

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

**Da Observação a Ação: Estratégias para promover a  
educação inclusiva em creche e jardim de infância**

**Vitória Cabaço Varandas**

Orientador(es) | Ana Artur

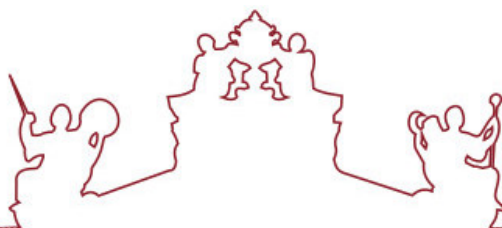
Évora 2026

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

**Da Observação a Ação: Estratégias para promover a  
educação inclusiva em creche e jardim de infância**

Vitória Cabaço Varandas

Orientador(es) | Ana Artur

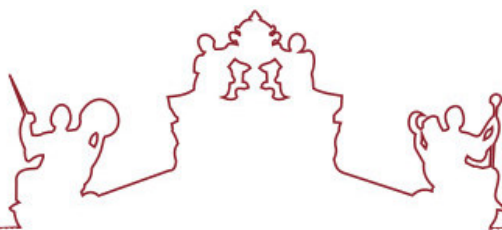
Évora 2026

---

---

---

---



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Isabel Fialho (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Orientador)  
Cassiana Magalhães (Universidade Estadual de Londrina) (Arguente)

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Ana Artur Marques, pela assertividade, inesgotável paciência, partilha de conhecimentos e dedicação.

À minha família, especialmente, à minha mãe, pela motivação, por acreditar nas minhas capacidades, pela presença constante e por me ter ajudado a concretizar este sonho. Ao meu avô, por me encorajar com a sua força de viver e com a sua coragem, incentivando-me a seguir o seu exemplo na luta pelos meus objetivos. Ao meu pai pelo apoio que sempre demonstrou. Aos meus irmãos pelos abraços reconfortantes e por me incentivaram a ser um exemplo para eles.

Às amigas que mesmo longe se sentem perto.

Ao meu namorado, pela compreensão e por caminhar comigo.

A todos quantos conheci ao longo deste percurso, por terem contribuído de forma significativa para a minha evolução enquanto pessoa e profissional.

Muito obrigada, a todos os que me acompanharam neste percurso.

## **Da Observação à Ação: Estratégias para Promover a Educação Inclusiva em Creche e Jardim de Infância**

### **Resumo**

A realização deste relatório enquadra-se na unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e diz respeito a um processo de investigação-ação em Creche e de Pré Escolar. O estudo, pretendeu compreender e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas em creche e jardim de infância. Sendo o acesso à educação e à equidade um direito de todas as crianças pretendi com este estudo efetuar a análise do contexto em estudo reconhecendo as suas potencialidades e fragilidades; compreender quais as estratégias já utilizadas e quais os constrangimentos de forma, a perceber se o ambiente permite uma educação inclusiva e intervir adequadamente no sentido de promover a educação inclusiva em ambos os contextos.

Os instrumentos de recolha e produção de dados foram: a observação participante; registo fotográfico; notas de campo; reflexões, planificações e o instrumento de autorreflexão.

Penso ter conseguido desenvolver a minha ação educativa no sentido de criar um ambiente, mas inclusivo e participado pelas crianças.

**Palavras – Chave:** Educação de infância; autorreflexão; Inclusão; Equidade; Participação

# **From Observation to Action: Strategies to Promote Inclusive Education in Nursery and Kindergarten**

## **Abstract**

The preparation of this report is part of the curricular unit Supervised Teaching Practice of the Master's in Early Childhood Education and relates to an action-research process in Nursery and Preschool. The study aimed to understand and develop inclusive pedagogical practices in nursery and kindergarten. Since access to education and equity is a right for all children, this study intended to analyze the context under study, recognizing its strengths and weaknesses; to understand which strategies have already been used and what the constraints are, in order to determine whether the environment allows for inclusive education and to intervene appropriately to promote inclusive education in both contexts.

The instruments for data collection and production were: participant observation; photographic recording; field notes; reflections, planning, and the self-reflection instrument. I believe I have managed to develop my educational action in the sense of creating an environment that is both more inclusive and participated in by the children.

**Keywords:** Early childhood education; self-reflection; Inclusion; Equity; Participation

## Índice

Introdução .....	1
1. Enquadramento teórico .....	3
1.1. Da observação à ação: a intencionalidade educativa na educação de infância	3
1.2. Educação Inclusiva .....	5
1.2.1. Equidade e diversidade como princípios orientadores da educação inclusiva.....	8
1.2.2. Educação inclusiva na educação de infância .....	10
1.3. Enquadramento legislativo da educação inclusiva em Portugal .....	12
1.4. O papel do educador na promoção da inclusão .....	15
1.4.1. Diferenciação pedagógica.....	17
1.5. A participação como fator de inclusão.....	19
1.6. O brincar como estratégia inclusiva.....	20
1.7. O trabalho de projeto como estratégia inclusiva .....	23
2. Percurso Investigativo.....	26
2.1. Identificação do problema e objetivos do estudo .....	26
2.2. Metodologia: Investigação-Ação .....	29
2.3. Instrumentos de recolha e produção de dados.....	30
2.4. Princípios éticos e profissionais .....	31
3. Os contextos de Prática de Ensino Supervisionada.....	33
3.1. O Contexto de Creche.....	33
3.1.1. Caracterização do grupo.....	33
3.1.2. Fundamentos da ação educativa.....	34
3.1.3. Organização do espaço e dos materiais.....	35
3.1.4. Organização do tempo .....	36
3.1.5. Potenciais barreiras e facilitadores à inclusão .....	37
3.2. O Contexto de Jardim de Infância .....	38
3.2.1. Caracterização do grupo.....	38
3.2.2. Fundamentos da ação educativa.....	39
3.2.3. Organização do espaço e dos materiais.....	40
3.2.4. Organização do tempo .....	41
3.2.5. Potenciais barreiras e facilitadores à inclusão.....	41
4. Da Observação à Ação: Intervenção Pedagógica Inclusiva .....	42
4.1. A Intervenção em creche.....	42

4.2. A Intervenção em jardim de infância .....	51
5. Considerações Finais .....	56
6. Referências bibliográficas .....	58
Apêndices.....	61

## Índice de imagens:

Imagem 1: Quadro das rotinas .....	44
Imagem 2: Mural com fotografias das famílias .....	44
Imagem 3: Documentação pedagógica .....	45
Imagem 4: Área da biblioteca.....	47
Imagem 5: Área da pintura .....	48
Imagem 6:Área das construções .....	49
Imagem 7: Área do faz de conta .....	50
Imagem 8: Criança H.L a interagir com a criança A.P .....	51
Imagem 9: Área da escrita .....	53
Imagem 10: Pequeno grupo de crianças a interagir e a identificar as letras no nome da criança M.B	
Imagem 11: Materiais da área da escrita.....	54
Imagem 12: Regras da sala .....	55
Imagem 13: Pequeno grupo de crianças a identificar-se nas fotografias que estávamos a colar	55

## **Introdução**

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES), intitulado *Da Observação à Ação: Estratégias para promover a educação inclusiva em creche e jardim de infância*, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, inserido na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância.

Ao longo da PES, procurei conhecer as potencialidades e desafios do contexto. Tendo em consideração que a educação inclusiva é um direito de todas as crianças. Para tal, através de cada contexto procurei compreender as estratégias que poderia introduzir, tornando o ambiente mais inclusivo.

Nesta perspetiva, pretendi desenvolver uma prática inclusiva quer em creche quer em jardim de infância tendo sempre em conta a individualidade de cada criança e as características do grupo.

A PES em ambos os contextos foi realizada em duas IPSS ( Instituição Particular de Solidariedade Social). Inicialmente, quer em creche quer em jardim de infância realizei uma observação participante, durante as primeiras duas semanas, após estas semanas deu-se início à intervenção, na qual cooperei com as educadoras cooperantes na realização de planificações diárias e semanais, de modo a intencionalizar a minha ação educativa.

Para que haja verdadeiramente inclusão ainda há um longo caminho a percorrer e para isso será necessário adaptar o contexto educativo às necessidades e características de cada criança. Contudo, implica criar estratégias que respeitem as características e as diferenças de cada uma, para que todas possam atingir o seu potencial máximo de aprendizagem. No entanto, para isso será necessário que seja o contexto educativo a adaptar-se a cada criança e não o contrário.

Para a realização da minha investigação defini como objetivo principal Compreender e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas em creche e jardim de infância. Para além desse objetivo defini quatro objetivos específicos que foram cruciais para conseguir desenvolver a minha prática. O primeiro objetivo específico, conhecer os contextos educativos ao nível da rotina, espaços, materiais e interações, identificando possíveis barreiras à inclusão, sendo que enquanto futura educadora considero que primeiramente devemos conhecer os contextos e só depois, com base nesse conhecimento, criar

estratégias para possíveis barreiras à inclusão. Outro dos objetivos que defini refere-se ao aprofundar o conhecimento sobre educação inclusiva, ao nível das conceções e orientações teóricas e legislativas que fundamentam uma prática inclusiva; o terceiro objetivo, implementar práticas pedagógicas inclusivas, que promovam a exploração e a participação ativa das crianças, como o brincar e o trabalho de projeto. Por fim, selecionei o objetivo, analisar criticamente os dados recolhidos e produzidos, incluindo planificações (diárias e semanais), notas de campo diárias e reflexões semanais, para identificar situações nas quais as crianças participam mais ou menos e regular a ação educativa.

Foi a partir dos dados que recolhi, da observação participante, do feedback das educadoras cooperantes e da professora orientadora que regulei a minha ação com base em situações que identifiquei nas quais criei estratégias de modo que as crianças participassem e interagissem mais com os seus pares.

Portanto, o presente relatório encontra-se organizado em quatro grandes capítulos: o primeiro capítulo contempla o enquadramento teórico centrado na intencionalidade educativa e educação inclusiva, no enquadramento legislativo, no papel do educador, na diferenciação pedagógica, na participação, no brincar e no trabalho de projeto como estratégias inclusivas. No segundo capítulo é exposto o percurso investigativo, no qual está presente a identificação do problema e os objetivos do estudo, a metodologia utilizada, os instrumentos de produção para recolha de dados, bem como um subcapítulo sobre os princípios éticos. O terceiro capítulo, divide-se em dois subcapítulos, sendo estes, um deles referente ao contexto de creche e outro ao contexto de jardim de infância. Em ambos os subcapítulos é apresentada uma breve caracterização dos contextos, de cada grupo, os fundamentos da ação educativa e a organização do espaço e dos materiais. No último capítulo, são apresentadas as minhas intervenções em ambos os contextos. Por fim, apresento as minhas considerações finais, nas quais, pretendi dar respostas aos objetivos que estabeleci e refletir sobre a minha ação enquanto futura educadora de infância.

## **1. Enquadramento teórico**

Este enquadramento teórico pretende sustentar a análise da prática educativa em contexto de educação de infância, tomando como eixo central a intencionalidade educativa do/a educador/a. Partindo da observação como base da ação pedagógica, abordam-se os conceitos de educação inclusiva, equidade, diversidade, participação, diferenciação pedagógica, brincar e trabalho de projeto, entendidos como dimensões interdependentes na construção de ambientes educativos que promovam a participação, o bem-estar e a aprendizagem de todas as crianças.

### **1.1. Da observação à ação: a intencionalidade educativa na educação de infância**

De acordo com as orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva et al, 2016) e com as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) (Marques, et al, 2024), a intencionalidade educativa constitui a marca fundamental da intervenção profissional dos educadores de infância, indicando que a sua ação é uma prática deliberada e fundamentada. Esta intencionalidade exige uma reflexão sobre as finalidades da ação educativa, permitindo a estes profissionais atribuir um sentido coerente à sua intervenção junto das crianças e famílias. Por isso, a intencionalidade educativa obedece ao chamado ciclo da intencionalidade educativa que contempla a observação, a documentação, a reflexão, a planificação, a ação e a avaliação/reflexão sobre o que se fez.

Marques et al.(2024, p.40) referem que: a intencionalidade educativa diz respeito a ações intencionalmente pensadas e refletidas que orientam a ação profissional do/a educador/a de infância para construir ambientes educativos que promovam o bem-estar, o brincar, a aprendizagem e desenvolvimento dos bebés e das crianças.

E promovam também o envolvimento e a participação de todos os intervenientes do processo educativo – as crianças, os/as profissionais e as famílias.

O educador que reconhece a criança como sujeito e agente com competências e participante no seu próprio processo de aprendizagem, que respeita a individualidade, e destaca a participação de cada uma, apresenta clareza e coerência no processo educativo enquanto orientador das experiências de aprendizagem de cada criança e do grupo como um todo. Ao definir intencionalidades educativas claras, coerentes e que promovam também o envolvimento e a participação da família no processo educativo, confere sentido à ação pedagógica orientando as estratégias e as práticas, refletindo sobre as mesmas.

A intencionalidade educativa no quotidiano é partilhada com as crianças, implicando-as no processo educativo. A sensibilidade e a ética do/a educador/a criam condições para que se estabeleça um clima de participação e comunicação, escutando as crianças, desde bebés, e respondendo às suas múltiplas linguagens. (Marques et al, 2024, p.40)

Neste contexto o educador promove a escuta ativa e o respeito mútuo no incentivo à participação de todas as crianças, deste modo todas são reconhecidas como tendo capacidade para expressar opiniões, fazer escolhas participando em decisões relativas ao seu processo educativo, promovendo a inclusão.

A intencionalidade educativa, quando é planeada, posta em prática e posteriormente refletida, funciona como base para a construção de contextos educativos inclusivos. Esses contextos permitem assegurar experiências e aprendizagens variadas para todas e cada uma das crianças, tendo sempre em conta as diferentes formas como cada uma se relaciona com o mundo, interpreta essas relações e lhes atribui significado. (Marques et al, 2024)

Através da observação e da escuta, uma vez que estão intrinsecamente ligadas, o educador deverá olhar, sentir e ouvir as ações e interações das crianças de forma a compreender e dar significado às mesmas. Assim a recolha sistemática de informação, acerca dos interesses, motivações, necessidades e competências das crianças, a organização, a interpretação e reflexão, permitem ao educador criar contextos

estimulantes e equitativos proporcionando às crianças o desenvolvimento do seu potencial máximo de aprendizagem.

“(...)o/a educadora/a desenvolve ciclos interativos de observação, escuta, registo documentação; de planificação, ação e avaliação; de comunicação e articulação, que sustentam os processos de tomada de decisão acerca do quotidiano pedagógico e das experiências e aprendizagens que proporciona às crianças” (Marques et al, 2024, p.40).

Para que a educação pré-escolar apresente um ambiente enriquecedor envolvendo as crianças em aprendizagens diversificadas e com significado, de modo a promover maior igualdade de oportunidades cabe ao educador planear e avaliar o processo educativo com base nas observações, registos e documentação realizados pelo próprio de acordo do grupo, de cada criança e do seu contexto familiar e social. (Silva, 2016).

Assim, o educador ao observar, registar, planear e avaliar a sua ação tem consciência da sua ação, do que pode melhorar para que haja um progresso significativo no grupo e ter sempre em consideração os contextos familiares, culturais e sociais.

A intencionalidade educativa, tal como aqui foi apresentada, constitui assim o pré-requisito de qualquer prática verdadeiramente inclusiva. Sem observação sistemática, sem reflexão sobre a ação e sem planeamento diferenciado, a inclusão reduz-se a uma retórica sem expressão pedagógica. É esta ideia que justifica a articulação, na secção seguinte, entre intencionalidade e educação inclusiva, dois conceitos que, neste relatório, se complementam.

## **1.2. Educação Inclusiva**

Ao longo dos últimos anos tem existido um esforço no sentido de tornar a educação mais inclusiva, o que permite às crianças efetuarem o seu percurso educativo junto com os seus pares independentemente das suas diferenças culturais, sociais assim como das suas capacidades físicas, cognitivas, sensoriais entre outras. Para a UNESCO (2009) a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todas as crianças promovendo a participação e a aprendizagem.

Contudo, são necessárias grandes mudanças nos contextos de creche e jardim de infância, entre as quais, na forma como se articulam, na gestão do currículo, da sala e no próprio processo de ensino-aprendizagem para que a inclusão aconteça reconhecendo a diversidade como uma mais-valia, valorizando a individualidade de cada criança.

“cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.” (UNESCO, 1994, p.2)

Segundo palavras de Stainback, Stainback, East e Sapon-Shevin (1994), “o objectivo da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade” (citado por Freire, 2008, p.10). Ao invés da criança ter de se adaptar ao padrão definido pelo contexto, estes autores defendem que a inclusão é aceitar que todas as crianças são únicas e é a escola que tem de se adaptar às mesmas, considerando a diversidade existente e valorizando-a como uma oportunidade de desenvolvimento. Deste modo, para que haja inclusão é necessário uma reestruturação e reorganização da escola e do seu currículo.

Rodrigues (2000) considera que a escola integrativa evoluiu para uma escola inclusiva, no entanto, outros autores como Freire (2008) defendem que a escola inclusiva apresenta-se como uma rutura dos princípios de educação tradicional, visto que, a educação inclusiva considera a cultura, as capacidades e as oportunidades de todas as crianças como uma possibilidade de evolução para todas. Desta forma, defende a existência de um contexto de aprendizagem diferenciado e de qualidade, abrangendo também a comunidade. A educação inclusiva através do reconhecimento das diferenças, trabalhando-as com dignidade, dá-lhes sentido, incluindo-as no desenvolvimento de todas as crianças. Este autor considera que os conceitos de inclusão e de integração são distintos, mas que, por norma, são utilizados como se tivessem o mesmo significado. Ao contrário da inclusão, a integração é um conceito que permite a exclusão de algumas crianças do sistema regular de educação. Sendo que, a educação inclusiva acolhe as diferenças e através das mesmas adapta o planeamento conforme as necessidades de cada criança.

Desta forma, para que todas as crianças consigam alcançar o sucesso na aprendizagem é necessário reconhecer que cada criança tem ritmos e estilos de aprendizagem distintos, sendo essencial adaptar estratégias para cada uma.

