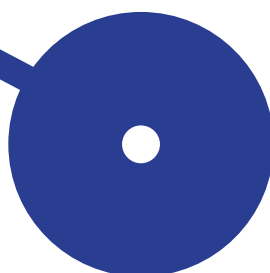




# Promoção da Inclusão através da Gestão do Espaço e do Grupo

Sofia Capela da Costa Martins

04/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sofia Capela da Costa Martins

## **Promoção da Inclusão através da Gestão do Espaço e do Grupo**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Professora Doutora Susana Martins e Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, abril de 2026

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio, elaborado pela mestranda no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar, apresenta uma articulação teoria-prática do percurso académico e profissional da mesma, em contextos de creche e de educação pré-escolar.

Ao longo do relatório, é descrita a metodologia de investigação-ação que possibilitou a recolha de informação dos contextos com vista a delinear objetivos congruentes com as necessidades evidenciadas pelos mesmos. Por forma a alcançar o objetivo de promoção de uma prática inclusiva através da gestão do espaço e do grupo, a mestranda mobilizou saberes académicos na prática, implementando ações pedagógicas inclusivas por forma a melhorar as experiências de aprendizagem e bem-estar das crianças. Estas ações tiveram como principal inspiração o Desenho Universal para a Aprendizagem articulado com pedagogias participativas como HighScope e a abordagem de Elinor Goldschmied.

Assim, neste relatório são descritas e analisadas algumas das ações educativas mais significativas para a aprendizagem profissional da estagiária. Verificou-se que a utilização de diferentes espaços como prolongamento da sala de atividades e a disponibilização de vários materiais possibilitaram um elevado envolvimento e bem-estar de todas as crianças. As crianças participaram ativamente e exploraram os recursos educativos de forma autónoma o que possibilitou a construção de aprendizagens significativas que foram ao encontro do perfil individual de cada criança.

**Palavras-chave:** Inclusão; Crianças; Desenho Universal para a Aprendizagem; Aprendizagens Significativas; Gestão dos Espaços.

## **ABSTRACT**

This internship report, prepared by the master's student within the scope of the Supervised Educational Practice in Preschool Education course unit, presents a theory-practice articulation of her academic and professional journey in nursery and preschool education contexts.

Throughout the report, it is described the action-research methodology that enabled the collection of information from the contexts in order to outline objectives congruent with the needs evidenced by these same contexts. To achieve the objective of promoting inclusive practice through the management of space and group, the master's student mobilized academic knowledge in practice, implementing inclusive pedagogical actions in order to improve the learning experiences and well-being of children. These actions were mainly inspired by Universal Design for Learning articulated with participatory pedagogies such as HighScope and the Elinor Goldschmied's approach.

Thus, this report describes and analyzes some of the most significant educational actions for the intern's professional learning. It was found that the use of different spaces as an extension of the activity room and the availability of diverse materials enabled a high level of engagement and well-being for all children. The children participated actively and explored the educational resources autonomously, which allowed for the construction of meaningful learning experiences that met the individual profile of each child.

**Keywords:** Inclusion; Children; Universal Design for Learning; Meaningful Learning; Space Management.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Brincar Heurístico no Jardim.....	41
Figura 2 Pintura Livre.....	46
Figura 3 Recolha de materiais para compostagem.....	50
Figura 4 Circuitos.....	58
Figura 5 A área da autorregulação ou área da “calma”.....	63
Figura 6 Descoberta do hexágono.....	67

## **LISTA DE ABREVIACOES**

**CAA:** Comunicação Aumentativa e Alternativa

**CEB:** Ciclo de Ensino Básico

**DGE:** Direção-Geral da Educação

**DQP:** Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

**DUA:** Desenho Universal para a Aprendizagem

**LGP:** Língua Gestual Portuguesa

**OCEPE:** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OPC:** Orientações Pedagógicas para Creche

**RTP:** Relatório Técnico-Pedagógico

**PAA:** Plano Anual de Atividades

**PEA:** Perturbação do Espectro do Autismo

**PESC:** Prática Educativa Supervisionada em Creche

**PESEP:** Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

**ZDP:** Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE DE APÊNDICES

## A: Registos Fotográficos dos Contextos Educativos

A1: Contexto da Prática Educativa Supervisionada em Creche

A1.1: Sala de atividades

A1.2: Outros espaços da instituição

A2: Contexto da Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

A2.1: Sala de atividades

A2.2: Outros espaços da instituição

## B: Registos Fotográficos das Ações Desenvolvidas

B1: Ações desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada em Creche

B1.1: Jogo heurístico no polivalente

B1.2: Jogo heurístico no jardim

B1.3: Pintura livre na varanda

B1.4: Compostagem

B1.5: Plantação da semente de feijão

B2: Ações desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

B2.1: Educação física na semana do magusto

B2.2: Exploração das emoções através da dramatização, da educação física, da música e da dança

B2.3: Construção e exploração da área da autorregulação

B2.4: Exploração das formas e dos sólidos geométricos

B2.5: Pintura com pincéis feitos de materiais naturais

## C: Planificações Semanais

C1: Planificações Semanais desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada em Creche

C1.1: Planificação semanal de 7 a 11 de abril de 2025

C1.2: Planificação semanal de 21 a 25 de abril de 2025

C1.4: Planificação semanal de 28 de abril a 2 de maio de 2025

C1.5: Planificação semanal de 5 a 9 de maio de 2025

C1.6: Planificação semanal de 12 a 16 de maio de 2025

C1.7: Planificação semanal de 19 a 23 de maio de 2025

C1.8: Planificação semanal de 26 a 30 de maio de 2025

C2: Planificações Semanais desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

C2.1: Planificação semanal de 20 a 24 de outubro de 2025

C2.2: Planificação semanal de 27 a 31 de outubro de 2025

C2.3: Planificação semanal de 3 a 7 de novembro de 2025

C2.4: Planificação semanal de 10 a 14 de novembro de 2025

C2.5: Planificação semanal de 17 a 21 de novembro de 2025

C2.6: Planificação semanal de 24 a 28 de novembro de 2025

C2.7: Planificação semanal de 1 a 5 de dezembro de 2025

C2.8: Planificação semanal de 8 a 12 de dezembro de 2025

C2.9: Planificação semanal de 15 a 19 de dezembro de 2026

C2.10: Planificação semanal de 5 a 9 de janeiro de 2026

C2.11: Planificação semanal de 12 a 16 de janeiro de 2026

C2.12: Planificação semanal de 19 a 23 de janeiro de 2026

## D: Grelhas de Avaliação

D1: Grelha de avaliação da Prática Educativa Supervisionada em Creche

D2: Grelha de avaliação da Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO.....	3
1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL DO PAPEL DO(A) EDUCADOR(A) NUMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	3
1.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PAPEL DO(A) EDUCADOR(A) NUMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	4
1.2.1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	6
1.2.2. PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA, INTERAÇÃO SOCIAL E COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA.....	8
1.2.3. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	10
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	15
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM CRECHE.....	15
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA, PLANIFICAÇÕES, PROJETOS E ATIVIDADES.....	15
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DO EDIFÍCIO DA INSTITUIÇÃO DE CRECHE.....	16
2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA E MATERIAIS.....	16
2.1.4. GRUPO.....	18
2.1.5. TEMPO.....	19
2.1.6. INTERAÇÕES.....	19
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	20
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA, PLANIFICAÇÕES, PROJETOS E ATIVIDADES.....	20
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA.....	22
2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA E MATERIAIS.....	23
2.2.4. GRUPO.....	26
2.2.5. TEMPO.....	27
2.2.6. INTERAÇÕES.....	28
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	34

3.1.	AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE.....	35
3.1.1.	JOGOS HEURÍSTICOS.....	36
3.1.2.	PINTURA LIVRE NA VARANDA.....	43
3.1.3.	EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS PARA COMPOSTAGEM .....	47
3.2.	AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	53
3.2.1.	EDUCAÇÃO FÍSICA NA SEMANA DO MAGUSTO.....	55
3.2.2.	CRIAÇÃO DE UMA NOVA ÁREA NA SALA DE ATIVIDADES.....	59
3.2.3.	FORMAS E SÓLIDOS GEOMÉTRICOS À NOSSA VOLTA.....	63
	REFLEXÃO FINAL.....	69
	REFERÊNCIAS.....	74
	REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS COM NECESSIDADE DE ANONIMATO.....	78

# INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PESEP), do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi proposto a elaboração do presente relatório de estágio que enquadra as experiências e aprendizagens vividas pela mestranda ao longo de todo o percurso de estágio desenvolvido em contexto de educação pré-escolar, mas também ao longo do percurso de estágio em contexto de creche desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada em Creche (PESC). A formação da estagiária incluiu o desenvolvimento de várias competências pedagógicas e profissionais que são alvo constante de reflexão. Durante os dois estágios, foi possível a mestranda observar e caracterizar o contexto e o grupo de crianças, bem como aprender, planificar, mobilizar saberes, avaliar e refletir sobre toda a prática enquanto estagiária e futura educadora de infância. A mestranda acompanhou o grupo de crianças e as práticas das equipas educativas que a acolheram por forma a partilhar e coconstruir aprendizagens com os outros profissionais e com as crianças.

Após o período de observação direta e indireta do ambiente educativo em cada contexto de estágio, a estagiária detetou uma problemática (dificuldade em incluir todas as crianças) bem como as necessidades e interesses dos grupos de crianças das salas onde estagiou. Desta forma, a mestranda planificou ações educativas que fossem ao encontro das características dos grupos e também dos projetos de sala e das instituições educativas. Depois de cada planificação e durante a mobilização na ação das intenções pedagógicas, foi possível à mestranda observar, avaliar e refletir sobre, na e para a ação. Por forma a fundamentar e refletir-se sobre a realidade que se quer estudar, neste relatório de estágio apresenta-se o enquadramento legal e teórico, direcionado para uma melhor compreensão do papel do(a) educador(a) enquanto profissional que desenvolve práticas pedagógicas inclusivas, bem como uma descrição de algumas abordagens inclusivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a diferenciação pedagógica, que podem ser mobilizados na ação.

Findo o enquadramento, segue-se a caracterização dos contextos de estágio em creche e em educação pré-escolar que inclui a caracterização das instituições educativas, dos projetos, da sala, dos materiais, do grupo, do tempo e das interações. A esta caracterização segue-se uma descrição das metodologias e do processo de investigação-ação, durante o qual se delineou os

seguintes objetivos: implementar estratégias de organização do ambiente educativo por forma a promover a inclusão nestes grupos específicos de crianças, com enfoque na gestão do espaço e do grupo e compreender quais as melhores práticas pedagógicas a ter por forma a promover-se a inclusão com vista a melhorar o desenvolvimento profissional da estagiária enquanto futura educadora de infância. Posteriormente a este capítulo, descreve-se e analisa-se algumas das ações desenvolvidas em creche e em educação pré-escolar, com especial enfoque na necessidade de se promover a inclusão através da gestão do espaço e do grupo, problemática alvo do processo de investigação-ação realizado pela mestranda. As ações educativas analisadas em creche envolvem, principalmente, atividades de exploração aberta de materiais por parte das crianças e do contacto multissensorial com a natureza. As ações analisadas em educação pré-escolar envolvem atividades de educação física e de matemática com o aproveitamento de vários espaços e materiais por parte das crianças e também se analisa uma ação de reorganização do espaço da sala de atividades no âmbito de um projeto de exploração das emoções.

Por fim, expõe-se uma reflexão final geral sobre todo o processo, percurso e aprendizagens da mestranda, seguida das referências e apêndices. Por motivos de preservação do direito à privacidade e de proteção de dados das crianças e das instituições educativas, as referências de documentos das referidas instituições aparecerão com um formato que garante o seu anonimato.

# 1. ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

## 1.1. ENQUADRAMENTO LEGAL DO PAPEL DO(A) EDUCADOR(A) NUMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância está definido no Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), de 30 de agosto. Segundo este decreto, um(a) educador(a) de infância mobiliza conhecimentos e competências necessárias à organização do ambiente educativo e ao desenvolvimento de um currículo integrado, tendo por base as principais áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Para isto, o(a) educador(a) planifica atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas, realiza a observação, promove o envolvimento ativo da criança e avalia as suas ações pedagógicas. No Decreto-Lei nº 240/2001 (2001) de 30 de agosto, que regula “O Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário”, está explícito que um(a) educador(a) de infância também deve agir com ética e promover o combate à discriminação, através da implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas e do trabalho cooperativo com outros profissionais e com as famílias das crianças. Também o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), de 6 de julho, defende que a escola e a educação devem ser inclusivas por forma a responder às expectativas, potencialidades e necessidades de cada criança, independentemente da sua situação pessoal e social, proporcionando a cada uma delas o sentido de pertença, a coesão social, a equidade e a participação, através de um “projeto educativo comum e plural”. Neste sentido, um(a) educador(a) de infância deverá planificar e organizar o ambiente educativo por forma a, em articulação com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão, incluir medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (medidas universais, seletivas e adicionais), conforme o ponto 3 do artigo 5.º sempre que estas sejam necessárias. Estas medidas têm como finalidade promover a equidade e a igualdade de oportunidades de aprendizagens através da adequação da ação educativa às necessidades e potencialidades de cada criança.

As medidas universais (ponto 1, artigo 8.<sup>o</sup>) são direcionadas a todas as crianças, com vista a promover-se a diferenciação pedagógica, o enriquecimento e as acomodações curriculares, a promoção do comportamento pró-social e a intervenção com foco em pequenos grupos. Já as medidas seletivas (ponto 1, artigo 9.<sup>o</sup>), que requerem a elaboração de um relatório técnico-pedagógico (RTP), visam colmatar necessidades de suporte à aprendizagem que não são supridas pela aplicação de medidas universais. Estas medidas são implementadas, monitorizadas e avaliadas através do RTP da criança. Alguns exemplos de medidas seletivas são as adaptações curriculares não significativas, os percursos curriculares diferenciados, o apoio tutorial e o apoio psicopedagógico. Quando as medidas universais e seletivas se revelam insuficientes e a criança apresenta dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, são mobilizadas as medidas adicionais (ponto 1, artigo 10.<sup>o</sup>). Estas medidas exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão, sendo a sua implementação, monitorização e avaliação definidas de acordo com o RTP da criança. As adaptações curriculares significativas, o desenvolvimento de metodologias e estratégias através de um ensino estruturado e o foco no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social são alguns exemplos de medidas adicionais (Bonança et al., 2022; Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

## 1.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PAPEL DO(A) EDUCADOR(A) NUMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É sabido que, nos últimos anos, tem-se verificado uma crescente heterogeneidade nos grupos de crianças que são acolhidas nas instituições educativas portuguesas. Fatores como a diversidade cultural, linguística, socioeconómica e a presença de diferentes crianças com diferentes necessidades educativas específicas contribuem para esta crescente diversificação de perfis, capacidades e necessidades detetadas nas escolas (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2025). Assim, espera-se que um(a) educador(a) de infância seja um(a) profissional que assuma uma postura flexível e antidogmática, adaptando-se ao grupo de crianças e respeitando a diversidade dos seus ritmos (Pereira et al., 2018) e do seu registo verbal ou comunicativo, partindo do mesmo para melhorar a comunicação da criança (Reyzábal, 1993). Um(a) educador(a) deve de estar

atento aos interesses, aptidões e necessidades das crianças e escutar a voz das mesmas por forma a dinamizar ações educativas que as motivem para uma aprendizagem participativa e significativa que lhes proporcione sucesso educativo e pessoal (Pereira et al., 2018).

