



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Participar para Incluir- Uma Experiência em Creche e Jardim de Infância

Filipa Alexandra Melgueira Pinto

Orientador(es) | Ana Artur

Évora 2023



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Participar para Incluir- Uma Experiência em Creche e Jardim de Infância

Filipa Alexandra Melgueira Pinto

Orientador(es) | Ana Artur

Évora 2023



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

Presidente | Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Artur (Universidade de Évora) (Orientador)
Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos

À minha orientadora, Ana Artur Marques, pela inesgotável paciência, dedicação e ensinamentos.

À minha família, pais e irmãs, por todo o apoio, amor, carinho e dedicação prestados não só ao longo destes últimos anos da minha formação mas ao longo de toda a minha vida.

Aos meus amigos por terem sempre acreditado em mim dando-me força para continuar.

A todas as pessoas que conheci ao longo destes anos, professores, colegas, educadoras cooperantes, auxiliares, entre tantos outros, por terem contribuído para a minha formação ajudando-me a tornar na profissional que sou hoje.

Ao meu noivo, Diogo Lopes, por tudo e para sempre.

Resumo

Participar para Incluir- Uma Experiência em Creche e Jardim de Infância

Este relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e apresenta o resultado do desenvolvimento de um projeto de investigação-ação centrado na Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar e Creche. Este estudo focou-se na temática da promoção da inclusão, tendo como principal objetivo compreender como promover a inclusão das crianças através da sua participação na vida do grupo. Como instrumentos de recolha de dados utilizámos a observação participante para produção de notas de campo; reflexões semanais e planificações semanais e diárias. Esta investigação permitiu compreender como se podem desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas através da criação de oportunidades educativas que promovam a participação de todas as crianças independentemente das suas capacidades.

Palavras-Chave: Investigação-ação; Creche; Jardim de Infância; Inclusão; Participação das crianças;

Abstract

Participate to Include- A Daycare and Kindergarten Experience

This report is part of the Master's Degree in Pre-School Education and presents the result of the development of an active research project focused on the Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and Kindergarten. This study focused on the theme of promoting inclusion, with the main objective of understanding how to promote the inclusion of children through their participation in a group's life. As instruments of data collection, we used participant observation for the production of field notes; weekly reflections and weekly and daily planning. This research allowed the perception of how to develop more inclusive pedagogical practices by creating educational opportunities that promote the participation of all children regardless of their abilities.

Keywords: Active-research; Pre-school Education; Kindergarten; Inclusion; Child participation;

Introdução	9
1. Enquadramento Teórico.....	12
1.1. A educação inclusiva	12
1.1.1. A educação inclusiva na educação de infância em Portugal.....	14
1.2. O perfil dos educadores inclusivos	15
1.3. A participação das crianças na educação de infância	18
1.3.1. Indicadores de Participação	21
2. Percurso Investigativo.....	24
2.1. Investigar para conhecer e transformar.....	24
2.2. Identificação do problema e objetivos	26
2.3. Metodologia: Investigação-ação	27
2.4. Instrumentos e Processo de Recolha de Dados	28
2.5. Princípios Éticos Profissionais.....	29
3. Contextos de Prática de Ensino Supervisionada.....	31
3.1. Contexto de Creche	31
3.1.1. Caracterização do Grupo.....	32
3.1.2. Pressupostos da Ação Educativa	33
3.1.3. Organização do Espaço e dos Materiais	34
3.1.4. Organização do Tempo	35
3.2. Contexto de Jardim de Infância	36
3.2.1. Caracterização do Grupo.....	36
3.2.3. Organização do Espaço e dos Materiais	39
3.2.4. Organização do Tempo	40
4.1. A intervenção em creche	44
4.2. A intervenção em Jardim de Infância	50

5. Considerações Finais.....	58
6. Referências Bibliográficas	61

Índice de Imagens

Figura 1 "Agenda Semanal"	41
Figura 2 "Adereços da história - Os Três Porquinhos"	47
Figura 3 "Imagens que promovem o desenvolvimento da linguagem"	48
Figura 4 "D. a participar na sessão de educação física"	52
Figura 5 "(F) a ajudar o (V) na marcação das presenças e na canção do Bom dia"	54
Figura 6 "(M) e (D) a explorarem a neve"	55
Figura 7 "Agenda Semanal e Fotografias das áreas"	56

Introdução

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES), intitulado *Participar para Incluir- Uma Experiência 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.

No decorrer da PES, procurei compreender como se pode promover a inclusão das crianças nos contextos de aprendizagem, através da sua participação na vida do grupo.

Neste sentido, propus-me desenvolver uma prática inclusiva em ambos os contextos, de creche e de jardim de infância tendo sempre em conta a organização do ambiente educativo, as características de cada criança e do grupo.

A PES em creche foi desenvolvida numa IPSS e a de jardim de infância foi desenvolvida numa instituição da rede pública. Realizei inicialmente uma observação participante e, posteriormente, a intervenção, onde elaborei de forma cooperada com as educadoras cooperantes as planificações diárias e semanais, de modo a intencionalizar a minha ação educativa. É importante realçar que tanto a PES em creche com a PES em jardim de infância foram ambas suspensas por diversas vezes devido à Covid-19, havendo vários isolamentos que me levaram a interromper a minha investigação de forma presencial. Durante estes isolamentos, e sempre que possível, a minha intervenção foi realizada através da plataforma Zoom de forma a manter contacto com as crianças e desenvolvendo com elas algumas atividades possíveis.

Por ser urgente continuar a falar sobre inclusão, uma vez que a exclusão e a discriminação continuam a ser uma prática recorrente na nossa sociedade, e como as escolas e as instituições constituem um espaço de aprendizagem para todas as crianças, é necessário assumir um papel mais dinâmico no desenvolvimento e na educação. Neste sentido, as instituições educativas têm a responsabilidade de assegurar a resposta a todas as necessidades e características das crianças que integram. Assim, o educador ou profissional de educação deverá respeitar as diferenças existentes entre as crianças do seu grupo, e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

Para a realização da minha investigação defini três objetivos que foram a base para conseguir desenvolver a minha prática e dar resposta à minha questão inicial “Como promover a inclusão na Creche e no Jardim de Infância?”. Em primeiro lugar, um dos meus objetivos prende-se com o desenvolvimento de atividades centradas na diferenciação pedagógica de modo a que todas as crianças do grupo possam participar, pois só assim se poderá promover a inclusão. Um outro objetivo prende-se com o facto de compreender o papel do educador na promoção de interações potenciadoras da participação das crianças, sendo que enquanto futura educadora considero que devemos desenvolver a nossa prática respeitando sempre todos os alunos independentemente das suas diferenças e estando constantemente a questionar e a refletir sobre ela. Por fim, selecionei como último objetivo, planear e refletir em ciclos semanais para intencionalizar de modo mais coerente a participação das crianças nas atividades das rotinas pedagógicas.

Para que fosse possível aprofundar o meu conhecimento sobre este tema, fui ao longo da minha investigação-ação, recolhendo elementos, tendo recorrido a técnicas, como a observação participante, feedback da educadora cooperante e da professora orientadora da investigação, revisão bibliográfica, as notas de campo, as planificações semanais e diárias e também as reflexões.

Assim, o presente relatório encontra-se organizado em quatro grandes capítulos: o primeiro capítulo contempla o enquadramento teórico centrado na educação inclusiva, no perfil dos educadores inclusivos, na participação das crianças na educação de infância e os indicadores de participação. No segundo capítulo é apresentado o percurso investigativo, no qual está presente a importância de investigar para conhecer e transformar, a identificação do problema e objetivos da investigação, a metodologia utilizada, os instrumentos e processos para recolha de dados, bem como um capítulo sobre os princípios éticos. O terceiro capítulo, divide-se em dois subcapítulos, em que o primeiro é referente à PES em creche e o segundo à PES em jardim de infância. Nestes subcapítulos é apresentando uma breve caracterização dos contextos, dos grupos, os pressupostos da ação educativa, a organização do espaço, dos materiais e do tempo. No último capítulo são apresentadas as minhas intervenções em ambos os contextos.

Para finalizar apresento as minhas considerações finais onde procurei estabelecer respostas aos objetivos que defini e também refletir sobre a minha prática enquanto futura educadora de infância.

1. Enquadramento Teórico

1.1. A educação inclusiva

A procura por uma educação mais inclusiva, tem vindo a ser um desígnio, no sentido de se alcançar uma prática educativa cada vez mais inclusiva que permita que as crianças, independentemente das suas diferenças culturais, sociais e capacidades (físicas, cognitivas, sensoriais, etc.), façam o seu percurso escolar junto com os seus pares, lado a lado e na mesma sala. O que, infelizmente, até relativamente há pouco tempo, não acontecia uma vez que a sociedade excluía crianças com algumas dificuldades, nomeadamente aquelas que apresentavam deficiência.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos “1. Toda a pessoa tem direito à educação. (...)”

De acordo com Unesco (2005) a 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” (p.10). Significa que a diversidade, ao invés de ser um problema, ela constitui uma mais-valia no contexto de um grupo de crianças, cabendo ao educador, organizar experiências de aprendizagem também elas diferenciadas, que permitam responder à singularidade de cada criança, criando para tal diferentes oportunidades de participação (Prado & Artur, 2022).

Segundo 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.” (p.5). Deste modo, agir para a inclusão nos contextos educativos, é também promover a inclusão social, uma vez que a Escola é um sistema interdependente de todos os outros em que a criança vive.

Segundo Booth e Ainscow (2002), “a inclusão envolve mudança, tratando-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos” (p.7). Estes autores consideram que a inclusão educativa deve valorizar igualmente todos os alunos; aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos; reestrutura políticas, culturas e práticas nas escolas para que correspondam à diversidade dos alunos; reduzir barreiras à aprendizagem e participação de todos os

alunos; utilizar estratégias para ultrapassar as barreiras de acesso e de participação com que alguns alunos se deparam; olhar para as diferenças entre os alunos como recurso de apoio à aprendizagem; reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade.

Segundo Sanches (2011), a educação inclusiva é hoje, uma caminhada com avanços e recuos, com obstáculos a vencer, e não algo que está terminado, o “guia” da participação ativa de todos, onde se descobre e ativa o potencial de cada criança, na construção da comunidade que é de todos e de cada um. Esta perspectiva leva-nos a pensar que o nosso contributo enquanto profissionais de educação acarreta enormes responsabilidades na nossa prática pedagógica e que na nossa aprendizagem profissional, não podemos perder o foco da inclusão.

De acordo com o que se encontra expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (pp.11-12).

Neste pressuposto, para alcançar a inclusão é necessário trabalhar com outros profissionais e com as famílias de forma integrada.

São várias as definições existentes para inclusão e educação inclusiva, no entanto, sendo a educação um direito fundamental de todas as crianças no mundo, é fundamental que se fale de inclusão e que os estabelecimentos de ensino coloquem em prática uma educação inclusiva que visa adaptar-se à grande diversidade de alunos existente, de modo a contribuir para a participação de todos no grupo e conseqüentemente para o seu sucesso e desenvolvimento harmonioso.

Para que a adaptação aconteça, os currículos podem apoiar a inclusão ajudando as crianças a sentirem-se parte de um grupo, no qual as suas capacidades são valorizadas, reforçando sentimentos de pertença. Este sentimento de pertença é, de acordo com (Bartolo et al), um fator que impulsiona mais e melhores aprendizagens.

1.1.1. A educação inclusiva na educação de infância em Portugal

Um dos aspetos considerados fundamentais para alcançar a inclusão nos contextos de educação de infância é a organização do currículo (UNESCO, 2021) entendido como o principal meio através do qual são dadas orientações globais em relação aos conteúdos a serem aprendidos, o modo como devem ser organizados, e aos objetivos de aprendizagem a serem atingidos.

Em Portugal, existem orientações curriculares para a educação pré-escolar, sendo expresso nos seus princípios, extensíveis à creche.

Segundo as OCEPE (2016), todas as crianças têm direito a ver respondidas as suas necessidades e interesses numa perspetiva de qualidade pedagógica, e por isso as suas diferenças individuais devem ser atendidas. Este princípio, considera a diversidade como uma oportunidade de enriquecimento das experiências de aprendizagem e sustenta que o planeamento deve por isso ser diferenciado de modo a promover a inclusão. Neste sentido, o educador tem a obrigação de utilizar a diferenciação pedagógica que promova a participação das crianças, independentemente das competências que estas evidenciam.

Assim, uma educação inclusiva implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma criança e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. (OCEPE, 2016, p. 10). Segundo o mesmo documento, para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantido 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.” (p.10).

Para além das OCEPE, existe em Portugal um enquadramento legal mais amplo, que abrange os vários ciclos educativos. De acordo a legislação da educação inclusiva o Decreto-Lei n.º 54 de 2018, é reafirmado o compromisso com a inclusão através de

princípios e regras que orientam a resposta da escola à diversidade dos alunos, com enfoque na maior participação dos alunos. Este documento legal, é assumido como “impulsionador e como suporte à implementação de mudança a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo” (Pereira, et al, 2018, p. 11). Nele são explicitadas algumas propostas para a operacionalização do currículo, assentes em medidas de apoio à aprendizagem. Estas abrangem um contínuo de medidas, desde as medidas universais a medidas mais restritivas, designadas por medidas adicionais.

1.2. O perfil dos educadores inclusivos

A sociedade tem sofrido algumas alterações e mudanças que se têm reflectido no ensino. Cabe, neste sentido, ao educador estar preparado para dar resposta a estas modificações garantido sempre o sucesso do ensino-aprendizagem de todas as crianças independentemente das suas diferenças.

O/A professor/a e/ou educador/a, deve estar preparado/a para dar resposta às necessidades das crianças em geral, sendo que de acordo com o ponto de vista educativo, o único ponto em comum entre as crianças é a diversidade. É fundamental, que se perspetive os saberes de conhecimento geral e só de seguida, a importância da diferenciação pedagógica nas propostas. Todavia “isso não exclui a necessidade de padrões e referências para orientar a ação” (Gradou, 2003, p.55).