Como defende Freire (2008), a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. Para esta autora, a inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: é um direito fundamental, obriga a repensar a diferença e a diversidade, implica repensar as estratégias adotadas no contexto de creche e jardim de infância e pode constituir um veículo de transformação da sociedade. Do ponto de vista desta autora estes seriam os eixos basilares que transportados para o contexto através dos agentes educativos conseguiriam realmente uma educação inclusiva assente numa sociedade onde todos pertencem, participam e são respeitados.

A Inclusão Educativa é um “(...) processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação.” Neste sentido seria necessário adotar estratégias, adaptar conteúdos e abordagens para que se consigam abranger todas as crianças e não apenas as excluídas, promovendo o igual acesso à educação (UNESCO, 2005, p. 10).

Uma educação inclusiva apresenta-nos logo de início uma ideia de aceitação e acolhimento que vai além das condições físicas, sociais, emocionais, culturais linguísticas ou outras. É esperado que a educação inclusiva se assuma “(...) pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 3).

De acordo com a Unesco (2005) inclusão define-se “como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem (...) Isso envolve modificação de conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias” (UNESCO, 2005, p.10). “Nesta perspetiva, a educação inclusiva apresenta-se como uma área do conhecimento que respalda a organização escolar e o fazer pedagógico do educador que identifica, reconhece e atende a pluralidade de sua turma de crianças.” (Prado & Artur, 2022, p.150).

Neste pressuposto, para alcançar a educação inclusiva é necessário flexibilizar o currículo de modo a envolver todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem tornando as

experiências de aprendizagem significativas, de forma a responderem à singularidade de cada uma, incentivando a participação de todas.

### **1.2.1. Equidade e diversidade como princípios orientadores da educação inclusiva**

A UNESCO lidera e coordena a Agenda 2030, na qual a educação tem o seu próprio objetivo que é “garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem que permanecerão para o resto da vida para todos.” (UNESCO, 2019, p.12) O Marco de Ação para a Educação 2030 e a Declaração de Incheon faculta orientações no sentido de atingir este objetivo. Consideram a educação um bem público para além de um direito humano fundamental e o alicerce responsável pela implementação de outros direitos humanos. Salientam ainda que, a inclusão e a equidade na educação constituem a base de uma agenda de educação transformadora. “Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos.” (Declaração de Incheon, , 2015, p.2)

“Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância.” (UNESCO, 2019, p.13). Desta forma, pretende-se assegurar que todas as crianças tem acesso a uma educação de qualidade e com a mesma importância, implementando mudanças efetivas na prática educacional e mantendo a monitorização dos progressos, uma vez que a equidade e a inclusão na educação são um processo contínuo.

Falar em equidade exige , para além de uma igualdade de acesso, uma igualdade de oportunidades, ainda que esta requeira uma desigualdade de tratamento. Neste sentido falar em equidade prevê que algumas desigualdades são inevitáveis e devem ser tidas em conta, tendo como base que o tratamento igual de todas pode culminar em desigualdade para aquelas que estão numa situação desfavorável.

Segundo a UNESCO (2009), indica claramente que a educação inclusiva é uma questão de equidade e, por conseguinte, uma questão de qualidade com impacto em todos os alunos. É colocada a ênfase em três propostas relativas à educação inclusiva: a inclusão e a qualidade são recíprocas; o acesso e a qualidade estão ligados e reforçam-se

mutuamente; e, por último, a qualidade e a equidade são essenciais para garantir a educação inclusiva. (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014, p. 11)

“Assegurar que todos os estudantes têm acesso à educação de qualidade também é reconhecer o intrínseco valor da diversidade e o respeito pela dignidade da pessoa humana”(UNESCO, 2015a).

Neste sentido, as diferenças são vistas de forma positiva como o estímulo para fomentar a aprendizagem entre crianças.

(...) Os princípios da inclusão e equidade são, dessa forma, não somente sobre assegurar o acesso à educação, mas também sobre ter espaços de aprendizagem de qualidade e estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes prosperar, compreender suas realidades e trabalhar para uma sociedade mais justa.” (UNESCO, 2019, p.18).

Nesta perspectiva, existe um olhar positivo acerca das diferenças de cada criança, defendendo-se o respeito pela diversidade e pela dignidade humana, assegurando uma educação de qualidade com estratégias pedagógicas que orientam a criança a envolver-se nas suas aprendizagens tornando as mesmas mais significativas.

“É a própria organização escolar que trata a diversidade como um problema, encaminhando para as vias de exclusão todos os que não se enquadram nos parâmetros previamente fixados” (Gaitas; Carêto, 2022, p.3). Este autor defende que é o próprio contexto que trata a diversidade como um problema, ou seja, para cada idade é exigida a aquisição de determinada parte do currículo, o que impõe a todas as crianças apropriarem-se dos conteúdos ao mesmo tempo. Esta organização faz com que haja crianças excluídas pelo facto de não aprenderem ao mesmo tempo.

Neste contexto (...) o olhar sobre a diversidade surge como um elevado grau de tolerância a um rendimento inferior perante as aprendizagens exigidas aos pares da mesma idade. É a tentativa de estabelecimento de uma normatividade reguladora do percurso dos alunos que conduz a que a diversidade continue a ser

considerada, simultaneamente, um desafio e um problema. (Sacristán, 2008 citado por Gaitas; Carêto, 2022, p.5).

Baseada nesta visão do autor, a aprendizagem nas crianças com características diferentes do padrão tem um grande grau de tolerância, ou seja, é condescendente acerca do rendimento da aprendizagem exigida às mesmas.

Assim, será necessário desenvolver percursos de aprendizagem à medida de cada criança, considerando a individualidade de cada uma, enriquecendo o grupo através da diferença, vinculando um elevado grau de exigência para todas as crianças, mas não o mesmo. Organizando aprendizagens centradas na diversidade, promovendo equidade e realçando que todas as crianças têm a mesma importância. É necessária uma reflexão acerca da forma de educar, de modo a dar uma resposta diferenciada, proporcionando um percurso de aprendizagens adaptado a cada uma com o intuito de enriquecer o grupo.

Em contexto de creche e jardim de infância, trabalhar com equidade significa, na prática, reconhecer que duas crianças da mesma idade têm necessidades, ritmos e pontos de partida diferentes, e que oferecer a todas o mesmo é oferecer a algumas muito pouco.

### **1.2.2. Educação inclusiva na educação de infância**

A educação inclusiva na educação de infância, tem como suporte o decreto de lei nº54/2018, sendo que o mesmo pretende assegurar a todas as crianças o acesso à educação, mobilizando equipas multidisciplinares e medidas de apoio (universais, seletivas e adicionais) como o objetivo de promover as aprendizagens, atenuando as barreiras à inclusão.

De acordo com o decreto de lei nº54 (2018), acima mencionado:

São princípios orientadores da educação inclusiva: a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo; b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; c) Inclusão, o direito de todas as crianças e

alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos (...)

A educação de infância reveste-se de um papel significativo, dada a importância das primeiras aprendizagens, como promotora de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às aprendizagens futuras, principalmente para as crianças cujas famílias estão menos próximas da cultura escolar. Esta premissa depende muito da qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e considera as características próprias de cada criança, respeita e responde às suas diferenças, para que todas se sintam incluídas no grupo. Assim a diversidade é considerada como um meio privilegiado para valorizar as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. Neste sentido, a inclusão de todas as crianças envolve a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características próprias de cada uma e considerem as suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta visão considera que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, de acordo com o grupo e considerando as características individuais de cada criança.

(...) o planeamento realizado pelo educador deve ser adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com as características individuais de cada criança, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima (Silva et al, 2016).

Ainda existem obstáculos significativos para que haja verdadeiramente inclusão e mudança em contexto de creche e jardim de infância. A criação de contextos inclusivos poderá minimizar estes obstáculos ainda existentes. Contudo, a adaptação dos métodos ainda é vista como uma dificuldade, sendo que se esta adaptação fosse tida em conta, os métodos tornar-se-iam universais, acessíveis e adequados a cada criança. No entanto, para que isto aconteça é necessário existir o compromisso de todos os agentes do processo educativo, valorizando a individualidade de cada criança e garantindo que todas possam ser sujeitos e agentes do seu processo educativo.

“A educação inclusiva pressupõe que o sistema educativo se fortalece continuamente para assegurar a todos os alunos o acesso ao currículo, a sua participação e o seu sucesso” (UNESCO, 2017 citado por Freire, 2019, p.101).

A gestão flexível do currículo, resultante do trabalho colaborativo de todos os envolventes no processo educativo, potencia as oportunidades para que todas as crianças alcancem o seu potencial máximo, garantindo deste modo o acesso às aprendizagens essenciais.

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2014) afirma que os valores, as atitudes e por consequência as terminologias necessitam de uma mudança de forma a abranger a diversidade e a igualdade de participação como uma mais-valia. Permitindo, assim a adoção de uma educação inclusiva que beneficie todas as crianças com o intuito de proporcionar uma educação de qualidade que forme as mesmas, para o futuro. Neste sentido, considera que é necessário o apoio de toda a comunidade, desde as famílias até aos agentes e decisões educativos, visto que, a educação inclusiva beneficia todos.

### **1.3. Enquadramento legislativo da educação inclusiva em Portugal**

A 6 de julho 2018, o governo constitucional criou o decreto-lei nº54/2018 que pretende criar condições para os contextos se tornarem inclusivos, aptos para reconhecer a diversidade de todas as crianças, dando resposta ao seu potencial assim como às suas necessidades. Estabelece-se assim como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa educação inclusiva onde todas e cada uma das suas crianças independentemente da sua situação pessoal e social encontram respostas que lhes proporcionam a obtenção de um nível de educação e formação facilitadores da sua plena inclusão social. A educação inclusiva deve assim proporcionar a todos a participação e o sentido de pertença em contextos de equidade efetivas adequando os processos de ensino aprendizagem. Este decreto de lei defende um modelo inclusivo baseado nas medidas de suporte à aprendizagem estruturadas em três níveis de intervenção, universal, seletivo e adicional.

Cabe a cada contexto educativo decidir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem que a criança enfrenta investindo em estratégias diversas para as ultrapassar.

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto -lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais -valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (Diário da República 1º série, Decreto-Lei nº 54/2018,p.2918).

O referido decreto de lei defende uma visão mais ampla, levando a pensar a creche e o jardim de infância como um todo, abrangendo a pluralidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas. Outra característica importante nesta legislação reside no pressuposto de que qualquer criança pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte a aprendizagem. Redefine as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada criança, bem como no acompanhamento, na monitorização da eficácia das medidas, fortalecendo o envolvimento de todos os agentes do processo educativo. Este decreto de lei promove um modelo pedagógico que parte do princípio de que todas as crianças têm potencial de aprendizagem desde que para isso tenham apoio adequado. Introduce outra inovação pois atua sem necessidade de categorizar, ou seja, defende a ideia de que todas as crianças podem alcançar um perfil de competências e habilidades, mesmo que com percursos de aprendizagem diferentes e estabelece um continuum de respostas para todas as crianças.

De acordo com Pereira et al (2018), a abordagem curricular, desenho universal para a aprendizagem. Esta abordagem baseia-se num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, tendo em conta a diversidade das crianças na sala e o modo único como cada uma aprende.

As Orientações Pedagógicas para a Creche (2024) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), atribuem à educação de infância um papel crucial, devido à importância das primeiras aprendizagens, na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relacionadas com as condições de vida e aprendizagens futuras, principalmente, para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar. Defendem que a qualidade do ambiente educativo, o modo como o educador o reconhece e reconhece as características de cada criança, respeitando e respondendo às suas diferenças, promovendo a participação e o sentido de pertença contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens.

Deste modo defendem que para além da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial todas as crianças devem ter participação no quotidiano do grupo, sendo a diversidade considerada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.

Neste sentido, considera-se que o planeamento realizado deve ser adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças ambientes estimulantes e equitativos para a sua aprendizagem e desenvolvimento, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.

Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/ famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. Uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos deve considerar o planeamento e avaliação destes aspetos, com o contributo de todos os intervenientes. (Marques et al, 2024, p.18)

“A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras.” (Silva et al, 2016, p.10).

O educador torna-se também, um facilitador que organiza o contexto educativo para que cada criança contribua de acordo com as suas características individuais para a aprendizagem do grupo.

#### **1.4. O papel do educador na promoção da inclusão**

Do ponto de vista da inclusão, considerando que cada criança é única, é fundamental assegurar os direitos de todas sendo um dever que mobiliza um conjunto alargado de profissionais em ações integradas e que se complementam, enquadradas na legislação que requerem condições estruturais e processuais próprias.

Neste processo complexo e sistémico, os/as educadores/as de infância assumem especial relevância e responsabilidade quando se trata de garantir o direito à educação de qualidade. Enquanto especialistas em educação de infância cabe-lhes garantir que todas as crianças possam beneficiar de experiências e processos educativos que potenciem o seu desenvolvimento e aprendizagens desde as primeiras idades, bem como o seu bem-estar e a sua participação no mundo a que pertencem. (Marques et al, 2024, p.30)

O educador deve utilizar os seus pontos fortes, permitir às crianças fazer escolhas, especialmente nas brincadeiras utilizando a sua curiosidade, exprimindo interesses, participando na resolução de problemas desta forma a criança sentir-se-á motivada, o que tem impacto direto na sua autoestima.

Marques et al (2024) afirma que o educador em conjunto com outros agentes educativos devem mobilizar os recursos físicos bem como as práticas educativas nos contextos tornando-os equitativos e de qualidade para todas as crianças, considerando que o acesso contínuo a uma educação de qualidade promove o bem-estar e a aprendizagem.

Segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação especial (AEDEE,2012) o perfil dos profissionais de educação inclusivos baseiam-se em quatro valores essenciais. Assumem a diversidade como um recurso de grande valor para a educação, apoiam todas as crianças tendo elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos, consideram como metodologias essenciais a colaboração, o trabalho em equipa e estão comprometidos com o seu desenvolvimento profissional e pessoal ao longo da vida.

O envolvimento do/a educador/a em ações intencionais exige uma reflexão constante sobre a sua ação pedagógica, de modo a clarificar e a compreender as conceções, os valores e os princípios pelos quais se rege e a sua adequabilidade a cada criança e ao grupo. Essa reflexão é imprescindível para a criação de ambientes educativos, sustentados numa ética do educar e do cuidar, que permitam uma sintonia entre as culturas e os propósitos das crianças (os seus interesses, necessidades, preferências e motivações) e a intencionalidade que orienta a ação profissional do/a educador/a. (Marques et al, 2024, p.40).

O educador com base na reflexão sistemática da sua ação efetua reajustes que considera pertinentes para melhorar a efetiva participação e consequente aprendizagem de todas as crianças. Partindo da reflexão surgem novas ações pedagógicas planeadas de acordo com a sua observação com o intuito de desenvolver competências de acordo com as necessidades de cada criança e do grupo.

As OCEPE confirmam: “A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode [deve] ser utilizado

para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo” (Silva, 2016, p. 18)

A atividade educativa numa sala de educação pré-escolar é desenvolvida por um educador de infância com conhecimento específico sobre as crianças e dos processos promotores do seu desenvolvimento. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, é função do educador de infância conceber e desenvolver o respetivo currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”

São funções do educador a organização do ambiente educativo e a seleção e organização do espaço e dos materiais, de forma a proporcionar às crianças diversas experiências educativas integradas.

### **1.4.1. Diferenciação pedagógica**

A diferenciação pedagógica é hoje entendida como uma abordagem pedagógica que parte da diversidade como condição humana e não como exceção a gerir. Na sua conceção inclusiva, tal como defendida por Tomlinson (2014) e aprofundada por Maia e Freire (2020), diferenciação não significa criar percursos separados para crianças com dificuldades, mas antes organizar o contexto educativo de forma suficientemente flexível para que cada criança possa aceder às experiências de aprendizagem a partir das suas características, conhecimentos, interesses e estilos de aprendizagem. Esta conceção contrasta com uma visão mais restrita, ainda presente em algumas práticas, que reserva a diferenciação para situações de dificuldade ou necessidade especial, perspectiva que, como argumenta Sousa (2010, citado por Maia e Freire, 2020), está desalinhada dos princípios de equidade e inclusão, na medida em que continua a tomar como referência uma norma de aprendizagem que exclui, por definição, quem dela se afasta.

Deste modo para assegurar que todas as crianças, independentemente das suas diferenças conseguem ter oportunidade para aprender e sucesso na aprendizagem é necessário que haja diferenciação pedagógica, sendo uma componente essencial para tornar as práticas inclusivas.

A avaliação é fundamental, sendo o que assegura a eficácia desta abordagem, uma vez que, através da avaliação contínua, o educador consegue recolher informação sobre as características das crianças, como por exemplo, interesses, estilos e ritmos de aprendizagem, conhecimentos prévios e deste modo planificar de acordo com a avaliação, efetuando ajustes necessários à sua planificação. É nesse sentido que:

“Sousa e Tomlinson (2018) consideram a avaliação contínua, processo regular de recolha e análise de informação que permite ao professor ir modificando os seus planos de aula, de acordo com os pontos fortes e fracos dos alunos, com o objetivo de ajudá-los a crescer academicamente” (Maia; Seabra, 2020, p.11).

Relativamente à planificação, a mesma deverá ser “(...) suficientemente flexível para se fazer as adaptações necessárias durante o processo de ensino-aprendizagem (Parsons et al., 2013 citado por Maia; Seabra, 2020 p.13).

Numa abordagem de ensino diferenciado a sala deverá ter uma organização flexível tal como a planificação das atividades também deverá ser flexível isto porque apesar de precisar de uma estrutura claramente definida para dar estabilidade e previsibilidade às crianças e aos educadores é possível nessa mesma sala acontecerem vários momentos, em simultâneo representando flexibilidade. Neste sentido os educadores podem desenvolver e implementar rotinas onde as crianças possam trabalhar individualmente ou em pequeno grupo.

No entanto, existem várias barreiras para que, na prática, atualmente ainda haja dificuldade em implementar a diferenciação pedagógica, tais como, crenças desalinhadas sobre esta abordagem, falta de formação, modo de conceber a diversidade, falta de tempo e de recursos. Deste modo é preciso formar os profissionais de educação privilegiando ambientes de formação formais e informais que proporcionem reflexão e partilha de ideias focando a dimensão pedagógica da ação docente, promovendo a mudança educacional num ambiente de aprendizagem colaborativa.

## **1.5. A participação como fator de inclusão**

De acordo com Tomás (2011) o implícito ao conceito de inclusão encontra-se o conceito de participação tornando-se fundamental para que a criança seja vista como um sujeito que possui direitos, com capacidades e competências que podem estabelecer valiosos contributos para os contextos sociais em que se incluem.

