

Promoção de competências socioemocionais em pares de crianças com Paralisia Cerebral: a perspectiva de agentes educativos

Carla Sofia Pires, Isabel Catarina Martins & Oksana Tymoshchuk

Resumo:

A inclusão de crianças com Paralisia Cerebral (PC) no contexto da educação pré-escolar (EPE) pode ser benéfica para todos os alunos, nomeadamente no desenvolvimento de competências socioemocionais. Compreender a perspectiva de agentes educativos sobre este assunto é fundamental para a inclusão de todos os alunos. Este estudo tem como objetivos: i) contextualizar e caracterizar o processo de inclusão e participação das crianças com PC na EPE; ii) explorar a perceção dos agentes educativos sobre as competências socioemocionais dos pares das crianças com PC e iii) identificar barreiras e estratégias que favoreçam o desenvolvimento destas competências. O estudo envolveu dez Agentes Educativos: quatro Assistentes Operacionais, quatro Educadoras de Infância, uma técnica de Intervenção Precoce e uma docente de Educação Especial. Os dados foram recolhidos através de entrevista semi-estruturada, sendo posteriormente importados para o WebQDA, para análise e categorização. Os resultados obtidos identificaram barreiras à promoção das competências socioemocionais e atividades de maior relevância para o desenvolvimento destas competências. A falta de recursos humanos e as dificuldades de comunicação são apontadas como barreiras. As competências mais referidas são a valorização da diversidade e a gestão de relacionamentos. Num ambiente inclusivo, os pares de crianças com PC aprendem a compreender e respeitar as diferenças, a praticar a empatia e a solidariedade, a colaborar e a resolver conflitos. Como obstáculos ao desenvolvimento destas competências, os participantes identificam a falta de recursos humanos e algumas atitudes dos adultos. O estudo revelou que as perspectivas de alguns agentes educativos se alinham com os conceitos atuais de pertença e inclusão, sendo o papel dos educadores fundamental na promoção de ambientes inclusivos. Os resultados mostram que as crianças com PC são procuradas pelos pares para lhes prestarem ajuda e para brincar, o que aponta para um possível ambiente inclusivo e de proteção na EPE. Os resultados deste estudo evidenciam a importância da promoção das competências socioemocionais nas crianças em idade pré-escolar.

Palavras-chave:

Inclusão; Competências socioemocionais; Paralisia cerebral.

Promotion of socio-emotional skills in peers of children with Cerebral Palsy: The perspective of some educational agents

Abstract: Including children with Cerebral Palsy in preschool education can benefit all students, helping to foster important socio-emotional skills and preparing them for life in society. The perspective of educational agents on this subject is fundamental. This project aims to i) contextualize and characterize the process of inclusion and participation of children with Cerebral Palsy in preschool; ii) explore the perception of educational agents about the socio-emotional skills of peers of children with Cerebral Palsy and iii) identify strategic barriers that promote the development of these social-emotional skills. The study involved ten Educational Agents: four Educational Assistants, four Kindergarten Teachers, an Early Intervention technician, and a Special Education teacher. Data were collected from semi-structured interviews and imported into WebQDA for analysis and categorization after coding. The results identified barriers to promoting socio-emotional skills and activities relevant to developing these skills. Key barriers are a lack of human resources and communication difficulties. The most developed skills considered are valuing diversity and managing relationships. In an inclusive environment, peers of children with CP learn to understand and respect differences, practice empathy and solidarity, collaborate, and solve conflicts. Obstacles to developing these skills included insufficient human resources and some adult attitudes. The study revealed that the perspectives of educational agents aligned with current concepts of belonging and inclusion. It also emphasized the crucial role of educators in fostering inclusive environments. The findings indicate that children with cerebral palsy are sought out by their peers for help and play, suggesting a potentially inclusive and protective preschool environment. This study underscores the importance of promoting social-emotional competencies in preschool children.

Keywords: Inclusion; Socioemotional skills; Cerebral palsy

Promotion des compétences socio-émotionnelles chez les pairs d'enfants atteints de paralysie cérébrale : Le point de vue de certains acteurs éducatifs