Um profissional de educação inclusivo é aquele que, segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE, 2012) assume a diversidade como uma mais-valia no processo educativo, tem elevadas expectativas relativamente à aprendizagem de todas as crianças, é capaz de trabalhar em cooperação com outros elementos que intervêm na educação das crianças (família, colegas, outros profissionais), e estão comprometidos com o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Tendo em conta o Perfil de Professores Inclusivo (AEDEE, 2012), os profissionais devem garantir uma educação equitativa para todas as crianças, fomentar uma participação igual para todos, envolvendo-os em atividades de aprendizagem e reforço positivo, adotar uma prática ética e reflexiva, conseguindo respeitar e compreender situações e contextos de qualquer aluno e ainda, a tomada de consciência de que tem de haver respeito pela diversidade, devendo esta ser valorizada e “entendida como um

recurso que aumenta as oportunidades de aprendizagem e acrescenta valor às escolas, comunidades locais e sociedades” (p.12).

Nesta perspetiva, e em sintonia com documento antes referido, foi produzido mais tarde, um referencial de apoio à formação de educadores de infância, de forma a orientar a sua prática pedagógica para um ambiente educativo inclusivo. Estamos a falar do “Instrumento de Autorreflexão para um Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusiva” desenvolvido pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (AENEI, 2017). Este instrumento foi concebido para que os educadores possam refletir sobre a sua prática profissional, individualmente ou conjunto com colegas, e, através de um processo de autorreflexão ou reflexão partilhada, contribuam para a melhoria dos ambientes de educação pré-escolar, tornando-os mais inclusivos. Quer dizer, ambientes que garantem e proporcionam a participação e envolvimento de todas as crianças do grupo, ou seja, que todas as crianças tenham oportunidades de aprendizagem equitativas, em função das suas necessidades e interesses, e que participem de forma ativa na vida do grupo e nas rotinas.

De acordo com o instrumento de Autorreflexão para um Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusiva (AENEI, 2017) o envolvimento “significa estar ativamente envolvido nas atividades diárias do contexto escolar, sendo este o cerne da inclusão. Está intimamente relacionado com a aprendizagem e com a interação entre a criança e o ambiente social e físico.” (p.7). Esta proposta, apresenta pontos de convergência com o significado de “envolvimento” referido no Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal, 2009), e também com as várias dimensões da qualidade nele identificadas.

Assim, na sua prática profissional, o educador deverá ter em especial atenção aos factores ambientais que influenciam a participação de cada criança. Desta forma, devem seguir o instrumento de autorreflexão com base nos aspectos de inclusão, sendo eles: atmosfera geral de acolhimento; ambiente social inclusivo; abordagem centrada na criança; ambiente físico adaptado à criança; materiais para todas as crianças; oportunidades de comunicação para todos; ambiente de ensino e aprendizagem inclusivo; ambiente favorável à família (AENEI, 2017). A partir desse instrumento, educador pode questionar-se e refletir sobre a sua prática profissional e sobre o contexto onde intervém, de modo a compreender se está a contemplar os aspectos de inclusão

acima mencionados, pois só desta forma, a inclusão estará a ser promovida no ambiente educativo.

Segundo Paige-Smith and Craft (2011) citado por (AENEEL, 2017) a prática reflexiva é incorporada ao longo de todo o processo de aprendizagem para se ser um professor, quer durante a sua formação académica quer durante a sua vida profissional. (p. 53).

De acordo com Lindon (2012) citado por (AENEEL, 2017) os educadores devem desenvolver uma prática reflexiva que deverá seguir os seguintes passos: *self-evaluation*- processo que consiste em considerar e avaliar o que o professor faz na sua prática, incluindo reflexão ativa no espaço entre o pretendido e o alcançado; *self-assessment*- julgamento prático alcançado através de uma avaliação honesta e verdadeira; *reflective practice*- processo de reflexão e de análise crítica construtiva da prática profissional, que conduz a um julgamento potenciador de mudanças e alterações na prática profissional com o intuito de a melhorar. Estas perspetivas sobre o processo reflexivo do professor estão em consonância com a dimensão reflexiva do professor enquanto investigador da sua própria prática, que abordamos no ponto 2 deste Relatório da PES.

A reflexão tem lugar em dois momentos, enquanto se faz algo e após a ação. Este questionamento por parte do educador é essencial, uma vez que as suas acções têm um impacto importante no desenvolvimento das crianças. O educador deverá ter em consideração as competências sociais de todas as crianças do seu grupo, garantindo que todas elas se sentem escutadas de modo a que possam participar efectivamente na vida do grupo (Nutbrown et al., 2013 citado por AENEEL, 2017). Desta forma, o educador deverá proporcionar momentos de interação e entreajuda entre os pares, quer na resolução de determinadas tarefas quer no desenvolvimento de brincadeiras na sala.

Deste modo, 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).

Uma prática pedagógica inclusiva, de acordo com Grave-Resendes & Soares (2002) deve ser capaz de responder às diferentes necessidades das crianças, partindo do

princípio que as crianças não aprendem todas, a mesma coisa, ao mesmo tempo. Para as autoras, a diferenciação pedagógica é um modo de organização da aprendizagem que contempla o trabalho a pares ou de pequeno grupo, mas também tempos em coletivo e tempo de apoio individual prestado pelo professor. Diferenciar não é individualizar em função de cada criança. É possibilitar que as crianças possam aprender com os pares, em cooperação, a partir de interesses e motivações intrínsecas Grave-Resendes & Soares (2002). Percebemos, que, como referem Prado & Artur, (2022) diferenciar é uma intenção e uma ação do educador que se destina ao coletivo de um grupo, e não apenas a uma criança que apresente uma necessidade particular. É uma condição fundamental para que o processo de inclusão se construa com a participação das crianças.

Para finalizar, os educadores para desempenharem uma prática profissional inclusiva, devem ter sempre em consideração a diversidade do grupo, valorizando essas diferenças e tirando o maior partido delas ao tornar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças mais rico, inculcando nelas valores de respeito pela diferença, promovendo a igualdade de oportunidades, permitindo que todas participem na vida do grupo e se envolvam nas atividades que estão a ser desenvolvidas. Para isto, é fundamental que o educador reflita de forma consciente sobre a sua prática, questionando-se e fazendo uma análise crítica sobre as suas ações com o intuito de a melhorar indo ao encontro de uma prática educativa inclusiva.

1.3. A participação das crianças na educação de infância

Subjacente ao conceito de inclusão está o conceito de participação sendo essencial para que a criança seja percebida como alguém que é detentora de direitos, com capacidades e competências que podem constituir valiosos contributos para os contextos sociais em que se inserem (Tomás, 2011).

Para ser efetiva a participação requer a partilha de poder entre crianças e educador e de uma pedagogia assente nos princípios democráticos (Tomás, 2007), “implica que se mobilizem os interesses e competências dos actores-crianças, mas também, que se respeitem as suas necessidades e dificuldades” (Fernandes & Tomás, 2013, p. 209).

Segundo Tomás (2007), existe uma multiplicidade de definições de participação, no entanto, a autora adota a seguinte definição de participação das crianças tendo em conta vários elementos: primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças;

segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efectivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação (p.48).

“Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (Tomás, 2007, p. 48).

Hart (1992), citado por (Lopes, Correia e Aguiar, 2016) definiu participação como o processo de partilha de decisões que afetam a vida das crianças e da comunidade onde estão inseridas, o autor estabeleceu oito níveis de participação – Manipulação, Decoração, Tokenismo (simbolismo), Atribuída mas informada, Criança consultada e informada, Decisões iniciadas pelo adulto e partilhadas com as crianças, Decisões iniciadas e dirigidas pelas crianças e Decisões iniciadas pelas crianças e partilhadas com os adultos –, sendo que nos três primeiros não existe participação efetiva.

De acordo com (Horwath, Hodgkiss, Kalyva, & Spyrou, 2011), citado por (Lopes, Correia e Aguiar, 2016), a participação das crianças constitui um direito que se traduz na oportunidade de cada criança ser ouvida e de ter as suas opiniões tidas em consideração.

Segundo (Lansdown, 2001) citado por (Lopes, Correia e Aguiar, 2016) de acordo com nos artigos 12.º e 13.º da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (UNICEF, 1989), este direito atribui aos adultos responsabilidades pela criação de condições para a sua implementação. No entanto, o pleno exercício do direito de participação das crianças não é, ainda, uma realidade nos vários domínios da sociedade (Horwath et al., 2011).

Segundo Lansdown (2005, p. 1), citado por Tomás (2007) trata-se de um direito substantivo que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagónico, em vez de serem simplesmente beneficiários passivos do cuidado e da protecção dos adultos.

A participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação

assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos. (Tomás, 2007).

Participar de forma ativa no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, ao sentir-se escutada e valorizada parece trazer alguns benefícios para as crianças. De um modo geral, os autores que estudam a influência da participação das crianças têm identificado a autoestima (Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit [GTZ], 2010; Kirby & Bryson, 2002; Sandberg & Eriksson, 2010) e a motivação (Kirby & Bryson, 2002) como potenciais benefícios da participação (Lopes, Correia e Aguiar, 2016) GTZ (2010) citado por (Lopes, Correia e Aguiar, 2016) acrescenta ainda que as crianças que se sentem envolvidas e valorizadas, através da participação, têm menos tendência para se envolverem em comportamentos de risco.

Em termos conceptuais, o direito de participação revela-se compatível com as teorias construtivistas do desenvolvimento e da aprendizagem, segundo as quais as crianças são coconstrutoras do seu conhecimento e, deste modo, envolverem-se mais nos processos de aprendizagem (Lopes, Correia e Aguiar, 2016).

No entanto, verifica-se que ainda estamos longe de conseguir assegurar o pleno exercício do direito de participação das crianças, existindo vários motivos que contribuem para que isso aconteça, nomeadamente: a confusão entre os adultos relativamente ao conceito de participação; as barreiras culturais quanto à participação das crianças; a resistência dos adultos à participação das crianças; a falta de vontade de partilhar o poder com as crianças; o predomínio de visões sociais que impedem os adultos de ver as crianças e os jovens como atores sociais e políticos; e a falta de capacidade dos adultos para promover a participação das crianças (Inter-Agency Working Group on Children's Participation, 2008) citado por (Lopes, Correia e Aguiar, 2016).

O direito de participação das crianças, em Portugal, está contemplado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) e na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 4/97), através da formulação de objetivos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social da criança, com vista à educação para uma cidadania democrática.

No entanto, de acordo com (Almeida, 2013; Folque, 2012; Oliveira-Formosinho, 2007) citados por (Lopes, Correia e Aguiar, 2016) existem, ainda, poucas evidências empíricas sobre a forma como o direito de participação das crianças é implementado em contextos de educação de infância, embora várias investigações tenham procurado demonstrar que a qualidade da educação passa pela adoção de uma pedagogia diferenciada, construtivista, e por espaços e práticas participativas protagonizadas com e pelas crianças.

Para finalizar, a inclusão só pode ser alcançada através da participação, do envolvimento de todos nas atividades a desenvolver. É desta forma importante que se reformulem pensamentos, se repensem estratégias e metodologias de trabalho, adaptem currículos de modo a garantir o sucesso de todas as crianças independentemente das suas diferenças, garantindo-lhes o acesso de cada um aos seus direitos, direito à educação e à igualdade de oportunidades e de participação (Sanches, 2011).

1.3.1. Indicadores de Participação

Os Indicadores de Participação a seguir referidos, não foram utilizados durante a minha intervenção na PES, no entanto por considera-los pertinentes para análise desta investigação irei fazer uma breve referência a eles, utilizando-os posteriormente como instrumento de análise no capítulo da intervenção e reflexão sobre a minha ação.

Sendo a participação um direito das crianças a serem escutadas, sentido as suas opiniões e escolhas valorizadas e participarem de forma ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, o documento (PARTICIPA Consortium, 2021) surge como uma ferramenta de auto-avaliação concebida para apoiar a melhoria de práticas educativa participativas, tratando-se, deste modo, de uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento profissional que ajuda o profissional de educação a refletir sobre a sua prática.

Neste sentido, os itens utilizados nesta auto-avaliação dizem respeito a práticas relativas à promoção da participação das crianças, sendo que os objetivos destas práticas podem ser cumpridos através da utilização de uma variedade de estratégias. A forma como o profissional irá implementar estas práticas será uma indicação em como as crianças participam.

De acordo com PARTICIPA Consortium (2021) os itens estão estruturados em torno de cinco dimensões: espaço participativo, voz das crianças, audiência das perspectivas das crianças, influência, e apoio contextual à participação. (p.5).

1. Espaço participativo

Num espaço participativo, as crianças sentem-se confortáveis consigo próprias e sentem-se livres para expressar as suas opiniões/ideias. O educador por criar um espaço participativo, tendo uma atitude de respeito para com as crianças e outros adultos e promovendo o respeito entre crianças. Além disso, um espaço participativo permite às crianças agirem autonomamente, por exemplo, ao criar oportunidades para as crianças escolherem livremente atividades ou acederem a materiais. A fim de promover a participação das crianças, é importante estar atento e responder às necessidades, emoções, interesses e dificuldades das crianças.

2. A voz das crianças

Todas as crianças têm voz. No entanto, por vezes é necessário fazer alguns esforços adicionais para garantir que as crianças possam expressar a sua voz. Permitir que a voz das crianças seja escutada requer que se comunique de uma forma simples com as crianças, para que estas compreendam o tema em questão. Além disso, escutar a voz das crianças permite identificar os interesses das crianças, preferências e perspectivas o que promove e facilita a sua participação.