“Aprender através de atividades partilhadas com os pares é também essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças e para o seu ajustamento à escola” (Freire, 2019, p.5).

Neste sentido, quando não acontecem essas atividades com os pares e a criança não é incluída no grupo, porque tem determinadas características, fazendo um processo de aprendizagem maioritariamente isolado, a criança não irá conseguir desenvolver o sentimento de pertença perante o restante grupo de crianças. Para além disso, essa criança não terá a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem com os seus pares.

“Assim, garantir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, das suas características e necessidades, vivam experiências de aprendizagem significativas com os outros é, pois, o grande desafio da inclusão”(Freire, 2019, p. 6).

Neste contexto, o conceito de participação na educação inclusiva surge da necessidade de modificar a perspetiva acerca das crianças com características e necessidades específicas, para que estas crianças tenham a oportunidade de estabelecer interações com os seus pares.

A inclusão de todas as crianças num ambiente regular é descrita como “ter um papel pleno e ativo na vida escolar, ser um membro importante da comunidade escolar e ser visto como membro de pleno direito” (Farrell 2000, p. 154 citado por Freire, 2019, p. 11). Deste modo, para que a inclusão aconteça verdadeiramente, as escolas terão de se reorganizar a fim de conseguirem dar resposta a todas as crianças, reconhecendo e valorizando as suas características individuais. As interações com os pares é a principal razão pela qual os pais optam por colocar os seus filhos num estabelecimento de ensino regular. Estas interações ajudam a que as diferenças sejam vistas de forma natural pelas crianças e gradualmente pela sociedade.

Mamas e Avramidis (2013) apontam a importância das estratégias dos professores, bem como das medidas de apoio por parte da escola na promoção da participação social. Sugerem, por exemplo, a utilização de atividades para promover o trabalho em pequenos grupos, fomentando oportunidades de interação e desenvolvimento de relações entre alunos (aprendizagem cooperativa, atividades criativas, jogos, etc.); e atividades onde o aluno com incapacidades possa ter bons desempenhos (por exemplo, arte, desporto, ...) para facilitar a autoconfiança e aceitação por outros (Freire, 2019, p. 46).

Nesta perspetiva, sendo a criança sujeito de direitos é imprescindível a promoção dos seus direitos de participação, na qual se torna um meio de aprendizagem, visto que, a participação da criança é um processo gradual, mas que, porém, contribui para transmitir princípios e valores democráticos. Assim, participar não é apenas “fazer parte”, mas pressupõe condições adequadas, tais como, o desenvolvimento de cada uma, as oportunidades educativas a que estão expostas e o próprio bem-estar da criança que determina a sua capacidade de participação.

## **1.6. O brincar como estratégia inclusiva**

O brincar foi declarado como um direito das crianças, pela primeira vez na declaração dos direitos da criança de 1959. Muitos são os autores que têm estudado a importância e a influência do brincar no desenvolvimento da criança. O brincar desenvolve a imaginação, a criatividade, a concentração e a atenção. Desta forma, a criança explora o mundo, constrói o saber, aprende a respeitar o outro e desenvolve o sentimento de pertença.

“O brincar é importante não como estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal.” (Rosa, 1998, citado por Silva; Sarmiento, 2018, p. 40).

“A brincadeira é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos.” (Ferland, 2006 citado em Silva;

Sarmiento, 2018, p. 41). Como defende o autor, o brincar é a linguagem primária da infância possibilita que a criança expresse emoções, interaja com o mundo que a rodeia e desta forma desenvolva competências cognitivas e sociais mesmo antes da aquisição da fala.

“brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender (...).” (Silva, 2016, p. 10). O brincar beneficia a aprendizagem principalmente nos primeiros anos de vida sendo através das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo.

Segundo Teles (1997), “a criança, ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (Silva; Sarmiento, 2018, p.42).

Assim, o brincar traz competências sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança. Ao brincar a criança, descobre o mundo, e, simultaneamente descobre-se a si mesma e ao outro. O brincar pode, deste modo, ser um importante facilitador da inclusão, destacando o papel dos pares enquanto impulsionadores de inclusão nos momentos de brincadeira.

Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos. Para que estas aprendizagens sejam possíveis, são necessárias algumas condições que passam, entre outras, pela oportunidade de tomada de iniciativas, pela oportunidade que a criança tem em gerir o seu tempo, pela escolha livre. (Sarmiento, T. e Fão, 2005 citado em Silva; Sarmiento, 2018, p. 42-43).

Do ponto de vista do autor, a criança ao criar laços sociais através do brincar tem oportunidade de interagir e participar em brincadeiras com os pares, desenvolvendo o sentido de pertença ao grupo, sendo deste modo o brincar uma estratégia inclusiva.

Queiroz et al (2006) e Duarte (2009), relembram-nos que a criança brinca com o objetivo de ter prazer e durante este processo a criança interage com os adultos,

com os pares e com o meio em que está inserida e por isso mesmo no seu desenvolvimento, o brincar e a socialização são indissociáveis. (Nogueira, 2017, p. 4)

“(…) Jogos, dinâmicas e outras estratégias lúdicas ajudam a construir uma rotina mais sensível às necessidades dos alunos, tornando a aprendizagem mais fluida e adaptada às singularidades de cada sujeito.”(Nhary, 2006, citado por Felix,2025, p.130)

De acordo com as características individuais de cada criança o educador com base na observação que efetua das suas brincadeiras torna-se mediador e facilitador promovendo a participação de todas as crianças.

“(…) brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais (…)” (Silva et al, 2016, p.11).

O educador como mediador e facilitador da inclusão deve privilegiar momentos de brincadeira que valorizem os saberes e competências únicas de cada criança, de modo a desenvolver todas as suas potencialidades, promovendo a interação com os pares. Tendo em consideração as crianças como agentes participantes, promovendo o sentido de pertença. Deste modo o educador pode através do brincar, promover a inclusão de todas as crianças no grupo.

O potencial inclusivo do brincar reside, em larga medida, no facto de ser uma atividade intrinsecamente motivadora, em que as crianças participam a partir dos seus próprios recursos e interesses, o que atenua, naturalmente, as assimetrias de competência que uma atividade dirigida pelo adulto pode acentuar. Quando o educador organiza o espaço e os materiais de forma a promover o brincar livre e o brincar em pequeno grupo, cria condições para que crianças com percursos de desenvolvimento diferentes interajam em pé de igualdade, reconheçam os contributos umas das outras e construam laços de pertença.

## **1.7. O trabalho de projeto como estratégia inclusiva**

O trabalho de projeto consta numa sequência de trabalho que dá a possibilidade às crianças, educadores e famílias de se envolverem em projetos que surjam do interesse do cotidiano. Este envolve a exploração através da organização dos materiais, podendo brincar e aprender enquanto exploram essa nova experiência. A organização de ideias permite às crianças, através de desenhos, fotografias ou pequenos vídeos poderem documentar o projeto. A discussão é uma etapa fundamental, pois permite ao pequeno grupo comparar ideias, resolver pequenos conflitos e encontrar as soluções. Na última fase as crianças poderão apresentar o seu projeto, envolvendo a família e comunidade. Na última fase as crianças poderão apresentar o seu projeto, envolvendo a família e comunidade.

Em Reggio Emilia, como afirma Rankim (1999), os projetos devem primeiramente buscar o princípio da reciprocidade, um sentimento de grupo, envolvendo tanto alunos como professores, outro fator de fundamental importância é considerar o interesse das crianças oferecendo a elas muitas opções e incentivo para a busca de soluções e finalmente socialização da experiência com outras crianças e com os adultos da escola. (Rankim, 1999, citado por, Silva; Ferreira, 2004, p. 172).

Silva e Ferreira (2004) afirmam que o conhecimento prévio da família e da comunidade onde as crianças estão inseridas é a base para uma proposta de um projeto fundamentado nas experiências e nas vivências das mesmas em contexto familiar ou em comunidade. Neste sentido como defendem estes autores o processo de um projeto pode ter início numa conversa com as crianças no momento do acolhimento com o objetivo final da realização de um projeto.

Este autor reforça que os projetos não são definidos pelo educador, nem provêm dos livros, mas sim do conhecimento que a criança já detém.

“Outro aspeto importante a ser considerado é que a informação não está determinada e nem depende do educador ou dos livros, mas sim do que cada aluno já sabe sobre o tema e da informação com a qual possa se relacionar dentro e fora da escola.” (Silva; Ferreira, 2004, p. 183)

Como defende Vasconcelos (2011) partindo da curiosidade e do interesse das crianças, o trabalho de projeto desenvolve a participação das mesmas e promove aprendizagens significativas.

“O trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas.” (Vasconcelos et al, 2011, p. 9)

Como defende a autora este método de aprendizagem leva ao desenvolvimento de competências essenciais, através da recolha e da organização da informação, da colaboração, do espírito de iniciativa e criatividade no contexto de trabalho de grupo promovendo deste modo a participação de todos, sendo um facilitador da inclusão de todos.

“Em pedagogia de projeto a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes de outros.” (Vasconcelos, 2011, p. 9)

Vasconcelos (2011) salienta que o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual das crianças, realçando a diferença entre uma educação de infância “escolarizante” e uma educação de infância “intelectual” a qual não engloba somente conhecimentos e capacidades, mas também sensibilidade emocional e ética.

“As crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender.” (Vasconcelos et al, 2011, p.11)

“Não duvidamos que realizar projectos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento. Com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é, “capazes de saber fazer em acção”. (Vasconcelos et al, 2011, p.11)

“Tornando as crianças recurso umas das outras, o educador também se torna um recurso e orienta as crianças no sentido de encontrarem outros recursos de que necessitam para a prossecução dos seus projectos.” (Vasconcelos et al,2011, p.13)

Cabe ao educador apoiar e mediar todo o trabalho de projeto ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que querem saber/ fazer ou mudar. O educador clarifica o significado social do trabalho previsto, tendo em conta a sua utilização, apropriação, intervenção e difusão. A sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens. O educador deve também ter um papel preponderante na construção de um espírito cooperativo dentro da sala de aula. Para a construção da identidade de uma comunidade de aprendizagem é fundamental que o educador promova a criação de laços entre todos os elementos deste grupo, laços esses que se reforçam através da partilha, da cooperação e da criação de circuitos de comunicação (Guedes, 2011, p. 8).

Nesta perspetiva, o educador deve ser provocador, na medida em que as crianças são impulsionadas a fazer questões e ser mediador, visto que, deve ajudar a clarificar algumas ideias que possam surgir. Deve ainda promover o espírito cooperativo, através da criação de laços que fortalecem a comunicação e a partilha, desenvolvendo estratégias inclusivas.

A criança constrói o conhecimento, ajusta situações, organiza esquemas mentais, compreende e procura soluções através da experiência, da observação e da exploração do meio envolvente. Ao ter a oportunidade de experimentar a criança desenvolve várias competências cognitivas, sendo a experiência um meio privilegiado em que a criança aprende, compreende, conhece e observa o mundo ao seu redor.

É fundamental que as crianças tenham a oportunidade de, quer através de pequenos projetos de experimentação (individuais ou em pequeno grupo), quer através de momentos coletivos, tenham contacto com padrões de desempenho o

mais aproximados possível do real, através da criação de ambientes de laboratório idênticos aos verdadeiros. Isto só é possível se as crianças tiverem a oportunidade de efetivamente experimentarem, seguindo um protocolo, fazendo os seus registos etc. (Guedes, 2011, p.10)

“o trabalho de projeto ajuda os educadores a lidarem com a diversidade de modos de ser e de aprender das crianças” (Vasconcelos et al, 2011, p.15)

Nesta perspetiva, o trabalho de projeto dá destaque aos grupos heterogêneos realçando a diversidade neles existente ajudando o educador a promover estratégias inclusivas. Sendo assim, o educador facilitador do processo, orienta as crianças ao longo do desenvolvimento do projeto, apoiando e incentivando à participação de todas.

## **2. Percurso Investigativo**

### **2.1. Identificação do problema e objetivos do estudo**

Com base no Decreto-Lei 54/2018, são definidos princípios que orientam uma educação inclusiva, com o objetivo de responder à diversidade de necessidades das crianças, promovendo a participação de todos na aprendizagem e na vida escolar. Isso implica uma escola que acolhe todas as crianças, independentemente das suas características, e que se adapta para responder às suas diferenças, procurando transformar práticas e mentalidades. Tal processo envolve, valoriza e responsabiliza todos os que participam na educação (Sanches, 2011).

Segundo a UNESCO (2019, p. 13), “Inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas das crianças.”

Assim sendo, cada vez mais se detetam problemas onde é necessário intervir atempadamente, isto é, o mais precocemente possível e de forma adequada.

De acordo com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva AENEEI (2017) para garantir uma educação inclusiva de qualidade

para todas as crianças, é fundamental criar um ambiente acolhedor, que envolva tanto o espaço físico e social pensado para as crianças quanto a inclusão das famílias, valorizando as qualidades individuais de cada uma; além disso, é essencial incentivar a participação ativa das crianças em atividades que promovam a aprendizagem e a interação, e assegurar o acesso a materiais adequados que contribuam para o desenvolvimento de todas elas.

Nesse sentido, para garantir que todas as crianças se sintam incluídas, é preciso adaptar o ensino às necessidades de cada uma. Isso significa criar estratégias de ensino diferentes, que considerem as características únicas de cada criança e respeitem suas diferenças, para que todas possam aprender e progredir da melhor forma possível (Silva et al, 2016).

Apesar de existirem vários estudos desenvolvidos sobre este tema, dois dos quais mencionarei a seguir, ainda há no dia-a-dia dos educadores dificuldades em aplicar a teoria à prática e é necessário e imperativo a melhoria deste aspecto visando uma educação inclusiva que beneficiará todos os envolvidos neste processo educativo.

Borrvalho (2019) investigou as opiniões de educadores de infância sobre inclusão, este estudo revelou que a grande parte dos educadores apoia a inclusão, no entanto enfrentam dificuldades, tais como, escassez de recursos humanos e materiais, pouca formação específica e a ausência de apoio especializado nas salas. Outro estudo que consultei refere que Gonçalves (2018) explorou as práticas inclusivas em creche e Jardim de infância com base nas interações entre educadores e crianças, deste estudo ressaltou a importância de compreender como as relações estabelecidas pelas educadoras podem facilitar a integração das crianças em ambientes inclusivos.

Pereira et al (2018) realça a importância de aumentar a participação das crianças promovendo o sucesso educativo e pessoal sendo que para tal considera fundamental dar voz às mesmas, respeitando os seus interesses e competências. Refere que existe o intuito de construção de uma educação inclusiva onde todas as crianças terão a oportunidade de efetuar aprendizagens com significado sendo respeitadas e valorizadas. Desta forma equilibram-se as assimetrias e potencia-se o desenvolvimento de cada criança. O documento Orientações Políticas da UNESCO (2009), sugere que: “A educação inclusiva é um processo de fortalecimento da capacidade do sistema de ensino para chegar a todos os alunos ... Um sistema de educação “inclusiva” só pode ser criado se as escolas regulares se tornarem mais inclusivas, isto é, se se tornarem melhores na educação de todas as crianças, nas suas comunidades”.

Nesta linha e para falar de inclusão, não podemos esquecer a ideia de equidade a ela subjacente. A UNESCO define equidade na educação como a preocupação com a justiça, garantindo que a educação de todos os alunos seja vista como igualmente importante. Isso envolve fornecer a cada criança oportunidades iguais e o apoio necessário para alcançar o sucesso, considerando as barreiras e desafios específicos enfrentados por indivíduos ou populações de estudantes. A equidade deve ser assegurada nos níveis do sistema, da escola e da sala de aula (UNESCO, 2019).

Outra concepção chave relacionada com a inclusão é a participação. De acordo com Tomás (2013), para promover a participação é necessário reconhecer a criança como portadora de direitos e competências valiosas para os contextos sociais em que se insere. Para que a participação seja eficaz, é necessário que haja uma partilha de poder entre crianças e educadores, além de uma abordagem pedagógica fundamentada em princípios democráticos (Tomás, 2013). Conforme Fernandes & Tomás (2013), isto implica não só dar espaço aos interesses e competências das crianças, mas também respeitar suas necessidades.

É esta ideia que está presente em AENEEI (2017) onde se considera também que a participação implica que todas as crianças sejam envolvidas em atividades de aprendizagem significativas, defendendo que através da promoção de atitudes positivas na educação se aumenta a participação. Considera ainda que, uma visão da aprendizagem como um processo, isto é, o desenvolvimento de competências de aprender a aprender e não apenas o conhecimento dos conteúdos assim como, planificar abordagens personalizadas de aprendizagem para todas as crianças em colaboração com a comunidade educativa e uma avaliação que apoie a aprendizagem sem criar rótulos negativos.

O objetivo geral deste estudo é compreender e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas em creche e jardim de infância, tendo como objetivos específicos conhecer os contextos educativos ao nível da rotina, espaços, materiais e interações, identificando possíveis barreiras à inclusão; aprofundar o conhecimento sobre educação inclusiva, ao nível das concepções e orientações teóricas e legislativas que fundamentam uma prática inclusiva; implementar práticas pedagógicas inclusivas, que promovam a exploração e a participação ativa das crianças, como o brincar e o trabalho de projeto, e por último, analisar criticamente os dados recolhidos e produzidos, incluindo planificações, notas de

campo diárias e reflexões semanais, para identificar situações nas quais as crianças participam mais ou menos e regular a ação educativa.

## **2.2. Metodologia: Investigação-Ação**

Considero que a investigação-ação possibilitou uma investigação mais concreta, uma vez que se baseia em práticas reais. Esta metodologia conecta diretamente a teoria e a prática, tornando assim, a investigação autêntica e garantindo resultados mais consistentes e válidos. A metodologia da Investigação-Ação envolve uma constante reflexão sobre a prática, um ciclo de ação, observação e planeamento.

Como refere Coutinho et al. (2009), uma investigação realizada segundo a metodologia IA, assim como para qualquer ato de investigação, baseia-se em formas de recolha de dados que a própria investigação vai proporcionando. No caso do educador/investigador, este terá de ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de analisar com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que aperfeiçoar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão. (Coutinho et al., 2009)

“(…) a investigação, para além da sua função social de produtora do conhecimento, tem um papel formador, de estimular o pensamento dos sujeitos, de mantê-los em constante estado de aprender a aprender e a saber pensar para poder intervir no mundo de forma responsável” (Cunha, 2005, citado por Menezes., et al, 2017, p. 12).

