclusão, segundo a idade	72
Tabela 2 - Importância atribuída à relação afetiva como facilitadora da inclusão, segundo o tempo de serviço	72
Tabela 3 - Opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem, segundo a idade	90
Tabela 4 - Opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem, segundo o tempo de serviço	91

INTRODUÇÃO

Este estudo centra-se em perceber e verificar qual a importância dos afetos por parte do educador de infância, na promoção da inclusão da criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar.

A afetividade no pré-escolar é um forte contributo à inclusão, só com afetividade podemos amar e só amando podemos proteger. O processo de inclusão através da afetividade, torna o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais e de todos os outros, mais rico, mais prazeroso. O conceito de afeto, definido por Brazelton e Greenspan, (2009), realça que as aprendizagens das crianças, começam com o carinho. Toda a criança necessita de atenção, afeto, carinho para poder viver harmoniosamente no seu processo de socialização, para que consiga ser autónoma e adquirir a autoestima desejada.

E sendo a educação pré-escolar a primeira etapa de educação básica ao longo da vida e em articulação com a família, contribuindo assim para a igualdade de oportunidades, estimulando o desenvolvimento global das crianças, respeitando as suas características individuais (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997), é de todo pertinente realizar-se esta investigação procurando perceber a afetividade por parte do educador, nos dias de hoje, tendo em conta a complexidade das relações existentes, nomeadamente no seio familiar. A forma como este atua, que estratégias afetivas utiliza para motivar a criança para a aprendizagem e sobretudo para o aumento da sua autoestima (Sousa, 2013).

Consideramos que na Convenção dos Direitos das Crianças, o direito da igualdade, da diversidade, da inclusão social da criança, os cuidados especiais, a educação e a formação adequadas que lhes permitam ter uma vida plena e com dignidade, são essenciais para que a criança com NEE, atinja um maior grau de autonomia e integração social possível (A Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990).

Neste sentido, compete aos educadores promover e criar as condições necessárias para que estes direitos sejam exercidos, assim como a segurança e o bem-estar afetivo da criança (Lima, 2013).

De acordo com Galiani (2013), foram realizados alguns estudos, onde se destaca o papel da dimensão afetiva comprometido, ou seja, ignorado no ambiente escolar. Esses estudos como o de Rodrigues e Garms referem que a escola necessita articular a união da vida intelectual com a vida afetiva, para promover o desenvolvimento de ambas. A mesma autora coloca inclusive várias questões sobre este fenómeno, aos educadores/professores, colocando muitas dúvidas na forma como estes estabelecem os vínculos afetivos. Será que os professores compreendem a forma como estabelecem os vínculos afetivos com as crianças? Porque é tão difícil trabalhar demonstrações afetivas? O que é necessário ser feito para que os professores percebam a importância da grandeza afetiva no desenvolvimento das crianças?

São escassos os estudos sobre afetividade, nomeadamente a sua relação com o processo de aprendizagem, e a relação professor/aluno, no entanto já começam a surgir investigações sobre esta temática, mais a partir do 2º ciclo (Marujo & Neto, 2004; Borba & Spazziani, 2005; Leite & Tagliaferro, 2005; Ribeiro & Jutras, 2005; Alencar, 2007; Franco, 2007; Mattos, 2008; Peixoto, 2008; Brazelton & Greenspan, 2009; Cidade, 2009; Alves, 2010; Leal, 2010; Oliveira, 2010; Ribeiro, 2010; Soares, 2010; Costa, 2011; Fernandes, 2011; Silva, 2011; Leite, 2012; Caeiro, 2013; Capelasso & Nogueira, 2013; Ferreira & Custódio, 2013; Sousa, 2013; Souza, 2013; Céspedes, 2014; Figueiredo & Piovesani, 2014; Magalhães, 2014; Silva et al, 2014).

Existe uma escassez de estudos desta temática na área da educação pré-escolar, no entanto são já algumas as investigações que se referem à importância da afetividade no desenvolvimento da criança, no contexto da Educação Pré-escolar (Filliozat, 2001; Cury, 2003; Borba & Spazziani, 2005; Menino & Leal, 2005; Alencar, 2007; Odom, 2007; Amado et al, 2009; Cidade, 2009; Sawaya, 2009; Coelho, 2010; Oliveira, 2010; Costa & Rebelo, 2011; Silveira, 2012; Fernandes, 2011; Formozinho, 2013; Oliveira & Godinho, 2013; Seródio, 2013; Sousa, 2013; Catarreira, 2014; Céspedes, 2014; Lopes, 2014; Marta & Lopes, 2014; Teixeira, 2014).

É imprescindível compreender o papel da afetividade no contexto da Educação Pré-escolar, procurando perceber o papel do educador e como este lida com o estado emocional das crianças que ficam ao seu cuidado. Os resultados estudados em algumas investigações relacionados com a afetividade e relação pedagógica (Oliveira, 2010; Alves, 2010; Leal, 2010; Soares, 2010; Costa, 2011; Fernandes, 2011; Leite, 2012; Ferreira e Custódio, 2013; Sousa, 2013; Sousa, 2013; Magalhães, 2014), apontam para a

importância da formação do educador/professor, e que esta se adeque às reais necessidades presentes no quotidiano das nossas escolas por forma a se adaptarem às mudanças e à heterogeneidade existente (Piske e Stoltz, s/d; Alencar, 2007; Fernandes, 2011; Granja et al, 2011; Costa & Rebelo, 2011; Campos, 2012; Oliveira, 2012; Paiva, 2012).

A formação contínua de professores é de extrema importância para aumentar conhecimentos no que respeita à inclusão, estando a afetividade e a relação com a inclusão implícitas neste desafio (Correia, 2003; Silva, 2009; Silva, 2009; Sampaio & Sampaio, 2009; Rebelo 2011; Fernandes, 2011; Paiva, 2012; Oliveira, 2014; Drummond, 2014).

A inclusão e a participação são, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), essenciais à dignidade de todo o ser humano. Esta constitui o acesso de todas as crianças à escola.

É cada vez mais exigido aos educadores, a adoção de estratégias afetivas e inclusivas, por forma a motivar a criança para a aprendizagem e para o aumento da sua autoestima, sendo estas de extrema importância (Filliozat, 2001; Cury, 2003; Correia, 2003; Shandall & Schwantz, 2003; Leite & Tagliaferro, 2005; Mattos & Bellani, 2010; Borralho & Oliveira, 2010; Mamede, 2011; Amorim, 2012; Barbosa, 2012; Oliveira, 2012; Sousa, 2013; Magalhães, 2014).

Foi realizado um inquérito por questionário aos educadores de infância do ensino privado, do concelho de Leiria, com o intuito de perceber esta questão dos afetos, e sendo esta uma motivação extra para o investigador, uma vez que este tema se tornou uma preocupação e uma ansiedade face a todas as crianças, essencialmente às crianças com necessidades educativas especiais. Tendo em conta a revisão da literatura, optou-se, por uma estruturação em quatro partes (capítulos), correspondendo a primeira à fundamentação teórica do estudo, encontrando-se organizada em três segmentos: afetividade; educação especial/inclusão; e educação pré-escolar: a importância dos afetos na inclusão de crianças com NEE, onde foi explorada a literatura, tendo em conta as opiniões de diferentes autores.

A segunda parte consiste na abordagem empírica, centrada na apresentação da problemática, objetivos de estudo, na metodologia utilizada, na amostra e por fim nos

instrumentos e procedimentos. Na terceira parte, expõe-se a apresentação, análise e discussão dos resultados. E na última parte, são expostas as conclusões, em que se apontam para alguns sinais de reflexão, designadamente para investigações futuras, terminando assim com a bibliografia.

CAPITULO I – ABORDAGEM TEÓRICA

1. AFETIVIDADE

O que torna o deserto bonito é ele ter um poço escondido algures por aí. (...) Em cada pessoa crescida esconde-se um poço de amor (...) Tenho sede desta água- disse o principezinho.- Dá-me de beber...

(Antoine de Saint-Exupéry, O Principezinho)

É necessário despertarmos o poço do amor, por vezes adormecido na maioria dos adultos. Ajudarmos esses adultos a um melhor acompanhamento da criança e adquirirem a vontade de amar, em prol de um mundo melhor. É na infância que a criança adquire a autonomia, a autoestima, assim como desenvolve os padrões comportamentais e sentimentais e desta forma a maneira mais nobre de se educar a criança, é possuímos determinadas competências.

A criança chega ao mundo perfeitamente programada para a felicidade. Cada pessoa, mesmo aquelas que por acaso nascem com alguma deficiência, traz consigo uma esplêndida dotação biológica concebida para conquistar essa felicidade e para viver em harmonia. Contudo será a impressão ambiental, em especial durante os primeiros anos de vida, que irá selar definitivamente o destino dessa criança, escrevendo no fulgurante sistema da felicidade um guião de força ou de vulnerabilidade através do qual irá enfrentar a vida e os seus desafios (Céspedes, 2014, p. 15).

Torna-se imprescindível responder-se aos estímulos com emoções, para que a criança cresça a partir das interações com os outros. Sendo a criança um organismo de vida dependente, necessita de uma instituição social especial que a auxilie, assim o primeiro auxílio consiste em ajudá-la a satisfazer as suas necessidades orgânicas imediatas, como a proteção, abrigo, alimentação, calor, num ambiente saudável para que possa desenvolver as suas capacidades, sejam elas, físicas, mentais ou sociais, eficazes para conseguir lidar com o meio. Desta forma, é necessário um ambiente seguro e de afeto. Aqui a família destaca-se, sendo a primeira escola da aprendizagem emocional (Mondin, 2005).

O ambiente familiar, assim como as vivências e práticas sociais estão intimamente ligados ao desenvolvimento das habilidades sociais na primeira infância. Quando se fala de afetividade, esta pode ser vista em diferentes vertentes. No entanto este estudo levamos para a perspectiva pedagógica, nomeadamente na relação pedagógica entre o educador e a criança, no contexto educativo onde decorre essa relação, que é nas creches e jardins-de-infância.

O papel do educador é essencial, para promover o desenvolvimento da criança, no seu todo. A educação pré-escolar deve integrar-se num contexto de desenvolvimento, tornando-se num prolongamento do contexto familiar, onde tanto a família como a escola, mantenham os canais de comunicação acessíveis, numa relação de confiança recíproca (Mondin, 2005).

De acordo com Damásio (1999), antes de falarmos de afetividade, é relevante mencionarmos as emoções, que segundo o autor, estas dizem respeito à vida de um organismo, isto é, ao corpo, por forma a manter este vivo. Por sua vez Goleman (1996), ajuda-nos a compreender a importância da afetividade no desempenho/atitude dos educadores para com as nossas crianças e a encontrar algumas estratégias para uma melhor atuação, faz assim referência que todas as nossas emoções são, essencialmente impulsos, que nos levam a agir (emoção é “motere”, o verbo latino «mover», e com o prefixo «e», dá «mover para»), ou seja, tendência para agir, onde é clara em todas as emoções.

Assim sendo, as emoções conduzem à ação e estas preparam o corpo para um tipo de resposta diferente, como, a ira, o medo, o bem-estar, o amor, a surpresa (o arquear as sobrancelhas), a repulsa, a tristeza, etc. Goleman (1996), salienta ainda que, as emoções podem ser inteligentes, sendo possível geri-las, assim como sabermos harmonizar emoção e pensamento, estando estas duas variáveis interligadas uma à outra, onde mais à frente faremos referência.

Dando continuidade à linha de pensamento sobre as emoções, Catarreira (2015) menciona estas interligando-as aos afetos, à afetividade, sendo as emoções um conjunto de diferentes reações que unem as pessoas umas às outras. No entanto, Damásio (1999) refere as emoções como reações corporais, inconscientes, derivadas das situações onde estamos inseridos. O autor não associa estas aos sentimentos, apenas faz referência que estes surgem, quando temos consciência das nossas emoções.

Por sua vez Cury (2003) refere que a emoção determina a qualidade do registo, nomeadamente pormenores de experiências como alegrias, elogios, perdas, frustrações, medos, os quais recordamos com mais facilidade. Ou seja, quanto maior for a intensidade da emoção de uma determinada experiência, mais favorecido será o registo. É aqui que devemos incidir a nossa investigação. Quantas crianças sofrem na infância, ou por uma rejeição, ou por uma ofensa, ou por um “castigo” (quarto escuro), por falta de diálogo, por falta de afeto, e que todas estas situações podem desenvolver implicações da relação da emoção interferindo no registo da memória, interferindo no desenvolvimento da criança.

É de salientar a “tristeza” que constitui para Goleman (1996), uma das emoções mais importantes, e nas crianças esta emoção associa-se à diminuição da autoestima, fracasso, insegurança e sobretudo pouca concentração. Esta associa-se muitas vezes a situações de abandono, conflito, perda. Já a emoção “alegria”, a “amizade”, causam sensação de bem-estar, motivação, que levam a criança a agir, vai assim determinar a forma de reagir da criança (Catarreira, 2015).

Como salienta Mondin, (2005) atualmente as crianças revelam-se mais agitadas, nervosas, deprimidas, desobedientes. Houve uma mudança muito grande da família nos últimos anos, onde as crianças passam muito tempo sozinhas a ver televisão e muitas vezes ao cuidado de outras pessoas (amas). É preciso educar com os olhos, educar com gestos, educar com amor, educar com afetos protegendo a emoção das crianças, é preciso trabalharem-se os laços afetivos. No entanto é importante vermos a opinião de outros autores, para contextualizarmos esta questão.

1.1 Afetividade: Diferentes perspetivas

São vários os conceitos sobre afetividade. No dicionário de língua portuguesa, encontramos “capacidade individual para experimentar sentimentos e emoções”. Segundo Sousa (2013), quando falamos de afetividade, falamos da qualidade de ser afetivo, apego, ternura, proteção, sentir afeto por algo ou por alguém. Também, Figueredo e Piovesani (2014, p. 2), acrescentam que a,

(...) afetividade surgiu a partir da palavra afeto, embora estejam interligadas à vida do sujeito de diferentes maneiras, pois afeto é amor, amizade, paixão, sentimentos bons por algo ou alguém, enquanto afetividade são fenômenos que afetam o íntimo do sujeito, sejam bons ou ruins para ele. Diante deste pensamento, ao falarmos em afetividade estamos falando de valorização humana, relação professor e aluno, parceiros instigadores do conhecimento, exigindo do docente paciência na arte de educar, uma vez que ele é o mediador entre as propostas pedagógicas e a criança. É através da afetividade que se criam vínculos de confiança, fazendo com que a criança se desenvolva nas expectativas esperadas.

Sendo a afetividade um dos temas centrais da obra de Wallon, é importante fazermos referência a esta, mostrando a sua posição no que se refere à importância para o desenvolvimento das crianças. De acordo com Almeida (2008) a afetividade é indispensável no processo de desenvolvimento da personalidade e esta depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Esta apresenta-se como um elemento fundamental na vida de cada um de nós, sendo mesmo considerada como um fio condutor para todo e qualquer relacionamento, pois como reforça Alves (2010), ela nasce, cresce e multiplica-se, dando feição ao que existe de mais bonito, o ser humano e a sua capacidade de aprender e de se ajustar.

Na mesma linha de raciocínio, Mosquera e Stobäus (2006) fortalecem a afetividade como fundamental nas relações das pessoas, uma vez que esta produz modificações de determinados sentimentos e expressões comportamentais no ser humano, quando este passa por diferentes momentos ou episódios mutáveis ou estáticos nas suas vidas. São vários os autores que reforçam a afetividade como a primeira forma de interação com o meio ambiente e a primeira motivação para o movimento, assim como as emoções o apoio de desenvolvimento da inteligência. Nesta ideia Amorim e Navarro (2012), reforçam os quatro elementos básicos: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

As emoções são um elemento fundamental no desenvolvimento das pessoas. É por meio destas que os alunos exteriorizam as suas vontades, os seus desejos. Sendo que é das emoções que decorrem os significados que se concedem às relações estabelecidas entre o indivíduo e o meio que o rodeia (Abril & Peixoto, 2012).

Leite (2012), refere que para Wallon estes quatro elementos básicos desenvolvem-se numa contínua interação, onde os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social estão sempre relacionados, tornando-se indissociáveis. Com a mesma perspetiva está Sawaya (2009) que nos ajuda a perceber melhor estes núcleos funcionais, reforçando

que todos eles são partes constituintes uns dos outros. O eu (pessoa) é o resultado de diferentes interações, nomeadamente quando a atividade motora (motoras e cognitivas), a atividade afetiva (motoras e cognitivas), a atividade mental (afetivas e motoras) entram em ação e onde posteriormente todas as repercussões são acionadas. É essencial estudar-se o meio onde a criança está envolvida, e como salienta Mahoney e Almeida (2005) este constitui a “forma” que molda a criança. O meio afetivo é o responsável pelas emoções e pelos sentimentos desta. O papel da afetividade nos diferentes estádios de desenvolvimento das crianças, são fundamentais.

Mahoney e Almeida (2005) mencionam o 1º estádio como impulsivo-emocional (0 a 1 ano), onde a criança expressa a sua afetividade através de movimentos corporais, contato, sensações, daí a importância do educador/cuidador que dê carinho, acaricie, abrace. O 2º estádio é o sensorio-motor e projetivo (1 a 3 anos) onde a criança se volta para o mundo externo, nomeadamente no contato com os objetos, onde surgem as questões, como se chama, como funciona e do qual o educador/cuidador deve oferecer diversidade de situações de ensino-aprendizagem ligadas à afetividade. O 3º estádio é o personalismo (3 a 6 anos), é a fase da criança descobrir que é diferente das outras crianças e do adulto. Neste estádio o educador/cuidador deverá proporcionar à criança atividades diferentes, que a atraiam, (atividades de reconhecimento e respeito pelas diferenças, dar oportunidade para que a criança se expresse, dar-lhe visibilidade).

Sawaya (2009) por sua vez menciona o trabalho de Vygotsky apreendendo que o desenvolvimento biológico da criança se vai modificando com a cultura onde a criança está inserida, com a sociedade, com a história.

Assim sendo, a aprendizagem social está em foco, e tal como Wallon, também Vygotsky identifica a aprendizagem social em primeiro plano, fazendo referência ao meio escolar, reforçando que a criança não necessita apenas do biológico, mas necessita também de ambientes e práticas adequadas para poder realizar uma tarefa, propiciando a aprendizagem (Costa, 2011). Observa-se conforme os diferentes autores, uma estreita ligação entre a afetividade e o social, onde a relação com o outro faz toda a diferença, os primeiros anos da criança são essenciais, pois a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo, a criança passa a conquistar progressos no âmbito cognitivo (Galiani, 2013).

Ambos os autores reforçam a ligação entre o pensamento e os afetos, sendo indissociáveis e de acordo com Freitas (2012), o aspeto emocional também tem a sua relevância, assim como outros aspetos e é objeto de preocupação da educação. De acordo com Franco (2007), existe uma forte correlação entre afeto (sentir) e cognição (pensamento), onde as emoções têm um papel crucial enquanto reguladoras de pensamento. O autor refere-se mesmo aos sentimentos como a palavra-chave para o funcionamento do cérebro e da cognição.

Como fazem notar Wadsworth (1993), Alves (2010), Sousa (2013), Oliveira (2010), Amorim e Navarro (2012), Leite (2012) mencionando Piaget, Vygotsky e Wallon, o desenvolvimento intelectual não funciona sem o aspeto cognitivo e o afetivo, intensificando que são inseparáveis, indissociáveis em todas as ações simbólicas e sensorio motoras. Desta forma, é essencial um olhar atento no processo ensino-aprendizagem por forma a cuidarmos do aspeto afetivo, compreendendo que cada criança é diferente cognitivamente e afetivamente. E aqui encontra-se o papel das emoções de extrema importância para o desenvolvimento e construção do ser humano, onde estas devem ser vinculadas à educação pré-escolar, através das relações humanas, do afeto, sobretudo do afeto do educador. Na mesma linha de pensamento encontra-se Sousa (2013), reforçando a ideia que o afeto torna-se uma energia necessária para que a cognição possa agir.

Nesta linha condutora referente aos diferentes autores, pode-se ter em conta que não existem processos cognitivos sem processos afetivos, ambos se complementam (Wadsworth, 1993; Franco, 2007; Alves, 2010; Oliveira, 2010; Costa, 2011; Amorim & Navarro, 2012; Freitas, 2012; Leite, 2012; Sousa, 2013; Galiani, 2013). Desta forma, chega-se mesmo a fazer uma pequena metáfora, reforçando a ideia que a afetividade é a palavra-chave da inteligência.

Ela é fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento. Ele explica esse processo por meio de uma metáfora, afirmando que a afetividade seria como a gasolina que ativa o motor (ou entre a afetividade e a cognição) porque o funcionamento do motor, comparado com as estruturas mentais, não é possível sem o combustível, que é a afetividade (Alves, 2010, p. 13).

A emoção cria o primeiro contacto com o mundo humano (Oliveira, 2010). O afeto e a cognição, estabelecem uma relação estreita com o papel das emoções na formação da personalidade e do carácter, reforça Amorim e Navarro (2012).

Considerado por diversos autores que a educação das emoções é um dos aspetos essenciais no desenvolvimento das crianças, Galiani (2013) refere que, torna-se fundamental valorizarmos a importância das emoções no ensino, onde o aluno está no centro de todo um processo de ensino e aprendizagem e necessita de todo um conjunto de fatores afetivos e de uma relação adulto/criança pautada de afetividade, para se dar a construção do conhecimento. Sendo que é na escola que a criança manifesta de diversas formas, diferentes sentimentos. Educadores devem fortalecer a relação e necessitam valorizar a interação cognitivo-afetiva, visto que educar implica fortalecer a inteligência com a emoção, ambas são produzidas culturalmente (Leal, 2010).

Se a inteligência e a emoção estão interligadas, é essencial percebermos o que é a inteligência emocional. Salovey e Sluyter (1997), fazem referência que a mente divide-se em três partes: a cognição (pensamento – memória, raciocínio...), afeto (emoção-humor, sensações, fadiga, energia...) e motivação (conação-instintos biológicos, procura de um objetivo...). Para se adquirir o desenvolvimento emocional e intelectual é necessário ter-se a capacidade de perceber as emoções, saber geri-las, por forma a ajudar o pensamento a compreender e controlar essas mesmas emoções (Goleman, 1996; Elias, et al., 2000).

1.2 A Importância da Afetividade

Começamos por reforçar os inícios da afetividade humana, onde o ser humano começa a sua vida ligado a outro ser humano. É aqui que se inicia todo um processo de estímulos afetivos. Desta forma, Céspedes (2014) salienta alguns elementos essenciais para a alma infantil, como o carinho, a proximidade, a ternura, a amizade. A autora chega mesmo a fazer uma comparação com uma planta privada de água e sol, onde mais cedo ou mais tarde começará a secar. O mesmo se passa com as crianças, quando lhes são negados os alimentos para a alma.

Segundo as diferentes teorias, sendo a emoção e a afetividade o núcleo dos relacionamentos, é de todo pertinente incidirmos a nossa atenção e ressaltar estes

elementos fundamentais na vida de cada um. Desta forma, e como refere Sawaya (2009), o desenvolvimento humano dá-se por meio das interações sociais, assim como a afetividade é decisiva para o mesmo.

De acordo com Almeida (2008) a afetividade é definida pelo fator orgânico, passa a ser influenciada pela ação do meio social, existindo assim uma evolução progressiva da afetividade. Então a afetividade está intimamente ligada ao meio social, onde estados de bem-estar e mal-estar do ser humano, são decorrentes desta. Por sua vez, Mahoney e Almeida (2005), Galiani (2013), Figueredo e Piovesani (2014) reforçam que, o contexto no qual a criança está inserida, é de extrema importância para o seu desenvolvimento. O fator orgânico é sem dúvida a primeira condição para o desenvolvimento do pensamento, contudo são as grandes influências do meio, que conduzem a uma aprendizagem. Este é o complemento necessário ao ser vivo. Não será só a composição biológica que ditará o destino da criança, mas sim todas as circunstâncias onde viverá. A afetividade nas relações dentro e fora da escola, assim como o ambiente socioemocional, são de extrema importância para o ser humano viver. Todos os vínculos afetivos que se devem estabelecer com a criança desde o seu nascimento, irão influenciar todo o seu desenvolvimento, incluindo a sua personalidade, autoestima, fatores esses de extrema importância para a aprendizagem. Da interação entre o orgânico e o social resulta o desenvolvimento da afetividade (Galiani, 2013).

A afetividade e as relações com o meio atuam sobre o crescimento cognitivo da criança, onde a escola deve trabalhar nesse sentido, procurando criar estratégias por forma a promover a formação da criança para a cidadania (Souza, 2013).

1.3 O Educador e a Afetividade

É no contexto de interação pedagógica educador/criança, que sentimentos, empatias, emoções, atitudes, cumplicidade, carícias, que esta abordagem ao conceito de afetividade faz todo o sentido. E é também neste ambiente social, onde os intervenientes provêm de diferentes culturas, todos com histórias diferentes, que se procura compreender a afetividade nesta dinâmica de relações humanas, em prol de uma prática pedagógica harmoniosa. Dias (2012) refere que para se conseguir uma aprendizagem

social é importante que a prática educativa seja baseada numa atmosfera normal, tendo em vista um desenvolvimento social e afetivo, tanto a nível familiar, como a nível pré-escolar e escolar.

Leite (2012) e Costa (2011) mencionam por sua vez as escolas como meio impulsionador para o desenvolvimento de competências afetivas essenciais, reforçando a importância da escola estabelecer estratégias educativas mais direcionadas para o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos para que assim as atividades se tornem mais prazerosas, onde a criança sinta entusiasmo, motivação. Desta forma, o ambiente escolar deve apresentar-se como um ambiente familiar, onde o carinho e o amor circule e por sua vez proporcionar alternativas para que a criança se descubra. Os mesmos autores intensificam o professor como agente mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo escolar), assim como a relação afetiva que se vai estabelecer entre ambos, relação essa que pode variar entre uma aproximação ou um afastamento. Este aspeto dependerá da prática pedagógica desenvolvida pelo mediador em sala de aula. Instalar a afetividade na escola poderá ser a chave para todo um sucesso escolar. A envolvimento afetiva no ambiente escolar é essencial, é um espaço de encontro entre pessoas que interagem e que crescem em conjunto e se encantam afetivamente. Trazer o aluno para a aprendizagem participativa e reforçar a ideia que todo o sistema racional tem um alicerce emocional (razão=emoção) (Marujo & Neto, 2004, Alencar, 2007; Mattos, 2008, Oliveira, 2010; Granja et al, 2011; Formosinho, 2013; Céspedes, 2014).

Confunde-se muitas vezes afetos com permissividade...e até mesmo o facto de ser-se “bonzinho” para a criança, coloca-se a “autoridade” em causa. Está ainda muito presente uma certa herança cultural. Alves (2010), chega mesmo a apontar o dedo à educação que desassocia o homem das suas emoções, da sua própria realidade e dos seus pensamentos e que forma apenas seres emocionalmente analfabetos. De acordo com Oliveira (2010), quantos professores temem em perder a autoridade ao mostrarem-se afetuoso com os seus alunos, adotando uma postura distante e muitas vezes severa. Quantos são os professores que ainda impõem a dita educação tradicional, em que o ato de ensinar é apenas o de transmitir conhecimento, distanciando-se do aluno, impondo a sua autoridade? A tarefa árdua do educador/professor de hoje, é a de romper com esta herança cultural de modo a utilizar uma metodologia que alcance todos os alunos.

Céspedes (2014) realça que as crianças mais pequenas sentem mais necessidade de maior quantidade de manifestações de afeto, dado que tais demonstrações possuem qualidades que conduzem para o plano das capacidades, nomeadamente para o talento das crianças. É fundamental atuar-se sobre esta questão por forma, a favorecer o processo ensino-aprendizagem, assim como incutir nas nossas crianças, valores, cada vez mais esquecidos na nossa sociedade. Há que criar nas nossas crianças um “EU” forte, para um desenvolvimento global saudável. Leal (2010) menciona que são os vínculos entre as pessoas que caracterizam a relação entre o ensinar e o aprender e o suporte deste vínculo é a afetividade, pois é uma forma de comunicação e que tem início no seio familiar, com os cuidados para com o bebé. É este vínculo afetivo inicial que dá um empurrão ao processo de aprendizagem estabelecido entre a criança e o adulto. É a partir da afetividade que a criança tem acesso ao simbolismo, conquistando avanços significativos no campo cognitivo. Posteriormente a figura do educador de infância tem uma grande relevância na relação ensino-aprendizagem das crianças, nas diferentes etapas do seu desenvolvimento (Piske & Soltz, s/d; Cidade, 2009; Oliveira, 2010; Costa, 2011; Amorim & Navarro, 2012; Leite, 2012).