De acordo com o referencial “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” – DQP (Bertram & Pascal, 2009), um(a) educador(a) de infância deve: conceptualizar a criança como um ser participativo, competente e cooperante; promover a democracia através da partilha de poder entre adulto-criança; fomentar as interações sensíveis, estimulantes e autonomizantes; organizar um ambiente educativo que favoreça múltiplas oportunidades de aprendizagem; documentar os processos educativos refletindo sobre os mesmos; promover uma articulação com as famílias e a comunidade e procurar o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida de modo a melhorar a sua prática pedagógica. Para além disto, um(a) educador(a) de infância desenvolve as suas práticas com intencionalidade sistemática e também deve colaborar na elaboração do projeto educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Para melhorar as suas práticas, um(a) educador(a) pode apropriar-se de estratégias metodológicas da investigação-ação, o que pode conduzir à deteção de uma determinada problemática levando à formulação de objetivos para resolver a mesma. A investigação-ação é uma investigação que permite aos docentes investigarem no terreno, neste caso, no seu próprio local de trabalho, com intenção de proporcionar uma melhoria na qualidade da sua ação (Coutinho et al., 2009). Esta metodologia de investigação-ação será aprofundada no capítulo 2 deste relatório de estágio. No seguimento da utilização de princípios orientadores da investigação-ação na prática pedagógica da mestranda e da consequente descoberta de uma problemática, a estagiária decidiu focalizar este relatório de estágio em torno do tópico “Promoção da Inclusão através da Gestão do Espaço e do Grupo”.

Por forma a promover a inclusão através da gestão do espaço e do grupo, um(a) educador(a) deve ter em conta todos os fatores que influenciam o bem-estar, saúde e desenvolvimento holístico de cada criança do contexto em que se encontra. No que diz respeito ao bem-estar, este revela-se um elemento crucial para a existência de equidade, participação, envolvimento e inclusão, uma vez que sem o bem-estar, a criança não estará numa condição propícia ao envolvimento e à aprendizagem. Laevers e Declercq (2018) defendem que a promoção do bem-estar e do

envolvimento respeita os direitos das crianças. É verdade que o bem-estar, por si só, é uma condição que deve de ser promovida por um(a) educador(a) devido aos valores éticos de compaixão e integridade e de respeito pelos direitos da criança de provisão, proteção e participação, mas não só. De facto, segundo Marques et al. (2024), o bem-estar físico, emocional e social das crianças constitui um pilar básico da educação de infância que permite gerar nas crianças um sentimento de pertença, segurança, construção da identidade, envolvimento e consequente construção de aprendizagens de qualidade. Desta forma, o bem-estar contribui para a inclusão, visto que fomenta oportunidades de participação, envolvimento e de aprendizagem de qualidade a todas as crianças.

### 1.2.1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com as disposições iniciais do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018):

As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas, no diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses (p. 2919).

Como se pode constatar na legislação o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), está intrinsecamente ligado ao princípio da escola inclusiva e vai ao encontro dos princípios e fundamentos das OCEPE, com especial enfoque no princípio de “dar respostas a todas as crianças”.

Devido à heterogeneidade de um determinado grupo de crianças, cada criança pode aprender melhor de forma diferente dos seus pares e, referências como CAST (2024) e Murawski e Scott (2019) defendem que existem três princípios distintos orientadores de educação-aprendizagem

que um docente deve de ter em conta: representação, ação e expressão, envolvimento. Apesar destes princípios contribuírem, no seu conjunto e interligação, para uma melhor aprendizagem, de acordo com os mesmos autores, uma criança pode aprender melhor através da observação, pesquisa de informação, enquanto outra pode aprender melhor através da sua ação direta e outra, por sua vez, prefere aprender através de estímulos e motivações. Isto tem por base a premissa de que existe variabilidade interindividual na organização e funcionamento cerebral, bem como na utilização preferencial de determinadas redes neuronais na construção do conhecimento. É ainda importante referir que, mesmo dentro de cada um destes três princípios, as necessidades e capacidades são variadas entre as crianças, pelo que se verifica necessário disponibilizar-se múltiplos meios ou múltiplas opções de aprendizagem para cada princípio. Neste sentido, o DUA frisa a importância de um(a) educador(a) de infância planificar ações educativas que proporcionem às crianças três princípios orientadores: múltiplos meios de representação (“o que” aprender), múltiplos meios de ação e de expressão (“como” aprender) e múltiplos meios de envolvimento (o “porquê” de aprender). Para possibilitar múltiplos meios de representação, o(a) educador(a) deve de disponibilizar várias opções de perceção da informação, várias opções de linguagem e/ou símbolos e várias opções de construção de conhecimento. No que diz respeito aos múltiplos meios de ação e expressão, pretende-se que cada criança disponha de diferentes formas de interação, bem como diversas possibilidades para expressar e comunicar as aprendizagens realizadas. Relativamente aos múltiplos meios de envolvimento, o educador deve ter em conta a necessidade de provisionar as crianças com várias opções que acolham os interesses e as identidades das crianças, que sustentem o esforço e persistência e que favoreçam o desenvolvimento de competências emocionais (CAST, 2024; Murawski & Scott, 2019).

Também para responder à diversidade dos alunos nas salas de atividades/aula e operacionalizar os princípios do DUA, a diferenciação pedagógica, constitui-se como uma importante medida universal (art.º 8.º) de suporte à aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018; Pereira et al., 2018). Segundo Sá e Camacho (2023), a diferenciação pedagógica consiste na oferta de experiências diferenciadoras da aprendizagem que estejam ajustadas às aptidões de cada criança e contribuam para diminuir as desigualdades de oportunidades de participação nas atividades e contextos. Desta forma, os educadores e os sistemas educativos devem promover atividades que vão ao encontro dos interesses e preferências das crianças, utilizando estímulos diversificados que tenham em consideração as características individuais de cada criança bem

como a valorização das diferentes preferências no acesso ao conhecimento. Estes autores também sublinham a importância da diferenciação pedagógica como prática imprescindível para promover a inclusão, uma vez que a inclusão implica um olhar atento do(a) educador(a) na promoção de aprendizagens que atendam às diferenças de cada criança por forma a que estas usufruam do direito da igualdade de oportunidades. Esta igualdade de oportunidades é relativa à participação e envolvimento em atividades que contribuam para a aprendizagem e desenvolvimento holístico da criança, tendo também por base os quatro “fundamentos e princípios da pedagogia para a infância” das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) que são: promover o desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis; respeitar a criança como sujeito ativo do seu processo educativo; dar resposta a todas as crianças e promover a construção articulada do saber.

## 1.2.2. PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA, INTERAÇÃO SOCIAL E COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

Explorando ainda como criar ambientes inclusivos, Odom (2007) refere a importância da educação individualizada, a socialização em crianças com necessidades adicionais de suporte, as relações de colaboração entre adultos, o envolvimento ativo da criança e a diversidade cultural e linguística como aspetos a ter em consideração. Segundo Sánchez (1993), para o desenvolvimento social da criança, as relações adulto-criança e entre pares devem-se basear em princípios democráticos. A gestão do espaço e do grupo deve promover relações entre pares e entre adulto-criança que contribuam para o desenvolvimento da personalidade da criança, para a aquisição de competências sociais, cognitivas e competências de autorregulação. De acordo com Marques et al. (2024), as interações entre pares contribuem para a partilha e construção de conhecimento em comunidade, proporcionando o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças. No entanto, para haver interações entre pares, interações entre criança-adulto e aprendizagens significativas, é necessário haver expressão e comunicação por parte da criança. O DUA serve-nos aqui de referência, já que os seus princípios implicam a implementação de estratégias diversificadas de promoção da expressão comunicativa da criança.

Crianças entre os zero e os seis anos com dificuldades de comunicação oral, sem outros meios de comunicação, ficam prejudicadas em termos de desenvolvimento cognitivo, já que o mesmo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da linguagem. A interação social, a autoestima, a autonomia e a valorização pessoal podem também ser afetadas, uma vez que emergem e se consolidam a partir de interações comunicativas de qualidade, em que a criança possa expressar os seus próprios desejos e intenções. Desta forma, a utilização de um modo de comunicação não oral como complemento ou substituto da fala torna-se deveras imperativo para crianças com dificuldades de comunicação através da fala (Tetzchner & Martinsen, 2000). É neste sentido que a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que pode incluir a Língua Gestual Portuguesa (LGP), pode suprir as necessidades comunicativas. A CAA consiste na utilização de signos gestuais, gráficos e tangíveis, bem como de fotografias e da escrita. Muitas pessoas com perturbações de desenvolvimento da linguagem e da comunicação – onde se incluem pessoas surdas, mas também pessoas com deficiência motora, perturbação do espectro do autismo e perturbações da cognição – utilizam estas formas de comunicação. Os profissionais da terapia da fala em colaboração com docentes de educação pré-escolar acompanham crianças que precisam de conhecer estes diferentes sistemas alternativos de comunicação para utilizá-los nas conversas do seu quotidiano (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Os signos gestuais podem fazer ou não parte de uma língua gestual. Uma língua gestual, tal como a LGP, é uma língua que utiliza signos gestuais específicos, apresentando uma estrutura, gramática e sintaxe característica da própria língua gestual em questão. Existem ainda os signos gestuais que fazem parte de sistemas gestuais construídos com vista a seguir a estrutura da linguagem oral, tendo a mesma gramática e sintaxe da língua falada. Costumam ser sistemas pedagógicos, produzidos por educadores ou professores de crianças ouvintes que possam utilizar os gestos ao mesmo tempo que a fala, para se poderem expressar. No entanto, em contextos bilíngues, com crianças efetivamente surdas, é utilizada a Língua Gestual Portuguesa (Tetzchner & Martinsen, 2000). Os signos gráficos são símbolos representados em duas dimensões, normalmente em tecnologias de apoio para a comunicação como tabelas simples de apontar ou até mesmo equipamentos de suporte informático como tablets. Os signos gráficos podem ser, por exemplo, imagens de objetos ou ações que ajudem a criança na compreensão e construção de significados. Já os signos tangíveis têm uma forma passível de ser tocada e sentida, como a sua

textura ou a sua tridimensionalidade. Podem ser objetos como, por exemplo, fichas (Tetzchner & Martinsen, 2000).

### 1.2.3. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

No DUA, também se encontra explícito e implícito a relevância de um ambiente educativo multifacetado que permita a mobilização de diferentes meios de ensino-aprendizagem.

Como a mestranda tem vindo a apresentar, os grupos de crianças são geralmente compostos por elementos com necessidades variadíssimas entre si, pelo que se exige do(a) educador(a) um olhar mais atento no momento de organizar o ambiente educativo por forma a promover um contexto inclusivo e acolhedor das diferenças. Para isto, a organização do espaço é imprescindível, já que o mesmo serve como expressão das intenções do(a) educador(a) e da dinâmica do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Os vários espaços da instituição poderão servir como prolongamento da sala de atividades fornecendo às crianças oportunidades de variar e de explorar novos espaços e materiais, o que contribui para um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (Lopes da Silva et al., 2016).

No que diz respeito à organização do grupo, o(a) educador(a) deve ter em conta as características individuais das crianças e ainda as condições institucionais que possam influenciar a dinâmica e funcionamento de um grupo. A gestão do grupo deverá de ter em conta estes fatores mas também deve de existir um cuidar ético em que o(a) educador(a) estabelece relações com as crianças com vista a favorecer um grupo coeso, com sentimento de pertença e trabalho cooperado, em que cada criança se sinta segura, escutada, valorizada, motivada, autora do seu próprio processo de aprendizagem, com autoestima e com respeito pelo outro e pelas suas diferentes perspetivas (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização do ambiente educativo proporciona um conjunto de experiências, condições, estímulos e influências que, ao interatuar com os sujeitos participantes, influenciam o comportamento, o desenvolvimento, os intercâmbios socioculturais e a aprendizagem das crianças (Sánchez, 1993). Uma boa organização espacial favorece a diferenciação pedagógica, na

medida em que diferentes grupos de crianças de diferentes idades e necessidades poderão estar a realizar, simultaneamente, atividades distintas de acordo com as suas necessidades de aprendizagem (Pereira et al., 2018). De facto, as atividades são fortemente influenciadas pela configuração do espaço físico, mas também pelo tempo, pela organização do grupo, pelos recursos materiais e pelas interações pedagógicas (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização do espaço compreende elementos como a temperatura, a ventilação, a luminosidade, a disposição do mobiliário, dos materiais e dos recursos educativos e deve de ter em conta a satisfação das necessidades físico-biológicas, psicomotrizas e psicossociais das crianças. No que diz respeito às necessidades físico-biológicas, é fundamental dispor-se de um espaço higiénico com temperatura, dimensões e densidade adequadas e ainda com ruído e estímulos controlados e que não induzam hiperatividade (Pereira et al., 2018; Sánchez, 1993). Os espaços devem ser confortáveis, estimulantes e acessíveis para as crianças, possuir boa visibilidade e serem adequados aos objetivos de aprendizagem (Pereira et al., 2018). Para um bom desenvolvimento psicomotriz, o espaço deve permitir a liberdade do movimento e deslocamentos, bem como a diversificação de atividades e atuações. É de notar que espaços mais amplos favorecem uma maior atividade motora. Para satisfazer as necessidades psicossociais das crianças, o espaço deve ir ao encontro da necessidade de autonomia das mesmas e favorecer o estabelecimento de relações, intercâmbios e comunicações, formação de grupos e a realização de trabalho individual e cooperativo (Pereira et al., 2018; Sánchez, 1993).