Resumen: La inclusión de niños con Parálisis Cerebral (PC) en preescolar puede ser beneficiosa para todos los estudiantes, particularmente en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Comprender la perspectiva de los agentes educativos sobre este tema es fundamental para la inclusión de todos los estudiantes. Este estudio tiene como objetivo: i) contextualizar y caracterizar el proceso de inclusión y participación de niños con PC en preescolar; ii) explorar la percepción de los agentes educativos sobre las habilidades socioemocionales de pares de niños con PC y iii) identificar barreras y estrategias que favorezcan el desarrollo de estas habilidades. En el estudio han participado diez Agentes Educativos: cuatro Auxiliares Operativos, cuatro Educadores Infantiles, un técnico de Atención Temprana y un profesor de Educación Especial. Los datos se recopilaban mediante una entrevista semiestructurada y posteriormente se importaron a WebQDA para su análisis y categorización. Los resultados obtenidos identificaron barreras para la promoción de habilidades socioemocionales y actividades de mayor relevancia para el desarrollo de estas habilidades. Se destacan como barreras la falta de recursos humanos y las dificultades de comunicación. Las habilidades más mencionadas son la valoración de la diversidad y la gestión de relaciones. En un entorno inclusivo, los compañeros de niños con parálisis cerebral aprenden a comprender y respetar las diferencias, practicar la empatía y la solidaridad, colaborar y resolver conflictos. Como obstáculos para el desarrollo de estas habilidades, los participantes identifican la falta de recursos humanos y algunas actitudes adultas. El estudio reveló que las perspectivas de los agentes educativos se alinean con los conceptos actuales de pertenencia e inclusión, siendo fundamental el papel de los educadores en la promoción de entornos inclusivos. Los resultados muestran que los niños con PC son buscados por sus pares para brindarles ayuda y jugar, lo que apunta a un posible ambiente inclusivo y protector en la educación preescolar. Los resultados de este estudio resaltan la importancia de promover habilidades socioemocionales en niños en edad preescolar.

Palabras clave: Inclusión; Habilidades socioemocionales; Parálisis cerebral.

Promoción de habilidades socioemocionales en los compañeros de niños con parálisis cerebral: La perspectiva de algunos agentes educativos

Résumé: L'inclusion des enfants atteints de paralysie cérébrale (PC) à l'école maternelle peut être bénéfique pour tous les élèves, notamment dans le développement des compétences socio-émotionnelles. Comprendre le point de vue des agents éducatifs sur ce sujet est essentiel pour l'inclusion de tous les élèves. Cette étude vise à : i) contextualiser et caractériser le processus d'inclusion et de participation des enfants atteints de PC en maternelle ; ii) explorer la perception des agents éducatifs sur les compétences socio-émotionnelles des pairs des enfants atteints de PC et iii) identifier les obstacles et les stratégies qui favorisent le développement de ces compétences. L'étude a mobilisé dix agents éducatifs : quatre adjoints opérationnels, quatre éducateurs de la petite enfance, un technicien en intervention précoce et un enseignant en éducation spécialisée. Les données ont été collectées au moyen d'un entretien semi-structuré, puis importées dans WebQDA pour analyse et catégorisation. Les résultats

obtenus ont identifié des obstacles à la promotion des compétences socio-émotionnelles et des activités plus pertinentes pour le développement de ces compétences.

Le manque de ressources humaines et les difficultés de communication sont soulignés comme des obstacles. Les compétences les plus mentionnées sont la valorisation de la diversité et la gestion des relations. Dans un environnement inclusif, les pairs des enfants atteints de PC apprennent à comprendre et à respecter les différences, à faire preuve d'empathie et de solidarité, à collaborer et à résoudre les conflits. Comme obstacles au développement de ces compétences, les participants identifient le manque de ressources humaines et certaines attitudes des adultes. L'étude a révélé que les perspectives des agents éducatifs s'alignent sur les concepts actuels d'appartenance et d'inclusion, le rôle des éducateurs étant fondamental dans la promotion d'environnements inclusifs. Les résultats montrent que les enfants atteints de PC sont recherchés par leurs pairs pour leur apporter de l'aide et jouer, ce qui laisse entrevoir un possible environnement inclusif et protecteur dans l'éducation préscolaire. Les résultats de cette étude soulignent l'importance de promouvoir les compétences socio-émotionnelles chez les enfants d'âge préscolaire.

Mots-clés : Inclusion; Compétences socio-émotionnelles; Paralysie cérébrale.

O desenvolvimento de Competências Socioemocionais (CSE) é crucial para o bem-estar emocional e sucesso escolar de todas as crianças, desde a idade pré-escolar. Os estudos referem que as intervenções precoces podem melhorar significativamente a regulação emocional, a empatia e as capacidades de resolução de problemas, que são essenciais para navegar em ambientes sociais (Winkler et al., 2024).

A sensibilização dos pares e dos agentes educativos para as necessidades específicas das crianças com Paralisia Cerebral (PC) e a sua inclusão plena pode potenciar estas competências. Vários estudos (Antunes et al., 2021; Carvalho et al., 2019; Marin et al., 2017) indicam o impacto do desenvolvimento das CSE no crescimento e no sucesso das crianças, no seu percurso escolar.

A aprendizagem socioemocional é definida como o processo através do qual as crianças, jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, competências e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerir emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações de apoio e tomar decisões responsáveis e solidárias (CASEL, 2021).

Neste sentido, este projeto, baseado na metodologia de estudo qualitativo exploratório, pretende compreender como agentes educativos promovem as CSE em turmas de pré-escolar que incluem crianças com PC.