A investigação desenvolvida por práticos implica autoavaliação crítica, reflexão e ação (praxis), processos baseados na ação e com potencial transformativo (Pascal & Bertram, 2012, citado por Menezes.,et al, 2017, p. 19) “e que constituem elementos basilares de uma formação de professores de qualidade, pelo que o contributo da inclusão de processos de investigação das próprias práticas surge recomendada quer como propósito quer como processo na formação inicial de docentes.”

A presente reflexão tem como base a análise de situações observadas e das minhas ações ao longo da prática de ensino supervisionada, integrando elementos do planeamento e do

caderno de formação (notas de campo e reflexões) com o objetivo de compreender e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. A intencionalidade da dimensão investigativa foi crucial para observar, interpretar e intervir no processo de aprendizagem das crianças, sobretudo aquelas que demonstram menor participação em grande grupo.

### **2.3. Instrumentos de recolha e produção de dados**

Como instrumentos de recolha e produção de dados utilizei: observação participante, planificações; reflexões; notas de campo, grelhas de análise e registos áudio fotográficos. Para o primeiro objetivo, conhecer os contextos educativos ao nível da rotina, espaços, materiais e interações, identificando possíveis barreiras à inclusão, utilizei a observação participante para verificar se todos os espaços e materiais da sala estavam acessíveis a todas as crianças, observei as interações entre as crianças e utilizei também os registos áudio fotográficos. No segundo objetivo, aprofundar o conhecimento sobre educação inclusiva, ao nível das conceções e orientações teóricas e legislativas que fundamentam uma prática inclusiva, consultei documentos que fomentem uma prática inclusiva, tais como, o instrumento de autorreflexão para um ambiente de educação pré-escolar inclusiva, o manual para garantir inclusão e equidade na educação, o manual de apoio à prática e a inclusão como participação social: diferentes perspetivas em análise. No terceiro objetivo, implementar práticas pedagógicas inclusivas, que promovam a exploração e a participação ativa das crianças, como o brincar e o trabalho de projeto, utilizei as planificações e registos áudio fotográficos. Por último, no quarto objetivo, analisar criticamente os dados recolhidos e produzidos, incluindo planificações, notas de campo diárias e reflexões semanais, para identificar situações nas quais as crianças participam mais ou menos e regular a ação educativa, baseie-me em notas de campo e reflexões.

Utilizei como suporte o Instrumento de Autorreflexão para um Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusiva que proporciona aos educadores a reflexão sobre as suas práticas. Sendo o mesmo composto por oito dimensões acerca das quais os educadores podem refletir e obter uma orientação na avaliação da sua ação enquanto educadores e promotores da inclusão. Sendo estas: 1) atmosfera geral de acolhimento, 2) o ambiente social inclusivo, 3) abordagem centrada na criança, 4) ambiente físico adaptado à criança,

5) materiais para todas as crianças, 6) oportunidades de comunicação para todos, 7) o ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo e 8) o ambiente favorável à família. Este instrumento, permite refletir sobre vários aspetos relacionados com ambientes inclusivos na educação de infância com o objetivo de aperfeiçoar ou promover a inclusão no contexto da educação pré-escolar, pode ser utilizado de forma individual ou em grupo, quer junto da comunidade quer junto dos pais e famílias das crianças, servindo de guia orientador para a melhoria da inclusão no contexto em causa.

Com base na apresentação do instrumento de autorreflexão, o mesmo pode ser utilizado para várias finalidades, as quais incluem: i) explicitar o grau de inclusão no contexto da educação pré-escolar; ii) servir de base à reflexão e discussão sobre a inclusão, iii) descrever, formular e estabelecer prioridades na prática inclusiva, iv) estabelecer objetivos de melhoria, v) planear intervenções para a inclusão na educação pré-escolar e avaliar com base nas reflexões as mudanças necessárias para melhorar a inclusão no contexto. (AENEEI, 2017)

## **2.4. Princípios éticos e profissionais**

Ao longo da minha prática e investigação, mantive sempre uma postura profissional assente no respeito quer pelas crianças, equipa pedagógica e respetivas famílias. Procurei, de forma consistente, garantir o cumprimento do sigilo profissional, utilizando as informações e dados recolhidos exclusivamente para a minha investigação.

A Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI , propõe “consciencializar os profissionais de educação de infância de que o poder que têm é possibilidade de influenciar e transformar e de que o seu modo de agir tem necessariamente consequências naqueles que encontram no decurso do exercício da sua prática.” (APEI, 2011, p.1) Nesta perspetiva, o educador detém uma função essencial na vida das crianças, potenciando o seu desenvolvimento, acrescentando valores e respondendo com qualidade às necessidades educativas das mesmas. Estas aptidões implicam responsabilidade ética e profissional devendo o educador respeitar a criança como portadora de direitos.

Para além disto, e também de acordo com a carta da APEI, o educador deve promover a participação e acolher as expectativas das famílias , realizando assim um trabalho de

parceria. Ainda, nesta perspectiva, deve fornecer informações, tais como, o projeto educativo e outras informações pertinentes. As famílias devem ser informadas também, pelo educador, sobre o cotidiano da criança, quer através de reuniões individuais ou em momentos específicos do dia, como no acolhimento.

O/a educador/a de infância constitui uma figura de referência com o papel central de criar e manter relações positivas e seguras com a criança, só possíveis quando esta experiência atenção e acompanhamento individualizados, um interesse sensível e genuíno pelas suas perspectivas, intenções e emoções, e uma parceria autêntica nas brincadeiras. (Marques, et al, 2024,p.24)

De acordo com o referido por este autor, a construção de relações baseadas no respeito, na confiança, no afeto e no incentivo tem como base a disponibilidade física e emocional do educador necessárias à observação da criança e do grupo bem como das suas características individuais.

Tal como descrito na Carta de Princípios, um educador, terá a responsabilidade de desempenhar a sua prática profissional demonstrando respeito por todas as crianças “independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional”, desempenhar “as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” bem como “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade”. Com o intuito de garantir o bem-estar de todos os agentes educativos (crianças, famílias, equipa e comunidade), é necessário que um profissional de educação de infância revele uma atitude fundamentada em valores “claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (APEI, 2011, p.2).

### **3. Os contextos de Prática de Ensino Supervisionada**

#### **3.1. O Contexto de Creche**

A intervenção da Prática Pedagógica Supervisionada em Creche foi desenvolvida numa IPSS, que abrange a valência de Creche e de Jardim de Infância, na cidade de Évora.

Esta instituição era um espaço de natureza socioeducativa, destinado ao cuidado e acompanhamento pedagógico de crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 6 anos inclusive, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais. Os princípios básicos do estabelecimento são, “a necessidade de experiências adaptadas às diferenças individuais das crianças”, e “encaminhar as crianças para aprendizagens ativas e significativas tendo como meta a autonomia das mesmas.” (Projeto Educativo, 2025, p.16)

##### **3.1.1. Caracterização do grupo**

O grupo de crianças da sala de Creche era constituído por 18 crianças com idades compreendidas entre os 18 meses e os 3 anos, tratando-se de um grupo heterogéneo tanto ao nível das experiências anteriores de creche como dos ritmos de desenvolvimento. Sendo oito crianças do sexo masculino e dez crianças do sexo feminino. Relativamente ao percurso educativo, sete crianças transitaram da sala de 1/2 anos da própria instituição e as restantes crianças são provenientes de outras instituições ou vieram do contexto familiar, estando a frequentar a creche pela primeira vez. Uma destas crianças que era proveniente de outra instituição era acompanhada pela Intervenção Precoce.

As crianças que já estavam na instituição revelam maior familiaridade com os espaços, com os adultos de referência e com as rotinas, evidenciando também maior autonomia nas tarefas do quotidiano. Já as crianças que ingressaram pela primeira vez na creche revelam uma maior necessidade de apoio emocional, de acompanhamento nas rotinas diárias e de tempo para se ajustarem ao ambiente coletivo. Numa fase inicial sentia que o grupo não se concentrava nas suas brincadeiras e não existiam interações de qualidade pelo facto de, na sala existir apenas um móvel com alguns brinquedos (animais, carros e

instrumentos musicais) e uma área com poucos materiais, a área do faz de conta. Isto é, a disposição da sala não permitia que o grupo pudesse fazer escolhas de acordo com as suas necessidades e interesses. Ao longo das minhas observações, apercebi-me do especial interesse pela Área do Faz de Conta que enriqueci ao longo da prática supervisionada e pela Área da biblioteca que criei com base na observação dos interesses do grupo.

No decorrer das minhas observações e em diálogo com a educadora cooperante apercebi-me que se destacava uma criança que não interagia com os seus pares, no momento de acolhimento apresentava sempre alguma frustração e ao longo do dia brincava sempre sozinho isolando-se do restante grupo e procurando mais o adulto de referência, neste caso, era a educadora cooperante. Ao longo da minha prática, tentei sempre incluir esta criança quer em momentos estruturados quer em momentos de brincadeira, interagindo com a mesma e convidando outra criança para que pudesse existir uma interação entre ambas. Neste sentido, ao longo da PES fui criando estratégias, com base no instrumento de autorreflexão, para que esta criança, gradualmente, participasse e interagisse em pequenos grupos. (AENEI, 2017)

### **3.1.2. Fundamentos da ação educativa**

Com base na análise do Projeto Pedagógico e em diálogos com a educadora cooperante, a mesma guiava-se pelo Movimento da Escola Moderna(MEM), tendo como princípios os interesses das crianças; valorizar a voz das mesmas; permitir a participação em todos os momentos da vida do grupo e favorecer a cooperação. A educadora utilizava também a Metodologia de Trabalho de Projeto e tinha também como referência as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) as quais, permitiam melhorar a qualidade das aprendizagens. Para além disso, refletia sobre a sua prática consoante as necessidades do grupo e da cada criança. A metodologia de Trabalho de Projeto adotada na sala assentava numa abordagem participativa, investigativa e relacional, onde as crianças eram reconhecidas como protagonistas do seu processo de aprendizagem. Inspirada na perspectiva de Vasconcelos (2011) , esta metodologia valoriza a construção conjunta de conhecimento, a exploração e a ligação entre experiência, emoção e pensamento. O projeto desenvolvia-se a partir dos interesses, perguntas e curiosidades das crianças, que orientam a planificação e as experiências de aprendizagem. Esta metodologia valoriza a

criança com sujeito e agente do seu processo educativo e dá ênfase à participação das crianças na elaboração de projetos que surjam do interesse das mesmas, despertando assim a sua curiosidade. O trabalho por projetos, valoriza os interesses das crianças, o que faz com que estejam mais envolvidas e motivadas para aprender. Para além disso, incentiva a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de pequenos conflitos. Desta forma, ao permitir que as crianças participem, estas estarão mais dispostas a formular perguntas e a ter mais curiosidade sobre os projetos.

Durante a minha prática procurei balizar a minha ação de acordo com os fundamentos e princípios das OPC, sendo estes, o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber, simultaneamente utilizei o instrumento de auto reflexão o que me permitiu refletir sobre a minha prática.

A visibilidade e a acessibilidade dos materiais promoveram a autonomia das crianças, possibilitando também o trabalho a pares ou em pequeno grupo. Importa referir que, inicialmente, a sala não se encontrava organizada por áreas. No decorrer da minha prática supervisionada, foram sendo criadas diferentes áreas em função da observação dos interesses do grupo, nomeadamente a área da biblioteca, a área das construções, a área da pintura e a área do faz de conta, que apesar de já existir, foi sendo progressivamente enriquecida.

### **3.1.3. Organização do espaço e dos materiais**

Relativamente à sala de Creche, apresentava bastante luz natural, uma vez que possuía janelas e uma porta com acesso direto ao exterior. Tratava-se de um espaço amplo, o que permitia uma grande variedade de disposições dos materiais e das áreas, as quais foram sendo criadas e reorganizadas de acordo com os interesses manifestados pelas crianças.

Contudo, constatei que, por a instituição ter iniciado com a nova gerência no início do mês de setembro, o espaço não aparentava ser desafiador e estimulante para as crianças. Para além disso, ainda não se encontrava organizado por áreas delimitadas, não sendo necessário ter áreas bastante delimitadas. No entanto, com base na minha observação

participante percebi que se organizasse a sala com algumas áreas, de acordo com o interesse do grupo, sempre de forma flexível não delimitando a brincadeira apenas naquele espaço, poderia favorecer o brincar e as interações entre as crianças. Assim, aquando da planificação, tive em consideração este aspeto, procurando organizar a sala de forma mais apelativa para o brincar. Foi-me possível organizar alguns espaços, tendo por base os interesses do grupo, bem como enriquecer uma área que já existia na sala, mas que não se revelava apelativa para as crianças, a área do faz de conta.

A organização da disposição dos materiais na sala não favorecia a autonomia das crianças. Sendo exemplos disso, as tintas, os livros, os lápis de cor e alguns brinquedos sem estarem ao alcance das crianças e, por isso, não poderiam ser utilizados e manuseados sem o auxílio de um adulto. Nesta perspetiva, durante a minha intervenção e em diálogo com a educadora cooperante optei por colocar estes materiais ao alcance das crianças, incentivando a sua autonomia. Para além disso, observei ainda que as paredes da sala estavam brancas, sem produções realizadas pelas crianças. Por isso, durante a minha intervenção coloquei as produções que iam sendo realizadas pelas crianças expostas nas paredes, identificadas com o nome de cada criança e a respetiva data. Dessa forma, valorizei as produções de cada criança. Por fim, ainda nas paredes e ao alcance das crianças elaborei um quadro das rotinas e mural com fotografias das famílias.

#### **3.1.4. Organização do tempo**

A organização do tempo era planeada diariamente com momentos que se repetiam, dando assim a possibilidade de as crianças criarem uma rotina, de modo a responder a todas as necessidades básicas tais como higiene, repouso e alimentação. Em momentos como o almoço e a sesta, eu e a educadora cooperante colocávamos música ambiente calma, promovendo um ambiente tranquilo e relaxante. A organização do tempo incluía também momentos planeados, na qual a minha intencionalidade era notória, de acordo com os interesses e as necessidades das mesmas. Apesar desta organização ser planeada, era flexível consoante os interesses do grupo.

A manhã iniciava-se com o acolhimento das crianças, efetuávamos o registo das presenças de modo individual, sendo posteriormente realizada uma breve conversa em grupo sobre

quem veio à creche e quem ficou em casa, mantendo o objetivo pedagógico do mapa de presenças, onde cada criança se identifica a si e aos outros. Existia um período planejado quer por mim quer pela educadora cooperante em pequeno grupo ou individualmente de acordo com os interesses das crianças, que podia incluir momentos de exploração, pintura, culinária, entre outros, o grupo permanecia a brincar na sala ou no exterior. Durante este tempo, observava e interagia com as crianças nas suas brincadeiras, promovendo o desenvolvimento e o bem-estar do grupo e as interações entre si, assegurando sempre os interesses e as necessidades de cada criança.

### 3.1.5. Potenciais barreiras e facilitadores à inclusão

A identificação de potenciais barreiras e facilitadores à inclusão constitui um exercício fundamental de reflexividade pedagógica, na medida em que permite ao educador antecipar os obstáculos que podem limitar a participação das crianças e mobilizar, de forma intencional, os recursos disponíveis para os minimizar. Com base na observação participante realizada nas primeiras semanas de PES em contexto de creche, foi possível identificar os seguintes aspetos:

No que diz respeito às **barreiras**, destacam-se: a organização inicial da sala sem áreas delimitadas, que não favorecia a autonomia nem a escolha por parte das crianças; a escassez de materiais diversificados e acessíveis, nomeadamente na área do faz de conta; e a ausência de suportes visuais de rotina, que dificultava a antecipação e a segurança de algumas crianças, em particular das que ingressaram pela primeira vez em contexto de creche.

No que diz respeito aos **facilitadores**, identificaram-se: a disponibilidade e abertura da educadora cooperante para refletir conjuntamente sobre a prática e introduzir alterações no ambiente educativo; o espaço amplo e com luz natural da sala, que permitia uma reorganização flexível; e o perfil heterogéneo do grupo, que, longe de ser um obstáculo, constituiu uma oportunidade de aprendizagem entre pares e de valorização da diversidade.

Estas observações orientaram as escolhas de intervenção descritas nos subcapítulos seguintes e estiveram na base da utilização do instrumento de autorreflexão como ferramenta de regulação da prática inclusiva.

### **3.2. O Contexto de Jardim de Infância**

A intervenção da Prática Pedagógica Supervisionada em Jardim de Infância foi desenvolvida numa IPSS, que abrange a valência de Creche e de Jardim de Infância, na cidade de Évora, mais especificamente, no bairro das Cruz da Picada.

Esta instituição tem como objetivo promover atividades de tempos livres e de ação social em favor de populações socialmente desfavorecidas, especialmente crianças, jovens e respetivas famílias. É composta por 5 respostas sociais: Creche, Jardim de Infância, CATL, Centro de Jovens e Centro Comunitário. Desenvolve ações de voluntariado, cooperação nacional, projetos de ação comunitária e formação de animadores e voluntários. (Projeto Educativo, 2024)

#### **3.2.1. Caracterização do grupo**

O grupo da sala de jardim-de-infância era um grupo heterogéneo, composto por 24 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Dezasseis crianças do sexo feminino e oito crianças do sexo masculino. Três crianças com três anos, dez com quatro anos, oito com cinco anos e três com 6 anos de idade.

O presente grupo de crianças era um grupo interessado e participativo, porém tornava-se difícil comunicar em grande grupo com as crianças devido à acústica da sala. O grupo revelava empenho nas atividades e rotinas do quotidiano. Numa fase inicial apresentavam preferência por algumas áreas, tais como, a área do faz de conta, garagem, jogos e brincadeiras livres no exterior, apesar de, receberem com entusiasmo e curiosidade, os projetos ou sugestões de atividades. No fim da minha prática, mostraram especial interesse pela área da escrita. Durante a minha observação participante, reparei que em algumas atividades o grupo não apresentava interesse e envolvimento no decorrer das

mesmas. Para além disto, ao observar o grupo reparei que não cumpriam algumas regras que eram referidas oralmente e, por isso, propus às crianças elaborarmos um cartaz com as regras da sala e as respetivas imagens.