Certas atividades de expressão dinâmica, música e de desporto requerem instalações especiais complementares à sala de atividades. Atividades específicas requerem o uso de espaços diversificados. Também é importante ter-se um espaço ao ar livre como prolongamento da sala de atividades (Lino, 2018; Sánchez, 1993). Deve-se também proporcionar às crianças o contacto com espaços na natureza já que nesta existem diversos elementos que criam múltiplas oportunidades para a exploração e para a aprendizagem experiencial e multissensorial, o que favorece a aprendizagem holística (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

É necessário ter-se em atenção a disponibilização de recursos materiais disponíveis no espaço. Os materiais devem ser acessíveis, estimulantes, desafiadores da independência, iniciativa, exploração e da criatividade da criança (Pereira et al., 2018). Os materiais devem também ser

variados para que possam favorecer a sua manipulação física, a aprendizagem psicomotora e sensorial, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da linguagem, a literacia, a comunicação, o raciocínio matemático, o contacto com a natureza, as situações de jogo, o lúdico e a socialização da criança. A criação, distribuição e uso do material devem estar alinhados com os objetivos de aprendizagem, segurança e desenvolvimento das capacidades de cada criança. Por exemplo, materiais de grande tamanho favorecem uma maior atividade motora, mais condutas criativas, mais contactos físicos, e maior quantidade de comportamentos de comunicação e de cooperação (Pereira et al., 2018; Sánchez, 1993).

Por forma a alcançar o objetivo da promoção da inclusão através da gestão do espaço e do grupo, e tendo por base os princípios das OCEPE, das OPC e do DUA, um(a) educador(a) pode mobilizar conceções, princípios e estratégias de pedagogias participativas como, por exemplo, HighScope e Goldschmied na sua prática pedagógica. De facto, estas abordagens apresentam estratégias de interação e de organização do ambiente educativo que permitem um envolvimento ativo da criança na construção das suas aprendizagens e no desenvolvimento de todo o seu ser em ambientes estimulantes, seguros, e inclusivos promotores de bem-estar e de múltiplas aprendizagens significativas.

Por exemplo, a pedagogia HighScope defende a aprendizagem através da ação da criança, sendo que o(a) educador(a) deve organizar o ambiente educativo e a atividade educacional por forma a promover na criança a aprendizagem de experiências-chave (Hohmann & Weikart, 1995; Post & Hohmann, 2003). Estas são “uma série de descrições de ações típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças (...)” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 32). Em creche, as experiências-chave são as seguintes: Sentido de Si Próprio; Relações Sociais; Representação Criativa; Movimento; Música; Comunicação e Linguagem; Explorar Objetos; Noção Precoce de Quantidade e Número; Espaço e Tempo (Post & Hohmann, 2003). No caso da educação pré-escolar, as experiências-chave são as seguintes: Representação Criativa; Linguagem e Literacia; Iniciativa e Relações Interpessoais; Movimento; Música; Classificação; Sieriação; Número; Espaço e Tempo (Hohmann & Weikart, 1995). HighScope propõe várias áreas no espaço de sala de atividades que permitam que a criança viva experiências plurais da realidade, como interações pessoais e papéis sociais diversos. A gestão dos espaços e dos materiais em HighScope devem permitir à criança a aquisição de aprendizagens ativas onde a criança possa se

expressar, interagir, realizar escolhas, usar e manipular objetos, por forma a se envolver nas várias experiências-chave de HighScope (Hohmann & Weikart, 1995; Oliveira-Formosinho, 2007). Os espaços devem apoiar os objetivos e interesses de cada criança através do possibilitar o livre movimento da mesma, a tomada de escolhas e decisões, a criação e resolução de problemas e a exploração e manipulação de uma grande diversidade de materiais por parte das crianças (Hohmann & Weikart, 1995). Relativamente à gestão do grupo, as atividades em grande grupo e pequenos grupos são vistas como oportunidades de desenvolvimento das relações sociais, em que as crianças podem comunicar as suas descobertas e aprender através da partilha de ideias, da interajuda e da colaboração com os seus pares na resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 1995). Os interesses, iniciativas e ideias de cada criança devem ser escutadas e o(a) educador(a) age com flexibilidade, dá atenção/resposta a todas as crianças, fomenta nas mesmas o sentido comunitário e sentimento de pertença e apresenta um papel de apoio, suporte e incentivador da autonomia e aprendizagem ativa das crianças (Hohmann & Weikart, 1995; Oliveira-Formosinho, 2007).

No caso de Goldschmied e Jackson (2004), estas autoras defendem a necessidade de se adquirir conhecimento aprofundado sobre cada criança e de se promover ambientes seguros, estimulantes e diversificados de aprendizagem exploratória e autónoma. Os espaços devem ser acolhedores, tranquilos, organizados e atrativos para as crianças. Os materiais devem ser seguros e adequados às necessidades e interesses das crianças, devendo a sala de atividades dispor de materiais macios, variados e de fácil acessibilidade às crianças. As autoras defendem que os jogos ou atividades lúdicas, desenvolvidas em pequenos grupos, são a melhor forma das crianças aprenderem, sugerindo a atividade do brincar heurístico para crianças entre o nascimento e os três anos (Goldschmied & Jackson, 2004). “Brincar Heurístico” tem por base a palavra grega “Eureka” que significa “aquilo que serve para descobrir ou alcançar a compreensão/conhecimento de...” (Goldschmied & Jackson, 2004, p. 129). Consiste em proporcionar às crianças um período de tempo, num ambiente seguro e supervisionado e um grande número de materiais variados e recipientes com que as crianças possam explorar e brincar livremente sem intervenção dos adultos. Dentro do brincar heurístico existe a atividade do cesto dos tesouros e a atividade do jogo heurístico com objetos. O cesto dos tesouros é recomendado para crianças com um ano de idade ou com apenas alguns meses, distinguindo-se de o jogo heurístico pelo facto dos materiais serem todos disponibilizados dentro de um cesto acessível à

manipulação e exploração por parte dos bebês. No caso do jogo heurístico com objetos, caracterizado pela distribuição dos materiais pelo espaço, este é fortemente aconselhável para crianças de dois anos, que já têm uma mobilidade e autonomia acrescida comparativamente a crianças de um ano, precisando, pois, de ambientes educativos que lhes favoreçam uma maior independência no seu processo de aprendizagem (Goldschmied & Jackson, 2004). As atividades ao ar livre também são recomendadas por estas autoras já que as primeiras proporcionam aprendizagens acerca do mundo natural e o desenvolvimento de competências motoras e sociais. A interação com materiais naturais ou objetos feitos a partir de materiais naturais também pode ser realizada no interior. As crianças ao explorarem este tipo de materiais adquirem experiências multissensoriais de qualidade. O(A) educador(a) é visto como um facilitador, iniciador, observador, organizador e assegurador de todas as condições de higiene, segurança e de bem-estar das crianças. O(A) educador(a) deve ainda desenvolver relações próximas com cada criança, proporcionando-lhe atenção, afeto e segurança física e emocional, apoiando-a e escutando-a sistematicamente, por forma a que a criança veja o(a) profissional como a “pessoa-chave”, ou seja, a pessoa em quem a criança pode confiar para se sentir segura e apoiada em todos os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem (Goldschmied & Jackson, 2004).

## 2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM CRECHE

#### 2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA, PLANIFICAÇÕES, PROJETOS E ATIVIDADES

A sala de creche onde o estágio foi efetuado está inserida numa Instituição Privada de Solidariedade Social, no município da Maia. A educadora inspirava-se no modelo pedagógico HighScope, que estava fortemente presente na gestão dos materiais e das áreas da sala (Post & Hohmann, 2003) e no modelo de Emmi Pikler (Falk & Tardos, 2010) que se verificava na sensibilidade demonstrada e na valorização do “fluir” da criatividade e da autonomia das crianças.

O Projeto Educativo da instituição era intitulado de “A brincar... vamos cuidar do ambiente” (Projeto Educativo da Instituição de Creche, 2022), e o projeto de sala da educadora tinha os seguintes objetivos: estimular a exploração sensorial e motora através do contacto com elementos da natureza, como terra, água, folhas e pedras; promover a consciência ambiental através de pequenas ações do dia-a-dia, como cuidar das plantas da sala, reutilizar materiais e reduzir o desperdício; desenvolver a linguagem e o vocabulário relacionado à natureza, incentivando a comunicação e a expressão de sentimentos e descobertas; fomentar a criatividade e a imaginação, usando elementos naturais para brincadeiras e atividades artísticas e criar hábitos sustentáveis desde cedo, como o respeito pelos animais, a economia de água e a importância da reciclagem (Projeto de Sala da Instituição de Creche, 2024).

## 2.1.2. CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DO EDIFÍCIO DA INSTITUIÇÃO DE CRECHE

Relativamente aos espaços (Apêndice A1), a instituição detinha de espaços exteriores, nomeadamente, várias zonas com jardins, árvores e arbustos e uma zona com um parque com chão de borracha. O parque estava equipado com: duas casinhas de brincar, duas mesas, duas cadeiras, um balancé, um escorrega, três triciclos, duas bicicletas, dois capacetes, um carrinho de mão e quatro pneus de diferentes tamanhos e cores variadas. As crianças das salas de um e dos dois anos utilizavam o espaço exterior quando estava bom tempo. No primeiro piso da instituição encontrava-se um hall de entrada (onde se dava a receção aos pais e acolhimento das crianças), um corredor bem iluminado, uma sala com arrumos e balneários dos colaboradores, uma copa, uma sala de berçário, duas salas de crianças de um ano e uma instalação sanitária/área de cuidados e de higiene para as crianças e um polivalente. No polivalente existiam vários brinquedos e colchões de ginástica. No segundo piso da instituição existiam duas salas de crianças de dois e três anos, a sala das educadoras/sala de reuniões, um corredor bem iluminado, um refeitório para crianças de um, dois e três anos, uma cozinha e uma instalação sanitária/área de cuidados e de higiene para as crianças dos dois e três anos. Esta área de cuidados e de higiene era constituída por quatro espelhos, quatro lavatórios, vários potes, um fraldário, seis sanitas, uma banheira e vários armários e estantes, que serviam para guardar os materiais de higiene pessoal de cada criança. Relativamente à área de refeição das crianças, esta era contígua a área de refeição dos idosos, no mesmo refeitório. Este refeitório detinha de grandes janelas que possibilitavam uma excelente luminosidade e amplas vistas para o exterior. Esta área do refeitório estava conectada a outros espaços que pertenciam ao centro de dia dos idosos. O hall de entrada, as salas de atividades e os corredores da instituição apresentavam elementos característicos da estação do ano que em que se encontravam.

## 2.1.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA E MATERIAIS

A sala de creche onde se efetuou o estágio (Apêndice A1) apresentava janelas grandes com vista para varanda. Esta varanda tinha conexão com outra sala de atividades. A sala apresentava cores suaves e uma boa luminosidade natural, proporcionando conforto nas crianças (Post & Hohmann, 2003). Nas paredes da sala eram expostas várias produções das crianças. Esta valorização das

produções criativas das crianças e a presença de fotografias na sala trazia conforto e sentimento de pertença às crianças (Post & Hohmann, 2003). A educadora, em colaboração com a auxiliar de ação educativa, tinha o cuidado de proporcionar um ambiente higiénico, seguro, confortável e alegre, por forma a que as crianças se envolvessem num bom ambiente educativo que fosse ao encontro de todas as suas necessidades (Post & Hohmann, 2003). No que diz respeito aos materiais, estes também apresentavam qualidade, segurança e acessibilidade, sendo adequados à faixa etária das crianças. Os materiais da sala de atividades proporcionavam conforto às crianças, eram esteticamente apelativos e fáceis de manipular por parte das crianças promovendo a sua aprendizagem pela ação (Post & Hohmann, 2003).

A sala estava organizada em diferentes áreas que, de seguida, serão apresentadas.

**Área da casinha:** Era composta pela cozinha (com vários elementos que representavam utensílios, alimentos e móveis que se encontram numa cozinha) e pelo quarto (que tinha um espelho, uma cama e um vestiário de brincar). Nesta área, as paredes tinham um painel com fotografias da família de cada criança atendendo à continuidade e necessidade emocional das crianças. Noutra parede encontravam-se fotografias de várias frutas. O espelho presente nesta área permitia às crianças descobrirem o seu reflexo e assim desenvolverem o sentido de si próprio, tal como é defendido em Post e Hohmann (2003).

**Área dos blocos (também identificada como “área das construções”):** Nesta área encontrava-se várias caixas de arrumações, uma com legos, outra com animais em miniatura, outra com sólidos geométricos e outra com utensílios de construção de brincar. Também se encontrava um armário com outros brinquedos variados. Posteriormente, neste armário, colocou-se fotografias dos momentos das atividades que as crianças realizaram com as famílias durante a “Semana da Família”. Na parede estava afixado o “mural da amizade”, que continha fotografias de cada criança, da educadora e da auxiliar de ação educativa.

**Área dos livros e dos jogos:** Nesta área, também identificada como “área da biblioteca”, encontrava-se um tapete e armários com peluches, fantoches, instrumentos musicais, livros, alguns jogos, como, por exemplo, puzzles e jogos de encaixe. Esta era a área onde as crianças se sentavam com a educadora para realizarem atividades em grande grupo, como a hora do conto, conversas sobre vários temas e exploração de músicas e canções. Na parede desta área situava-

se o quadro do “jardim” que tinha vários elementos associados à natureza e à estação do ano. Também se encontrava o quadro de presenças e cartazes sobre a importância de se proteger o meio ambiente.

Área das artes: Nesta área existia uma mesa redonda com quatro a cinco cadeiras, um cavalete para se poder pintar, uma coluna de som com ligação Bluetooth e armários com livros e vários objetos de expressão plástica como telas, marcadores e tintas guache de várias cores. Na parede desta área, situava-se o quadro dos aniversários, no qual constavam elementos que representavam uma floresta/selva e exploradores com fotografias de cada criança com a sua idade escrita. Através deste quadro, as crianças conseguiam fazer uma associação entre a sua pessoa e o facto de cada uma ter uma determinada idade, idade essa que vai aumentando e é celebrada através do seu aniversário. As fotografias existentes na sala permitiam que as crianças apreciassem e se reconhecessem a si mesmas nelas bem como os seus pares e adultos de confiança (Post & Hohmann, 2003). Desta forma, as crianças sentiam-se incluídas neste ambiente, o que demonstra a importância da organização do espaço para a inclusão.

#### 2.1.4. GRUPO

O grupo era constituído por 14 crianças, de dois a três anos de idade, sendo que uma delas tinha RTP. Esta criança tinha síndrome de Charge, que fazia com que a criança tivesse dificuldades auditivas, visuais, motoras e cognitivas. De facto, a síndrome de Charge é uma condição genética rara que afeta vários órgãos e sistemas do corpo, causando malformações que originam problemas cardíacos, respiratórios, dificuldades auditivas, olfativas, visuais e de deglutição, sintomas estes que têm repercussões ao nível do desenvolvimento motor e cognitivo (The Charge Syndrome Foundation, 2025).

