

PrÁTICAS DE  
QUALIDADE  
EM

EDUCAÇÃO  
DE INFÂNCIA

CASCAIS

**Título:** Práticas de Qualidade em Educação de Infância

**Texto:** © 2021 Educascais

**Coordenação de Projeto:** Divisão de Apoio Pedagógico e Inovação Educativa, Departamento de Educação

**Design gráfico e paginação:** NósnaLinha

**Ilustrações:** NósnaLinha | Beatriz Leão

1.ª edição: outubro de 2021

Impresso pela SIG - Sociedade Industrial Gráfica, Lda.

Depósito legal: 489999/21

ISBN: 978-972-637-315-5



© 2021 Educascais

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização.

# ÍNDICE

## PARTE I - Partilha de Práticas Educativas

Introdução.....	6
1. Características dos contextos de educação de infância de qualidade: um resumo das evidências.....	8
1.1 Princípios fundamentais de qualidade na Educação de Infância .....	9
2. Espaço(s) e Tempo(s) pedagógicos.....	11
2.1 A voz e o olhar das educadoras .....	15
3. Interações sociais .....	22
3.1 O papel do educador - interação adulto/criança .....	24
4. A voz das educadoras: A centralidade do desenvolvimento profissional como espaço/tempo para o encontro e o diálogo reflexivos .....	28
Considerações finais.....	31

## PARTE II - Educação Inclusiva

Introdução.....	34
1. A centralidade das interações e das relações .....	35
Educação de Infância: um lugar inclusivo de afetos.....	35
Identificar competências e atribuir responsabilidades .....	37
2. Parcerias com as famílias .....	38
Construção de parcerias com as famílias na avaliação formativa.....	39
O envolvimento da família na intervenção .....	41
3. Individualização .....	43
Os pares como aliados nos processos de individualização .....	45
Histórias multissensoriais.....	46
Uma agenda individual .....	49
Construção de materiais individualizados.....	51
4. Os interesses das crianças como um pilar da intervenção .....	53
O interesse pelo basquetebol como base para a construção de relações positivas .....	53
Crescer com arte.....	55
A música como fator de inclusão.....	58
Considerações finais.....	61
Bibliografia.....	63

A “Plataforma Educar Melhor em Cascais” foi criada em 2016 por iniciativa da Câmara Municipal de Cascais e por uma equipa dos profissionais de educação de infância do Concelho de Cascais.

Nesta Plataforma os profissionais de educação de infância da rede pública, privada e solidária unem-se em grupos de trabalho e em plenários com o objetivo de criar uma comunidade aprendente através da partilha e cooperação, no sentido de impulsionar práticas educativas inovadoras.

É nestas redes de conhecimento entre pares que o município tem vindo a apostar, pois acredita que é na troca de experiências que todos evoluem como profissionais e como pessoas.

Durante dois anos letivos foi feito um percurso exemplar por dois grupos de partilha denominados: Educação Inclusiva e Partilha de Práticas Educativas resultando na Brochura “Práticas de Qualidade em Educação de Infância” que agora vos chega às mãos.

São inúmeras as reflexões feitas por estes dois grupos de Educadores de Infância que tão generosamente se propuseram a partilhar, a analisar e a refletir sobre as suas práticas com os outros.

Partilhas tão significativas e motivadoras para que todos acreditem que podemos fazer mais e melhor.

É isso que se pretende com a edição desta brochura, motivar e acrescentar!

Frederico Pinho de Almeida – Vereador da Educação

# PARTE I

## PARTILHA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

# INTRODUÇÃO

## **As crianças têm direito a uma educação de infância de elevada qualidade, desde o nascimento**

*Pilar Europeu dos Direitos Sociais*

As teorias contemporâneas e as evidências das investigações na área da infância indicam que a educação de infância tem impacto duradouro na vida pessoal e académica das crianças e dos jovens se for de elevada qualidade. Porém as investigações também sublinham que uma educação de infância de qualidade inferior pode até ser prejudicial e acentuar ainda mais as desigualdades e as assimetrias sociais.

A qualidade é um conceito polissémico e complexo. Como referem Pascal e Bertram (1998) a dificuldade para a sua definição reside no próprio conceito, pelo que quaisquer definições precisas e imutáveis são desadequadas.

Apesar da polissemia e da complexidade do conceito há um consenso acerca das dimensões que ajudam a desenvolver e a garantir uma educação de infância de elevada qualidade. Essas dimensões englobam questões de natureza estrutural, processual e dos resultados.

Esta brochura não pretende criar um debate alargado em torno destas questões, mas partilhar o trabalho desenvolvido por um grupo de educadoras de infância que, através da Plataforma Educar Melhor em Cascais, decidiram envolver-se num processo de desenvolvimento profissional, dinâmico e reflexivo, para colaborar na (re)construção da qualidade das práticas pedagógicas, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da educação que prestam às crianças e suas famílias.

O foco do debate centra-se então nos processos transformativos, situados na intencionalidade educativa, muito especificamente nas dimensões do espaço e dos materiais, dos tempos pedagógicos e das interações. Foi esse foco que a jusante e a montante deu consistência e coerência aos diálogos, às partilhas, às reflexões e às (trans)formações experienciadas por cada uma e pelo grupo, sempre numa perspetiva praxeológica. É esse testemunho e essa jornada que aqui se apresenta!

Assim, numa primeira parte debatem-se algumas das características dos contextos de educação de infância de qualidade tendo como suporte os

estudos mais recentes. Numa segunda parte apresentam-se os significados construídos ao longo dos encontros realizados entre 2019 e 2021, tendo em conta os constrangimentos a que a situação pandémica nos obrigou, mas não desmotivou. Por fim, dá-se voz às educadoras participantes sobre como perspetivam a qualidade das práticas, assente numa visão humanista e emancipatória e nos princípios da participação, da ética e da democracia. Pela voz destas educadoras percorremos a importância do reconhecimento de um fazer e sentir pedagógico, que no quotidiano se pauta por garantir os direitos das crianças e das suas famílias a uma educação de qualidade com ênfase no reconhecimento:

- da centralidade das interações;
- das crianças como agentes e participantes ativos na sua própria aprendizagem;
- do desenvolvimento e aprendizagem como processos indissociáveis e holísticos;
- do ambiente educacional como promotor da aprendizagem;
- da necessidade de uma abordagem pedagógica participativa e inclusiva.

# 1.

## CARACTERÍSTICAS DOS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA DE QUALIDADE: UM RESUMO DAS EVIDÊNCIAS

As investigações mais recentes na área da educação de infância trazem para o centro do debate a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre as características de uma educação de infância de elevada qualidade, por ser aquela que tem impacto efetivo no bem-estar e na aprendizagem das crianças e das suas famílias.

Vários relatórios internacionais coincidem ao afirmar que existe um conjunto de critérios de qualidade que devem ser cumpridos para apoiar uma educação de infância de elevada qualidade. Também uma recente revisão da literatura sobre práticas de qualidade, realizado na União Europeia, identificou diversos fatores associados à qualidade da educação de infância que contribuem para a concretização de efeitos positivos e duradouros no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tanto a nível cognitivo como emocional e social.

As investigações concluíram que uma educação de elevada qualidade está diretamente relacionada com uma abordagem pedagógica que integra educação e cuidados e que perspetiva o desenvolvimento e a aprendizagem como processos indissociáveis, holísticos e integrados.

Outro fator que a investigação tem sublinhado como determinante no desenvolvimento e melhoria da qualidade na educação de infância é a centralidade numa pedagogia que articula atividades iniciadas pela criança e iniciadas pelos profissionais, de modo a estimular o envolvimento ativo das crianças no seu processo de aprendizagem. Trata-se do desenvolvimento de um quotidiano pedagógico participativo que encoraja as crianças a tomarem as suas próprias decisões sobre a aprendizagem. Neste sentido, o educador é um orquestrador de ambientes pedagógicos relacionais, isto é, de ambientes pedagógicos centrados nas relações e nas interações. Nestes ambientes o educador cria situações de aprendizagem múltiplas e integradas e holísticas que permitam a cada criança descobrir-se enquanto pessoa com dinâmica motivacional e com agência para criar e desenvolver propósitos e intenções.

A qualidade tem a ver com o modo como os adultos respondem às necessidades das crianças, como promovem o seu bem-estar emocional e a autonomia e como as estimulam para se envolverem ativamente na sua aprendizagem.



Os educadores valorizam o brincar como um meio através do qual as crianças compreendem o mundo, constroem identidade e desenvolvem competências, conhecimentos, atitudes e valores, em interação com o adulto, com as outras crianças, com o mundo e com o conhecimento. Centram-se na escuta das crianças para promover a sua participação em vez de se centrarem numa aprendizagem escolarizante e fragmentada, que não respeita a forma holística e integrada das crianças aprenderem.

Os estudos também sublinham o direito dos profissionais a desenvolver, em companhia e em contexto, jornadas de aprendizagem profissional que incentivem a sua participação na construção dos conhecimentos que envolvem o seu fazer pedagógico.

Os profissionais comprometem-se com o desenvolvimento de uma práxis focada na participação das crianças, dos pais/famílias, de outros profissionais e da comunidade local, cujas vozes, opiniões e perspectivas são respeitadas, valorizadas e tidas em consideração nos processos de tomada de decisão, de modo a promover a diversidade e os valores democráticos. Significa que incluem todas as crianças, sem exceção, isto é, os educadores participativos estão comprometidos com a criação de contextos educativos inclusivos, empenhados em abranger e incluir crianças e famílias de diferentes origens sociais, étnicas, linguística ou culturais.

## 1.1. PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A educação e a aprendizagem começam desde o nascimento e os primeiros anos são os mais formativos na vida das crianças. São os que lançam as bases do desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida. Os primeiros anos de vida de uma criança são um período de imensa vulnerabilidade e oportunidade.

Deste modo, os contextos de educação de infância devem estar centrados na criança, reconhecer as suas opiniões e envolvê-las ativamente nas decisões que lhe dizem respeito. Devem também proporcionar um ambiente estimulante e disponibilizar um espaço físico, cultural e social, com uma diversidade de possibilidades para o desenvolvimento presente e futuro da criança.

O reconhecimento das crianças como seres de direitos, nomeadamente o direito à cidadania e à participação, está em conformidade com a Convenção dos Direitos da Criança (1989), que as legitima como atores sociais com direito a ter voz, a expressar livremente as suas opiniões, a

participar nos processos de tomada de decisões acerca dos assuntos que lhe dizem respeito e de o seu ponto de vista ser tido em consideração (Azevedo, 2021).

Assim, no desenvolvimento de uma educação de elevada qualidade é fundamental que todos os responsáveis pela educação das crianças partilhem de uma imagem clara de criança cuja voz deve ser respeitada e valorizada. Cada criança é única e é um aprendiz competente, ativo e participativo que, desde o nascimento, procura dar sentido ao mundo, cujo potencial deve ser apoiado e estimulado. É coconstrutora e portadora de conhecimentos, identidade, cultura e valores. É uma criança que vive, aprende, escuta e comunica, que necessita e deseja interagir com outras crianças e adultos. Uma criança total, com corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social.

A par de uma imagem clara de criança é também fundamental a partilha de uma imagem clara de infância(s). Como salienta Corsaro (2011) a conceção de infância como uma construção social tem sido marcada pelo progressivo reconhecimento de que as próprias crianças participam da sua definição, uma vez que, como agentes ativos e socialmente criativos, produzem não apenas as suas culturas, mas simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas. A infância é um tempo para ser, procurar e dar sentido ao mundo. Os anos da infância não são apenas a preparação para o futuro, mas também dizem respeito ao presente.