No decorrer das minhas observações e em diálogo com a educadora cooperante, apercebi-me de que havia uma criança que interagía apenas com outra criança. Sempre que essa criança estava a brincar com outras ou inserida no grande grupo, a referida criança afastava-se e, posteriormente, isolava-se.

Perante estas situações, que ocorriam com frequência, procurei intervir de forma intencional. Sempre que a criança se isolava, incentivava-a a regressar à brincadeira, interagindo diretamente com ela nesse momento e convidando outras crianças para que a mesma estabelecesse mais relações em pequeno grupo.

Neste sentido, ao longo da PES fui promovendo gradualmente o alargamento das suas relações e interações sociais, envolvendo-o em momentos de brincadeira com crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento.

### **3.2.2. Fundamentos da ação educativa**

A educadora cooperante, não seguia nenhum modelo curricular em específico, no entanto, tinha como referência as Orientações Curriculares na Educação Pré Escolar (OCEPE). As OCEPE, ajudam o educador, sendo condutoras de estratégias e mecanismos de suporte para o seu trabalho, enquanto promotor de aprendizagens holísticas na criança.

Guiava-se simultaneamente pelo modelo Curricular High-Scope, pelo movimento da escola moderna (MEM) e pela Pedagogia de Trabalho Projeto. O facto de a educadora seguir várias referências com forma de orientar a sua ação torna-se mais complexo, visto que, têm princípios diferentes. Para além disso, refletia sobre a sua prática consoante as necessidades do grupo e de cada criança.

No decorrer da minha prática procurei balizar a minha ação de acordo com os fundamentos e princípios das OCEPE, sendo estes, o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, exigência de resposta a todas as

crianças e a construção articulada do saber, simultaneamente utilizei o instrumento de auto reflexão o que me permitiu refletir sobre a minha prática.

### **3.2.3. Organização do espaço e dos materiais**

A sala de jardim-de-infância tem muita luz natural, é ampla e espaçosa, o que permite uma variedade de disposições do material e das áreas, tais como, a área das produções, área da biblioteca, área do faz de conta, área dos jogos, área dos legos, área da casinha de madeira, área dos animais, área dos carros e área dos legos grandes. Em cada uma destas áreas está identificado o número de crianças que poderão estar em cada área, com um cartaz plastificado no qual consta a quantidade representada e uma imagem correspondente à área destinada. Por baixo de cada cartaz cada criança coloca o seu nome, assim, caso alguma criança queira ir para aquela área consegue identificar, de forma mais perceptível, se a área já está totalmente ocupada ou se ainda poderá ir para aquele espaço. No meu ponto de vista, a identificação da quantidade de crianças que poderão estar em cada área é bastante vantajosa para o grupo, no entanto, este cartaz poderia ser realizado com imagens reais ou produções das crianças.

Nas áreas disponíveis da sala estão dispostos vários armários que se destinam à arrumação do material pedagógico. Na sala, existem também diversas mesas e cadeiras (algumas já um pouco desgastadas pela sua utilização e tempo de existência). A fim de podermos enriquecer as diferentes áreas e a atividade da sala, promove-se a utilização de materiais reutilizáveis, tais como, jornais, revistas, rolos de cartão, caixas de ovos em atividades de expressão plástica ou roupas e adereços para a área do faz de conta por exemplo. Para a aquisição destes materiais, a educadora recorre a recursos humanos, como pais ou comunidade envolvente que possa trazer para a sala esses materiais.

Ao longo da minha prática, reparei que havia espaços mais escolhidos que outros, como por exemplo, na área do faz de conta havia sempre crianças interessadas em ir para esse espaço, ao contrário de, por exemplo, a área dos jogos. Para além disso, reparei também que as paredes da sala serviam para afixar as produções que as crianças realizavam, tornando assim a sala mais apelativa. Desta forma, durante os momentos de brincadeira promovia a utilização deste espaço, sendo que, me dirigia até ao espaço, começava a

realizar alguns jogos e, conseqüentemente, algumas crianças aproximavam-se apresentando interesse em jogar.

### **3.2.4. Organização do tempo**

A rotina iniciava-se com o acolhimento, esta permitia responder às necessidades básicas, nomeadamente a higiene, alimentação e como o grupo era heterogéneo, a rotina também contemplava o repouso, no caso de algumas crianças do grupo. A minha intencionalidade educativa e a da educadora cooperante centrava-se em planear momentos em pequeno grupo ou individualmente para promover a participação das crianças bem como interações de maior qualidade. Planifiquei diariamente tendo em atenção as características individuais bem como os interesses e necessidades das crianças. As minhas planificações permitiam a simultaneidade de ações.

De modo a promover a organização e visualização, pelo grupo, de forma clara e acessível, das responsabilidades atribuídas a cada criança durante a semana, optei por realizar um mapa das tarefas. Este mapa inicialmente, era preenchido diariamente, contudo após refletir percebi que não seria a melhor forma optando por preenchê-lo semanalmente para que as crianças conseguissem criar uma rotina ao longo da semana. Ainda, no que concerne à rotina semanal deste grupo, a mesma era flexível, adaptada ao grupo, tendo em conta as suas propostas. Nos tempos de escolha livre e de brincadeira existia da minha parte uma observação participante de modo a mediar interações entre os pares.

### **3.2.5. Potenciais barreiras e facilitadores à inclusão**

A identificação de potenciais barreiras e facilitadores à inclusão traduz um exercício fundamental de reflexividade pedagógica, uma vez que possibilita ao educador antever obstáculos que podem limitar a participação das crianças e mobilizar, de forma intencional, os recursos disponíveis para os minimizar. Com base na observação participante realizada nas primeiras semanas de PES em contexto de jardim de infância, foi possível identificar os seguintes aspetos:

No que diz respeito às **barreiras**, destacam-se: o espaço da sala que sendo bastante amplo dificultava a acústica da sala e limitava a minha forma de comunicar e de me expressar em grande grupo e, por isso, determinados momentos de grupo poderiam ter sido mais apelativos, promovendo o envolvimento das crianças se a sala tivesse outra estrutura para minimizar a acústica do espaço; a inexistência de suportes visuais das tarefas, pelas quais, o grupo estaria responsável ao longo do dia que dificultava a antecipação e a segurança de algumas crianças, particularmente das crianças mais novas do grupo e a ausência das regras da sala definidas em grupo com as crianças, com as respetivas imagens, promovendo a resolução de alguns conflitos.

No que diz respeito aos **facilitadores**, identificaram-se: a disponibilidade e abertura da educadora cooperante para refletir conjuntamente sobre a prática e introduzir alterações no ambiente educativo, nomeadamente, a criação da área da escrita; o espaço amplo e com luz natural da sala, que permitia uma reorganização flexível; e o perfil heterogéneo do grupo, que, longe de ser um obstáculo, constituiu uma oportunidade de aprendizagem entre pares e de valorização da diversidade. Para além disso, a abundância de materiais diversificados e acessíveis em todas as áreas, promovendo a acessibilidade dos materiais a todas as crianças.

Estas observações orientaram as escolhas de intervenção descritas nos subcapítulos seguintes e estiveram na base da utilização do instrumento de autorreflexão como ferramenta de regulação da prática inclusiva.

## **4. Da Observação à Ação: Intervenção Pedagógica Inclusiva**

### **4.1. A Intervenção em creche**

Refletindo sobre a organização do espaço e dos materiais, na qual pude perceber que o ambiente era pouco facilitador da interação entre pares, o que o tornava pouco apelativo para as crianças, criei algumas áreas de acordo com os interesses do grupo e enriqueci o espaço, tendo o intuito de promover uma maior interação entre pares.

Tendo como base o instrumento de auto reflexão, ao reler algumas questões alusivas aos seguintes aspetos da inclusão, “Como é que a interação e a brincadeira com os pares é

facilitada para todas as crianças?"; "Como é que todas as crianças conseguem estar envolvidas em atividades de grupo?"; "As atividades de aprendizagem baseiam-se nos interesses e escolhas das crianças?"; "Os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e cativantes para todas as crianças?"; "Os brinquedos e materiais são utilizados para desafiar a iniciativa, independência, exploração e criatividade da própria criança?"; "Como é que observa e monitoriza as necessidades de envolvimento, aprendizagem e apoio das crianças?". (AENEEL, 2017) E, posteriormente, refleti sobre essas questões que observava no contexto.

Após refletir sobre estas questões, tive-as em conta durante a minha intervenção, através das planificações adaptando-as conforme as fragilidades que observei e refleti.

Com base no instrumento de auto reflexão e depois ter refletido sobre as questões anteriormente referidas, mencionei, em diálogo com a educadora cooperante, propostas de melhoria para o espaço, destacando-se, a identificação das caixas dos brinquedos por categorias, utilizando imagens reais acompanhadas da respetiva legenda, de forma a promover o contacto com a escrita; a criação de um quadro das rotinas com imagens reais plastificadas e identificadas; e a elaboração de um mural com fotografias das famílias. Estas fotografias, plastificadas e fixadas com velcro, permitiam que as crianças as retirassem e transportassem pela sala, favorecendo o vínculo afetivo e o desenvolvimento da sua identidade. Ao longo da minha prática, após ter colocado estes recursos na sala, ao alcance das crianças, percebi que, o grupo foi, gradualmente, aprendendo a organizar os brinquedos por categorias, bem como apresentavam interesse em identificarem-se nas imagens do quadro das rotinas e do mural com fotografias da família, interagindo entre si enquanto observavam as fotografias.

(...) durante esta reunião de grupo, ao promover um diálogo sobre as rotinas realizadas diariamente, procurei envolver as crianças na identificação e construção das suas próprias rotinas, tanto no contexto familiar como no escolar. Este momento de conversa partilhada contribuiu para o desenvolvimento da noção de tempo e de sequência, permitindo que as crianças começassem a reconhecer e a organizar mentalmente as diferentes etapas do dia. Durante o diálogo, observei também a participação e o envolvimento das crianças, que responderam às perguntas, partilhando exemplos do quotidiano e apresentando interesse em identificar as rotinas que realizam regularmente. Através deste processo, foi possível valorizar as suas contribuições, promovendo a expressão oral e a escuta das crianças. (Caderno de Formação semana de 20 a 24 de outubro)



Imagem 1: Quadro das rotinas

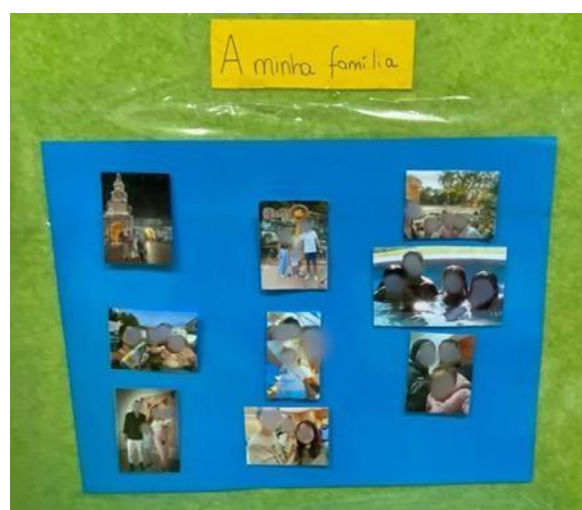


Imagem 2: Mural com fotografias das famílias

Para além disso, propus a organização da sala por áreas de interesse, tais como, a área da biblioteca à qual algumas crianças também recorriam, como espaço mais acolhedor, para descansar, a área da pintura, a área das construções e ainda, o enriquecimento da área do faz de conta. Assim, permitia que as crianças escolhessem onde e com quem queriam interagir, promovendo interações de qualidade e contribuindo para o desenvolvimento da identidade, da linguagem e do jogo simbólico. Posteriormente, foram colocados registos numa das paredes da sala relativos a vários momentos de exploração em que o grupo mostrou maior envolvimento e interesse. Desta forma, semanalmente, as crianças tinham a oportunidade de relembrar, através das imagens e da identificação das ações, as experiências vivenciadas.

(...)Este tipo de registo promove conversas entre as crianças sobre situações que já viveram e que, através das imagens, podem ser novamente lembradas. Permite-lhes reconhecer-se a si próprias, aos colegas e aos momentos que partilharam, fortalecendo a construção da sua identidade e o sentido de pertença ao grupo.

Um exemplo disso ocorreu quando a criança D.A. reconheceu, numa das fotografias, a minhoca que encontrámos durante a exploração dos elementos da natureza, momento que despertou grande curiosidade no grupo. Este reconhecimento não só reativou a memória desse momento, como também gerou novas interações e partilhas entre as crianças. (Caderno de Formação semana 17 a 21 de novembro)



Imagem 3: Documentação pedagógica

Gradualmente, foram surgindo novas áreas na sala, com base na observação dos interesses das crianças. Cada área estava identificada com uma imagem real e a respectiva legenda. Uma dessas áreas foi a área da biblioteca, uma vez que os livros existentes não estavam ao alcance do grupo e não apresentavam qualidade adequada. Diante desta necessidade, refleti sobre a melhor forma de enriquecer este espaço e optei por disponibilizar alguns livros pessoais, criando uma área mais apelativa. Para tal, organizei um móvel de cubos, acessível às crianças, para a arrumação dos livros, duas almofadas grandes no chão para momentos de leitura mais confortável e uma mesa com duas cadeiras, permitindo a interação a pares.

(...) o interesse das crianças em explorar os novos livros que disponibilizei para enriquecer a área da biblioteca levou-me a refletir sobre os recursos existentes. Os livros que se encontravam na sala, sem estarem ao alcance das crianças, não eram os mais adequados em termos de qualidade literária, por isso decidi levar alguns livros meus para complementar o espaço, tornando-o mais rico e diversificado.

Para além da mesa com duas cadeiras que já tinha colocado anteriormente para criar a área da biblioteca, juntamente com o móvel disponível para colocar os livros ao alcance das crianças, surgiu uma nova oportunidade de melhoria deste espaço, numa conversa com a mãe da criança M.P., a mesma referiu que tinha algumas almofadas que poderia emprestar, de modo a serem utilizadas na biblioteca. Com essa colaboração, adicionei duas almofadas ao espaço, oferecendo às crianças a possibilidade de escolher um lugar mais confortável para observar os livros. (Caderno de Formação 9 a 12 de dezembro)

Ao longo desta semana, já foi possível observar um maior envolvimento das crianças na área da biblioteca. As almofadas tornaram o espaço mais acolhedor, apelativo e convidativo à exploração dos livros.



Imagem 4: Área da biblioteca

Com base na minha observação participante percebi que o grupo mostrou também interesse pela exploração de tintas, através de momentos de exploração em papel cenário na parede e no chão. Como existia um cavalete na sala que não estava a ser utilizado, decidi criar a área da pintura, utilizando esse recurso, não limitando a pintura apenas ao cavalete, mas sim continuando a planear momentos de exploração de tintas noutros espaços da sala. Nesta área foram disponibilizadas folhas brancas de tamanho A3, copos próprios para as tintas, tintas de várias cores e pincéis de diferentes tamanhos. O espaço permitia a participação de até duas crianças, possibilitando a pintura individual ou a pares. Após a realização das pinturas, as crianças, com o meu auxílio, procediam à lavagem dos

pincéis na casa de banho ao lado da sala, promovendo a autonomia e o sentido de responsabilidade.



Imagem 5: Área da pintura

(...)sobre o interesse da criança C.C. em explorar a área da pintura, ao contrário do que aconteceu com a área do faz de conta que já existia na sala e que decidi enriquecer, a área da pintura ainda não estava implementada. Existia apenas um cavalete, que acabava por não ser utilizado.

Com base na minha observação e em algumas planificações previamente realizadas envolvendo pintura com tintas, percebi que o grupo revelava grande interesse por este tipo de exploração. Assim, sugeri à educadora a criação de uma área de pintura permanente na sala, aproveitando o cavalete disponível.

Preparei então o cavalete com copos próprios para tintas, que possuem um orifício para segurar o pincel e evitam que o conteúdo se entorne facilmente, caso caiam. Os pincéis ficam num copo, ao lado dos copos de tinta, na prateleira do cavalete, ao alcance das crianças. Os copos incluem também uma tampa, usada no final do dia ou quando as crianças terminam as suas produções. O cavalete é organizado diariamente com uma folha branca e com os copos de tinta, que ao final do dia são arrumados na gaveta juntamente com as restantes tintas, garantindo que

permanecem como materiais exclusivos deste espaço. (Caderno de Formação 17 a 21 de novembro)

Verificou-se ainda interesse do grupo pela realização de construções com legos de diferentes tamanhos, que anteriormente não estavam ao alcance das crianças. Assim, foi criada a área das construções, com uma caixa identificada com imagem real e respetiva legenda, contendo legos de vários tamanhos, permitindo ao grupo criar diferentes produções.

O motivo pela qual optei por conceber a área das construções foi devido a um diálogo com a educadora cooperante, onde a mesma referiu que a maioria do grupo tem interesse por legos. Sendo que, a educadora já acompanhava algumas destas crianças que estavam na sala de 1/ 2 anos e, por isso, conhecia este interesse do grupo. Assim, criei a área das construções a partir de legos que estavam na instituição.



Imagem 6:Área das construções

Por fim, surgiu a necessidade de enriquecer a área do faz de conta, que já existia na sala, mas apresentava poucos materiais, o que se refletia no reduzido interesse das crianças. Após refletir sobre possíveis estratégias, e em conversa com uma das mães, surgiu a oportunidade de obter materiais para este espaço, tais como copos, pratos e bonecos. Para além disso, tive a possibilidade de trazer para a sala uma cama para os bonecos que não

estava a ser utilizada no colégio, bem como algumas roupas e acessórios, tornando esta área mais rica e apelativa para o grupo.

(...) tornou-se evidente um maior envolvimento das crianças na área do faz de conta depois de a ter enriquecido e tornado mais apelativa para o grupo. Inicialmente, este espaço contava apenas com uma mesa e um lava-loiças com um pequeno móvel, onde eram guardadas algumas colheres e panelas. Estes utensílios eram insuficientes, o que originava conflitos frequentes entre as crianças.

Para responder a esta necessidade, introduzi mais utensílios de cozinha, como panelas, copos, pratos, canecas e um fogão incorporado num móvel que permite arrumação. Após esta reorganização, noto um interesse mais consistente por parte das crianças, que passam mais tempo neste espaço e interagem com maior envolvimento em momentos de faz de conta. Nesta situação, além de interagirem entre si, procuraram também envolver-me nas suas brincadeiras, iniciativa partilhada pelas crianças D.A. e C.C.