No seu geral, o grupo era participativo, alegre, socializável e carinhoso. A maioria das crianças apresentava um elevado grau de autonomia ao nível de alimentação e de higiene pessoal. O grupo apresentava elevada capacidade de memorização, por exemplo, todas as crianças demonstravam saber e respeitar os lugares de cada uma nos potes, nas camas e no refeitório e também arrumavam os materiais no seu lugar específico. As crianças demonstravam interesse

na música (em grande grupo), na hora do conto, nas artes visuais, na exploração de elementos da natureza e dos espaços exteriores da instituição, nomeadamente, o parque e os jardins. No que diz respeito às necessidades, algumas crianças apresentavam necessidades em comunicar verbalmente, principalmente ao nível da narração de pequenos episódios. Observou-se algumas necessidades ao nível do conhecimento dos diferentes momentos das rotinas e ao nível da motricidade fina. Existiam também dificuldades ao nível da partilha de objetos.

### 2.1.5. TEMPO

Quanto à organização do tempo, este era previsível, mas também flexível. Os profissionais da instituição ajustavam os vários momentos do dia por forma a haver uma adaptação aos ritmos naturais das crianças, tal como defendem Post e Hohmann (2003). A rotina do grupo efetuava-se da seguinte forma: antes das nove horas e meia, as crianças eram acolhidas no espaço do polivalente. Das nove e meia às 10 horas e 45 minutos, as crianças eram envolvidas em atividades planificadas pela educadora ou então em brincadeira livre. Às 10 horas e 45 minutos havia um momento de higiene pessoal, depois, às 11 horas e 45 minutos as crianças almoçavam e, depois do almoço havia, de novo um momento de higiene pessoal. A hora da sesta era do meio-dia às duas horas e meia da tarde. O lanche começava às 15 horas e 15 minutos, sucedendo-se, a este, um novo momento de higiene. Das 16 horas e 15 minutos às 17 horas, as crianças envolviam-se em brincadeiras livres e, depois das 17 horas, reencontravam-se com as famílias. Esta rotina estava de acordo com o que se espera de uma boa gestão do tempo, visto que possibilitava as crianças de perceberem que existem momentos conhecidos que surgem ao longo do dia que se sintonizam com o ritmo das suas necessidades, o que gera sentimentos de segurança e confiança nas crianças (Post & Hohmann, 2003).

### 2.1.6. INTERAÇÕES

Relativamente às interações pedagógicas, a equipa educativa respeitava as vontades, escolhas, necessidades e temperamentos das crianças por forma a promover um ambiente inclusivo. A

educadora e as auxiliares falavam e brincavam com as crianças de forma tranquila e calorosa e provisionavam cuidados contínuos às crianças em rotinas ajustadas às necessidades das mesmas por forma a estabelecer um clima de segurança e de confiança (Post & Hohmann, 2003). Os profissionais da instituição socializavam e interagiam com as crianças com afeto e respeito, escutando-as e encorajando o papel ativo e dinâmico das mesmas. Estas interações eram de qualidade pois permitiam que a criança construísse o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma autónoma e em bem-estar (Marques et al., 2024). A equipa educativa promovia o diálogo e a colaboração entre si, com as famílias e com a comunidade envolvente, contribuindo para um clima de mútuo respeito e para uma cultura inclusiva, organizada e humanizada (Marques et al., 2024). No que diz respeito às interações entre as crianças, estas eram encorajadas pelos adultos que criavam ambientes propícios à exploração conjunta, à resolução de problemas e à resolução de conflitos o que promovia a inclusão de todas as crianças no grupo bem como a aprendizagem de competências sociais por parte das crianças (Post & Hohmann, 2003).

## 2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

### 2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA, PLANIFICAÇÕES, PROJETOS E ATIVIDADES

A sala de educação pré-escolar onde o estágio foi efetuado está inserida numa instituição pública da cidade do Porto que se rege por normas gerais de funcionamento (Normas Gerais de Funcionamento da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2025) e por um regulamento interno do agrupamento (Regulamento Interno da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2021).

O projeto educativo do agrupamento definia princípios e valores, linhas orientadoras em todas as atividades e decisões, que são: inclusão; procura de excelência; cultura humanista; promoção da participação; solidariedade; integridade; equidade e respeito pela diferença; liberdade e justiça; cidadania; qualidade do serviço público prestado; eficiência e boa governação; cooperação e reciprocidade e transparência (Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2025).

Os objetivos fundamentais do projeto educativo eram: promover o sucesso educativo e a melhoria da qualidade das aprendizagens; prestar um serviço educativo de reconhecida qualidade e mérito; ampliar dinâmicas organizacionais, pedagógicas e curriculares, alicerçada numa abordagem multinível de forma a consolidar práticas educativas inclusivas e promover uma liderança democrática estimuladora da participação de todos (Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2025).

O plano anual de atividades (PAA) do agrupamento foi elaborado tendo em conta as propostas de diferentes órgãos e estruturas e definia a programação e organização das atividades a desenvolver ao longo do ano, com identificação dos recursos envolvidos. Também definia o conjunto de projetos e clubes em implementação no agrupamento de escolas. O PAA podia ser reformulado ao longo do ano letivo (Plano Anual de Atividades da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2025). O PAA propunha várias atividades culturais tendo em conta as festividades anuais, bem como visitas de estudo (música, oficinas e teatro) e projetos educativos como:

- Projeto da Biblioteca Escolar: Hora do Conto e Leitura Domiciliária / “Leitura em Vai e Vem” (Requisição de Livros).
- Projeto Horta do Covelo;
- Projeto Ecolessa: Horta Pedagógica, Limpeza dos recreios e Reciclagem;
- Projeto Porto de Palavras: Promoção de competências de literacia emergente.

Já o projeto curricular de grupo, elaborado pela educadora titular, tinha em conta as necessidades e interesses das crianças da sala onde a mestranda estagiou, e previa a implementação de atividades que: impulsionassem o desejo de saber e aprender das crianças; promovessem a autonomia, a autoestima e a vida em grupo; promovessem a expressão, o diálogo e competências linguísticas através dos jogos de palavras, de canções, da elaboração de histórias e da construção de textos com as vivências de cada criança; permitissem a colaboração com as outras salas de educação pré-escolar, com as famílias e comunidade envolvente; fomentassem o convívio e comunicação entre todos e fossem realizadas em visitas ao exterior (Projeto Curricular de Grupo da Instituição de Educação Pré-Escolar, 2025). Sabendo da necessidade de uma abordagem holística de todas as áreas e domínios das OCEPE (Lopes da Silva et al. 2016), neste projeto dáva-

se prioridade à Área da Formação Pessoal e Social e à Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, devido às necessidades específicas do grupo.

As planificações que a educadora titular desenvolveu tiveram em conta os interesses e necessidades das crianças, a sua faixa etária e o seu o nível de desenvolvimento, as OCEPE, o PAA e projeto educativo do agrupamento. As atividades foram planificadas e surgiram de uma forma interligada promovendo-se aprendizagens significativas e um desenvolvimento global e progressivo do grupo e de cada criança individualmente. As planificações apresentavam um carácter flexível por se adaptar ao grupo de crianças, ao seu ritmo e tendo em conta as áreas de conteúdo e projetos que se desenvolviam ao longo do ano. A educadora inspirava-se no modelo pedagógico HighScope, que estava fortemente presente na gestão do espaço e nas aprendizagens das crianças através do princípio “Aprender Fazendo” (Hohmann & Weikart, 1995) e no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, que se verificava na utilização de instrumentos de pilotagem (Folque, 2014).

A escola onde o estágio decorreu foi de referência para o ensino bilingue e a equipa educativa da sala incluía uma educadora de infância titular, uma docente de LGP, uma docente de educação inclusiva, uma terapeuta da fala e dois assistentes operacionais. Cada criança e profissional da sala tinham o seu nome gestual.

### 2.2.2. CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA

Relativamente aos espaços (Apêndice A2), a instituição apresentava espaços exteriores, nomeadamente, um recreio com boas áreas no qual constavam algumas zonas verdes com árvores e uma horta e um parque de diversões. O espaço exterior estava equipado com: várias bicicletas e triciclos, um escorrega, campo de basquetebol, várias bolas, balancés. As crianças utilizavam o espaço exterior todos os dias exceto quando chovia. No primeiro piso da instituição encontrava-se um hall de entrada (onde se dava a receção aos pais e acolhimento das crianças), um corredor bem iluminado onde as crianças arrumavam as suas mochilas e casacos, quatro salas de educação pré-escolar, a sala dos professores e dos educadores e respetiva instalação sanitária dos colaboradores, três instalações sanitárias/área de cuidados e de higiene para as

crianças, uma sala de isolamento e de primeiros socorros com arrumação para medicamentos e uma maca (onde as crianças também podiam mudar a fralda), a biblioteca escolar, uma cozinha e o refeitório para as crianças. Relativamente às áreas de cuidados e de higiene, estas eram constituídas por várias sanitas, lavatórios, espelhos e chuveiros. No segundo piso da instituição existiam salas de aulas destinadas ao primeiro ciclo de ensino básico (1.º CEB), instalações sanitárias para os alunos de 1.º CEB, vários corredores bem iluminados, o gabinete da terapia da fala, gabinetes de apoio precoce bilingue e o polivalente/ginásio com os respetivos arrumos onde se guardava o material de educação física. Alguns dos materiais de educação física eram: colchões, bolas variadas, cordas, arcos, sinalizadores, coletes e bancos suecos.

### 2.2.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA E MATERIAIS

A sala onde se efetuou o estágio (Apêndice A2) estava decorada de acordo com a estação do ano vigente e respetivas festividades do ano, decoração esta que também se verificava nas outras salas e nos corredores da instituição. As paredes da sala, a porta da sala e o corredor eram frequentemente utilizadas como uma forma de comunicação das aprendizagens das crianças, através da exposição das suas produções. A sala era espaçosa e com móveis e materiais acessíveis às crianças, apresentando várias áreas com uma grande diversidade de materiais o que permitia uma ampla escolha de atividades e brincadeiras por parte das crianças, favorecendo uma aprendizagem multifacetada. A sala apresentava texturas e cores agradáveis e alegres, bem como uma boa luminosidade natural, o que, conforme Hohmann e Weikart (1995), permitia suavizar o ambiente e contribuir para um espaço atraente e convidativo para as crianças.

A sala estava organizada em diferentes áreas que, de seguida, serão apresentadas.

Área de Reunião do Grande Grupo: Na parede desta área, encontravam-se alguns dos instrumentos de pilotagem explorados da parte da manhã, como o quadro da semana, onde as crianças que queriam contar algo escreviam o seu nome, no dia da semana correspondente. Existiam quadros com indicações do dia, mês, ano e estação do ano. É nesta área que se realizava o acolhimento e se cantava a canção dos bons dias com os gestos em LGP associados.

Área das Artes Visuais: Esta área era composta por várias mesas e cadeiras, armários com vários materiais de expressão plástica como papéis, pincéis, marcadores, lápis, borrachas, colas, tintas guache e fios de várias cores. Objetos reciclados como botões, rolhas, tampas, pedaços de jornal e de cartão também estavam presentes em caixas específicas nos armários. É nesta área que as crianças também lanchavam e realizavam atividades de escrita.

Área da Garagem e das Construções: Nesta área encontrava-se um tapete colorido e armários com várias caixas de arrumações: duas com peças de legos, outra com animais em miniatura, outra com carrinhos, pistas e comboios de brincar. Também se encontram brinquedos como barcos, bonecos e figuras de ação.

Área dos Jogos: Nesta área existiam várias mesas, cadeiras e um armário com uma grande diversidade de jogos como puzzles, jogos com fios e contas, tangram e jogos de encaixe, que estimulavam o raciocínio e a motricidade fina.

Área da Casinha/Faz de Conta: Era composta pela cozinha (com vários elementos que representavam alimentos, utensílios e móveis que se encontram numa cozinha) e pelo quarto (que tinha várias camas pequenas, armários com roupas e utensílios de brincar). Existiam também bonecas e um carrinho de bebé de brincar.

Área do Computador: Nesta área, as crianças podiam aceder ao site [wordwall.net](http://wordwall.net), um site de educação pré-escolar com jogos de memória, números, sequências e questionários sobre várias histórias exploradas anteriormente em grande grupo nas horas do conto.

Área da Escrita: Nesta área, encontrava-se duas mesas, duas cadeiras, brinquedos com ímanes e materiais de escrita.

Área da Biblioteca: Aqui, existiam dois sofás. Vários livros encontravam-se guardados em estantes de um armário. Esta área foi recentemente deslocada para se conectar com a recém-formada "Área da Autorregulação".

Área da Autorregulação ou do "Cantinho da Calma": Nesta área, as paredes tinham várias fotografias da família de cada criança por forma a atender à continuidade e necessidade

emocional das crianças. Nas paredes também foram afixadas produções das crianças no que diz respeito ao tema das emoções. No chão, encontrava-se um tapete aconchegante, várias almofadas e peluches, bem como uma caixa com peluches mais pequenos e com fantoches de dedos do monstro das emoções.

Na parede das áreas da casinha e da escrita, encontravam-se os restantes instrumentos de pilotagem. Um deles era o mapa de tarefas e das responsabilidades onde se podia consultar os responsáveis por cada tarefa (aos pares, uma criança mais velha com uma mais nova, ou um menino com uma menina), a partir do posicionamento das fotos de cada criança. Os responsáveis trocavam a cada semana. Havia um par responsável por marcar o dia do mês, outro por marcar o tempo, outro por marcar as presenças e outro por chamar os colegas para a fila do almoço. Nas fotografias, cada criança estava a representar o seu nome gestual. Perto do mapa de tarefas, encontravam-se os nomes de cada criança em etiquetas com velcro, o que permitia que as crianças colassem e descolassem as mesmas do móvel para usá-las para observar e copiar as letras do seu nome, sempre que precisassem. Outro instrumento de pilotagem era o quadro do tempo, no qual as crianças marcavam o tempo, desenhando os elementos atmosféricos correspondentes como sol, nuvens, chuva, trovoadas ou vento. O quadro das presenças era uma tabela de dupla entrada onde as crianças marcavam a sua presença através de um sinal previamente escolhido pelo grupo (visto). Nas paredes da sala também eram expostos vários trabalhos de expressão artística realizados pelas crianças o que, segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), permite comunicar e representar os processos desenvolvidos pelas crianças, valorizando também a partilha e a estética.

A sala era higienizada regularmente e proporcionava segurança, motivação e bem-estar às crianças. As áreas da sala encorajavam as crianças a tomarem decisões e apoiavam o envolvimento numa grande diversidade de brincadeiras. Desta forma, as crianças sentiam-se competentes e valorizadas (Hohmann & Weikart, 1995). No que diz respeito aos materiais estes eram seguros, de qualidade, numerosos, diversificados e acessíveis. Estes materiais davam continuidade às realidades familiares das crianças e promoviam uma grande diversidade de experiências lúdicas. Estes espaços e materiais promoviam a iniciativa, a expressão criativa e a aprendizagem pela ação, alinhando-se com os pressupostos de Hohmann e Weikart (1995).