É apontado por Peixoto (2008) e Soares (2010) que os professores começam já a colocar em primeiro plano um conjunto de fatores afetivos e metacognitivos na aprendizagem, contendo já os objetivos uma natureza afetiva, para que se aumente a confiança em si mesmo, adotando estratégias adequadas à resolução dos problemas. Com esta inter-relação, estes dois fatores influenciarão sem a menor dúvida, o fator cognitivo, isto é, se eu me gratifico por ter feito um bom trabalho, eu me motivo (domínio afetivo), e me dou conta da qualidade do meu trabalho e como foi executado (domínio metacognitivo), no final melhorei a minha capacidade técnica (domínio cognitivo). Coisas simples, mas com significado para elas, coisas que despertem a curiosidade, a sensibilidade, predispondo-se a aprender, a sentir-se feliz, superando-se a si mesma. Pequenas ações regadas de afeto fazem toda a diferença. Soares (2010) acrescenta mesmo que o afeto é o cimento que se une ao tijolo, que é a mente.

Desta forma, existe uma interligação entre o sentir e o pensar, onde estes se complementam. Parece haver já um reconhecimento destas duas variáveis (afetivas e metacognitivas) no processo ensino-aprendizagem.

Existindo cada vez mais evidências que a emoção e a cognição estão interligadas no processo ensino-aprendizagem, Franco (2007, p. 239-240), apresenta algumas crenças sobre o papel de ambas neste campo de ação, referindo que o afeto estrutura a cognição.

(...) P1 “Pela lei natural das coisas, pelo menos nos primeiros anos de vida, é o desenvolvimento cognitivo que vai depender muito do desenvolvimento emocional. Portanto, se uma criança sentir amor daqueles que a rodeiam, se uma criança tiver motivação e amor (...) acho que ela vai, estar muito mais preparada para receber os conhecimentos”. P5 “Eu acho que as emoções estão à frente de qualquer coisa” Os desenvolvimentos cognitivo e afetivo são paralelos: (...) que as emoções influenciam muito a razão e a razão também de certa forma vai controlar as emoções” (...) O equilíbrio emocional facilita as aprendizagens: P1- “(...) as emoções, se é que se pode dizer, equilibradas ou se houver ambiente que valorize os sentimentos e as emoções, essa criança vai ser mais doce, acho que vai estar mais aberta a receber os conhecimentos”.

Sem afeto o desenvolvimento cognitivo das crianças está condicionado. A percepção que o professor tem dos seus alunos, o conhecimento do seu “Eu”, a valorização das suas características, o reforço positivo, contribuirão para um desenvolvimento mais harmonioso. Neste contexto, são importantes os vínculos positivos para uma inclusão do aluno com sucesso, baseada num clima de segurança, para que este adquira êxito na escola. A missão do educador vai mais além do que ensinar os conteúdos, e, é nesta relação de cumplicidade e numa simbiose afetiva que a criança desperta a sua curiosidade e motivação para a aprendizagem (Mattos, 2008; Cidade, 2009; Alves, 2010; Soares, 2010; Oliveira, 2010).

Por sua vez, Silva (2011) e Souza (2013), indicam que é dentro do contexto escolar, que o profissional de educação deve ter uma visão ampla, por forma a investigar a realidade e conhecer a subjetividade da criança, para poder intervir com uma prática educativa e uma pedagogia adequada. Aproximar-se da criança, para adquirir a confiança dela, para que conte a sua história, fale sobre as suas emoções, as suas carências. É uma das primeiras e mais importantes tarefas do educador. Desta forma, a criança sente-se notada e importante e sente que alguém se interessa por ela. É assim que todo o ser humano se sente, quando lhe é dada a atenção devida.

Para tornar mais clara esta questão da afetividade do educador, Cidade (2009) e Silva (2011), acrescentam ainda, que as crianças que se sentem amadas, acarinhadas, que usufruem de uma boa relação afetiva, são crianças mais seguras, mais confiantes, interessando-se mais pelo mundo que a cerca, compreendendo melhor a realidade das

coisas e apresentam um melhor desenvolvimento intelectual. A afetividade é assim um excelente estimulante do conhecimento.

Alencar (2007) indica que a prática docente pode contribuir para a construção ou para o fracasso escolar, sobretudo no que respeita à relação professor/aluno. A forma como o professor sente a sua prática docente, é um fator decisivo para o desenvolvimento da mesma, assim como se vai refletir na sua prática pedagógica, ou seja, na sala de aula com os seus alunos. A forma como os alunos enfrentam as aprendizagens, não depende só dos recursos cognitivos, mas sim de uma sequência de características afetivo e motivacionais. É preciso amar o que se faz (Oliveira, 2010).

Ambos (cognição e afetos) acabam por influenciar o rendimento escolar dos alunos. Deste modo, as variáveis, cognitiva (aptidões, estratégias de aprendizagem, processos cognitivos...); afetiva (autoestima, equilíbrio emocional, ansiedade) e motivacional (expectativas, interesses, atitudes...) fazem parte de todo um processo de aprendizagem eficiente. A falta do olhar sensível do professor, assim como a falta de afetividade pode provocar bloqueio emocional nas crianças (Granja et al., 2011; Piske & Stoltz, s/d).

Granja et al., (2011) alertam para a necessidade de a formação dos professores não desprezar o vigoroso vínculo que existe ente a aprendizagem e a afetividade, uma vez que uma relação pedagógica eficiente, depende muito dos laços afetivos que se estabelecem com os alunos. Só os afetos e a sensibilidade irão influenciar a maneira de interagir das nossas crianças (Filliozat, 2001).

Também de salientar o autodomínio que os professores/educadores têm que ter, pois ao assumir o exercício da sua profissão, também precisam de saber trabalhar as suas emoções, por forma a controlar influências mais negativas sobre os seus alunos. Perrenoud (1993) salienta, que é necessário que o professor controle as suas influências sobre os alunos, ou seja, é preciso trabalhar as suas emoções, os seus gostos e desgostos, os seus desejos, as suas angústias, os seus valores, pedir ajuda se necessário quando se sente perdido. Que assuma que é uma pessoa tanto fora como dentro da escola.

1.4 Afetividade na Educação Inclusiva

É fundamental uma mudança do sistema educativo para que atendam às diferenças individuais, sobretudo a dos alunos com NEE, impedindo que tais diferenças se transformem em desigualdades ou dificuldades para a aprendizagem, por isso é elementar olhar-se para as relações (Oliveira, 2010).

O facto de se desenvolverem relações interpessoais de qualidade, remete-nos para respeitar a diferença. Ou seja, a aceitação das diferenças por parte da escola e professores, apoiando todos os alunos, tendo em conta as suas necessidades e características individuais, baseada numa relação afetiva em todo o processo de ensino-aprendizagem, são fatores essenciais para uma inclusão afetiva e impulsionadora ao desenvolvimento da autoestima positiva. Costa (2011) refere que, um bom processo de inclusão está sem dúvida ligado às relações afetivas. Deste modo, é imprescindível que a criança esteja rodeada de atitudes de afeto no meio escolar. Existe uma relação estreita entre a afetividade e a lógica dentro da sala de aula (Mattos, 2008). A afetividade coopera com um clima de confiança, respeito mútuo, compreensão, entusiasmo, motivação, amor, que podem trazer inúmeros benefícios para a aprendizagem escolar, nomeadamente das crianças com NEE. Esta pode fazer com que as pessoas conheçam e compreendam melhor as suas próprias emoções (Peixoto, 2008).

Como refere Oliveira (2010) e Mamede (2011), a afetividade é um elemento fundamental no que se vai ensinar e também nas primeiras relações que se estabelecem entre alunos/professores. E neste caso das crianças com NEE, primeiramente são estabelecidas as relações afetivas, e posteriormente as adaptações curriculares, respeitando a individualidade e atendendo às diferentes necessidades de cada criança. Sendo que o envolvimento afetivo da criança está relacionado com o seu desenvolvimento intelectual. Esta parece ser o elo mais forte, para que estas consigam adquirir a competência das relações sociais, e nada melhor que o ambiente escolar, e a sala de aula, para se trabalhar neste sentido, procurando que o mediador/educador/professor seja o impulsionador e o facilitador desta competência.

Na mesma linha de pensamento, encontra-se Coelho (2010), Fernandes (2011) e Sousa (2013) reconhecendo que, a afetividade é promotora de inclusão no contexto pré-escolar, acrescentando ainda que, quando os pares estabelecem com as crianças com

NEE amigadas, estas são uma mais-valia no processo de inclusão, fazendo com que as crianças sintam satisfação, felicidade por fazerem parte de um todo, onde existe uma boa relação afetiva e empática. Torna-se assim muito importante esta necessidade de amigadas entre pares, fortalecendo e promovendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, entre outros, onde a afetividade é um elemento inseparável no processo de desenvolvimento e de inclusão. Estes laços de amizade, com uma envolvimento da afetividade, tornam as crianças com NEE mais interventivas, mais comunicativas, mais participativas, assim como permitem que estas desenvolvam mais e mais as competências sociais e académicas e que se sintam iguais (Fernandes, 2011).

Coelho (2010), reforça ainda que, para que esta promoção de amigadas seja tida em consideração, é importante existirem oportunidades de partilharem os mesmos espaços, realizarem as mesmas atividades e assim o modelo de inclusão tende a ajudar estas ligações, nomeadamente crianças com e sem NEE permaneçam em espaços compartilhados. É importante existirem interações e aprendizagens cooperativas, assim como oportunidades contínuas para estas crianças. A convivência com os seus pares, dão à criança com NEE a possibilidade de se integrarem numa pequena “sociedade” (Sousa, 2013).

São alguns os estudos que mostram a afetividade promotora de inclusão na sala de jardim-de-infância. Deste modo, é importante continuar-se a pesquisa e aprofundar esta questão (Sousa, 2013). A ascendência a esta questão da afetividade tem atraído a atenção de professores e pesquisadores, com o sentido de explorar melhor esta temática, provando as implicações desta no domínio da aprendizagem (Ferreira & Custódio 2013).

Marujo e Neto (2004) referem mesmo que é necessário sair-se da ilha dos conhecimentos instrumentais e científicos, e caminharmos para a ilha afetiva, onde a ligação emocional entre educadores e crianças se faça sentir e que sem esta o sucesso do desenvolvimento cognitivo não flui.

Ferreira e Custódio (2013) acrescentam que a aprendizagem é influenciada por sentimentos e emoções e vice-versa. As emoções têm influência considerável sobre o que acontece na sala de aula. Com o objetivo de contribuir para o aprofundamento da questão interação entre o domínio cognitivo e afetivo, realizaram questionários motivacionais a 27 alunos, com idades compreendidas entre 16 e 18 anos, respeitantes à

disciplina de física, por forma a construírem perfis afetivos, nomeadamente interesse pela disciplina, interesse pela forma como o professor dá a matéria, possíveis bloqueios determinantes de um conteúdo, etc. Foi assim possível identificar a interação entre as variáveis afetivas e os processos cognitivos desenvolvidos pelos estudantes.

Desta forma, a partir dos episódios afetivos apresentados, é possível verificar-se a influência do domínio afetivo na resolução de problemas e na resolução da autoeficácia, elevada ou não, nos interesses, nas emoções dos alunos (Ferreira & Custódio, 2013).

Numa leitura mais concisa, chega-se à conclusão que todos estes elementos são influenciados uns pelos outros, isto é, as crenças de um indivíduo interagem com as crenças de outros indivíduos; as atitudes de um indivíduo interagem com as atitudes de outros indivíduos; assim como as emoções de um indivíduo interagem com as emoções de outros indivíduos. Também os valores são referenciados por estes autores, como influência em todo este processo. Todos estes elementos interagem diretamente uns com os outros, mas não apenas com colegas e professores, mas também com a sociedade e a própria cultura.

Ainda outro estudo, levado a cabo por Molon e Santos (2008), com o objetivo de verificar as estratégias dos professores, com o intuito de resolver questões afetivo-emocionais dos seus alunos, remete para o diálogo, para a conversa. Os resultados remetem para a mais-valia da aproximação do professor, assim como o fortalecimento do vínculo que se estabelece entre ambos. Através do diálogo, o ouvir atentamente, o orientar, trazem resultados positivos.

Outro estudo, realizado por Silva et al, (2014), onde foram avaliados 48 alunos a frequentar o ensino médio, no sentido de se perceberem os aspetos afetivos relacionados com o desempenho escolar, nomeadamente na disciplina de matemática, mostra-nos que o vínculo estabelecido pela interação professor/aluno favorece a construção do conhecimento, apoiando-se na dimensão afetiva. Alguns fatores associam-se às dificuldades sentidas na disciplina de matemática: sacrifício, desmotivação, aborrecimento. Já o fator paixão, gosto, prazer e motivação levam a resultados significativos, no processo ensino-aprendizagem.

As relações entre professor/aluno, assim como o afeto e cognição são inseparáveis, sendo estas fundamentais para determinar o processo ensino-aprendizagem, e é a

afetividade que dá sentido e valor à nossa vida, principalmente à vida da criança, transforma-a, constituindo-se como uma condição necessária de aprendizagem, onde a absorção de conhecimentos se torna muito difícil, ou mesmo impossível (Silva et al, 2014).

A afetividade não está apenas relacionada ao contato físico, mas também no adequar as atividades à criança, fornecendo estratégias e meios para que a criança, nomeadamente a criança com NEE realize as atividades com mais segurança, confiando mais nela própria. Como evidencia Oliveira (2010), a criança com NEE ao estar envolvida em afeto, encontra mais facilidade em aprender. Assim como as relações sociais entre as crianças, entre os pares, terá que ser o professor o potenciador desta relação, criando um clima completo para que ocorram (Leal, 2010). São de extrema importância, atividades que envolvam sentimentos, emoções, valores.

Na mesma linha de pensamento, Abril e Peixoto (2012), reforçam ainda que se um aluno se aperceber que o seu professor não gosta dele (mesmo que isso não seja verdade) esta perceção vai condicionar a sua relação com o professor, desmotivando-o, acabando por perder o interesse pela aula, assim como percecionando que não vale a pena esforçar-se. No seu estudo, os mesmos autores defendem que as emoções desempenham um papel muito importante na educação e que estas são ainda negligenciadas nos diferentes contextos educativos. Estas têm sobretudo a ver com a motivação em ambientes de aprendizagem. O estudo implicou avaliar as emoções vivenciadas na aula de matemática (emoções positivas: satisfação, esperança, orgulho; emoções negativas: raiva, tédio, ansiedade, desânimo), a perceção do clima de sala da aula de matemática (nomeadamente a relação com os colegas, relação e feedback do professor), assim como o autoconceito e autoestima. Participaram no estudo 131 alunos do 7º e 8º anos de uma escola pública da região de Lisboa, onde se verificou que as relações sociais estão intimamente ligadas à autoestima. Assim como atitudes positivas face ao objeto de aprendizagem tem grande influência. Também a emoção tédio foi a que mostrou uma maior associação ao clima de sala de aula. Desta forma, sublinha-se os efeitos que as relações entre professores/alunos geram ao nível do envolvimento nas atividades, assim como a sua motivação (Abril & Peixoto, 2012).

São alguns os estudos que referem a importância da afetividade na relação pedagógica, fazendo referência ao relacionamento entre todos os intervenientes: Oliveira (2010);

Alves (2010); Leal (2010); Soares (2010); Costa (2011); Fernandes (2011); Leite (2012); Ferreira e Custódio (2013); Sousa (2013); Sousa (2013); Magalhães (2014).

A importância dos afetos, pode ser um fator bastante marcante no desenvolvimento da criança, acelerando ou diminuindo o ritmo de desenvolvimento e aprendizagens, assim como o comportamento do educador colocará em causa esse mesmo desenvolvimento. Uma relação afetiva saudável, melhora o ambiente da sala de aula, assim como torna-o propício à aprendizagem (Leite & Tagliaferro, 2005; Capelasso & Nogueira, 2013; Figueredo & Piovesani, 2014).

Os afetos e as emoções devem ser levados a cabo, uma vez que estes têm um grande significado no desenvolvimento psicológico, social e cognitivo das crianças, nomeadamente das crianças com NEE. O conhecimento por si só, sem a componente do afeto, torna-se frio e insensível para qualquer mente humana. (Piske & Stoltz, s/d; Santos, 2012).

2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSÃO

Quando se falava de educação especial, reportava-se para um termo utilizado para designar um tipo de educação diferente, no ensino regular. A educação especial era dirigida a um tipo de alunos, mas hoje tudo mudou. Esta ganha uma outra dimensão, com diferentes práticas e diferentes conceções. Extinguiu-se a escola da discriminação, e deu-se lugar à escola da integração, assim como a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade. Hoje é uma escola aberta à diferença, onde todos os alunos beneficiam uns com os outros, onde beneficiam de atendimento, apoios ou serviços, chegando às suas necessidades.

Segundo Bautista (1997) integração supõe crianças que pelas suas características podiam ser colocadas em centros de ensino especial, mas são acolhidas nas escolas regulares. São integradas com as outras crianças. Também as crianças que estão em unidades de educação especial e que a pouco a pouco, vão sendo incluídas nas classes regulares.

São várias as formas de integração para estas crianças: integração física; integração funcional; integração social e integração na comunidade. É importante se fazer-se um

parêntesis no termo NE (necessidades especiais) para uma melhor compreensão. Necessidades especiais, como refere Correia (2008) são um conjunto de fatores de risco. Estes podem ser de origem emocional, física, intelectual, e que afetam a capacidade do aluno em atingir as aprendizagens, sejam elas académicas ou socioemocionais.

De salientar que, estes fatores podem originar “discapacidades” ou “talentos”. São vários os termos usados por especialistas ao descrever algumas características dos alunos com necessidades especiais: “risco” (educacional); “necessidades educativas especiais” e “sobredotação”. No que respeita ao conceito de necessidades educativas especiais (NEE), este refere-se a alunos que por apresentarem determinadas condições específicas, necessitam de apoio por forma a facilitar o seu desenvolvimento pessoal, académico e socioemocional. Esse apoio parte de diferentes serviços de educação especial que acompanham o aluno durante o seu percurso escolar (Correia, 2003).

Estes alunos apresentam desde problemas sensoriais, intelectuais e emocionais, físicos e de saúde, com dificuldades de aprendizagem específicas (fatores processológicos/de processamento de informação) derivados de fatores orgânicos ou ambientais. Correia (1999), refere ainda que dois dos princípios que norteiam o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente a integração e a inclusão, na sequência do Warnock Report (1978), com a finalidade de um melhor atendimento aos alunos com deficiência no Reino Unido, veio dar ênfase ao tipo de grau de problemas para a aprendizagem. Classificando-os de ligeiros e temporários a severos e permanentes.

O mesmo autor, Correia (1999), define NEE de carácter permanente, aquelas que a adaptação do currículo escolar é generalizada e baseada numa avaliação sistemática, dinâmica e sequencial e NEE de carácter temporário, aquelas que a adaptação do currículo escolar é parcial e realizada de acordo com as características dos alunos, num determinado momento do seu percurso escolar. Já a Declaração de Salamanca (1994) refere-se ao conceito das NEE incluindo todas as dificuldades escolares existentes. Deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

De acordo com Bautista (1997), o conceito de NEE, está relacionado com diferentes ajudas pedagógicas ou serviços educativos, que os alunos possam necessitar durante o

seu percurso escolar. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, não esclarece muito bem o conceito das NEE, no entanto refere que estas resultam de algumas limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida, estas consequentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da aprendizagem, da mobilidade, da comunicação, da autonomia, das relações interpessoais, participação social.

A educação para todos é um dos grandes pilares para a inclusão. A diversidade toma assim o lugar de pódio, no processo educativo (Correia, 2003; Correia, 2008; Fernandes, 2011; Dias, 2012; Oliveira, 2012; Amate, 2015). A Declaração de Salamanca (1994) veio fortalecer e muito esta educação para todos, nomeadamente a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares, anunciando que, cada criança tem as suas capacidades, necessidades, nomeadamente as suas características e estas têm o direito à educação nas escolas regulares, onde os programas educativos devem ser planificados tendo em conta a diversidade de características.

2.1- Inclusão no Contexto de Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar assume a função de estimular a criança em todas as suas potencialidades, afetivas, psicomotoras, sociais, cognitivas, sendo estas potencialidades que vão determinar a personalidade da criança. Deste modo, a educação pré-escolar é uma etapa fundamental no processo da construção da identidade da criança (Catarreira, 2015).

Formosinho (2013), salienta a importância dos centros de educação de infância, por forma a promover a diversidade e a igualdade para todos, nomeadamente a inclusão, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e pelas famílias. Todas as crianças têm direito a aprender, incluindo as crianças que apresentam necessidades educativas especiais. Tem é que se ter em atenção qual a melhor forma no atendimento a estas crianças, salvaguardando as suas características e necessidades. Como menciona Amorim (2012), são muitos os que defendem uma escola mais democrática, mais compreensiva, mais eficaz, onde todos os alunos sejam incluídos, ainda que diferentes e que o processo seja contínuo e permanente.

Sendo a escola inclusiva já uma conquista pelos valores e atitudes positivas por parte dos pais, professores, comunidade educativa e sociedade, ainda se precisa analisar o quotidiano vivido nos meios educativos, onde atividades, espaços, recursos estejam ao alcance de todos, no sentido de aprenderem a viver juntos, realizando aprendizagens enriquecedoras e descobertas das suas diferenças e semelhanças.

São inúmeros os estudos e investigações que invocam a inclusão como um benefício para as crianças com e sem NEE (Ferreira, 2003; Silva, 2007; Camargo & Bosa, 2009; Sampaio & Sampaio, 2009; Barreto, 2009; Bernardo, 2010; Grande, 2010; Fernandes, 2011; Pereira, 2011; Rebelo, 2011; Costa, 2012; Amorim, 2012; Ferreira, 2012; Oliveira, 2012; Drummond, 2014; Lopes, 2014; Sousa et al, 2014).

As diferentes investigações e estudos levadas a cabo até hoje, demonstram a importância das crianças com NEE frequentarem o jardim de infância. Desta forma, Dias (2012) alega, que todas as crianças com deficiência têm o direito de frequentar o jardim de infância e a escola regular e que estes organismos devem estar preparados para recebê-las, assim como o educador deve estar preparado, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

Como refere Ribeiro (2010), devido às diferentes transformações sociais, culturais e económicas, nomeadamente pela necessidade das famílias terem que deixar os seus filhos para irem trabalhar, a educação de infância ganhou maior visibilidade e importância. Aqui para além de todas as crianças, inserem-se também as crianças com NEE, pois enquanto cidadãos têm direito a uma educação de qualidade, onde se encontrem respostas para os seus interesses, capacidades e necessidades, assim como possam socializar com os seus pares, aprender juntos e conviver com toda a comunidade educativa.

Desta forma, sendo a educação pré-escolar a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida, e tendo como leitura mais específica: “continuar a aprender”, há que salientar-se o que as orientações curriculares para a educação pré-escolar nos diz, no que respeita à “escola inclusiva”. Uma escola que adote uma pedagogia diferenciada, que inclua todas as crianças, aceitando as diferenças, centrada na cooperação, que responda às necessidades individuais das crianças, assim como apoie a aprendizagem (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

De acordo com Ribeiro (2010) e Pereira (2011) as crianças com deficiência ao terem acesso à educação pré-escolar, é-lhes garantido o direito de serem crianças junto com os seus pares, sendo que os seus colegas aprenderão a conviver com a diferença, evitando preconceitos e todos juntos e em prol de uma escola inclusiva, oferecem as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Ao entrar cedo no jardim-de-infância, é-lhe proporcionada uma melhor compreensão de si mesma e dos outros. A entreaajuda e a cooperação são fundamentais na escola inclusiva, onde docentes e discentes têm como função a fomentação de ambientes positivos de respeito e confiança que conduzam a um ensino-aprendizagem de qualidade. Uma educação para todos, onde escola, pais, profissionais e comunidade trabalham em conjunto, partilhando saberes, decisões, opiniões e recursos, criando uma comunidade aberta e solidária. Um bom ambiente e uma melhor adaptação possível, é o contexto ideal para se criarem as condições necessárias que conduzem à aprendizagem para todas as crianças que entrem precocemente em contexto de educação pré-escolar (Dias, 2012).

Ainda, segundo o estudo de Amorim (2012) no que respeita às conceções dos pais e professores acerca da inclusão em contexto de creche e educação pré-escolar, foram recolhidas algumas opiniões, que por si só esclarecem a ideia generalizada que ambos têm sobre a inclusão e sobre o enorme caminho a percorrer ainda, nomeadamente no atendimento de qualidade para todas as crianças. São inúmeros os aspetos facilitadores que necessitam ser (re) pensados em contexto de creche e educação pré-escolar, são eles: apoio em contextos naturais; relação com os pares; realização de reuniões formais e informais com a família; cooperação e entreaajuda entre os diferentes elementos de equipa, assim como o apoio das terapias em contexto; articulação e colaboração da equipa de educação especial e o professor titular; continuidade das atividades por todos os intervenientes.

Drummond (2014) acrescenta ainda que, a escola representa um espaço de interações, de trocas afetivas entre todos os agentes educativos e naturalmente a inclusão de todos os alunos, reconhecendo assim a diferença, estabelecendo o diálogo e a cooperação. Todas as crianças compõem a sociedade, independentemente das condições físicas, sociais, linguísticas que apresentem. Correia (2003) reforça as ideias assinaladas pelos diferentes autores, transmitindo que se deve criar um meio inclusivo, pois trará um grande impacto tanto para as crianças com ou sem NEE. Que este se revele positivo

para a aprendizagem das crianças. O educador/professor não só lhes deve transmitir pensamentos positivos como lhes deve dar afeto, isto é, a atitude do educador/professor são imediatamente adotadas pelas outras crianças e assim o ambiente tornar-se-á mais confortável e positivo para que a experiência educativa tenha sucesso e se torne gratificante (Oliveira, 2010).

É importante compreender-se o princípio da diversidade e como refere Antunes e Souza (s/d), acredita-se que o educador/professor seja detentor de um profundo conhecimento das emoções/afetividade na sua prática pedagógica, criando a construção de diálogo, da emoção, da responsabilidade, do convívio solidário com todas as crianças. Uma escola inclusiva é aquela que valoriza a diversidade, que incentiva e motiva os seus alunos. Inclusão é da responsabilidade da escola, mas também da sociedade, para que se rompam preconceitos enraizados (Oliveira, 2010).

2.1.1 Fatores Relevantes para uma Inclusão com Sucesso

São vários os fatores relevantes para uma inclusão de sucesso, e como referem Oliveira, et al, (2014), um dos aspetos fundamentais é a efetivação da inclusão, isto é, preparar os educadores/professores para receberem os alunos com necessidades educativas especiais. Todos os profissionais de educação deveriam ter incluído na sua formação fortes elementos de reflexão sobre estas questões, para que consigam aceitar a diversidade e a construção de uma prática pedagógica baseada nas realidades encontradas. A formação é de extrema importância para aumentar os conhecimentos no que respeita à escola inclusiva, proporcionando assim respostas adequadas.

Os docentes necessitam de formação adequada às reais necessidades presentes no quotidiano das nossas escolas por forma a se adaptarem às mudanças e à heterogeneidade existente (Alencar 2007; Fernandes, 2011; Piske e Stoltz, s/d). A construção de uma escola inclusiva, é por assim dizer uma escola de desafios, onde se necessita aprender a trabalhar em parceria, em cooperação, para assim se poder transformar o ensino e a escola, numa verdadeira escola para todos. É necessário começar-se a pensar na formação de professores na área (Paiva, 2012).

Também o meio inclusivo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE, como em todos os outros e com refere Correia (2003), no decorrer do processo de inclusão de

crianças com NEE nas escolas regulares, o professor deve-lhes transmitir sentimentos positivos e afeto, pois são estas atitudes que vão influenciar os pares, por forma a uma melhor aceitação, criando um ambiente favorável à aprendizagem e gratificante para todas as crianças.

Fernandes (2011), segundo o seu estudo refere que são muitas as estratégias que necessitam ser implementadas nas escolas, nomeadamente tecnologias de informação e comunicação, diferenciação pedagógica, relações interpessoais de qualidade, adequações necessárias. No presente estudo, todas estas estratégias facilitaram, quer o desempenho académico, como a autonomia, a socialização, a comunicação, a satisfação e o bem-estar das crianças com NEE, concluindo-se que todos estes fatores contribuíram para o sucesso. Houve uma melhoria no interesse e na participação, no empenho e na motivação, assim como na estabilidade emocional e afetiva.