3. Audiência das perspectivas das crianças

Neste ponto, a audiência refere-se às pessoas que precisam de ouvir as perspectivas das crianças. Quando as crianças expressam os seus pontos de vista, mas esses pontos de vista são não dirigidas à pessoa certa, é possível que nunca sejam reconhecidos e considerados. Desta forma, uma possibilidade importante para promover a participação das crianças é explicar às crianças quais são as pessoas responsáveis por determinadas decisões. Além disso, é possível dar às crianças oportunidades de comunicar as suas perspectivas às pessoas responsáveis pelo tema em questão. O profissional de educação também se deve certificar de que existe uma forma para as crianças comunicarem as suas perspectivas através, por exemplo, de uma reunião periódica. Em suma, "audiência" significa que as perspectivas, necessidades, interesses e expectativas das crianças são ouvidas e recebem o devido peso.

4. Influência

Precisamos de assegurar que as perspectivas das crianças sejam seguidas, conforme o caso. Para o efeito, pode planejar, organizar e monitorizar a participação das crianças na tomada de decisões. Não importa quão jovens sejam, a participação das crianças na tomada de decisões deve ser eficaz e significativa. Em alguns casos, as crianças podem ser consultadas. Em outros casos, podem colaborar com adultos ou assumir a liderança.

5. Apoio contextual à participação

Numa comunidade participativa, todos os profissionais apoiam a participação das crianças e optimizam as suas práticas em estreita colaboração. Além disso, as famílias das crianças, os visitantes e a comunidade local são convidados e encorajados a apoiar o direito das crianças à participação.

Para finalizar, os indicadores de participação acima referidos permitem ao profissional de educação refletir sobre a sua prática profissional, dando-lhe ferramentas para a melhorar no que diz respeito à promoção da participação das crianças, garantindo deste modo que este direito das crianças é assegurado.

2. Percurso Investigativo

Neste capítulo, está apresentado o processo da dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Creche tendo como finalidade compreender como promover a inclusão das crianças através da sua participação na vida do grupo.

Assim, ao longo deste capítulo irei apresentar de forma breve a importância de investigar para conhecer e transformar e, posteriormente, irei identificar a problemática em estudo, a metodologia a qual recorri ao longo da investigação, quais os objetivos que foram definidos e os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

2.1. Investigar para conhecer e transformar

O educador e o professor desempenham um importante papel no que diz respeito à qualidade da educação na medida que, devem ser investigadores ao questionarem e refletirem acerca das suas práticas, com o intuito de garantir o sucesso de todos os seus alunos promovendo alterações e mudanças curriculares necessárias.

Isabel Alarcão (2001) sustenta que todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor.

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (p. 5)

É neste sentido que surge o conceito de professor-investigador que segundo Alarcão (2000), ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona, e é também ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.

Ponte (2002) considera que a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação do professor sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente.

Para além da investigação ser benéfica para o desenvolvimento profissional, esta pode ser também benéfica para as instituições educativas ao verem reformuladas as suas formas de trabalho, o seu relacionamento com a comunidade, a sua cultura institucional e os seus objetivos reformulados.

Outro conceito muito próximo do de investigação sobre a prática é o de investigação-ação. Kemmis (1993) citado por Ponte (2002) define investigação-ação nos seguintes termos:

“A investigação-ação é uma forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar. (p. 177).”

De acordo com Santos (s.d.) a investigação-ação decorre de dois princípios que lhe são intrínsecos: o princípio de investigar para agir e o princípio do profissional investigador. De acordo com o primeiro princípio a investigação-ação assume a intencionalidade de transformar, pelo segundo, apresenta-se como uma metodologia que pressupõe a simultaneidade do profissional inserido na situação real e do investigador que desenvolve a investigação de modo a resolver um problema diagnosticado.

Em suma, ao longo da sua prática profissional o educador e o professor devem ser simultaneamente investigadores, ao questionarem as suas decisões e ao refletirem sobre elas, investigando as suas ações com o objetivo de melhorar a sua prática profissional e o sucesso dos seus alunos.

Deste modo, refletir sobre a prática profissional é fundamental para melhorar a sua qualidade. John Dewey, segundo Pontes (2002) caracterizava o acto reflexivo como um acto que não é simplesmente guiado por impulso, tradição ou autoridade. Para este autor

reflectir implica uma consideração cuidadosa e activa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências que daí resultam.

Assim, não podemos pensar num educador/professor que faça investigação sobre a sua prática sem que seja reflexivo. Por isso, ao longo da minha PES, em creche e em jardim de infância, produzi semanalmente reflexões escritas que me ajudaram a conhecer e a compreender os contextos, as suas dinâmicas, e a construir uma intervenção mais sustentada. O facto de escrever permitiu-me distanciar da ação e refletir sobre ela e, ao mesmo tempo, intencionalizar, através da planificação semanal cooperada e da planificação diária.

2.2. Identificação do problema e objetivos

É sempre pertinente continuar a falar de inclusão nos dias de hoje, uma vez que o seu oposto, a exclusão, continua a ser uma prática muito evidente na nossa sociedade, o que gera discriminação. A inclusão tem sido encarada como a solução para combater a exclusão e a discriminação, e por esse motivo, destaco a importância de desenvolver uma investigação em torno desta temática, pois pretendo consciencializar todos os envolvidos no processo educativo para a importância da construção e desenvolvimento de ambientes educativos inclusivos através da criação de oportunidades educativas que promovam a participação de todas as crianças independentemente das suas capacidades.

A escolha desta problemática surge não só pelo facto de já ter convivido com crianças com diferenças sociais, culturais e com capacidades diversas ao longo da minha formação pessoal e profissional, e de ter também assistido de perto à discriminação destas mesmas crianças. Esta problemática é, deste modo, uma área do meu interesse pessoal por considerar de extrema importância que sejam implementadas nas instituições práticas inclusivas, de modo a que todas as crianças tenham acesso às mesmas oportunidades.

A pergunta de partida que originou o trabalho de instigação-ação foi a seguinte: “Como promover a inclusão das crianças através da sua participação na vida do grupo?”. Tendo como referência o problema apresentado e, assumindo que a inclusão deve ter um papel de relevo e pertinência no contexto das instituições educativas, considerando que todas as crianças tenham acesso a uma educação inclusiva, a investigação apresenta os seguintes objetivos:

- Promover atividades centradas na diferenciação pedagógica de modo a que todas as crianças do grupo possam participar;
- Compreender o papel do educador na promoção de interações potenciadoras da participação das crianças:
- Planear e refletir em ciclos semanais para intencionalizar de modo mais coerente a participação das crianças nas atividades das rotinas pedagógicas.

2.3. Metodologia: Investigação-ação

Tendo em conta a relação que existe entre a teoria e a prática, no que diz respeito às intervenções realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância e Creche, e aos objetivos que foram definidos, para realizar a minha investigação, recorri à metodologia da investigação-ação, uma vez que esta permite uma forte relação entre a teoria e a prática para que consiga dar resposta aos objetivos da prática pedagógica.

Recorrendo novamente a uma referência utilizada anteriormente, de acordo com Kemmis (1993) citado por Ponte (2002) “A investigação-acção é uma forma de pesquisa auto-reflectida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça”. (p.6).

Neste sentido, para a realização da minha intervenção nos contextos, recorri à reflexão sobre os mesmos, sobre a minha prática, as minhas escolhas e atitudes, e também sobre as dificuldades e obstáculos encontrados no decorrer da minha intervenção, com o intuito de melhorar a minha prática profissional e dar a melhor resposta possível às necessidades e interesses revelados pelas crianças.

A metodologia de investigação-ação é geralmente utilizada pelos educadores e professores pois estes só serão profissionais de qualidade se estiverem constantemente a questionar e a refletir sobre as suas práticas com o objetivo de se desenvolverem profissionalmente e melhorarem a qualidade da sua prática profissional. Esta metodologia surgiu como um “um recurso apropriado para a melhoria da educação e o desenvolvimento dos seus profissionais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 19), pois esta permite que seja feita uma constante reflexão, sendo assim, possível identificar aspetos

que sejam necessários melhorar, adequando sempre os métodos de ensino e as estratégias.

Foi nesta perspectiva que realizei a minha prática nos contextos, tendo sempre por base as planificações que fui fazendo, adaptando-as ao grupo, ao contexto, interesses e necessidades das crianças e refletindo constantemente acerca da minha prática, com o objetivo de a melhorar fazendo para isso, as alterações necessárias e pertinentes.

2.4. Instrumentos e Processo de Recolha de Dados

De forma a conseguir recolher os dados necessários para dar resposta à questão inicial da investigação-ação e alcançar os objetivos estabelecidos, foi importante definir instrumentos de recolha de dados que permitiram regular a minha prática no contexto.

Os instrumentos utilizados foram os seguintes: notas de campo da observação e intervenção cooperada; reflexões; planificações diárias e semanais; feedback da educadora cooperante e da docente orientadora do projeto; registo fotográfico; atividades das crianças e produção de materiais.

Em relação às notas de campo, durante a minha prática fui registando as notas diariamente e, no fim do dia, reescrevi-as mais detalhadamente. As notas de campo permitiram-me recolher dados e informações pertinentes para a minha investigação-ação que aconteciam nos contextos durante a minha prática e observação participante, possibilitando o não esquecimento dos mesmos.

A intervenção cooperada possibilitou-me desenvolver a minha prática dando-me experiência e autonomia embora sempre com a supervisão e auxílio da educadora cooperante.

As reflexões permitiram-me refletir sobre acontecimentos que considerei terem uma maior importância e que foram ocorrendo ao longo da minha intervenção, e alguns pontos que se revelaram como obstáculos e dificuldades a ultrapassar, possibilitando ainda uma reflexão sobre a minha prática e um reajuste na mesma com o intuito de a melhorar. As reflexões serviram também como auxílio para as planificações e análise de informações pertinentes para a minha investigação-ação.

As planificações diárias e semanais foi um dos instrumentos mais importantes nesta investigação-ação, pois nelas definia o que iria fazer nos contextos regulando deste

modo a minha ação e planificando tendo em conta as necessidades das crianças. Ou seja, nela eram também planificados os momentos em que iria desenvolver trabalho individual com a criança com capacidades diversas e onde potenciava o trabalho de entreajuda e cooperação entre estas crianças e as restantes do grupo. As reflexões e as planificações diárias e semanais em conjunto constituem o caderno de formação que é desenvolvido ao longo de toda a prática e que desempenham um importante instrumento de formação e regulação.

Folque et. al., (2016) procuram que o trabalho orientado para a temática seja parte integrante do estágio no seu todo e utilize os instrumentos próprios da profissão docente (planificações, notas de campo e caderno de formação, produtos do trabalho das crianças e aluno bem como elementos de avaliação) (...). (p. 220)

O feedback da educadora cooperante e da docente orientadora do projeto foram fundamentais ao longo da minha investigação-ação, pois permitiram-me refletir e questionar acerca da minha ação a fim de a melhorar.

O registo fotográfico surge como um complemento das notas de campo e das reflexões e serviram como um auxílio para recordar momentos que ocorreram ao longo da minha investigação-ação e comprovar aquilo que foi realizado.

Por fim, as atividades das crianças e a produção de materiais permitiram regular a minha prática, ao elaborar planificações tendo em conta a diferenciação pedagógica e o envolvimento das crianças nas atividades das rotinas pedagógicas e a produção e adequação de materiais.

2.5. Princípios Éticos Profissionais

No decorrer da minha prática e da minha investigação, adotei sempre uma postura profissional que tinha por base o respeito quer pelas crianças, equipa pedagógica e respetivas famílias, procurando sempre garantir e assegurar o sigilo profissional utilizando as informações e dados recolhidos apenas para a minha investigação.

A Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI, propõe “afirmar a profissionalidade, enquanto prática reflexiva, numa perspetiva ética”, Deste modo, cabe ao profissional de educação de infância, desenvolver a sua prática com responsabilidade “enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correta possível no

sentido do bem do(s) outro(s)”, mantendo a sua integridade, ao garantir que o seu conjunto de atributos pessoais se “revelam numa conduta honesta, justa e coerente”, devendo ter ainda em consideração o respeito pelas crianças e o sigilo profissional “respeitando a privacidade de cada criança”. Segundo Spradley (1980) citado por Folque (2014), o autor assume que a existência de uma ética observa-se numa relação “de respeito com os participantes” (p.135). Para além disso, e também de acordo com a carta da APEI, um profissional de educação de infância deve trabalhar em equipa, partilhando as informações necessárias com a mesma, mas sempre “dentro dos limites da confidencialidade”.

Tal como podemos ainda ler na Carta de Princípios, um profissional de educação de infância, deverá também desempenhar a sua prática revelando 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”, “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças” e “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade”.

Assim sendo, e de modo a garantir o bem-estar de todos os intervenientes do processo educativo (crianças, famílias, equipa e comunidade), um profissional de educação de infância deve ter uma atitude baseada em valores “claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (APEI). Tal como Ting (1998), cit. por Folque (2014) assume:

“Uma relação de confiança mútua entre o investigador e os participantes exige que a confidencialidade não seja apenas garantida em documentos escritos, mas também durante o trabalho de campo, quando é assegurado que a informação obtida junto de um participante não é transmitida a outros” (p. 137).

Para finalizar, no decorrer da minha prática e da minha investigação tive sempre em consideração todos os pontos acima mencionados com o objetivo de desempenhar uma prática profissional adequada ao contexto e às situações, procurando sempre garantir o respeito por todos os intervenientes no processo para que todos pudessem ter uma melhor experiência.

3. Contextos de Prática de Ensino Supervisionada

3.1. Contexto de Creche

A intervenção da Prática Pedagógica Supervisionada em Creche foi desenvolvida numa IPSS, que engloba a valência de Creche e de Jardim de Infância, na cidade de Évora. Estas duas respostas sociais foram concebidas para que pudessem dar resposta a crianças com algumas singularidades.