Pretendo ainda acrescentar uma cama, assim como peças de vestuário e alguns acessórios, para ampliar as possibilidades de criação e imaginação. (Caderno de Formação semana de 17 a 21 de novembro)



Imagem 7: Área do faz de conta

Com esta organização da sala, juntamente com a minha mediação o (H.L), gradualmente, foi apresentando mais interesse e envolvimento nos momentos de brincadeira e, consequentemente, ficou mais disposto para interações em pequeno grupo.



Imagem 8: Criança H.L a interagir com a criança A.P

## 4.2. A Intervenção em jardim de infância

No contexto de jardim de infância, o grupo era heterogéneo existindo crianças com vários níveis de desenvolvimento. No decorrer da minha prática recorri novamente ao instrumento de autorreflexão para orientar a minha prática. As dimensões presentes no mesmo e as respetivas questões, proporcionaram-me a refletir com base na observação que realizava no contexto: “Como é que a interação e a brincadeira com os pares é facilitada para todas as crianças?”; “ Como é que todas as crianças conseguem estar envolvidas em atividades de grupo?”; “Como é que as crianças são incentivadas a respeitar as diferenças no grupo de pares?”; “As atividades de aprendizagem baseiam-se nos interesses e escolhas das crianças?”; “Responde às vozes e perguntas de todas as crianças? De que forma tenta contornar as dificuldades em perceber as opiniões e questões das crianças que tem dificuldade ou não as conseguem expressar?”; “Os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e cativantes para todas as crianças?” e “Os brinquedos e materiais são utilizados para desafiar a iniciativa, independência, exploração e criatividade da criança?”. (AENEEL, 2017).

Através destas questões, e por observar que a criança M.V apenas estabelecia interação com a criança N.A, caso contrário, isolava-se, não sentindo pertença ao grupo. Refleti de modo a fomentar momentos de pequeno grupo, para facilitar a interação e a brincadeira do M.V com outras crianças. Promovendo a sua participação e envolvimento na vida do grupo. Assim, planejei com base nestas observações e reflexões que me auxiliaram a clarificar o que pretendia intencionalizar nesses momentos, para que esta criança pudesse interagir com outras, em pequeno grupo, sendo que no início da minha observação apenas interagiu com uma criança.

Para além disso, observei que existiam alguns conflitos no grupo e em conjunto, decidimos criar as regras da nossa sala. Reparei também no interesse do grande grupo por descobrirem palavras que começassem com uma determinada letra, partindo deste interesse refleti sobre a possibilidade de criar a área da escrita.

(...) diálogo em grande grupo sobre a área da escrita, o grupo demonstrou bastante interesse pela criação dessa área na sala, uma vez que, nos diálogos com a educadora em grande grupo já abordaram várias palavras começadas por determinada letra, mas sendo apenas oralmente, as crianças não escrevem as palavras que referem. (Caderno de Formação semana de 17 a 21 de março)

A sala já estava delimitada por outras áreas, no entanto, não existia a área da escrita e , por isso, após o diálogo com a educadora cooperante criei essa área, onde coloquei uma mesa com duas cadeiras, destacando o trabalho cooperado. Criei cartões com imagens reais e a respetiva palavra, aproveitando os momentos em grande grupo nos quais as crianças referiam palavras que começassem por determinada letra e a partir desse interesse realizei os cartões com base nas palavras que as crianças mencionavam. Elaborei um caderno para cada criança com a capa em cartolina, folhas de linhas e quadriculadas com o intuito de, nas folhas de linhas, as crianças terem a noção da direccionalidade da escrita (da esquerda para a direita) e nas folhas quadriculadas para que conseguissem ter perceção do tamanho da letra. Disponibilizei folhetos de supermercado e recortei letras para que pudessem formar palavras nos seus cadernos da escrita.

(...) os cartões com os respetivos nomes onde cada imagem aparece associada à respetiva denominação. Permite que as crianças quando estiverem na área da escrita e quiserem escrever no seu caderno o nome que está em algum cartão,

poderão copiá-lo e, sempre que quiserem, poderão rescrevê-lo. (Caderno de Formação semana de 31 a 4 de abril)

Optei por conceber a área da escrita com base no interesse do grupo em descobrir palavras que começassem por determinada letra ou até mesmo quando identificavam o seu nome nas produções dialogavam entre si sobre as letras que tinham em comum.

(...) escrita dos nomes presentes nos cartões dos animais por iniciativa própria, a criança só consegue fazer uma verdadeira apreensão da escrita pelo envolvimento em tarefas de escrita contextualizadas e significativas. Isto é, para que haja evolução em termos conceptuais é necessária uma verdadeira apreensão de princípios, sendo estes convencionais ou não convencionais. Mas que, de certa forma, apoiam a criança na sua progressão, esta evolução irá depender do envolvimento em tarefas reais de escrita e que tenham significado para a criança. Nas quais, a criança vai experimentando suposições sobre a escrita e onde se vai confrontando com diferenças e dificuldades que a poderão induzir a reorganizar as suas suposições e gradualmente, evoluir nas suas produções de escrita.

Outra característica da escrita é a orientação, esta foi notória ao observar a criança D.S a escrever, uma vez que, conseguiu organizar a palavra escrevendo-a da esquerda para a direita, no entanto, ainda tinha a tendência de escrever a letra com uma dimensão maior o que fez com que não conseguisse organizar a palavra no espaço disponível entre uma linha e outra.

Outro aspeto que ainda pretendo realçar sobre esta situação foi o facto de a criança, espontaneamente, reconhecer as letras que ia escrevendo no seu caderno, referindo-as em voz alta. (Caderno de Formação semana de 7 a 11 de abril)



Imagem 9: Área da escrita



Imagem 10: Materiais da área da escrita



Imagem 11: Pequeno grupo de crianças a interagir e a identificar as letras no nome da criança M.B

Na sala, implementei também um cartaz com regras que foram dialogadas em grande grupo, com as respetivas imagens. Com o intuito de apelar ao grupo, para a importância de respeitarem as diferenças entre eles, de cooperarem entre si e se entretajudarem para que todos se sentissem bem no grupo, integrados, participando e envolvendo-se na vida do mesmo.

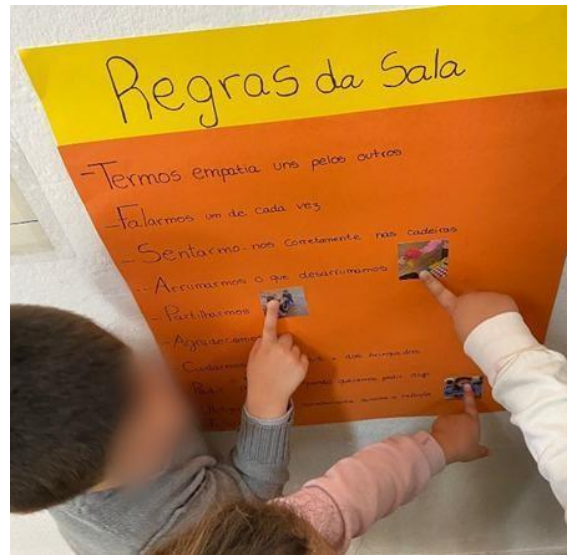


Imagem 13: Pequeno grupo de crianças a identificar-se nas fotografias que estávamos a colar

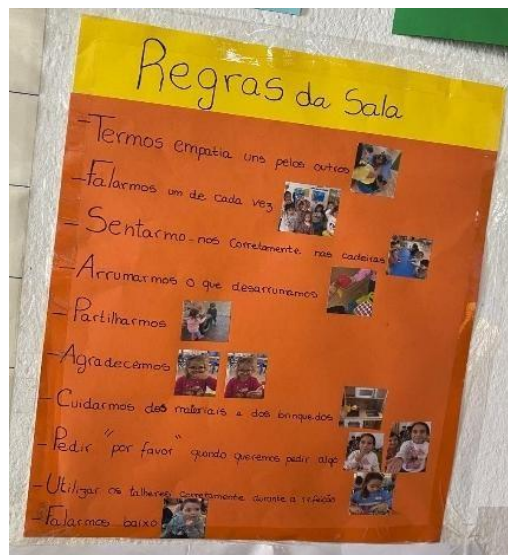


Imagem 12: Regras da sala

## 5. Considerações Finais

Ao longo do meu percurso acadêmico, nos vários contextos educativos que frequentei, constatei que a inclusão das crianças era uma fragilidade, uma vez que no geral ainda é a criança que tem de se adaptar ao contexto, pois os agentes educativos não estão despertos para esta realidade.

Na prática ainda existem crenças desalinhadas sobre a inclusão e sobre o modo de conceber a diversidade. Refletindo sobre esta realidade, defini o tema da minha investigação e os objetivos a alcançar.

Relativamente ao estudo, esta investigação-ação teve como ponto de partida Compreender e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas em creche e jardim de infância.

Saliento os objetivos específicos que guiaram o meu processo investigativo:

- 1) Conhecer os contextos educativos ao nível da rotina, espaços e materiais e interações, identificando possíveis barreiras à inclusão.
- 2) Aprofundar o conhecimento sobre educação inclusiva, ao nível das conceções e orientações teóricas e legislativas que fundamentam uma prática inclusiva.
- 3) Implementar práticas pedagógicas inclusivas, que promovam a exploração e a participação ativa das crianças, como o brincar e o trabalho de projeto.
- 4) Analisar criticamente os dados recolhidos e produzidos, incluindo planificações, notas de campo diárias e reflexões semanais, para identificar situações nas quais as crianças participam mais ou menos e regular a ação educativa.

De forma a alcançar objetivos acima referidos, delineei instrumentos de recolha de dados, sendo através dos mesmos, que ao longo da minha prática, em ambos os contextos, consegui orientar a minha reflexão sobre a inclusão e perceber que é um processo essencial em constante construção.

Considero que alcancei o primeiro objetivo uma vez que ao conhecer os ambientes educativos identifiquei, ao longo da minha prática, barreiras que impediam a interação e a participação das crianças constituindo um obstáculo à inclusão.

Relativamente ao segundo objetivo, pesquisei e analisei vários documentos, aprofundando conhecimentos ao nível da conceção, orientações teóricas e legislativas acerca da inclusão o que me permitiu compreender e refletir sobre estratégias a implementar de acordo com as características, por mim observadas, dos contextos e dos respetivos grupos.

Referente ao terceiro objetivo, planeei após a minha observação tendo em conta cada uma das crianças, as suas características individuais e os seus conhecimentos prévios. Tendo a reflexão estado sempre presente, e através da mesma implementei estratégias com o intuito de promover a participação valorizando a voz das crianças, favorecendo a cooperação de todas acolhendo os ritmos e os diversos modos de aprender. Através do trabalho de projeto e do brincar desenvolvi aprendizagens significativas, envolvendo as crianças nas mesmas.

Quanto ao último objetivo, considero tê-lo alcançado, tal como os anteriores, visto que, foi através das planificações, notas de campo diárias e reflexões semanais que identifiquei momentos de maior ou menor participação das crianças, orientando deste modo a minha ação educativa, promovendo práticas pedagógicas inclusivas.

De realçar que procurei ao longo da minha prática incentivar em cada criança o respeito pela diversidade, a empatia, a cooperação e a ajuda através do diálogo sobre a importância destes valores, promovendo a sua aplicação em momentos do quotidiano pois acredito que inculcar estes valores na infância promove uma visão empática mais capaz de conceber a diversidade como uma mais-valia para a sociedade.

Saliento que este relatório permitiu-me adquirir e aprofundar conhecimentos bem como aplicá-los nos contextos onde tive o privilégio de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, para que no meu futuro profissional consiga desenvolver a minha ação educativa indo ao encontro de uma educação inclusiva, tendo sempre em conta que se trata de um processo contínuo.

Para finalizar, considero o meu percurso bastante enriquecedor pois possibilitou-me vivenciar momentos que foram um marco crucial na minha formação enquanto educadora.

## 6. Referências bibliográficas

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2017). Instrumento de auto reflexão para um ambiente de educação pré-escolar inclusiva.

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, (2014). Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática.

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. Bauer, L. (2010). Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva: recomendações para decisores políticos.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). Perfil de Professores Inclusivos.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Borralho, M. D. L. L. (2019). A Inclusão de Crianças com NEE nos Jardins de Infância: opinião das Educadoras (Master's thesis, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (Portugal)).

Associação de Profissionais de Educação de Infância. Carta de Princípios para uma Ética Profissional. APEI

Correia, L. (2003a). Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem Declaração de Salamanca (1994). Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais. Unesco.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.

Decreto-lei nº54/2018. (2018). Educação Inclusiva. *Diário da República I Série*. Nº 129 (06-07-2018), 2918-2928.

Felix, S. M. de. (2025). O lúdico na educação inclusiva: o processo de aprendizagem a partir dos jogos e brincadeiras. *International Integrate Scientific*.

Figueiredo, M. P. (2017). A realização de investigação na formação inicial de professores: Olhares e interpretações. *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores*, 11-20.

Freire, S. (2008). Um Olhar Sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, vol. XVI, nº, (p.5-20).

Freire, S. (Coord.). (2021). *Inclusão como participação social: Diferentes perspetivas em análise*. Coleção Educação XXI. Fundação para a Ciência e a Tecnologia / UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Gaitas, S., & Carêto, C. (2022). Educação inclusiva e as (insuperáveis?) fronteiras da organização escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 22, e1816.

Gonçalves, C. (2018). *Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Pré-Escolar* (Doctoral dissertation).

Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 40, 5–12.

Magalhães, C., & Artur, A. (Orgs.). (2022). *Travessias luso-brasileiras na educação da infância*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1–29.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.

Mendes, G. (2019). Brincar: coisa (séria) de crianças. In A. Neto-Mendes & G. Portugal (Orgs.), *Educação, culturas e cidadania das crianças: Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação*, UA Editora, 189–196.

Neto, A., Ávila, E., Sales, T., Amorim, S., Nunes, A., & Santos, A. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.

Nogueira, A. I. da S. (2017). *O brincar como ferramenta pedagógica e de inclusão no jardim-de-infância* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação.

Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*, 6, 56–61.

Pereira, F. et al, (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)

- Sanches I. (2011). Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, nº19, (p.135-156).
- Santos, S. (Coord.) (2022). *Diversidade e educação inclusiva: Instrumentos validados*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Seabra, F. (2017). *Equidade e inclusão: Sentidos e Aproximações*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (s.d.). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância*. Coleção *Infância Cidadã*, 21, Porto Editora, 40-56.
- Silva, S. C. V., & Ferreira, V. S. (2004). As perspetivas teóricas da abordagem de projetos. *Contrapontos*, 4(1), 169–187.
- Tomás, C. (2013). “Participação não tem idade”. *Participação das crianças e cidadania da infância*. *Revista Contexto & Educação*, 2(78), 45-68.
- Tomás, C.; Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16 (2), 201-216.
- UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: UNESCO.
- Unesco. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. *Da investigação à prática*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. de, Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação – DG

## Apêndices

### Grelha de análise com base no Instrumento de Autorreflexão para um Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusiva (Creche)

Dimensão	Perguntas	Observação	Reflexão (interpretação)	Planeamento da ação
2. Ambiente social inclusivo	2.2. Como é que a interação e a brincadeira com os pares é facilitada para todas as crianças?	<p><b>Data:</b> 26 de novembro de 2025</p> <p><b>Situação 1:</b> Interação entre a criança H.L e a criança C.R</p> <p><b>Descrição da situação:</b> Enquanto um pequeno grupo de crianças explorava o som dos chocalhos e das esquilas, materiais escolhidos por quem apresentou interesse, aproximei-me da criança H.L., com uma esquila na mão. Coloquei-me à sua altura e perguntei-lhe:</p> <p>Eu: “Queres ouvir o som deste material que trouxe hoje para a sala?”</p> <p>H.L.: “Não, quero popó!” — apontando para o avião.</p> <p>Acompanhei o seu movimento até ao brinquedo e confirmei a sua intenção:</p> <p>Eu: “Queres brincar com o avião?”</p> <p>A criança H.L. acenou que sim. Como o avião pertencia a V., que estava na nossa sala por não ter ido à natação com o seu grupo, convidei as duas crianças a comunicarem entre si:</p> <p>Eu: “O avião é do V., mas podemos perguntar-lhe se o pode emprestar por um bocadinho.”</p> <p>Aproximei-me de V.:</p>	<p>O H.L. mostrou interesse pelo avião , no entanto, precisou do meu auxílio para dirigir-se à outra criança e para pedir o brinquedo à mesma, desta forma foi possível minimizar a barreira existente promovendo a interação . Posteriormente, revelou alguma resistência em partilhar o brinquedo, surgindo uma barreira que poderia dificultar a interação com a C.R. Perante isso, a minha mediação teve como objetivo apoiar a relação entre ambos, acolhendo as intenções de cada criança e gerindo a situação para que pudessem envolver-se na brincadeira com o avião. Ao sugerir a troca com o sapo, apresentei uma alternativa que respeitou o ritmo e o envolvimento do H.L., considerando ao mesmo tempo a vontade da C.R. de participar.</p> <p>Esta intervenção baseou-se na identificação de barreiras e na criação de estratégias em conjunto com as crianças, facilitando a brincadeira e a interação entre os pares.</p> <p>“A identificação de barreiras e a definição conjunta de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a interação com os pares constitui uma ação central dos</p>	