Com a mesma perspetiva encontra-se Rebelo (2011) que no seu estudo menciona, que os professores indicam a importância de pedagogias diferenciadas no sentido de ajudar os alunos com NEE a alcançarem os objetivos consoante o plano educativo individual. Tendo em conta que um ensino diferenciado adequado às suas necessidades educativas, proporciona um maior envolvimento nas atividades, reforçando os pontos fortes e as suas preferências. Aponta assim, para a construção de materiais adaptados, como fichas de trabalho e de consolidação, para uma melhor correção das dificuldades sentidas pelos alunos.

De acordo com o estudo de Campos (2012), os professores fazem referência a uma melhor formação dos professores; a uma melhor organização curricular, como currículos adaptados e a implementação de métodos e estratégias pedagógicas; apoios necessários, como recursos humanos e materiais; organização da escola (elaboração das turmas e articulação de técnicos); sensibilização dos professores, assim como aceitação da diferença, vontade.

Um outro fator apontado por Coelho (2010), faz referência à importância dos laços na inclusão, para que esta seja de sucesso. As amizades vividas entre os elementos do grupo são um valor a desenvolver no contexto de escola inclusiva. O reconhecer que cada pessoa é única e o que cada uma tem para oferecer como contributo à comunidade; o valorizar. O contexto onde a criança com NEE está inserida tem que ser um contexto de relações sociais. Ainda um outro fator a ter-se em conta, e muito enriquecedor neste

processo, é o conhecer-se bem a família da criança com NEE, nomeadamente uma relação escola/família pautada de partilha e informação.

2.1.2 Benefícios e Barreiras da Inclusão

De acordo com Teles (2011), o projecto Improvement Through Research Inclusive Schools, desenvolvido em colaboração com diferentes países, incluindo Portugal, com o objetivo de se desenvolver uma abordagem multidimensional, para melhorarem as aprendizagens dos alunos, concluiu durante o seu estudo que, existem ainda muitas *barreiras* no que respeita às salas de aula, sobretudo na promoção de uma escola inclusiva. E segundo o relatório deste estudo refere-se essencialmente aos recursos materiais, assim como às dificuldades relacionadas com atitudes sociais, valores e práticas de ensino. Já as acessibilidades nas escolas, assim como o espaço, os materiais, professores especializados, a cooperação e a colaboração entre professores, favorecem a inclusão.

Na mesma linha condutora, Amorim (2012), realça também no seu estudo, alguns testemunhos no que respeita a *barreiras* no processo inclusivo, devendo ser superadas. Prende-se com o facto de algumas terapias serem feitas, fora do contexto de aula, reduzindo o contato e o encontro entre todos os intervenientes. Assim como o diagnóstico feito à criança, muitas vezes demasiadamente severo, procurando-se uma melhor orientação e supervisão. Também alguns serviços de apoio terem sido retirados e negados a estas crianças, assim como a falta de elementos de apoio especializado e a redução do número de técnicos que dificulta a intervenção. Refere que as escolas necessitam de gabinetes de apoio; mais recursos humanos; maior contacto com os pais das crianças; olhar-se para outros fatores inerentes às crianças, como a personalidade e o desenvolvimento.

No mesmo estudo de Amorim (2012), alguns pais apontam mesmo a escassez de apoio, nomeadamente poucas horas de intervenção; alguma falta de informações, assim como a legislação desproporcional à realidade de certas situações mais problemáticas; a mudança constante de profissionais (técnicos); a ausência de formação quer por parte deles, quer por parte de outros colaboradores; o numero de alunos por sala, onde existem crianças muito ativas, exigindo muita atenção, reduzindo a disponibilidade para

responder a auxiliar as crianças com NEE; as próprias limitações das crianças que acabam por reduzir as interações. É importante fazer-se referência também às planificações em conjunto (professor de educação especial e educadora), assim como conversas formais e informais sobre os progressos e dificuldades sentidas, com todos os intervenientes no processo.

No entanto, outros estudos indicam que existem muitos *benefícios*, assim como *vantagens*. De acordo com o estudo de Fernandes (2011), a inclusão de crianças com NEE nas classes regulares permite aos profissionais de educação desenvolverem atitudes positivas face à diferença, assim como o respeito pelo outro. A inclusão é saudável para todos os alunos em geral, permitindo assim a igualdade de oportunidades. (Drummond, 2014) Na mesma linha de entendimento, Rebelo (2011), salienta uma maior visibilidade das crianças com deficiência, apresentando um conjunto de vantagens tanto para os alunos com necessidades educativas especiais (1), como para os alunos sem necessidades educativas especiais (2).

(1)- esta proporciona a convivência com os pares, assim como abre portas para a competência social e comunicativa; permite à criança com NEE, imitar diferentes modelos, através da observação e da aprendizagem de novas competências; ajuda para que as crianças com NEE tenham contacto directo com situações reais que as irão auxiliar a viver em sociedade e mais tarde a ingressarem no mundo do trabalho.

(2)- esta permite que as crianças sem NEE, criem atitudes positivas face à presença dos colegas com NEE e mais tarde na comunidade; compreendam melhor as suas limitações e que apesar destas, conseguem ter os mesmos sucessos; permite desenvolverem óticas mais realistas sobre estes, assim como o desenvolvimento de comportamentos altruístas.

À que se salientar a importância de se iniciar este caminho da inclusão o mais cedo possível, para o melhor desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais, assim como a aceitação necessária no seio da sociedade. Bautista (1997), refere também algumas vantagens para os diferentes elementos implicados numa boa inclusão, mencionando todos os intervenientes da comunidade escolar: as crianças com necessidades educativas especiais, os alunos sem necessidades educativas especiais, os professores, a escola, os pais e sociedade. Para as crianças com NEE, porque lhes possibilita um maior desenvolvimento intelectual e progresso nas aprendizagens; o contacto com as outras crianças; os novos serviços colocados nas escolas que trará

benefícios para todos os alunos; as novas vantagens aos professores pela renovação e atualização da sua formação; uma melhoria no âmbito escolar, onde todos, pais crianças se tornam participantes de um processo educativo que enriquece todos, tornando-os mais informados, colaboradores e sobretudo mais tolerantes.

Oliveira (2012), aponta um outro fator benéfico com a inclusão, referindo-se à partilha de ideias e estratégias pelos diferentes profissionais de educação, atenuando o stress associado ao ensino, onde existe um aumento da comunicação, melhorando o ambiente de trabalho e a colaboração de todos os intervenientes.

Reforçando Correia (2003, 2008) que refere que, para que as escolas se tornem verdadeiras comunidades de apoio, é necessário criar-se uma cultura de escola, onde os princípios de igualdade, justiça, dignidade, respeito mútuo se façam sentir, para que os alunos aprendam uns com os outros, vivam experiências enriquecedoras e se munam de valores e atitudes que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade. Também a socialização entre pares, é considerada uma grande vantagem no processo de inclusão, estando esta dependente de todo um trabalho realizado pelos diferentes intervenientes. E como salienta Amorim (2012), a componente afetiva deve ser considerada prioritária, para que a criança com NEE se sinta amada, acarinhada pelos colegas, tendo que existir um trabalho antecipado de diálogo, estratégias e reflexão com o grupo. A educadora terá que se munir de um conjunto de ferramentas por forma a evitar alguns conflitos que possam surgir. Não é tarefa fácil, quando se fala em implementação, no entanto a filosofia é mesmo a implementação de práticas inclusivas.

Também o apoio que os pais destas crianças especiais necessitam por parte dos intervenientes de educação, não pode ser esquecido e Amorim (2012) menciona a necessidade de apoio que estes têm, nomeadamente um apoio individualizado. Não chega encaminhá-los para grupos de pais, e dar-lhes livros com informações e folhetos. Sendo estes, um elemento ativo no processo interventivo do seu filho, tem que se ter um certo cuidado em valorizar as suas opiniões e o trabalho em parceria que se deve estabelecer. Por sua vez a Declaração de Salamanca (1994), artigo 59, faz referência ao papel dos pais, que deve ser valorizado e que devem receber todos os esclarecimentos necessários. Devem-se tornar parceiros ativos.

Todos os benefícios atrás mencionados pelos diferentes autores, enquadram-se uns mais que outros na educação pré-escolar. Desta forma, Wolery e Wilbers (1994, *cit in* Oliveira 2012), consideram importante fazer-se referência aos seguintes benefícios:

Benefício da inclusão para crianças em contexto pré-escolar	
Benefícios	Descrição dos benefícios
Crianças com dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> -São afastadas dos efeitos da educação segregada, incluindo os efeitos negativos dos rótulos e das atitudes negativas. -São-lhes proporcionados modelos competentes que lhes permitem aprender novas competências adaptativas e/ou aprender, por imitação, quando e como utilizar as competências que já possuem. -Estão em contacto com pares competentes com quem interagem e aprendem novas competências sociais e de comunicação. -Têm oportunidade de estabelecer relações de amizade com as crianças normais.
Crianças sem dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> -Têm a oportunidade de formular ideias mais realistas e precisas acerca da criança com NEE. -Têm oportunidade de desenvolver atitudes positivas em relação aos outros que são diferentes. -Têm oportunidade de desenvolver comportamentos altruístas e de os utilizar. -Estão em contacto com crianças que apesar das dificuldades ultrapassam desafios.
Comunidades	<ul style="list-style-type: none"> -Conseguem manter os seus recursos na intervenção limitando a necessidade de programas segregados. -Podem conservar os recursos educativos de forma mais eficaz se as crianças incluídas no pré-escolar prosseguirem em escolas regulares, do que se as crianças forem colocadas em estruturas especiais.
Famílias de crianças com dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> -Podem aprender acerca do desenvolvimento típico. -Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade. -Podem estabelecer relações de amizade com as famílias das crianças com desenvolvimento típico, famílias estas que poderão constituir um suporte significativo.
Famílias de crianças sem dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> -Podem desenvolver fortes contributos para as famílias de crianças com necessidades especiais e para suas comunidades. -Têm a oportunidade de ensinar os seus filhos acerca das diferenças individuais e a aceitar aqueles que são diferentes.

Quadro 1 – Benefícios da inclusão para crianças em contexto pré-escolar
(Wolery & Wilbers 1994, *cit in* Oliveira 2012, p. 71-73)

2.1.3 Os Educadores e a Inclusão de Crianças com NEE: Concepções e Práticas

São muitos os fatores que condicionam o trabalho do educador de infância no sentido de garantir uma boa aprendizagem às crianças, fornecendo os instrumentos que lhes serão úteis para continuar a aprender ao longo da vida. Deste modo a intencionalidade do educador é suporte desse sucesso, sendo importante que este reflita sobre a sua ação e a

forma como a adequa às necessidades das crianças. No entanto Sousa (2013), reforça que não basta observar a sua prática, a forma como age e como se relaciona com o grupo de crianças, é necessário conhecer as razões que fundamentam a sua prática pedagógica (concepções), assim como as necessidades do ensino (os conhecimentos em relação ao ensino e às aprendizagens dos alunos, conhecer o seu pensamento, compreender o docente). Este é um campo muito vasto que pressupõe inúmeras questões que direta ou indiretamente manipulam a forma de agir e de pensar dos profissionais de educação.

Aos educadores não cabe apenas a tarefa de ensinar, mas também alcançar estratégias adequadas para que estas se ajustem melhor às necessidades das crianças e aos seus interesses. Souza et al, (2014), numa das suas pesquisas, por forma a analisar as concepções de professores de educação especial acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência, síndromes e/ou transtornos globais de desenvolvimento, concluiu que todo o processo escolar deve envolver não só os professores, mas todos os intervenientes (pais, escola, comunidade) focados num só objetivo, trabalhar a inclusão escolar. Desta forma, esta afirmação remete-nos para a importância da relação com a família, no sentido da escola incentivar a participação das famílias no processo educativo, assim, como a comunidade. O mesmo estudo refere também a necessidade de se reformular o projeto educativo das escolas, por forma a receberem melhor as crianças especiais, assim como as respetivas adequações do currículo, que promovam a progressão dos alunos dentro da diversidade, assim como uma pedagogia diferenciada e melhores estruturas físicas. Também mais sensibilização no combate ao preconceito.

Ainda um outro estudo de Rebelo (2011), sobre as concepções dos professores, face à inclusão das crianças com NEE, realizado num agrupamento, na área metropolitana da grande Lisboa, onde participaram sete professores dos 2º e 3º ciclo do ensino básico, indica-nos que, a inclusão das crianças com NEE nas escolas regulares é positiva, pois fomenta a socialização e o convívio de todos os alunos, sem exceção. No entanto o mesmo estudo mostra também um certo constrangimento por parte de alguns professores, nomeadamente pelo acréscimo de trabalho que estes têm com a presença de crianças com NEE, nas suas salas. Manifestaram também que a presença de crianças com NEE no ensino regular, representa um trabalho acrescido, pois levam-nos a

considerar as metodologias utilizadas, assim como terem que se produzir materiais específicos, para que todos os alunos progridam. Mostra assim uma certa repressão.

Já o estudo de Ferreira (2012), com o intuito de verificar as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência visual na escola e na sala de aula, (em cinco escolas da zona de Lisboa), colocam muitas dúvidas a nível de aquisição de competências por parte destas crianças, nas escolas regulares, assim como às competências dos professores. Apontam mesmo não serem benéficas, a permanência destas crianças na sala de aula, pelo menos de forma permanente em todas as aulas de todas as disciplinas, assim como adquirirem as competências académicas numa sala de aula regular. Muitos dos professores sentem-se aflitos perante tal realidade, afirmando-se mesmo desesperados para trabalhar com estas crianças, sendo mesmo o maior fator dificultador da inclusão. Sentem-se assustados muitas vezes com a diferença, reconhecendo este sentimento como “natural”. Sentem-se também frustrados por não conseguirem ver avanços cognitivos nestas crianças com NEE, verificando que elas não aprendem da mesma forma (Sampaio & Sampaio, 2009).

Por sua vez, Rebelo (2011) elucida este facto com o papel de retaguarda que o professor utiliza e que não está habituado a utilizar, pois hoje o ensino é virado para o aluno e para as suas limitações, daí a dificuldade sentida por muitos professores ao trabalharem com a diferença. Quanto aos técnicos especializados, aponta-se para a necessidade de uma equipa integrada, segundo o estudo de Drummond (2014), ou seja, um maior suporte aos professores que têm como tarefa incluir as crianças com NEE. Que esta ultrapasse os limites da escola, mas que chegue às famílias e às outras instituições.

Muitos outros estudos, (Correia, 2003; Silva, 2009; Silva, 2009; Sampaio & Sampaio, 2009; Rebelo, 2011; Fernandes, 2011; Oliveira, 2014; Drummond, 2014), apontam para a importância da formação contínua de professores, reforçando que esta é de extrema importância na inclusão escolar, mas que esta não passa por si só por promover mais e melhor a inclusão, no entanto, deve-se ouvir o que os professores sentem na sua formação, e quais as expectativas que têm de possíveis propostas de formação. As escolas devem preocupar-se mais com este fator, pois todos os intervenientes da comunidade educativa, como educadores, professores e auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita entenderem sobre as diferentes problemáticas dos seus alunos e que tipos de estratégias poderão ser reconsideradas para

dar resposta. Só assim as crianças com necessidades educativas especiais poderão caminhar progressivamente no processo de ensino-aprendizagem, apesar de todas as diferenças.

Importante também que os professores revejam as suas atitudes, a sua postura, para melhor atuarem na formação de atitudes positivas, de reconhecimento e apreciação das diferenças (Drummond, 2014).

Para uma boa escola inclusiva, Rebelo (2011) acrescenta ainda a melhoria das infraestruturas, a organização escolar, assim como os materiais disponíveis e o aumento dos recursos humanos. Também as tecnologias devem desempenhar um papel preponderante (Correia, 2003). Desta forma, e segundo os diferentes autores, há que repensar se nos diferentes métodos de trabalho, estratégias adequadas tendo em conta características individuais de cada aluno, relacionamentos com os alunos e com a comunidade, assim como apostar na formação contínua dos professores e na prática pedagógica utilizada, tendo em conta a diversidade. Também a articulação e colaboração para o diagnóstico foram indicados no estudo de Drummond (2014), assim como a planificação, reflexão e avaliação como fatores promocionais no ensino e aprendizagem, essenciais no processo de inclusão, para o sucesso escolar de todos os alunos e melhores respostas educativas.

3- EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DOS AFETOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NEE

“Alimentar o quociente de inteligência das nossas crianças é insuficiente.

Nós devemos preocupar-nos com o seu quociente emocional”.

(Filliozat, 2001)

A educação pré-escolar é sem dúvida uma das prioridades dos primeiros anos de vida na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. As crianças que tiverem a oportunidade de usufruir de uma educação de infância de qualidade, e segundo investigações desenvolvidas pelas neurociências, obterão melhores resultados escolares, exibindo características importantes nas relações pessoais e sociais. Estas interações nos primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para o seu desenvolvimento

(OCEP, 1997; Urra, 2007; Dias, 2012; Formosinho, 2013; Raposo, 2013; Sousa, 2013; Catarreira, 2015).

É por assim dizer a primeira etapa de desenvolvimento onde se dá um alargamento dos vínculos afetivos da criança, começando esta a estabelecer outros vínculos. Inicia-se assim um processo de conhecimento de outras figuras cuidadoras, começando a ganhar confiança e a servirem de referência para a criança (Raposo, 2013).

A autonomia e as experiências de interação social, permitem assim que esta se desenvolva em relação aos aspetos afetivos e cognitivos. Aprendem a ser espontâneas e aprendem essencialmente a ser crianças. Adquirem conhecimentos livres que por sua vez lhe ajudarão a desenvolver conhecimentos mais complexos, como as regras. Estes conhecimentos devem ser estabelecidos de forma lúdica e divertida, assim como de forma organizada e sistemática (Dias, 2012).

De acordo com Sousa (2013), é importante perceber-se que as crianças trazem consigo uma série de conhecimentos e saberes, construídos no seio familiar, dos quais o educador tem que estar atento e focar a sua atenção, assim como nas diversas características. Cada criança é única. O meio tem grande influência e é necessário se adaptar uma intervenção educativa de acordo com as características de modo a responder às necessidades das crianças.

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, esta é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, com estreita relação com a família, com vista a um desenvolvimento equilibrado da criança, tornando-a num ser autónomo, livre e solidário. Esta vem revelar a sua importância, no sentido de uma educação ao longo da vida, fundamentando objetivos pedagógicos, que visam apoiar o educador na sua prática e no sentido de conduzir todo o processo educativo a desenvolver com as crianças.

Procura assim, a) promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em práticas da vida democrática em prol da educação para a cidadania; b) procura despertar a curiosidade das crianças e o pensamento crítico; c) contribui para a igualdade de oportunidades, tanto no acesso à escola, como para o sucesso da aprendizagem; d) proporciona bem-estar, segurança, cuidados de saúde; e) incentiva a participação da família no processo educativo, assim como estabelecer relações de colaboração com a

comunidade; f) estimular o desenvolvimento global da criança tendo em conta as suas características individuais; g) procura desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas; h) procura fomentar aprendizagens significativas e diferenciadas; i) promove a inserção da criança em grupos sociais, respeitando a diversidade de culturas, assim como atuar perante deficiências, procedendo à despistagem, encaminhando a criança (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

As OCEP (Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar), são por assim dizer um apoio aos educadores de infância, com o objetivo de ajudá-los na tomada de decisões no processo educativo desenvolvido com as crianças. Estas assentam em quatro princípios: a) a identificação da criança como sujeito do processo educativo; b) o desenvolvimento e aprendizagens como componentes inseparáveis; c) a construção articulada do saber; d) a imposição de resposta a todas as crianças (Catarreira, 2015).

Cada etapa da vida das crianças é herdeira do passado e contribui para determinar o seu futuro. Como refere Urra (2007), de onde recebemos muito é sem dúvida do estímulo do meio. A personalidade da criança é moldada pela herança e pela aprendizagem.

3.1- A Relação Pedagógica: O Papel dos Afetos

Costa e Rebelo (2011), referem-se a uma educação a precisar de ser renovada, nomeadamente por uma transformação da relação afetiva por parte dos professores. Afirmam assim que são ainda muitas as escolas que deixam ficar à porta da sala de aula, as emoções, continuando a impor espaços de cognição e racionalidade. O modelo de relação pedagógica foi durante muito tempo baseado numa relação que assentava apenas na transmissão do saber e no distanciamento entre professor e aluno (Amado et al, 2009).

Desta forma, Oliveira (2010) acrescenta que os professores deveriam tomar consciência do seu papel, nomeadamente do seu compromisso com a educação e que estes sejam detentores de formação que lhes garanta condições, para serem capazes de estabelecer relações de respeito com os seus alunos, e vice-versa. É necessário motivar os alunos através da sua prática. A mesma autora questiona mesmo se todas as crianças são iguais,

e se todas necessitam aprender as mesmas coisas. Toda a ação pedagógica deve ser determinada por pais, professores e alunos.

Cury (2003) dentro deste contexto, salienta a importância de pais e educadores (re)pensarem nas relações das emoções, que interferem de imediato no registo da memória, prejudicando muito as crianças. São os pequenos gestos que influenciarão a formação da personalidade das crianças, em vez dos gritos e pressões. É necessário proteger a emoção das crianças, sendo esta fundamental para se ter qualidade de vida. Torna-se essencial ensinar-se a matéria estimulando a emoção dos alunos, pois melhora a concentração e produz um registo privilegiado. Quantas vezes se fazem brincadeiras discriminatórias e se criam alcunhas pejorativas contra as crianças? E estas podem gerar experiências angustiantes capazes de produzir graves conflitos. É necessário a troca de afetos e a cooperação para que nos tornemos mais humanos (Oliveira, 2010).

Mamede (2011), por sua vez salienta a função do educador, reforçando que este é mais do que um transmissor de conhecimentos. Este deve procurar transmitir valores e competências sociais, assim como colaborar na formação do “EU” da criança, para que esta acredite que é capaz, que tem potencialidades e capacidades. Ajudá-la a perceber as suas fraquezas, mas que podem ser superadas e aprender com elas.

Filliozat (2001), faz referência à capacidade de se dominar as emoções, tornando-se tão importante como todas as outras competências. Possuir a inteligência do coração é o elementar. A autora refere mesmo que muitas das dificuldades intelectuais e escolares, são muitas vezes provenientes de bloqueios emocionais. Alencar (2007), evidencia a prática pedagógica utilizada pelo professor, nomeadamente as relações sociais que dela surgem, como o caminho correto para que a criança adquira o sucesso ou não.

Na mesma linha de raciocínio, encontra-se Teixeira (2014), fortalecendo que não é só no seio da família biológica que a criança recebe afeto, mas sim noutras redes de afeto, como na escola. O amor, o carinho, o cuidado, o compromisso são elementos essenciais numa relação de vinculação. Caso esta seja privada destes elementos, poderá desenvolver algum tipo de psicopatia, sendo incapaz de sentir ou dar amor a alguém, o que refletir-se-á ao longo da sua vida nas relações sociais (Teixeira, 2014).

Não existem receitas para uma prática pedagógica eficaz, existe sim o “habitus” do professor que é o sustentáculo das inúmeras determinações tomadas em sala de aula

(Menino & Leal, 2005; Leite & Tagliaferro, 2005; Odom, 2007; Barbosa, 2012; Silveira, 2012; Formosinho, 2013; Oliveira & Godinho, 2013; Serôdio, 2013; Sousa, 2013). Ou seja, a forma como este vê os seus alunos, o que pensa deles, o que espera deles, a capacidade que lhe atribui, influenciam a forma como administra a sua prática pedagógica (Perrenoud, 1993).

De acordo com Cidade (2009), a criança quando entra na escola, procura segurança e afeto, fazendo do ambiente escolar uma extensão do seu lar. Desta forma, toda a equipa pedagógica tem que estar preparada.

É fundamental que se construam lugares de afeto na relação pedagógica, educador/criança, onde o amor e o carinho sejam os pilares da educação pré-escolar, e, onde possamos dizer: somos responsáveis pelas nossas rosas, pelo cuidado que lhes prestamos. De acordo com Formosinho (2013) a relação pedagógica é vista como o dever à participação afetiva, referindo que se a criança for emersa num mundo de experiências sensoriais, na descoberta, na exploração, é sinal que está inserida num bom ambiente educativo, onde a intervenção pedagógica está aberta a inúmeras experiências, onde esta possa sentir, emocionar-se. Existe um ingrediente fundamental e imprescindível em torno do educar as crianças: *O AMOR* e como refere Céspedes (2014), este tem uma força inesgotável e encontra-se presente em todos os seres humanos, desde o nascimento cultivando-se ao longo da vida. Os estímulos têm que vir infalivelmente de outrem, nomeadamente do adulto, adulto esse que deve estabelecer um compromisso com o amor. A mesma autora realça uma frase interessante sobre esta questão: «Uma semente precisa de duas coisas: tempo e estímulo». A criança em idade escolar necessita de carinho, elogios e muita atenção (Alencar, 2007).

É preciso que a criança seja amada como é! Que seja aceite, que seja respeitada tal como é. Que cresça num ambiente saudável! É preciso que o educador perceba que atrás de um aluno, esconde-se uma criança carente, sentindo-se muitas vezes inferior às outras crianças. É importante que seja o educador a fazer esta mudança e que pense numa prática educativa regada de afeto e alegria, para que interfira no desenvolvimento da criança, transformando assim a sua relação interpessoal (Figueredo & Piovesani, 2014).

3.2- Estratégias Afetivas e Motivacionais na Inclusão

A afetividade, tem influência sobre os fatores motivacionais da vida das crianças, pois segundo Filliozat (2001), são instrumentos simples que fazem toda a diferença. Deve-se ouvir a criança sobre várias modalidades: *ouvir*, a criança para que se sinta aceita e se entenda, ouvir o seu eco afetivo. *Ouvir com o corpo*, quantas vezes a postura com que ouvimos as nossas crianças, não é aquela que por lei deve chegar a ela, para que esta sinta confiança, desinibindo-se e estarmos em contacto direto, ouvindo-a verdadeiramente? Ao colocarmo-nos ao seu alcance, adotando uma postura física similar à sua, escutamolas nitidamente melhor. *Ouvir com o coração*: utilizar as palavras certas; fazer perguntas abertas; as carícias e os beijos; muito diálogo; colo sempre que necessário. *O diálogo* de extrema importância, dialogar mais e mais com as nossas crianças, falar dos nossos sonhos, dos sonhos delas, para que elas entrem no seu imaginário; falarmos dos nossos sentimentos, dos sentimentos delas, frustrações, tristezas, para que se sintam mais próximas de nós e nós delas e assim fortalecermos a nossa relação pedagógica, baseada num clima de harmonia e cumplicidade. Partilhar experiências, sentimentos, ideias (Barbosa, 2012).

Na mesma linha de ideias, encontra-se Borrvalho e Oliveira (2010), ao mencionar a comunicação como o pilar de uma boa relação pedagógica, e com o ingrediente afeto. *A comunicação é o centro de todo o plano relacional*, onde os sentimentos são expressos através das capacidades comunicativas e através das atitudes do educador. A criança precisa sentir que o educador/professor se preocupa com ela, que sente carinho e amizade por ela. É no trabalho pedagógico realizado em sala de aula que o professor faz a diferença, tornando-se no professor inesquecível (Leite & Tagliaferro, 2005).

Dar-lhes ternura, acolhê-las com afeto, dando-lhes confiança, para que consigam enfrentar as suas dificuldades. *Acolher as suas emoções* (Filliozat, 2001). Toda a experiência de aprendizagem inicia-se com uma experiência afetiva, pois como refere Alves (2005), o pensamento nasce do afeto, nasce da fome. O educador que tem um relacionamento de confiança com as suas crianças, favorece a afetividade no ambiente escolar, evitando possíveis bloqueios na aprendizagem. O educador que tem prazer profissional, provoca afeto e provoca interesse (Alves, 2005; Magalhães, 2014).

Ainda um outro fator motivacional referenciado por Elias et al, (2000) e Filliozat (2001), são *as palavras certas* utilizadas com as crianças, mencionando a importância das incentivarmos a expressarem os seus sentimentos. Desta forma estamos a demonstrar que somos pessoas sensíveis aos seus sinais e que falar sobre os sentimentos é positivo. “*É duro para ti ter de...*”; “*Vejo que (estás triste, que hoje as coisas não estão bem...)*”; “*Imagino que...*”; “*Tens vontade de...*”; “*Quando eu estou triste, às vezes também me falta o apetite*”. Estes estímulos podem ajudar a perceber certos comportamentos, certas emoções, ao mesmo tempo obter-se informações sobre esses mesmos estados.