Este é um estabelecimento aberto a todas as crianças da cidade mas que foi planeado, e está estruturado, para poder fazer a completa inclusão destas crianças. Os objetivos gerais, pilares da prática pedagógica da Creche e Jardim de Infância nesta instituição são os seguintes: “promover a inclusão de crianças do NEE”; “prestar um serviço especializado no desenvolvimento global da criança, através da promoção e dinamização de atividades educativas, bem como, de atividades de apoio à família”.

Assim, e para terminar, esta instituição foi construída de raiz e teve como principal preocupação a luta contra as barreiras arquitectónicas, para que todos, independentemente das suas diferenças, pudessem ser recebidos neste espaço educativo.

3.1.1. Caracterização do Grupo

O grupo de crianças da sala de Creche na qual desenvolvi a minha prática era constituído por 15 crianças, 8 meninos e 7 meninas com idades compreendidas entre os 18 meses e os 3 anos. Este grupo era acompanhado por três adultos, a educadora e duas auxiliares. A maioria das crianças frequentava a sala de Creche desde os seus 18 meses, sendo que 13 destas crianças por já terem completado os três anos de idade, no final do ano lectivo iriam seguir para a sala de Jardim de Infância ficando apenas duas das crianças do grupo na sala de Creche.

Um dos meninos da sala apresentava Perturbação do Espectro do Autismo e, por esse motivo, era acompanhado uma vez por semana por duas terapeutas.

Durante a minha prática fui criando fortes ligações com todas as crianças do grupo, conhecendo-as cada vez melhor. Infelizmente, devido à Covid-19, muitas crianças deixaram de frequentar a creche, nomeadamente a criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

No decorrer das minhas observações apercebi-me que esta criança brincava sempre sozinha isolando-se das outras crianças, procurando mais o adulto do que os seus pares. Nesse sentido, antes do início da pandemia, tentei sempre incluir esta criança na realização das atividades que estavam a decorrer ao mesmo tempo que convidava outras crianças a interagirem com esta. Infelizmente este meu trabalho não teve continuidade pois o menino não voltou mais à instituição após o período de confinamento. Outra necessidade encontrada neste grupo de crianças estava relacionada com o desenvolvimento da linguagem. Através das minhas observações e de conversas com a educadora cooperante, identifiquei duas crianças que precisavam de ajuda no desenvolvimento da sua linguagem e, nesse sentido, foram vários os materiais e atividades que preparei com base no princípio da diferenciação pedagógica com o intuito de ajudar estas crianças a ultrapassarem essas dificuldades. Agora após a análise dos indicadores e participação é possível verificar que esta minha intencionalidade pretendia tornar o contexto num espaço mais participativo para as crianças, ao tentar dar resposta a esta necessidade revelada pelas crianças em questão.

3.1.2. Pressupostos da Ação Educativa

Através da análise do Projeto Pedagógico da sala de Creche, e de conversas que tive com a educadora cooperante, a prática pedagógica naquela sala, era inspirada por diversas propostas pedagógicas nomeadamente a Pedagogia Waldorf e a Abordagem Pikler.

Na abordagem Pikler a educadora recorria a quatro princípios que, inevitavelmente, estão espelhados numa prática de qualidade. São eles a valorização do vínculo entre cuidador e o bebé- o qual era notório pois a educadora mantinha uma forte relação de respeito, afeto e segurança com as crianças; o reconhecimento e o respeito à individualidade dos bebés- era notório pois a educadora revelava respeitar e conhecer os interesses e necessidades de cada criança tentando dar-lhes a melhor resposta possível; a promoção da autonomia através da liberdade de movimentos, do brincar livre- muito presente no tipo de propostas que a educadora fazia às crianças, propostas estas que promoviam a exploração livre do espaço e dos materiais, afastando para isso mesas e cadeiras dando uma maior liberdade ao movimento e promovendo a autonomia das crianças; e o respeito ao tempo e espaço necessário ao desenvolvimento sadio- muito evidente quando a educadora demonstrava um grande respeito pelo ritmo de cada criança, como por exemplo durante os momentos de refeição, em que não “apressava” as crianças, deixando-as comer tranquilamente e autonomamente.

Relativamente à Pedagogia Waldorf, foram várias as atividades artísticas que desenvolvi com o grupo potenciando no grupo grandes momentos de exploração e brincadeira livre, incentivando-os a cooperarem e ajudarem-se entre si durante o desenvolvimento das atividades, despertando nas crianças o gosto e o interesse pelas artes, como por exemplo: as rodas rítmicas, as quais contemplam canções, jogos rítmicos, jogos de dedos, histórias, lengalengas, poesias, etc. Estas rodas, para além da componente pedagógica, também eram pensadas como um momento de harmonização do grupo.

Durante a minha prática olhei sempre para as crianças como indivíduos que têm direitos, que são capazes de agir, intervir e tomar decisões.

Na sala a educadora dava muita importância à aprendizagem através da arte e, para isso, recorria a diversos materiais de fim aberto. Durante a minha prática procurei sempre

recorrer a este tipo de materiais que promovem na criança o desenvolvimento da sua imaginação e inteligência, o que potencia a exploração e o surgimento de novas habilidades. Estes materiais são excelentes para que as crianças comecem a pensar “fora da caixa”, com o intuito de ampliar as suas percepções do mundo e mesmo de si mesmas, o que proporciona vivências significativas. Para além disso, considero que este tipo de materiais promove a autonomia da criança uma vez que lhes dá liberdade criativa. Tentei sempre promover a participação e o sentido de pertença de todas as crianças independentemente das suas diferenças e semelhanças, envolvendo-as no seu processo de aprendizagem, dando-lhes oportunidade de explorar e comunicar, e posteriormente atribuir significado às suas vivências e aprendizagens.

3.1.3. Organização do Espaço e dos Materiais

A sala onde realizei a minha PES apresentava uma boa dimensão, tinha muita luz natural e materiais e mobiliário adequado à faixa etária em questão. A sala estava organizada em áreas levemente definidas para que as crianças pudessem começar a ter noção daquilo que era possível fazer em cada um desses espaços (Área da Música, Garagem e Jogos, Área do Faz de Conta, Área dos Livros, Zona do Tapete, Área de Expressão Plástica e ainda uma zona que contém mesas e cadeiras que serviam de apoio à realização de algumas atividades). O modo como a sala estava organizada e os materiais que dispunha potenciavam o fácil acesso o que promovia a autonomia das crianças.

Antes da pandemia a sala tinha pouco mobiliário o que facilitava e promovia o movimento das crianças na sala, porém, com a pandemia a sala sofreu grandes alterações e esta passou a ser utilizada apenas como espaço de refeição tendo várias mesas espalhadas por toda a sala o que dificultava a utilização da sala nos poucos momentos que a podíamos utilizar para a realização de atividades, uma vez que estas passaram a ser realizadas maioritariamente no Jardim da instituição. Porém, eu e a educadora afastávamos as mesas e as cadeiras sempre que estávamos com os meninos na sala para que estes tivessem mais espaço livre e se pudessem movimentar livremente. As paredes da sala eram decoradas com algumas ilustrações o que tornava o espaço mais agradável e apelativo. Também antes da pandemia, as paredes da sala eram utilizadas para afixar todos os trabalhos feitos pelas crianças para que estas e as suas

famílias os vissem e contemplassem, no entanto, quando regresssei à instituição depois do período de confinamento, o choque foi muito grande quando me apercebi que as paredes da sala estavam completamente “despidas”. Neste sentido, tentei reverter esta situação ao voltar a afixar as produções das crianças, bem como outros materiais desenvolvidos por mim, de modo a tornar a sala mais apelativa.

Considero assim que este espaço, antes da Covid-19, promovia a participação das crianças no grupo uma vez que estava organizado de acordo com os interesses e necessidades das crianças, tendo os materiais disponíveis e acessíveis a elas, promovendo o desenvolvimento da autonomia, sendo este um espaço participativo. Contudo, devido à pandemia, a sala foi completamente modificada e as crianças apenas podiam frequentar o pátio da instituição e os materiais disponíveis nele, o que condicionou a participação das crianças porque viram ser negado o acesso a materiais e a outros espaços. Porém, tentei reverter a situação ao desenvolver atividades que eram do interesse das crianças e gradualmente começámos a poder usar o espaço da sala para a realização de outras atividades e a utilizar também outros materiais, voltando a dar resposta aos interesses e necessidades revelados pelas crianças, a promover a sua autonomia, e a escutar as suas vozes adaptando o espaço e os materiais em função disso.

3.1.4. Organização do Tempo

A rotina deste grupo estava organizada de forma a dar resposta a todas as necessidades básicas das crianças (higiene, repouso, alimentação), englobando ainda momentos de atividade que eram planeados tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. No decorrer destes momentos de atividade, era notória tanto a minha intencionalidade como a da educadora cooperante, em planear e desenvolver uma atividade em pequeno grupo ou individualmente apenas com uma criança, no entanto isso nem sempre acontecia pois as restantes crianças acabavam também por querer participar ou querer a atenção da educadora, dificultando assim a concretização destes momentos. Porém, como a minha prática foi desenvolvida já em período de pandemia, e estando o grupo de crianças completamente reduzido, foi para mim mais fácil planificar e desenvolver atividades em pequeno grupo ou individualmente. Na minha planificação havia ainda momentos de brincadeira livre, e de exploração no exterior assegurando sempre os interesses e necessidades das crianças do grupo.

3.2. Contexto de Jardim de Infância

O local onde realizei a minha intervenção em Educação Pré-Escolar foi num Jardim de Infância Público na cidade de Évora, pertencente a um Agrupamento de Escolas TEIP.

Por isso, acolhe alunos de uma grande heterogeneidade a nível socioeconómico. Tendo em conta o que refere o Projeto Educativo, e o que observei durante a minha prática, considero que ambientes educativos que possuem estas diferenças, se tornam ambientes mais ricos pois deles resulta uma confluência de vivências, experiências, de culturas, valores e ideais, que tornam o processo de aprendizagem muito mais rico preparando as crianças para a aceitação, respeito e tolerância, pela diferença, quer esta seja de raça, género, etnia, económica, física, entre tantas outras.

3.2.1. Caracterização do Grupo

O grupo da sala A do Jardim de Infância onde desenvolvi a minha prática era constituído por 18 crianças, 10 meninos e 8 meninas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Este grupo é acompanhado por três adultos, duas educadoras sendo uma delas a de apoio e por uma auxiliar. Das 18 crianças do grupo apenas 4 já frequentavam esta sala de Jardim de Infância, tendo as restantes crianças integrado este grupo no início do ano letivo vindas de outras instituições públicas e IPSS. A adaptação das novas crianças ao grupo, sala e instituição, ainda estava a decorrer, tendo sido mais fácil para algumas crianças do que para outras, porém a mesma decorreu de forma natural e sem grandes percalços.

Este grupo englobava algumas crianças com algumas singularidades, nomeadamente uma delas por ter Perturbação do Espectro do Autismo. Estas crianças eram acompanhadas uma vez por semana por uma técnica da Intervenção Precoce e por vezes, também por uma psicóloga e terapeuta da fala. Estas crianças que apresentavam algumas singularidades, apenas duas delas careciam de uma especial atenção no que diz respeito à sua participação na rotina do grupo.

Com o passar do tempo, as crianças foram ganhando gosto pelo desenvolvimento de Projetos, dando sugestões de possíveis Projetos que queriam realizar, envolvendo-se, posteriormente, com grande interesse na pesquisa e realização do mesmo.

No decorrer das minhas observações apercebi-me que tanto as duas crianças que careciam de uma maior preocupação brincavam sempre sozinhas. Numa tentativa de contrariar esta tendência e de promover a interação destas crianças com as restantes crianças do grupo, fui tentando sensibilizar as crianças mais velhas do grupo para a importância de interagirem e se envolverem com estas, ao convidá-las por diversas vezes a participarem nas suas brincadeiras. Porém, uma delas raramente se mostrava interessada em interagir com as restantes, afastando-se e procurando um local da sala onde pudesse estar sozinho. Por outro lado, a outra criança, com o passar do tempo, foi revelando interesse em interagir com as restantes crianças da sala ao participar nas suas brincadeiras ou ao permitir que os outros participassem nas suas brincadeiras. Para além disso, este menino, aos poucos foi revelando interesse em participar e se envolver em algumas atividades colocando o dedo no ar e dizendo “eu”, durante a reunião da manhã quando as crianças sugeriam alguma atividade que queriam realizar e eu lhes perguntava quem queria participar nela. Posteriormente, no decorrer da realização destas atividades, as crianças mais velhas demonstravam ter zelo e interesse em ajudar esta criança durante a execução das mesmas, como por exemplo na realização de uma pintura, desenho, moldagem, entre outros. Infelizmente, após ter surgido um caso de covid-19 na instituição, no início do mês de Dezembro, estas duas crianças voltaram à instituição apenas em Janeiro, sendo que uma delas foi apenas dois dias e a outra um dia, o que dificultou e impediu a continuação do meu trabalho com elas.

3.2.2. Pressupostos da Ação Educativa

O Modelo Pedagógico utilizado pela educadora cooperante era o Movimento da Escola Moderna.

De acordo com (Niza, 2013), neste modelo pedagógico “a escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.” (p.144). Assim, é de referir que neste Modelo Pedagógico a criança intervém e participa em todos os momentos da vida do grupo, desde o planeamento à avaliação, tendo desta forma um papel ativo na sua formação, tomando decisões em conjunto com o/a educador/a. Neste modelo valoriza-se o contributo das crianças que de forma cooperada contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem de todos. Deste modo, neste modelo privilegia-se a participação e a cooperação de todos, uma vez que desta forma podemos aprender uns com os outros e juntos chegarão mais longe.

No decorrer da minha intervenção sustentei a minha prática pedagógica tendo como base este modelo pedagógico, no qual tanto me revejo e me tenho inspirado no decorrer da minha formação.