A educação de infância de qualidade assenta numa abordagem holística baseada no princípio fundamental de que educação, cuidados e brincar devem estar articulados. Esta imagem de criança e de infância(s) tem subjacente uma conceção de como as crianças devem aprender e crescer em sociedade. Estas imagens partilhadas incluem um acordo explícito de que as crianças são únicas e têm necessidades emocionais, físicas, sociais, cognitivas diferentes, que devem ser reconhecidas, valorizadas e respeitadas.

**A participação dos pais e da família na educação de infância reconhece que os pais/família são os parceiros mais importantes e a sua participação é essencial e que as famílias se caracterizam por uma grande diversidade social, socioeconómica, cultural e religiosa – e esta diversidade deve ser respeitada enquanto elemento fundamental das sociedades. Nesta perspetiva, a família deve ser completamente envolvida em todos os aspetos da educação e cuidados da sua criança. Para que este envolvimento se torne efetivo. A criação de parcerias com as famílias deve basear-se na confiança e no respeito mútuo.**

## 2. ESPAÇO(S) E TEMPO(S) PEDAGÓGICOS

**“Nós todos tendemos a perceber o ambiente e a «ler» as suas mensagens ou os seus significados com base na experiência pessoal e no conhecimento que adquirimos sobre o desenvolvimento infantil; tudo isso também molda as nossas ideias sobre a infância”**

Lella Gandini (2016, p.315)

A criação de um ambiente físico e psicologicamente seguro, promotor de bem-estar de envolvimento e de aprendizagem, que oferece uma pluralidade e diversidade de oportunidades para todas as crianças, sem exceção, e em todas as áreas e domínios curriculares é uma forma de combater as desigualdades sociais e culturais e de proporcionar uma educação mais justa e mais equitativa.

Na educação de infância uma das primeiras formas de intervenção do educador de infância é a criação de ambientes pedagógicos ricos, estimulantes e desafiantes, capazes de acolher múltiplas relações e interações e de potenciar aprendizagens plurais. De acordo com Azevedo, Marques e Batista (2019) o modo como se concebem e organizam o(s) espaço(s) e os materiais assim como, o(s) tempo(s) pedagógico(s) espelham a intencionalidade do educador/a e sua perspectiva educacional. É fundamental que o(s) espaço(s) e o(s) tempo(s) pedagógicos garantam a todas as crianças bem-estar e pertença, que promovam a sua autonomia e independência, que permitam sentir-se seguras e confiantes.

Nesta perspectiva, a forma como se organizam os espaços e os tempos pedagógicos está intrinsecamente relacionada com o modo como se concebe a criança, a aprendizagem e o seu papel nessa aprendizagem. Deste modo, perspetivar o ambiente educativo como reflexo de uma conceção de criança competente, ativa e participativa e olhá-lo como um contexto em que as múltiplas dimensões criam interatividade e interdependência entre si, implica compreender que as decisões a nível da organização do(s) espaço(s) e dos materiais e do(s) tempo(s) pedagógicos (ritmos do dia) têm impacto decisivo nas interações e relações que aí se desenvolvem e, nessa medida, na profundidade das aprendizagens que as crianças realizam. Como sugere Oliveira-Formosinho (2011, p. 11)

“Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem: um lugar de bem-estar, alegria, prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades: seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro, seja lúdico e cultural”.

E acrescenta a autora:

“O tempo pedagógico necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos (...). Ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas” (p.72)

De facto, quando as crianças agem num ambiente seguro, de partilha e de diálogo, que acolhe e integra a sua voz, quando estes espaços (e tempos) conectam o singular e o plural, o individual e o social, têm mais condições para construir a sua autoestima e autoconfiança e para desenvolver sentido de pertença e de participação e de sentir competência para contribuir para a construção de um mundo mais justo, mais humanizante e mais compreensivo. Ou seja, numa perspetiva de qualidade na educação de infância, acredita-se que a organização do(s) espaço(s) e tempo(s) pedagógico está intrinsecamente relacionada com a criação de um ambiente educacional inclusivo, democrático e participativo. O educador que atende a estes princípios está a ter em consideração a indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem, a ideia de que cada criança é única, que tem necessidades emocionais, físicas, sociais e cognitivas diferentes, que é valorizada e respeitada na sua identidade e pertença – pertence a uma família e a uma cultura – e que tem o direito a participar e a ser tida em consideração nas decisões que lhe dizem respeito (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Bruner (1999) afirma que o espaço, na educação pré-escolar, funciona como “uma comunidade de aprendizagem onde a mente e a sensibilidade são partilhadas. É um lugar para aprendermos juntos sobre o mundo real e sobre os mundos possíveis da imaginação. Deve ser um lugar onde as crianças possam descobrir o uso da mente, da imaginação, dos materiais e possam aprender o poder de fazer isso juntos” (p. 137).

De facto, as crianças precisam agir num espaço e num tempo que lhes ofereça todas as possibilidades e oportunidades para escolher, tomar decisões, enfrentar e resolver problemas, refletir, avaliar a sua ação e aprender.

Do ponto de vista de Polonio (2005) a ação é inseparável do sujeito, começa no próprio espaço, na relação com os objetos que o rodeiam e com as pessoas que temos ao lado, na simples presença no mundo. O espaço tem em si mesmo implícita a ação e potencia as ações, mas também é um potencial recipiente de valores, que entendemos como a forma como o sujeito assimila o espaço vivido, a forma como codifica a vivência, vivência que não podemos identificar diretamente com a ação. A ação tanto individual como grupal, na perspectiva de Polonio (2005, p. 54),

“(...) é dança, é um movimento contínuo, agitação, mudança...ou repouso. Este dançar flui entre as crianças na sua relação com o espaço e os objetos como um jogo de possibilidades, de manifestações e pequenos matizes. A ação tanto se produz sobre a base do funcional, como das emoções, ao sentir, ao experimentar, aprender, transformar, constatar, simbolizar, jogar, etc., afetando o modo como se formam as relações sociais”.

Paulo Freire (1996, p.20) afirma que há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço e Gandini (2016) acrescenta que os educadores devem pensar a estrutura e a organização do espaço de modo a torná-lo atraente aos olhos das crianças. Para esta autora, os materiais que compõem o espaço pedagógico devem ser cuidadosamente escolhidos e disponibilizados com a intenção de criar comunicação, de criar trocas e interações entre pessoas, entre pessoas e coisas, de sustentar uma relação geradora de possíveis conexões e construções. De acordo com Scarpato & Branda Junior (2020) a importância do espaço em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem está, em primeiro lugar, na capacidade de esse lugar tornar-se simplesmente “um não-lugar”, ou seja, no seu potencial e na sua flexibilidade para se transformar e para se adequar, de modo a permitir “a manifestação democrática das singularidades humanas, de suas culturas e ideias no sentido exato da construção de novas humanidades, culturas e ideias” (p. 27).

Na abordagem regiana o ambiente físico é considerado como um educador, mas para agir como tal precisa ser flexível, passar por modificações frequentes pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer

atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas do processo de construção do seu conhecimento. Nas palavras de Lella Gandini (1999, p. 157)

“Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela”.

De facto, o(s) espaço(s) e os tempo(s) pedagógico(s) deve(m) permitir às crianças tomar decisões e fazer escolhas que não as limite, mas que lhes permitam mover-se ao ritmo das suas intenções para experimentar as suas múltiplas possibilidades, agindo individualmente ou em grupo.

Malaguzzi (1990) ensinou-nos a pensar nos espaços e tempos pedagógicos como um sistema vivo e mutante. Mais do que espaço físico, ele inclui a forma como o tempo é estruturado e como se espera que os papéis sejam desempenhados. Ele condiciona como nos sentimos, pensamos e nos comportamos além de afetar dramaticamente a qualidade das nossas interações. As múltiplas interações que se estabelecem no(s) espaço(s) pedagógico(s), os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do(s) tempo(s) são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.

Quando são dadas oportunidades às crianças para agirem com autonomia e independência, elas não usam o espaço de acordo com os pressupostos prévios dos adultos que os equipam e organizam; ao invés, exploram e manipulam, inventam e recriam, transformam-no de acordo com as suas intenções e compreensões do mundo, tornam-no vivo. As crianças são “nômadas da imaginação e grandes manipuladores do espaço: gostam de construir, mover-se, e inventar situações” (Vecchi, 1999, p.131).

A participação das crianças nas tomadas de decisões ao nível dos espaços e dos tempos pedagógicos requer que os adultos as escutem. (Azevedo, Marques & Batista, 2019). Significa isto, que os adultos devem ter em consideração o que as crianças sentem, pensam, fazem, dizem, projetam, para que a intervenção educativa seja coerente e consonante com a escuta. É nessa escuta que os adultos agregam as suas intenções pedagógicas com os interesses e as necessidades das crianças e atendem à realidade dos seus contextos familiar e cultural, estabelecendo-se, deste modo, uma relação efetiva entre os diferentes contextos de vida das

crianças. É importante que o ambiente educativo seja inclusivo, que crie oportunidades de aprendizagem, que favoreça o bem-estar e a pertença, que seja ético, estético, relacional e comunicativo (Azevedo, Marques e Batista, 2019).

## 2.1. A VOZ E O OLHAR DAS EDUCADORAS

As educadoras envolvidas neste grupo de partilhas consideram que o desenvolvimento de uma educação de infância de qualidade requer profissionais competentes, ativos, dinâmicos, capazes de refletir crítica e sistematicamente sobre a sua ação. Esta reflexão crítica e a escuta constante das crianças é fundante para (re)pensar os espaços e os tempos pedagógicos concebendo-os como espaços/tempos para promover aprendizagens diferenciadas e plurais. É necessário, na voz destas educadoras, flexibilizar os espaços e os tempos para acolher a diversidade de ritmos, de interesses, de curiosidades e flexibilizar o uso dos espaços/tempos permitindo uma maior flutuação.

A educadora S. considera que “a organização do espaço deve envolver as crianças e que o modo como os materiais são organizados e disponibilizados tem a ver com a promoção da autonomia necessária ao funcionamento cooperativo do grupo”.



A educadora R. acrescenta que “crianças autônomas são, à partida, crianças capazes de participar, respeitar o outro, expor as suas ideias, terem espírito crítico e, acima de tudo, serem agentes ativos no seu processo de aprendizagem”. Por isso, considera que “quando possibilitamos à criança o poder da participação e da construção ativa da sua aprendizagem estamos na linha central de uma comunidade de aprendizagem, em que todos aprendem a aprender”.



Para a C. “é da responsabilidade do educador que procura desenvolver uma prática educativa de qualidade, encontrar estratégias, nesta comunidade de aprendizagem, que possibilitem às crianças que a sua voz seja o motor de crescimento e desenvolvimento das suas competências e, ao mesmo tempo, da descoberta de soluções para os seus problemas individuais e/ou coletivos”.





A educadora N. nas suas reflexões salienta que “a responsabilidade do educador passa pela escuta efetiva das crianças. É preciso dar voz às crianças para que o ambiente educativo seja construído à sua imagem. Escutar o como e o porquê das deliberações de cada uma e do grupo”.

A educadora F. questiona: “Que oportunidades de aprendizagem criamos para que as crianças aprendam?” Do seu ponto de vista, para responder a esta questão, é imprescindível “escutar as crianças permitindo-lhes ter voz sobre os assuntos que lhes dizem respeito. A escuta da voz das crianças será, sem dúvida alguma, o ponto cardeal para a organização da sala, motor para a diversidade de atividades/projetos, solução para os conflitos, suporte para o planeamento e para a avaliação”.