Segundo o trabalho de Goleman na área da inteligência emocional, os sentimentos das crianças não podem ser anulados, postos de parte, pois são esses que vão influenciar as suas ações, estes fazem parte do que pensam, do que dizem e do que fazem. As crianças veem o mundo com os seus próprios olhos, têm que se ouvir, procurando identificar o que estão a sentir, o que estão a viver. As crianças choram, gritam, libertam tensões e essas são as diferentes formas de exprimirem os sentimentos que sentem, de exprimirem as suas emoções. Cury (2003) reforça ainda *o elogio* como forma de educar a autoestima da criança, este alivia as feridas da alma, ou seja, encorajar e realçar as características positivas nas crianças para que estas sintam satisfação. *O reforço positivo* na hora certa, faz toda a diferença. O elogio do educador, o sorriso, o encorajamento são reforços poderosos para as crianças do pré-escolar (Sandall & Schwartz, 2003). Também a motivação é questionada, como resposta na identificação de *potenciais motivadores* das crianças com NEE, como por exemplo ouvir musica, um brinquedo favorito, ou mesmo um motivador social, como um sorriso ou uma palmadinha nas costas. Deixar a criança escolher o que prefere (Sandall & Schwartz, 2003).

A arte de se fazer perguntas abertas: “O que é que se passa?”; “O que é que sentiste quando...”; “O que é que te torna mais triste? E mais zangado (quando esta emoção se manifesta)?”; “De que é que sentes mais falta?”; “De que é que tens medo?”...são essenciais para se ajudar as crianças a expressarem o que têm dentro de si, percebermos as suas ansiedades, desejos, necessidades (Filliozat, 2001). Respeitemos as crianças, e saberão respeitar os outros, ajudemo-las a respeitar as suas emoções. A forma como o educador chega à criança e de acordo com Sousa (2013), poderá promover um maior

incentivo à pergunta, estimula o raciocínio, assim como estar vigilante quanto às descobertas que as crianças vão fazendo, encorajando-as a descobrir e a conhecer.

As *carícias e os beijos* são eles também uma excelente ferramenta, são contatos indispensáveis para dizer à criança “*aceito-te como tu és*”; “*amo-te*”, transmitindo confiança. *Colo*: as crianças precisam de muito colo. Precisam sentir-se protegidas, acarinhadas. Também o *ambiente lúdico*, é essencial ao desenvolvimento das crianças. A brincadeira auxilia no processo de desenvolvimento, aprendizagem e socialização. A aprendizagem torna-se motivadora (Mattos e Bellani, 2010).

Na mesma linha condutora, Correia (2003) e Sandall & Schwartz (2003), realçam também o *ambiente das interações positivas* de extrema importância, onde o professor deve ser o modelo para os alunos, proporcionando um ambiente acolhedor, fomentando os laços afetivos e de amizade entre os alunos com e sem NEE, valorizando a importância da diferença, através de atividades de integração divertidas, onde se descubram interesses comuns, atividades de apresentação, assim como, criar atividades de interações positivas, os chamados “*círculos da amizade*”, das quais nos permite elucidar o envolvimento dos alunos em determinadas atividades, ou seja, a escolha de pares com quem gostariam de trabalhar, etc. Os pares são considerados introdutores eficazes, com a tarefa de ajudar as crianças com NEE.

Um outro fator salientado por Mamede (2011), no que respeita a estratégias afetivas no pré-escolar, é a *resiliência*, ou seja, a forma como esta deve ser trabalhada. Esta pode ser desenvolvida através da relação com o outro, nos vários domínios, tendo como suporte os afetos. Dando seguimento a esta interação social entre crianças com e sem NEE, Odom (2007), reforça a organização da sala, para que as crianças tenham oportunidade de interagir com companheiros socialmente responsivos.

Para ajudar as crianças a participar nas atividades, o educador deve adaptar o currículo, nomeadamente fazer adaptações curriculares por atividade e por rotina, nas salas do ensino pré-escolar (Sandall & Schwartz, 2003).

Cury (2003), indica-nos que os educadores devem educar olhando nos olhos, educar com gestos. Acrescenta ainda a forma como estes sentam as crianças na sala de jardim-de-infância, referindo que uma boa estratégia é *sentá-las em “U”* ou *em círculo*, pois

sossega o pensamento, diminui a ansiedade e melhora a concentração, criando um clima agradável e a interação social melhora bastante.

3.3- Organização do Ambiente Educativo Promotor da Inclusão e do Processo Ensino-Aprendizagem de Crianças com NEE

Para Cardona (1990), no jardim de infância, as salas são geralmente organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes materiais. Desta forma a organização do espaço deverá reger-se como um elemento didático essencial, acolhedor, motivador e reforçador no processo ensino-aprendizagem. Segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997), é com a criação de um ambiente securizante que cada criança se sente valorizada, assim como facilita a sua inserção no grupo. Toda a criança é um ser em atividade. Esta é entendida como um ser colaborativo no âmbito do quotidiano educativo, onde o papel do professor é o de organizar o ambiente, observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder (Oliveira & Godinho, 2013). Quando se fala em ambiente educativo, nomeadamente na educação pré-escolar, fala-se da organização do espaço e do tempo no jardim-de-infância, assim como das atividades e dos papéis sociais dos atores (alunos e professor). Cardona (1990), defende a abordagem sistémica e ecológica da educação, onde todos estes elementos não podem ser entendidos isoladamente. Estes estão sempre interligados.

É necessário que o educador se proponha abrir à criança, novas perspetivas (Sousa, 2013). São várias as propostas na literatura pedagógica, no que se refere à forma como o trabalho deve ser organizado dentro da sala de atividades do jardim de infância. No entanto e segundo Cardona (1990), é importante que o ambiente seja rico e estimulante, com uma organização espaciotemporal bem definida, uma vez que a criança aprende através da ação/experimentação, dando-lhe uma maior autonomia dentro do contexto de sala de aula. A organização do espaço da sala requer uma estrutura apetrechada, a forma como os materiais estão dispostos, assim como as questões de carácter arquitetónico, nomeadamente as infraestruturas. É importante que todos estes elementos sejam tidos em conta e que possam garantir o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças segundo as suas características (faixa etária, número de crianças e inclusão de crianças

com NEE). O educador deve adotar uma boa postura pedagógica, onde a configuração da sala deverá ter uma boa disposição para que facilite as respostas às suas intenções pedagógicas (Sousa, 2013).

Quando se fala em inclusão, é importante direcionar-se a atenção para a organização e a gestão do ambiente educativo no jardim-de-infância, pois a educação especial é percebida muitas vezes pelo seu aspeto físico, nomeadamente pela adequação dos espaços e acessibilidades. São três os fatores a ter-se em conta no que respeita ao ambiente educativo: *organização do grupo, do espaço e do tempo*.

Quanto à *organização do grupo*, é essencial se ter em conta as características de cada criança, a diversidade da faixa etária, assim como o número de crianças por género e também a atitude do educador de infância e a forma como se relaciona com as crianças. De acordo com Oliveira e Godinho (2013), e reforçando o modelo pedagógico pedagogia-participação, refere que esta, favorece a diversidade cultural, nomeadamente os grupos heterogéneos. As orientações curriculares para a educação pré-escolar referem alguns fatores a ter em conta, e que de certa forma influenciam o funcionamento do grupo, como: a dimensão do grupo, a diversidade da idade das crianças, as características individuais de cada criança. A composição do grupo, depende da ação pedagógica do educador, das condições do jardim de infância, dos benefícios de criar um grupo de idades próximas (...) (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

No que se refere aos *espaços*, estes podem ser diversos, mas os materiais existentes e a forma como estes estão expostos, poderão condicionar o que as crianças podem ou não fazer. E para que a inclusão ocorra é necessário que materiais, jogos, brinquedos sejam adaptados e que o educador seja o mediador. Deste modo, importa reforçar aqui a importância da atitude do educador de infância, por forma a planear o espaço, os materiais e a sua organização, para que a criança se mova com autonomia, participação e responsabilização. É necessário um olhar atento para se dar uma efetiva inclusão no espaço escolar. O espaço pode ser alterado, assim como as funcionalidades dos materiais, tendo em conta as necessidades e evolução do grupo. O educador deve definir prioridades de acordo à aquisição do equipamento e materiais (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997).

Os espaços pedagógicos devem estar bem definidos e devem ser vistos como espaços de bem-estar, alegria, prazer, um espaço aberto aos interesses das crianças, como o brincar, aprender, onde os materiais estejam ao alcance das crianças e organizados segundo uma lógica, devidamente identificados para que a criança os consiga encontrar e arrumar, sem que seja necessário a ajuda do adulto. Desta forma torna-se a criança mais participativa, mais autónoma e responsável. Sendo que o objetivo do espaço é inserir a criança com NEE, para que o utilize de forma autónoma. Como menciona Oliveira e Godinho (2013), este deve ter a criação de áreas diferenciadas, os chamados “cantinhos”, facilitando a aquisição de aprendizagens significativas a todas as crianças.

Na mesma linha de ideias, encontra-se Serôdio (2013) salientando que, a organização do espaço, assim como os materiais, condiciona as aprendizagens da criança. A importância do espaço da sala de atividades, é fundamental numa perspetiva inclusiva, sendo decisivo ter materiais pedagógicos e brinquedos adaptados, assim como instalações físicas adequadas, proporcionando a inclusão a todas as crianças. (Cardona, 1990; Silveira, 2012).

De igual relevo está a *organização do tempo*, ou seja, uma boa gestão do tempo, podendo existir a necessidade de modificar os diferentes tipos de atividade durante a sequência do dia. Uma rotina educativa, sugere uma participação ativa das crianças, para que estas saibam o que vão fazer em determinado momento e o que se segue a seguir, assim como, comecem a ter referências temporais, sobre o presente, passado e futuro. De acordo com Cardona (1990), os momentos de sequência diária das crianças, deve ser planificado consoante os seus interesses e ritmos, podendo ser momentos mais agitados, momentos mais calmos, momentos de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, individual.

Oliveira e Godinho (2013), salientam a organização do tempo pedagógico, reforçando que, seja realizada uma rotina diária respeitadora das motivações e preferências das crianças. É importante organizar e prever um tempo que seja flexível, e que tenha sentido para as crianças. Que este tempo e espaço se articulem, tendo em conta as diferentes características e necessidades das crianças. É importante mencionar-se que, as crianças com NEE necessitarão de mais tempo para estabelecerem os estímulos afetivos, para se sentirem seguras, para se adaptarem aos colegas, à educadora, assim como

necessitarem de mais tempo para atingir determinados objetivos ou realizar certas atividades.

Segundo Formosinho (2013), foi desenvolvido um estudo sobre o ambiente físico em contexto de creche, onde o *ambiente físico e material* da creche deverá refletir a competência participativa da criança e proporcionar um leque de oportunidades ao seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. Este estudo foi baseado em quatro perspectivas pedagógicas (Pedagogia-em-Participação; a abordagem HighScope; a perspectiva de Reggio Emilia e a proposta de Elinor Goldschmied) onde identificaram alguns elementos importantes na organização dos espaços e materiais das salas de atividades. São eles: a criação de ambientes seguros e saudáveis responsáveis às necessidades do bem-estar físico e emocional das crianças, assim como à aprendizagem; criação de um espaço sereno, um lugar de acolhimentos, de proteção, nutridor de sentimentos, de afetos, onde as cores, as texturas, a luz natural, o mobiliário e equipamento seja adaptado às diferentes necessidades das crianças; áreas separadas que ofereçam variadas oportunidades para exploração, ação investigação; respeito pela abordagem sensoriomotora da criança, a forma como ela comunica e dá sentido ao que constrói.

É preciso envolver as crianças, por forma a conhecerem a organização da sala e a adquirirem um domínio dos espaços e dos materiais nela existente. Deste modo, Menino e Leal (2005) mencionam a importância que é envolver as crianças, nestas mudanças.

CAPITULO II- ABORDAGEM EMPÍRICA

1. PROBLEMÁTICA

Hoje e cada vez mais existe uma preocupação acrescida para com as crianças. Nunca se investiu tanto e se fizeram tantos esforços para aperfeiçoar as metodologias utilizadas, assim como filosofias educativas encaminhadas para o sucesso académico, com um olhar profundo na cognição, sendo esta a regra essencial para se “produzir” crianças/adultos de sucesso. Mas os resultados não são os esperados. Deste modo, é essencial instalar a *afetividade* nas escolas e será fundamental que se faça precocemente. Esta constitui uma mudança de perspectiva necessária para preservar as nossas crianças. (Marujo & Neto, 2004; Modin, 2005; Alencar, 2007; Mattos, 2008; Cidade, 2009; Oliveira, 2010; Granja et al, 2011; Costa, 2011; Amorim & Navarro, 2012; Leite, 2012; Souza, 2013; Caeiro, 2013, Céspedes, 2014).

Relacionar *afetividade com inclusão* torna-se assim o foco mais aliciante desta investigação, por forma a aprofundar esta problemática, dada a importância que esta tem para o verdadeiro lugar inclusivo na educação pré-escolar, assim como visa determinar uma situação de investigação, face às ocorrências da sociedade dos dias de hoje, para que esta possa contribuir para uma melhor prática pedagógica e uma melhor atuação do educador, em prol de um desenvolvimento de ensino-aprendizagem inclusivo de sucesso (Marujo & Neto, 2004; Leite & Tagliaferro, 2005; Mattos, 2008; Peixoto, 2008; Coelho, 2010; Leal, 2010; Oliveira, 2010; Costa, 2011; Fernandes, 2011; Mamede, 2011; Santos, 2012; Capelasso & Nogueira, 2013; Ferreira & Custódio, 2013; Sousa, 2013; Figueredo & Piovesani, 2014; Silva et al, 2014; Piske & Stoltz, s/d).

A *educação pré-escolar* sendo a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, é também a seguir à família, o primeiro elo de interações e relações que a criança abraça. E como refere (OCEP, 1997; Urra, 2007; Dias, 2012; Formosinho, 2013; Raposo, 2013; Sousa, 2013; Catarreira, 2013), estas interações são a base para desenvolverem os laços de pertença. Esta relação, educador/criança são facilitadoras de adaptação e favorecem o relacionamento com as outras crianças. É necessário criarem-se condições necessárias, por forma a contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens.

Quando os educadores se revelam calorosos e carinhosos, estes funcionam como modelos para as crianças, promovendo atitudes de afeto e atenção para com os outros. (Filliozat, 2001; Borba & Spazziani, 2005; Brazelton & Greenspan, 2009; Lima, 2013; Sousa, 2013; Céspedes, 2014; Magalhães, 2014).

A *afetividade* tem sido alvo de diversas investigações: (Leite & Tagliaferro, 2005; Mahoney & Almeida, 2005; Mondin, 2005; Mosquera & Stobaus, 2006; Almeida, 2008; Mattos, 2008; Amado et al, 2009; Cidade, 2009; Alves, 2010; Leal, 2010; Oliveira, 2010; Soares, 2010; Costa, 2011; Fernandes, 2011; Granja et al, 2011; Silva, 2011; Amorim & Navarro, 2012; Freitas, 2012; Leite, 2012; Santos, 2012; Caeiro, 2013; Capelasso & Nogueira, 2013; Ferreira & Custódio, 2013; Sousa, 2013; Souza, 2013; Raposo, 2013; Figueredo & Piovesani, 2014; Magalhães, 2014; Silva et al, 2014; Antunes & Souza, s/d; Piske & Stoltz, s/d; Sant´Anna et al, s/d).

A *afetividade* apresenta segundo os estudos, uma presença enorme na interação entre o educador e a criança, e sobretudo quando se associa afetividade à inclusão, assentando numa sensibilização do educador e das outras crianças, fortalecendo o reconhecimento de que todos desempenham um papel importante na escola. Para tal, os educadores deverão ser ouvidos quanto às dificuldades sentidas e às suas necessidades (Correia 2003; Alencar 2007; Fernandes 2011; Rebelo 2011; Campos 2012; Sousa 2013; Souza et al, 2014; Sampaio & Sampaio 2009; Silva, 2009; Silva, 2009; Oliveira, 2014).

Segundo os resultados observados nas diferentes investigações, sobre afetividade e a sua relação com a inclusão, a formação contínua dos docentes é de extrema importância. Esta deve respeitar o vínculo que existe entre a aprendizagem e a afetividade, deve considerar novas respostas, novas exigências, novas funções, novas responsabilidades, novas competências, capaz de responder eficazmente às diferentes necessidades individuais dos seus alunos, capaz de responder à diversidade (Correia, 2003; Silva, 2009; Silva, 2009; Sampaio & Sampaio, 2009; Rebelo, 2011; Fernandes, 2011; Granja et al. 2011; Paiva, 2012; Oliveira, 2014; Drummond, 2014).

É importante os educadores tornarem-se seres sensíveis, adaptáveis, atentos, criativos, tornando a escola um lugar de afetos e uma escola para todos, eliminando assim as diversas “barreiras” que ainda se fazem sentir, ultrapassando essas mesmas “barreiras” e

conduzir ao sucesso do grupo de crianças, inclusivamente dos que têm mais dificuldades (Ribeiro, 2010).

Tendo em conta estas transformações sociais referidas anteriormente, o fato de aos educadores ser exigido um maior número de relações emocionais, tendo estes que através das suas atitudes, posturas, motivar as crianças para que estas gostem de frequentar o jardim-de-infância, a afetividade torna-se o elo de conforto e de confiança para as crianças com ou sem NEE (Sousa, 2013).

Uma estreita relação entre pensamento e afeto, fará toda a diferença no processo ensino-aprendizagem da criança (Marujo & Neto, 2004; Alencar, 2007; Franco, 2007; Mattos, 2008; Cidade, 2009; Soares, 2010; Leal, 2010; Alves, 2010; Oliveira, 2010; Granja et al. 2011; Costa, 2011; Leite, 2012; Freitas, 2012; Amorim & Navarro, 2012; Galiani, 2013; Sousa, 2013; Céspedes, 2014). A aprendizagem com uma pitada de prazer e entusiasmo é muito mais enriquecedora!

Tendo por suporte os fundamentos acima referenciados, e como refere Fortin (1999), uma questão de investigação é uma interrogação clara relativa a um domínio que se quer explorar, na procura de respostas, de mais informações. Apresenta-se as seguintes perguntas de partida:

- Qual a importância dos afetos por parte do educador de infância, na promoção da inclusão de crianças com NEE, no contexto de educação pré-escolar?
- Quais os fatores que influenciam a opinião dos educadores sobre a importância da afetividade no desempenho no processo ensino-aprendizagem entre o educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar?

2- OBJETIVOS DO ESTUDO

2.1- Objetivo Geral

O presente estudo pretende investigar a importância dos afetos do educador de infância, na promoção da inclusão da criança com NEE, e no desempenho no processo ensino-aprendizagem, no contexto de educação pré-escolar.

2.2-Objetivos Específicos

Para se conquistar o objetivo geral foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Avaliar a importância atribuída pelos educadores à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar.
- Identificar se existem fatores que influenciam a opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar.

Em resposta aos objetivos, formularam-se as hipóteses de investigação, sendo estas uma resposta provisória que o investigador propõe (Morais, s/d). Como refere Quivy e Champenhoudt (2008), uma investigação para ser bem conduzida necessita de hipóteses, que apontem para o caminho que o investigador procura. Sendo uma hipótese provisória, esta necessita ser verificada, podendo ser validada ou não.

As hipóteses de investigação, são as seguintes:

H1. A idade não influencia a importância atribuída pelos educadores à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar.

H2. O tempo de serviço não influencia a importância atribuída pelos educadores à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar.

H3. A idade não influencia a opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar.

H4. O tempo de serviço não influencia a opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar.

3- MÉTODO

Em educação é essencial reunirmos esforços constantes de investigação, ou seja, observação, análise, reflexão e pesquisa. Deste modo Serôdio (2013) revela a importância que esta tem em educação, para a inovação do ensino e aprendizagem, pois é através desta investigação que se reflete e se problematiza, em prol de uma readaptação.

De acordo com Coutinho e Chaves (2002), a metodologia, sendo o caminho para a realização de algo, necessita do método para alcançar esse algo.

A metodologia de investigação neste estudo, é a não-experimental, uma vez que não haverá controlo das variáveis e nem manipulação de fatores. O seu objetivo é apenas a recolha de informação junto de um grupo alvo (educadores de infância), decorre em meio natural, sem que o investigador intervenha (Sousa, 2013).

Este estudo é descritivo e de acordo com Gil (2002), as pesquisas descritivas, assim como as exploratórias são a que os pesquisadores sociais normalmente utilizam ao estarem preocupados com a sua prática, sendo as mais solicitadas por instituições de educação.

Existe apenas um levantamento de dados, com recurso a questionários. Sendo uma investigação descritiva e como refere Morais (s/d), esta baseia-se na recolha de informação sobre uma determinada amostra ou população. São utilizados um conjunto de técnicas que permitem analisar um conjunto de dados recolhidos numa dada investigação, geralmente organizados em gráficos, tabelas, números, descrevendo as principais características. Uma investigação descritiva tem as mesmas etapas que as outras investigações. Tem um problema; revisão da literatura; questão de investigação; objetivos; formulação de hipóteses; caracterização da população alvo (amostra); recolha de dados; tratamento de dados; interpretação dos resultados obtidos, assim como as conclusões e limitações do estudo (Sousa 2013).

As pesquisas descritivas, assim como as exploratórias, são segundo Gil (2002), utilizadas por pesquisadores sociais preocupados com a sua prática do dia-a-dia, são mais solicitadas por instituições educacionais. A investigação descritiva limita-se a observar um fenómeno que acontece de forma natural (Peña, 2011).

Os métodos de investigação podem ser quantitativos e qualitativos, no entanto neste estudo são quantitativos. Na metodologia quantitativa, e segundo Dalfovo et al, (2008) os dados recolhidos serão convertidos em números permitindo assim a verificação dos fatos ou não e daí a concordância (ainda que provisória) ou não das hipóteses.

Quando se fala em quantitativo, e de acordo com Coutinho (2008), o investigador necessita de instrumentos estruturados (questionários ou entrevistas), assumindo assim a objetividade real dos fatos sociais.

O tipo de metodologia a adotar é a quantitativa e incidirá num inquérito por questionário com perguntas essencialmente de resposta fechada.

4- CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Quando se fala em investigação, esta pressupõe um procedimento de recolha de dados e informação, fornecidos por um universo de estudo (indivíduos ou entidades). A população pode ser pessoas, ou resultados experimentais, com uma ou mais características comuns que se pretendem estudar (Teles, 2011; Morais, s/d). A amostra dá-nos a informação acerca de um todo.

O tamanho da amostra não determina se ela é de boa ou má qualidade, mas sim a sua representatividade, ou seja, a sua semelhança com a população que se quer estudar (Morais, s/d).

O estudo baseia-se numa população de educadores de infância a lecionar no concelho de Leiria, do ensino privado (*IPSS-Instituições Particulares de Solidariedade Social*), no ano letivo 2015/2016.

Caracterizando a amostra, esta por conveniência da investigadora (nomeadamente por ser a área onde lecionou durante alguns anos), é especificamente uma amostra de 57 educadores de infância, a lecionar em todos os estabelecimentos de ensino da rede privada (IPSS), do departamento curricular de educação pré-escolar, do concelho de

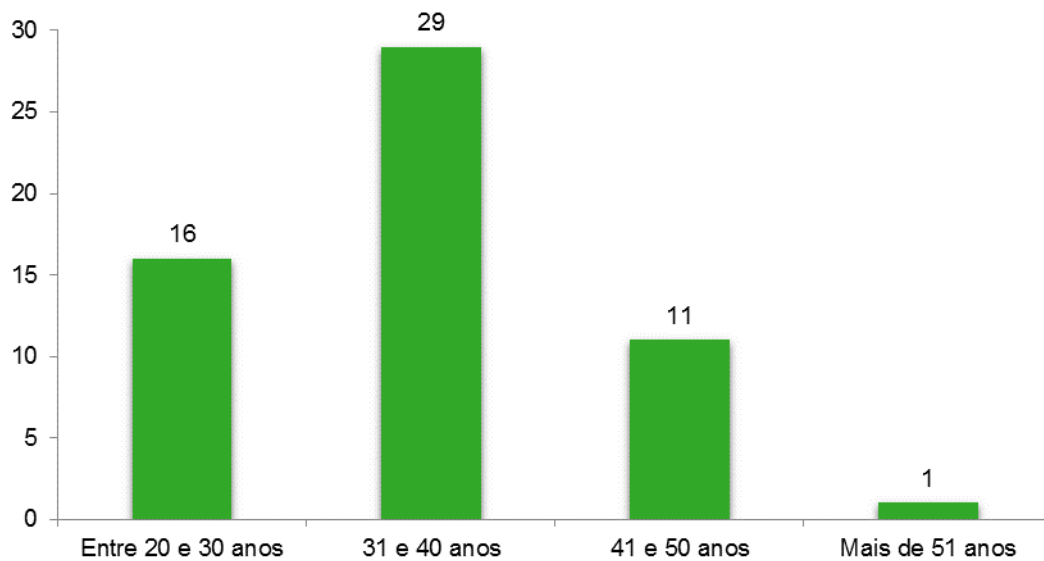
Leiria. Foram distribuídos sessenta e quatro questionários, mas apenas foram recolhidos cinquenta e sete.

Na caracterização global da amostra recorre-se às frequências absolutas e relativas, e no caso de existirem não respostas as frequências relativas foram determinadas com base nos casos válidos, sendo utilizados gráficos para uma melhor explicitação visual dos resultados.

Nas questões em que algumas das educadoras de infância não responderam as frequências relativas foram calculadas em relação aos casos válidos.

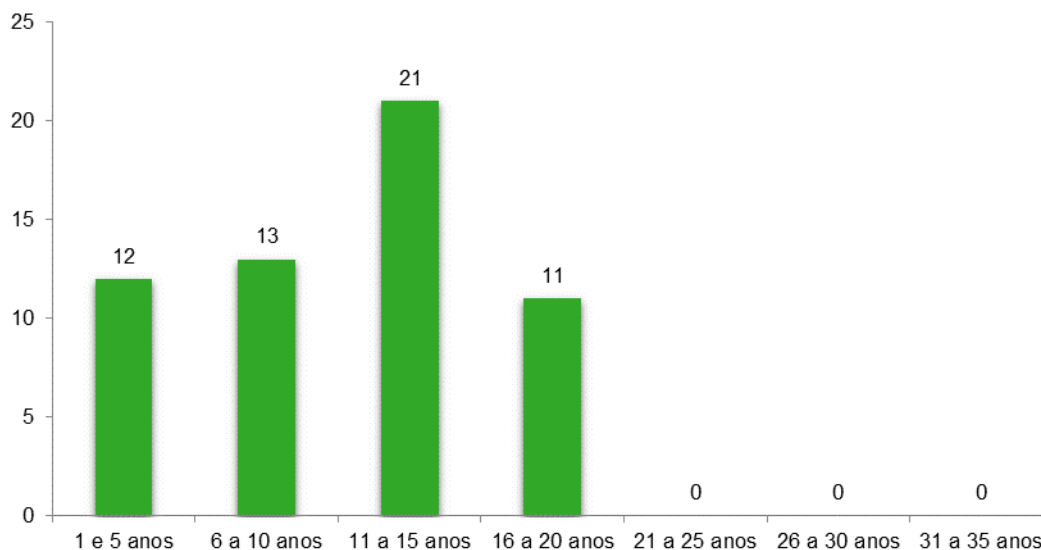
De salientar que, a amostra faz-se representar apenas por docentes de educação pré-escolar e do sexo feminino.