Relativamente à gestão cooperada do currículo, esta era negociada entre mim as crianças e a educadora cooperante dando desta forma oportunidade às crianças de manifestarem as suas vontades, opiniões, interesses e necessidades, desempenhando um papel ativo na sua aprendizagem. O planeamento das atividades educativas era feito todas as manhãs, ao início do dia durante o qual era valorizada a opinião e o contributo de todas as crianças. A avaliação era feita todos os dias sendo também um momento marcante para o grupo pois só através da avaliação se pode, em seguida, planejar, para que este planeamento vá ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Neste sentido, quer o planeamento quer a avaliação são dois momentos da rotina muito importantes para o grupo. De modo a monitorizar esta ação educativa, este modelo pedagógico recorre a um conjunto de instrumentos de pilotagem que ajudam na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada pelas crianças. Nesta

sala onde realizei a minha intervenção, podíamos encontrar os seguintes instrumentos de pilotagem: mapa de atividades, diário de grupo, inventários, mapa de tarefas, plano do dia, mapa mensal das presenças.

3.2.3. Organização do Espaço e dos Materiais

Relativamente à sala A de Jardim de Infância, considero que esta sala foi pensada de modo a ser um espaço harmonioso, estimulante, desafiador e prazeroso, que promove o desenvolvimento e aprendizagem da criança, que convida à brincadeira e à exploração, tornando-se num espaço agradável no qual as crianças se sentiam seguras e com vontade de aprender e explorar.

O modo como estava organizada promovia o fácil acesso aos materiais de que dispunha o que promovia a autonomia das crianças. Neste espaço podíamos encontrar as seguintes áreas: Área do faz de conta; Área das construções; Área da modelagem; Área da pintura; Área da biblioteca; Oficina da escrita; Área dos jogos de mesa; Laboratório das ciências e matemática; Área da carpintaria; Cozinha de lamas (no espaço exterior).

Tendo em conta o que referi anteriormente e para concluir este ponto, este espaço e os seus materiais foram pensados e organizados de modo a promover e facilitar a participação de todas as crianças no grupo, ao estar adaptado ao grupo em questão, tendo várias áreas do interesse do grupo e materiais adequados e acessíveis a todos podendo facilmente serem utilizados e manuseados por todos os elementos do grupo. Era notório que neste espaço as vozes das crianças eram escutadas e por isso este espaço espelhava bem o grupo que o constituía, nomeadamente os seus interesses.

Porém, tendo em conta a diversidade de características das crianças do grupo, foi necessário durante a minha intervenção tornar este espaço mais participativo para a criança com Perturbação do Espectro do Autismo, ao tirar várias fotografias das áreas e materiais para que a criança através das fotografias pudesse comunicar e participar nos momentos da rotina. No entanto as mesmas nunca foram utilizadas por causa do agravamento da situação pandémica.

3.2.4. Organização do Tempo

Segundo Folque (2018):

“As rotinas, tendo embora uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária.” (p. 59).

Neste sentido, considero que durante a minha prática, tive o cuidado de respeitar e cumprir a rotina diária a que as crianças já estavam familiarizadas, bem como a sua rotina semanal, tendo o cuidado de planificar momentos de trabalho em grande e pequeno grupo, de trabalho individual, e tempos de escolha livre e de brincadeira no exterior, indo sempre de encontro aos interesses e necessidades das crianças e reajustando estas rotinas sempre que o mesmo se justificasse.

Durante a minha intervenção e numa tentativa de promover a participação das crianças com algumas singularidades na vida do grupo, tentei promover momentos de interação e inter ajuda entre as crianças do grupo, nomeadamente no momento da marcação das presenças, na canção do bom dia, e no desenvolvimento de algumas atividades.

Relativamente à rotina semanal deste grupo, esta obedece a uma Agenda Semanal que está afixada na parede da sala. Contudo, é de salientar que a mesma é flexível podendo ser alterada no decorrer da semana de forma a se ajustar aos interesses e necessidades do grupo.

No decorrer da minha prática e com intuito de facilitar a “leitura” e compreensão desta agenda por parte das crianças com algumas singularidades, foi inserido na agenda algumas fotografias das crianças que correspondiam à atividade descrita.



Figura 1 "Agenda Semanal"

Em suma, o modo como a rotina estava organizada promovia a participação das crianças no grupo ao englobar momentos que permitem escutar a voz das crianças ao dar-lhes oportunidade de participarem no planeamento das atividades, aquando da realização do plano do dia e da reunião de conselho. Estes momentos permitiam-me conhecer interesses revelados pelas crianças ao escutar as suas opiniões, ideias e perspetivas e ao planear com elas atividades indo ao encontro destes interesses revelados. A rotina semanal foi também desenvolvida em conjunto com as crianças do grupo indo ao encontro dos seus interesses e necessidades e englobando todas as áreas de conteúdo. No decorrer do dia eram também realizadas atividades em grande grupo, pequeno grupo e individuais, havendo também momentos de brincadeira livre e de exploração no exterior.

Em relação à rotina diária os dias iniciavam-se com participação das crianças no planeamento do dia, apoiada pelo “Plano do dia”. Nele escrevem-se as propostas de atividades a realizar ao longo do dia, distintas das que estão no mapa de atividades, propostas estas que são decididas em conjunto em grande grupo. No final do dia, avalia-se o Plano do dia, identificando o que se fez e o que ficou por fazer. Tanto o momento do planeamento como o momento da avaliação, são momentos de grande importância para o grupo. Podemos perceber como as crianças são convidadas a participar e como esta rotina permita mais uma oportunidade de participação.

Outros instrumentos utilizados no contexto e que evidenciam a participação das crianças são o Mapa de Atividades, o Diário de Grupo e o Mapa das Tarefas.

O Mapa de Atividades dá autonomia às crianças para optarem por uma área da sala, permitindo ao educador verificar quais são as áreas de maior interesse das crianças e as de menor interesse. Como este grupo em questão ainda se estava a familiarizar em relação a este instrumento, não foi possível fazer uma análise do mesmo com o grupo, porém, considero que é extremamente importante que no final de cada mês o educador faça essa análise com o seu grupo para que eles tomem consciência do tempo que passam em determinadas áreas da sala e que é também importante para a sua aprendizagem e desenvolvimento que explorem as restantes áreas.

O Diário de Grupo consiste numa folha dividida em quatro colunas “Não Gostámos”, “Gostámos”, “Fizemos”, “Queremos Fazer”. As duas primeiras colunas recolhem juízos negativos e positivos das crianças e do educador, sobre os acontecimentos que ocorreram ao longo da semana. A terceira coluna destina-se também ao registo dos acontecimentos mais significativos que ocorreram ao longo da semana na qual colávamos algumas fotografias que ilustravam esses mesmos acontecimentos. E por fim, a última coluna destina-se ao registo de sugestões de propostas de atividades a realizar. Este instrumento era extremamente importante para a vida do grupo pois permitia, que durante a reunião de conselho, se fizesse com as crianças o balanço e avaliação das atividades educativas realizadas ao longo da semana, bem como o planeamento das atividades para a semana seguinte. Desta forma, as crianças podiam em conjunto refletir e avaliar aquilo que tinha sido feito ao longo da semana e planificar em conjunto, as atividades a realizar na semana seguinte, promovendo sempre a participação de todas as crianças e permitindo que as suas vozes fossem escutadas. Este instrumento permite ainda, uma clarificação funcional de valores através do debate que as duas primeiras colunas proporcionam no grupo.

Por fim, o Mapa de Tarefas desenvolve o sentido de responsabilidade das crianças e promove o desenvolvimento da sua autonomia. Este instrumento permitia que em conjunto se atribuíssem tarefas a várias crianças ficando estas responsáveis pela sua execução durante a semana. No Mapa da sala de Jardim de Infância podíamos encontrar as seguintes tarefas: Presidente e Vice-Presidente; Marcar o Tempo; Marcar a Data; Contar o número de crianças para o almoço; Regar as Plantas e Distribuir o Leite.

4. Intervenção e Reflexão sobre a Ação

Neste ponto, apresento a intervenção que realizei com as crianças, no sentido de promover a sua participação e criar os ambientes educativos inclusivos. Ao longo da PES tive a preocupação de realizar diariamente notas de campo, com base na observação que realizei nos dois contextos e que serviram de suporte para minha reflexão. A partir dessa reflexão, planificava em seguida, tentando criar oportunidades de aprendizagem para todas as crianças.

Em ambos os contextos, creche e jardim de infância, procurei regular a minha prática profissional tendo por base o Instrumento de Auto Reflexão para um Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusivo (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2017). Este Instrumento de Auto Reflexão “presta especial atenção aos factores ambientais que influenciam a participação de cada criança” (AENEEL, p.8, 2017) permitindo ao/à educador/a de infância refletir e repensar a sua prática recorrendo para tal ao conjunto de perguntas existentes neste instrumento que abordam os seguintes aspectos da inclusão: “1. Atmosfera geral de acolhimento; 2. 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. Ambiente de ensino e de aprendizagem inclusivo; 8. Ambiente favorável à família.” (AENEEL, p.8, 2017).

Estes aspectos da inclusão serviram de base de inspiração e reflexão para a minha prática ao potenciar o questionamento acerca daquilo que observava em ambos os contextos, levando-me a planificar e a orientar a minha prática em função daquilo poderia ser melhorado ou alterado, com o intuito de promover a participação e o envolvimento de todas as crianças do grupo na rotina do grupo promovendo uma melhor qualidade de acesso ao ensino/aprendizagem.

Os Indicadores de Participação, nomeadamente, “espaço participativo, voz das crianças, audiência das perspetivas das crianças, influência e apoio contextual à participação”, não foram utilizados durante a minha intervenção na PES, no entanto por considera-los pertinentes para esta investigação, irei utilizá-los ao longo da análise das intervenções.

Por fim, passo agora a identificar algumas situações ilustrativas da minha intervenção, primeiro em creche e depois em jardim de infância.

4.1. A intervenção em creche

Atendendo à caracterização do grupo, na qual pude perceber que o desenvolvimento da linguagem era uma das áreas a investir, desenvolvi e utilizei durante o planeamento algumas estratégias diferenciadas, passando a ser o meu foco auxiliar estas crianças a ultrapassarem esta dificuldade encontrada.

Tendo como base o Instrumento de Auto Reflexão, ao reler algumas questões respetivas aos seguintes aspetos da inclusão, “materiais para todas as crianças, oportunidades de comunicação para todos e ambiente de ensino aprendizagem inclusivo”, refleti acerca do modo como o ambiente educativo da sala de creche influenciava a participação de cada criança. Neste sentido, apercebi-me de que era necessário fazer alguma intervenção para que, estas crianças que revelavam alguma dificuldade no desenvolvimento da sua linguagem pudessem participar melhor na vida do grupo. Pois apesar de estarem perfeitamente adaptadas e participarem na rotina de sala, esta dificuldade na linguagem acabava por inibi-las o que dificultava a sua participação na grande maioria das atividades. Desta forma, comecei a refletir nomeadamente em relação às seguintes questões relacionadas com os aspectos da inclusão acima mencionados: “Utiliza material adaptado para facilitar a brincadeira e aprendizagem a todas as crianças?”; “Utiliza várias formas de facilitar a comunicação para todas as crianças?”; “Como é que tira partido dos pontos fortes e recursos individuais das crianças nas atividades de aprendizagem?”.

Estas questões auxiliaram-me a refletir acerca daquilo que observava no contexto de forma a elaborar as planificações e a ajustar a minha prática profissional para colmatar estas dificuldades encontradas. Os Indicadores de Participação, permitem-me agora compreender a necessidade que existia em tornar o espaço mais participativo no qual “as crianças sentem-se confortáveis consigo próprias e sentem-se livres para expressar as suas opiniões/ideias”, um espaço onde a voz das crianças é ouvida e tida em consideração “escutar a voz das crianças permite identificar os interesses das crianças, preferências e perspetivas o que promove e facilita a sua participação”, existindo em simultâneo um apoio contextual à participação “numa comunidade participativa, todos os profissionais apoiam a participação das crianças e optimizam as suas práticas em estreita colaboração” (PARTICIPA Consortium, 2021).

(...) irei planificar também para a próxima semana momentos em que trabalharei em pequeno grupo ou individualmente com o menino, o desenvolvimento da sua linguagem, através de canções ou de lengalengas para conseguir ajudá-lo a ultrapassar esta sua dificuldade. A presença de crianças, com maior desenvolvimento ao nível da linguagem e da comunicação, durante estes momentos será também benéfica para o menino pois a interação com elas facilitará a sua aprendizagem. Assim, o meu planeamento da próxima semana terá momentos diferenciados de modo a que seja adaptado a todos os meninos. (Caderno de Formação semana de 1 a 3 de Julho).

As planificações que foram desenvolvidas foram adaptadas e diferenciadas em função do grupo e tendo em conta as características individuais de cada criança, de forma a proporcionar que todas as crianças se sentissem seguras e confiantes, estimulando o seu desenvolvimento e aprendizagem. A interação e a cooperação entre crianças permitiram que estas aprendessem, não só comigo ou com a educadora, mas também umas com as outras. De forma a promover a participação das crianças no grupo, as planificações englobavam momentos de trabalho em pequeno grupo ou individual para ajudar algumas crianças a combaterem algumas dificuldades reveladas.

(...) O facto de neste momento termos poucas crianças na instituição permite que as relações entre as crianças se tornem mais próximas, criando nas crianças um grande sentimento de empatia para com os outros, o que promove a cooperação e a ajuda entre eles. Considero que esta proximidade vai ser muito benéfica quer para os meninos mais velhos quer para os mais novos. Para os mais velhos porque se vão sentir confiantes ao saberem que podem e conseguem ajudar os mais novos, e para os mais novos porque serão inúmeras as aprendizagens que irão retirar destas interações tão próximas tornando-se cada vez mais autónomos. Neste sentido, penso que as relações estabelecidas entre as crianças desempenham um papel importante na aprendizagem das mesmas. (Caderno de Formação de 6 a 10 de Junho).

Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se

empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio (DeVries, 1997, Azmitia, 1998 citados por Folque, 2014, p. 97).