Conscientes da importância desta escuta quiseram conversar com as crianças acerca de como é que elas, as crianças, se veem enquanto protagonistas do seu processo de aprendizagem, sobre o que fazem, o que mais gostam de fazer e como gerem o seu dia.

As crianças puderam partilhar os sentidos e os significados que atribuem às suas vivências no jardim de infância. Dizem as crianças que podem “Aprender, brincar, pintar, jogar jogos (...); brincar com os amigos; vestir as roupas da arca do tesouro; brincar nas bolas saltitonas; no espaço exterior; fazer projetos; pinturas; desenhos (...)”. “Também podemos escolher para onde vamos brincar (...) e o que vamos fazer (...) os amigos; na reunião da manhã combinarmos o que vamos fazer (...) fazemos o plano do dia (...)” “Para aprender a fazer coisas novas e também aprender as histórias; para saber que quando se bate uns aos outros nós não podemos bater uns aos outros; para aprender as partes do corpo e também aprender a ler; eu venho para a escola porque eu gosto da escola”. “Eu faço desenhos e também faço jogos. Gosto mais de fazer desenhos e gosto menos de fazer um jogo que não sei; faço pinturas e desenhos. Também quero jogar os jogos e nos carros. Gosto mais de jogar aos puzzles, fazer pinturas e brincar aos carros. Eu não gosto de dinossauros.; Gosto de desenhar eu e a minha mãe. Também brinco com a casinha. Não gosto daquele brinquedinho; faço pinturas, recortes, colagens, desenhos e brincar. Gosto de desenhar no quadro e desenhar nas folhas. Não gosto de brincar com os carros; gosto de brincar nos legos. Não gosto dos carros; gosto das pinturas e gosto da casinha e gosto do computador e dos jogos; de ouvir histórias gosto; gosto da cozinha, pinturas, desenhos (...)”.



Em síntese, para as educadoras envolvidas neste grupo de reflexão o ambiente educativo, nomeadamente os espaços e os materiais assim como os tempos pedagógicos, “espelham a intencionalidade do adulto (...) favorecendo a interação social, a exploração e a aprendizagem” (educadora M.) e isso implica que o educador “reflita constantemente sobre a prática pedagógica de modo a construir um contexto educacional em que cada criança e o grupo sintam que as suas necessidades são tidas em consideração e que podem desenvolver todo o seu potencial” (educadora A.).

A educadora L. afirma que a par com a intencionalidade pedagógica, a organização do ambiente educativo é um elemento promotor da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e do grupo. A forma como o grupo, o espaço e o tempo estão organizados são elementos que influenciam diretamente a qualidade da prática pedagógica.



Nas palavras desta educadora “é necessário que, de forma refletida e intencional, o espaço esteja organizado, os materiais sejam selecionados com rigor, as regras de utilização das áreas sejam definidas de forma democrática e que todos saibam o que existe e o que se pode fazer em cada área. Esta dinâmica de gestão do espaço permite ao grupo organizar-se de forma que o brincar seja holístico, organizado e que as crianças, no decorrer da sua ação, possam desenvolver a sua criatividade e curiosidade (...) Nesta perspetiva, as crianças podem deslocar-se pelas diferentes áreas da sala, conversando, negociando e brincando num clima de cooperação e participação, tornando a vivência de grupo democrática desde a sua génese”.

O educador tem também um papel importante na seleção de materiais que coloca à disposição do grupo, devendo estes ser selecionados tendo em conta características como segurança, adequação, versatilidade e potencial criativo, plástico e estético. Assumindo uma perspetiva participativa, a educadora L. afirma que “as crianças têm igualmente um papel determinante na seleção dos materiais a considerar no espaço educativo trazendo, assim, para o espaço do grupo, a identidade de cada criança. Incluir no material de cada área elementos que possam ser trazidos pelas crianças, que espelhem contextos familiares, experiências vividas ou objetos que transmitam segurança e sentido de pertença, fazem com que o espaço e os materiais ganhem uma dimensão afetiva grandiosa”.

A educadora F. acrescenta que “as crianças precisam de conhecer as áreas, saber os recursos disponíveis em cada uma delas e para que servem. Todos os materiais devem estar identificados e ao alcance das crianças. A sala deve ser apelativa e capaz de criar múltiplas aprendizagens e interações. As crianças têm de se apropriar dela, senti-la como sua. É o seu espaço, e ela foi coautora na sua organização. Há a responsabilização e o trabalho de cooperação entre os pares”. Sustentando-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (2016, pg.38) quando afirmam que “o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é



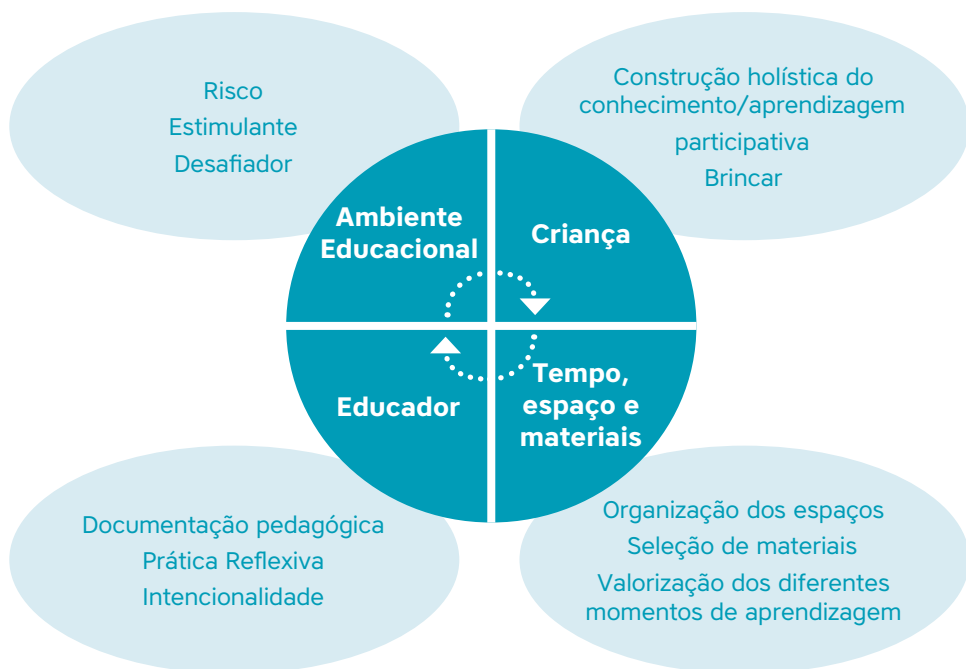
também condição de autonomia da criança e do grupo” argumenta que “a criança ao conhecer o espaço e todos os recursos ao seu dispor vai sentir-se autônoma nas suas escolhas, descobertas e aprendizagens. Sozinha ou em grupo, ela vai ter liberdade de se auto guiar pelos caminhos dos seus interesses alcançando e conquistado novos saberes” (educadora F.).



Perspetivando uma prática pedagógica de qualidade, a educadora L. refere que é “igualmente importante considerar o espaço para lá das paredes da sala. A dinâmica de organização do espaço e materiais contempla o espaço interior e o espaço exterior do recinto escolar. Alargar o espaço de atividade do grupo englobando brincadeiras no interior e exterior permite diversificar as oportunidades educativas que são proporcionadas às crianças e enriquecê-la com experiências únicas”.

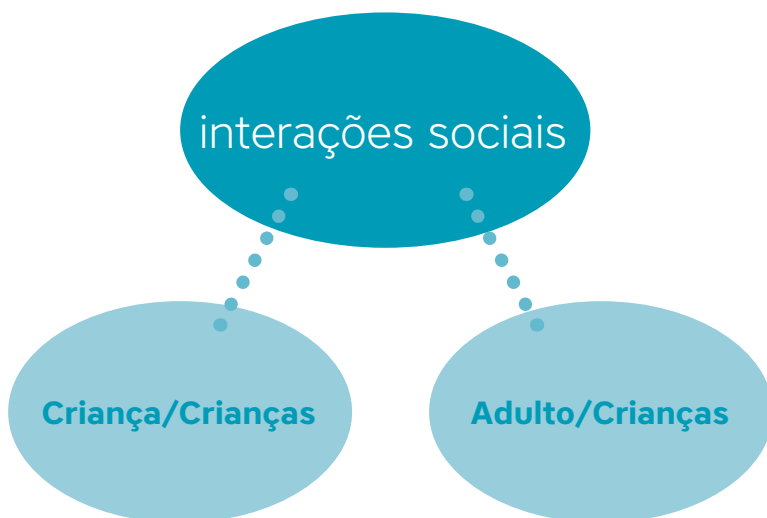
Na sua reflexão partilhada acrescenta que o papel do educador passa também por “envolver democraticamente o grupo e as famílias no processo de aprendizagem. A criança está no centro do processo de aprendizagem, com um caráter dinâmico, participativo e ativo. Valorizar as aprendizagens promovidas no meio familiar e em contexto de escola, sendo elas construídas nas interações do grupo e ganhando assim significado”.

A figura que se segue foi concebida pelas educadoras do grupo de partilhas da Plataforma Educar Melhor em Cascais e sintetiza o modo como perspetivam o ambiente educacional que harmoniza a intencionalidade educativa dos educadores com as intenções das crianças.



### 3. INTERAÇÕES SOCIAIS

A interação é o eixo central da ação educativa. As interações entre adultos e crianças, assim como as interações com pares, são fundamentais para apoiar e influenciar o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças. São também centrais na promoção da aprendizagem das crianças de forma contínua e interativa, incentivando-as a desenvolver e a partilhar experiências, sentimentos, opiniões e conhecimentos. É por meio das interações que as crianças desenvolvem a(s) sua(s) identidade(s), um sentido de pertença a uma comunidade e conhecimento do mundo. O papel dos educadores é, então, o de criar oportunidades para que as crianças se envolvam em interações que lhes permitam participar ativamente em processos de coconstrução de conhecimento e de significados e que apoiem a sua jornada de aprendizagem de uma forma estimulante, respeitosa e autonomizante. As interações que estimulam e promovem partilhas significativas e respeitosas entre todos os participantes do processo educativo e que garantem que todas as vozes são ouvidas, são aquelas que potenciam e promovem o desenvolvimento das crianças como aprendizes autoconfiantes e como cidadãos participativos, membros da sociedade para a qual contribuem e com a qual se preocupam.



- A importância dos grupos heterogêneos nas interações e nas aprendizagens – crianças com diferentes idades ou diferentes níveis de desenvolvimento enriquecem a cooperação, as conversas, as brincadeiras, toda a vida do grupo. Num grupo com estas características as crianças devem ter a oportunidade de interagir e de colaborar umas com as outras em todas as situações do dia a dia, seja na hora da refeição, na sala, no exterior, em qualquer atividade.
- O trabalho cooperado - a existência de dinâmicas de trabalho a pares, em pequenos e grande grupo potencia a resolução de problemas; o confronto de diferentes pontos de vista e a realizar uma tarefa comum.

Todos contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem de todos.

As interações ajudam a criança a entender o mundo na sua perspectiva e na perspectiva do outro. Ao mesmo tempo que existe uma necessidade de se relacionar com os outros, de se tornar um ser social a criança tem também necessidade de afirmação e de autonomia pessoal. Este crescimento acontece sempre que a criança tem que se fazer ouvir, tem que ouvir o outro, fazer cedências, dar a sua opinião, argumentar, gerir a frustração e o conflito. Assim a criança, em interação com os outros vai ganhando o sentimento de pertença a um grupo, a uma comunidade ao mesmo tempo que toma consciência de si própria.