Gráfico 1 – Idade



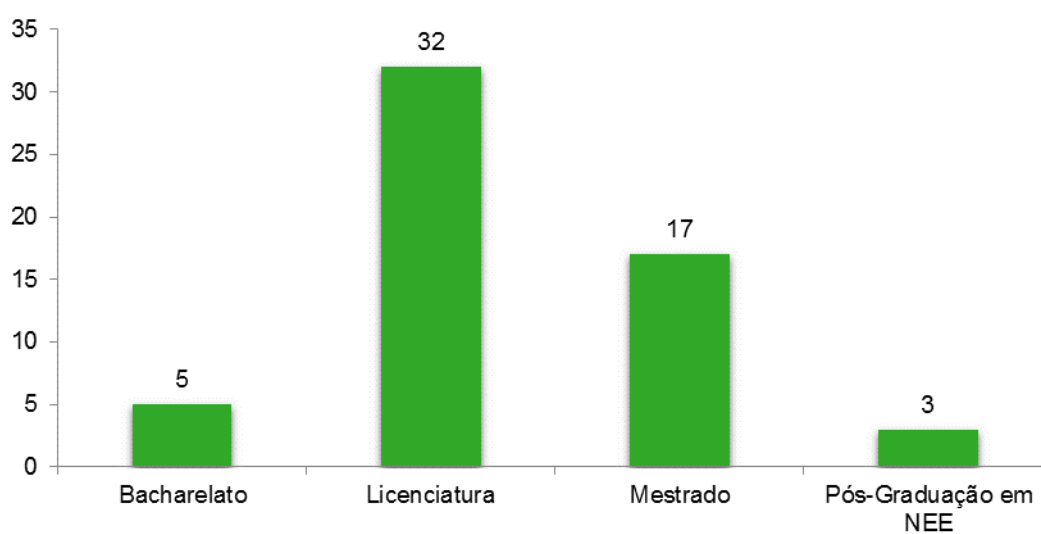
No que respeita à caracterização demográfica das educadoras de infância, constata-se que em termos etários as faixas mais frequentes são, entre os 31 e 40 anos ($n=29$; 50,9%) e entre os 20 e 30 anos ($n=16$; 28,1%). As menos frequentes são, entre os 41 e 50 anos ($n=11$; 19,2%) e mais de 51 anos ($n=1$; 1,8%).

Gráfico 2 – Tempo de Serviço



Observando o gráfico 2, que respeita ao tempo de serviço, constata-se que 37% lecionam entre 11 e 15 anos (n=21), 23% entre 6 e 10 anos (n=13), 21% entre o 1 e 5 anos (n=12) e 19% entre 16 e 20 anos (n=11).

Gráfico 3- Habilitação Profissional



Como se pode verificar através da leitura do gráfico 3, maioritariamente as educadoras de infância inquiridas possuem como nível de habilitações, a licenciatura (n=32; 56.1%)

sucedendo-se o mestrado (n=17; 29,8%). Com o bacharelato (n=5; 8,9%) e com a pós-graduação em NEE (n=3; 5,2%).

5- INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Neste estudo recorreu-se à utilização de um instrumento, inquérito por questionário (*Anexo I*), no sentido de obtermos um conjunto de informações, para melhor incidirmos a nossa atenção sobre esta temática. O primeiro passo para a realização deste estudo, foi o pedido de autorização a Sousa (2013) (*Anexo II*), para a utilização do questionário, tendo sido validado e já aplicado no seu estudo. Este passo, foi tratado por correio eletrónico, tendo sido autorizado (*Anexo III*). Este questionário foi analisado e adequou-se de imediato à revisão da literatura.

Posteriormente, efetuou-se um pedido de autorização em todas as instituições para a realização do estudo, através de um ofício (*Anexo IV*), contactando cada instituição presencialmente, dando todas as explicações necessárias. Dada a autorização, foram entregues os questionários, tendo em conta o número de educadores de infância do pré-escolar existente em cada instituição, assim como uma declaração de consentimento informado (*Anexo V*), para todos os participantes.

Foi utilizado assim o questionário, e como refere Cervo e Bervian (1983) o questionário é a forma mais usada de tratamento de dados, pois possibilita uma melhor exatidão do que se pretende. Este contém um conjunto de questões, relacionadas com o problema em questão. Tem a vantagem de quem o preenche se sentir mais confiante, dado o anonimato, uma vez que as respostas poderão ser mais reais. E como salienta Teles (2011), esta técnica de recolha de informação é das técnicas mais fiáveis, no entanto requer a cooperação dos inquiridos, para que se predisponham a responder efetivamente ao que querem, sabem e pensam.

Embora este instrumento, inquérito por questionário, já tenha sido validado num estudo levado a efeito por (Sousa, 2013), optou-se mesmo assim por uma pequena aplicação a duas educadoras de infância, que não fazem parte do estudo, no sentido de se verificar o surgimento de algumas dificuldades no preenchimento do mesmo.

O questionário encontra-se estruturado em 22 questões com uma escala de Likert, de escolha múltipla, leque fechado, com uma questão aberta. As primeiras cinco perguntas, dizem respeito à caracterização pessoal e profissional dos participantes, nomeadamente, idade, género, grupo disciplinar, tempo de serviço e habilitação profissional. As questões seguintes abordam conceitos relacionados com a afetividade, nomeadamente vocábulos que caracterizam sentimentos e emoções perante a profissão do educador de infância, assim como caracterizar o grupo de crianças que leciona, em relação à afetividade. Qual a importância que a afetividade tem no contexto profissional do educador; se esta conduz a um melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem; e qual a importância de promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de jardim-de-infância. Quais os motivos para a afetividade conduzir a um melhor desempenho no de processo de ensino-aprendizagem no contexto de jardim de infância. São assim, um conjunto de questões que analisam as situações ou melhor as estratégias mais relevantes na prática profissional e que vão ao encontro da promoção da afetividade na relação pedagógica com crianças de jardim de infância, assim como com crianças com dificuldade de aprendizagem ou com NEE.

A escala de Likert utilizada constitui uma série de afirmações relacionadas com um objeto atitudinal e foram divididas por cinco opções de afeição: Concordo totalmente; Concordo; Nem concordo, nem discordo; Discordo; Discordo totalmente. Nos itens alusivos às escalas de Likert foram utilizados scores entre 1 e 5, em que um score inferior (1) implica máxima discordância e um score máximo (5) está associado ao nível máximo concordância e os mesmos foram resumidos através da média e desvio padrão (DP). Caso esses scores sejam inferiores a três implicam discordância e superiores a três estão associados concordância.

Existem oito questões de escolha múltipla; uma questão de ordenação de fatores (mais e menos influente) e três questões com escala de likert. A última questão, refere-se a uma possível sugestão que o inquirido queira fazer. As variáveis utilizadas neste estudo são: a idade e o tempo de serviço.

Procurou-se que os dados recolhidos fossem credíveis, e que estes fossem preenchidos sob várias condições, nomeadamente, na escolha da amostra; na honestidade e consciência profissional dos participantes; na atmosfera de confiança no momento de entrega dos questionários; numa simbiose de motivação e encorajamento, em prol de

um trabalho exigente. Sem estas condições, o trabalho pode ficar comprometido (Quivy e Campenhoudt, 1992).

O processo da recolha de dados, foi concretizado segundo o seguinte esquema:

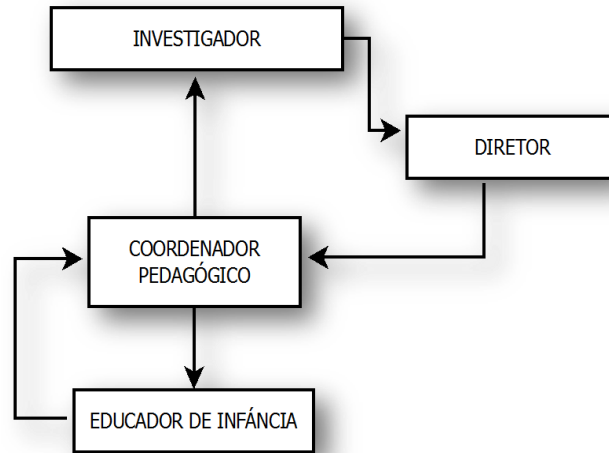


Figura 1- Processo de recolha de dados

Os questionários foram distribuídos através dos coordenadores pedagógicos, das diferentes instituições. Foram distribuídos sessenta e quatro questionários, mas apenas foram recolhidos cinquenta e sete.

CAPITULO III- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentar-se-ão os resultados obtidos, assim como a análise e discussão desses mesmos resultados, tendo em conta a opinião de diversos autores.

A metodologia utilizada foi a não-experimental, procurando recolher informação junto de um grupo de educadores de infância a lecionar no concelho de Leiria, do ensino privado (IPSS), com recurso a um inquérito por questionário, estruturado em 22 questões com uma escala de Likert, essencialmente de perguntas fechadas, por forma a perceber a importância dos afetos por parte do educador de infância, na promoção da inclusão de crianças com NEE, no contexto de educação pré-escolar. No sentido de facilitar o tratamento dos dados, foi criada uma base de dados para a qual se exportou a informação contida em cada uma das questões recolhidas (*Anexo VI*).

No que diz respeito às questões em que algumas das educadoras de infância não responderam as frequências relativas foram calculadas em relação aos casos válidos. Nos itens alusivos às escalas de Likert foram utilizados scores entre 1 e 5, em que um score inferior (1) implica máxima discordância e um score máximo (5) está associado ao nível máximo concordância e os mesmos foram resumidos através da média e desvio padrão (DP). Caso esses scores sejam inferiores a três implicam discordância e superiores a três estão associados concordância.

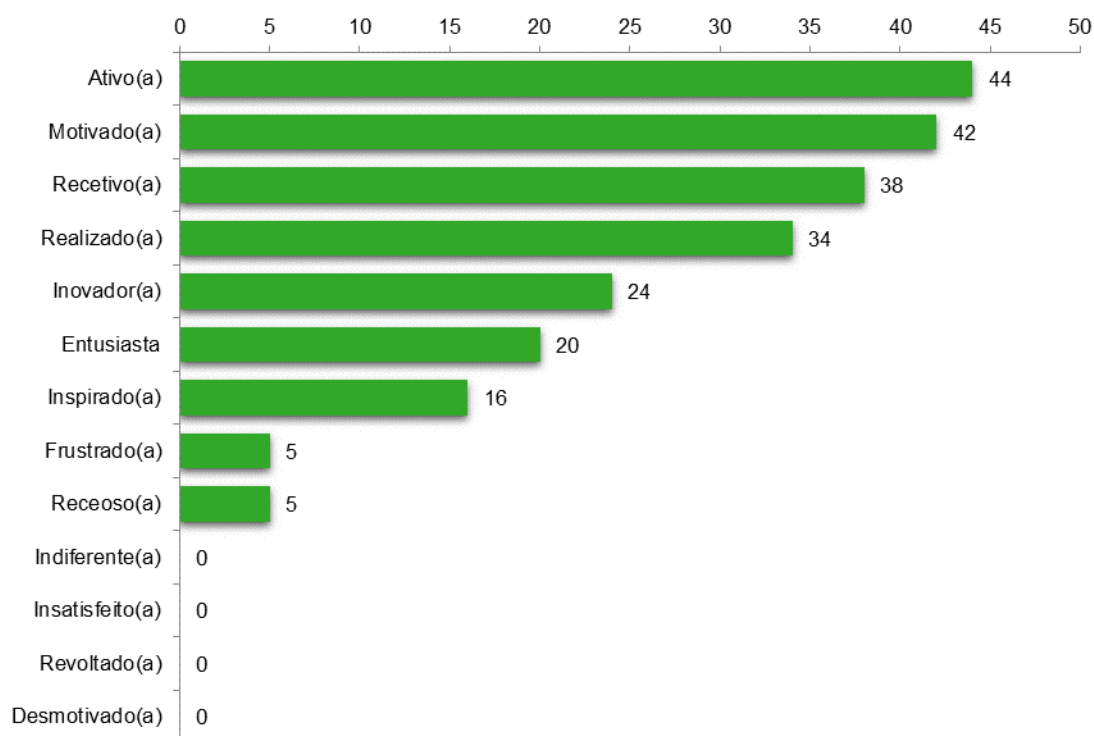
Para a análise das hipóteses do estudo utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis. Consideraram-se diferenças estatisticamente significativas nos casos em que $p < 0.05$.

A análise estatística foi realizada com o software IBM SPSS versão 23.0 (IBM Corporation, New York, USA).

Com o objetivo de avaliar a importância atribuída pelos educadores à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar, foram testadas *duas hipóteses* que passaremos a apresentar, analisar e discutir.

Começou-se por perceber a posição dos inquiridos em relação aos sentimentos e emoções sentidas, perante a sua profissão. Podem assim, verificar-se os resultados no gráfico 4.

Gráfico 4- Sentimentos e emoções perante a profissão



Como se pode observar no gráfico 4, são apresentados os sentimentos e emoções perante a profissão, em que os mais frequentemente relatados são: *Ativo* (n=44; 77.2%), *Motivado(a)* (n=42; 73.7%), *Recetivo(a)* (n=38; 66.7%) e *Realizado(a)* (n=34; 59.6%), enquanto os menos relatados foram *Inovador(a)* (n= 24; 42%), *Entusiasta* (n=20; 35%), *Inspirado(a)* (n=16; 28%), *Frustrado(a)* (n=5; 8.8%) e *Receoso(a)* (n=5; 8.8%) e os sentimentos *Indiferente(a)*, *Insatisfeito(a)*, *Revoltado(a)* e *Desmotivado(a)* não obtiveram qualquer resposta.

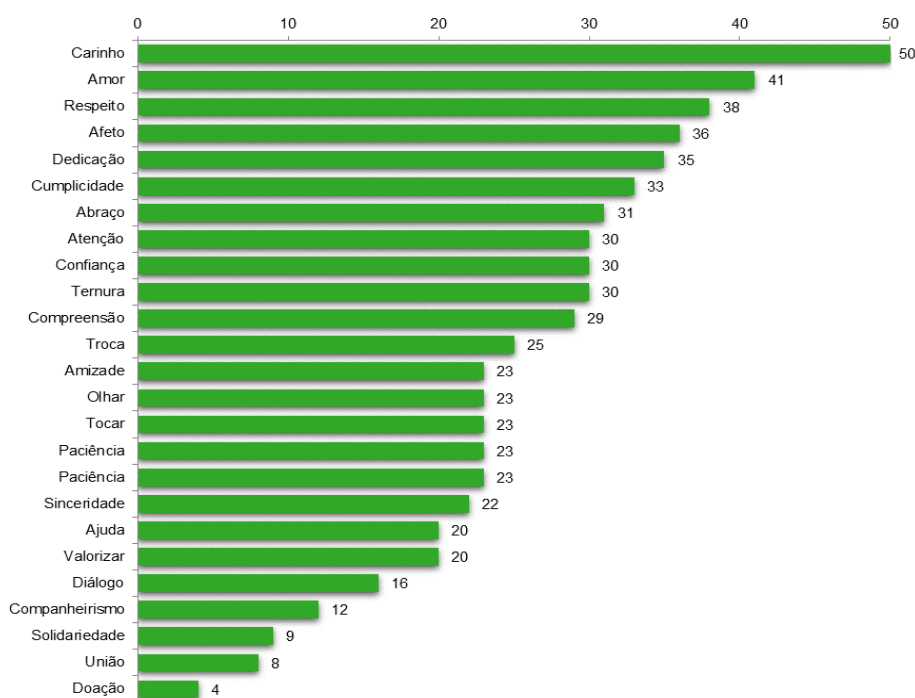
Sente-se que os educadores de infância na sua maioria evidenciam o gosto pela profissão, intensificando uma paixão pela profissão, manifestando motivação, sentindo-se realizadas. Respiram educação de infância.

Por sua vez e de acordo com os resultados, Marta e Lopes (2014), no seu estudo, evidenciam também uma série de sentimentos expressados por um grupo de educadores de infância, perante a profissão, que vão de encontro à satisfação desta amostra. Onde a responsabilidade, o investimento, o empenho, a reciprocidade, são fatores determinantes, numa relação de bem-estar e reciprocidade.

Como se pode verificar no gráfico 4, são poucos os educadores de infância deste estudo que se sentem frustrados, receosos. O mesmo se pode dizer no que se refere ao fato de nenhum educador de infância manifestar sentimentos, como: indiferentes, insatisfeitos, sentimentos de revolta, desmotivados, o que por si só é bastante positivo, mostrando que todos os educadores de infância deste estudo estão satisfeitos com a sua profissão, mostrando-se felizes.

Desta forma estes resultados levam-nos a perceber e a observar pela análise do gráfico 5, que os educadores de infância dão especial importância à relação afetiva entre estes e as crianças, pelos determinados vocábulos que melhor se adequam à palavra afetividade, na sua relação pedagógica.

Gráfico 5 - Definição de afetividade



Segundo os educadores de infância inquiridos nesta investigação, as principais definições de afetividade são o *Carinho* (n=50; 87.7%), o *Amor* (n=41; 71.9%), o *Respeito* (n=38; 66.7%), o *Afeto* (n=36; 63.2%) e a *Dedicação* (n=35; 61.4%), seguidos da *Cumplicidade* (n=33; 57,8%), *Abraço* (n=31; 54,3%), *Atenção*, *Confiança* e *Ternura* (n=30; 52,6%), *Compreensão* (n=29; 50,8%), *Troca* (n=25; 43,8%), *Amizade*, *Tocar*, *Olhar* e *Paciência* (n=23; 40,3%), *Sinceridade* (n=22; 38,5%), *Ajuda* e *Valorizar* (n=20; 35%), *Diálogo* (n=16; 28%), *Companheirismo* (n=12; 21%). Sendo as menos respondidas a *Solidariedade* (n=9; 15,5%), a *União* (n=8; 14.0%) e a *Doação* (n=4; 7.0%).

Estes resultados vêm ao encontro do estudo de Sousa (2013), também com o mesmo intuito, o de analisar a palavra afetividade por parte dos educadores na sua prática pedagógica, onde a *compreensão*, o *carinho*, o *respeito*, a *confiança*, *atenção* e *afeto*, foram os vocábulos mais escolhidos. Também o estudo de Ribeiro (2004), invoca os vocábulos para analisar a afetividade na relação educativa, apresentando-se com maior relevância o *amor*, o *carinho*, a *compreensão*, o *respeito*, a *amizade*, o *afeto*, a *solidariedade*, a *atenção* e *companheirismo*.

A afetividade foi definida neste estudo através dos vocábulos: *carinho*, *amor*, *respeito*, *afeto* e *dedicação*. Este estudo identificou praticamente os mesmos vocábulos que o estudo de Ribeiro (2004) e que o estudo de Sousa (2013). No entanto não invocou com a mesma constância, a *amizade*, a *compreensão*, a *solidariedade*, a *atenção*, o *companheirismo*, *confiança* e *atenção*.

De acordo com Ribeiro et al., (2005), a afetividade emerge como um sentimento, uma atitude, uma ação. É por assim dizer, um sentimento que nasce de uma interação, surge de uma relação interpessoal.

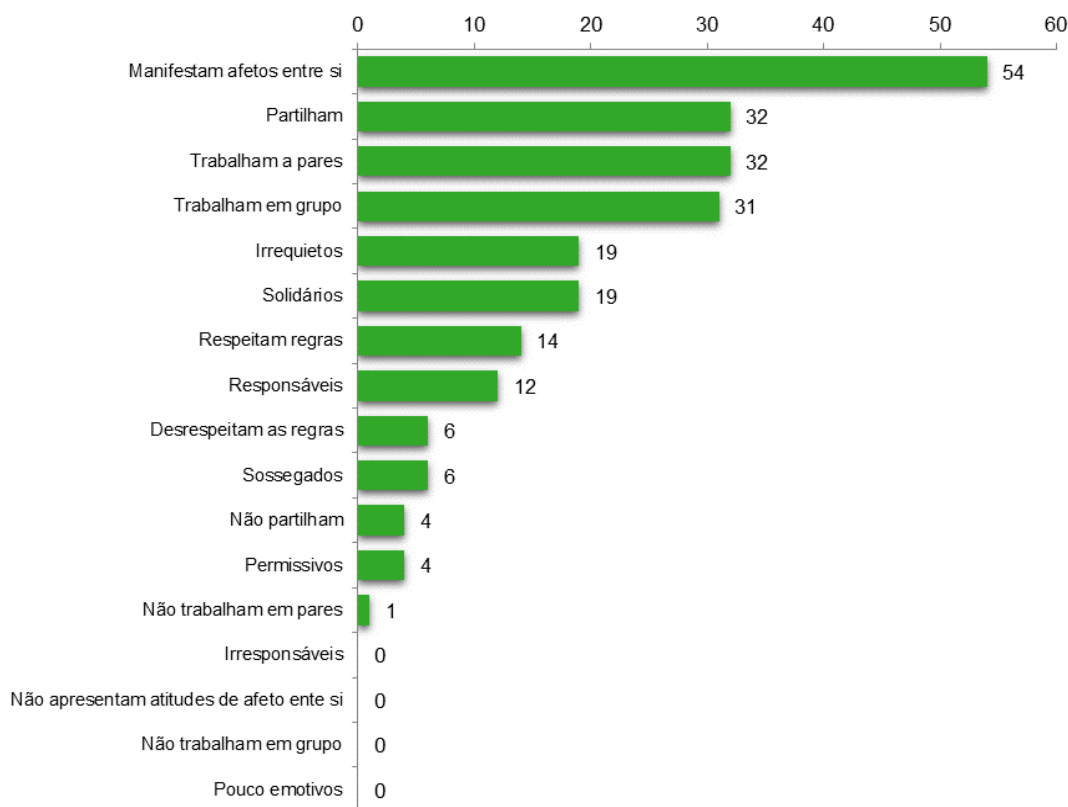
Complementando estes resultados, encontra-se Brazelton e Greenspan (2009), quando mencionam que *as aprendizagens começam com o carinho*. Deste modo, ambos os estudos complementam esta afirmação.

Neste estudo os educadores têm uma visão ativa de afetividade, de uma forma sensível, e como defende Favre e Favre (1998), estes manifestam uma predisposição interna para compreender, respeitar, proteger, cuidar, ajudar, dialogar, escutar, aceitar e desejar a proximidade do outro, tendo em conta os vocábulos que mencionam definindo a afetividade.

Por sua vez Ribeiro (2004), reforça o conceito de afetividade que vai de encontro com este estudo, mencionando a afetividade como um sentimento, uma atitude, um estado, uma ação que se transforma numa expressão humana de amor, de proteção, de respeito, de aceitação, de amizade e de afeição entre as pessoas.

Ainda sobre a importância atribuída pelos educadores à relação afetiva, e por forma a avaliar a caracterização global da afetividade do(s) grupo(s) e/ou crianças que os educadores de infância lecionam, salientam-se diversas características assinaladas por estes, que lhes parecem adequar ao seu grupo de crianças, como se pode observar através do gráfico 6.

Gráfico 6- Caracterização global da afetividade do(s) grupo(s) e/ou crianças que leciona



Em termos de caracterização global da afetividade do(s) grupo(s) e/ou crianças que as educadoras lecionam (Gráfico 6), observa-se que: *Manifestam afetos entre si* (n=54; 94.7%), *Partilham* (n=32; 56.1%), *Trabalham a pares* (n=32; 56.1%) e *Trabalham em grupo* (n=31; 54.4%). Foram as opções respondidas em maior número. De seguida,

apresentam-se as opções Irrequietos e Solidários (n=19; 33%), Respeitam regras e Sossegados (n=6; 10,5%). As opções respondidas com menor frequência foram: Não partilham (n=4; 4.0%), Permissivos (n=4; 4.0%) e Não trabalham em pares (n=1; 1.7%). As opções Irresponsáveis, Não apresentam atitudes de afeto ente si, Não trabalham em grupo e Pouco emotivos não apresentam qualquer resposta.

Através destas diferentes características, conclui-se que as educadoras, assim como as crianças demonstram uma metodologia cooperativa, sendo esta essencial para o sucesso da inclusão pré-escolar. As educadoras evidenciam o trabalho de grupo, assim como o trabalho a pares, numa simbiose de interajuda, o que por sua vez dá continuidade à teoria de Sandall & Schwartz, (2003) ao mencionar a importância dos ambientes inclusivos no pré-escolar, onde as crianças com NEE participam com as outras crianças, onde as educadoras identificaram, através de determinadas características das suas crianças, que apoiam o desenvolvimento de interações sociais em diferentes momentos de atividades em sala de aula. Estas adotam uma estratégia de trabalho pedagógico que vai ao encontro da metodologia centrada na criança, que Sandall & Schwartz, (2003) mencionam.

Ambientes facilitadores de aprendizagem, assim como promotores de amizades. Denota-se aqui um trabalho consistente por parte das educadoras, no que concerne aos afetos que as crianças manifestam entre si, onde a emoção da criança na relação de pares é trabalhada. Seja através de histórias, atividades, jogos, diálogo, o importante é que estas aprendam sobre as emoções e o seu controle, no contexto de interação de grupo de pares. As crianças convivem com afetos, na sua vida quotidiana, nomeadamente na escola (Trevisan, s/d). Quando existem relações consistentes, recheadas de afetos, as crianças acabam por ser mais afetuosas e solidárias umas com as outras, acabando mesmo por transmitir os seus sentimentos, refletindo nos seus próprios desejos, e desenvolver o seu relacionamento com o adulto e com os pares (Lopes, 2014).

Os educadores podem organizar ambientes da sala para apoiar interações sociais positivas, assim como ensinar as capacidades essenciais para essas relações positivas (Sandall & Schwartz, 2003).

Por sua vez estes resultados vão ao encontro do estudo de Sousa (2013), onde também a manifestação de afetos e a partilha se fazem sentir de forma significativa.

Observa-se que as características observadas no gráfico 6, vão ao encontro do preconizado por Odom (2007), onde o conceito de escola inclusiva se faz sentir na educação pré-escolar e onde as relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas, é uma mais-valia, sendo que é no jardim-de-infância que ocorrem as primeiras interações sociais, onde a amizade, a aceitação social e a rejeição social se dão. Desta forma, as crianças com NEE, ao estabelecerem amizades e serem aceites, terão a oportunidade de alcançar os objetivos propostos ao seu desenvolvimento. Ao contrário se passa com as crianças com NEE que forem rejeitadas, o seu desenvolvimento social e académico fica condicionado.

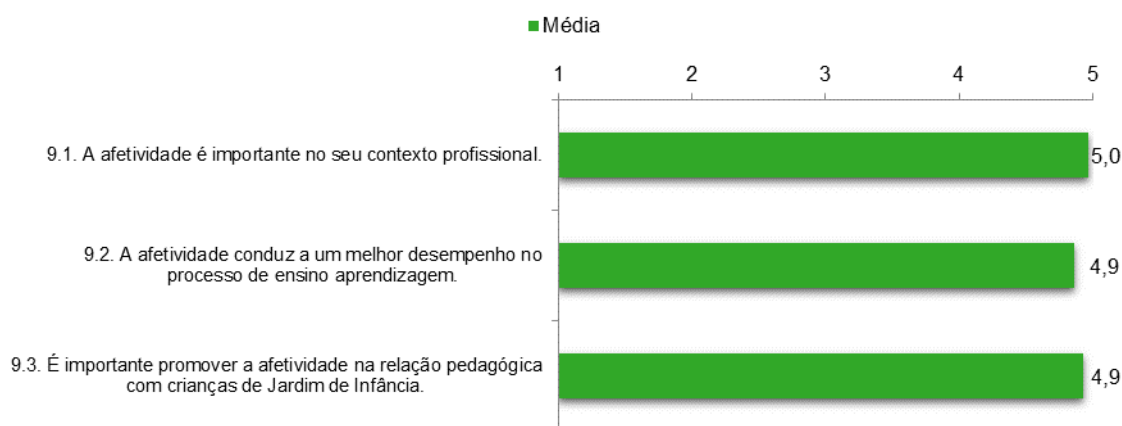
O afeto e a cumplicidade entre este grupo de crianças que as educadoras lecionam, é crescente, tendo em conta que a partilha se faz sentir, assim como as atividades de grupo e a pares proporcionadas pelo educador, são palco de interação. Estão aqui presentes intervenções naturalistas (atividades de grupo); atividades de inclusão com companheiros socialmente responsivos; intervenções educativas para influenciar atitudes (Odom, 2007).

Observa-se assim e segundo os dados do gráfico 6, a forma como o educador instala a afetividade na relação pedagógica, inspira nas características mais sobressaídas, “manifestam afetos entre si”. São vários os estudos que apontam para a importância de atitudes e conceções dos educadores de infância face à promoção de atitudes inclusivas, na educação pré-escolar (Correia, 2003; Oliveira, 2010; Ribeiro, 2010; Pereira, 2011; Amorim, 2012; Dias, 2012; Drummond, 2014).

Tendo ainda por base, o primeiro objetivo, em avaliar a importância atribuída pelos educadores à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, pretendeu-se verificar a opinião dos educadores de infância relativamente a três afirmações: “A afetividade é importante no seu contexto profissional.”; “A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem.”; “É importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de Jardim de Infância.”

Como se pode observar no gráfico 7, é apresentado o nível médio de concordância com a importância da afetividade, constatando-se que os educadores de infância inquiridos neste estudo, apresentaram uma concordância média plena com a importância da afetividade.