#### 2.2.4. GRUPO

O grupo da sala onde o estágio foi efetuado era constituído por dezoito crianças, entre os três e os seis anos, sendo que nove tinham RTP e dessas nove, sete apresentavam surdez. No RTP constavam medidas de suporte à aprendizagem específicas para cada criança (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Quatro crianças apresentavam características associadas a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), sendo que três estavam diagnosticadas (sendo duas delas surdas). Uma criança surda apresentava fenda cicatricial do palato primário à direita e atraso global do desenvolvimento. Outra criança surda também foi diagnosticada com atraso global do desenvolvimento associado à surdez. Duas crianças apresentavam características associadas com Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), sendo uma delas surda. Esta última também apresentava perturbação da cognição e hiperatividade. Dez das dezoito crianças eram acompanhadas pela terapeuta da fala, sendo que nove dessas dez eram as que apresentavam RTP. Eram onze meninos e sete meninas, sendo que doze das dezoito crianças já estavam a frequentar o jardim de infância desde o ano anterior.

No geral, o grupo era participativo, curioso, dinâmico, socializável e energético. O grupo demonstrava um forte espírito de interajuda e de responsabilidade, principalmente por parte das crianças com mais idade. A maioria das crianças apresentava um elevado grau de autonomia a nível de higiene pessoal e de alimentação. No geral, as crianças arrumavam os materiais no seu lugar específico. Muitas crianças tinham facilidade em identificar e nomear vários objetos e situações do quotidiano (em Língua Portuguesa ou em LGP). Em situações de música ou de histórias o grupo demonstrava muito interesse e foco participando, verbalizando e gesticulando elementos-chave dos temas referidos nas histórias e nas canções. A maioria das crianças já escrevia o seu nome. As crianças demonstravam interesse na atividade física (jogos motores), na dança, nas artes visuais, no jogo dramático, na exploração dos espaços exteriores e no contacto com a natureza. As crianças adoravam brincar livremente nas diversas áreas da sala, principalmente na área dos jogos e das construções, na área da casinha/faz de conta, na área dos jogos (de mesa), no computador e na área do “cantinho da calma”.

No que diz respeito às necessidades, algumas crianças apresentavam dificuldades em comunicar verbalmente, principalmente as que apresentavam surdez. Algumas ainda não falavam (não verbalizavam sequer palavras soltas) e outras, apesar de falarem, apresentavam dificuldades ao nível da articulação verbal, ao nível da fluência verbal ou ao nível do vocabulário oral. Existiam também dificuldades ao nível da partilha de objetos, da autorregulação, da interação com os pares e da atenção e concentração. Também se observou algumas necessidades ao nível da motricidade fina e grossa. A organização e gestão do grupo pela equipa educativa tinha em consideração as características individuais de cada criança e as características gerais do grupo.

#### 2.2.5. TEMPO

Quanto à organização do tempo, este era previsível, tendo momentos que se repetiam com uma certa periodicidade, mas também flexível, estando os profissionais da instituição preparados para possíveis mudanças de horário que ajustavam conforme as necessidades e bem-estar das crianças bem como as atividades que eram desenvolvidas. As crianças eram, portanto, envolvidas num ambiente seguro e com significado para elas, adquirindo aprendizagens sobre a previsibilidade da rotina diária (Hohmann & Weikart, 1995). A sucessão do dia tinha um ritmo, existindo uma rotina que era educativa porque era intencionalmente planeada pela educadora e que era conhecida pelo grupo. Desta forma, as crianças conseguiam prever as rotinas e tinham liberdade para propor modificações. A rotina do grupo efetuava-se da seguinte forma: antes das nove horas, as crianças em educação pré-escolar eram acolhidas numa das quatro salas de atividades do primeiro piso. Das nove às 10 horas e 15 minutos, as crianças cantavam a canção dos bons dias, preenchiam os instrumentos de pilotagem da sala, partilhavam com o grupo as suas novidades e, posteriormente, envolviam-se em atividades planificadas pela educadora ou, então, em brincadeira livre. Depois do reforço alimentar das 10 horas e 15 minutos, as crianças envolviam-se num momento de brincadeira livre. Às 11 horas podiam continuar em tempo de brincadeira livre ou, então, envolviam-se em atividades planificadas pela educadora. Às 12 horas e 15 minutos havia um momento de higiene pessoal e depois as crianças almoçavam. Ao almoço seguia-se um novo momento de higiene pessoal e depois, das 13 horas e 45 minutos às 15 horas, as crianças envolviam-se novamente em momentos de brincadeira livre ou em atividades

planificadas pela educadora. Às 15 horas as crianças lanchavam e, depois das 15 horas e 15 minutos, reencontravam-se com as famílias. O horário das Atividades de Animação e de Apoio às Famílias era das oito às nove horas, das 15 horas e 15 minutos às 17 horas e 30 minutos e das 17 horas e 30 minutos às 19 horas e as atividades eram as seguintes: Educação Física ou Judo e atividades “Crescer com a Música”.

### 2.2.6. INTERAÇÕES

Relativamente às interações pedagógicas, estas iam ao encontro do que as OCEPE preconizam (Lopes da Silva et al., 2016) uma vez que a equipa educativa da sala promovia uma conduta democrática, demonstrava sensibilidade perante as necessidades de cada criança, bem como respeito pela mesma enquanto ser competente e participativo, escutando também a voz da criança. No que diz respeito às interações entre as crianças, os profissionais da instituição incentivavam o trabalho cooperativo e colaborativo entre pares ou grupos de crianças. Assim, as crianças apoiavam-se umas às outras por forma a promover-se a inclusão de todas nas aprendizagens realizadas em grupo. Os adultos também criavam um clima de apoio em que as crianças eram incentivadas a resolverem problemas que surgiam face a conflitos interpessoais (Hohmann & Weikart, 1995).

A equipa educativa trabalhava em conjunto e reunia-se semanalmente por forma a planear e organizar o trabalho pedagógico. A terapeuta da fala apoiava as crianças num espaço próprio, diferente da sala de atividades, normalmente num trabalho individual com cada criança. Já os outros profissionais trabalhavam em conjunto na sala de atividades com o grupo de crianças. Em termos mais específicos, a docente de LGP apoiava o grupo na compreensão e comunicação em LGP e a docente de educação especial apoiava a equipa na implementação de estratégias de respostas educativas que fossem ao encontro das necessidades de suporte de cada criança, numa ótica da diferenciação pedagógica. Os assistentes operacionais colaboravam com a equipa na organização do ambiente educativo apoiando as crianças na sua rotina diária, incluindo nos momentos de transições, na higiene e cuidados pessoais e na alimentação. A educadora titular articulava com os diferentes profissionais da equipa educativa e com as famílias das crianças,

gerindo todo o ambiente educativo, observando, planejando, implementando e avaliando as suas ações pedagógicas.

### 2.3. CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para a elaboração do presente trabalho, foi proposta à mestranda a realização de um estudo com base numa problemática que fosse detetada aquando da sua experiência pedagógica em contexto de estágio durante as práticas supervisionadas do curso de mestrado. Assim, o presente trabalho é suportado fortemente pelos princípios e modos operatórios da abordagem investigação-ação (Coutinho et al., 2009), em que há uma intenção de proporcionar uma melhoria na qualidade da ação.

Os pressupostos da investigação-ação, que servem como base para as metodologias e estratégias utilizadas pela mestranda, estão ao serviço do desenvolvimento profissional da mesma. De facto, Mesquita-Pires (2010), salienta que os educadores são envolvidos na investigação sobre a sua prática, enquanto participantes e investigadores, produzindo novo conhecimento teórico e prático sobre as suas opções educativas e que contribui para a mudança educativa. Por exemplo, com a investigação ao serviço do desenvolvimento profissional, promove-se o envolvimento dos participantes (ou atores), a democracia, a indagação e reflexão permanente, bem como as dinâmicas colaborativas e contextualizadas. Tudo isto leva à reconstrução do conhecimento praxiológico e consequente modificação das práticas dos próprios educadores-investigadores.

No que diz respeito ao estágio em pré-escolar, a vivência diária no contexto e o processo de observação evidenciou um conjunto de desafios pedagógicos e de gestão do ambiente educativo, num grupo de crianças que revelavam múltiplas e distintas necessidades. O grupo, constituído por 18 crianças entre os três e os seis anos, apresentava uma diversidade particularmente marcante ao nível comunicacional, sensorial, motor e comportamental. Entre estas crianças, várias apresentavam surdez bilateral ou unilateral, utilizando implante coclear ou próteses auditivas, o que implicava diferentes níveis de audição, modos de comunicação visual e a necessidade

constante de mediação gestual e organização espacial específica. A esta condição auditiva acrescia, em alguns casos, a presença de PEA, o que intensificava dificuldades de compreensão das rotinas, antecipação das transições, interação social e gestão emocional. Existiam ainda crianças com dificuldades de atenção, uma das quais também com surdez e duas crianças com atraso global do desenvolvimento associado à surdez, exigindo apoio constante na interação, ritmo de trabalho e compreensão do ambiente. Para além destas especificidades, observavam-se dificuldades acentuadas de autorregulação emocional. Estes desafios associados à gestão socioemocional das crianças são o principal alvo de estudo da colega e par de estágio da mestranda, pelo que este relatório de estágio focar-se-á mais noutros aspetos.

No que diz respeito aos desafios de gestão do ambiente educativo, observou-se a existência de dificuldades em implementar estratégias de diferenciação pedagógica a nível de gestão do espaço e do grupo por forma a incluir todas as crianças numa aprendizagem significativa. De facto, se por um lado, existiam necessidades de incluir as crianças com maiores dificuldades de comunicação, compreensão, raciocínio matemático, motricidade fina e grossa e respeito pelo outro, por outro lado também havia necessidade de se incluir as crianças que já se encontravam num estado de desenvolvimento mais avançado e que necessitavam de maiores desafios que estimulassem e atuassem na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Yudina, 2009). Desta forma, surgiu a problemática “Desafios em dar resposta a todas as crianças num contexto de grande diversidade”, sendo que, no seguimento da descoberta desta problemática, este relatório irá se focar no tema “Promoção da Inclusão através da Gestão do Espaço e do Grupo”.

A relevância do estudo e do enfoque neste tema assenta na necessidade de compreender como os princípios da inclusão podem ser transpostos para o quotidiano de salas com elevada complexidade, promovendo o bem-estar, o envolvimento e a participação de todas as crianças. É imprescindível que se investigue e se reflita sobre quais as melhores estratégias pedagógicas a se implementar tendo em conta as especificidades deste grupo de crianças, bem como as especificidades da instituição e do trabalho que já é desenvolvido pela equipa educativa. As ações educativas desenvolvidas neste estágio procuraram, assim, contribuir para uma compreensão aprofundada dos desafios e potencialidades da inclusão numa sala de jardim de infância, destacando de que forma a gestão do espaço e do grupo pode favorecer a participação e envolvimento de todas as crianças.

É importante referir que, para além da experiência pedagógica em pré-escolar, também se desenvolveu uma experiência pedagógica em creche cuja gestão do espaço e do grupo também foi relevante para compreender as potencialidades desta gestão para a inclusão e para o desenvolvimento profissional da estagiária. Neste sentido, o presente relatório também irá abordar uma reflexão sobre esta experiência em creche, em parágrafos e capítulos posteriores.

Em pré-escolar, o contexto analisado foi um Jardim de Infância da rede pública da área metropolitana do Porto, e os participantes foram 18 crianças dos 3 aos 6 anos de uma sala, a equipa educativa da sala e as estagiárias/mestrandas como educadoras-investigadoras.

As técnicas de recolha de dados foram variadas e apresentam-se de seguida:

- Observação (Máximo-Esteves, 2008).
- Os dados da observação foram registados em Diários de Bordo (Amado & Ferreira, 2021; Máximo-Esteves, 2008), sob a forma de:
  - Notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008)
  - Registo de incidentes críticos (Amado & Oliveira, 2021).
- A observação foi complementada com Registo Fotográfico (Métodos visuais) (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008).
- Entrevistas informais (Máximo-Esteves, 2008) e Registo-transcrição (Máximo-Esteves, 2008) das entrevistas.
- Textos escritos pelos sujeitos / profissionais da instituição (Bogdan & Biklen, 1994).
- Indicadores de bem-estar e envolvimento de Laevers (2005).

Relativamente à observação (Máximo-Esteves, 2008), através da mesma, é possível conhecer diretamente os fenómenos que decorrem em determinado contexto (espaço caracterizado por determinadas condições e onde decorrem os acontecimentos analisados). Para se observar, é necessário definir-se que objeto(s) / sujeito(s) se pretende observar. Os dados da observação podem ser registados em notas de campo e em diários de bordo (Máximo-Esteves, 2008). As notas de campo, que vêm no seguimento de uma observação, consistem no registo de acontecimentos, descrições de pessoas e de objetos, estratégias, padrões emergentes e reflexões (Bogdan & Biklen, 1994). As notas de campo são fundamentais para registar os dados

da observação participante e originam um diário de bordo (Bogdan & Biklen, 1994). Elas apresentam conteúdo descritivo (registos objetivos dos detalhes que o investigador observa) e conteúdo reflexivo (reflexão pessoal do investigador sobre o que observou e registou, de carácter subjetivo, engloba opiniões, impressões, problemas, sentimentos e especulações) (Bogdan & Biklen, 1994). Os diários são coletâneas de registos descritivos que podem ser sob a forma de memorandos, notas de campo, registos de incidentes críticos ou observações estruturadas (Máximo-Esteves, 2008). Os diários servem, pois, como instrumentos de investigação (Amado & Ferreira, 2021; Máximo-Esteves, 2008). O diário pode consistir em registar regularmente as observações e experiências realizadas ao longo de um determinado período de tempo que pode incluir vários dias de observação. Este registo pode incluir reflexões, opiniões e interpretações (Amado & Ferreira, 2021).

A técnica dos incidentes críticos consiste em observar e registar episódios críticos de comportamentos ou atividades dos sujeitos. Estes episódios críticos consistem em casos significativos que podem ser ou não problemáticos. O registo destes incidentes críticos é feito em forma de narrativa. A recolha dos incidentes pode também ser feita através de entrevistas ou de depoimentos escritos para além da observação direta (Amado & Oliveira, 2021). As entrevistas informais são conversas ou diálogos em que se tem como intencionalidade o investigador obter informações que complementem os dados recolhidos através da observação direta (Máximo-Esteves, 2008). A estagiária realizou uma entrevista informal à educadora e restante equipa educativa e realizou o registo-transcrição da entrevista informal. No registo-transcrição há transformação do discurso oral recolhido para texto escrito (Máximo-Esteves, 2008).

A estagiária também utilizou os textos escritos pelos sujeitos na sua investigação. Estes textos incluem documentos oficiais como documentos internos (comunicações, regras e regulamentos oficiais que circulam entre os profissionais da escola) e registos sobre os estudantes e ficheiros pessoais (ficheiros individuais de cada estudante, informação acerca de todas as crianças com RTP / levantamento das necessidades) (Bogdan & Biklen, 1994). Um texto que se destaca é o documento referente ao levantamento das necessidades das crianças, elaborado a 17/10/2025 pela equipa educativa.