Através das interações as crianças participam no seu processo educativo e no crescimento sociomoral do grupo:

- A elaboração das regras de grupo, a partir de situações vividas, conversadas e discutidas são depois construídas por todos.
- Também as tarefas indispensáveis à vida coletiva são combinadas pelo grupo e realizadas de preferência a pares, para que exista cooperação.

Ao participarem no planeamento e avaliação de tudo o que acontece no dia a dia do jardim de infância, as crianças estão a participar na construção do processo de aprendizagem, do seu e do grupo. Combinar e decidir o que fazer naquele dia, naquela semana, qual a história a ser lida, qual a música a ser ouvida, etc... e como fazer o que foi combinado faz com que as crianças se sintam parte integrante de todo o processo educativo. O mesmo acontece com a avaliação, no decorrer e no final das atividades, é importante conversar sobre o que se está a fazer, o que se fez e o que ficou por fazer, partindo daqui para um novo planeamento.



Outro fator de grande importância para que existam interações de qualidade entre as crianças é a existência de momentos em que as crianças podem comunicar aos outros, individualmente, a pares ou em pequenos grupos as produções realizadas. Ao expor o seu trabalho perante os outros e ter assim oportunidade de falar sobre o que fez e como fez, a criança toma consciência de si enquanto aprendente e ao mesmo tempo contribui para a aprendizagem de todos. As outras crianças, as que estão a assistir têm também um papel muito importante na medida em que têm oportunidade de fazer apreciações que levam a criança a sentir-se valorizada, a querer melhorar o seu trabalho, até mesmo em parceria com outra criança. Por outro lado, os trabalhos expostos pelas crianças servem, muitas vezes de “inspiração” para outras crianças, para novos trabalhos ou até mesmo para projetos.

A construção conjunta do pensamento faz-se através das interações das crianças. Estas interações acontecem quando as crianças têm oportunidades de praticar e desenvolver formas de raciocinar através da linguagem, apresentar ideias de forma clara e explícita, partilhar, avaliar, analisar e resolver problemas conjuntamente. Segundo Pontecorvo “Cada um pode “utilizar” aquilo que o outro diz, subdividindo-se o esforço ou a carga emocional do ato de pensar mediante o compartilhamento do pensamento: cada um pode pensar e dizer somente uma parte do discurso, que pode ser utilizada para a construção de um outro e ser-lhe depois devolvido no enunciado de um outro de uma forma mais elaborada, mais tratada e novamente reutilizada em um segundo momento em um nível de maior complexidade (2005, p.74)

Nestas situações, cada criança diz o que pensa sobre o tema ou assunto que está a ser debatido e com o contributo de todos chega-se a um resultado que pode ser a construção de conhecimento ou um conflito cognitivo que tem que ser resolvido através de pesquisas, experiências, debates, etc., até se chegar à construção conjunta do conhecimento.

### 3.1. O PAPEL DO EDUCADOR – INTERAÇÕES ADULTO/CRIANÇA

*O cenário pedagógico é um elemento fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que é organizado pelos elementos do grupo, estando todos envolvidos na sua gestão, o que implica um processo de responsabilização (Vala, 2021, p. )*



Há algo crucial para que tudo isto aconteça desta maneira e que é o papel do educador, que permite e cria condições para todas estas interações, vivências e descobertas. Não basta sentar as crianças e deixá-las conversar, como tão bem nos diz Mercer (1997):

“(…) há dimensões comunicativas e intelectuais para a organização das atividades cooperativas que também são importantes se se pretende que as atividades contribuam para o progresso educativo das crianças. O simples facto de as sentar para que realizem uma atividade conjunta pode promover conversação, mas de que qualidade? Pode acontecer que frequentemente o organizador das atividades cooperativas não possua uma noção clara acerca do tipo de conversação que está tentando provocar nem da razão por que o faz. Como Terry Phillips assinala «Porquê» é uma pergunta esquecida ao organizar atividades cooperativas” (p.36).

O “porquê” tem que estar sempre presente nas conversas que temos com as crianças, se queremos ser alguém que provoca, alguém que promove e apoia as crianças na organização e realização das suas ideias. Por exemplo “Porque é que a pinha fechou toda dentro de água?” era a pergunta a seguir à observação do resultado da experiência da pinha. “Porque está molhada”, foi a resposta das crianças. Este exemplo ilustra como o apoio e a mediação do adulto são fundamentais para que as crianças sintam seguras, competentes e motivadas para progredir nas suas experimentações. Como salientam as OCEPE (2016):

“Planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima.” (p.26)

Compete ao adulto estar sempre muito atento ao que se passa à sua volta para que assim possa identificar e intencionalizar as situações emergentes do quotidiano do grupo ou da vida para responder de forma adequada e justa a cada e a todas as crianças. Temos que ter consciência de onde é que queremos chegar com as crianças de modo a garantir que o ouvir as crianças, a importância da escuta como processo de procura de conhecimento sobre as crianças, cada um e todos, como nos diz Júlia Formosinho (2013) permite-nos descobrir os interesses, as motivações, as relações, os saberes, as intenções, os desejos e os diferentes mundos de vida da criança. Mas, se o ouvir é importante, o fazer algo com o que

se ouve é ainda mais importante. Se com este ouvir, o educador conseguir apoiar a criança e o grupo nos processos de aprendizagem, nas conquistas, descobertas e dificuldades, desbloqueando atitudes, sentimentos, diálogos, pensamentos fazendo assim cada criança e mais uma vez o grupo “caminhar” no sentido de um desenvolvimento holístico e pleno.

No papel do educador encontramos atitudes como escutar, observar, descrever e documentar toda a dinâmica pedagógica vivida em contexto educativo, como facilitador e essencial para compreender e dar resposta às reais necessidades e motivações da criança e do grupo no seu todo. Pois, só assim, o educador reconhece e respeita a criança como uma pessoa única, competente e com o direito à participação ativa no processo e nos resultados da sua aprendizagem.

### Exemplo de uma conversa entre o adulto e as crianças

Com o projeto dos caracóis e o comentário de uma criança:

**Criança:** O L. tem caracóis no cabelo.

Surgiu uma atividade de linguagem oral “Palavras Homónimas”. Iniciamos pela palavra “caracol” e uma criança explicou:

**Criança:** Então, caracol é o animal, mas também são os caracóis do cabelo. Os caracóis animal são os verdadeiros, os caracóis do cabelo não são verdadeiros.

**Educadora:** todos concordaram com a M.? Os caracóis do cabelo não são verdadeiros?

Algumas crianças disseram que concordavam, outras não.

**Educadora:** Quem não concorda, pode dizer porque é que não concorda?

**Criança:** Eu não concordo porque eu tenho caracóis no cabelo e eu sou verdadeira.

Com esta afirmação (feita por uma menina com o cabelo cheio de caracóis) o grupo percebeu que ambos os caracóis são verdadeiros, só são diferentes. A mesma palavra tem significados diferentes.

Outro aspeto importante na atitude do adulto para com as crianças é que, como nos diz Vygotsky (2003), o educador deverá ser “um profissional

cientificamente instruído” para que possa partilhar informação adequada e conhecimentos científicos corretos. Esta é uma verdade que serve para todos os momentos do dia a dia do jardim de infância. O educador deverá falar a linguagem específica de todas as áreas contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Lopes da Silva et al, 2016). Quando tal não acontece e precisamos delas então cabe ao educador ir à procura, informar-se para que assim consiga transmitir às suas crianças a linguagem mais correta para aquela área.

O adulto deve proporcionar momentos de experimentação e de reflexão sobre o que fazem e o que sabem, procurando outras explicações, vivências e estratégias, possibilitando assim o aumento e a reconstrução dos conhecimentos, fazendo a ponte entre o saber anterior e o novo saber adquirido. Nós, enquanto educadores temos que tentar ser capazes de dar tempo e espaço para que isto aconteça, não é fácil perceber quando temos que estar calados e quando basta uma palavra nossa para tudo se encadear e andar para a frente. É a nossa função e é a fazer muitas vezes e com uma prática reflexiva individual e com os outros que conseguimos ir mais além.

A intencionalidade do educador deverá ser clara face às intenções educativas que presidem à sua prática, embora tendo subjacente o princípio de que a construção do currículo será tanto mais rica, quanto o mesmo for coconstruído em comunidade de partilha assente na negociação e nas propostas do grupo de crianças. Por outro lado, pais/famílias serão igualmente parceiros e outro contexto social a ter em conta nessa mesma construção.

Por tudo isto percebemos que as interações, a organização do grupo está interligada com a organização do tempo. Na rotina do grupo têm que estar contemplados momentos de trabalho, brincadeira, conversas, etc... que proporcionem estas interações. Também a organização do espaço educativo tem que estar em consonância com o tipo de interações que se pretenda que aconteçam entre as crianças. Assim, é importante que todas as áreas da sala comportem espaço para mais do que uma criança. Só assim as interações acontecem. Tudo se conjuga quando pensamos na organização do espaço educativo como um todo que reflete as nossas intenções pedagógicas.

Como diz Mercer (1997): “a conversação entre os alunos é valiosa para a construção do conhecimento.” Por isso deixem as crianças conversar, discutir, raciocinar, partilhar ideias, estratégias, conhecimento. Conversem com elas, ouçam-nas e façam algo com o que ouvem, é assim a Vida.

## 4.

# A VOZ DAS EDUCADORAS: A CENTRALIDADE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COMO ESPAÇO/TEMPO PARA O ENCONTRO E O DIÁLOGO REFLEXIVOS

**Importância de situar os profissionais nos seus contextos e realidades para em diálogo reflexivo sustentar o fazer pedagógico num processo de aprendizagem em companhia que quebra o isolamento e nos reúne em torno de uma visão e de um foco comum. Os exemplos que se seguem falam do impacto que estes processos reflexivos têm a nível pessoal e profissional:**

“Refletir sobre a minha prática pedagógica é um grande desafio. Há uma imensidão de emoções, sorrisos, conquistas, aprendizagens, vivências, erros... que fizeram de mim o ser humano e a profissional que sou hoje. Cada grupo é único, cada criança é singular e cada família é ímpar. A minha prática foi evoluindo e amadurecendo. É necessário fazer paragens para refletir sobre o que estou a fazer, o que eu fiz e que poderia ter sido feito de forma diferente e como posso melhorar.” (Educadora C.)

Para a elaboração desta síntese, e porque decidimos fazê-la em conjunto (...) foi igualmente interessante a reflexão que fizemos sobre a nossa prática e a leitura conjunta dos textos que as três fizemos em voz alta, acrescentando ou comparando cada abordagem aos nossos contextos reais (Educadoras L., C., S.).

### **Reconhecer a agência da criança**

“Sendo a criança o centro da educação, ela deve ser o ponto de partida: com todo o seu saber, necessidades, características, motivações e apetências (educação holística). Porém, a própria criança também contribui para a sua educação e para a educação dos que a rodeiam, seus pares e adultos.” (Educadora S.)

“É fundamental conhecer cada criança. Quais os seus interesses? Quais as suas motivações? Qual é a sua dinâmica preferida? De que forma posso chegar mais perto dela? Para compreendermos e conhecermos melhor cada criança temos de o observar e de o ouvir. Dar VOZ a cada criança. Ouvirmos o que ela tem para nos dizer. O que ela sente? O que ela mais gosta? O que menos gosta? O que gostava de mudar? O que gostaria de

fazer se...? Se tu pudesses mudar isto ou aquilo...? Tantas respostas que precisamos de ouvir das nossas crianças” (Educadora C.)