Gráfico 7- Nível de concordância com a importância da afetividade (1-Discordo Totalmente a 5-Concordo Totalmente)



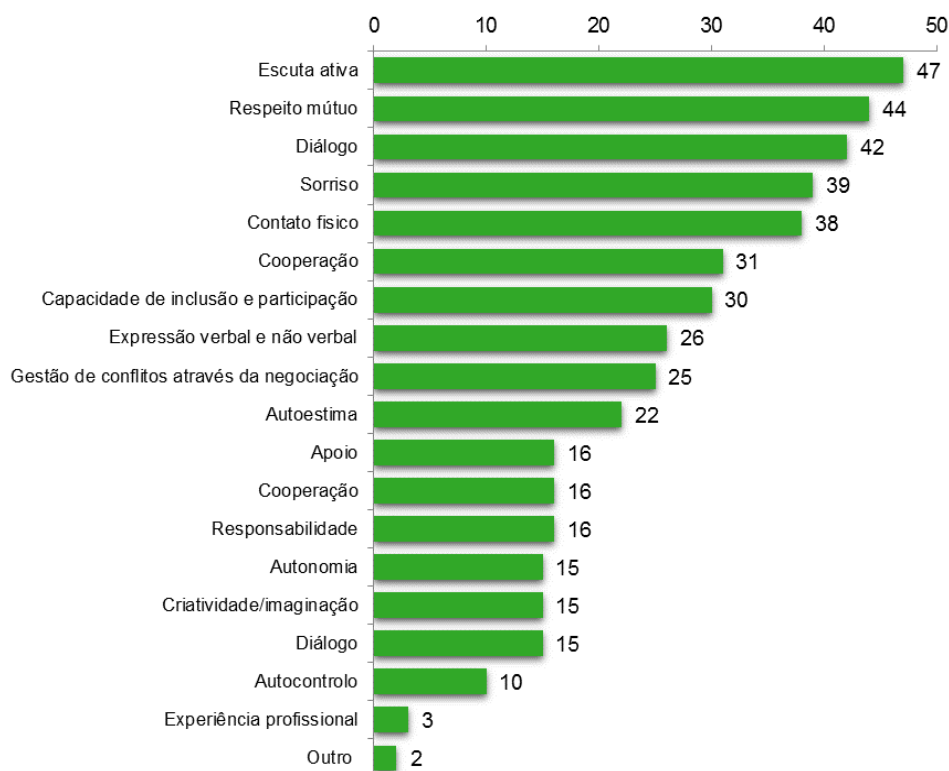
É assim positivo, tendo em conta que os educadores de infância deste estudo valorizam bastante a afetividade no contexto profissional, assim como esta contribui para uma melhor relação pedagógica com crianças de jardim-de-infância e conduz a um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem, dando assim continuidade à linha de pensamento de Franco (2007), Soares (2010) e Leal (2010), referenciados na revisão da literatura, que mencionam que é através do vínculo afetivo que se dá a relação entre ensinar e aprender. O afeto facilita sim a aprendizagem, conduzindo a um melhor desempenho.

Uma relação afetiva saudável, melhora o ambiente da sala de aula, assim como torna-o propício à aprendizagem (Leite & Tagliaferro, 2005; Capelasso & Nogueira, 2013; Figueredo & Piovesani, 2014).

Estes resultados estão também em sintonia com o estudo de Sousa (2013), Leite e Tagliaferro (2005), mencionando a afetividade como fator importante na relação pedagógica. A mesma vai mediar a relação entre o educador e a criança, assim como os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Assim, o sucesso da aprendizagem depende em grande parte, da qualidade dessa mediação. O afeto é essencial na ação pedagógica, pois as crianças ao manifestarem desejo em agradar os outros, adquirem mais facilmente as aprendizagens (Brazelton e Greenspan, 2009).

Averiguando as opções mais relevantes que o educador evidencia na sua prática profissional e que vão ao encontro da promoção da afetividade, na relação pedagógica com crianças de jardim-de-infância, encontram-se no gráfico 8, os resultados alusivos a essas situações:

Gráfico 8 – Situações mais relevantes na prática profissional e que vão ao encontro da promoção da afetividade na relação educativa com crianças de jardim de infância



No gráfico 8 apresenta-se a opinião dos educadores de infância inquiridos relativas às situações mais relevantes na prática profissional e que vão ao encontro da promoção da afetividade na relação educativa com crianças de jardim de infância, onde se constata que as respostas mais frequentemente citadas foram: *Escuta ativa* (n=47; 82.5%), *Respeito mútuo* (n=44; 77.2%), *Diálogo* (n=42; 73.7%), *Sorriso* (n=39; 68.4%), e *Contacto físico* (n=38; 66.7%). Seguindo-se a *Cooperação* (n=31; 54,3%), *Capacidade de inclusão e participação* (n=30; 52,6%), *Expressão verbal e não verbal* (n=26; 45,6%), *Gestão de conflitos através da negociação* (n=25; 43,8%), *Autoestima* (n=22; 38,5%); *Apoio*, *Cooperação* e *Responsabilidade* (n=16; 28%), *Autonomia*,

Criatividade/Imaginação e Diálogo (n=15; 26,3%). As menos frequentes foram: Autocontrolo (n=10; 17.5%) e Experiência profissional (n=3; 5.3%).

Tendo em conta estes resultados, podemos discuti-los de forma positiva, uma vez que os educadores de infância de uma forma geral manifestam-se sensíveis para com as crianças, escutando-as, respeitando-as, dialogando com elas, manifestando um sorriso nos lábios e estabelecendo afago com elas. Evidencia-se assim uma paixão pela profissão, que são as competências necessárias desta, acompanhada sempre de laços de afeto para com as crianças. Pode-se concluir que os educadores deste estudo detêm esta preocupação. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Sousa (2013), onde o respeito mútuo, o diálogo e o sorriso foram as opções mais referidas e onde se coloca em destaque as atitudes e posturas do educador, quando ouve a criança, quando o seu sorriso dá segurança à criança, quando o respeito e o diálogo para com as crianças as torna importantes e acarinhadas, sentindo-se apoiadas (Sandall & Schwartz, 2003; Alencar, 2007; Odom, 2007; Guimarães, 2008).

O *respeito mútuo* é referido por Borba e Spazziani (2005), como uma atitude explícita de afetividade, onde estão implícitos o olhar, o gesto carinhoso, ouvir e dar voz às crianças, compreende-los, são atitudes que marcam as crianças e que acabam por contribuir para a sua formação. Esta relação educativa é um grande contributo para a criação de laços entre professor/aluno. Os alunos esperam um professor afetuoso, respeitador, atencioso e compreensivo (Carvalho, 2007).

Quando se fala do sorriso por parte do educador como promotor de afetividade para com as crianças de jardim-de-infância, Silva (2009) menciona este como fundamental na aceitação do outro, sendo este um elemento motivador para a aprendizagem. É através dos vínculos que se cria um clima de respeito mútuo, um clima de confiança, de amizade, de compreensão face às dificuldades das crianças. O *sorriso* é essencial na comunicação e favorece o ambiente que se quer propício à aprendizagem. O sorriso acolhe o outro, transmite uma expressão de bem-estar, de aceitação, e no que se refere às crianças com NEE, faz toda a diferença, criando um ambiente propício à aprendizagem. (Sandall & Schwartz, 2003; Ribeiro, 2004; Ribeiro et al., 2005).

O *diálogo*, como menciona Ribeiro (2004) é o ingrediente necessário que permite a comunicação, promovendo o interesse das crianças. Este é fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo uma aquisição de extrema importância, mais

importante do que a leitura e a escrita. O diálogo estimula o processo de aprendizagem (Barbosa, 2012; Catarreira, 2015).

A *escuta ativa*, como refere Ribeiro (2004), é a forma de melhor compreender a criança, sem a julgar, por forma a existir uma aproximação de uma forma sensível, colocando-nos no lugar do outro, a ver o mundo a partir dos seus olhos. Escutar antes de intervir. A escuta ativa é muitas vezes escutar o “não dito”, e para isso é necessário sensibilidade, e como refere Ribeiro et al., (2005), não é propriamente o ato de escutar, mas sim uma postura de atenção àquilo que vai além do que a criança está a dizer. Ou melhor é estar-se atento aos sinais. Também a expressão do olhar, pode transmitir uma série de sentimentos, como a ternura, a afeição, a felicidade, o amor (Filliozat, 2001; Alves, 2005; Marta & Lopes, 2014).

Estes resultados levam-nos a refletir sobre uma prática profissional positiva por parte destes educadores de infância, onde se pode dizer que a promoção da afetividade na relação educativa para com as crianças de jardim-de-infância, não é posta em causa. Mostram interesse quando a criança fala, mostrando interesse em ouvi-las (Carvalho, 2007). Estas ações contribuem assim para um bem-estar da criança, e para uma boa relação pedagógica, baseada em afetos (Leite e Tagliaferro, 2005; Borralho e Oliveira, 2010).

O *contacto físico*, e de acordo com Sousa (2013), é fomentador de aprendizagem na medida que transmite sentimentos. A proximidade física entre o educador e a criança é sinónimo de ligação e de igualdade. É também um meio de comunicação que acaba por preencher as necessidades afetivas, fortalecendo os laços numa simbiose de confiança e de diálogo, estimulando a aprendizagem das crianças (Borba e Spazziani, 2005). A comunicação *não-verbal ou expressão verbal*, que se compõe por gestos, por uma carícia nas costas, um toque, um abraço. Gestos esses que transmitem segurança, dando um incentivo à aprendizagem (Ribeiro et al., 2005). O gesto de calor humano pode mudar uma atitude de uma criança dentro da sala de atividades.

Expressão verbal, muitas vezes utilizada pelos educadores para ajudar a criança a fazer melhor “Tu consegues fazer melhor, tu és capaz!”, bastante evidente neste grupo de educadores de infância.

A *Cooperação*, segundo este estudo, os educadores dão especial relevo ao trabalho de grupo, por forma a reforçar o convívio com os pares, a tornarem-se mais solidários. Também no que respeita à *Capacidade de inclusão e participação*, os educadores deste estudo proporcionam uma abertura para a diversidade, para que as crianças com NEE, junto com os seus pares possam desenvolver certas habilidades e a participem nas atividades (Correia, 2003; Ribeiro, 2004; Ribeiro et al., 2005).

Os educadores de infância deste estudo procuram também fazer face aos conflitos que possam surgir em contexto de sala de atividades, ou seja, *gerir conflitos através de negociação*, onde o educador tem que ter a capacidade de descodificar rapidamente uma situação e encontrar meios para resolvê-la. São inúmeros os problemas enfrentados nos dias de hoje, acrescentando obstáculos que dificultam a relação educativa no pré-escolar e nos outros níveis de ensino (Ribeiro et al., 2005).

A *autoestima* e o *apoio* são também relevantes neste estudo, onde os educadores agem em conformidade com o que é suposto na educação pré-escolar, oferecer atenção à criança; ajudar a criança nas suas dificuldades cognitivas, oferecendo-lhe pistas, para progredir (o educador deve conhecer bem a criança); apoiar significa também ouvi-la e compreender o que tem a dizer. Dar voz à criança. Deste modo está-se a estimular a sua autoestima (Ribeiro et al., 2005).

De acordo com o estudo de Ribeiro et al., (2005), a sensibilidade, o dom e a paciência são as competências essenciais de um educador. Como refere Romano (2011), a conduta do educador, assim como o seu perfil, influencia as crianças. Deste modo, estas características evidenciadas neste estudo, demonstram que estes educadores de infância apresentam ter boas competências, agindo de forma afetiva.

Por sua vez Ribeiro et al., (2005), evidenciam estas competências do educador, como uma predisposição interna para proteger a criança, para cuidar, para dialogar, para aceitar, para compreender, para desejar a proximidade do outro. São por assim dizer competências de interação social intrínsecas ao ser humano, e revelam-se mediante a expressão humana de proteção, de solidariedade, cuidado (Favre & Favre, 1998).

Dando continuidade à linha de pensamento dos diferentes autores, encontra-se Marta e Lopes (2014), referenciando que os educadores de infância espelham um olhar sensível

a tudo o que diga respeito à criança, potenciando as suas ações numa procura do saber agir, do saber estar.

Por sua vez Carvalho (2007), reforça a ideia que a relação educativa e os processos que dela ocorrem tem uma importância decisiva na aprendizagem dos alunos. Ou seja, é a capacidade de empatia, como o respeito mútuo, o diálogo, o escutar a criança, o ser agradável com a criança, que, constituem as competências básicas de educadores e crianças, facilitando o desenvolvimento de uma relação pedagógica saudável e de qualidade.

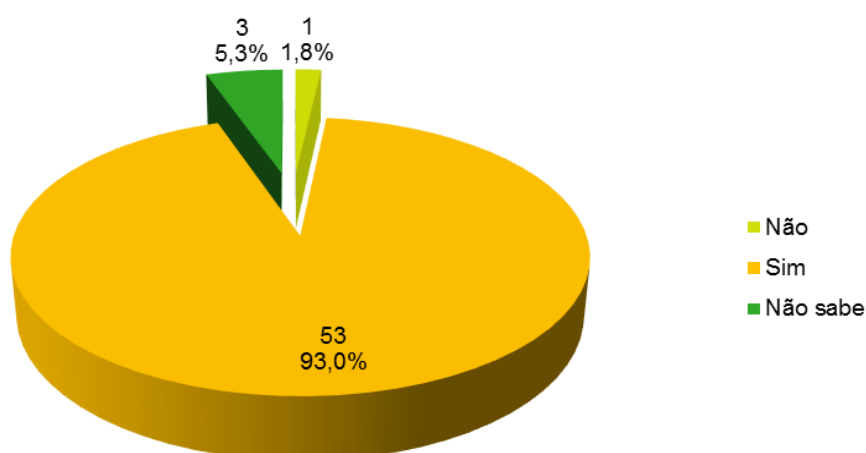
O presente estudo conclui que os educadores de infância têm a preocupação para com as suas crianças, através da sua prática pedagógica aqui referenciada. É aqui demonstrado também através dos resultados que, os educadores transmitem valores às crianças, sendo que é através destes que se educa para a cidadania e como menciona Raposo (2013), e acrescentando ainda que o processo de aquisição de valores adquire-se através de contos tradicionais, através da leitura, através até de dramatizações, sendo função do educador proporcionar estes momentos, apelando ao respeito, estimulando o sentido de justiça, de igualdade, inculcando regras básicas de convivência que se apliquem a todas as crianças, que se apele ao sentimento das crianças, apelando ao bom senso das mesmas.

Todos estes vocábulos “escutar a criança”; “respeito mútuo”; a existência de “diálogo”; os “sorrisos” e o “contacto físico” e todos os outros referenciados no gráfico 8, evidenciam e espelham a afetividade destes educadores, indo ao encontro do primeiro objetivo: avaliar a importância atribuída pelos educadores à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar.

Os educadores de infância deste estudo no que se refere ao autocontrolo e à experiência profissional, não as acham de todo relevantes na promoção de afetividade na relação educativa com crianças de jardim-de-infância.

Em termos de promoção da inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE no contexto de jardim-de-infância, 93.0% dos educadores de infância inquiridos neste estudo, expuseram que efetuam a promoção da inclusão na prática profissional no contexto de Jardim de Infância, como se pode perceber pela análise do gráfico 9.

Gráfico 9 – Promoção da inclusão na prática profissional no contexto de Jardim de Infância



Deste modo, estes resultados espelham o olhar sobre a inclusão que estes educadores demonstram. Pode-se constatar que, os educadores acreditam numa escola inclusiva e agem para que se valorize a diversidade, que se incentive e se motivem as crianças (Ribeiro, 2010; Oliveira, 2010; Pereira, 2011; Dias, 2012; Drummond, 2014; Antunes e Souza, s/d).

No entanto tem que se ter em conta que a inclusão assume diferentes aspetos em diferentes programas e sobretudo a inclusão tem diferentes significados para diferentes pessoas. E como menciona Odom (2007), não existe uma só forma certa de implementar a inclusão. É importante se definir inclusão de acordo com o que faz sentido para as crianças. Quando se inicia a inclusão importa saber se as crianças com NEE são envolvidas nas atividades nas quais participam o educador e os pares, ou se passam a maior parte do tempo a brincar sozinhas.

Tendo em conta esta filosofia, importa reforçar os contextos adequados do ponto de vista de desenvolvimento e participação de forma ativa que as crianças aprendem. Importa também refletir-se no que respeita à ecologia das salas de pré-escolar, nomeadamente a distribuição do grupo (número de crianças e de adultos no grupo); composição do grupo (proporção de crianças com ou sem NEE); a atividade; quem inicia a atividade; comportamento do adulto; comportamento da criança (participação

nas atividades ou rotinas); comportamento social da criança (interação social com o adulto e com os pares) (Odom, 2007).

Relativamente à *concordância com o facto do educador ao estabelecer uma relação afetiva com as crianças favorece a inclusão das mesmas* (1 - Discordo Totalmente a 5 - Concordo Totalmente), os educadores de infância inquiridos expuseram uma concordância média muito elevada (4,7) com a inclusão de crianças.

Todos os educadores de infância inquiridos neste estudo responderam que consideram que *os momentos de rotina diária de jardim de infância, são potenciadores de afetividade promovendo a inclusão*.

Desta forma e pegando no primeiro objetivo do estudo, avaliar a importância atribuída pelos educadores à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar, estes resultados vêm responder a este objetivo, quando no grupo de educadores inquiridos existe uma concordância praticamente total com o facto do educador ao estabelecer uma relação afetiva com as crianças favorece a inclusão das mesmas. Além disso, a totalidade dos educadores de infância inquiridos respondeu que considera que as situações de rotina diária de jardim-de-infância são potenciadores de afetividade disseminando a inclusão.

Verifica-se também que a afetividade está relacionada de uma forma bastante vinculada estatisticamente com atitudes inclusivas, sendo que ao se promover a afetividade no contexto de educação pré-escolar, está-se a contribuir para a inclusão de todas as crianças, assim como para o seu desenvolvimento no seu processo ensino-aprendizagem.

Mattos (2008) reforça estes resultados com a discussão do processo de inclusão/exclusão escolar a partir da perspectiva afetiva, num processo dialético entre o educador e a criança, mostrando a importância e a necessidade da afetividade para a aprendizagem. A inclusão/exclusão da criança vai depender do desenvolvimento do processo afetivo, da cumplicidade e da inter-relação entre educador/criança, que vão favorecer a autoestima e autoconfiança de ambos. Incluir requer um olhar à singularidade de cada um dentro da pluralidade. A autora conclui, assim como o nosso estudo que, a afetividade é extremamente importante para a inclusão escolar.

Pelos resultados expostos, relacionados com o primeiro objetivo e para responder à Hipótese 1- (H1) – A idade não influencia a importância atribuída pelos educadores à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar, fomos verificar, como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1 -- Importância atribuída à relação afetiva, como facilitadora da inclusão, segundo a idade

	Idade						p
	Entre 20 e 30 anos		31 e 40 anos		Mais de 40 anos		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
O educador ao estabelecer uma relação afetiva com as crianças favorece a inclusão das mesmas	4.6	0.5	4.7	0.5	4.8	0.5	0.781

Podemos observar segundo os dados apresentados que não se observam quaisquer diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0.05$) entre as educadoras inquiridas das diferentes idades em termos de importância atribuída pelos educadores à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar. Assim esta hipótese é validada, para a globalidade da amostra.

Para responder à Hipótese 2- (H2) - O tempo de serviço não influencia a importância atribuída pelos educadores à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar, apresenta-se a tabela 2.

Tabela 2 - Importância atribuída à relação afetiva como facilitadora da inclusão, segundo o tempo de serviço

	Tempo de serviço								p
	1 a 5 anos		6 a 10 anos		11 a 15 anos		Mais de 15 anos		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
O educador ao estabelecer uma relação afetiva com as crianças favorece a inclusão das mesmas	4.5	0.5	4.9	0.3	4.6	0.5	4.7	0.5	0.179

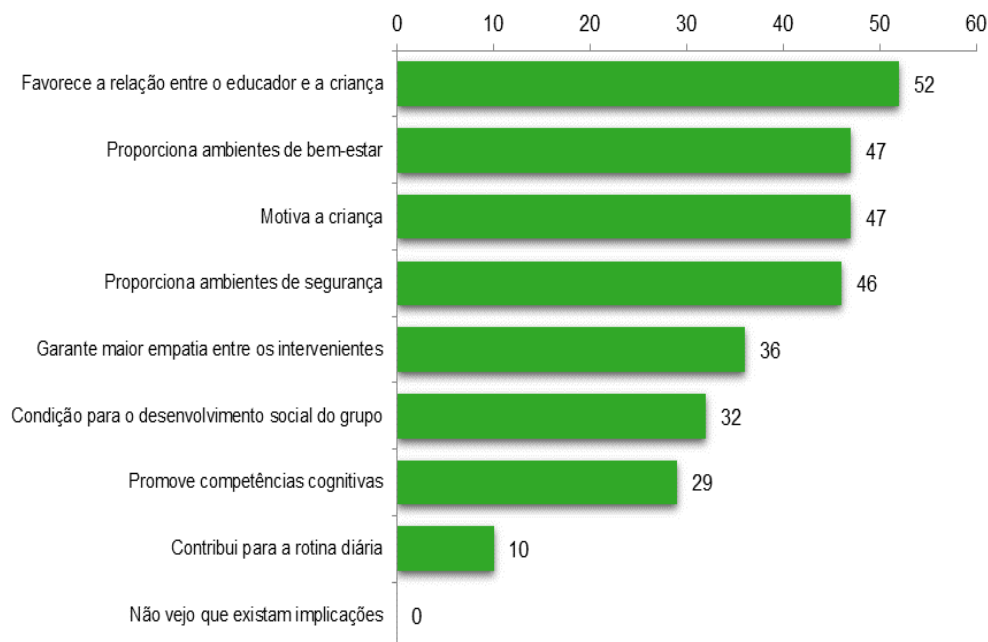
Como se pode perceber, pela análise da tabela 2, no que respeita à H2, constata-se que não existem quaisquer diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0.05$) entre as educadoras inquiridas dos diferentes tempos de serviços no que respeita à importância atribuída pelos educadores à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar. Assim esta hipótese é validada, para a globalidade da amostra.

Com base nos resultados das Hipóteses 1 e 2 (Tabela 1 e Tabela 2), verifica-se que os educadores de infância deste estudo, dão especial relevância à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar, onde nem a idade, nem o tempo de serviço têm qualquer peso para estes. Não existindo assim fatores que influenciam a importância atribuída à relação afetiva entre ambos.

Com o objetivo de identificar se existem fatores que influenciam a opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar, foram testadas também duas hipóteses, que passaremos a apresentar, analisar e discutir.

Começou-se primeiramente por perceber os motivos para a atividade conduzir a um melhor desempenho, por forma a fundamentar a afirmação “A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem, no contexto de jardim de infância”, onde os educadores de infância deste estudo, reconheceram alguns motivos como se pode verificar no gráfico 10.

Gráfico 10 – Motivos para a afetividade conduzir a um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem no contexto de jardim de infância



As opções relatadas com maior frequência que fundamentam que a afetividade conduza a um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem no contexto de Jardim de Infância” (Gráfico 10) são: *Favorece a relação entre o educador e a criança* (n=52; 91.2%), *Proporciona ambientes de bem-estar* (n=47; 82.5%), *Motiva a criança* (n=47; 82.5%) e *Proporciona ambientes de segurança* (n=46; 80.7%). Seguindo-se *Garante maior empatia entre os intervenientes* (n=36; 63%), *Condição para o desenvolvimento social do grupo* (n=32; 56%) e *Promove competências cognitivas* (n=29; 50,8%). Enquanto a opção menos referida foi: *Contribui para a rotina diária* (n=10; 17.5%) e as opções: *Não vejo que existam implicações* e *Não vejo qualquer contribuição*, não obtiveram qualquer resposta.

De acordo com os resultados do estudo de Ribeiro et al., (2005), no que se refere à importância da afetividade para um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem, mostram que a competência afetiva, permite a formação de vínculos, vínculos esses propícios a um clima de confiança, amizade, compreensão, respeito mútuo, aumentando assim o interesse das crianças pelas aprendizagens, melhorando significativamente a aprendizagem cognitiva. A afetividade é segundo Borba e

Spazziani (2005), facilitadora de aprendizagens. O menor ou maior sucesso no processo ensino-aprendizagem, é sem dúvida o vínculo que se coloca entre o ato de ensinar e o ato de aprender, baseado na comunicação que existe entre o professor e o aluno (Carvalho, 2007).

Os resultados deste estudo vão ao encontro do estudo de Sousa (2013), onde os educadores evidenciaram em maior número “Favorece a relação entre o educador e a criança”; “Proporciona ambientes de bem-estar” e “Proporciona ambientes de segurança”. Estão assim em sintonia neste três aspetos, assim como na opção “Motiva a criança”. É de reforçar Freitas (2012), quando se refere ao pensamento e aos afetos, mencionado que estes são indissociáveis. O aspeto emocional também tem a sua relevância, assim como outros aspetos e é objeto de preocupação da educação.

Tendo em conta estes resultados, os educadores valorizam a afetividade para o sucesso de ensino-aprendizagem, deste modo este relacionamento afetivo desperta a confiança, entre o educador e a criança, além de proporcionar melhores rendimentos na aprendizagem (Magalhães, 2014). O aluno aprende melhor quando se sente ligado afetivamente, sentindo-se assim valorizado (Raposo, 2013).

A relação estabelecida entre educador/criança favorece a integração da criança com NEE, e apoia o relacionamento com as outras crianças (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997). Por sua vez estas relações e interações são a suporte de uma pedagogia participativa, a qual possibilita fortalecer laços de pertença (Formozinho, 2013).

Por sua vez Borba e Spazziani (2005), mencionam a afetividade como um potencial forte para potenciar a interação social, assim como solidificar laços de amizade, promovendo a qualidade nos relacionamentos entre pares, garantindo assim maior empatia entre os intervenientes, tornando-se condição necessária para o desenvolvimento social do grupo.

Estes dados vêm também ao encontro do preconizado por Magalhães (2014) ao referir-se que a criança que desfruta uma boa relação afetiva com o educador, é uma criança segura e tem interesse em aprender, tendo um bom rendimento escolar. Assim como age confortavelmente à constituição da criança, ajudando-a a superar obstáculos, fortalecendo a sua autoestima e promovendo o seu sucesso (Borba e Spazziani, 2005).

Indo ao preconizado pelos diferentes autores e tendo em conta os resultados, Leite (2012), acrescenta mesmo que a qualidade da mediação pedagógica é determinante na qualidade dos vínculos que se estabelecem entre alunos e conteúdos. É importante se analisar a interação entre estes e as condições de ensino propostas pelo professor.

Para além destes aspetos e de acordo com os resultados obtidos, Sant'Anna et al (s/d), chamam a atenção para *o educador ser um professor dos assuntos do coração*, no que respeita à aprendizagem, ou seja, ser o mediador e o facilitador numa relação estreita da construção do desenvolvimento cognitivo com o desenvolvimento afetivo.

Dando continuidade aos resultados deste estudo, nomeadamente para o fato da afetividade apresentar-se como condição para um melhor desenvolvimento social do grupo, a autora Lopes (2014), reforça que quando os educadores são calorosos, afetuosos, funcionam como “modelos” para as crianças, promovendo assim a interajuda e cuidados uns para com os outros. A construção da relação educador/criança, assim como as interações afetivas, favorecem o desenvolvimento intelectual e social da criança, estimulando também a confiança, o bem-estar, proporcionando um clima de segurança, motivando a criança. A afetividade promove assim competência cognitivas. (Borba & Spazziani, 2005; Brazelton & Greenspan, 2009).

A criança motivada envolve-se ativamente em todo o processo de aprendizagem, empenhando-se nas atividades propostas. O educador é o elemento fundamental para uma prática pedagógica bem-sucedida. É necessário acompanhar de bem perto a evolução e construção da motivação das crianças, nomeadamente a sua presença nas atividades, se as elaboram ou não. Essa evolução deve ser acompanhada de atividades de exploração por parte das crianças, guiadas sempre pelo educador, para que estas se sintam mais satisfeitas, mais autónomas, mais espontâneas. Aumentar a plena realização do potencial humano é crucial (Sprintall e Sprintall, 1993; Martins, 2011).