1.1. Importância de Competências Socioemocionais para a Educação Inclusiva no Pré-Escolar

A Educação Pré-escolar (EPE) proporciona experiências essenciais de socialização e aprendizagem para além do ambiente familiar da criança. As orientações do Ministério da Educação (OCEPE, 2016) destacam que este contexto permite ampliar e enriquecer nas crianças as suas aprendizagens e as suas competências sociais (Winkler et al., 2024).

As CSE, entendidas como as capacidades e atitudes relacionadas com o “saber estar” e o “saber gerir” e com a gestão de emoções para alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões responsáveis, podem ser adquiridas na EPE (OCDE, 2015). As CSE melhoram tanto as relações interpessoais, como promovem um ambiente que facilita a aprendizagem e o crescimento pessoal (Calderón, 2024). Neste sentido, o desenvolvimento de CSE é vital para promover a inclusão em contextos educativos e sociais.

Num grupo de EPE, é vital facilitar a inclusão e promover relações entre as crianças (OCEPE, 2016). Os sistemas de Educação Inclusiva (EI) têm como objetivo concretizar o direito das crianças e jovens à educação, através de esforços contínuos para promover o acesso, participação e o sucesso de todos os alunos (Alves, 2020). Não existe inclusão sem pertença e participação, isto é, sem a partilha de atividades educativas de forma colaborativa. Quando as diferenças entre os alunos são aceites, e os agentes educativos

promovem as aprendizagens e a participação de todos, tendo em conta as suas necessidades, então temos uma escola inclusiva (Ainscow & Booth, 2002; Franco, 2009).

Embora a diversidade nas escolas apresente desafios na prática diária dos docentes, incluindo a gestão da sala de aula, a diferenciação pedagógica e as barreiras linguísticas, que podem afetar a capacidade de proporcionar uma educação equitativa (Sharma, 2023; Ysenbaert et al., 2020), a formação e recursos adequados permite que os professores transformem esses desafios em oportunidades de promoção da inclusão. A escola deve ser um contexto de socialização para todos, sendo a relação com os pares um domínio determinante na inclusão (Martins, 2015), ajudando os alunos a desenvolver autonomia e inclusão na sociedade (Martins et al., 2021).

O desafio consiste em implementar respostas adequadas para atender às necessidades de todos os alunos (Martins & Leitão, 2012). O desenvolvimento pessoal e social é transversal a todo o trabalho de um/a educador/a na EPE, abrangendo a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo. Este processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, são as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (OCEPE, 2016; OCDE, 2020). Esta área de conteúdo integra quatro componentes transversais a outras áreas: construção da identidade e autoestima; independência e autonomia; consciência de si como aprendiz; convivência democrática e cidadania (Portugal & Laevers, 2010).

A competência social inclui comportamento interpessoal (incluindo a empatia, a assertividade, a gestão da ansiedade e da raiva, e as competências de conversação); e desenvolvimento e manutenção de relações íntimas (envolvendo a comunicação, resolução de conflitos e competências de intimidade) (Carvalho et al., 2019).

As competências emocionais envolvem identificar e nomear as próprias emoções, reconhecer as emoções dos outros e autorregular a expressão emocional para se adaptar a diferentes contextos. O fraco desenvolvimento destas competências pode levar à internalização (medo, ansiedade, evitação social) ou externalização (comportamento opositor ou agressivo) de emoções de forma desajustada (Antunes et al., 2021).

É através das CSE que as crianças sentem e demonstram empatia pelos outros, estabelecem e mantêm relacionamentos de apoio e tomam decisões responsáveis e solidárias (CASEL, 2021).

1.2. Importância dos pares para a inclusão das crianças com Paralisia Cerebral

Estudos recentes têm revelado a importância de investigar o desenvolvimento das relações entre pares na infância (Amka & Mirnawati, 2020; Martins, 2015). Dificuldades nas relações entre pares podem comprometer o desenvolvimento social e emocional da criança (Dale, 2005) sublinhando a extrema importância de fomentar relações sociais positivas a partir da idade pré-escolar (Odom, 2005). É fundamental compreender a

dinâmica destas relações e o papel que desempenham para facilitar ou dificultar a inclusão das crianças com Paralisia Cerebral (PC).

A PC foi definida como um grupo de desordens permanentes no desenvolvimento do movimento e da postura, causando limitações na atividade (Rosenbaum et al., 2006). As perturbações motoras podem ser também acompanhadas de distúrbios nas sensações, percepção, cognição, comunicação, comportamento, epilepsia e problemas secundários de musculatura. A PC é consequência de uma lesão ou anomalia cerebral que afeta o cérebro em período de desenvolvimento. A prevalência internacional de PC é de 2 por 1000 nado-vivos, em Portugal os estudos [do Programa de vigilância Nacional da Paralisia Cerebral dos 5 anos (2021)] remetem para uma prevalência de 1.55 por 1000 nados-vivos.