Os métodos visuais também foram utilizados. De facto, a observação pode ser complementada com registo fotográfico e audiovisual. O registo fotográfico permite ilustrar determinado acontecimento ou situação que poderá ser posteriormente analisada (Máximo-Esteves, 2008). A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa pois permite analisar, subjetivamente e indutivamente os acontecimentos e situações fotografadas. No entanto, a fotografia também fornece dados descritivos (Bogdan & Biklen, 1994).

Por fim, a estagiária fez uso dos indicadores de bem-estar e envolvimento de Laevers (2005) já que esta escala permite ao investigador perceber qual a qualidade do ambiente educativo em estudo.

Durante todo o processo, e tendo por base os princípios defendidos por Máximo-Esteves (2008) e pelo EECERA – Ethical Code for Early Childhood Researchers (Bertram et al., 2024), teve-se em conta os seguintes cuidados éticos:

- Consentimento informado das famílias para captação de imagem e voz;
- Confidencialidade e proteção de dados;
- Promoção do bem-estar e segurança das crianças ao longo de toda a investigação, tratando todos os participantes com sensibilidade, dignidade e sem prejuízo;
- Respeito pela dinâmica pedagógica da equipa educativa;
- Respeito pelos direitos humanos, com especial enfoque nos direitos das crianças.

Por fim, através dos dados recolhidos, foi possível delinear os objetivos principais desta investigação sobre como promover a inclusão através da gestão do espaço e do grupo, que são os seguintes:

- Implementar estratégias de organização do ambiente educativo por forma a promover a inclusão neste grupo específico de crianças, com enfoque na gestão do espaço e do grupo.
- Compreender quais as melhores práticas pedagógicas a ter por forma a promover a inclusão com vista a melhorar o desenvolvimento profissional da mestranda enquanto futura educadora de infância.

### 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Durante as várias ações educativas desenvolvidas em creche e em educação pré-escolar, prestou-se particular atenção à gestão do espaço e dos materiais por forma a promover a inclusão através da exploração por parte das crianças de diversos espaços e recursos (Sánchez, 1993), o que, por sua vez, promoveu diversas formas de aprendizagem através de múltiplos meios de representação, ação e expressão, envolvimento (CAST, 2024; Murawski & Scott, 2019).

A seleção dos materiais teve em conta os critérios de qualidade do equipamento didático do Despacho Conjunto n.º 258/97 (1997), de 21 de agosto. De facto, todos os materiais selecionados eram adequados à faixa etária, de resistência adequada, seguros, ricos e variados, proporcionando também qualidade estética e uma multiplicidade de utilizações. Em várias ações educativas valorizou-se materiais naturais (por exemplo, folhas, frutos e materiais feitos de madeira, de metal, de algodão e de lã) e materiais de desperdício (como cartão e sobras de tecidos) evitando materiais de plástico. Os materiais confeccionados pela mestranda ao longo das práticas educativas também estimularam o desenvolvimento cognitivo, a manipulação e a coordenação motora das crianças, entre outras aprendizagens (Despacho Conjunto n.º 258/97, 1997).

A gestão do ambiente educativo também teve em conta uma gestão cuidada do tempo e do grupo e a promoção de interações de qualidade, em que a estagiária adaptou as suas práticas educativas ao longo do tempo, gerindo este com flexibilidade, tendo em conta as necessidades, interesses e aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, o que promoveu experiências educativas integradas (Bertram & Pascal, 2009).

Ao longo das várias ações educativas desenvolvidas, a estagiária observou, registou e analisou os resultados, fazendo uso das suas notas de campo e também de fotografias e vídeos das diversas ações, permitindo fazer-se uma reflexão e avaliação aprofundada das suas práticas e aprendizagens profissionais. Por forma a refletir sobre as práticas, a mestranda observou se a criança se encontrava num ambiente de segurança física e emocional, bem como se a mesma se envolvia nas atividades de forma ativa e significativa. Alguns dos referenciais teóricos utilizados para responder a estas questões foram: as escalas de bem-estar e envolvimento de Laevers

(2005), as experiências-chave de HighScope (Hohmann & Weikart, 1995; Post & Hohmann, 2003), as áreas de experiência e aprendizagem das Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) (Marques et al., 2024) e as áreas de conteúdo das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

### 3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE

Durante o estágio em contexto de creche, a estagiária recolheu vários dados através de entrevistas informais e da observação direta complementada com registos fotográficos, registando no seu diário de bordo várias notas de campo. Depois duma análise dos dados qualitativos, a estagiária ajustou as suas práticas por forma a irem ao encontro das características de cada criança. Apesar de, nesta fase inicial do percurso da mestranda, não ter existido, ainda, uma intencionalidade focada no âmbito da resolução da problemática formulada posteriormente na unidade curricular de PESEP, a mestranda alcançou obter vários resultados que possibilitaram responder à questão-problema da investigação-ação: “Como promover a inclusão através da gestão do espaço e do grupo?”. De facto, os principais resultados obtidos, analisados em profundidade nos próximos subcapítulos, demonstraram que a mestranda agiu tendo em consideração práticas inclusivas. Estas práticas inclusivas tiveram por base a estratégia de proporcionar múltiplos meios de envolvimento, ação e expressão do DUA, possibilitando também uma diferenciação pedagógica através da disponibilização de uma multiplicidade de recursos que permitiram às crianças escolher diferentes formas de exploração livre e, conseqüentemente, de alcançarem aprendizagens significativas tendo em conta as suas características individuais e a sua ZDP. Esta estratégia revelou-se eficaz porque as crianças demonstraram sinais de envolvimento e bem-estar elevados, tendo em conta os indicadores de bem-estar e envolvimento de Laevers (2005), para além de revelarem as suas novas aprendizagens adquiridas através dos seus comportamentos motores, verbais e expressivos.

Neste capítulo serão descritas e analisadas, em três subcapítulos, as ações educativas mais relevantes que a mestranda desenvolveu em contexto de creche. Os materiais escolhidos para a organização do ambiente educativo foram ao encontro das OPC, visto serem diversificados, estimularem os interesses e curiosidade das crianças, dando-lhes oportunidade de escolher

como, com quê e com quem brincar (Marques et al., 2024). É importante realçar que a maioria dos materiais selecionados eram de utilização aberta, ou seja, de utilização flexível pelas crianças. Os materiais potenciaram o protagonismo, competência e autonomia da criança, sendo estéticos, funcionais, adequados e lúdicos. Para além disto, os materiais foram ao encontro dos pressupostos de Post e Hohmann (2003), visto que favoreceram o movimento livre das crianças e apresentaram texturas confortáveis e seguras, como, por exemplo, tecido e algodão.

### 3.1.1. JOGOS HEURÍSTICOS

Algumas das experiências mais significativas em creche, envolveram a atividade do brincar heurístico, mais especificamente, o jogo heurístico com objetos, introduzidos por Goldschmied e Jackson (2004) para a faixa etária do grupo de crianças em questão. No âmbito da implementação dos jogos heurísticos, um dinamizado no polivalente e outro no jardim do espaço exterior, a estagiária proporcionou uma grande variedade de materiais tendo em conta os objetivos e conteúdos estabelecidos para estas atividades, nomeadamente: promover nas crianças a autonomia, a criatividade, a fantasia, o jogo simbólico, a motricidade fina e o desenvolvimento cognitivo através da resolução de problemas. Pretendia-se explorar: diferentes texturas, formas, cores, odores, sons e estimular diferentes formas de brincar e de explorar materiais variados. Tal como Goldschmied e Jackson (2004) afirmam, a mestrandia proporcionou às crianças um grande número de materiais variados e recipientes com que as crianças pudessem explorar e brincar livremente sem intervenção dos adultos. Os materiais também apresentavam diferentes texturas e potencialidades de exploração, evitando-se o plástico. Tal como Goldschmied e Jackson (2004) defendem, também se proporcionou vários recipientes vazios (como, por exemplo, diversas caixas e cestos) para que as crianças pudessem enchê-los com outros materiais.

No jogo heurístico dinamizado no polivalente (Apêndice B1.1) a estagiária disponibilizou os seguintes materiais: diferentes variedades de folhas de plantas; vários recipientes como pequenos vasos e cestos de materiais variados como veludo, madeira e palha; panos de diferentes formas geométricas; saquinhos de tecido translúcido; objetos de metal como caixas, rede de proteção de alimentos e pequenas correntes douradas e prateadas; fitas e tecidos elásticos de várias cores; esponjas de vários tamanhos e formas; novelos; pompons de lã; rendas

coloridas; bolas de diferentes tamanhos e texturas, incluindo bolas de ping-pong e de ténis; fios de camurça; algodão; tubos e rolos de cartão; cordões e castanholas.

Para a organização do ambiente educativo utilizou-se o espaço amplo do polivalente, onde se colaram ao chão dois tapetes. Desta forma não havia perigo de as crianças escorregarem ou caírem por causa dos tapetes. Em cima dos tapetes, foram colocados os diferentes materiais do brincar heurístico. A atividade foi desenvolvida em pequenos grupos. Enquanto que o primeiro grupo explorava os materiais do jogo heurístico no polivalente, durante 30 minutos, o outro grupo permanecia na sala com a auxiliar a brincar nas diferentes áreas, depois os dois grupos trocaram entre si. Observou-se que as crianças exploraram o espaço e os materiais demonstrando sinais de satisfação, paz e abertura aos estímulos envolventes. Os materiais também eram de grande diversidade e quantidade, o que permitiu uma ampla gama de exploração por parte das crianças que raramente entraram em conflito pela disputa de objetos, por, provavelmente, existir um grande número destes. Este facto contribuiu para que as crianças se sentissem num ambiente de conforto e bem-estar.

Aquando da parte final do brincar heurístico, a mestranda incentivou as crianças a arrumarem os objetos nos sacos correspondentes. A estagiária observou que algumas crianças insistiam em continuar a explorar os materiais durante mais tempo em vez de os arrumar. Nestes casos, a exploração mais alongada foi possível enquanto que os seus pares arrumavam. A mestranda também arrumava com as crianças para dar o exemplo, o que revelou ser eficaz, visto que as restantes crianças que antes não arrumavam, também acabaram por ajudar na arrumação, embora mais esporadicamente.

Durante a atividade do brincar heurístico no polivalente, verificou-se que todas as crianças envolveram-se ativamente na exploração dos materiais tendo a oportunidade de experimentar as experiências-chave de HighScope (Post & Hohmann, 2003) para creche. Nas suas explorações e brincadeiras, as crianças deparavam-se com determinados problemas que resolviam por si mesmas, explorando os objetos por iniciativa própria, o que está apresentado na experiência-chave do "sentido de si próprio". Abordou-se a noção precoce da quantidade e de número através da exploração de uma determinada quantidade de objetos que as crianças agrupavam junto de si. Também se abordou o conceito de permanência do objeto e as crianças

exploraram os materiais, com todos os seus sentidos, desenvolvendo descobertas sobre o que cada objeto é e o que podem fazer com ele (Post & Hohmann, 2003). Outra experiência-chave a destacar é o “movimento”, visto que, as crianças tiveram a oportunidade de se movimentar livremente, assim como movimentar os objetos. As crianças também puderam estabelecer várias relações sociais através de brincadeiras com os seus pares e com os adultos (Post & Hohmann, 2003), tal como se pode comprovar numa nota de campo onde uma criança aproximando-se de outra diz: “Atira a bola!” mostrando sinais de alegria e entusiasmo.

Todas as crianças experimentaram diferentes formas de brincar, de acordo com os interesses individuais indo ao encontro do que preconizam as OPC (Marques et al., 2024). Alguns exemplos observados foram: uma criança utilizar a rede metálica como chapéu; outra criança experimentou bater com um rolo num vaso que foi projetado para a frente, e depois experimentou bater com o mesmo rolo numa bola e ao observar que esta é mais facilmente projetada do que o vaso, riu-se de espanto, repetindo esta última ação várias vezes; uma terceira criança explorou todos os diferentes tipos de tecidos que se encontravam no espaço e, no fim, experimentou encher um vaso com a maior quantidade de tecidos. Uma terceira criança colocou uma bola sobre a rede metálica virada ao contrário e, ao mexer nesta de um lado para o outro, as forças centrípeta e centrífuga agiram sobre a bola que rodou em trajetória circular dentro da rede metálica. A observação deste fenómeno fez a criança rir-se com admiração e entusiasmo. As crianças puderam brincar e explorar as funcionalidades dos objetos (Marques, et al., 2024). Por exemplo, houve situações em que as crianças imitavam ações humanas, papéis familiares utilizando adereços, vozes ou movimentos, sozinhas ou em colaboração com outras crianças, por exemplo, quando pegavam em rolos de cartão para fazerem de “megafones” ou então de “monóculos”.

No final do brincar heurístico, as crianças tiveram a oportunidade de participar na arrumação dos materiais em sacos diferenciados por categorias, trabalhando conceitos de classificação e conjuntos e adquirindo linguagem simbólica (Goldschmied & Jackson, 2004; Marques et al. 2024).

Quanto ao desenvolvimento das competências profissionais enquanto futura educadora, a mestranda desenvolveu competências enquanto colecionadora de materiais diversificados e estimulantes adequados ao jogo heurístico, tendo também desenvolvido o papel de facilitadora, observadora e mantendo, simultaneamente, todas as condições de higiene, segurança e de bem-

estar das crianças. Estas competências são defendidas por Goldschmied e Jackson (2004) e por Bertram e Pascal (2009) como fazendo parte do papel crucial que um(a) educador(a) deve assumir. A mestranda também desenvolveu competências relacionadas com o papel de adulto observador e não interventivo, tal como Goldschmied e Jackson (2004) afirmam. Com isto, a mestranda pode compreender como este papel é importante por forma a proporcionar tempo e agência às crianças, que são indivíduos competentes e com iniciativa para desenvolver as suas próprias aprendizagens, através dos recursos que encontram no espaço.

No caso do jogo heurístico dinamizado no exterior da instituição (Apêndice B1.2), disponibilizou-se materiais distintos como: colheres de madeira e de metal; frutos; pinha; conjuntos de chaves metálicas agrupadas; pequeno espelho; rolos de cabelo; fechos de costura; pedras preciosas; caixas de diferentes tamanhos e texturas, algumas fechadas com botões dentro; bigudis; cesto de pele; vários porta-moedas; pulseiras variadas; pequeno espanta-espíritos; fios com botões agrupados; porta-chaves variados; bases para copos e pequenos utensílios de jardinagem como pás e ancinhos.