Apesar de ser a menos referida pelos educadores, a afetividade contribui também para a *rotina diária* da criança, tendo em conta os resultados, e como menciona Odom (2007), os educadores devem escolher momentos do dia em que as crianças possam praticar as suas capacidades em atividades e rotinas naturais, como por exemplo, interações educativas breves inseridas nas rotinas diárias (nomear objetos na hora da refeição- o educador pode ensinar o nome dos talheres), assim como ajudar a melhorar a preensão, fazendo com que a criança tenha que segurar pedaços de maçã. Também nos momentos

de expressão plástica se podem trabalhar este tipo de atividade, a que chamamos o nome de oportunidades de aprendizagem embutidas (OAE).

Proporcionar ambientes de segurança e bem-estar, são também aqui referenciados em grande número por este estudo, e evidenciados também por Sandall & Schwartz (2003), referenciando estes como uma mais-valia ao processo ensino-aprendizagem, por forma a se proporcionar um lugar de aprendizagem que cativa o interesse de todas as crianças. Um ambiente saudável e enriquecedor (Odom, 2007).

Por sua vez Marta e Lopes (2014), Céspedes (2014) mencionam que o contexto onde se processa o desenvolvimento, tem que proporcionar um ambiente de bem-estar, de harmonia, onde o educador possa ir ao encontro das necessidades da criança, de forma ativa e participativa. Ambiente emocionalmente seguro é a base do equilíbrio emocional e a força do intelecto e da criatividade da criança.

Face a estes resultados, do gráfico 10, os educadores deste estudo revelam uma concordância plena e harmoniosa no que respeita a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar, uma vez que segundo a maioria das educadoras de infância inquiridas, a afetividade favorece a relação entre o educador e a criança, proporciona ambientes de bem-estar e de segurança e motiva a criança.

As opções que os educadores de infância mais frequentemente efetuam na prática letiva, tendo em conta a sua experiência profissional e que vão ao encontro da promoção da afetividade na relação pedagógica de crianças com dificuldade de aprendizagem ou com NEE, situam-se no gráfico 11, para que se perceba essa relação.

Gráfico 11 - Opções efetuadas na prática letiva e que melhor refletem a posição relativa à promoção da afetividade na relação pedagógica de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE



Quanto às opções efetuadas na prática letiva e que melhor refletem a posição relativa à promoção da afetividade na relação pedagógica de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE, constata-se que as opções mais relatadas foram: *Reforço positivo* (n=52; 91.2%), *Define estratégias e adequa-as para que a(s) criança(s) prossiga(m) na sua aprendizagem* (n=40; 70.2%), *Apoio de pares: Utiliza os pares para ajudar a criança a atingir objetivos importantes (servir de modelo, brincar com a criança, usar elogios e incentivos)* (n=39; 68.4%), *Diferenciação pedagógica* (potenciar as capacidades e desempenhos de cada criança) (n=38; 69.1%), *Adequação de atividades: (Simplificar uma tarefa complexa, desdobrando-a em passos mais simples ou reduzindo o número de etapas)* (n=36; 63.2%). Seguindo-se a *Motivação* (n=34; 59,6%), *Apoio do adulto: Intervenção de um adulto para apoiar a participação e a aprendizagem da criança. Servir de modelo, brincar com a criança, usar elogios e incentivos* (n=32; 56%), *Adaptação de materiais (produção de materiais pedagógicos para o(s) aluno(s): colocar os materiais ou os equipamentos em locais apropriados)* (n=28; 49%), *Estrutura modificações na ajuda pedagógica (a um aluno ou grupo de alunos, atendendo às suas necessidades, às suas motivações ou às suas capacidades)* (n=27; 47,3%), *Adaptações na planificação* (n=25; 43,8%), *Adequação de recursos e Usa as preferências da criança (brinquedos, atividade preferida, brincar com a pessoa preferida)* (n=22; 38,5%), *Estruturação da rotina diária* (n=13; 22,8%). As menos

relatadas foram as opções: Equipamento especial (usar equipamento especial para aumentar o acesso, aumentar a participação) (n=9; 15.8%), Apoio invisível (organização de eventos que ocorram naturalmente no decurso de uma atividade) (n=8; 14.0%) e Apoio Ambiental (mudar o ambiente físico, social ou o ambiente temporal) (n=7; 12.3%).

Estes resultados coincidem com os resultados dos estudos de Ribeiro (2004) e Sousa (2013) onde os educadores comprovam a importância da afetividade para o melhoramento do processo ensino-aprendizagem, assim como para uma melhor relação educativa educador/criança, evidenciando que a afetividade é a chave para o sucesso escolar. Estes dados vão ao encontro de Sandall & Schwartz (2003), ao apresentarem estratégias de ensino centradas nas crianças, com o intuito de tornar as salas de pré-escolar, inclusivas.

Deste modo, os educadores de infância na sua prática letiva com vista à promoção da afetividade na relação pedagógica de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE, realçam o *reforço positivo* como o elemento primário a ter em conta. Assim, e como refere Sandall & Schwartz (2003), as estratégias de reforço ajudam as crianças a aprender, ou seja, o reforço positivo é um estímulo que se segue a uma resposta específica e que aumenta a possibilidade de a resposta voltar a acontecer novamente. Este é muito específico e varia de criança, para criança e com o passar do tempo. Uma das estratégias utilizadas pelos educadores em contexto de jardim de infância são os chamados reforços primários como recompensa para um bom comportamento. O reforço positivo é normalmente uma consequência agradável, com elevada probabilidade de melhorar qualquer comportamento que o precedeu.

O reforço positivo é visto também como elogio, nomeadamente a uma postura na sala de aula, isto é, após a criança realizar uma determinada atividade com sucesso, o educador pode e deve reforçar com palavras elogiosas, o que irá aumentar este comportamento da criança, pela gratificação que representa para a mesma (Cury, 2003; Reis, 2013).

Através da interpretação dos dados, verificamos que a afetividade na relação pedagógica está presente, o que por si só é bastante positivo, tendo em conta que o contexto social onde os educadores se inserem interfere na eficiência do processo educativo, nomeadamente quando têm crianças com dificuldades de aprendizagem, quando têm

crianças de classes sociais mais desfavorecidas, tornando o processo educativo mais rigoroso e complexo (Sousa, 2013).

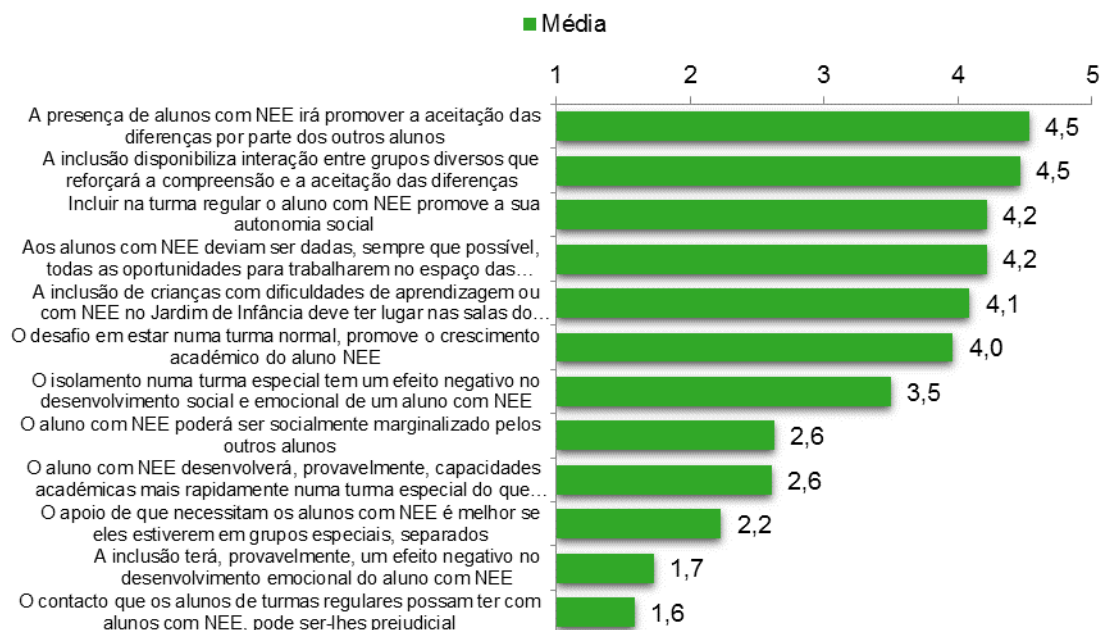
Tendo por base os nossos resultados, observa-se que os educadores de infância deste estudo têm uma preocupação em fomentar as capacidades e os desempenhos de cada criança, através da adoção de estratégias para que prossigam nas aprendizagens, assim como utilizar os pares (estratégias mediadas por pares), servindo estes de modelos para que as crianças com NEE os sigam, atuando como ajudantes, elogiando e incentivando (Sandall & Schwartz, 2003).

Também a *diferenciação pedagógica* (potenciar as capacidades e desempenhos de cada criança) e a adequação de atividades (Simplificar uma tarefa complexa, desdobrando-a em passos mais simples ou reduzindo o número de etapas) são realçadas e tidas em conta neste estudo, o que por si só faz com que as crianças tenham sucesso. Os educadores fazem assim adaptações curriculares com intuito de aumentar a participação das crianças nas atividades, assim como as interações entre pares, aproveitando estas para o desenvolvimento e para a aprendizagem (Sandall & Schwartz, 2003).

Os educadores de infância deste estudo dão menos relevância às opções seguintes, no que respeita à promoção da afetividade na relação pedagógica: Equipamento especial (usar equipamento especial para aumentar o acesso, aumentar a participação), Apoio invisível (organização de eventos que ocorram naturalmente no decurso de uma atividade) e Apoio Ambiental (mudar o ambiente físico, social ou o ambiente temporal).

Através do gráfico 12, visualiza-se o nível médio de concordância com a inclusão na sala de aula (1 - Discordo Totalmente a 5 - Concordo Totalmente), no contexto de jardim-de-infância.

Gráfico 12 – Nível médio de concordância com a inclusão na sala de aula (1 - Discordo Totalmente a 5 - Concordo Totalmente)



Constata-se a existência de concordância com os itens inclusivos (“A presença de alunos com NEE irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos”, “A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçará a compreensão e a aceitação das diferenças”, “Incluir na turma regular o aluno com NEE promove a sua autonomia social”, “Aos alunos com NEE deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalharem no espaço das turmas regulares”, “A inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE no Jardim de Infância deve ter lugar nas salas do ensino regular”, “O desafio em estar numa turma normal, promove o crescimento académico do aluno NEE” e “O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional de um aluno com NEE”).

Constata-se discordância com os itens de perceções não inclusivas (“O aluno com NEE desenvolverá, provavelmente, capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular”, “O apoio de que necessitam os alunos com NEE é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados”, “A inclusão terá, provavelmente, um efeito negativo no desenvolvimento emocional do aluno com NEE” e “O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com NEE, pode ser-lhes prejudicial”).

Como se pode observar pelos nossos resultados, os educadores de infância deste estudo agem em conformidade com a inclusão no contexto de jardim de infância manifestando que *“A presença de alunos com NEE irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos”*, assim como *“A inclusão disponibiliza interação entre grupos diversos que reforçará a compreensão e a aceitação das diferenças”*, indo de encontro ao referenciado por (Ribeiro, 2010; Fernandes, 2011; Pereira, 2011; Formosinho, 2013; Drummond, 2014) que reforçam que as crianças com deficiência ao terem acesso à educação pré-escolar, é-lhes garantido o direito de serem crianças junto com os seus pares, sendo que os seus colegas aprenderão a conviver com a diferença, evitando preconceitos e todos juntos e em prol de uma escola inclusiva, oferecem as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

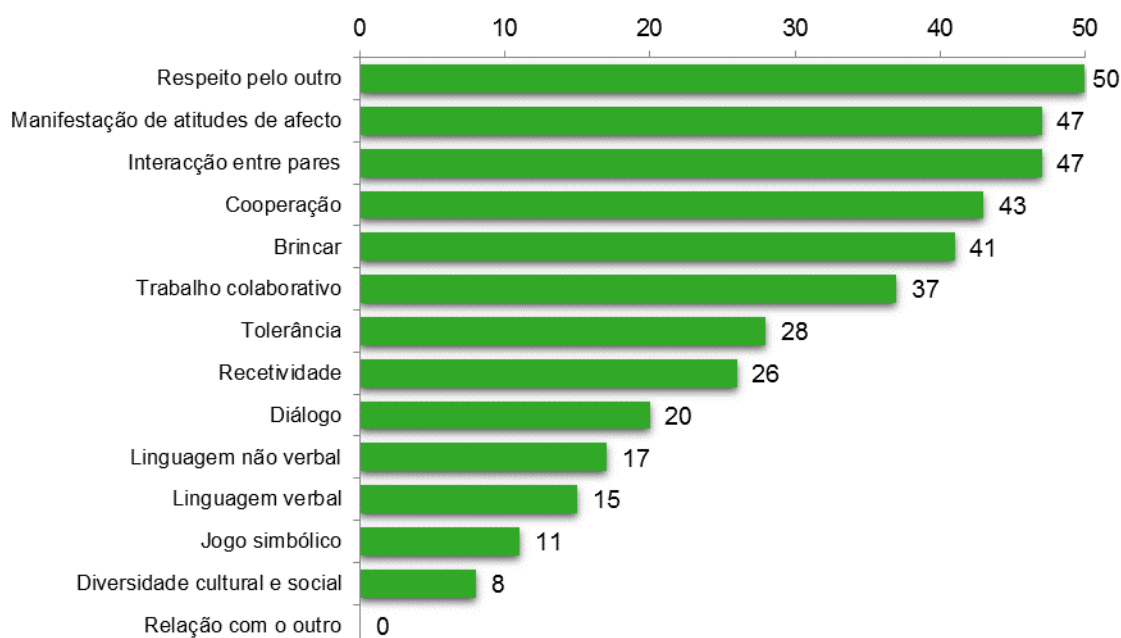
Por sua vez e de acordo com estes estudos, encontra-se Sandall & Schwartz, (2003), reforçando estes resultados, onde podemos concluir que os educadores de infância deste estudo apoiam as interações sociais positivas, ensinando às crianças as capacidades fundamentais para relações positivas. Desta forma, tudo indica que se irão desenvolver amizades entre crianças com e sem NEE, o que é suposto fazer sentido, sendo que uma das formas de intervenção na sala do pré-escolar é a organização da sala, de modo a que as crianças com NEE tenham oportunidade de interagir com os pares socialmente responsáveis (Odom, 2007). O contexto onde a criança com NEE está inserida tem que ser um contexto de relações sociais (Coelho, 2010).

Do mesmo modo quando concordam com os itens: *“Incluir na turma regular o aluno com NEE promove a sua autonomia social”*, *“Aos alunos com NEE deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalharem no espaço das turmas regulares”*, *“A inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE no Jardim de Infância deve ter lugar nas salas do ensino regular”*, *“O desafio em estar numa turma normal, promove o crescimento académico do aluno NEE”* e *“O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional de um aluno com NEE”*, vão ao encontro do mencionado por (Bautista, 1997; Correia, 2003; Oliveira, 2012; Amorim, 2012; Dias, 2012; Catarreira, 2015) quando fortificam a educação pré-escolar como uma etapa fundamental no processo da construção da identidade da criança com e sem NEE; onde realçam a importância que esta tem na vida destes alunos, e apelam para que a escola tenha em atenção à criança-todo e não só a criança-aluno. Que se olhe para a criança como um todo, nomeadamente

para os três níveis essenciais ao seu desenvolvimento: o pessoal, o socio emocional e o académico e que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade e lhes seja facilitada a sua transição para a vida adulta, para se conseguirem mover na sociedade com uma maior autonomia e independência.

Para que se possa avaliar a inclusão entre as crianças, os educadores de infância deste estudo apresentam as diferentes características face a sua opinião, como se pode observar no gráfico 13.

Gráfico 13 - Características que permitem avaliar a inclusão entre as crianças



Observa-se que o *Respeito pelo outro* (n=50; 87.7%), a *Manifestação de atitudes de afeto* (n=47; 82.5%), a *Interação entre pares* (n=47; 82.5%), a *Cooperação* (n=43; 75.4%), *Brincar* (n=41; 71.9%) e o *Trabalho colaborativo* (n=37; 64.9%) foram as características mais mencionadas pelos educadores de infância inquiridos neste estudo. Seguindo-se a *Tolerância* (n=28; 49%), *Recetividade* (n=26; 45,6%), *Diálogo* (n=20; 35%), *Linguagem não verbal* (n=17; 29,8%), *Linguagem verbal* (n=15; 26,3%).

Enquanto o Jogo simbólico (n=11; 19.3%) e a Diversidade social e cultural (n=8; 14.0%) foram as características menos mencionadas, assim como a Relação com o outro não teve qualquer resposta.

Tendo e conta os resultados apresentados, estes evidenciam a inclusão entre as crianças, e vão ao encontro do estudo de Sousa (2013), nomeadamente nas características: respeito pelo outro; na manifestação de atitudes de afeto e cooperação. E como menciona Sousa (2013), para se fazer esta avaliação, tem que se conhecer bem o grupo, a forma como interagem uns com os outros, sendo a observação um elemento fundamental neste processo, assim como a aplicação de diferentes estratégias inclusivas, o que por si só julga-se terem sido aplicadas na intervenção dos diferentes educadores deste estudo.

O fato das crianças com NEE serem aceites pelos colegas, é sinal que estão explícitos treinos de competências sociais, onde todos se envolvem (adultos e pares) em atividades lúdicas socializantes para as crianças com NEE. Como refere Odom (2007) as abordagens mediadas por pares são as mais eficazes, nomeadamente se as crianças com NEE apresentarem capacidades de comunicação, sociais e lúdicas limitadas.

Na mesma linha de raciocínio, encontra-se Marta e Lopes (2014), quando referem que sendo a educação um processo coletivo, é de valorizar as interações com crianças, assim como com a comunidade escolar, uma interação sem fronteiras.

Por sua vez e de acordo com estes resultados, Falcin (2003), refere algumas estratégias de trabalho com vista à cooperação do grupo, que nos permitam avaliar a inclusão entre crianças, são elas: organização dos conteúdos, por forma a serem explicados de forma lógica, relacionando-os com o quotidiano dos alunos; proporcionar atividades diversificadas, motivando os alunos, incentivando a sua participação, envolverem os alunos; estimular os alunos a ajudarem-se uns aos outros; proporcionar atividades coletivas, onde as mesas são organizadas em círculo; organizarem-se atividades de passeios em conjunto. Se os alunos usufruírem destas estratégias, assimilam com mais facilidade os conteúdos, envolvendo-se de forma positiva e segura, absorvendo atitudes inclusivas (Sousa, 2013).

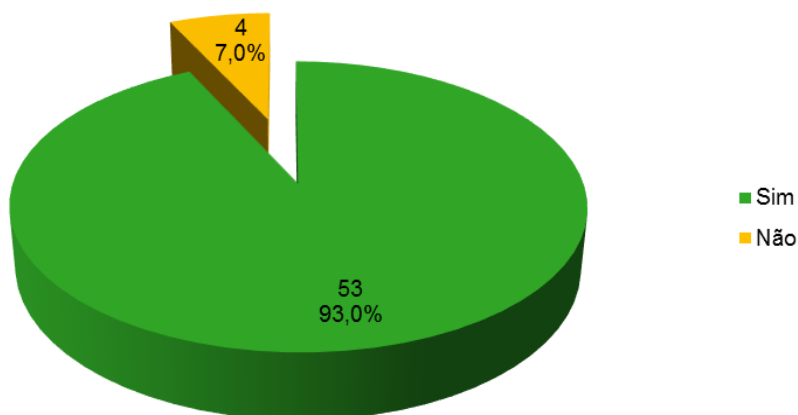
Para além destes aspetos, Guimarães (2008), realça também aspetos como atividades planificadas (ao serem planificadas torna as aulas mais interessantes, mais envolventes); diversidade de atividades e materiais (tornar a aula dinâmica proporcionando aos alunos

uma participação ativa, proporcionar prazer); atividades relacionadas com o quotidiano dos alunos (abordar elementos que façam parte da cultura dos alunos); respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos (adequar o ritmo de ensino às condições do grupo); avaliação (instruções, feedback no sentido de despertar o interesse e atenção dos alunos para que a aprendizagem se realize a partir os seus próprios erros); disposição do professor em relação aos alunos (promover e motivar para a aprendizagem; disponibilidade e comprometimento; características afetivas – justiça, amizade, carinho e respeito, brincadeiras e diálogo).

Estes resultados levam-nos a concluir que o nível médio de concordância com a inclusão em sala de aula, assim como as características evidenciadas, por forma a avaliar a inclusão entre as crianças, são um ponto forte a favor da afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto de educação pré-escolar.

No sentido de se verificar se os educadores de infância deste estudo planificam promovendo estratégias relacionadas com a afetividade e inclusão, apresentam-se os resultados no gráfico 14.

Gráfico 14 – Promoção de estratégias relacionadas com a afetividade e inclusão através da planificação



Relativamente aos resultados apresentados no gráfico 14, verifica-se que 93.0% (n=53) das educadoras de infância, responderam que efetuam as planificações promovendo atividades relacionadas com a afetividade e inclusão. Apenas 7,0% (n=4) não efetuam.

Desta forma, verificam-se através do gráfico 15, as estratégias mais assinaladas por estes.

Gráfico 15 – Estratégias adotadas nas planificações para promoção de atividades relacionadas com a afetividade e inclusão.



As estratégias adotadas pelos educadores nas planificações, promovendo atividades relacionadas com a afetividade e inclusão mais citadas foram: *Reforço positivo* (n=39; 73.6%), *Define estratégias e adequa-as para que a(s) criança(s) prossiga(m) na sua aprendizagem* (n=35; 66.0%) e *Apoio de pares: Utiliza os pares para ajudar a criança a atingir objetivos importantes (servir de modelo, brincar com a criança, usar elogios e incentivos)* (n=32; 60.4%). Seguindo-se *Adequação de atividades: (simplificar uma tarefa completa desdobrando-a em passos mais simples ou reduzindo o número de*

etapas) (n=30; 52,6%), Motivação (n=29; 50,8%), Diferenciação pedagógica (potenciar as capacidades e desempenho de cada criança) (n=28; 49,1%), Apoio do adulto: Intervenção de um adulto para apoiar a participação e a aprendizagem da criança. Servir de modelo, brincar com a criança, usar elogios e incentivos. (n=26; 45,6%), Estrutura modificações na ajuda pedagógica (a um aluno ou grupo de alunos, atendendo às suas necessidades, às suas motivações ou às suas capacidades) (n=24; 42,1%), Adaptações na planificação (n=23; 40,3%), Usar as preferências da criança (brinquedos, atividade preferida, brincar com a pessoa preferida) (n=22; 38,6%), Adaptação de materiais (produção de materiais pedagógicos para o(s) aluno(s): colocar os materiais ou equipamentos em locais apropriados) e Adequação de recursos (n=21; 36,8%).

As menos citadas foram: Estruturação da rotina diária (n=14; 26.4%), Apoio ambiental (mudar de ambiente físico, social ou ambiente temporal) (n=10; 18.9%), Apoio invisível (organização de eventos que ocorram naturalmente no decurso de uma atividade) (n=8; 15.1%) e Equipamento especial (usar equipamento especial para aumentar o acesso, aumentar a participação) (n=7; 13.2%).

Em consonância com os dados apresentados no gráfico 15, onde se apresenta como opções mais significativas para os educadores, o *reforço positivo, a definição de estratégias e a sua adequação para que a(s) criança(s) prossiga(m) na sua aprendizagem e o apoio de pares*, estes estão em plena concordância com os resultados apresentados anteriormente no que respeita às opções efetuadas na prática letiva e que melhor refletem a posição relativa à promoção da afetividade na relação pedagógica de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE (gráfico 11). Deste modo, os educadores de infância deste estudo, utilizam estratégias de ensino centradas nas crianças, que por sua vez as ajudam a atingir os objetivos individualizados de aprendizagem, adequando as estratégias para que estas prossigam nas aprendizagens. Reforçam também a aprendizagem dentro do contexto de interação, nomeadamente quando utilizam os pares (Sandall & Schwartz, 2003).

Conclusões idênticas são apresentadas na investigação levada a cabo por Ribeiro (2010), por forma a estudar as atitudes e a forma como são estabelecidas as relações das crianças com e sem NEE, no contexto de educação pré-escolar, onde se verifica um grande sucesso no desenvolvimento global da criança com NEE, assim como uma

postura diferente face à sua presença. Desenvolve-se assim o bom senso da humanidade, tornando-se os pares mais prestáveis, criando laços afetivos e de amizade.

Estes resultados estão em consonância com o estudo de Sousa (2013), pelo que menciona a definição de estratégias e a sua adequação para que a(s) criança(s) prossiga(m) na sua aprendizagem e o reforço positivo.

Conclui-se e segundo Leite e Tagliaferro (2005) que, as estratégias relacionadas com a afetividade e com a inclusão, partem de uma relação afetiva entre sujeito e o objeto de conhecimento, relação esta que parte essencialmente da qualidade e da história da relação criada entre ambos. Toda a relação estabelecida de forma afetiva determinará a relação futura entre professor/aluno. Todo o trabalho na sala de aula (interação, estratégias para abordar os conteúdos, as atividades que se propõem, os procedimentos de avaliação e correção) são pontos-chave na construção dessa relação. Assim como a observação, sendo a ferramenta essencial do educador.

Um outro estudo apresentado por Ribeiro (2004) sobre as representações dos professores sobre o possível “modelo” de referência do professor afetivo, mencionam que o professor deve criar estratégias pedagógicas e educativas, sempre tendo em conta as características pessoais diferenciadas. Deve ser um professor sensível às emoções e aos sentimentos dos alunos; um professor que conheça bem os seus alunos, que compreenda e se centre nas suas necessidades; um professor que possua a capacidade de estabelecer uma relação afetiva saudável, criando um clima de confiança, respeito, de diálogo, de cooperação; que inclua nas atividades todos os alunos com dificuldades, valorizando-os e motivando-os; absorver de cada aluno a sua singularidade. Que seja também um professor que aprenda e reflita sobre a sua prática e se vá atualizando; que proporcione atividades criativas e dinâmicas, assim como saiba a melhor maneira de gerir conflitos e privilegie o trabalho a pares e o trabalho de grupo.

No estudo apresentado por Caeiro (2013), com o intuito de analisar a importância dos afetos de uma criança institucionalizada, nomeadamente por motivos de maus tratos e negligência por parte da família biológica, com indícios de ausência de vinculação afetiva, numa das entrevistas realizadas à educadora, solicitando que esta descreve-se as ações ou estratégias no sentido de intervir na falta de afeto, foram delineadas as seguintes ações: promover a afetividade e a relação de confiança com os adultos e com os pares; elaboração de um plano de intervenção com o objetivo de estimular as áreas

mais deficitárias, assim como realização de rotinas diárias e regras, auxiliando a criança a organizar-se. Todas estas estratégias vão de encontro aos nossos resultados, são assim um conjunto de motivações e de estímulos. A importância dos afetos são fundamentais para o desenvolvimento, baseando-se essencialmente nas relações sociais e interações entre pares.

Para além destes aspetos, Leite e Tagliaferro (2005) salientam algumas resoluções adotadas pelo professor aquando da planificação relacionadas com a afetividade e a inclusão, são elas, a escolha dos objetivos de ensino, o ponto de partida para iniciar o ensino, a organização dos conteúdos, a escolha da forma como quer ensinar, tendo em conta o seu grupo, assim como, a escolha dos procedimentos de avaliação.

Tendo ainda em linha de conta os nossos resultados, parece-nos também pertinente salientar Fernandes (2011), Rebelo (2011) e Campos (2012), quando referem que, são muitas as estratégias que necessitam ser implementadas nas escolas, nomeadamente tecnologias de informação e comunicação, diferenciação pedagógica, relações interpessoais de qualidade, adequações necessárias. Estratégias essas que irão facilitar, quer o desempenho académico, como a autonomia, a socialização, a comunicação, a satisfação e o bem-estar das crianças com NEE, concluindo-se que todos estes fatores contribuirão para o sucesso, assim como um melhoramento no interesse e na participação, no empenho e na motivação, na estabilidade emocional e afetiva das crianças com NEE.

É de salientar a diferenciação pedagógica neste estudo, assinalada pelos educadores (n= 28,49,1%), sendo esta de extrema importância, no sentido de ajudar os alunos com NEE a alcançarem os objetivos consoante o plano educativo individual, proporcionando um maior envolvimento nas atividades, reforçando os pontos fortes e as suas preferências, assim como, a construção de materiais adaptados, como fichas de trabalho e de consolidação, para uma melhor correção das dificuldades sentidas pelos alunos (Rebelo, 2011).