“A criança deve poder selecionar os seus próprios recursos de aprendizagem e envolver-se nos projetos e atividades que lhe suscitam maior interesse. A criança deve ser desafiada a aprender o que lhe traz prazer e motivação (...). Ser autónoma e dinâmica nas suas aprendizagens e posteriormente ter oportunidade para partilhar com os seus pares as suas descobertas”.

## Interações

“[...] a Relação é o meio, o caminho que permite considerar “o outro” em todo o processo. É através da relação e do diálogo, que se torna possível envolver todas as partes num processo contínuo, dinâmico e aberto que enriquece a prática pedagógica adequando-a e melhorando-a continuamente, através da observação e monitorização dos resultados obtidos” (Educadora S.).

As suas opiniões [das crianças] têm de ser ouvidas, respeitadas e validadas. Com a partilha as crianças vão aprender umas com as outras. O poder é descentralizado do professor. Democráticamente todos têm as mesmas responsabilidades e direitos, privilegia-se a comunicação, a negociação e a cooperação. Nós, educadores, devemos estar disponíveis para apoiar (individualmente ou o grupo) (Educadora C.)

[...] a criança é tida como sujeito e agente participativo ao longo do processo educativo em que a partilha do “poder” é feita entre educador/criança. Por sua vez, o educador assume um papel de “escuta” permanente possibilitando a referida partilha, que confere a qualidade às relações, partindo das interações que se vão estabelecendo ao longo dos diversos contextos de vida da criança (Educadoras L.,C.,S.).

[...] a escuta ativa como um elemento fundamental do processo de aprendizagem [...] é ao mesmo tempo um valioso instrumento de avaliação, pois permite compreender melhor e monitorizar as aprendizagens que se realizam, as necessidades e as motivações reais de cada criança e do grupo no seu todo (Educadoras L.,C.,S.)

É essencial observar [...] cada criança. O seu comportamento é uma forma de linguagem muito rica e importante. As suas ações e reações transmitem tanta informação valiosa sobre ela. Esta observação é o início de uma longa caminhada com três intervenientes ESCOLA-CRIANÇA-FAMÍLIA. É a boa harmonia entre eles que vai ditar o sucesso e a felicidade da criança no seu percurso escolar (Educadora C.).

## Espaço e materiais

A organização de um ambiente educativo estimulante onde a criança dispõe de materiais e espaços diversificados, onde pode brincar e desenvolver atividades que potenciam os seus interesses e curiosidade e, ao mesmo tempo, lhe garante a possibilidade de tomar decisões e resolver problemas, será o cenário pedagógico mais adequado a todo o processo de escuta e desenvolvimento educativo, que se quer como espaço de qualidade na prática pedagógica (Educadoras L.,C.,S.).

[...] organizei a sala por áreas [...] bem definidas. Em cada uma delas coloquei os materiais mais diversificados que consegui e que podia, face a esta nova realidade da pandemia [...] identifiquei-me muito com a utilização de materiais naturais e criei uma área a qual chamei da natureza com cestos/caixas com pedras, conchas, búzios, rolhas, alfarrobas secas, nozes, rodela de madeira, paus pequenos, cubos, quadrados e cilindros de madeira e rolos de cartão de diversos tamanhos (Educadora M.)

[...] os instrumentos reguladores da vida do grupo são por si só informantes importantes ao longo do processo de aprendizagem. Eles espelham a qualidade e a verdade da vida do grupo e ao mesmo tempo são referentes das rotinas dessa mesma vivência (Educadoras L.,C.,S.).

## Espaço exterior

Brincar no exterior permite às crianças alargar as interações e fortalecer relações com as outras crianças e com a natureza.

Permite que as crianças encontrem espaços para se entregarem às explorações e às descobertas.

Cabe ao educador a construção e a gestão cooperada de um currículo aberto em que todos os atores possam dar o seu contributo e que este intensifique a intencionalidade da ação, devidamente contextualizado no meio onde se situa/ocorre (Educadoras L.,C.,S.).

## Abordagem pedagógica

Consideramos que os princípios orientadores que norteiam o quotidiano pedagógico deverão assentar na cooperação, participação, diálogo, competência, integridade, respeito, responsabilidade e na heterogeneidade que, por sua vez, destaca e dá ênfase às características individuais de cada criança, implicando adotar práticas pedagógicas diferenciadas, que vão ao encontro das características individuais de cada um (Educadoras L.,C.,S.).

“A qualidade na educação na infância e conseqüente prática pedagógica implica um processo contínuo, que tem como ponto de partida, a criança

e a sua família, daí a importância de todo o processo educativo implicar, ao longo da vida da criança, os seus pais/encarregados de educação como agentes participativos e envolvidos em todo o processo” (Educadora S.)

[...] o paradigma que nos parece mais correto assenta numa construção partilhada do saber, em que os processos se sobrepõem aos produtos finais, numa dinâmica de coconstrução do currículo em que todos estão envolvidos. E é obvio que, se falamos em crenças, valores e cultura está implícito que esta dinâmica de relação construtiva implica as famílias como parceiros indispensáveis no desenvolvimento desse mesmo currículo (Educadoras L,C,S).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências, os diálogos e as reflexões partilhadas pelo Grupo de Partilhas da Plataforma Educar Melhor em Cascais em torno das práticas pedagógicas de qualidade na educação pré-escolar permitiram-nos, em companhia, (re)significar a importância da participação da criança, dos profissionais e das famílias num processo educativo que pretende ser democrático, pluralista e humanista.

A compreensão de uma pedagogia de direitos que sublinha o direito de todos, sem exceção, à participação enfatizando o respeito pela diversidade como parte integrante de uma pedagogia de uma sociedade mais justa e mais equitativa, levou este grupo de profissionais a refletirem sobre suas próprias crenças e as suas práticas quotidianas para a transformação. A constituição de uma rede de partilha, em que todos contribuem para o desenvolvimento profissional uns dos outros, criando um sentido de identidade profissional e de pertença, foi crucial para a construção de uma comunidade de práticas. Reconhece-se, no entanto, a complexidade e os desafios que estes processos colocam à conjugação dos compromissos pessoais e profissionais de cada um dos elementos que integrou este grupo.





# PARTE 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

# INTRODUÇÃO

Uma educação de infância inclusiva apoia o direito de cada criança a participar como membro de pleno direito do grupo, da instituição e da comunidade. Assim, uma educação de infância inclusiva assegura que cada criança desenvolve um sentido de pertença ao grupo, através do estabelecimento de relações positivas, incluindo relações de amizade, e apoia o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, de forma a que possa atingir todo o seu potencial<sup>1</sup>. Uma educação inclusiva promove quer o potencial das crianças, quer o potencial das suas famílias, apoiando-as e envolvendo-as como parceiros investidos e competentes.

Com base nesta conceptualização, ao longo dos encontros realizados entre 2019 e 2021, o Grupo de Trabalho sobre Educação Inclusiva da Plataforma Educar Melhor em Cascais analisou casos e envolveu-se numa reflexão e partilha generosa sobre indicadores de qualidade em educação, nomeadamente, no âmbito do papel dos/as educadores/as de infância; do papel dos/as profissionais das Equipas Locais de Intervenção Precoce, dos/as docentes de educação especial e de outros profissionais de apoio; da construção de parcerias com as famílias; da promoção do envolvimento e da participação de todas as crianças; da definição de objetivos; da organização do ambiente educativo (espaço, rotinas e tempo); da avaliação; das transições, entre outros tópicos.

Nesta brochura, é apresentado um conjunto de reflexões e de práticas partilhadas pelos membros deste Grupo de Trabalho. Esta partilha constitui um ponto de partida para reflexões subsequentes e não um ponto de chegada. O objetivo será inspirar outros/as profissionais a aprofundar os seus próprios processos de reflexão e a questionar, continuamente, o caminho seguido e o caminho a seguir. Convidam-se os leitores à análise crítica, individualmente ou em equipa, das práticas aqui apresentadas.

<sup>1</sup> DEC/NAEYC. (2009). Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

# 1. A CENTRALIDADE DAS INTERAÇÕES E DAS RELAÇÕES

A qualidade das interações entre adultos e crianças e entre crianças emergiu em todas as reflexões como a base do trabalho desenvolvido em educação de infância e como um pilar central das práticas inclusivas. A resposta intencional à necessidade de pertença de todas as crianças, através do apoio à construção de relações positivas, sustentadas em afeto, respeito e expectativas positivas, constitui um objetivo central numa educação de infância que se assume como inclusiva. Neste âmbito, na reflexão e partilha realizadas pelo Grupo de Trabalho, destacaram-se práticas promotoras de afetos positivos.

## Educação de infância: um lugar inclusivo de afetos

### Objetivos

A relação é facilitadora da inclusão. A relação pedagógica constitui um instrumento privilegiado de construção de um clima positivo e harmonioso, propício à exploração, ao desenvolvimento, à aprendizagem, ao bem-estar e, naturalmente, à criação de memórias felizes, assegurando que a escola é um lugar onde todos querem estar.

### Descrição

A construção de um lugar inclusivo em contextos de educação de infância implica a escuta ativa das vozes das crianças e a observação atenta dos seus sinais. Estas estratégias permitem “ler os corações das crianças” e compreender as suas necessidades emocionais e as suas necessidades de aprendizagem, de forma a adequar, com intencionalidade, as respostas a dar. Escutando a criança e lendo os seus sinais, sem a julgar, é possível compreender as palavras que precisa de ouvir e identificar o momento

certo para falar, para fazer uma carícia ou para dar colo, assegurando que a criança se sente compreendida e aceita. Neste contexto, o reforço positivo e o sorriso constituem formas de educar a autoestima da criança. A relação afetiva permite a construção de um diálogo autêntico, com partilha mútua de vivências, emoções, ideias e sonhos, contribuindo igualmente para enriquecer o imaginário das crianças.



## Reflexão

Através da construção de lugares de afetos, sustentados em interações positivas informadas pela escuta ativa e observação atenta de cada criança, promove-se a inclusão.

Construir e manter relações e interações positivas implica reconhecer em cada criança forças e recursos que possam contribuir para o brincar e para a vida em grupo. A reflexão do Grupo de Trabalho valorizou a intencionalidade de práticas que permitem a identificação e valorização das competências das crianças, pelas próprias, pelos pares, pelas famílias e pela comunidade educativa. Este foco nas forças e nas competências foi sinalizado como particularmente relevante para crianças com necessidades adicionais de suporte, nomeadamente, ao nível da regulação do seu comportamento.

## Identificar competências e atribuir responsabilidades

### Objetivos

Face às fragilidades de uma criança (a M.) com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) muito acentuada e considerando as suas dificuldades na relação com os pares, procurou-se alterar a visão negativa e a baixa aceitação por parte das outras crianças, devido aos seus comportamentos disruptivos.

### Descrição

No decurso da festa de finalistas, realizada conjuntamente pela sala dos 5 anos e pela turma do 4.º ano, a M. foi selecionada pela educadora de infância para o papel de apresentadora. Esta escolha considerou o perfil de aprendizagem da criança e baseou-se na expectativa de que esta seria capaz de desempenhar o papel com responsabilidade, se devidamente apoiada. A M. desempenhou o seu papel de forma muito adequada, responsável e com muito sucesso. De salientar que aprendeu todas as suas falas e não precisou de ajuda em situação alguma. Um orgulho!



### Reflexão

A escolha da M. para assumir este papel veio favorecer a interação positiva entre a M. e as crianças que participaram no evento e contribuiu para que esta desenvolvesse melhores competências sociais.