As relações positivas entre pares podem aumentar significativamente os sentimentos de pertença e segurança entre as crianças com PC, levando a uma melhor auto-percepção e participação em atividades (Andersen & Winther, 2023). No entanto, alguns estudos destacaram que crianças com deficiência têm dificuldades em formar relações sociais (Chen et al., 2019; De Boer et al., 2013). Apesar de os pares revelarem sinais de abertura e aceitação de crianças com PC, ainda há quem manifeste abordagens de rejeição, com frequentes relatos de situações de *bullying* (Borges, 2011).

A inclusão das crianças com PC não só as beneficia como também melhora as competências sociais dos seus pares com desenvolvimento típico, promovendo a empatia, a colaboração, a autorregulação e a compreensão em diversos contextos sociais (Burgess et al., 2023; Thompson et al., 2024). É, por isso, importante promover estratégias de inclusão, ajudando as crianças a lidar com a diversidade (Amka & Mirnawati, 2020; Woodgate et al., 2020).

2. Metodologia

O principal objetivo desta investigação é compreender as percepções de agentes educativos sobre o papel das CSE, na promoção de um ambiente educativo mais inclusivo, com particular incidência na facilitação de interações significativas entre crianças com PC e os seus pares com desenvolvimento típico. Esta investigação visa não só analisar as práticas atuais, mas também procura identificar os fatores que facilitam e os que dificultam a promoção destas competências no contexto da EPE. Os objetivos específicos deste estudo são: i) contextualizar e caracterizar o processo de inclusão e participação de crianças com PC na EPE; ii) explorar a percepção de agentes educativos sobre as CSE dos pares de crianças com PC; iii) identificar barreiras e recolher estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das CSE das crianças.

Foram realizadas dez entrevistas a agentes educativos que trabalham/trabalharam com crianças com PC em contexto de EPE.

2.1 Instrumentos e procedimentos metodológicos

O instrumento de recolha utilizado foi a entrevista semi-estruturada, permitindo às participantes a exposição dos seus pontos de vista. Combinaram-se perguntas fechadas e abertas, tendo as entrevistadas liberdade para se posicionarem sobre o tema. As entrevistas foram realizadas em fevereiro e março de 2023.

O guião da entrevista integrou quatro dimensões: i) caracterização sociodemográfica, ii) perspectiva das entrevistadas sobre a inclusão de crianças com PC na EPE e as barreiras associadas iii) percepção dos agentes educativos sobre as CSE dos pares das crianças com PC e iv) identificação de barreiras e estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento das CSE. No total, realizaram-se 18 perguntas, sendo que a última (*Gostaria de acrescentar algo à entrevista?*) deu liberdade às entrevistadas para acrescentarem pontos de vista, não abordados diretamente na entrevista, ou reforçar ideias já expressas.

As participantes foram contactadas pessoalmente ou por telefone. Depois de aceitarem colaborar, assinaram o consentimento informado. As entrevistas realizaram-se pessoalmente ou online (Teams/Google Meet). As participantes preencheram um questionário sociodemográfico no Microsoft Forms. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra, e analisadas com WebQDA, um software de análise qualitativa. O processo de codificação seguiu uma abordagem mista (Creswell & Clark, 2010): começou com categorias predefinidas, que evoluíram à medida que surgiam novos códigos durante a análise.

2.2 Participantes

Participaram neste estudo dez agentes educativos que trabalharam diretamente, nos últimos cinco anos, com crianças com PC, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, em Intervenção Precoce na Infância (IPI), assegurando, assim, experiência de contacto com crianças de idade pré-escolar. As pessoas entrevistadas encontravam-se a trabalhar, na Região Centro (8), no Norte (1) e nos Açores (1), com experiências profissionais com crianças com PC, completamente distintas. A sua atividade profissional teria que ter sido desenvolvida em EPE no ensino público, particular de Solidariedade Social ou privado.

Os participantes incluíram:

- quatro Auxiliares de Ação Educativa (duas a trabalhar em creche e duas em EPE;
- quatro Educadoras de Infância (três a trabalhar em pré-escolar e uma em creche);
- uma Técnica de Intervenção Precoce, a trabalhar numa Equipa Local de Intervenção Precoce;
- uma docente de Educação Especial.

A Tabela 1 sintetiza as características sociodemográficas e experiência de cada uma das entrevistadas.