No decorrer da minha prática, e tendo em conta que a sala devido à pandemia estava praticamente sem recursos materiais, considerei importante produzir alguns materiais que ficassem disponíveis na sala e acessíveis às crianças para que elas os utilizassem autonomamente, indo estes ao encontro dos seus interesses e necessidades, e com o intuito de tornar a sala um espaço promovia a participação no grupo. Deste modo, um grande interesse revelado pelas crianças do grupo era a história dos três porquinhos e do lobo mau. As histórias são um bom recurso para o desenvolvimento da linguagem e enriquecimento do vocabulário, por esse motivo optei por fazer as personagens desta história e as casinhas dos porquinhos, bem como um ficheiro de imagens em cartão com os vários momentos da história para que estes recursos pudessem ser utilizados pelas crianças do grupo de forma autónoma, estimulando-as a recontar a história, brincarem umas com as outras, desenvolverem a sua criatividade e imaginação, entreajudarem-se e através desta forma lúdica ultrapassaram algumas dificuldades ao nível da linguagem.

(...) Como esta história suscita um grande interesse nas crianças, pensei em contá-la novamente na próxima semana e em seguida mostrar às crianças uns cartões feitos por mim em casa, nos quais estarão as imagens de algumas partes da história. Estes cartões serão plastificados e irão ficar colocados na parede da sala com velcro, para que as crianças possam descolá-los e construir a sucessão de acontecimentos da história. Acho que terem este material disponível na sala poderá ajudar os meninos com dificuldades na linguagem a trabalharem-na enquanto recontam a história dos três porquinhos. (Caderno de Formação semana de 13 a 17 de junho).



Figura 2 "Adereços da história - Os Três Porquinhos"

Um outro recurso desenvolvido por mim para potenciar o desenvolvimento da linguagem das crianças do grupo foi trabalhar com eles algumas lengalengas a partir da exploração de imagens o que facilita a compreensão das mesmas.

(...) A proposta das lengalengas surgiu na semana anterior como uma ajuda para o desenvolvimento da linguagem do (I) e da (C) Quando apresentei pela primeira vez as lengalengas aos meninos, limitei-me a dizê-las reproduzindo alguns gestos para que tornasse mais fácil a sua memorização. No entanto, pensei que poderia tornar este momento mais estimulante ao acrescentar imagens e ainda bem que o fiz. Os meninos apropriaram-se muito mais rapidamente das lengalengas através da visualização das imagens e até mesmo o (I) dizia as lengalengas quase na totalidade. (...) Terminada a apresentação das lengalengas, a educadora sugeriu que eu colasse as imagens numa cartolina e que escrevesse as lengalengas na mesma, para que esta ficasse exposta na sala e acessível aos meninos. (...) (Caderno de Formação semana de 13 a 17 de junho).

Outro material desenvolvido e introduzido por mim na sala foi um jogo do loto a partir de cartões com imagens reais de animais e de frutos, que potenciava o desenvolvimento da linguagem.

(...) Os cartões com as imagens foram pensados para estimular o desenvolvimento da linguagem do (I) e da (C), ao mesmo tempo que promoviam o enriquecimento do vocabulário destes meninos e dos restantes meninos da sala, de forma lúdica. Foi muito interessante ver que a (C) ficou muito entusiasmada com a atividade, compreendendo de imediato que tinha que encontrar a imagem igual ao cartão e coloca-la por cima. (...). É

importante termos estes pequenos momentos de diferenciação pedagógica na nossa rotina, mas que em simultâneo funcionem para todo o grupo, pois torna a aprendizagem mais rica e estimulante para todos. Todas as crianças são diferentes, têm ritmos de aprendizagem diferentes e nós temos que respeitar esses mesmos ritmos, podendo e devendo ajudá-los a ultrapassar dificuldades. Para isso, considero que temos que estar alerta de modo a conseguirmos identificar fragilidades nas crianças, para que possamos, posteriormente, pensar em estratégias e métodos de trabalho que auxiliem essas crianças a ultrapassarem essas barreiras. Decidi assim pegar numa fragilidade que identifiquei em algumas crianças do grupo, de modo a poder trabalhá-la, mas que simultaneamente fizesse sentido para todo o grupo e que permitisse a participação de todos. Penso que foi uma maneira de ajudar ao desenvolvimento da linguagem ao mesmo tempo que enriquecia e diversificava o vocabulário de todos, nunca esquecendo o factor lúdico. Os cartões ficaram afixados na sala, acessíveis aos meninos para que eles pudessem fazer a atividade sempre que quisessem. Posteriormente preparei também um cartão com formas geométricas elementares e deixei-o também afixado na parede da sala junto aos outros. (Caderno de Formação de 20 a 24 de junho).



Figura 3 "Imagens que promovem o desenvolvimento da linguagem"

Com o intuito de tornar as aprendizagens mais significativas para as crianças e de forma a fazer com elas a avaliação e o balanço daquilo que tinha sido feito ao longo da semana, recordando com elas esses momentos e potenciando o diálogo entre todos durante a divulgação desses momentos, e numa tentativa de recolher interesses, ideias e opiniões manifestadas pelas crianças que me pudessem auxiliar no planeamento da semana seguinte, considerei importante implementar na rotina de sala, a visualização de fotografias, no final de cada semana, fotografias essas que foram tiradas no decorrer da semana durante o desenvolvimento das atividades. Como a maioria das crianças do grupo estava em casa, considerei também importante envolver as famílias no trabalho que estava a ser desenvolvido em sala, possibilitando que as crianças que estavam em casa pudessem acompanhar o trabalho que era feito em sala e as que estavam na creche pudessem ter notícias dos seus amigos, impedindo que estes caíssem no esquecimento. Desta forma, pedi aos pais dessas crianças que enviassem fotografias que pudessem ser partilhadas com o grupo e posteriormente, nós partilhávamos fotos com eles de atividades que estavam a decorrer em sala. Estes momentos resultaram em momentos muito ricos de partilha que potenciavam o diálogo entre as várias crianças do grupo ajudando-me a recolher informações para o meu planeamento e a refletir sobre a minha prática.

(...) Tendo em conta a situação que estamos a atravessar, considero mesmo que esta atividade deveria ser introduzida na rotina, para que as crianças que têm ido ao colégio possam ter notícias das que não têm ido de modo a que estas não caiam no esquecimento. Estes momentos de partilha entre todos são uma mais valia para as crianças pois ajudam-nas a relembrar aquilo que foi feito, a verem o que os amigos também fizeram, resultando numa grande partilha e diálogo entre todos. Sem dúvida que estes momentos de visualização de fotografias têm sido muito ricos, pois permite-me avaliar com as crianças aquilo que elas gostaram mais de fazer, e aquilo que elas gostariam de repetir, ou formas alternativas de realizar a mesma atividade, o que me tem ajudado muito no meu planeamento.

(...) (Caderno de Formação semana de 20 a 24 de junho).

Embora os imprevistos causados pela pandemia tenham influenciado muito a minha investigação, penso que tendo em conta os interesses e necessidades do grupo por mim observados, consegui, através da minha prática, dar resposta a esses mesmos interesses e necessidades planeando e refletindo sobre a minha prática ajustando-a sempre tendo em conta a diversidade de características das crianças do grupo, fomentando e desenvolvendo uma prática educativa que permitia a participação de todas as crianças do grupo, envolvendo-as nas atividades e tirando o maior partido da diversidade existente entre elas, tornando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem mais rico.

4.2. A intervenção em Jardim de Infância

O grupo do contexto de Jardim de Infância no qual realizei a minha intervenção era um grupo heterogéneo existindo entre as crianças do grupo uma grande diversidade ao nível das suas competências e capacidades. Havia duas crianças no grupo que suscitavam uma maior preocupação e urgência em serem acompanhadas e integradas no grupo uma vez que se encontravam completamente à margem do mesmo. Uma destas crianças tinha perturbação do espectro do autismo e, infelizmente, devido à pandemia pouco contacto tive com ela deixando mesmo de frequentar a instituição após o aparecimento do primeiro caso positivo.

Tal como no contexto de creche, no decorrer da minha intervenção em jardim de infância, recorri novamente ao instrumento de autorreflexão para orientar a minha prática. Tendo em conta os aspetos de inclusão descritos no instrumento de autorreflexão, foram várias as questões presentes neste instrumento que me levaram a refletir acerca daquilo que observava no contexto: “Como é que as crianças conseguem sentir que pertencem ao grupo?”; “Acha que é possível que alguma criança se sinta excluída?”; “Como é que as crianças são incentivadas a respeitar as diferenças no grupo de pares?”; “As transições entre atividades são facilitadas para todas as crianças?”; “Utiliza várias formas de facilitar a comunicação para todas as crianças?”; “Todas as crianças participam nas atividades de aprendizagem normais?”; “Como tira partido dos pontos fortes e recursos individuais das crianças nas atividades de aprendizagem?”. (AENEEL, 2017).

Tendo por base estas questões, e por observar que estas duas crianças não sentiam pertença ao grupo por não participarem nas atividades normais, por não compreenderem a sucessão dos vários momentos da rotina e por não se sentirem ouvidas devido à existência da barreira da comunicação, a minha intervenção foi desenvolvida com o intuito de fomentar nas restantes crianças do grupo a importância de respeitarem as diferenças entre eles e de cooperarem entre si e se entre ajudarem para que todos se sentissem bem no grupo, integrados e que vissem respondido o seu direito de participarem e se envolverem na vida do grupo e em todos os momentos da rotina do mesmo. Para tal, após refletir sobre aquilo que observei no grupo, elaborei as minhas planificações com a intencionalidade de que o grupo ajudasse estas duas crianças a participarem na vida do mesmo. E através destas pequenas mudanças na rotina, foi bastante notório a evolução destas crianças no grupo.

(...) Tenho-me apercebido que as crianças do grupo se têm demonstrado mais interessadas e preocupadas em ajudar quer o (D), quer o (V), em pequenas tarefas e em pequenos momentos da rotina do grupo. Uma vez que o (D) ainda não consegue vir sozinho no comboio, tenho tentado sempre que seja um colega a convidá-lo para o comboio e a acompanhá-lo, o que tem corrido muito bem pois o menino demonstra ter preferência em vir acompanhado por um par em vez de um adulto. Penso que posso mesmo dizer que se sente mais integrado ao ser acompanhado e ajudado por outra criança. (...) Tenho notado pequenas diferenças no (D) e penso que estas se devem a estas pequenas interações com as outras crianças do grupo e por estar cada vez mais familiarizado com a rotina e as regras do mesmo. O (D) tem estado muito mais predisposto a participar nas reuniões da manhã, sempre que saímos já vai acompanhado por um colega, a caminho do refeitório ou da sala também vai acompanhado por um colega, na marcação das presenças por vezes convido a criança que está sentada junto a ele e, que anteriormente marcou a presença, para o ajudar a marcar a presença, convidando o menino a dirigir-se até ao mapa das presenças e ajudando-o a pegar na caneta e a marcar a presença no local certo, entre outros. (...) (Caderno de Formação da semana 23 a 27 de novembro).

Uma área de grande interesse do grupo e da criança em questão eram as sessões de educação física, porém, a criança por vezes demonstrava alguma frustração no decorrer das sessões demonstrando não compreender o que era necessário fazer e então acabava

por não participar nas sessões, permanecendo na sala ou ficando a observar enquanto brincava. Por esse motivo, nestas sessões, inicialmente tentava sempre que eu ou outro adulto presente acompanhasse o (D) no desenvolvimento das atividades, e à medida que ele demonstrava compreender o que era para fazer o adulto afastava-se o que dava confiança à criança.

(...) o (D) precisa de um apoio inicial para o ajudar a compreender o que tem que fazer e como deve agir e, posteriormente, podemos retirar esse apoio. Aqui é bem notório o conceito de ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotski, em que inicialmente o (D) precisa de alguma ajuda e orientação e aos poucos podemos retirar essa ajuda pois a criança revela conseguir fazer as atividades propostas sozinha, se bem que com alguma supervisão. (...) o (D) precisa muito disto, de sentir que o adulto confia e acredita nele, e isso dá-lhe confiança para participar nas atividades e para se empenhar na sua realização. (Caderno de Formação semana de 23 a 27 de novembro).

Com esta alteração, o (D) começou a participar em todas as sessões de educação física e com o passar do tempo passou a sentir-se cada vez mais confiante e seguro sendo apenas, por vezes necessário, o apoio dos seus pares na realização das atividades.



Figura 4 "D. a participar na sessão de educação física"

Ao longo da minha intervenção, foram vários os momentos no decorrer do dia que incentivei as crianças do grupo a ajudarem o (D) e o (V) na resolução de pequenas tarefas. Antes da minha intervenção todas estas tarefas eram feitas pelo adulto, impedindo que estas crianças interagissem com os seus pares e que consequentemente se sentissem integradas no grupo.

(...) Tem sido notório nas crianças o crescimento do interesse do gosto em ajudar quer o (V) quer o (D) em vários momentos da rotina, como despir e vestir casacos e bibe, ajudá-los a acalmar durante as nossas reuniões, interagirem com eles durante as atividades ou até mesmo, por vezes, convidá-los a fazer alguma atividade. Esta nota de campo ilustra um pouco isto. Inicialmente o (V), durante as nossas reuniões, permanecia sentado junto à auxiliar da sala a folhear alguns livros. Mas aos poucos, devido à consciencialização das restantes crianças do grupo das necessidades destas crianças, tenho vindo a observar uma maior empatia da parte das crianças para com o (V) e o (D), ao estarem dispostos a ajudá-los e ao interagirem com eles. O (V) agora senta-se próximo de um colega e praticamente não recorre ao livro para se manter calmo durante as reuniões, mas sim procura nos seus pares esse conforto que o livro lhe dá, conseguindo auto regular-se através da interação com eles. Também sinto que está mais predisposto a fazer, por exemplo, a marcação da sua presença uma vez que tem sido um par a ajudá-lo na realização desta tarefa em vez de um adulto. Tanto o (D) como o (V) ainda têm um longo caminho para percorrer, porém já são visíveis alguns avanços na sua interação com os pares e na sua participação da vida do grupo. (Caderno de Formação semana de 4 a 8 de janeiro).