		<p>Eu: “V., o H.L. gostou muito do teu avião. Podes emprestá-lo um bocadinho? Depois ele devolve-to.”</p> <p>V. aceitou e o H.L. começou a brincar com o avião.</p> <p>Alguns momentos depois, a criança C.R. aproximou-se e ficou a observar o avião com que o H.L. estava a brincar. Expressando a sua vontade de participar:</p> <p>C.R.: “Também quero, Itória!”</p> <p>Eu: “Percebo que também queiras brincar com o avião, mas o H.L. está muito envolvido na brincadeira”</p> <p>H.L. mostrou-se reticente em partilhar. De seguida, sentei-me ao seu lado:</p> <p>Eu: “Percebo que queres continuar a brincar com o avião, é muito interessante, não é? A C.R. também quer experimentar. O que achas de a C.R. poder brincar com o teu sapo enquanto tu ficas com o avião, e depois trocam de brinquedos?”</p> <p>H.L. acenou afirmativamente.</p> <p>Eu: “Boa, assim os dois poderão brincar com o avião”</p> <p>Fui buscar o sapo e entreguei-o à C.R.:</p> <p>Eu: “Aqui está, enquanto o H.L. brinca com o avião, podes brincar com o sapo. Depois trocam!”</p> <p>Ambas as crianças aceitaram a proposta, mantendo um clima de cooperação e respeito pelos tempos e interesses de cada uma.</p>	<p>serviços de apoio.” (Pereira et al., 2018, p.50)</p>	
	<p>2.3. Como é que todas as crianças conseguem estar envolvidas em atividades de grupo?</p>	<p><b>Data:</b> 3 de dezembro de 2025</p> <p><b>Situação 2:</b> Elaboração, exploração da massa de moldar e realização de desenhos</p>	<p>Este tipo de organização, em pequeno grupo, é uma forma do educador conseguir estabelecer interações de qualidade com cada criança. Tendo a possibilidade de</p>	<p>Após a reunião de grupo, vou convidar as crianças interessadas (um pequeno grupo) a aproximarem-se da</p>

		<p><b>Descrição da situação:</b> Primeiramente, em pequeno grupo, identificámos os ingredientes que iríamos utilizar. De seguida, colocámos todos os ingredientes num recipiente largo, de forma a facilitar a mistura. Cada criança participou adicionando um ingrediente, algumas ajudaram a transferir a farinha do saco para o recipiente que usámos como medida, outras colocaram a água, e outras ainda adicionaram o óleo com a ajuda de uma colher. Por fim, dei às crianças a oportunidade de escolher a cor que gostariam de colocar na massa. Optaram pelo corante azul.</p> <p>Quando a massa atingiu a consistência certa, a maioria das crianças apresentou interesse em explorá-la e juntaram-se à mesa-redonda. Distribuí, então, um pouco de massa a cada criança, permitindo que a explorassem.</p> <p>Enquanto observava, reparei que algumas crianças foram buscar utensílios à área do faz de conta para enriquecer a brincadeira. A criança C.C, por exemplo, estava a moldar uma bola. Aproximei-me para poder observar o que estava a fazer:</p> <p>Eu: “Uau, que giro! Estás a fazer uma bola?”</p> <p>C.C: “Não, é um caracol.”</p> <p>Eu: “Boa! Essa parte pode ser a carapaça do caracol, o que achas?”</p> <p>C.C: “Sim.” e continuou a moldar, tornando a massa mais redonda.</p> <p>Observei também que a criança D.A estava a fazer pequenos rolos com a massa. Enquanto observava estas duas crianças, a criança H.L</p>	<p>observar mais ao pormenor individualmente e o pequeno grupo. Por outro lado, a criança quando está em pequeno grupo sente-se mais à vontade para participar e comunicar, quer com os adultos quer com as restantes crianças e, por isso, cria-se uma maior proximidade com cada criança. Neste tipo de organização do grupo todas as crianças conseguem estar envolvidas em atividades de grupo, embora seja em pequenos grupos e em atividades diferentes. Desta forma, todas as crianças conseguem estar envolvidas e tem a possibilidade de escolher que atividade preferem realizar primeiro.</p> <p>A organização em pequenos grupos constitui uma decisão pedagógica que potencia estes processos, uma vez que o/a profissional terá maior disponibilidade para cada criança, podendo dedicar maior atenção às motivações e necessidades de cada uma. Este formato de organização favorece, ainda, os processos de observação de cada criança e do grupo, criando condições para um conhecimento mais próximo e particular dos mesmos. Do ponto de vista da criança, para além de poder beneficiar de maior apoio, a organização em pequenos grupos também será favorável à criação de oportunidades de participação e comunicação, maior concentração no que está a vivenciar naquele momento, bem como maior segurança e à vontade, particularmente daquelas crianças mais tímidas ou menos confiantes em situações sociais. (Marques et al, 2024, p.63)</p>	<p>mesa-redonda, onde terão a oportunidade de preparar a massa e participar em cada etapa do processo. Primeiramente, pedirei a uma criança que coloque a farinha no recipiente; em seguida, outra criança acrescentará o óleo com o auxílio de uma colher. Depois, adicionaremos a água e um corante escolhido pelo pequeno grupo.</p> <p>Durante a preparação, as crianças poderão explorar os ingredientes, observar as mudanças que acontecem na mistura e acompanhar a transformação até obtermos a massa de moldar. Poderão mexer, amassar e acrescentar ingredientes, promovendo um momento de colaboração e de partilha.</p> <p>Quando a massa estiver pronta, será distribuída para que todos possam explorá-la numa das mesas da sala. As crianças poderão manipulá-la, esticando, amassando e criando formas de acordo com os seus interesses. Enquanto isso, o restante grupo estará com a educadora a realizar atividades de decoração de Natal.</p>
--	--	---	---	---

		<p>aproximou-se, mostrando interesse em participar, incentivei-o entregando-lhe um pouco de massa. Manteve-se envolvido na exploração durante o resto da manhã, até à hora de almoço, reproduzindo o que observava nos colegas, como bolas ou pequenos rolos.</p> <p>Simultaneamente, enquanto algumas crianças exploravam a massa de moldar, outras preferiram desenhar nas folhas brancas com os lápis, material que estava ao seu alcance.</p>		
3. Abordagem centrada na criança	3.1. As atividades de aprendizagem baseiam-se nos interesses e escolhas das crianças?	<p><b>Data:</b> 27 de novembro de 2025</p> <p><b>Situação 4:</b> Explorar os legos e peças de madeira na área das construções</p> <p><b>Descrição da situação:</b> Após o momento de reunião em grande grupo, as crianças tiveram a oportunidade de explorar os legos e as peças de madeira disponibilizadas na área das construções, criada com base nos interesses do grupo. Inicialmente, as crianças que optaram por brincar com as peças de madeira preferiram utilizá-las na mesa, apesar de eu ter planeado colocá-las no chão, junto à caixa dos legos, para que pudessem construir pistas integradas com as construções.</p> <p>Esta escolha pareceu estar relacionada com o facto de a criança A.C. estar a construir uma torre com legos no chão, ocupando parte do espaço. Assim, as restantes crianças mostraram sentir-se mais confortáveis em realizar as pistas na mesa.</p> <p>Durante a exploração, observei que a criança F.F. pegou numa chave inglesa e começou a “arranjar” a pista que tinha construído.</p>	<p>Embora tivesse sido planeado que as peças de madeira fossem utilizadas no chão, junto à caixa dos legos, as crianças reorganizaram o ambiente de acordo com as suas necessidades, escolhendo a mesa como o local mais confortável.</p> <p>Este momento revela a pertinência de um espaço mutável, que se transforma consoante os interesses do grupo. A minha ação perante esta situação foi acolher esta reorganização mostrando sensibilidade às dinâmicas do grupo, reforçando a ideia de que o espaço não se impõe às crianças; muito pelo contrário, ajusta-se as necessidades do grupo, permitindo escolhas autónomas e significativas.</p> <p>Durante a exploração, a criança F.F. pegou numa chave inglesa e iniciou um jogo simbólico ao “arranjar” a pista e, depois, o carro.</p> <p>A definição de áreas na sala contribui para que as crianças se sintam seguras, concentradas e capazes de gerir o espaço de forma autónoma, inclusivamente nos</p>	

		Depois, utilizando a mesma ferramenta, fingiu arrancar um carro para que pudesse circular pela pista.	momentos de arrumação. Contudo, estas áreas não são rígidas, isto é, existem para apoiar o bem-estar e a organização, mas mantêm-se suficientemente abertas para permitir reorganizações espontâneas como a que ocorreu nesta situação. O espaço físico da nossa sala não é fixo, é um espaço amplo e adaptável, mutável consoante as necessidades das crianças. Adapta-se, com facilidade, às mudanças progressivas e às diferentes necessidades dos elementos do grupo. Encontram-se, contudo, definidas algumas áreas para que as crianças se sintam mais confortáveis e seguras nas suas explorações, para que se concentrem nas suas brincadeiras, para que realizem interações de qualidade e façam escolhas de acordo com as suas necessidades e interesses. Esta definição apoia, também, as crianças a tornarem-se autónomas nos momentos de arrumação do espaço e dos materiais. (Folque & Bettencourt, p. 127)	
5. Materiais para todas as crianças	5.1. Os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e cativantes para todas as crianças?	<b>Data:</b> 7 de novembro de 2025 <b>Situação 7:</b> Adaptar conforme os interesses das crianças <b>Descrição da situação:</b> Após a leitura da história “A Lagartinha Muito Comilona”, de Eric Carle, iniciámos, em pequeno grupo, a elaboração de uma lagarta. No entanto, as restantes crianças que estavam a brincar na sala apresentaram interesse em participar, sobretudo ao verem o grupo a amachucar papel crepe para fazer as patas da lagarta.	Durante a elaboração das lagartas, que estava a ser realizada em pequeno grupo, optei por fazer uma pausa, pois observei que a maioria das crianças apresentava grande interesse em observar a criança M.P. a pintar a cabeça da lagarta com lápis de cor. Perante este interesse, decidi distribuir várias folhas e lápis de cor para que as crianças que tivessem interesse pudessem também participar, explorando e pintando. Pude observar que todas estavam bastante envolvidas e interessadas neste momento.	<hr/>

		<p>Conversei com o grupo referindo que todos poderiam participar, mas que teriam de esperar pela sua vez. Enquanto isso, uma das crianças do pequeno grupo começou a pintar a cabeça da lagarta com lápis de cor, o que despertou o interesse da maioria das outras crianças, que também quiseram pintar. Percebendo este interesse, decidi fazer uma pausa na elaboração das lagartas e valorizar a intenção das crianças. Organizei uma nova proposta, quem quisesse pintar dirigiu-se a uma das mesas, onde disponibilizei folhas e lápis de cor para cada criança. Notei que o grupo ficou muito mais envolvido na expressão através da pintura. As crianças que preferiram não pintar continuaram a brincar na sala.</p> <p>Com base nesta observação, irei conversar com a educadora sobre a possibilidade de colocarmos estes materiais de pintura (folhas e lápis de cor) ao alcance das crianças, permitindo que os possam utilizar de forma autónoma. Atualmente, estes materiais encontram-se numa prateleira alta, fora do alcance das crianças.</p>	<p>Ao refletir sobre esta situação e em conversa com a educadora, decidimos que, na próxima semana, iremos disponibilizar folhas brancas e lápis de cor ao alcance das crianças. Atualmente, estes materiais encontram-se numa prateleira alta, fora do seu alcance. Assim, iremos reorganizar o espaço da sala para que os materiais estejam acessíveis a todas as crianças, permitindo uma maior autonomia.</p> <p>Os materiais serão organizados no móvel de apoio da biblioteca, que está à altura das crianças e possui quatro compartimentos. Um desses compartimentos será destinado às folhas e aos lápis, enquanto outro passará a conter, gradualmente livros ao alcance das crianças, promovendo a autonomia, relativamente a esta materiais. Até agora, as crianças só tinham acesso aos livros quando um adulto os disponibilizava e, normalmente, sentavam-se no chão para ler. Para tornar este espaço mais apelativo, irei colocar uma mesa e duas cadeiras na área da biblioteca, ao lado estará o móvel, onde as crianças poderão retirar os livros. Serão colocadas apenas duas cadeiras, o que permitirá às crianças observarem um livro a pares enquanto outros elementos do grupo poderão mover-se com facilidade em redor da mesa.</p> <p>Deste forma, irei disponibilizar estes materiais que anteriormente não estavam ao alcance das crianças, mas que através da minha observação percebi ser do interesse do grupo.</p>	
--	--	--	---	--

			<p>“A área que os circunda deve, por isso, conter brinquedos e materiais que lhes suscitem interesse e que possam facilmente alcançar.” (Marques et al, 2024, p.56)</p>	
	<p>5.2. Os brinquedos e materiais são utilizados para desafiar a iniciativa, independência, exploração e criatividade da própria criança?</p>	<p><b>Data:</b> 9 de dezembro de 2025</p> <p><b>Situação 1:</b> Interesse em explorar os novos livros que disponibilizei para enriquecer a área</p> <p><b>Descrição da situação:</b> Após a natação, quando regressei com o grupo para a sala, reparei que duas crianças, a C.R e a R.V perceberam que havia mais livros disponíveis no móvel de apoio à área da biblioteca. Esta área tem sido enriquecida por mim com o intuito de colocar livros de maior qualidade ao alcance das crianças. As crianças dirigiram-se até à mesa que está na área da biblioteca para os folhear e manusear. A C.R estava a ver o livro “Sal, Sapo, Sardinha” de António Mota e a R.V estava a ver o livro “Adivinha o quanto eu gosto de ti” de Sam McBratney.</p> <p>Eu: “Que bom, estão a ver os livros novos! Esse pássaro tem um chilrear muito bonito.”</p> <p>M.G: “Piu pius”</p> <p>Eu: “Sim é o pássaro. Chama.-se melro.”</p> <p>M.G: “Melro!”</p> <p>C.R: “A cor amarela” Apontando para o bico do melro.</p> <p>Eu: “Sim, o melro tem o bico amarelo.”</p> <p>Eu: “Lembram-se de termos observado uma formiga aqui na sala? Eu acho que este livro tem uma lengalenga sobre a formiga, vamos procurar!”</p>	<p>O interesse das crianças em explorar os novos livros que disponibilizei para enriquecer a área da biblioteca levou-me a refletir sobre os recursos existentes. Os livros que se encontravam na sala, sem estarem ao alcance das crianças, não eram os mais adequados em termos de qualidade literária, por isso decidi levar alguns livros pessoais para complementar o espaço, tornando-o mais rico e diversificado.</p> <p>Para além da mesa com duas cadeiras que já tinha colocado anteriormente para criar a área da biblioteca, juntamente com o móvel disponível para colocar os livros ao alcance das crianças, surgiu uma nova oportunidade de melhoria deste espaço, numa conversa com a mãe da criança M.P., a mesma referiu que tinha algumas almofadas que poderia emprestar, de modo a serem reutilizadas na biblioteca. Com essa colaboração, adicionei duas almofadas ao espaço, oferecendo às crianças a possibilidade de escolher um lugar mais confortável para observar os livros.</p> <p>Ao longo desta semana, já foi possível observar um maior envolvimento das crianças na área da biblioteca. As almofadas tornaram o espaço mais acolhedor, apelativo e convidativo à exploração dos livros.</p> <p>“Num espaço coletivo como a creche ou a própria sala, é importante salvaguardar</p>	

		<p>Eu: “Aqui está! Segue sempre o seu carreiro e passa a vida a juntar, mas para que nada seja perfeito felizmente não sabe cantar!”  C.R: “A vaca.”  Eu: “Já viste as manchas que tem no corpo?”  C.R: “sim!”</p>	<p>espaços mais privados, onde a criança possa brincar de forma mais sossegada, sozinha ou com um grupo reduzido de pares.” (Marques et al, 2024, p.55)</p>	
7. Ambiente de ensino e aprendizagem inclusivo	7.5. Como é que observa e monitoriza as necessidades de envolvimento, aprendizagem e apoio das crianças?	<p><b>Data:</b> 4 de novembro de 2025  <b>Situação 2:</b> A minha interação com a criança H.L  <b>Descrição da situação:</b> Durante a natação, observei que a H.L., que habitualmente recorria à chupeta para se sentir mais confortável, participou hoje neste momento sem a utilizar. Notei que, mesmo sem o seu objeto de conforto, a criança manifestou tranquilidade e envolvimento durante a exploração do meio aquático.  Ao regressarmos à sala, a criança H.L. manteve-se calma, continuando sem recorrer à chupeta. Enquanto o restante grupo brincava, a criança permaneceu sentada no chão, junto ao mapa das presenças, observando atentamente os colegas. Aproveitei este momento para interagir com o H.L.  Eu: “Vi que hoje fizeste a natação sem a tua chupeta. Estás a ficar crescido!”  Eu: “Estás a ver os teus amigos a brincar? Queres ir comigo ver o que eles estão a fazer?”  Neste momento, a criança abanou a cabeça, manifestando que não queria, em resposta à minha pergunta. Em seguida, aproveitei o facto da criança H.L. estar próximo do mapa das presenças para iniciar uma nova</p>	<p>A minha interação com a criança H.L. levou-me a refletir sobre a importância de promover momentos de proximidade e comunicação com esta criança. Observei que, mesmo sem recorrer à chupeta, o seu habitual objeto de conforto, o H.L. manteve-se tranquilo e receptivo à interação, ainda que a sua comunicação se tenha manifestado apenas através de gestos e olhares.  Segundo Carter et al. (2007), a interação social consiste em “comportamentos comunicativos verbais e não verbais (p. ex., gestos, contacto físico) para com um colega ou um adulto”(Citado por Freire, s.d , p.25).Neste sentido, compreendo que, mesmo sem verbalização, a criança esteve envolvida na interação, apresentando interesse e envolvimento no diálogo estabelecido, uma vez que para comunicar sem sempre é preciso verbalizar.  Na interação inicial, propus a H.L. que observássemos juntos a brincadeira do restante grupo na sala; contudo, a criança não demonstrou grande interesse e continuou sentada, isolada do resto do grupo. Decidi abordar o tema do mapa de presenças, sentando-me perto da criança, uma vez que, a mesma estava sentada perto</p>	

		<p>interação, conversando com a mesma sobre esse recurso da sala.</p> <p>Eu: “Vamos ver quem não veio ao colégio hoje?”</p> <p>A criança continua sem verbalizar, mas desvia o olhar para a sua fotografia.</p> <p>Eu: “Esta é a tua fotografia, como vieste ao colégio está aqui. Mas há amigos que não vieram hoje”</p> <p>Posto isto, comecei a referir alguns nomes de algumas crianças que não tinham ido ao colégio e a criança H.L permaneceu envolvida nesta conversa, sendo que ia desviando o seu olhar para as fotografias dos nomes das crianças que eu referia.</p>	<p>desse recurso. A partir desse momento, o H.L. apresentou mais envolvimento, respondendo através da comunicação não-verbal (gestos). Apesar de, nesta situação, a comunicação ter ocorrido de forma não verbal, já observei anteriormente que H.L. é capaz de se expressar verbalmente e de construir pequenas frases. No entanto, naquele momento, poderá não se ter sentido suficientemente confortável para o fazer.</p> <p>Esta situação fez-me reconhecer a importância de continuar a criar oportunidades de comunicação e de contacto com H.L., de modo que este se sinta cada vez mais confiante e seguro na relação comigo e em pequenos grupos.</p> <p>Assim, pretendo, através de interações frequentes, durante momentos de rotina, como a muda da fralda, as refeições ou brincadeira livre e também chamar outras crianças para brincarem com ele, de forma a estabelecer uma maior proximidade com esta criança. Deste modo, mesmo que inicialmente se expresse apenas de forma não verbal, estas experiências favorecerão gradualmente a sua participação em interações com outras crianças.</p>	
--	--	--	--	--