Tabela 1
Caracterização das participantes

PARTICIPANTES	FAIXA ETÁRIA	HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	PROFISSÃO	Nº DE CRIANÇAS COM PC QUE ACOMPANHA/ OU	IDADES DAS CRIANÇAS	CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO COM CRIANÇAS COM PC
E1	50-59	Secundário	AAE	2	3-6	Exp. profissional
E2	30-39	Licenciatura	EI	1	0-3 3-6	Exp. profissional
E3	30-39	Licenciatura	EI	1	3-6	Formação académica e Exp. profissional
E4	40-49	Secundário	AAE	2	3-6	Exp. profissional
E5	30-39	Licenciatura	EI	1	3-6	Formação académica e Exp. profissional
E6	20-29	Secundário	AAE	2	3-6	Não tem
E7	50-59	Mestrado	EI	Mais de 5	3-6	Exp. profissional
E8	50-59	Secundário	AAE	2	0-3 3-6	Exp. profissional
E9	40-49	Mestrado	TIP	3	3-6 >6 anos	Formação académica e Exp. profissional
E10	50-59	Pós-Graduação	DEE	4	3-6 >6 anos	Exp. profissional

Legenda:/AAE - Auxiliar de Ação Educativa; EI - Educadora de Infância; TIP - Técnica de Intervenção Precoce; DEE - Docente de Educação Especial.

3. Apresentação e discussão dos resultados

A análise dos resultados foi realizada com recurso ao software WebQDA, considerando as seguintes categorias: a contextualização; os facilitadores/barreiras de inclusão; a interação da criança com PC com pares; as CSE; as atividades que promovem o desenvolvimento das CSE e os fatores que facilitam/dificultam o desenvolvimento das CSE. Estas categorias foram, ainda, divididas em subcategorias, para permitir uma análise mais extensa e detalhada¹.

3.1. Inclusão e participação de crianças com PC na Educação Pré-escolar

Verificámos que nas estratégias utilizadas na promoção da participação das crianças com PC, as respostas mais referidas foram: a adaptação de atividades (*n*=5) e a partilha de brinquedos/objetos entre os pares (*n*=4) (Tabela 2).

Tabela 2
Estratégias de promoção de atividades

ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DE PARTICIPAÇÃO	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	TOTAL
Utilização de recursos diferenciados/estímulos	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Partilha	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Cooperação	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Adaptação das atividades	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	5
Estímulos sensoriais	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Comunicar com a criança	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Empatia	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Promover o sentimento de pertença	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Diversificar	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Total	9	0	0	1	3	0	4	0	0	0	17

As entrevistadas fizeram diferentes comentários, por exemplo:

“...temos que nos adaptar a determinadas coisas. Queres estimular a criatividade com os materiais plásticos e que faça ali uma produção artística? Mas se (a criança) não faz a pega correta no pincel? O adulto tem que criar estratégias para que isso aconteça, ou seja, para que atinja os objetivos que propõe, porque é que a pintura tem que ser com pincel, quando a criança gosta até de explorar a tinta com as mãos...” (E.1).

Estes resultados estão em consonância com a literatura existente. Segundo Kron (2009) é na EPE que o/a educador/a de infância promove a aceitação, a socialização e a cooperação entre os pares. Para crianças com PC as amizades são cruciais para o desenvolvimento da sua personalidade. A família, a escola e os pares criam oportunidades para essas interações (Ham, 2022).

A Tabela 2 revela que as atividades para as crianças com PC foram adaptadas às suas características individuais. Os agentes educativos criaram intervenções pedagógicas que envolveram todos os alunos (Nunes & Madureira, 2015).

Os resultados mostram também que estes agentes educativos estavam conscientes das capacidades de todos os alunos. As atitudes dos agentes educativos são um elemento-chave na EI (Soriano, 2014). A inclusão é isto: ver a diferença entre os alunos como recurso para apoiar a aprendizagem e não como problemas a superar (Booth & Ainscow, 2011).

3.2. Perceção dos agentes educativos sobre as CSE dos pares de crianças com PC

Quanto aos fatores que facilitam a interação, as participantes identificaram a comunicação não verbal ($n=4$) e a intenção de proteger a criança ($n=1$). Já nos fatores que dificultam a interação, destacaram o padrão de comunicação ($n=5$) e a condição motora ($n=3$) (ver Tabela 3).

Tabela 3
Fatores que facilitam/dificultam a interação

Fatores que facilitam a interação	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Total
Intenção de proteger a criança com PC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Comunicação não verbal	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	4
Total	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4	5
Fatores que dificultam a interação	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Total
Padrão de comunicação	-	-	-	-	-	-	3	-	1	1	5
Condição motora	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1	3
Receio do desconhecido	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Infantilização das crianças com PC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Total	0	0	0	1	0	0	3	0	2	4	10

Uma das participantes referiu:

“para contarem alguma coisa, comuniquem ou não, ou corretamente, ou incorretamente quando há o momento da roda, de partilha, de acontecimentos, de novidades daquilo que for, também lhes é dada essa oportunidade.” (E.9).

Nesta sequência, foi importante perguntar que atividades promovem a interação com as crianças com PC. Na Tabela 4, vemos que as brincadeiras livres tiveram um maior destaque ($n=12$), seguidas por jogos ($n=5$).