## 2. PARCERIAS COM AS FAMÍLIAS

A construção de relações de parceria com as famílias de todas as crianças, constitui um objetivo essencial do trabalho dos/as profissionais de educação de infância. Para além disso, constitui também um recurso poderoso para apoiar a concretização de objetivos no âmbito do bem-estar, sentido de pertença, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, potenciando a qualidade e a individualização das respostas. O **Quadro 1** inclui indicadores de qualidade no âmbito da construção de parcerias com as famílias, identificados pelo Grupo de Trabalho.

### **Quadro 1.** Indicadores da construção de parcerias com as famílias

<b>Os/as profissionais de educação de infância...</b>
constroem uma relação próxima e informal com as famílias.
conquistam a confiança das famílias e reconhecem essa confiança como condição essencial para criar e manter relações próximas.
respeitam genuinamente as famílias, não fazendo juízos de valor.
conhecem as famílias e compreendem e respeitam os seus costumes, valores e práticas, perspetivando a heterogeneidade e a diferença como uma força.
colocam a família no centro da sua ação.
conhecem e são sensíveis em relação às dificuldades das famílias (e.g., competências de literacia, situação económica, saúde mental).
assumem que as famílias fazem o melhor que podem.
procuram compreender as perspetivas das famílias.
identificam e valorizam as forças, os recursos e as competências das famílias.
reconhecem que ninguém conhece melhor as crianças do que as suas famílias: estas são as especialistas no que respeita à sua criança.
valorizam, respeitam e protegem a privacidade de todas as famílias.
comunicam com todas as famílias, assegurando que a comunicação é bidirecional e recorrendo a canais de comunicação diversificados.
criam momentos de conversa informal regulares com todas as famílias, adotando um horário relativamente flexível.
são proactivos, contactando as famílias, identificando e dando resposta às suas necessidades.
valorizam e apoiam iniciativas das famílias no sentido de estabelecerem redes de contacto entre si e de partilharem experiências.

Estes indicadores de qualidade podem ser operacionalizados de múltiplas formas, em função das opções dos/as profissionais e das instituições de educação de infância, bem como de processos de coconstrução de práticas com as famílias e com a comunidade. Apresentam-se, de seguida, exemplos de práticas de construção de parcerias com as famílias, um dos quais diz respeito a uma abordagem que atravessa todo o trabalho desenvolvido na instituição, incluindo o processo de avaliação formativa.

## Construção de parcerias com as famílias na avaliação formativa

### Objetivos

Uma das instituições educativas representadas no Grupo de Trabalho tem adotado uma perspetiva inclusiva, garantindo que todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sentem acolhidos e respeitados, promovendo um trabalho colaborativo entre profissionais e considerando pais/famílias como parceiros, por excelência. Com uma metodologia de participação (Movimento Escola Moderna MEM), todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membros da família, das suas capacidades a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. Com o objetivo de promover a permanente melhoria do ambiente, considera-se o contributo de todos os intervenientes.

## Descrição

Desde o momento em que uma criança inicia o seu percurso na instituição, a família é o parceiro por excelência, sendo chamada a participar em todo o ambiente educativo, desde a conceção do Projeto Curricular de sala, no qual se procura acolher as suas sugestões, à sua execução, passando pelos momentos de avaliação formais efetuados, incluindo a avaliação individual da criança, do Projeto ou da própria instituição e seus procedimentos. Ao mesmo tempo, a criança é implicada na construção do seu próprio conhecimento, dispondo de materiais diversificados, que estimulam os seus interesses e curiosidade, e tendo a oportunidade de escolher como, com o quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. Desta forma, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades.

Na avaliação formal efetuada (avaliação qualitativa e formativa), os pais são implicados diretamente. A educadora de infância prepara a avaliação formativa com base em todas as evidências observadas, as inferências e o envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem (através de conversas desenvolvidas no âmbito da construção do portefólio, com o registo de conversas), convocando, depois, a família para uma reunião, para, em conjunto, conversarem sobre todos os aspetos do desenvolvimento, e, em conjunto, validarem a

avaliação da criança. Cada criança é avaliada, formativamente, de acordo com as suas potencialidades, as suas necessidades e o desenvolvimento das suas capacidades, sem quaisquer juízos de valor ou comparações.





## Reflexão

Neste processo, é fundamental, através de uma avaliação reflexiva e sensível, que o/a educador/a de infância recolha informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falando com as famílias sobre a aprendizagem dos seus filhos e tomando consciência da sua ação e do progresso das crianças. Assim, pode decidir como apoiar melhor o processo de aprendizagem, de forma a incluir todos, adequando a prática às necessidades de cada um e de todos, ao mesmo tempo. O registo, documentação, planeamento e avaliação, constituem etapas que envolvem um processo de análise e construção conjunta, que conta com a participação de todos os intervenientes no processo educativo, promovendo uma comunicação assertiva facilitadora do envolvimento.

## O envolvimento da família na intervenção<sup>2</sup>

### Objetivos

Quando chegou a um novo jardim de infância, uma educadora de infância encontrou no seu grupo de crianças uma menina de 4 anos, que se recusava a falar em contexto escolar, desde o ano letivo anterior, o que comprometia as suas aprendizagens e a relação com os outros. A educadora de infância procurou dar-lhe todo o apoio para que se sentisse integrada e conseguisse utilizar todo o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Para tal, planeou as atividades tendo em conta as suas características individuais, as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, contando também com o envolvimento e participação da sua família.

<sup>2</sup> Esta prática ilustra a importância atribuída ao envolvimento da família num caso específico, mas não detalha os procedimentos de avaliação e intervenção implicados nos casos de mutismo seletivo.

## Descrição

Procurou-se dar espaço, tempo e atenção a esta criança. Foi necessária a colaboração de todos, crianças e adultos. Todos concordaram que não se comentaria, na presença dela, o facto de ela não falar. Os pais foram convidados, várias vezes, a contar histórias e a participar nas atividades, mostrando-se muito interessados. A menina ficava muito feliz com a sua presença e falava com todos enquanto os pais estavam presentes. No entanto, quando estes saíam, a criança deixava de falar novamente. No seu aniversário, a família foi convidada a festejar com o grupo e, desta vez, a criança não só falou na festa, como nunca mais deixou de o fazer no jardim de infância.

## Reflexão

É muito importante, numa prática que se quer inclusiva, prestar atenção aos interesses, aos desejos e formas de comunicar das crianças, individualmente, promovendo a participação da família, através de uma comunicação informal (oral ou escrita) e em momentos planeados. A família dá-nos indicações sobre os seus comportamentos fora do contexto de Jardim de Infância, o seu processo de crescimento, a sua relação com a Creche ou Jardim de Infância que frequentou antes, e muitas outras informações que a criança ainda não nos consegue transmitir. A participação das famílias nas atividades desenvolvidas no Jardim de Infância deve ser frequente pois, assim, a criança sente-se mais confiante.



### 3. INDIVIDUALIZAÇÃO

A inclusão de crianças com necessidades adicionais de apoio, em contextos de educação de infância, requer respostas individualizadas, que potencializem uma participação significativa nas atividades e rotinas da sala e das instituições de educação de infância. O **Quadro 2** inclui indicadores de qualidade no âmbito dos processos e práticas de individualização da intervenção.

**Quadro 2.** Indicadores de processos e práticas de individualização

Os/as profissionais de educação de infância...
asseguram que todas as crianças participam, de forma significativa, nas rotinas e atividades, em função das suas competências.
asseguram que a intervenção parte das forças e competências das crianças.
respeitam as preferências, iniciativas e escolhas das crianças, definindo objetivos e estratégias de intervenção alinhados com os seus interesses.
asseguram que os objetivos de intervenção são funcionais, considerando competências de que a criança necessita para o dia a dia e para se sentir competente.
privilegiam a intervenção nas rotinas da sala e da instituição, maximizando a autonomia e o envolvimento da criança.
asseguram que os objetivos de intervenção são decompostos em passos específicos e atingíveis para cada criança.
asseguram que os objetivos são partilhados por todos os que interagem com a criança no dia a dia (incluindo assistentes operacionais e mesmo os pares).
formulam objetivos no âmbito do bem-estar da criança (por exemplo, envolvimento e interações positivas).
facilitam as transições para outros contextos de educação, promovendo expectativas positivas e assegurando a partilha de informação relevante.
documentam as adaptações pedagógicas e as acomodações que implementam para dar resposta às necessidades das crianças, identificando barreiras e recursos.
sinalizam as crianças que necessitam de apoio.
baseiam a sua intervenção numa avaliação formativa, recolhendo evidências do funcionamento da criança em múltiplos contextos, rotinas e atividades.

Estes indicadores ilustram uma abordagem aos processos de individualização que procura oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento nos contextos naturais, nas rotinas do dia a dia e nas atividades significativas para as crianças, com os adultos que lhes são significativos e com os seus pares. Efetivamente, os pares podem ser mobilizados como parceiros para modelar comportamentos, ensinar competências e encontrar oportunidades de participação nas brincadeiras. A implementação desta abordagem pode ainda implicar a construção de materiais que respondam às necessidades específicas de cada criança, bem como adaptações nas atividades e nos instrumentos de gestão do grupo, beneficiando todas as crianças. Os exemplos que se seguem ilustram esforços de individualização consistentes com esta abordagem.



# Os pares como aliados nos processos de individualização

## Objetivos

Dois gémeos prematuros, evidenciavam dificuldades, ao nível da socialização e da psicomotricidade. Apresentavam, também, grande intolerância à frustração, bem como comportamentos repetitivos e de imitação um do outro, que dificultavam o relacionamento com os pares. Tendo em conta estas dificuldades e, depois da análise em conjunto com a família, com a técnica da Equipa Local de Intervenção (ELI) e com a equipa técnica, entre outras estratégias de intervenção, optou-se por recorrer aos pares das salas de cada um dos irmãos, como modelos para promover a aprendizagem e a inclusão.

## Descrição

Na sala/grupo de cada uma das crianças, sinalizaram-se os pares com competências de líder, para tutelar e promover a integração nas brincadeiras e atividades de interesse, como, por exemplo, o futebol. Uma vez que os dois irmãos se interessavam por esta atividade mas demonstravam dificuldades em chutar a bola, a educadora de cada uma das crianças promoveu momentos de jogo individual, começando a pontapear a bola com elas. Este momento era observado pelos pares que também participavam, de vez em quando. Tendo sido pedido aos líderes de cada grupo para incluírem cada criança no jogo, as duas crianças ficaram, numa fase inicial, com a posição de guarda-redes. Ambos ficaram radiantes e começaram a integrar-se no jogo, observando e interiorizando as regras do mesmo. Experimentaram, ainda, oportunidades para aprender a lidar com a frustração.



## Reflexão

Ao mobilizar os líderes de cada grupo, isto é, os pares com maior disponibilidade emocional e mais competências, foi possível fazer a integração de cada um dos irmãos nas diferentes rotinas e brincadeiras, verificando-se melhorias ao nível da aceitação das regras. O apoio em cada sala por parte da técnica da ELI também foi enriquecedor, incluindo também como base o apoio dos pares de cada grupo.

## Histórias multissensoriais

### Objetivos

Ouvir histórias é uma experiência única, que faz parte da rotina das crianças que frequentam contextos educativos de infância. Este tipo de atividade deve ser acessível a todas as crianças, incluindo as que apresentam graves limitações no seu desenvolvimento, como é o caso do S., um menino de 3 anos, com uma perturbação do desenvolvimento intelectual, associada a limitações no domínio motor e sensorial (baixa visão severa). As suas limitações ao nível da visão, da capacidade de interação com o ambiente físico e social, e da compreensão, dificultam-lhe o envolvimento e a participação em atividades de rotina deste contexto educativo, nomeadamente, na atividade do conto de histórias. Atendendo à especificidade do S. e à complexidade das suas dificuldades, é necessária uma aprendizagem personalizada, com atividades/materiais/estratégias que lhe possibilitem envolver-se efetivamente no processo de aprendizagem, junto dos seus pares. As histórias multissensoriais (HMS) surgem com o propósito de o ajudar a vivenciar um momento prazeroso, ao mesmo tempo que lhe permitem um maior envolvimento no conto de histórias.