Grelha de análise com base no Instrumento de Autorreflexão para um Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusiva (Jardim de Infância)

Dimensão	Perguntas	Observação	Reflexão (interpretação)	Planeamento da ação
2. Ambiente social e inclusivo	2.2. Como é que a interação e a brincadeira com os pares é facilitada para todas as crianças?	<p><b>Data:</b> 17 de março de 2025</p> <p><b>Situação 1:</b> Interação entre pares</p> <p><b>Descrição da situação:</b> O M.V estava na área dos animais com o N.A e eu dirigi-me até essa área para observar se o M.V interagia com o N.A. durante a brincadeira entre eles, uma vez que, o M.V em grande grupo não estabelece interações nem com a educadora nem com as restantes crianças.</p> <p>M.V: “Olha isto se chama tubarão”            Eu: “Sim esse animal é um tubarão e tem os dentes muito afiados”            M.V: “E a girafa tem o pescoço grande”            Eu: “O N. também quer ver o pescoço da girafa, vai lhe lá mostrar”            M.V: “Olha isso se chama caranguejo”            M.V: “ Olha N.A, o caranguejo tem duas pinças”            N.A: “Olha M.V uma tartaruga”</p>	<p>Na situação descrita, verificou-se que o M.V (habitualmente não estabelece interações em grande grupo) conseguiu envolver-se numa brincadeira partilhada quando estava num contexto mais restrito, apenas com o colega N.A. O interesse comum pelos animais foi o ponto de partida para a comunicação, proporcionando ao M.V nomear diferentes espécies e, progressivamente, dirigir-se diretamente ao par.</p> <p>A minha mediação nesta situação revelou-se fundamental para ampliar a interação, ao incentivar que o M.V partilhasse a sua descoberta com o N.A. Este apoio promoveu a inclusão do colega na brincadeira, tornando uma exploração individual numa interação com o seu par. Posteriormente o N.A também contribuiu, acrescentando novas ideias ao diálogo.</p>	<p>Após a marcação das presenças, as crianças irão brincar nas áreas distribuídas pela sala. Enquanto isso eu irei observar a relação entre pares, mais especificamente, as interações entre a criança M.V e outra criança do grupo, observando a participação no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças; se compreende e aceita regras de convivência envolvendo crianças de diferentes idades e em momentos diferentes de desenvolvimento. Tentando perceber se a criança M.V estabelece alguma interação em pequeno grupo ou se não estabelece em nenhuma das circunstâncias.</p>
	2.3. Como é que todas as crianças	<p><b>Data:</b> 28 de março de 2025</p>	<p>Na situação 8, constatou-se que algumas crianças revelaram dificuldades em lidar</p>	<p>Após o campo delimitado e os arcos colocados no chão, iremos explicar o</p>

<p>conseguem estar envolvidas em atividades de grupo?</p>	<p><b>Situação 8:</b> Educação física no ringue do bairro da Cruz da Picada  <b>Descrição da situação:</b> Durante o jogo das cadeiras utilizando arcos reparei que algumas crianças tem dificuldade em compreender que no jogo há resultados, manifestando frustração quando perdem. Ao observar o comportamento destas crianças decidi intervir explicando que no jogo vai haver sempre alguma criança que perde, porque eu e a professora Catarina vamos progressivamente retirando arcos. No entanto, estavam duas crianças no mesmo arco, por isso, uma delas teria de sair, mas nenhuma saiu então decidi colocar novamente a música e observar quem se colocava primeiro dentro de algum dos arcos.  L.P: “Eu cheguei primeiro”  S.M: “Não, não. Fui eu”  Eu: “Então eu vou colocar novamente a música e quando parar quem não tiver nenhum arco livre para se colocar sairá deste jogo e vai juntar-se às outras crianças que estão a jogar ao jogo da macaca”  Desta forma todas as crianças, participavam ativamente durante a educação física mesmo após terem perdido no jogo das “cadeiras”. Uma vez que, quando perdiam no primeiro jogo, teriam a possibilidade de irem para o segundo jogo que neste caso era o jogo da macaca com arcos.</p>	<p>com os resultados inerentes ao jogo das cadeiras, manifestando frustração perante a derrota e resistência em aceitar a saída do jogo. Esta reação evidencia que o grupo estava fortemente centrado na dimensão competitiva e na vontade de permanecer no jogo mesmo após ter perdido no decorrer do mesmo.  A minha intervenção assumiu, assim, um papel essencial, ao clarificar as regras do jogo e ao proporcionar alternativas para que as crianças que tivessem perdido no primeiro jogo tivessem a possibilidade de se envolver num outro jogo, estando assim todas as crianças envolvidas durante a educação física. A decisão de criar um segundo jogo, o jogo da macaca com arcos, foi uma forma de assegurar que todas as crianças permanecessem ativamente envolvidas na educação física, independentemente do resultado no primeiro jogo. Desta forma, a frustração inerente à derrota foi atenuada pela possibilidade de manter a participação noutra jogo.</p>	<p>jogo ao grupo, referindo que o jogo é muito identífico ao jogo das cadeiras. No entanto, como iremos estar no ringue o jogo terá de ser adaptado aos materiais que podemos levar, neste caso serão os arcos.  O Início do jogo, consiste em colocarmos uma música, enquanto a mesma toca as crianças devem andar à volta dos arcos. Durante esse momento, as crianças movimentam-se livremente, por exemplo, a dançar ou a andar. Quando a música parar, cada criança deve rapidamente colocar-se dentro de um arco. Como há um arco a menos do que o número de crianças haverá sempre uma criança a sair do jogo. As crianças que vão saindo do jogo, irão jogar ao jogo da macaca com os arcos que forem sendo retirados ao longo do primeiro jogo.</p>
<p>2.4. Como é que as crianças são</p>	<p><b>Data:</b> 23 de abril de 2025</p>	<p>Relativamente à situação 6, interação entre a criança M.V e a criança M.C, observei um</p>	

	<p>incentivadas a respeitar as diferenças no grupo de pares?</p>	<p><b>Situação 6 :</b> Interação entre a criança M.V e a criança M.C  <b>Descrição da situação:</b> Durante a hora de almoço, enquanto distribui-a o segundo prato na mesa onde estava criança M.V reparei que não reagiu bem ao facto de ver que a massa estava partida e não queria comer por esse motivo.  M.V: “Eu não quero ito aqui”  Eu: “Não queres a massa?”  M.V: “Não quero ito”. Apontando para a massa que tinha no seu prato.  Eu: “Não queres a massa porquê?”  M.V: “Ito aqui está patido”  Eu: “Como a massa está cozida parte-se mais facilmente”  M.C: “Olha Miguel, a minha também está partida”. Mostrando a massa partida no seu garfo.  Eu: “Vês Miguel, a massa da Margarida também está partida. Mas se quiseres, podes juntar, com o garfo, os bocados de massa partida e formar uma massa inteira”</p>	<p>momento de interação entre ambas durante a hora de almoço. A criança M.V não se sentia confortável com a massa partida que estava no prato (lacinhos), a criança M.C responde que a massa que está no seu prato também está partida e eu optei por conversar com ambas explicando que a massa cozida parte-se com mais facilidade, no entanto, algumas crianças poderiam não gostar de ter a massa partida como o M.V. Desta forma, a M.C foi incentivada a respeitar as diferenças entre ela e o M.V, uma vez que, a M.C não se importava de ter a massa do seu prato partida, no entanto, o M.V sentia-se frustrado ao ver a massa partida.</p>	<hr/>
<p>3. Abordagem centrada na criança</p>	<p>3.1. As atividades de aprendizagem baseiam-se nos interesses e escolhas das crianças?</p>	<p><b>Data:</b> 12 de maio de 2025  <b>Situação 1:</b> Na primavera há...  <b>Descrição da situação:</b> Após a marcação das presenças, optei por fazer o cartaz em pequenos grupos. Isto é, primeiramente, seleccionei algumas crianças para conversarmos sobre a primavera. Enquanto o restante grupo brincava nas áreas disponíveis na sala. Depois de ter escutado as ideias de cada criança daquele grupo, escrevi-as numa folha branca para que as conseguissem registar</p>	<p>Na situação 1, na primavera há..., através deste momento reforço a autoestima e incentivo as crianças a participar, quando uma criança partilha uma ideia ou faz uma pergunta e é ouvida e respondida, sente-se valorizada. Para além disto, as interações verbais que fomos estabelecendo, permitem expandir o seu vocabulário. De seguida, ao seguir os interesses das crianças, como a conversa sobre o rasto do caracol ou as cores predominantes na primavera, aprofundei a compreensão do tema de</p>	<p>Após a marcação das presenças, em grande grupo, as crianças irão desenhar, com canetas de feltro, uma flor de grande dimensão, em papel cenário. Cada criança desenhará uma parte da flor. No centro da flor será escrito “Na primavera há...”, em cada pétala e em cada folha do caule irei escrever as ideias que as crianças forem referindo sobre a primavera. Este cartaz ficará exposto na sala, ao alcance das crianças.</p>

		<p>autonomamente no cartaz. Para as crianças mais novas do grupo, optei por ser eu escrever as ideias das crianças no cartaz e algumas delas apresentaram interesse em reescrever, por baixo, do que eu tinha escrito, com base nas ideias de cada uma. E assim sucessivamente até todas as crianças participarem na elaboração do cartaz.</p> <p>Eu: “No centro da flor está escrito “Na primavera há...”</p> <p>M.C: “Há o quê?”</p> <p>Eu: “O que é que vocês acham que há na primavera?”</p> <p>M.C: “Há papoilas e há girassóis”</p> <p>Eu: “Boa, podemos escrever que nascem muitas flores e por baixo especificar as flores que há na primavera”</p> <p>D.C: “Joaninhas”</p> <p>Eu: “Muito bem e que animais há mais, na primavera?”</p> <p>M.C: “Borboletas”</p> <p>D.C: “Formigas”</p> <p>D.C: “Esquilos e caracóis”</p> <p>Eu: “Já alguma vez viram um formigueiro?”</p> <p>D.C: “Sim!”</p> <p>Eu: “Onde?”</p> <p>D.C: “No quintal”</p> <p>Eu: “Boa! E já observaram o rasto de um caracol?”</p> <p>M.C: “Sim, brilha ao sol”</p> <p>Eu: “Muito bem e porque será que o rasto do caracol brilha ao sol?”</p> <p>D.C: “Porque tem baba”</p>	<p>forma significativa. Mas, sobretudo, demonstrei abertura para as intervenções espontâneas das crianças, permitindo adaptar o diálogo consoante os interesses do grupo e simultaneamente ao apoiar os diálogos de todas as crianças como contributos enriquecedores para o grupo, permiti que todas as crianças se sintam aceites.</p>	
--	--	--	--	--

		<p>Eu: “Sim porque o muco do caracol é transparente e viscoso. Quando formos ao recreio temos de estar atentos para vermos se encontramos algum caracol e podermos observá-lo mais de perto”</p> <p>Eu: “E quais são, as cores predominantes na primavera?”</p> <p>D.C: “Vermelho”</p> <p>D.S: “Verde”</p> <p>M.C: “Amarelo”</p> <p>D.C: “Amarelo como a banana”</p> <p>Eu: “Sim, as bananas também são amarelas”</p>		
	<p>3.2. Responde às vozes e perguntas de todas as crianças? De que forma tenta contornar as dificuldades em perceber as opiniões e questões das crianças que tem dificuldade ou não as conseguem expressar?</p>	<p><b>Data:</b> 6 de maio de 2025</p> <p><b>Situação 3:</b> História que a criança B.S trouxe para contar ao grupo</p> <p><b>Descrição da situação:</b> Após a hora de almoço, perguntei ao grupo se alguém trouxera um livro, a criança B.S disse-me que tinha trazido um, de casa para contar ao grupo, então sugeri-lhe que o fosse buscar à sua mochila. Enquanto a B.S foi buscar o seu livro, pedi ao grupo que se sentasse no tapete para ouvirmos a história que a B.S tinha trazido.</p> <p>Posteriormente, quando o grupo já estava sentado corretamente, a B.S sentou-se de frente para o grupo e eu pedi-lhes que cantássemos em conjunto a canção que costumamos cantar antes de ouvirem uma história. De seguida, a B.S começou a contar a história.</p> <p>B.S: “A Moana estava a brincar na água e aqui em cima”</p>	<p>Relativamente à situação 3, destacou-se a importância da escuta ativa e da valorização dos interesses das crianças. Ao permitir que esta criança partilhasse com o grupo a história que trouxe de casa, promovi um ambiente inclusivo, dando voz à criança que por norma, é tímida, mas que tomou iniciativa para participar em grande grupo.</p>	

		<p>Eu: “Há medida que vais contando a história podes mostrar as ilustrações para o grupo ver”</p> <p>B.S: “E o Maui com a Moana viu a água e depois foram embora.</p> <p>B.S: “Lis, pshiu!”</p> <p>B.S: “Mas um dia a Moana ficou sozinha e acendeu a luz para ver se tinha alguém ali e depois ela foi para o mar. Mas a Moana estava brava e o Maui tinha muitas tatuagens. A Moana foi andar para cima da pedra e ficou de cabeça para baixo. Só que a Moana ficou outra vez sozinha porque não achava o Maui mas de repente apareceu o Fogo. Depois a Moana viu a sua avó e ficou feliz. A Moana viu os seus pais e depois viu uma águia assim com asas gigantes.”</p> <p>Eu: “Muito bem! Quando terminamos de ouvir uma história o que é nós dizemos?”</p> <p>Algumas crianças do grupo: “Com pauzinhos de perlímpimpim a história chegou ao fim. Vitória, vitória acabou-se a história”</p>		
5. Materiais para todas as crianças	5.1. Os brinquedos e materiais são interessantes, facilmente acessíveis e cativantes para todas as crianças?	<p><b>Data:</b> 5 de maio de 2025</p> <p><b>Situação 1:</b> Pintura com cotonetes</p> <p><b>Descrição da situação:</b> Primeiramente, em grande grupo, cada criança fez um desenho numa folha branca A3. Neste desenho, o objetivo era delinear com o lápis para que depois conseguissem pintar por dentro com cotonetes e tintas. Durante este momento dirigi-me até à mesa onde estava o M.V para observar o seu desenho e reparei que desenhou muito ao de leve,</p>	Na décima primeira semana de estágio, relativamente à situação 1, pintura com cotonetes, primeiramente a utilização dos lápis de cor não foi um material interessante e que cativasse o M.V, uma vez que, ao desenhar com lápis de cor não ficava perceptível o que estava a desenhar. No entanto, quando a criança foi pintar com tinta e cotonetes, a cor era mais chamativa, por isso, o M.V conseguiu concentrar se e estar mais envolvido durante mais tempo	<hr/>

		<p>deste modo tornou-se mais difícil perceber o que estava a desenhar.  M.V: “Vou desenhar o pai. O pai é o mais fote”  Eu: “Boa, vais utilizar que cor?”  M.V: “Azul”  Eu: “Aqui é a cabeça?” Apontando para o círculo que o M.V tinha desenhado  M.V: “Sim e aqui é a mão”  M.V: “Falta a outra mão”  Eu: “O que é que falta mais no corpo do pai?”  M.V: “O pai cortou isto” Apontando para o seu cabelo  Eu: “O pai cortou o cabelo?”  M.V: “Sim”  De seguida, quando o M.V terminou de fazer o desenho a lápis de cor dirigiu-se até à mesa onde estavam os materiais para a pintura com tintas. Enquanto pintava com o cotonete e as tintas reparei que estava mais envolvido e concentrado na pintura, talvez porque o que estava a pintar com tintas estava mais visível do que o desenho a lápis de cor.</p>	<p>na tarefa. A tinta foi um material que cativou mais a atenção e o interesse da criança, o que não aconteceu com os lápis de cor. Através da pintura com tintas e cotonetes, a criança conseguiu fazer a pintura autonomamente, explorando várias cores e despertando a sua curiosidade e entusiasmo pela tarefa.</p>	
	<p>5.2. Os brinquedos e materiais são utilizados para desafiar a iniciativa, independência, exploração e criatividade da criança?</p>	<p><b>Data:</b> 18 de fevereiro de 2025  <b>Situação:</b> Mercearia  <b>Objetos:</b> Caixa registadora, legumes, frutas, um cesto e uma carteira  <b>Descrição da situação:</b> As crianças estão na área da casinha, na qual uma das crianças representa a vendedora e a outra criança faz o papel de compradora.  A M.C cumprimenta a cliente (M.B)  M.C: “Bom dia, vai comprar o quê?”</p>	<p>Nesta situação verificou-se que as crianças, através da brincadeira simbólica na área da casinha, assumiram diferentes papéis sociais, tais como, vendedora e compradora, recriando de forma espontânea o contexto de uma mercearia. Os materiais disponibilizados (caixa registadora, legumes, frutas, cesto e carteira) funcionaram como mediadores da ação, permitindo às crianças recriar</p>	<hr/>

		<p>A cliente não respondeu e vai buscar as frutas e os legumes que pretende levar.</p> <p>A vendedora dirige-se à cliente e diz que lhe falta o cesto para trazer as compras para a caixa.</p> <p>M.C: “Falta-lhe o cesto!”</p> <p>A cliente traz as suas compras para a caixa, onde a compradora faz o registo na caixa registadora e diz qual o preço total das compras.</p> <p>M.C: “São oito euros e meio”.</p> <p>A cliente tira a carteira do bolso e entrega o dinheiro à vendedora.</p> <p>M.B: “Toma!”</p> <p>A vendedora agradece e entrega o troco à cliente.</p>	<p>comportamentos próximos do seu quotidiano.</p> <p>A utilização desses brinquedos surgiu por iniciativa das crianças e da sua independência na medida em que foram as próprias crianças a organizar e a explorar essa brincadeira, utilizando a sua criatividade.</p>	
--	--	--	---	--