Tabela 4
Atividades que promovem a interação

Atividades que promovem a interação	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Total
Histórias	-	1	-	3	-	-	-	-	-	-	4
Jogos	-	1	-	1	3	-	-	-	-	-	5
Brincadeiras livres	1	-	1	4	-	1	2	1	1	1	12
Dança	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Jogos de grupo	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Música	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Livros	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	2
Total	1	2	1	9	6	1	2	1	1	2	26

Uma das participantes referiu o seguinte:

“Eles podem relacionar-se em qualquer uma delas (atividades), desde que ambas sejam colocadas nessa atividade, não é? Sim (...) todas elas desde que seja promovida a interação isso é possível, mas de livre e espontânea vontade, nas atividades livres é muito mais provável que isso aconteça.” (E.8).

Os resultados na Tabela 4 demonstram que as brincadeiras livres foram as principais atividades promotoras de interação, revelando que as crianças com PC desenvolvem competências psicomotoras e relacionais de forma informal (Martins, 2013).

A Tabela 5 identifica atividades específicas onde se verificou uma interação positiva entre os pares, destacando: ajudar ($n=9$); brincar ($n=8$); aprendizagem ($n=4$) e rotinas ($n=4$).

Tabela 5
Momentos de interação positiva

Momento de interação positiva	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Total
Brincar	-	1	1	2	2	-	-	1	1	-	8
Aprendizagem	-	-	-	-	1	2	-	1	-	-	4
Ajudar	1	-	3	1	1	-	2	-	-	1	9
Mimar	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Rotinas	-	1	-	-	1	-	1	1	-	-	4
Natação	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Ginásio	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Total	1	2	4	3	6	2	5	3	1	1	28

Uma das entrevistadas referiu:

“Ficam sempre mais ricos (...) acho que eles vão levar isso para a vida toda e, portanto, vão sempre que tiverem, seja qual que for a problemática, ou qual for a situação, algum défice de algumas faculdades, eles (os meninos sem MSAI - Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão) vão sempre estar mais atentos, e vão sempre tentar ser mais empáticos.” (E.8).

Os agentes educativos têm um papel importante no reforço da autoestima, da motivação e da estabilidade emocional das crianças (OCDE, 2015). Para além disso, os pares também contribuem significativamente, uma vez que as crianças aprendem umas com as outras diversas competências socioemocionais, como a colaboração, a negociação e a sociabilidade (ver Tabela 5).

Os resultados revelaram várias interações positivas entre os pares, podendo indicar que, no contexto da educação pré-escolar, as crianças com PC não experienciaram atitudes de rejeição por parte dos pares.

No entanto, os resultados deste estudo parecem contradizer Amka e Mirnawati (2020), que referem que, nas escolas, a maioria das crianças com MSAI (Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão) continua a enfrentar dificuldades no estabelecimento de relações sociais com os pares, sendo que, por norma, as suas interações sociais ficam limitadas a pares com dificuldades semelhantes.

3.3. Barreiras e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das CSE

Em relação às *atividades que promovem o desenvolvimento de CSE das crianças*, os resultados destacaram: Atividades de brincadeira livre (n=8), Atividades de música (n=5) e Conversa em grupo (n=4) (Tabela 6).

Tabela 6
Atividades que promovem o desenvolvimento de CSE

Ativ. que promovem o desenv. de CSE	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Total
Atividades a pares	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	3
Atividades de música	-	1	-	1	-	-	1	-	-	2	5
Atividades motoras	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Histórias	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Atividades em grande grupo	-	-	1	-	-	-	-	1	1	-	3
Atividades em pequeno grupo	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Recreio	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Atividade de brincadeira livre	2	1	2	-	2	1	-	-	-	-	8
Expressão Plástica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Conversa em grupo	-	-	1	1	-	-	-	-	1	1	4
Atividades de acordo com o interesse da criança	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Cooperação	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Atividades orientadas pela educadora	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Educação física	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Total	8	5	4	2	3	1	6	1	2	4	36

Algumas entrevistadas identificaram várias atividades promotoras do desenvolvimento de CSE, por exemplo:

“...principalmente, atividades em grupo, atividades em que eles possam estar todos juntos e que possam participar todos, e que possam também chamar o colega para participar, e o colega possa, eu acho que, as atividades de grupo são sempre as que promovem mais.” (E.8).

A OCDE (2015) sugere que atividades como a música, o desporto, as artes e as atividades académicas em contexto informal são as que mais proporcionam oportunidades para as crianças desenvolverem CSE. Esta conclusão coincide com os resultados apresentados na Tabela 6.

Quando questionadas sobre os *fatores que facilitam a promoção das CSE*, todas as participantes indicaram pelo menos um facilitador, destacando a atitude do adulto ($n=8$) e a atitude dos pares ($n=6$) (Tabela 7).