Para a organização do ambiente educativo, utilizou-se o espaço do jardim da parte da frente da instituição. Os materiais foram dispostos diretamente por cima da relva por forma a proporcionar às crianças um maior contacto com a natureza. A atividade foi desenvolvida em pequeno grupo e, de forma semelhante ao primeiro brincar heurístico dinamizado, verificou-se que as crianças de cada grupo mostraram sinais (como tranquilidade, alegria e liberdade de movimento) de terem espaço suficiente para explorarem os diferentes materiais e o próprio meio envolvente. As crianças puderam explorar materiais distintos dos que já conheciam, também em grande quantidade e diversidade. Isto, aliado ao facto de este grupo de crianças gostar de contactar com espaços verdes, contribuiu para que as crianças se sentissem num ambiente de conforto e bem-estar.

Ao longo do decorrer desta ação educativa, a mestranda teve oportunidade de observar como reagem a uma atividade semelhante, mas com materiais diferentes e num meio envolvente distinto – o jardim. O brincar heurístico no exterior revelou-se ser uma atividade muito rica em termos de aprendizagens.

## Figura 1

### *Brincar heurístico no jardim*



Durante a exploração no exterior, várias crianças iam verbalizando os seus pensamentos e questionando a educadora e as estagiárias sobre os nomes dos objetos que encontravam. Com isto, as crianças puderam desenvolver a experiência-chave da “comunicação e linguagem” (Post & Hohmann, 2003), tal como comprovam as seguintes notas de campo:

À medida que J., H. e M.B. exploravam diferentes objetos iam perguntando “o que é isto?”. A C., que muito raramente falava, pegou no mealheiro que é uma caixinha e disse com entusiasmo “uma caixa!”.

A M.F. ofereceu-me um bigudi para a mão e exclamou “Sofia! É azul!”. (Nota de campo, 7 de maio de 2025).

Um comportamento observado em várias crianças foi o de “reparar na localização dos objetos” e o de “encher e esvaziar” as caixas e os recipientes, explorando os conceitos de “dentro” e “fora”. Também puderam observar as pessoas e materiais sob várias perspetivas e desmontar e voltar a montar coisas, como foi o caso das caixas, desenvolvendo a experiência-chave “espaço” (Post & Hohmann, 2003). Assim, tal como Post e Hohmann (2003) defendem:

Os bebés apropriam-se imediatamente do espaço à sua volta. Com crescente atividade e mobilidade, começam a expandir o seu sentido de espaço (...). Aprendem a orientar-se a si próprios e aos objetos no espaço de forma a que as coisas fiquem mais fáceis de ver e

agarrar. Procuram resolver os problemas espaciais com que se deparam na exploração e no jogo (...). (p. 49).

A mestranda observou que as crianças tiveram a oportunidade de tomar decisões e resolver problemas utilizando diferentes estratégias e formas de explorar. Alguns exemplos observados foram: experimentar abrir e fechar diferentes caixas e colocar a maior quantidade de objetos lá dentro. A brincadeira colaborativa também esteve presente, por exemplo, quando duas crianças experimentavam raspar os ancinhos e as pás, ao mesmo tempo, na parede ou na relva, e sorriam uma para a outra, e ainda quando, por várias vezes, as crianças partilhavam e exploravam os objetos com os seus pares e também com os adultos de referência. Várias crianças aproximavam-se dos adultos oferecendo objetos, evidenciando sentimentos de confiança e segurança por parte das crianças. Durante este brincar heurístico no jardim, várias crianças, quando pegavam num objeto que nunca antes tinham visto, iam ter com os adultos e perguntavam “o que é isto?”. A educadora e as estagiárias respondiam às crianças. Os adultos, ao responder às crianças, contribuíam para ampliar o seu vocabulário e conhecimento do mundo ao seu redor (Marques et al., 2024).

As crianças puderam brincar e explorar as funcionalidades dos objetos, e imitavam ações humanas, papéis familiares utilizando adereços, vozes ou movimentos, sozinhas ou em colaboração com outras crianças, aprendizagens fundamentais que constam nas OPC (Marques et al, 2024). Por exemplo, as crianças usavam as bases para copos como fotografias ou quadros para se colocar na parede, dobravam bigudis e usavam-nos como pulseiras e ainda utilizavam as pás, ancinhos e colheres como se estivessem a “trabalhar a terra”. Com estes últimos materiais, muitas crianças faziam paralelismo com os brinquedos que costumam ver na praia verbalizando “Isto é da praia!”. No final do brincar heurístico, as crianças tiveram a oportunidade de participar na arrumação dos materiais nos sacos correspondentes, demonstrando sentido de cooperação e interajuda.

Quanto ao desenvolvimento das competências profissionais enquanto futura educadora, para além das competências já descritas aquando da descrição e análise do primeiro jogo heurístico, a mestranda compreendeu a importância da utilização de outros materiais e de outros espaços como potenciadores de novas aprendizagens. Utilizando a experiência anterior como forma de

reflexão para melhorar a sua prática, a mestranda desenvolveu competências relacionadas com o uso da criatividade e observação dos contextos e do grupo, por forma a desenvolver um brincar heurístico diferente do primeiro que fosse também ao encontro dos interesses e características das crianças.

Foi possível concluir que, em ambos os jogos heurísticos, as crianças puderam explorar e interagir com os materiais e com os outros através do tato, do olhar, do cheiro, dos sons, da fala, do movimento e do brincar. Por exemplo, várias crianças chamavam a atenção da educadora e das estagiárias para si própria ou para algo que despertava o seu interesse utilizando sons, verbalizações ou movimentos de diversas formas. Todas as crianças tiveram oportunidade de explorar os materiais e suas propriedades, movimentando-os, e, por vezes, cheirando-os, ouvindo os sons que faziam, e explorando a sua textura e cores, compreendendo como funcionavam. Com isto, as crianças puderam brincar com os objetos (re)criando diversas possibilidades de utilização (Marques et al., 2024).

As crianças estiveram concentradas e manipularam os materiais com propósito, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, a resolução de problemas, a autoconfiança, a capacidade de manipulação de materiais (motricidade fina) e a criatividade (diferentes formas de brincar). A estagiária observou que as crianças também puderam ser autónomas e independentes, na sua exploração e descoberta. Várias crianças tiveram oportunidade de partilhar objetos e de desenvolver brincadeiras colaborativas com os seus pares. Desta forma, pode considerar-se que estas ações educativas foram de alta qualidade (Laevers et al., 2005). De facto, quer no polivalente, quer no jardim, as crianças encontravam-se num ambiente estimulante que lhes permitiu explorar e descobrir/perceber, por si mesmas, como funcionava o mundo ao seu redor, mostrando-se alegres, confortáveis e autoconfiantes. Os indicadores de elevada qualidade de bem-estar revelam que “Durante todo o período de observação existem sinais claros de conforto, de que a criança se está a sentir bem, apreciando de forma plena (...)” o que de facto se verificou durante esta atividade. Por sua vez, os indicadores de elevada qualidade de envolvimento referem que “A atividade da criança não é interrompida e esta encontra-se completamente absorvida (...)” o que também se verificou (Laevers et al., 2005, p. 13).

A estagiária pode observar como ambos os jogos heurísticos fomentaram nas crianças as componentes do bem-estar físico e emocional, já que as mesmas puderam apreciar as cores, formas, texturas, odores e sons de vários materiais ao mesmo tempo que desenvolviam a sua confiança e abertura aos desafios, evidenciando vitalidade e satisfação na relação com os materiais e com os outros (Marques et al., 2024).

Todas as crianças foram incluídas e participaram nas experiências escolhendo os materiais e objetos que lhes faziam sentido. A diferenciação pedagógica também foi alcançada, dado que todas as crianças do grupo apresentavam a curiosidade e iniciativa inata que lhes permitiu apropriar-se do espaço e materiais, construindo as suas aprendizagens que lhes eram mais significativas naquele momento e estágio do seu desenvolvimento, através das escolhas que faziam (Pereira et al., 2018).

Relativamente à promoção da inclusão através da gestão do grupo, esta foi conseguida através da organização em pequenos grupos, o que permitiu um maior aproveitamento dos recursos disponíveis por parte de todas as crianças. A estagiária, através do seu papel de facilitadora e iniciadora de aprendizagens, também teve o cuidado de fazer com que cada criança se sentisse segura e confiante para explorar autonomamente no grupo. A mestranda respeitou o ritmo de aprendizagens e de desenvolvimento de cada criança, ajudando a mesma a tomar consciência de si e do meio que a rodeia, comunicando também com a criança, numa linguagem verbal e expressiva de qualidade (Falk & Tardos, 2010; Goldschmied & Jackson, 2004; Pereira et al., 2018).

### 3.1.2. PINTURA LIVRE NA VARANDA

Tendo por base o interesse pelas artes visuais demonstrado pelas crianças e a necessidade de se explorar novos espaços, como a varanda da sala de atividades, a estagiária planificou uma atividade de pintura livre no espaço da varanda (Apêndice B1.3). Para a organização do ambiente educativo, foi estendido papel de cenário no chão da varanda, sobre o qual se dispôs uma grande variedade de materiais. A mestranda proporcionou materiais que servissem para utilizar diferentes técnicas de pintura, tendo em conta os objetivos e conteúdos estabelecidos para esta atividade. Assim, estes materiais foram ao encontro de objetivos como o de promover a

autonomia, favorecer a criatividade, a motricidade fina e a expressão artística. Os materiais permitiram trabalhar os seguintes conteúdos: diferentes texturas, formas, cores, tintas, diferentes tamanhos (maior VS menor) e diferentes maneiras de pintar e de explorar. No conjunto de materiais para pintura livre constavam: esponjas de diferentes tamanhos e formas; algodão; vários enfeites de camurça, de rendas, de tecidos e de fio de algodão; pincéis de vários gêneros e tamanhos, escova de dentes de desperdício; rolos de pintura e tintas de várias cores. Estes materiais permitiram atrair a curiosidade das crianças e a vontade de os explorar e experimentar nas suas pinturas.

No que diz respeito à gestão de grupo, a atividade da pintura livre foi desenvolvida em pequeno grupo, durante 30 minutos para cada grupo. Enquanto que um grupo pintava na varanda, o outro grupo brincava no parque supervisionado pela auxiliar de ação educativa.

Durante a pintura livre, as crianças puderam se apropriar dos vários materiais para pintar, utilizando diferentes técnicas de pintura e diferentes formas de exploração, percebendo as diferenças de texturas, tamanhos e propriedades. Por exemplo, uma criança segurou e observou atentamente duas esponjas de tamanhos diferentes, comparando-as e testando-as posteriormente ao pintar. Várias crianças também usaram o próprio corpo (mãos e pés) para pintarem. Uma criança que nunca antes demonstrara interesse em atividades de pintura realizadas na instituição, durante a pintura livre na varanda, demonstrou uma grande alegria e envolvimento autónomo em explorar os objetos e as tintas.

Através das ações das crianças observaram-se aspetos relacionados com as experiências-chave de HighScope, tais como: a experiência-chave "sentido de si próprio" foi desenvolvida já que as crianças expressaram iniciativa nas suas pinturas, fazendo as mesmas por si próprias. As crianças também desenvolveram a experiência do "movimento" através da motricidade fina e grossa que utilizaram para andar pelo papel de cenário, pegar e experimentar os diferentes materiais, utilizando, inclusive, o próprio corpo para pintar (Post & Hohmann, 2003). Ao explorarem materiais de expressão artística desenvolveram a experiência-chave "representação criativa". A importância desta experiência-chave pode ser compreendida através da seguinte citação de Post e Hohmann (2003):

Desde o início das explorações sensório-motoras, os bebês e as crianças acumulam um conjunto considerável de experiência direta. (...) O envolvimento numa experiência sensório-motora abrangente – agindo sobre os objetos com todo o corpo e todos os sentidos (...) – permite que a criança muito pequena experimente a representação de muitas formas (...) começando a utilizar ações e materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo (p. 42).

## Figura 2

### *Pintura Livre*



A mestranda observou que várias crianças partilharam as suas obras artísticas com os pares e com as estagiárias, mostrando interesse pelas artes visuais e desenvolvendo, assim, sentido de pertença à comunidade de referência (Marques et al., 2024). A pintura livre revelou-se ser uma atividade onde as crianças puderam explorar, ao seu ritmo, os diferentes materiais, pintando e brincando de múltiplas formas, o que lhes trouxe conforto e bem-estar, para além de haver um grande estímulo, um espaço diferente do usual com materiais variados, que as motivou para a exploração e descoberta contínuas. As crianças estavam concentradas e pintavam com propósito, desenvolvendo a sua criatividade, autonomia, capacidades cognitivas e motricidade fina. Desta forma, conclui-se que a ação educativa foi de alta qualidade, indo ao encontro do que está descrito nos níveis de maior qualidade da escala, que correspondem a níveis elevados de bem-estar e níveis elevados de envolvimento (Laevers et al., 2005). Por exemplo, no nível mais

elevado da escala de bem-estar, estão estipulados os seguintes indicadores: felicidade, espontaneidade, relaxamento, vivacidade e autoconfiança. No nível mais elevado da escala de envolvimento, encontram-se apresentados os seguintes indicadores: concentração, absorção na atividade, motivação, difícil distração, precisão e atenção aos detalhes.

Durante esta ação educativa, a mestranda percebeu que atividades de pintura requerem uma especial atenção ao tempo de preparação e de higiene pós-atividade. De facto, a preparação demorou mais tempo que a maioria das atividades exploratórias, já que as crianças tiveram de se arranjar por forma a se protegerem contra manchas de tinta na roupa. Além disto, depois da pintura, o tempo de higiene foi mais demorado pois foi necessário retirar toda a tinta.

Entretanto, o papel de cenário pintado pelas crianças na atividade da pintura livre foi reutilizado, posteriormente, para fazer os embrulhos das prendas para as mães das crianças. O papel de cenário pintado que sobrou ficou exposto nas paredes da sala e, ao expor-se o trabalho das crianças contribuiu-se para a visibilidade da obra das mesmas. Desta forma, valorizou-se as produções criativas das crianças e promoveu-se a proteção do meio ambiente através da reutilização, com visibilidade para as famílias das crianças.

De forma semelhante ao que sucedeu nas atividades dos jogos heurísticos, na atividade da pintura livre a mestranda conseguiu promover a inclusão de todas as crianças bem como a diferenciação pedagógica. De facto, as crianças puderam escolher o quê, quando e como explorar a grande quantidade e variedade de materiais disponibilizados, através da apropriação que fizeram do espaço, construindo, assim, as aprendizagens que eram mais significativas para elas naquele momento e estágio do seu desenvolvimento (Pereira et al., 2018).