*Figura 5 “(F) a ajudar o (V) na
marcação das presenças e na canção do
Bom dia”*

Com o passar do tempo foi cada vez mais notório no grupo a preocupação das crianças para com estas duas crianças, demonstrando cada vez mais um espírito de entreatajuda e de cooperação entre as crianças do grupo, tendo sido incutido estes valores neste grupo, que de forma autónoma e espontânea começaram a demonstrar interesse em ajudar o (D) e o (V) sem que isso fosse solicitado ou incentivado por um adulto.

(...) Aquando da reunião da manhã, quando perguntei às crianças se todas queriam participar na experiência, o (D) levantou logo o seu braço e disse “eu eu eu”, demonstrando desta forma a sua vontade de querer participar. (...) Durante a exploração da neve, ele tinha ao seu lado a (M) e a (M), que o foram ajudando nesta exploração sem que nenhum adulto tivesse feito esse pedido. Esta empatia crescente e este desejo e vontade de ajudar o outro, tem sido também muito notório na grande maioria das crianças do grupo que demonstram-se preocupadas e com vontade de ajudar o outro. A (M) foi ajudando o (D) a tirar a Neve do recipiente e a juntá-la toda num grande monte para que ele a pudesse explorar. Já a (M) foi observando-o enquanto também ela explorava a neve a foi-o incentivando a também ele fazer um boneco de neve. Tenho-me sentido muito orgulhosa deste grupo de crianças porque aos poucos têm vindo a compreender que, tanto o (D) como o (V), precisam de algum apoio extra para conseguirem participar nas atividades e elas têm-se mostrado disponíveis e interessadas para ajudar sem que já seja preciso um adulto convidá-las para isso. (...) (Caderno de Formação semana 11 a 15 de janeiro).



Figura 6"(M) e (D) a explorarem a neve"

Para além destes valores incutidos no grupo, desenvolvi também outras estratégias com o intuito de promover a participação destas duas crianças no grupo. Tendo por base os Indicadores de Participação, agora compreendo, a importância do meu objetivo ao tentar tornar o ambiente mais participativo para estas crianças em questão, ambiente esse que permitisse “às crianças agirem autonomamente, por exemplo, ao criar oportunidades para as crianças escolherem livremente atividades ou acederem a materiais” estando para tal atenta “às necessidades, emoções, interesses e dificuldades das crianças”. Esta minha intencionalidade potenciava ainda a promoção da escuta da voz das crianças o que “requer que se comunique de uma forma simples com as crianças, para que estas compreendam o tema em questão.” (PARTICIPA Consortium, 2021) adaptando e desenvolvendo para isso alguns materiais que poderiam utilizar autonomamente durante os momentos da rotina do grupo.

Nomeadamente durante o momento das reuniões de conselho, levava para a sala fotografias impressas a cores, dos vários momentos ocorridos durante a semana, que dispunha junto do (D) e do (V) para que eles pudessem consultar durante a reunião facilitando a sua participação na mesma ao convidá-los a mostrarem aos colegas a fotografia que ilustrava o momento sobre o qual estávamos a falar. Uma outra estratégia a fazer foi relativa à Agenda Semanal. Apercebi-me de que era necessário tornar esta Agenda mais inclusiva, colocando por exemplo fotografias nesta que ajudariam as crianças, nomeadamente o (V) e o (D), a compreender a sucessão dos vários momentos da rotina. A educadora cooperante ofereceu-se de imediato para fazer essa alteração

pois queria ser ela a escolher as fotografias e decorar a agenda. Introduzi também na sala um conjunto de fotografias das várias áreas e locais da sala, impressas, coladas em cartão e plastificadas para serem mais resistentes, para que tanto o (D) como o (V) as pudessem utilizar quando quisessem ir para determinada área da sala, ou quando realizávamos alguma atividade na sala em determinada área, estas fotografias ajudariam estas crianças a compreender para que área iríamos. As fotografias tinham velcro na parte de trás para serem facilmente utilizadas e coladas.

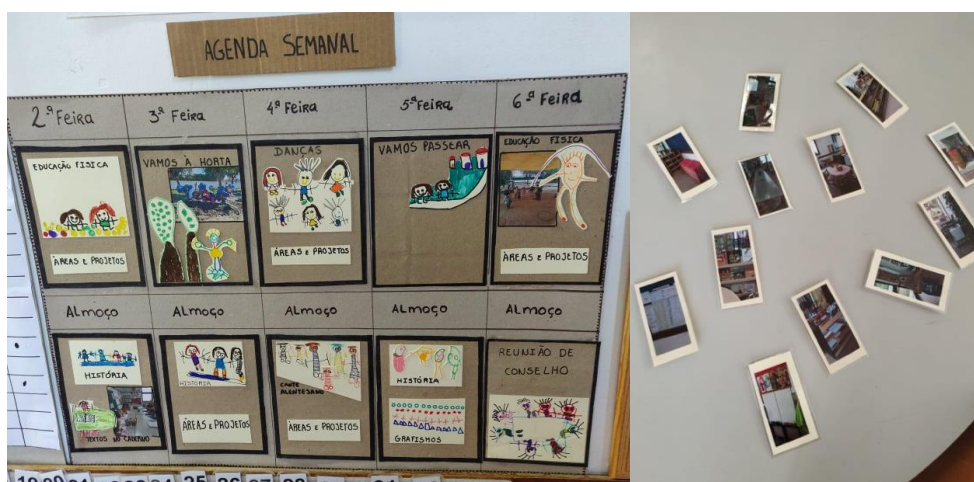


Figura 7 "Agenda Semanal e Fotografias das áreas"

Infelizmente, na semana em que ia introduzir estes materiais, fiquei em isolamento e na semana seguinte, quando regresssei à instituição, ficámos também nós em isolamento e o (D) e o (V) não regressaram mais à instituição, somente no mês de Janeiro. Nesse mês, ou seja, nas duas semanas desse mês em que estive na instituição, o (V) foi apenas dois dias, num deles estive com a técnica de intervenção precoce e no outro fomos sair à horta e por esse motivo não tive oportunidade de colocar em prática estes materiais com ele. Em relação ao (D), o menino foi apenas um dia em Janeiro, passando também a manhã com a técnica de intervenção. No entanto os materiais ficaram na sala, e foi explicado às restantes crianças do grupo o porquê destes materiais e essa explicação sensibilizou-as para a necessidade de ajudarem o (D) e o (V) em determinados momentos da rotina e para a importância de interagirem com eles.

Para além destes aspetos, ao longo da minha intervenção e tal como tenho vindo a referir, fui tentando sensibilizar as crianças do grupo para a importância de brincarem com o (D) e o (V) e de os ajudarem a desempenhar determinadas tarefas. Desta

sensibilização, resultou uma empatia crescente do grupo para com estas duas crianças agregada a uma enorme vontade de ajudar. Situações que ilustram esta mudança são, por exemplo, o momento do acolhimento em que as crianças mais velhas do grupo se disponibilizavam para ajudar a trazer o (D) e o (V) para a sala, ajudando-os a despirem os casacos e vestirem os bibes. Durante a marcação das presenças, as crianças ajudavam o (D) e o (V) a irem marcar a presença, acalmando-os também durante a realização das reuniões em grande grupo se, por ventura, eles ficassem agitados, começaram-se a sentar ao lado deles ajudando-os a dar o bom dia ao colega do lado no momento da canção do bom dia e incentivando-os a reproduzirem os gestos desta canção. Também nos momentos de saída da instituição, estas crianças deixaram de ir sozinhas com um adulto “no comboio” passando a serem acompanhadas por um dos seus pares, o mesmo acontecia todos os dias a caminho do refeitório da instituição. As crianças começaram a querer brincar com o (D) e o (V), convidando-os a participarem nas suas brincadeiras, e também ajudando-os na elaboração de pequenas atividades na sala, como pintura, modelagem, desenho, entre outros.

Só ao refletir sobre a evolução destas crianças desde o mês de outubro até ao mês de janeiro, é que me consigo aperceber destas grandes mudanças que ocorreram neste grupo, que apesar de parecerem pequenas, são muito importantes e significativas para a evolução e desenvolvimento de todas as crianças do grupo.

Neste sentido, apesar de a pandemia ter novamente interferido bastante com a minha dimensão investigativa, sei que fiz tudo o que estava ao meu alcance e que, independentemente de todos estes constrangimentos, consegui sensibilizar estas crianças para a importância da inclusão e da participação de todos na vida do grupo e isso, deixa-me profundamente grata e feliz. Para isso, tornar o espaço da sala mais participativo e promover o trabalho a pares, a cooperação e entajuda das crianças, potenciou também aumentar a participação destas duas crianças na vida do grupo.

Em suma, ter tido oportunidade de contribuir para o desenvolvimento da consciencialização destas crianças para a importância do respeito e tolerância pela diferença evidenciando que o contributo de todos consegue “mover montanhas” e que só com a ajuda de todos, crianças, equipa pedagógica, famílias e comunidade, é que conseguimos alcançar a inclusão, deixa-me muito feliz e orgulhosa do meu trabalho mas consciente de que há ainda um longo caminho a percorrer.

5. Considerações Finais

É com grande nostalgia que escrevo estas palavras agora que estou prestes a terminar o meu percurso académico e a formar-me em educação de infância. Foram cinco longos anos de muito esforço, desafios mas acima de tudo de uma grande bagagem de conhecimento, aprendizagens, desenvolvimento e crescimento quer pessoal quer profissional.

As minhas intervenções não podiam ter sido mais desafiantes devido à pandemia. Quando defini o tema da minha investigação e os objetivos a alcançar, estava longe de imaginar que o surgimento de uma pandemia iria influenciar todo o meu trabalho. No entanto não baixei os braços e, dentro das condições de que dispunha e das características dos contextos e dos grupos com os quais tive o prazer de trabalhar, refleti, planifiquei e desenvolvi a minha prática sempre tendo em conta os interesses e necessidades das crianças do grupo tirando o maior partido destas experiências para a minha formação profissional.

Este processo de reflexão e de constante questionamento acerca da minha prática e daquilo que observei, tornou-me numa profissional mais completa e despertou em mim este desejo e compreensão de que o educador deve ao longo da sua profissão desenvolver e aplicar uma prática reflexiva com o intuito de melhorar a sua prática profissional.

Em relação ao estudo, esta investigação-ação teve como ponto de partida a promoção da inclusão nos contextos educativos, através da participação das crianças na vida do grupo. Retomo agora os objetivos que orientaram o processo investigativo:

- 1) Promover atividades centradas na diferenciação pedagógica de modo a que todas as crianças do grupo possam participar;
- 2) Compreender o papel do educador na promoção de interações potenciadoras da participação das crianças;
- 3) Planear e refletir em ciclos semanais para intencionalizar de modo mais coerente a participação das crianças nas atividades das rotinas pedagógicas.

Para atingir os objetivos acima mencionados, defini instrumentos de recolha de dados, pois é através destes instrumentos, que ao longo da minha prática nos dois contextos, consegui refletir mais sobre a inclusão e perceber que é um processo sempre em construção, nunca terminado.

Em relação ao primeiro objetivo considero que consegui alcançá-lo ao compreender a importância e colocar em prática a promoção de atividades centradas na diferenciação pedagógica potenciando a participação de todas as crianças do grupo independentemente das suas capacidades, semelhanças e diferenças. Para tal, utilizei o instrumento de Autorreflexão para um Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusiva, para me auxiliar na minha prática, utilizando alguns indicadores e questões, de modo a refletir sobre as diversas dimensões do ambiente educativo.

Planifiquei atividades tendo em conta as características das crianças do grupo, os seus interesses, necessidades, diferenças e semelhanças. Desenvolvi e produzi alguns materiais que promoviam a participação destas crianças no grupo, no entanto devido à pandemia não me foi possível recolher informações relativas a alguns destes instrumentos por nunca terem sido utilizados.

Em relação ao segundo objetivo, os documentos analisados ao longo da minha intervenção e no desenvolvimento desta investigação, o que observei em ambos os contextos, bem como as minhas notas de campo e reflexões, permitiram-me compreender a importância do papel do/a educador/a de infância ao fomentar e promover uma educação equitativa para todas as crianças, garantindo e assegurando a existência de uma participação igual para todos, envolvendo as crianças em atividades de aprendizagem, e ao adoptar uma prática ética e reflexiva, fomentando o respeito por todas as crianças, valorizando as diferenças existentes entre elas, encarando essas diferenças como um recurso que aumenta as oportunidades de aprendizagem.

De modo a promover uma educação equitativa, considero que enquanto profissional procurei promover nas crianças o respeito pelas diferenças, a empatia, a cooperação e entreajuda ao dialogar com elas sobre a importância destes valores e ao incentivar a sua aplicação em alguns momentos do dia e no desenvolvimento de algumas atividades.

Relativamente ao último objetivo, considero que este também foi alcançado uma vez que as planificações bem como as reflexões, permitiram-me encontrar, planificar, colocar em prática e refletir acerca de estratégias utilizadas durante a intervenção que potenciavam e fomentavam a participação das crianças nas atividades das rotinas.

Este relatório de estágio resume aquilo que foram as minhas aprendizagens e a minha prática ao longo deste ano que desenvolvi as minhas PES nos contextos. Acredito que este relatório possibilitou-me uma maior preparação para a utilização de práticas educativas inclusivas no meu futuro profissional, ao preparar-me para possíveis desafios que possa encontrar ao longo da minha carreira profissional. Este relatório despertou-me também para a importância da nossa formação contínua para que estejamos constantemente a adaptarmo-nos às mudanças da sociedade e da educação, desenvolvendo assim uma prática adequada e coerente com o intuito de sermos melhores profissionais.