Tabela 7
Fatores facilitadores da promoção das CSE

Promotores de CSE	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Total
Atitude do adulto	2	-	-	1	1	-	1	1	2	-	8
Atitude dos pares	2	1	-	-	-	-	-	2	1	-	6
Existência de recursos humanos	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	3
Contacto com criança com PC	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	3
Tecnologia digital	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total	5	1	1	1	1	1	3	3	4	1	21

Como obstáculos à promoção das CSE, foram referidas a falta de recursos humanos ($n=4$), a atitude dos pares ($n=4$), a atitude dos adultos ($n=3$) e a baixa interação da criança com PC ($n=1$).

Estes resultados vão ao encontro da OCDE (2015) sobre a importância da atitude dos agentes educativos e dos pares para a auto-estima, motivação e estabilidade emocional das crianças. Os resultados indicam que equipas de apoio especializado e de IPI facilitam a inclusão e o desenvolvimento da CSE, particularmente para crianças em risco e com PC, criando atividades que promovem o desenvolvimento e o enriquecimento social (Figueiredo et al., 2022; Carvalho, 2011).

Discussão de resultados e conclusões

As participantes deste estudo entendem a inclusão como a partilha do espaço e a participação em todas as atividades pré-escolares, juntamente com os pares. Estas perspetivas alinham-se com os conceitos de pertença e participação, defendidos nos paradigmas da inclusão (Ainscow & Booth, 2002; Alves, 2020; Franco, 2009).

Este estudo revela que as educadoras adequam as atividades com base nos perfis funcionais das crianças com PC para incentivar a participação plena. As suas estratégias variam quando planificam e realizam as atividades com o envolvimento de todas as crianças. A cooperação entre os pares e as relações positivas entre os agentes educativos e as crianças com PC são importantes na EI. As estratégias pedagógicas mais referidas como promotoras do desenvolvimento das CSE nas crianças foram as brincadeiras livres, atividades musicais e as conversas informais em grupo. As CSE consideradas como mais desenvolvidas nas crianças são: o reconhecimento da diversidade do grupo; compreensão do outro; a gestão dos relacionamentos e a empatia.

Verificou-se que as crianças com PC são procuradas pelos pares para lhes prestarem ajuda e para brincar, indicando um ambiente inclusivo e de proteção na EPE. Futuras investigações poderiam explorar a inclusão de crianças com PC nos ciclos de ensino seguintes e, inclusivamente, perceber se os seus pares mantêm atitudes inclusivas nos níveis de educação posteriores.

A promoção das CSE beneficia todas as crianças, criando um ciclo positivo que promove um ambiente de aprendizagem inclusivo e harmonioso. Estas experiências iniciais de inclusão lançam as bases para sociedades mais inclusivas, uma vez que as crianças transportam estes valores para a sua vida.

No entanto, foram identificadas várias barreiras à inclusão, incluindo a falta de recursos humanos, barreiras físicas e desafios de comunicação. Para ultrapassar estes obstáculos e promover a CSE, o estudo salienta a importância da disponibilidade de recursos humanos, das atitudes dos adultos e dos pares.

Em conclusão, os resultados reforçam a importância do desenvolvimento das CSE na EPE para o crescimento integral da criança, fomentando relações positivas, respeito pelas diferenças e participação ativa no grupo.

Notas

¹ Este processo gerou uma árvore de códigos, que pode ser consultada aqui: <https://zenodo.org/record/7870745#.ZEpyo-zMIWo>

Referências

- Alves, I., Pinto, P., & Pinto, T. (2020). Desenvolver a educação inclusiva em Portugal: evidências e desafios. *Perspectivas*, 49, 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Alves, I. (2021). *Aprendizagem socioemocional em contextos de educação pré-escolar: Crenças, formação e práticas de educadores/as de infância*. [Dissertação de Mestrado, Inst. Universitário da Maia]. <http://hdl.handle.net/10400.24/1440>
- Amka, A., & Mirnawati, M. (2020). Social participation of deaf students within inclusive higher education, *Intern. Journal of Innovation, Creative and Change*, 11(6), 25-40. <https://repo-dosen.ulm.ac.id/handle/123456789/16065>
- Andersen, M., & Winther, H. (2023). 'I dare to be myself.'The value of peer communities in adapted physical activity interventions for young people and adults with cerebral palsy. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 25(1). <https://sjdr.se/articles/10.16993/sjdr.806>
- Antunes, L. (2021). *Sentidos. O grande livro das perturbações do desenvolvimento e Comportamento* (5ª Edição), Lua de Papel.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion*. Developing learning and participation in schools. CSIE.
- Borges, I. (2011). *O Papel dos Pares na Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais* [Unpublished doctoral dissertation]. Inst. Politécnico de Coimbra.
- Calderón, A. C. (2024). Development of socio-emotional skills in the training of educators in today's society. *La Educación*, 37, 283-309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Carvalho, O. (2011). *De Pequenininho se Torce o Destino – O valor da Intervenção Precoce*, Livpsic.
- Creswell, J., & Clark, V. (2010). *Designing and Conducting Mixed Methods Research, Second edition*. SAGE Publications
- Chen, J., Lin, J., Justice, L., & Sawyer, B. (2019). The social networks of children with and without disabilities in early childhood special education classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 49(7), 2779-2794. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3272-4>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL] (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.PDF>
- Franco, V. (2009). Percursos inclusivos no ciclo de vida da pessoa com deficiência. In A. Candeias (Ed.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp. 95-112) Centro de Investigação de Educação e Psicologia.
- Figueiredo, J., Martins, I. C., Tymoshchuk, O., & Peixinho, J. (2022). Early childhood Intervention - from theory to practice, by families eyes. *User and Family Needs*, 102.