## Descrição

A atividade consistiu na apresentação da História “Ovelhinha dá-me lã” (Isabel Minhós Martins e Yara Kono, Kalandraka), com suporte de uma caixa multissensorial. A história é sobre um menino que, como tem frio, vai pedir à ovelhinha para lhe dar a sua lã, para que ele possa fazer um casaco, um gorro, um cachecol, umas luvas, umas meias, etc. A história escolhida procurou confluir dois aspetos: 1 - atividade vivenciada pela criança na sala (animais da quinta); 2 - intencionalidade da educadora de infância em abordar a temática do Inverno. Os materiais incluíram: o livro “Ovelhinha dá-me lã”, legendas com texto em braille; lã de ovelha, novelo de lã, boneco, ovelha em peluche, casaco, cachecol, gorro, luvas, camisola, meias em malha, saco com gelo e saco térmico elétrico.

As estratégias adotadas incluíram: dar sempre indicações verbais à criança para que ela percebesse o que iria acontecer antes, durante e no final do conto da história; criar um espaço para o conto da história que evitasse a incidência direta sobre a criança de uma fonte de luz (natural ou artificial); posicionar a criança de forma a que a sua postura lhe permitisse uma adequada coordenação oculomotora (ou seja, que o movimento da cabeça acompanhasse o olhar); apresentar os objetos/brinquedos da história, no campo visual periférico esquerdo e sobre um fundo negro. Para dinamizar a atividade, consideraram-se os seguintes passos:

- Apresentação da caixa da história para exploração dos elementos colocados no exterior (ovelha e lãs). As crianças do grupo e o S. foram convidados a adivinhar o nome e o som do animal (“mé mé”), que se encontrava colado na tampa da caixa e a explorar restos de lãs coloridas.
- Apresentação do livro, lendo o título “Ovelhinha dá-me lã” e colocando a mão da criança sobre a legenda escrita em braille.
- Extração de todos os elementos/objetos da história da caixa e apresentação dos mesmos à criança, nomeando-os um a um.

Seguidamente, seguraram-se os objetos sobre um fundo negro, durante alguns instantes, perto dos olhos da criança, para que ela conseguisse fixar e perceber. Cada elemento/objeto foi deslocado de forma gradual, num movimento muito lento, até chegar perto das mãos da criança, que foi, então, ajudada/incentivada a alcançar, segurar e a explorar o elemento/objeto.

- Arrumação dos elementos/objetos na caixa e iniciação da leitura da história, de forma pausada, com inflexões de voz, introduzindo-se, segundo a ordem apresentada na história, os elementos/objetos pelo campo periférico esquerdo da criança, com movimentos muito lentos, permitindo-lhe agarrar os objetos na sua linha média e explorá-los sobre um fundo negro. A atividade pode ser desenvolvida com apoio de outro adulto.
- Ao longo da história e na sequência da apresentação dos elementos: a criança foi ajudada a vestir as diferentes peças de roupa no boneco (verbalizando-se o nome da peça de roupa e a parte do corpo humano respetiva); passou-se um saco com gelo pela mão da criança, verbalizando-se a palavra "frio" (e aguardando uma reação); passou-se um saco térmico na barriga da criança, verbalizando-se a palavra "quente" (e aguardando uma reação); foi dada à criança lã da ovelha, incentivando-se a exploração sensorial; incentivou-se ainda a criança a agarrar o novelo de lã e a desenrolar a lã.





## Reflexão

A inclusão não se faz apenas de boas intenções, mas sim de ações concretas. É um projeto coletivo, que implica compromisso por parte de todos os que nela estão envolvidos. Foi o que aconteceu nesta atividade, pensada e desenvolvida, em parceria, pela profissional da Equipa Local de Intervenção Precoce e pela educadora de infância do grupo. O resultado desta prática permitiu aferir um aumento significativo no envolvimento e na participação da criança na atividade do conto de histórias, contribuindo para uma maior inclusão nesta rotina do contexto de educação de infância. As oportunidades de exploração dos elementos da história, através de experiências sensoriais e manipulação de objetos tangíveis, possibilitaram ao S. estar mais ativo e interessado no decorrer da dinamização da história, ao mesmo tempo que lhe permitiram construir novos conceitos (por exemplo, macio, frio, quente).

## Uma agenda individual

### Objetivos

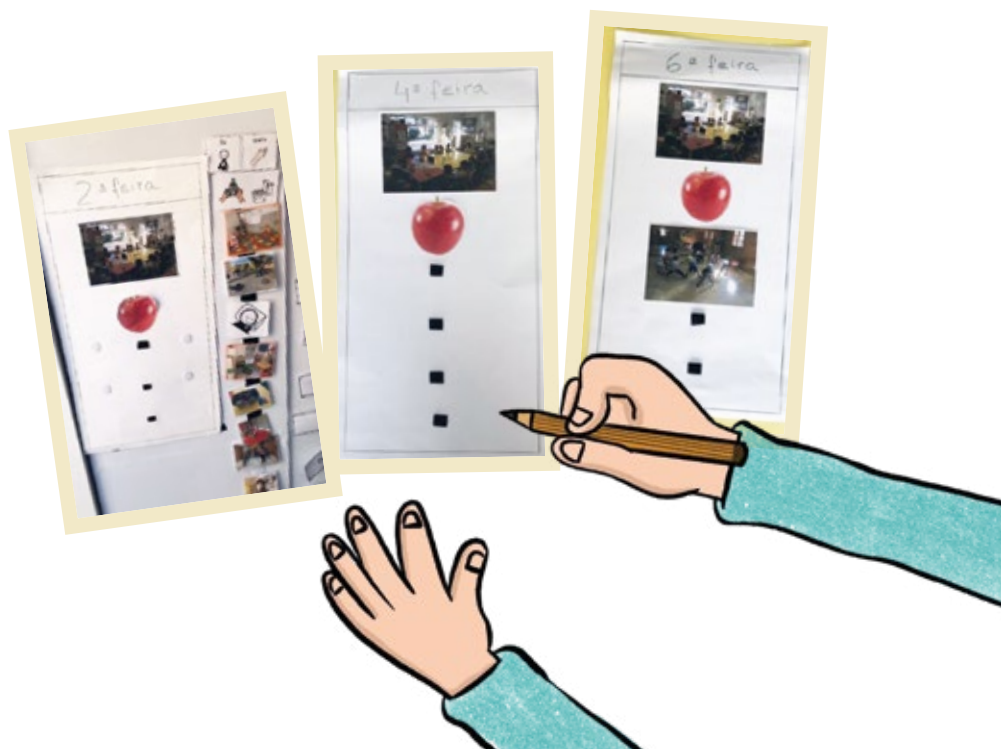
No contexto de sala, surgiu a necessidade de criar uma agenda individual para uma das crianças. A sala já tinha uma agenda semanal, mas devido às características da criança em questão, a agenda não cumpria os objetivos. Após observar-se a postura da criança em sala, percebeu-se que seria útil a criação da sua própria agenda. Esta agenda é diária e dá à criança a possibilidade de planificar o seu dia, ou seja, de fazer parte da construção das suas aprendizagens. Definiu-se como objetivo ajudar a criança a organizar o seu dia, dando-lhe a oportunidade de fazer as suas escolhas de aprendizagens. Com este instrumento, também se consegue antecipar o que vai acontecer no seu dia a dia, ajudando a criança a autorregular-se.

## Descrição

A criação de uma agenda individual visa ajudar a criança a planificar o seu dia e a antecipar o que vai acontecer, proporcionando-lhe, desta forma, mais segurança. Quando, por algum motivo, é necessário alterar a rotina, a agenda é usada para passar essa informação. Na agenda, encontram-se já as atividades fixas da sala como, por exemplo, música, inglês e educação física, sendo as outras atividades escolhidas, diariamente, pela criança.

## Reflexão

A agenda individual foi implementada e, pelo que se observou, ajudou a criança a atingir os objetivos propostos. Com a agenda diária, percebeu-se que é possível minimizar a ansiedade da criança e, por sua vez, os momentos de menor controlo emocional. A criança tornou-se mais autónoma e participativa no seu processo de aprendizagem.



# Construção de materiais individualizados

## Objetivos

Durante três anos, consolidou-se uma colaboração e relação de cumplicidade com o A. e com a sua família. A informação era trocada informalmente, em encontros ocasionais, através da caderneta da criança, de telefonemas e emails, bem como de reuniões formais. Os materiais que foram construídos para promover o desenvolvimento da motricidade fina no A. circulavam entre os dois contextos (escola e família), pelo que o A. podia “brilhar” ao mostrar o que conseguia fazer quando chegava a casa e vice-versa.

## Descrição

No caminho do A. foram-se cruzando diversos técnicos, de diversos serviços com quem foram consertadas as melhores estratégias a seguir. O primeiro ano foi um tempo de conhecimento. O A. tinha algumas dificuldades em permanecer com o grupo e refugiava-se num canto da sala, esperando que o adulto fosse ter com ele. Com frequência, verbalizava que não sabia fazer, que não conseguia, que não era capaz. No segundo ano, o A. já brincava, fez amizades, criou confiança. A nível motor, tornou-se destemido, fazendo todo o tipo de aventuras como saltos, corridas e jogos de movimento. No terceiro ano, foi o tempo de trabalhar dificuldades mais específicas, pois já apresentava competências para ser mais autónomo e confiante.

Era necessário trabalhar a motricidade fina, nomeadamente, o movimento de pinça. Todo o percurso foi feito com o resto do grupo e as atividades que o A. esperava sempre, com curiosidade, eram disponibilizadas a todos os colegas. Foi necessário inovar em todas as propostas de atividade, pois o A. era muito criativo e um excelente conversador. Adorava a sua relação próxima com o adulto e, com o tempo, foi cultivando a forma de agradar.

O A. adorava experimentar todas as propostas novas, bem como todas as outras crianças! Pompons, pioneses, alicates, pipetas, areia, estrelitas e esparguete, elásticos do cabelo... foram um desafio. As atividades ficavam disponíveis para serem utilizadas, sempre que alguém mostrasse



interesse. O A. descobriu uma forma fantástica de representar um tsunami: uma grande onda feita com marcadores azuis, que empurram as pessoas até ao perigo. Algumas estratégias não resultaram, mas logo outras foram encontradas!

Este computador, era o brinquedo preferido do A.! Na escola, reunia todos os cartões com o nome dos colegas e reproduzia-os com as pequenas letras magnéticas. Tempos depois, já no primeiro ano, a família conseguiu encontrar um jogo igual, que fez as delícias do A.!

## Reflexão

A qualidade dos resultados atingidos só foi possível com a articulação e empenho de todas as partes envolvidas. O A. trabalhou as suas dificuldades e fez progressos ao nível da motricidade fina, da linguagem e, sobretudo, da confiança em si mesmo. Trabalhou-se no sentido de assegurar que a família se sentisse motivada e acompanhada, sabendo que se trata de um caminho a percorrer. A troca de ideias, a partilha de ansiedades e de estratégias, a comunicação de resultados (os bons e os menos bons), são fundamentais para que o percurso pessoal e escolar da criança seja prazeroso, alegre e feliz a todos os níveis. A entrada no primeiro ciclo foi articulada com a família e com a professora que iria receber o A.