Para finalizar, considero que este processo investigativo durante a PES me ajudou muito no meu desenvolvimento profissional, ao permitir-me alargar horizontes, ao procurar estratégias para ajudar as crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tornando estas aprendizagens mais significativas e ao reconhecer as diferenças existentes entre as crianças, como uma vantagem para todos ao tornar a aprendizagem mais rica. Os documentos consultados para a realização desta investigação ajudaram-me a ter outra perspetiva sobre a prática profissional que tenciono desenvolver no futuro, indo esta ao encontro de uma educação inclusiva. Termina esta minha jornada com a certeza de que cresci muito pessoal e profissionalmente, no entanto tendo presente a importância da formação contínua na minha profissão.

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 o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). Perfil de Professores Inclusivos.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B.P. Campos (Ed.), Formação Profissional de Professores no Ensino Superior (pp. 21 – 31). Porto: Porto Editora.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. Carta de Princípios para uma Ética Profissional. APEI
- Artigo 26. Declaração Universal do Direitos Humanos. Disponível em: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos#26>
- Bartolo, P., Björck-Åkesson, Eva; Giné, C. & Kyriazopoulou, M. (2016). Ensuring a strong start for all children: Inclusive early childhood education and care. In *International Perspectives on Inclusive Education 8*: 19–35. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620160000008003>.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolver a Qualidade em Parcerias*: M.E. DGIDC.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). Índice para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e participação na escola. Sintra: Cidadãos do Mundo.
- Decreto-lei nº54/2018. (2018). Educação Inclusiva. Diário da República I Série. Nº 129 (06-07-2018), 2918-2928.
- Folque, M.A., Leal da Costa, M.C., Artur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In Carlos Humberto Alves Correa, Luciola Inês Pessoa Cavalcante & Michelle de Freitas Bossoli (org.). Formação de Professores em perspectiva. Universidade Federal do Amazonas.
- Folque, M. (2014). O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, S. (2008). Um Olhar Sobre a Inclusão. Revista da Educação, vol. XVI, nº, (p.5-20).

- Gardou, C. (2003). A inclusão escolar das crianças e adolescentes em situação de handicap: uma revolução cultural necessária ou do homo sapiens ao homo socians. *Revista Lusófona de Educação*.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lopes, N., Correia, C., Aguiar. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. Refletir e investigar sobre a prática profissional.
- 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, J. (s.d) A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. Universidade Aberta.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação (DGE).
- Tomás, C. (2007). “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. (2001). *The Open File on Inclusive Education*.
- Unesco. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
- Unesco. (2005). *Orientações para a Inclusão*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais. Paris: UNESCO / Ministério da Educação e Ciência (Espanha).
- Wysłowska, O., Taelman, H., Boderé, A., Markowska-Manista, U., & members of the PARTICIPA Consortium. (2021). Promoting children's participation rights in early childhood education and care: Self-assessment tool for professionals. PARTICIPA, Project No.2019-1-PT01- KA202-060950. DOI: 10.15847/CISPARTICIPA.SAT01.2021.0.

Apêndices

Grelha de Análise da Relação entre o Planeamento e Reflexão- Creche

Planificação	Reflexão
<p>7/07/2020 A elaboração das lupas será feita em pequenos grupos de modo a conseguir dar atenção a todas as crianças. (...) Durante a atividade tentarei estar mais próxima do I. de modo a trabalhar com ele a sua linguagem ao perguntar-lhe o que está a fazer, referindo o nome dos materiais que está a utilizar, ao promover diálogos com as outras crianças, também para observar as suas interações com os meninos mais velhos e, posteriormente, ao observá-lo na exploração do jardim interagindo com ele também neste momento.</p>	<p>O L. quando se apercebeu que o I. precisava de alguma ajuda, ofereceu-se de imediato para o ajudar demonstrando ao I. como é que ele deveria pintar. O I. deixou o menino pintar a sua lupa durante o momento da explicação ficando muito atento ao que o L. dizia e fazia. Terminada a explicação, o I. não voltou a pintar a mesa pintando apenas a sua lupa. Tem sido muito enriquecedor ver a interação entre os dois grupos. O facto de neste momento termos poucas crianças na instituição permite que as relações entre as crianças se tornem mais próximas, criando nas crianças um grande sentimento de empatia para com os outros, o que promove a cooperação e a ajuda entre eles. Considero que esta proximidade vai ser muito benéfica quer para os meninos mais velhos quer mais os mais novos. Para os mais velhos porque se vão sentir confiantes ao saberem que podem e conseguem ajudar os mais novos, e para os mais novos porque serão inúmeras as aprendizagens que irão retirar destas interações tão próximas tornando-se cada vez mais autónomos. Neste sentido, penso que as relações estabelecidas entre as crianças desempenham um papel importante na aprendizagem das mesmas.</p>

<p>16/07/2020 É importante fazer este momento apenas com os meninos de creche uma vez que este grupo tem tido apenas 4 a 5 elementos no máximo, e neste sentido, será mais fácil trabalhar com eles as questões da linguagem. As crianças que apresentam um maior desenvolvimento na linguagem e comunicação irão ajudar-me a trabalhar a linguagem com o I. ao repetirem comigo partes das lengalengas.</p>	<p>A proposta das lengalengas surgiu na semana anterior como uma ajuda para o desenvolvimento da linguagem do I. e da C. Quando apresentei pela primeira vez as lengalengas aos meninos, limitei-me a dizê-las reproduzindo alguns gestos para que tornasse mais fácil a sua memorização. No entanto, pensei que poderia tornar este momento mais estimulante ao acrescentar A proposta das lengalengas surgiu na semana anterior como uma ajuda para o desenvolvimento da linguagem do I. e da C. Quando apresentei pela primeira vez as lengalengas aos meninos, limitei-me a dizê-las reproduzindo alguns gestos para que tornasse mais fácil a sua memorização. No entanto, pensei que poderia tornar este momento mais estimulante ao acrescentar imagens e ainda bem que o fiz. Os meninos apropriaram-se muito mais rapidamente das lengalengas através da visualização das imagens e até mesmo o I. dizia as lengalengas quase na totalidade. Assim que terminava de contar uma lengalenga os meninos pediam logo para que a contássemos novamente. Terminada a apresentação das lengalengas, a educadora Ana sugeriu que eu colasse as imagens numa cartolina e que escrevesse as lengalengas na mesma, para que esta ficasse exposta na sala e acessível aos</p>
---	--

	<p>meninos. imagens e ainda bem que o fiz. Os meninos apropriaram-se muito mais rapidamente das lengalengas através da visualização das imagens e até mesmo o I. dizia as lengalengas quase na totalidade. Assim que terminava de contar uma lengalenga os meninos pediam logo para que a contássemos novamente. Terminada a apresentação das lengalengas, a educadora Ana sugeriu que eu colasse as imagens numa cartolina e que escrevesse as lengalengas na mesma, para que esta ficasse exposta na sala e acessível aos meninos.</p>
<p>20/7/2020 Iremos brincar na sala porque várias crianças do grupo têm revelado sentir saudades de brincar neste espaço e com os materiais que ele tem. Durante este momento, irei também convidar o I. e a C. a realizarem comigo uma atividade que tem como objetivo ajudá-los a desenvolver a sua linguagem ao contribuir para o aumento e enriquecimento do seu vocabulário. Para isso, irei preparar alguns cartões com imagens de animais e frutas. Em seguida, mostro às crianças cartões que contém as mesmas imagens. O objetivo da atividade é o de a criança conseguir encontrar a imagem igual à do primeiro cartão, colando-a em cima dessa com velcro e referindo o que vê na imagem. Para ajudar os meninos tentarei que uma das crianças</p>	<p>Os cartões com as imagens foram pensados para estimular o desenvolvimento da linguagem do I. e da C., ao mesmo tempo que promoviam o enriquecimento do vocabulário destes meninos e dos restantes meninos da sala, de forma lúdica. (...). É importante termos estes pequenos momentos de diferenciação pedagógica na nossa rotina, mas que em simultâneo funcionem para todo o grupo, pois torna a aprendizagem mais rica e estimulante para todos. Todas as crianças são diferentes, têm ritmos de aprendizagem diferentes e nós temos que respeitar esses mesmos ritmos, podendo e devendo ajudá-los a ultrapassar dificuldades. Para isso, considero que temos que estar alerta de modo a conseguirmos identificar fragilidades nas</p>

<p>com a linguagem mais desenvolvida queira também participar na atividade para que possa ajudar o I e a C.</p>	<p>crianças, para que possamos, posteriormente, pensar em estratégias e métodos de trabalho que auxiliem essas crianças a ultrapassarem essas barreiras. Decidi assim pegar numa fragilidade que identifiquei em algumas crianças do grupo, de modo a poder trabalhá-la, mas que simultaneamente fizesse sentido para todo o grupo e que permitisse a participação de todos. Penso que foi uma maneira de ajudar ao desenvolvimento da linguagem ao mesmo tempo que enriquecia e diversificava o vocabulário de todos, nunca esquecendo o factor lúdico. Os cartões ficaram afixados na sala, acessíveis aos meninos para que eles pudessem fazer a atividade sempre que quisessem. Posteriormente preparei também um cartão com formas geométricas elementares e deixei-o também afixado na parede da sala junto aos outros.</p>
---	---

Grelha de Análise da Relação entre o Planeamento e a Reflexão- Jardim de Infância

Planificação	Reflexão
<p>23/11/2020 (...) No decorrer da atividade de ginástica, irei, se necessário, auxiliar as crianças que precisem, nomeadamente a saltar do trampolim para o colchão ou noutra parte do percurso, incentivando-as e encorajando-as, e pedirei à educadora Ana que ajude o V. e à auxiliar Adriana que ajude o D. convidando os meninos a participarem neste momento e, se possível, pedindo a um colega que os ajude e interaja com eles. Na sala as crianças podem ir para as áreas ou finalizar projetos que tenham por terminar. No decorrer deste momento, irei apoiar as crianças que precisem da minha ajuda na finalização de projetos.</p>	<p>(...) o (D) precisa de um apoio inicial para o ajudar a compreender o que tem que fazer e como deve agir e, posteriormente, podemos retirar esse apoio. Aqui é bem notório o conceito de ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotski, em que inicialmente o (D) precisa de alguma ajuda e orientação e aos poucos podemos retirar essa ajuda pois a criança revela conseguir fazer as atividades propostas sozinha, se bem que com alguma supervisão. (...) o (D) precisa muito disto, de sentir que o adulto confia e acredita nele, e isso dá-lhe confiança para participar nas atividades e para se empenhar na sua realização.</p>
<p>5/01/2021 Ao entrarmos na sala e enquanto todas as tarefas estão a decorrer (marcar a presença, mudar a data, o tempo e contar os meninos para o almoço), irei incentivar as crianças a ajudarem o D. e o V. na realização das tarefas (tirar os casacos, marcar as presenças, sentar mesa).</p>	<p>(...) Tem sido notório nas crianças o crescimento do interesse do gosto em ajudar quer o (V) quer o (D) em vários momentos da rotina, como despir e vestir casacos e bibe, ajudá-los a acalmar durante as nossas reuniões, interagirem com eles durante as atividades ou até mesmo, por vezes, convidá-los a fazer alguma atividade. Esta nota de campo ilustra um pouco isto. Inicialmente o (V), durante as nossas reuniões, permanecia sentado junto à auxiliar da sala a folhear alguns livros. Mas aos poucos, devido à consciencialização das restantes crianças</p>

	<p>do grupo das necessidades destas crianças, tenho vindo a observar uma maior empatia da parte das crianças para com o (V) e o (D), ao estarem dispostos a ajudá-los e ao interagem com eles. O (V) agora senta-se próximo de um colega e praticamente não recorre ao livro para se manter calmo durante as reuniões, mas sim procura nos seus pares esse conforto que o livro lhe dá, conseguindo auto regular-se através da interação com eles. Também sinto que está mais predisposto a fazer, por exemplo, a marcação da sua presença uma vez que tem sido um par a ajudá-lo na realização desta tarefa em vez de um adulto. Tanto o (D) como o (V) ainda têm um longo caminho para percorrer, porém já são visíveis alguns avanços na sua interação com os pares e na sua participação da vida do grupo.</p>
<p>10/01/2021 De seguida, coloco o diário de grupo em cima da mesa para que em conjunto relembremos o que planificámos para esta semana no decorrer da reunião de Conselho realizada na Sexta Feira. Em seguida incentivo as crianças a mencionarem atividades que gostariam de fazer ao longo do dia e escrevo-as no plano. Após as crianças mencionarem o que querem fazer, informa-os que durante a manhã iremos fazer a experiência da Neve, experiência essa que eles têm vindo a pedir a algum</p>	<p>Aquando da reunião da manhã, quando perguntei às crianças se todas queriam participar na experiência, o (D) levantou logo o seu braço e disse “eu eu eu”, demonstrando desta forma a sua vontade de querer participar. (...) Durante a exploração da neve, ele tinha ao seu lado a (M) e a (M), que o foram ajudando nesta exploração sem que nenhum adulto tivesse feito esse pedido. Esta empatia crescente e este desejo e vontade de ajudar o outro, tem sido também muito notório na grande maioria das crianças do grupo</p>

tempo para ser realizada.	<p>que demonstram-se preocupadas e com vontade de ajudar o outro. A (M) foi ajudando o (D) a tirar a Neve do recipiente e a juntá-la toda num grande monte para que ele a pudesse explorar. Já a (M) foi observando-o enquanto também ela explorava a neve a foi-o incentivando a também ele fazer um boneco de neve. Tenho-me sentido muito orgulhosa deste grupo de crianças porque aos poucos têm vindo a compreender que, tanto o (D) como o (V), precisam de algum apoio extra para conseguirem participar nas atividades e elas têm-se mostrado disponíveis e interessadas para ajudar sem que já seja preciso um adulto convidá-las para isso. (...).</p>
----------------------------------	--