- Folha, T., Santos, A. J., Alvarelhão, J., Cadete, A., & Virella, D. (2021). Programa de Vigilância Nacional da Paralisia Cerebral: exequibilidade da reavaliação de adolescentes com paralisia cerebral nascidos em 2001-2003. *Boletim Epidemiológico Observações*, 10(29), 4-9.
- Ham, V., Gorter, J., Rutten, F., Pelt, M. & Dries, N. (2022). Finding better ways to put therapy into practice. *User and Family Needs*, 102.
- Kron, A., Serrano, A., & Afonso, J. (2009). *Crescendo Juntos - Passos para a inclusão na educação de infância*. Porto Editora.
- Martins, C., & Leitão, L. (2012). O aluno com Paralisia Cerebral em contexto educativo: diferenciação de metodologias e de estratégias. *Millenium*, 59-66. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8194>
- Martins, C., Marques, R. & Linharelhos, M. (2021). Sentir-se seguro e amado na escola: *Gentle Teaching* em contexto educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 29(29), 133-158. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2021.9784>
- Marin, A., Silva, C., Andrade, E., Bernardes, J., & Fava, D. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 92-103. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, V5 (2), 126-143. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/52111/1/84-172-1-SM.pdf>
- Odom, S. (2005). *Competências sociais entre pares de crianças pequenas com necessidades especiais*. <https://www.encyclopedia-crianca.com/relacoes-entre-pares>
- OECD (2015). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*, Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>
- Pinto, C., Baines, E., & Bakopoulou, I. (2018). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 818-837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. (2ª edição). Porto Editora.
- Rosenbaum P, Paneth N, Leviton A, Goldstein, M., Bax, M., Damiano, D., Dan, B., & Jacobsson, B. (2006). A report: the definition and classification of cerebral palsy. *Dev Med Child Neurol Suppl* 109, 8-14. <https://bobaththerapistleri.org/resimekleme/Belge/1762019153827457.pdf>
- Comissão Europeia, Centro Comum de Investigação, Lanzoni, M., Martin, S., Delobel, M., Ehlinger, V. (2017). *Surveillance of cerebral palsy in Europe: development of the JRC-SCPE central database and public health indicators*. Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/342293>
- Kisner-Ovaskainen, A., Lanzoni, M., Delobel-Ayoub, M., Ehlinger, V., Arnaud, C. & Martin, S. (2017). *Surveillance of Cerebral Palsy in Europe: Development of the JRC-SCPE Central Database and Public HealthIndicators*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/342293>

- Sharma, S. (2023). Challenges in Diverse Classroom of School: Teachers' Perspectives. *Chaturbhuj Eshwar Academic Journal*, 1(1), 38-50.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Soriano, V. (2014). *Cinco Mensagens-Chave para a Educação Inclusiva: Colocar a teoria em prática*, Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.
- Thompson, B. A., Gilmore, R., Barfoot, J., & Sakzewski, L. (2024). A systematic review of the efficacy of group social skills interventions on social functioning and social participation in children with acquired brain injury or cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 50(2), e13242. <https://doi.org/10.1111/cch.13242>
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação*, Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.
- Winkler, Z., Bacsa-Károlyi, B., & Zsolnai, A. (2024). Comparative analysis of US and European preschool social and emotional learning programs. *The International Journal of Emotional Education*, 16(1), 169–184. <https://doi.org/10.56300/TOBC7553>

Carla Sofia Pires

Ministério da Educação - Agrupamento de Escolas de Reguengos de
Monsaraz

Email: piressofi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9832-0973>

Isabel Catarina Martins

Instituto Politécnico do Porto

Email: isabelmartins@ese.ipp.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-6124>

Oksana Tymoshchuk

Universidade de Aveiro

Email: oksana@ua.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8054-8014>

Correspondência:

Carla Sofia Pires

Ministério da Educação

- Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Email: piressofi@gmail.com

Data de submissão: janeiro 2025

Data de avaliação: janeiro 2025

Data de publicação: junho 2025