## 4. OS INTERESSES DAS CRIANÇAS COMO UM PILAR DA INTERVENÇÃO

Consistente como foco na individualização e na consideração pelas forças das crianças, o Grupo de Trabalho valorizou de forma consistente os interesses e as perspectivas das crianças como pilar de uma intervenção inclusiva, que potencia o envolvimento das crianças e o significado ou relevância pessoal das experiências que lhes são proporcionadas. Assim, foram identificadas práticas sustentadas nos interesses atuais das crianças e do grupo bem como em atividades tipicamente mobilizadoras para as crianças, incluindo atividades que envolvem a música, a arte e o desporto/atividade física. Os exemplos seguintes descrevem práticas educativas que emergiram dos interesses das crianças ou que ofereceram experiências mobilizadoras e que alargaram o âmbito das atividades proporcionadas.

### O interesse pelo basquetebol como base para a construção de relações positivas



#### Objetivos

A prática foi implementada com um aluno de dez anos, a frequentar o quarto ano de escolaridade. Este aluno estava ao abrigo do Decreto Lei nº 54/2018, usufruindo de medidas educativas e adaptações curriculares não significativas. Nos primeiros três anos de escolaridade, apresentava muitas limitações na área da comunicação, interação social e com-

portamento: o discurso oral era pouco organizado e tinha dificuldades no encadeamento das ideias; apresentava também dificuldades em desenvolver relações sociais com os pares, sendo frequentes os momentos de isolamento, bem como em gerir a frustração e o seu próprio comportamento, revelando momentos de desafio para com os adultos e os seus pares. Para a sua inclusão, o objetivo principal foi promover as relações interpessoais com os pares reduzindo-se, assim, os períodos de isolamento.

## Descrição

Perante as dificuldades do aluno na interação com os pares e, partindo do seu elevado interesse pela modalidade do basquetebol, planificaram-se, entre professores e terapeutas, momentos de interação aluno/adulto, aluno/um par, aluno e seus pares, associados ao seu jogo preferido. Perante a prática pedagógica apresentada, o aluno começou a tomar a iniciativa de ir jogar basquetebol com alguns dos seus pares e passou também a jogar futebol; tornou-se ainda capaz de apresentar trabalhos à turma, tal como os seus colegas, e de acompanhar a turma, a tempo inteiro, realizando as mesmas atividades.

## Reflexão

O professor deve ter a nítida perceção do problema que afeta o aluno; debruçar-se sobre os objetivos que pretende atingir e valorizar as suas aprendizagens. Todos os dias contam para avaliar, de forma clara, o que o aluno sabe ou não sabe fazer. Deve observar-se a sua relação com os outros e a forma como interage com os seus pares; deve pensar-se mais sobre o que é possível fazer para tornar estes alunos mais autónomos. Tem sido uma conquista a forma como o aluno se relaciona com os seus pares e como interage com os adultos, de forma adequada.

## Crescer com arte

### Objetivos

O Projeto “Crescer com Arte” está a ser implementado no universo da educação pré-escolar e 1º ciclo do Agrupamento. Este Projeto assenta no desenvolvimento do Programa de Educação Estética e Artística em contexto escolar, que tem como princípios pedagógicos a relevância da cultura e da arte no processo educativo. O pressuposto subjacente à prática é a articulação das diversas linguagens artísticas, integrando-as nas grandes áreas definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Procura-se que as crianças olhem para a arte como uma dimensão que está presente em todas as áreas de conhecimento e na qual devem participar, desenvolvendo e estimulando a sua criatividade e o pensamento crítico.

Acredita-se que o contacto com as diferentes dimensões artísticas facilita as aprendizagens transversais, potenciando o desenvolvimento da literacia das artes e podendo servir de suporte à construção de aprendizagens contextualizadas e significativas para as crianças.

Os objetivos específicos são: a) proporcionar às crianças um contacto mais vasto com as diferentes linguagens artísticas presentes nas OCEPE; b) trabalhar conceitos matemáticos; c) experimentar diferentes materiais e técnicas, integrados em diferentes universos artísticos; e d) proporcionar a fruição de experiências sensoriais através da plástica, música, drama, movimento e dança.



## Descrição

As atividades são realizadas em contexto de sala, embora se recorra, ocasionalmente, a outros espaços mais adequados nas escolas, quando os há. Semanalmente, são levadas às turmas propostas de trabalho, a partir de materiais sonoros, plásticos, dramáticos e desenvolvem-se ateliers/sessões com os grupos. Pretende-se promover na Escola um tempo para “olhar” as artes. As crianças são convidadas a esse “olhar” e a expressarem-se livremente perante uma proposta artística, seja através do discurso oral, produção gráfica, plástica ou corporal. Valoriza-se o processo e não o produto final. As evidências da prática são recolhidas sistematicamente e partilhadas com a comunidade educativa. Tem-se vindo a constatar que a linguagem artística é muito apelativa para as crianças e facilitadora do seu envolvimento.

No âmbito do desenvolvimento do Subdomínio do Jogo dramático/ Teatro em que foi explorado o conceito – contracena – as crianças, como é usual, foram convidadas a participar em exercícios práticos, nos quais se exigia a demonstração de competências ao nível da memória, linguagem oral, gestual/expressiva. Uma criança do grupo, com características e dificuldades muito particularizadas e que se desloca em cadeira de rodas, mostrou interesse em desafiar-se.

Especificamente, a **contracena** é a cena que se desenvolve paralelamente à cena principal, em segundo plano ou no fundo do cenário. Os atores ao fundo podem, por exemplo, fingir que estão a falar uns com os outros, criando um ambiente, enquanto os outros atores representam à boca-de-cena. Pois a **contracena** é isso mesmo. Enquanto se desenvolve a cena principal, pode haver uma outra a decorrer ao mesmo tempo, no mesmo espaço cénico. Após a exploração de uma série de jogos dramáticos no exterior, foi colocado ao grupo o seguinte desafio:

Imaginar dois ou mais amigos que se encontram numa rua da cidade e constroem um diálogo no momento em que começa a chover e a levantar-se



o vento. As pessoas andam apressadamente para se abrigarem da chuva. Enquanto os personagens envolvidos na Cena principal constroem um diálogo, os outros trabalham em grupos separados criando a **contracena**. Produzem o barulho da chuva, do vento, dos automóveis, pessoas a andar, a falar ao fundo...

Neste jogo dramático, o menino em questão, voluntariou-se para desenvolver a sua prestação, o que nos ajuda a compreender que estava motivado e que se sentia confiante para se expor, apesar das suas dificuldades.

As atividades relacionadas com as artes permitem trabalhar a confiança e a inclusão, pois não existe certo e errado. O que se exige é foco e criatividade. E isso é extremamente difícil. A partir daí, cada um expressa a sua emotividade como entende, dando o melhor de si. A avaliação realiza-se no momento, formativa e formadora, e incide sobre o processo, a persistência, a participação. Não se pretende um resultado nem existe a premissa de que partimos todos para os desafios do mesmo ponto de partida. Este menino voluntariou-se para participar evidenciando autoconfiança e interesse, demonstrando que cada um faz o que consegue, procurando dar o seu melhor e comparando-se sempre consigo mesmo, numa perspetiva de autoprogressão.



## Reflexão

O Projeto Crescer com Arte constitui uma aposta na inclusão, pois as propostas que apresenta são sobretudo convites à participação e à valorização dos contributos de cada um para a criação de materiais e momentos apelativos, contagiantes, que pretendem ir ao encontro das diversas sensibilidades. De uma forma geral, as crianças participam de uma forma muito ativa, quer seja nas Artes Visuais como na Música, Teatro ou Dança. Existirão elementos mais passivos? Claro que sim, mas a participação passiva existe, através da observação e compreensão do que se está a desenrolar, apelando à atenção dos nossos sentidos. Em educação, os ganhos são muitas vezes a posteriori. Devemos ter isso presente. Na atividade concreta, “um encontro de amigos ocasional”, os personagens não tinham de corresponder a um estereótipo. O que se pretendia da atividade era que as crianças conseguissem expor-se (se assim o entendessem), comunicassem e colaborassem entre si.

## A música como fator de inclusão

### Objetivos

Integrada num grupo, encontrava-se uma criança com necessidades adicionais de apoio, sem diagnóstico definitivo, mas com um défice cognitivo que compromete a sua capacidade de comunicar verbalmente. A criança apresentava também dificuldades a nível da compreensão e no tempo de concentração. Sempre que ouvia música, esta criança focava-se imediatamente nela, interpretando corporalmente toda a melodia. Procurou-se, então, que todos os temas abordados incluíssem a componente musical, pois esta potenciava todas as suas competências e melhorava o seu tempo de concentração.

## Descrição

A música é um fator de inclusão e potenciadora do desenvolvimento nas várias áreas de conteúdo. Pode ser utilizada como ponto de partida para lançamento de temas, como meio de consolidação de conteúdos, de relaxamento, como forma de gerar ambientes de alegria, de caráter lúdico e como ajuda na memorização de temas diversos. A música predispunha a criança em causa, a focar-se nas atividades e nas interações. Assim, este interesse constituiu o ponto de partida para o trabalho realizado com a criança, procurando-se adaptar o que ela escolhia às competências que se pretendia desenvolver ou consolidar.

## Reflexão

Aos poucos, esta criança pôde participar, ativamente, assumindo papéis de destaque nas interpretações e coreografias criadas. Melhorou também a sua comunicação verbal, trabalhada através das letras das músicas. Ficou evidente o efeito, a motivação e o desenvolvimento de competências



nesta criança, através da música, na Festa de Natal da escola. Foi escolhida, em conjunto com as crianças, a música “Natal Africano”, para a qual foi criada, com a participação de todos, uma coreografia simples que contemplava, no centro do círculo, formado pelas crianças, duas crianças que representavam os pais de Jesus, com o bebê ao colo. A criança em causa foi capaz de acolher e realizar as diretrizes dadas, contextualizada e motivada que estava para o mesmo, e tão acolhida que foi pelo grupo. A música levou-a a potencializar fortemente as suas capacidades.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas suas reflexões e partilhas, o Grupo de Trabalho sobre Educação Inclusiva da Plataforma Educar Melhor em Cascais assumiu a inclusão como um direito, mas também como um processo em construção permanente. Perspetivou a diferença como um património, acarinhando o pressuposto de que uma educação inclusiva promove a pertença de todos, independentemente das suas (in)capacidades; da história, recursos, cultura e configuração da sua família; etc. Contudo, reconheceu que é um caminho desafiante, que só se consegue trilhar acompanhado. Assim, a construção e manutenção de comunidades de aprendizagem que permitam a partilha de inquietações, mas que também assegurem suporte mútuo, afigura-se essencial para promover práticas inclusivas fundamentadas bem como uma reflexão contínua e crítica sobre o trabalho desenvolvido.





## BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, A; Marques L; & Batista, C. (2019). Educação Pré-Escolar: a organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância? Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>
- Bruner, J. (1999). Para uma teoria da educação. Lisboa: Relógio d'Água
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Gandini, L. (1999). Educational and Caring Spaces. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: Reggio Emilia approach – advanced reflections*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.
- Gandini, L. (2016). Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (Orgs). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação (vol2)*. Porto Alegre: Penso.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org) (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Scarpato, M. & Branda Junior, N. (2020). O espaço físico na educação escolar: uma discussão a partir de Michel Foucault e Paulo Freire. 10.26694/epeduc.v3i2.11413.
- Vecchi, V. (1999). O papel do Atelarisita. In C. Edwards; L. Gandini e G. Forman (eds). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 129 – 141). Porto Alegre: Artmed.
- Vygostsky, L. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