Por sua vez Franco (2007), Campos (2012), Marta e Lopes (2014), nos seus estudos mencionam também os professores, para uma melhor formação, uma formação contínua, numa procura constante de novos saberes, assim como uma melhor organização curricular, como currículos adaptados e a implementação de métodos e estratégias pedagógicas; apoios necessários, como recursos humanos e materiais;

organização da escola (elaboração das turmas e articulação de técnicos); sensibilização dos professores, assim como aceitação da diferença, vontade, no encontro à afetividade e inclusão.

Quanto às estratégias menos referidas pelos educadores, Estruturação da rotina diária (n=14; 26.4%), Apoio ambiental (mudar de ambiente físico, social ou ambiente temporal) (n=10; 18.9%), Apoio invisível (organização de eventos que ocorram naturalmente no decurso de uma atividade) (n=8; 15.1%) e Equipamento especial (usar equipamento especial para aumentar o acesso, aumentar a participação) (n=7; 13.2%), estes são tipos de adaptação que se podem criar, no sentido de proporcionar às crianças com NEE uma melhor orientação de que necessitam, para que possam demonstrar comportamentos mais ajustáveis a situações de aprendizagem de grupo (Sandall & Schwartz, 2003).

No entanto, estas estratégias menos referidas poderão ter em conta a falta de recursos humanos e físicos que se fazem sentir nas escolas, assim como a dificuldade em reorganizar o trabalho (Marta & Lopes, 2014).

Face aos resultados expostos, relacionados com o segundo objetivo e para responder à Hipótese 3- (H3) – A idade não influencia a opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar, apresenta-se a tabela 3.

Tabela 3 - Opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem, segundo a idade

	Idade						p
	Entre 20 e 30 anos		31 e 40 anos		Mais de 40 anos		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem	4.9	0.3	4.8	0.4	4.9	0.3	0.744

A Tabela 3 apresenta assim os resultados alusivos à H3. Não se observam quaisquer diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0.05$) entre as educadoras inquiridas das

diferentes idades relativamente à opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar. Deste modo, esta hipótese é validada, para a globalidade da amostra.

Para responder à Hipótese 4- (H4) - O tempo de serviço não influencia a opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar, apresentasse a tabela 4.

Tabela 4 - Opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem, segundo o tempo de serviço

	Tempo de serviço								p
	1 a 5 anos		6 a 10 anos		11 a 15 anos		Mais de 15 anos		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
A afetividade conduz a um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem	4.8	0.4	4.8	0.4	4.9	0.4	4.9	0.3	0.943

Relativamente à tabela 4, onde se apresentam os resultados alusivos à H4, não se observam quaisquer diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0.05$) entre as educadoras inquiridas dos diferentes tempos de serviços no que respeita à opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar.

A hipótese é assim validada, para a globalidade da amostra.

Com base nos resultados das Hipóteses 3 e 4 (Tabela 3 e Tabela 4) conclui-se que não existem fatores (idade e tempo de serviço) que influenciam a opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar.

CAPITULO IV- CONCLUSÕES

Com o presente estudo pretendeu-se verificar a importância dos afetos por parte do educador de infância, na promoção da inclusão de crianças com NEE, no contexto de educação pré-escolar, assim como verificar quais os fatores que influenciam a opinião dos educadores, sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre o educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar.

Existe uma escassez de estudos desta temática na área da educação pré-escolar, existindo mais investigações a partir do 2º ciclo e fora de Portugal. Desta forma, com este estudo, procurou-se uma maior compreensão sobre a afetividade, onde foram delineados objetivos de investigação que visam avaliar a importância atribuída pelos educadores à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar, assim como identificar se existem fatores que influenciam a opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar.

Nesta investigação, reconhece-se que os educadores de infância na sua maioria valorizam bastante a afetividade no contexto profissional, assim como esta conduz a um melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem, fortalecendo que é importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de jardim de infância. Os educadores têm uma visão ativa de afetividade, de uma forma sensível, pelo facto de mencionarem o *carinho, o amor, o respeito, o afeto e a dedicação*, como sendo os vocábulos que melhor se adequam à palavra afetividade, na sua relação pedagógica, sendo os ingredientes essenciais tanto para a aprendizagem como para uma boa relação educador/criança.

Referem ainda que são vários os motivos para a afetividade conduzir a um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem no contexto de jardim de infância, nomeadamente, que esta *favorece a relação entre o educador e a criança, proporciona ambientes de bem-estar, motiva a criança, proporciona ambientes de segurança, garante maior empatia entre os intervenientes, é condição para o desenvolvimento social do grupo e promove competências cognitivas*. Mencionam também situações

mais relevantes na sua prática profissional e que vão ao encontro da promoção da afetividade na relação educativa com crianças de jardim de infância, como a *escuta ativa*, o *respeito mútuo*, o *diálogo*, o *sorriso* e o *contacto físico*, os verdadeiros ingredientes do coração para uma maior motivação e um melhor desempenho.

Constatou-se que os educadores de infância dão especial relevância à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar, onde nem a idade, nem o tempo de serviço têm qualquer peso para estes. Não existindo assim fatores que influenciam a importância atribuída à relação afetiva entre ambos. Segundo os dados apresentados não se observam quaisquer diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0.05$) entre as educadoras inquiridas das diferentes idades e dos diferentes tempos de serviço, em termos de importância atribuída pelos educadores à relação afetiva entre estes e a criança com NEE, como facilitadora da inclusão, no contexto da educação pré-escolar. Assim as duas hipóteses são validadas, para a globalidade da amostra.

Constatou-se também que, não existem fatores (idade e tempo de serviço) que influenciam a opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar, pois segundo os dados apresentados, não se observam quaisquer diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0.05$) entre as educadoras inquiridas das diferentes idades e dos diferentes tempos de serviço, relativamente à opinião dos educadores sobre a afetividade influenciar o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar. Deste modo, ambas as hipóteses são validadas, para a globalidade da amostra.

Associar afetividade e inclusão é por si só, a ferramenta essencial para o sucesso escolar das crianças com NEE. Constata-se assim que, as diferentes opções efetuadas na prática letiva e que melhor refletem a posição relativa à promoção da afetividade na relação pedagógica de crianças com dificuldades de aprendizagem ou com NEE, deste estudo, são: o *Reforço positivo*, o *Definir estratégias e adequá-las para que a(s) criança(s) prossiga(m) na sua aprendizagem*, o *Apoio de pares*: Utiliza os pares para ajudar a criança a atingir objetivos importantes (servir de modelo, brincar com a criança, usar elogios e incentivos), a *Diferenciação pedagógica* (potenciar as capacidades e desempenhos de cada criança), e *Adequação de atividades*: (Simplificar uma tarefa

complexa, desdobrando-a em passos mais simples ou reduzindo o número de etapas). Comprovam assim, a importância da afetividade para o melhoramento do processo ensino-aprendizagem, assim como para uma melhor relação educativa educador/criança, evidenciando que a afetividade é a chave para o sucesso escolar. Estes dados vão ao encontro de Sandall & Schwartz (2003), Ribeiro (2004) e Sousa (2013), ao apresentarem estratégias de ensino centradas nas crianças, com o intuito de tornar as salas de pré-escolar, inclusivas.

Com este trabalho e depois de uma reflexão pormenorizada, consideramos que esta investigação contribuiu bastante para o entendimento da importância dos afetos do educador de infância, na promoção da inclusão da criança com NEE, e no desempenho no processo ensino-aprendizagem, no contexto de educação pré-escolar, sendo a concordância por uma escola mais inclusiva, cada vez maior.

Fazer a interligação entre afetividade e cognição é mais um ponto a favor da escola inclusiva, onde todos os intervenientes desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento humano, atendendo especialmente as crianças com NEE, tornando-se o fio condutor na relação educador/criança. Portanto, através da interação das trocas afetivas, está-se a promover naturalmente a inclusão de todas as crianças. Também, a título pessoal, contribuiu de forma significativa, nomeadamente o conhecimento adquirido através da fundamentação teórica, em que se consistiram elementos fundamentais para a problemática em estudo. Também o contacto com as diferentes instituições e os seus educadores de infância, possibilitaram aumentar os conhecimentos e uma partilha de saberes diversificada.

Foi notório, pelos resultados que a afetividade coopera na sua maioria para o desempenho no processo ensino-aprendizagem entre o educador e a criança com NEE, no contexto da educação pré-escolar, sendo que mais pesquisas sobre este tema, serão uma mais-valia, para eliminar as necessidades sentidas pelos educadores de infância nesta questão dos afetos, em que muitos deles sentem necessidade de mais formação docente, assim como receio de perder a sua autoridade face à presença do domínio afetivo, segundo a pesquisa. Este estudo contribuirá sem dúvida em prol de uma escola mais inclusiva.

O presente estudo assume algumas limitações, nomeadamente no que respeita ao preenchimento dos inquéritos, onde se fez necessário, uma presença ativa nas

instituições, por parte da investigadora, por forma os educadores de infância preencherem no tempo estipulado. Também, um outro limite relevante, é o fato de só se ter conseguido uma amostra de educadores de infância, sem nenhum elemento de educação especial, o que poderia proporcionar elementos mais concretos no cerne desta temática, por parte destes agentes educativos, que lidam com as crianças com NEE, mais de perto. E também a escassez de estudos sobre afetividade no pré-escolar.

No que concerne a futuras investigações, seria pertinente realizarem-se mais estudos sobre esta temática, mas que implicassem entrevistas, por forma a se obterem dados mais concretos ou que implicassem a observação dos educadores de infância na sua prática, onde se poderia confrontar a afetividade no desenvolvimento das aprendizagens, assim como as crianças com NEE são recebidas pelas crianças sem NEE, e os seus efeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, M. J. & Peixoto, F. (2012). Emoções na sala de aula: estudo das relações entre emoções, autoconceito e percepção do clima de sala de aula em alunos do 3º ciclo. *Actas do 2º colóquio de Psicologia e Educação*. ISPA, pp. 881-893.
- Alencar, E. S. (2007). *As relações interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar. Um estudo do cotidiano de uma sala de aula*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí, Terezina. Disponível em <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/relacoes_interessoais.pdf>. [Consultado em 21/03/2016].
- Almeida, A. R. S. (2008). A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 33(2), pp. 343-357.
- Alves, C. A. S. (2010). *O poder da afetividade na educação inclusiva*. Licenciatura em Pedagogia. Universidade Victor Hugo, São Lourenço. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/o-poder-da-afetividade-pedagogica-na-educacao-inclusiva/112360/>>. [Consultado em 11/02/2016].
- Alves, R. (2005). *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Fundação Educar DPaschoal.
- Amado *et alii* (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8(9), pp. 1646-4990.
- Amate, M. M. D. M. (2015). *Criatividade nas Artes Plásticas no 3º ciclo do Ensino Básico no apoio à inclusão de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. Um Estudo de Caso em Portugal Continental*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Amorim, M. C. S. & Navarro, E. C. (2012). Afetividade na educação infantil. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar* 7(1), pp. 1-7.
- Amorim, R. F. C. (2012). *Facilitadores e Barreiras à inclusão na primeira infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Área de Especialização em Intervenção Precoce. Universidade do Minho.
- Antunes, J. S. & Souza, C. R. S. (s/d). A afetividade como mediadora do desenvolvimento escolar de crianças com síndrome de down na fase pré-escolar. pp. 1-10. Disponível em <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20AFETIVIDADE%20COMO%20MEDIADORA%20DO%20DESENVOLVIMENTO%20ESCOLAR%20DE%20C3%A0.pdf>>. [Consultado em 09/01/2016].
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa. Dinalivro.
- Barbosa, A. (2012). *A Relação e Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário- Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Especialidade em Supervisão Pedagógica. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

- Barreto A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: especialização em Educação Especial. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bernardo A. (2010). *A inclusão de um aluno com multideficiência na escola: um estudo dos comportamentos de interação entre pares*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: especialização em Educação Especial. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Borba, V. R. S. & Spazziani, M. L. (2005). Afetividade no contexto da educação infantil. *GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos*. 7. pp. 1-18. Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf>>. [Consultado em 16/01/2016].
- Borrvalho, S. & Oliveira, A. (2010). Sentimentos das crianças face aos professores. *Revista da Educação*. Vol. XVII, (2), pp. 119 – 143.
- Brazelton, T. B. & Grenspan, S. I. (2009). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Barcarena. Editorial Presença.
- Caeiro, A. L. (2013). *A importância dos afetos e da socialização numa criança Institucionalizada – Maria Flor – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Algarve.
- Camargo, S. P. H. & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21 (1), pp. 65-74.
- Campos, A. P. M. (2012). *A Inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular: percepção de Docentes, Encarregados de Educação e Representantes do Conselho Executivo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.
- Capelasso, R. & Nogueira, A. (2013). *Afetividade e Aprendizagem*. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Lavras. Disponível em <<https://www.livrebooks.com.br/livros/afetividade-e-aprendizagem-r-r-m-capelasso-a-s-nogueira-afnebqaaqbj/baixar-ebook>>. [Consultado em 10/02/2016].
- Cardona, M. J. (1990). *Organization de l'éspace et du temps dans la classe d'école maternelle*. Tese de Mestrado em Educação. Université de Caen. França.
- Carvalho, E. C. P. L. P. (2007). *Aprendizagem e satisfação Perspetivas de Alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Teoria e Desenvolvimento Curricular. Universidade de Lisboa.
- Catarreira, C. S. C. R. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Cidade, S. C. P. (2009). A afetividade na prática pedagógica. *Interface. Revista de Psicologia*, 3 (7), pp. 27-37. Edição eletrônica em <<http://idonline.no.comunidades.net>>. [Consultado em 19/02/2016].
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1), pp. 5-15.

- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-243.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia científica*. McGraww-Hill. Disponível em ><http://minhateca.com.br/beloelida/Metodologia+de+Pesquisa/Amado+L.+Cervo+e+Pedro+A.+Bervian+-+Metodologia+Cientifica,658314350.pdf><.
- Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções. Um guia para pais e educadores*. Lisboa. Editorial Presença.
- Coelho, C. M. C. (2010). *A Construção de Laços de Inclusão*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: especialização em Formação Pessoal e Social. Universidade de Aveiro.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2000b). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia Para Professores*. Porto. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto. Porto Editora.
- Costa, A. P. (2011). *A Importância da Afetividade no Processo de Inclusão Escolar*. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano. Educação e Inclusão Escolar. Disponível em <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2504/1/2011_AndreiaPiresdaCosta.pdf>. [Consultado em 16/01/2016].
- Costa, T. C. O. (2012). *O Contributo de uma Proposta Didática de Inclusão no 1º CEB: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Educação: Especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional. Universidade de Lisboa.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes. Professores Fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais. Editora Pergaminho.
- Dalfovo et alii (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau*, 2 (4), pp. 1-13.
- Damásio A. R. (2000). *O sentimento de si: a emoção e a neurobiologia da consciência*. 8ª Edição, Portugal: Publicações: Europa- América.
- Damásio A. R. (1995). *O erro de Descartes. Emoção. Razão e Cérebro Humano*. 12ª Edição, Lisboa: Publicações: Europa- América.
- Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Publicado no Diário da República – I série.
- Decreto-lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar), Diário da Republica – I Série – A, nº34, p. 670-673).
- Dias, J. F. S. R. (2012). *O papel do educador na inclusão da criança com síndrome de down no jardim de infância*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

- Drummond, L. M. P. C. (2014). *Inclusão Escolar: Atitudes dos professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Elias *et alii* (2000). *Os Pais e a Educação Emocional. Como educar uma criança autodisciplinada, responsável e socialmente capaz*. Cascais. Editora: Pergaminho.
- Falcin, D. C. (2003). *Afetividade e Condições de Ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto*. Pós-Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000296232>>. [Consultado em 08/04/2016].
- Favre, D. & Favre, C. (1998). “*Ècoute, empathie, affectivité: du concept à la réalité*”. In: Chappaz, G. (dir.). *L’accompagnement et la formation*. Marseille. Université de Provence- C.R.D.P.
- Fernandes M. J. R. M. (2011). *Inclusão: a afetividade e as relações interpessoais na aprendizagem*. Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial. Universidade de Aveiro.
- Ferreira, G. K. & Custódio, J. F. (2013). Influência do domínio afetivo em atividades de resolução de problemas de física no ensino médio. *Phis. Educ.* 7 (3) pp. 343-377. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96345>>. [Consultado em 17/03/2016].
- Ferreira, M. C. D. F. (2003). *A construção da escola inclusiva. Um estudo sobre a escola em Bragança*. Edição de Instituto Politécnico de Bragança.
- Ferreira, L. M. S. (2012). *A Atitude dos Professores em Relação à Inclusão de Alunos com Deficiência Visual na Escola e na Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado em Reabilitação: Especialidade Deficiência Visual. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Figueredo, K. & Piovesani, L. (2014). A afetividade na creche: sua influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança através de uma visão Walloriana. *Revista Conteúdo, Capivari*, 7 (1), pp. 1-14.
- Filliozat, I. (2001). *No coração das Emoções das crianças. Compreender a sua linguagem risos e choros*. Cascais. Editora Pergaminho.
- Formosinho, J. O. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Fortin M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freitas, A. P. (2012). *A importância da afetividade para uma educação de qualidade*. Pós-Graduação em Docência. Instituto de Ciências, Educação e Tecnologia Darwin. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/AlexsandroPrates1/a-importancia-da-afetividade-para-uma-educao-de-qualidade>>. [Consultado em 18/02/2016].
- Franco, M. G. S. D. C. (2007). *A Gestão das emoções na sala de aula. Projecto de modificações das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Galiani, S. S. (2013). *A afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Disponível em <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/113817>>. [Consultado em 20/02/2016].
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª Edição. São Paulo: Atlas.
- Guimarães, D. C. F. (2008). *A Afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441904>>. [Consultado em 02/03/2016].
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates-Atividades Editoriais Lda.
- Grande, M. C. L. R. (2010). *Estudo do impacto das interações educadora-criança no envolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto de creche e de jardim de infância*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Granja *et alii* (2011). A Escola: (também) um espaço de afectos. *Revista Lusófona de Educação*, 18, pp. 141-153.
- Leal, A. V. (2010). *O papel da afetividade no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35819>>. [Consultado em 11/02/2016].
- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade e mediação pedagógica. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas*, pp. 2-14. Disponível em <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2502b.pdf>. [Consultado em 04/02/2016].
- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Vol. 20, nº 2, pp. 355 – 368.
- Leite, S. & Tagliaferro, A. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), pp. 247-260.
- Lima, T. O. (2013). *Pedagogia Participativas: um Estudo de Caso no Âmbito dos Direitos da Criança*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância. Universidade do Minho.
- Lopes, M. L. P. (2014). *A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Lopes, J. C. (2014). *Educação Inclusiva: Indicadores sobre Sentimentos, Atitudes, Preocupações e Autoeficácia dos Professores*. Tese de Doutoramento em Educação. Departamento de Psicología & Antropolgía. Universidad de Extremadura. Disponível em <http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2854/TDUEX_2015_Lopes_JC.pdf?sequence=1>. [Consultado em 15/04/2016].

- Magalhães, L. L. (2014). *A afetividade do educador contribuindo no desenvolvimento escolar do aluno*. Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4337/1/MD_EDUMTE_2014_2_52.pdf>. [Consultado em 05/04/2016].
- Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20, pp. 11-30.
- Mamede, H. (2011). *Conto a Conto ao Encontro da Resiliência. Implementação de um programa estruturado de histórias infantis para estimular a aquisição de competências sociais, promovendo a capacidade de resiliência na criança com necessidades educativas especiais*. Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Malik, L. A. (2003). *Será a Escola Facilitadora de Aprendizagem. O empenhamento na aprendizagem no ensino secundário*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Marujo, H. Á. & Neto, L. M. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação. Fontes Inspiradoras para Uma Escola Criativa*. Editorial Presença.
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. *Tema 10: Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional*. Volume IV. pp. 5346-5359. Disponível em <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71125/2/92099.pdf>>. [Consultado em 09/01/2016].
- Martins, A. I. M. C. C. (2011). *A motivação no sucesso educativo: dinâmicas em contexto pré-escolar e 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ensino do pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores. Disponível em <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1655/1/DissertMestradoAnaIsabelMesquitaCorreiaCarvalhoMartins2011.pdf>>. [Consultado em 13/03/2016].
- Mattos, B. M. & Bellani, C. D. F. (2010). A importância da estimulação precoce em bebês portadores de síndrome de down. *XIII Congresso Estadual das APAEs IV Fórum de Autodefensores*. pp. 1-13. Disponível em <<http://www.tecnoevento.com.br/eve9/arq/A%20IMPORTANCIA%20DA%20ESTIMULACAO%20PRECOCE%20EM%20BEBES%20PORTADORES%20DE%20SINDROME%20DE%20DOWN.pdf>>. [Consultado em 18/03/2016].
- Mattos, S. M. N. (2008). A afetividade como fator de inclusão escolar. *Teias: Rio de Janeiro*, 9 (18), pp. 50-59. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24043/17012>>. [Consultado em 20/03/2016].
- Menino, A. & Leal, R. (2005). *Organização, gestão e dinamização de algumas áreas espaciais da sala de actividades no jardim-de-infância*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Leiria.
- Molon, K. S. & Santos, B. S. (2008). O papel do professor para o desenvolvimento afetivo-emocional do aluno. *III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS*, pp. 1-12.
- Mondin, E. M. C. (2005). Interações afetivas na família e na pré-escola. *Estudos de Psicologia*, 10 (1), pp. 131-138.

Morais, C. (s/d). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa. Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Bragança.

Mosquera, J. J. M. & Stobaus, C. D. (2006). Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. *Porto Alegre – RS, ano XXIX, n 1 (58)*, pp. 123 – 133. Disponível em< <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/438/334>>. [Consultado em 20/03/2016].

Odom, S. (2007). *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Coleção Criança e Intervenção Precoce. Porto: Porto Editora.

Oliveira *et alii* (2014). Educação inclusiva: as concepções de um grupo de educadores. *Revista Pedagogia em Foco, Iturama (MG)*, 9 (2), pp 1-10. Disponível em< <http://www.facfama.edu.br/revista/index.php/PedF/article/view/62>>. [Consultado em 27/03/2016].

Oliveira, E. (2012). *A inclusão de crianças autistas no pré-escolar atitudes dos educadores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Oliveira, M. & Godinho, A. S. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Prefácio de Júlia Oliveira Formosinho. Abordagem Óbidos Criativa. Folheto Edições & Design.

Oliveira, M. F. S. (2010). *Afetividade e escola: uma relação em construção*. Tese de Mestrado em Teologia. Escola Superior de Teologia. São Leopoldo. Disponível em< http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/EST_870521f2956a3bad9fc2ce0ce6de3f5b>. [Consultado em 10/01/2016].

Paiva, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*. Tese de Doutoramento em Educação. Departamento de Ciências da Educação. Universidade da Extremadura, Badajoz. Disponível em< <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/898>>. [Consultado em 07/04/2016].

Peixoto, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: Repercussões Afetivas, Comportamentais e na Progressão Escolar*. Tese de Doutoramento em Educação. Especialização em Psicologia da Educação. Universidade do Minho. Disponível em< <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8079/1/tese%20final.pdf>>. [Consultado em 16/04/2016].

Peña, M. I. N. (2011). *Diseños de investigación en psicología*. Disponível em<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20322/1/Dise%C3%B1o_de_investigaciones.pdf>. [Consultado em 11/04/2016].

Pereira, M. J. (2011). *As Atitudes dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Regular*. Dissertação de Mestrado em Educação Física nos Ensino Básico e Secundário. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. perspectivas sociológicas*. Instituto de Inovação Educacional. Nova Enciclopédia. Publicações Dom Quixote.

Piske, F. & Stoltz, T. (s/d). A afetividade no processo de inclusão de uma criança superdotada: um estudo de caso. *ÁREA TEMÁTICA: 4- A inclusão dos superdotados na escola e na sociedade*, pp. 1-18.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais#scribd>>. [Consultado em 19/03/2016].

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.

Raposo, C. M. (2013). *Práticas de Ensino e abordagem aos afetos e às emoções na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores. Disponível em < <http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2301>>. [Consultado em 11/02/2016].

Reis, R. S. O. (2013). *Estratégias do educador para a gestão do comportamento das crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Santa Maria, Gaia.

Rebelo, M. C. A. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ribeiro *et alii* (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da Educação*, 20 (1), pp. 31-54. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100003>. [Consultado em 19/01/2016].

Ribeiro, M. L. (2004). *Une analyse des représentations sociales de l'effectivité chez des enseignants qui participent au programme de formation en enseignement primaire dans une université publique de l'État de Bahia*. Tese de Doutoramento em Educação. Université de Sherbrooke. Disponível em <https://scholar.google.pt/scholar?cluster=8507645724970245742&hl=pt-PT&as_sdt=2005&scioldt=0,5>. [Consultado em 19/01/2016].

Ribeiro, M. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Salovey, P. & Sluyter, D. J. (1997). *Inteligência Emocional da Criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia*. Prefácio de Daniel Goleman, autor da Inteligência Emocional. 2ª Edição. Editora Campus.

Sandall, S. & Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos. Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Coleção Criança e intervenção precoce. Porto: Porto Editora.

Sant'Anna *et alii* (s/d). A importância da afetividade na relação professor/aluno no âmbito escolar: crianças de 4 e 7 anos, *Revista PUC*, pp.14-29. Disponível em <<http://200.229.32.55/index.php/pedagogiacao/article/view/5798/5577>>. [Consultado em 20/01/2016].

Santos, P. S. N. (2012). A importância do afeto no processo ensino-aprendizagem. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-do-afeto-no-processo-de-ensino-aprendizagem/92933/#ixzz3nzY0ziui>>. [Consultado em 23/01/2016].

Sampaio, C. T. & Sampaio, S. M. R. (2009). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual, p. 71-78.

Sawaya, C. M. F. (2009). *O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de educação infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação. Práticas Pedagógicas e Formação do Educador. Universidade Católica de Campinas. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=514>. [Consultado em 15/10/2015].

Serôdio, C. S. S. (2013). *O Jardim de Infância e a Família no Processo de Inclusão de Uma Criança com Hipoacusia*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação e Comunicação. Universidade do Algarve. Disponível em <<https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3656>>. [Consultado em 15/10/2015].

Silveira, D. C. (2012). *O espaço da sala de aula na educação infantil: Uma análise de documentos políticos*. Pós-Graduação em Educação. Especialidade em Educação Especial e Processos Inclusivos. Universidade Federal do Rio Grande Sul. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69870/000875125.pdf?sequence=1>>. [Consultado em 26/11/2015].

Silva, M. I. P. C. (2007). *As Interações Como Processo de Inclusão*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Silva, M. O. E. (2009). Inclusão: concepções e práticas nos últimos dez anos – relato de uma experiência. *Revista de Educação em Questão, Natal*, 35 (2), pp. 7-26.

Silva, A. P. (2011). Afetividade na aprendizagem da criança: pontos para reflexão. *Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba*, pp. 2-23.

Silva et alii (2014). A Dimensão Afetiva e Sua Relevância No Processo ensino-aprendizagem: Uma Abordagem Sociocognitiva. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*, 18 (3), pp.1303-1311.

Soares, R. S. S. (2010). *Influência dos aspectos afetivos na aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Psicopedagogia. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/t206341.pdf>. [Consultado em 10/12/2015].

Souza, C. B. (2013). *A afetividade na visão de docentes da educação infantil*. Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4290/1/MD_EDUMTE_2014_2_21.pdf>. [Consultado em 11/12/2015].

Sousa, S. M. O. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial-Intervenção Precoce na Infância. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Souza *et alii* (2014). Concepções de professores da educação especial sobre inclusão escolar. *Revista Intersaberes*, 9 (18), pp.374-394.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Editora McGRAW-HILL Portugal.

Teixeira, R. (2014). Família: um lugar de afetos. *Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância*, 16 (30), pp. 353-359.

Teles, A. (2011). *A Aplicabilidade da Classificação de Funcionalidade Incapacidade e Saúde*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Especialização em Educação Especial. Universidade Católica Portuguesa.

Trevisan, G. P. (s/d). *Amor e afetos entre crianças – a construção social de sentimentos na interação de pares*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, p. 1-25.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf>. [Consultado em 11/12/2015].

UNICEF (1990). *A Convenção Sobre os Direitos da Criança*. Disponível em <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. [Consultado em 11/12/2015].

Wadsworth, B. J. (1993). *Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget*. Pioneira Educação.