Quanto à gestão do grupo, de forma semelhante às atividades dos jogos heurísticos, a estagiária conseguiu promover a inclusão através da organização em pequenos grupos, o que permitiu um maior aproveitamento dos recursos disponíveis por parte de todas as crianças. A estagiária também teve o cuidado de criar sentimentos de segurança e autoconfiança em todas as crianças por forma a que cada uma realizasse as suas explorações com a companhia dos seus pares. A mestranda agiu enquanto facilitadora e iniciadora de aprendizagens, fomentando também autonomia na criança e respeitando o ritmo de aprendizagens e de desenvolvimento de cada uma (Falk & Tardos, 2010; Goldschmied & Jackson, 2004; Pereira et al., 2018).

### 3.1.3. EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS PARA COMPOSTAGEM

No âmbito do Projeto de Sala (2024) sobre a natureza e a importância de se preservar e respeitar o meio ambiente e tendo em consideração o elevado interesse das crianças por materiais naturais, desenvolveram-se várias atividades sobre a exploração da natureza e de materiais biodegradáveis, culminando numa atividade de compostagem (Apêndice B1.4). Estas ações educativas constituíram um trabalho que se interligou com outras atividades já desenvolvidas pelo grupo sobre a proteção do meio ambiente, reciclagem, exploração de elementos naturais e de cuidados com plantas (Apêndice B1.5).

Primeiramente, na sala, em grande grupo, as crianças foram incentivadas a explorar um álbum de imagens sobre o processo da compostagem, sendo questionadas sobre o que viam nele. O intuito da mestrandia era, através do diálogo, perceber o que as crianças já sabiam sobre compostagem. As crianças puderam identificar imagens e falar sobre elas, comunicando verbalmente e respeitando os turnos de fala, desenvolvendo, assim, a experiência-chave da “comunicação e linguagem” (Post & Hohmann, 2003). Esta comunicação e linguagem é deves importante para o desenvolvimento das crianças que “misturam gesticular, produzir sons, falar, olhar e ouvir num sistema de comunicação biunívoco que os integra na comunidade social e lhes permite participar nela como membros contribuintes” (Post & Hohmann, 2003, p. 45).

As crianças foram elucidadas sobre o que era a compostagem e quais eram os resíduos que se podiam colocar no compostor, mostrando-se-lhes imagens sobre esses resíduos. As crianças observaram, com atenção, uma grande caixa com furinhos, sendo-lhes explicado que essa caixa serviria para elas fazerem compostagem, tal como os adultos faziam compostagem no compostor (de maiores dimensões) já existente na instituição. As crianças já estavam familiarizadas com a existência e utilidade dos ecopontos e dos baldes amarelo, azul e verde da sala e, nesse dia, ficaram a conhecer mais um balde: o balde castanho da sala e do refeitório, destinado aos resíduos biodegradáveis que posteriormente seriam levados para o compostor. As crianças lembraram e partilharam as suas conceções sobre os diferentes ecopontos, a separação do lixo e a reciclagem do plástico, papel e vidro. Assim, as crianças evidenciaram o desenvolvimento do sentido de pertença à comunidade de referência, demonstrando respeito por

si próprias e pelos outros e revelando abertura à diversidade de perspetivas e culturas, já que a reciclagem e a compostagem incitam na criança o sentido de responsabilidade pelo meio ambiente e a compreensão de que as suas ações têm consequências para si e para os outros (Marques et al., 2024). Depois as crianças, mostrando-se entusiasmadas, foram conhecer o compostor da instituição que se localizava num dos jardins perto do parque. Nele conseguiram observar terra, resíduos e insetos como formigas e caracóis.

Posteriormente, em grande grupo, realizou-se um diálogo em que as crianças foram sensibilizadas e motivadas para falarem com os pais/famílias por forma a trazerem resíduos orgânicos para o compostor e as crianças, à vez, puderam partilhar com o grupo resíduos de que se lembravam que podiam trazer (cascas de fruta, restos de vegetais, borras de café, folhas verdes e folhas secas castanhas, cascas de ovos, entre outros resíduos). A comunicação às famílias também foi realizada através do envio de um email, que continha uma lista de materiais de resíduos biodegradáveis que as famílias podiam recolher em colaboração com as crianças.

Depois, as crianças foram incentivadas a procurar folhas verdes, folhas castanhas, paus e minhocas, que colocaram dentro de um balde presente no espaço. Estes materiais foram posteriormente usados numa atividade de compostagem. As crianças exploraram o parque e os jardins livremente e apanharam paus, folhas e flores, envolvendo-se em experiências-chave de “movimento”, através do movimento de todo o seu corpo, e de “explorar objetos”, reparando nas diferentes propriedades dos mesmos e aprendendo sobre eles (Post & Hohmann, 2003). Elas adoraram procurar e encontrar minhocas, no entanto, dificilmente conseguiam pegar nelas e estas acabavam por fugir, pelo que as estagiárias ajudavam a apanhar as mesmas. A maioria das crianças, ao explorar no parque, mostraram-se curiosas pelos elementos e fenómenos naturais questionando-se sobre as suas particularidades (como, por exemplo, o facto de as minhocas viverem e fugirem para a terra). Com isto, as crianças tiveram experiências de contacto e participação no mundo natural na comunidade (Marques et al., 2024).

### Figura 3

#### *Recolha de materiais para compostagem*



As crianças, no seu geral, estavam com muita energia e vivacidade, sorriam de alegria e ficavam muito admiradas, rindo-se, sempre que encontravam minhocas. No que diz respeito ao envolvimento de cada criança, a mestranda observou que as crianças estavam focadas e determinadas em encontrar minhocas e outros elementos para a compostagem, ignorando por completo os brinquedos do parque que poderiam ter sido distrações. Desta forma, a ação educativa revelou-se de alta qualidade, visto que se verificou a presença de indicadores de bem-estar muito elevado (alegria, relaxamento, abertura ao ambiente, vivacidade e autoconfiança) e de envolvimento muito elevado (concentração, motivação, atenção aos detalhes, difícil distração) (Laevers et al., 2005).

Quanto ao desenvolvimento das competências profissionais enquanto futura educadora, a mestranda pode desenvolver competências enquanto organizadora de um ambiente educativo que envolvesse as crianças num diálogo em grande grupo que fosse significativo para elas. De facto, ao longo das propostas a capacidade da mestranda de dialogar com o grupo foi evoluindo no sentido de integrar e valorizar as propostas das crianças. Também a capacidade de gestão do grupo foi melhorando na medida em que ganhava mais confiança. Por exemplo, a mestranda aprendeu a cativar e motivar as crianças através da sua curiosidade inata por “o que virá a seguir?”, através da exploração do álbum de imagens, do novo balde castanho da sala, do grande compostor da instituição e dos materiais do quotidiano das crianças como resíduos de restos de comida do refeitório e elementos naturais do parque. No entanto, refletindo sobre a sua prática e possíveis melhorias, em vez das imagens, a mestranda compreendeu que poderia ter começado

a atividade por disponibilizar elementos naturais relativos à compostagem no espaço da sala, para que as crianças pudessem explorar de forma mais enriquecedora. Durante esta ação educativa, a estagiária também construiu aprendizagens sobre a capacidade de exploração e sentido de colaboração do grupo de crianças, que se comprometeu, com grande convicção e alegria, em ajudar a procurar e recolher elementos naturais para a atividade da compostagem.

Depois da abordagem inicial ao processo da compostagem e da exploração e da recolha de elementos naturais nos espaços exteriores por parte das crianças, desenvolveram-se dois outros momentos de exploração de materiais para compostagem.

O primeiro momento decorreu na sala de atividades, em grande grupo. Aqui, incentivou-se as crianças a explicarem o que já sabiam sobre o processo da compostagem e que tipos de materiais podiam ir para o compostor. As crianças tiveram a oportunidade de partilhar com os colegas resíduos biodegradáveis que trouxeram de casa, bem como resíduos para a reciclagem. As crianças puderam cheirar borras de café e adivinhar o que era esse componente com cheiro tão peculiar. Algumas disseram entusiasmadas “Chocolate!”. Por fim, o grupo adivinhou que o que viam eram restos sólidos de café, algo que só os adultos podiam beber. As crianças ao expressarem iniciativa através da partilha de materiais que trouxeram de casa para a compostagem e através da separação do lixo nos ecopontos corretos, desenvolveram o “sentido de si próprio”. Isto porque, ao expressarem iniciativa e ao revelarem os objetos que trouxeram da sua casa, por si próprios, as crianças começaram “gradualmente a compreender que existem como um ser individual e separado dos outros (...) como pessoas distintas e capazes (...)” (Post & Hohmann, 2003, p. 38).

Seguidamente, as crianças relembroum alguns dos conceitos e materiais usados na compostagem, como, por exemplo, juntar-se terra, resíduos orgânicos e água, através da visualização de um cartaz sobre a compostagem construído pela mestranda. Em retrospectão, a mestranda compreendeu que teria sido mais importante serem as próprias crianças a construírem o cartaz. Em grande grupo, conversou-se sobre o propósito da compostagem, lembrando que as plantas, por vezes, precisam de adubo, que vem da compostagem. Com isto, as crianças puderam desenvolver a componente das OPC em que se interessam e participam progressivamente em diversas práticas culturais e respetivas linguagens. De facto, em grande

grupo, puderam partilhar significados acerca da compostagem. Esta ação educativa permitiu que as crianças começassem a reconhecer o impacto da atividade humana no ambiente e a interdependência entre os seres vivos, desenvolvendo nelas a progressiva consciência da responsabilidade social e do respeito pelo meio ambiente (Marques et al., 2024).

Depois, em pequenos grupos de cinco, as crianças foram para o jardim explorar materiais naturais e fazer compostagem, enquanto que as outras brincavam no parque. Para esta atividade, as crianças usufruíram do cartaz, feito de cartão reutilizado, elucidativo dos diferentes passos da compostagem com diferentes figuras (adicionamento de terra, adicionamento de resíduos e regador com água). No jardim, e com o cartaz exposto ao lado do compostor, as crianças foram incentivadas a seguirem os passos da compostagem. Na relva, a terra estava já disponível numa bacia junto a vários recipientes que as crianças puderam utilizar para levarem a terra para o compostor. A água também se encontrava numa bacia ao lado de recipientes que as crianças utilizaram para encher com água e levar para o compostor. No espaço também estava disponível um balde com minhocas e resíduos biodegradáveis, verdes e castanhos, resíduos estes que as crianças apanharam previamente no parque e que também trouxeram de casa. As crianças também apanharam paus, folhas, flores e minhocas na sua exploração livre do jardim.

Todas as crianças demonstraram iniciativa na realização da compostagem no exterior. Para realizar a compostagem, as crianças cooperaram com os pares, respeitando o outro e desenvolvendo a experiência das "relações sociais". A experiência do "explorar objetos" estava fortemente presente, já que as crianças exploraram com os seus sentidos os resíduos que trouxeram de casa, por exemplo, através do tato e do olfato e manipularam os recipientes, a terra e a água, entre outros materiais. Crianças diferentes exploraram os materiais de forma diferente, fazendo experiências com os recipientes, com a terra e com a água. Assim, desenvolveram autoconfiança, autonomia, exploração e a partilha, ao fazerem escolhas, tomando decisões e resolvendo problemas ao interagir com diferentes materiais (Marques et al., 2024). Por exemplo, algumas crianças experimentaram encher os vasos com água para levar para o compostor, no entanto, a água saía pelos furos do vaso. Depois de perceberem o que estava a acontecer, experimentaram usar outro tipo de recipientes (taças e copos) que se encontravam à sua disposição. Como as taças não tinham furos, conseguiram levar a água com sucesso. Muitas

crianças também interagiram com os outros e expressaram as suas escolhas ou intenções por gestos (por exemplo, quando apontavam na direção de um dos materiais que queriam manipular).

A maioria das crianças, ao desenvolver a atividade da compostagem no jardim, mostrou-se curiosa pelos elementos naturais (como água, terra, resíduos e pequenos invertebrados e insetos). Com isto, as crianças tiveram experiências de contacto e participação no mundo natural na comunidade (Marques et al., 2024). Outro aspeto a destacar foi que o contato das crianças com os diferentes materiais permitiu que as mesmas explorassem de um modo sensorial, desenvolvendo aprendizagens estruturantes valorizadas nas OPC, visto que contribuíram para “um sólido desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e emocional” (Marques et al., 2024, p. 6).

Nesta ação educativa que a mestranda dinamizou, observou-se que todas as crianças estavam relaxadas e bem-dispostas sentindo-se confiantes e abertas à atividade. Em todas as crianças havia uma alta concentração e foco em manusear os diferentes materiais e, muitas delas, estavam muito atentas aos detalhes do cartaz e seguiam os passos da compostagem com grande envolvimento. Desta forma, pode considerar-se que a ação educativa foi de alta qualidade (Laevers et al., 2005).

Para além do álbum de imagens e do cartaz sobre a compostagem, as crianças também tiveram acesso a um jogo de correspondência elaborado pela mestranda sobre o tema dos diferentes resíduos e ecopontos/baldes correspondentes por forma a proporcionar mais um meio de representação e de aprendizagem por parte das crianças, indo ao encontro dos pressupostos do DUA (CAST, 2024; Murawski & Scott, 2019). No jogo de correspondência, feito de cartão reutilizado, constavam quatro imagens de cada ecoponto (amarelo, azul, verde e balde castanho) na base retangular maior e uma imagem de cada tipo de resíduo (plástico, papel e cartão, vidro, resíduos biodegradáveis) em cada base de cartão pequena. Para se realizar a correspondência resíduo-ecoponto, as bases mais pequenas podiam ser coladas pelas crianças nas imagens da base maior através de velcro. Assim, estes recursos, em conjunto com a exploração livre dos espaços e dos materiais naturais pelas crianças no âmbito da compostagem, possibilitou a inclusão de todas as crianças. Isto porque cada criança teve acesso a diferentes formas de representação, ação e expressão. Verificou-se também a existência de diferenciação pedagógica,

visto que a liberdade de escolha por parte das crianças na forma como exploravam o espaço e os materiais permitiu que cada uma, naturalmente, construísse aprendizagens que lhes eram mais significativas (Pereira et al., 2018).

No que diz respeito à promoção da inclusão através da organização do grupo, esta foi conseguida através do incentivo ao diálogo e respeito pelas ideias de cada elemento do grupo, bem como do incentivo à cooperação e interajuda entre as crianças no processo de recolha de materiais e de realização da compostagem (Bertram & Pascal, 2009; Lino, 2018; Pereira et al., 2018).

No final do estágio da mestranda, a educadora deu continuidade ao projeto e, quando o composto ficou pronto, a educadora lembrou às crianças que podiam usar o composto para adubar as plantas da sala.

### 3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Por forma a existir uma aprendizagem mais individualizada e inclusiva, alguns autores recomendam atividades em grupos com um número reduzido de crianças (Pereira et al., 2018; Sánchez, 1993). O trabalho individualizado ou em pequenos grupos em educação pré-escolar ocorria, principalmente, em tempos de brincadeira livre ou em momentos em que cada profissional da sala poderia se focar num grupo ou indivíduo num determinado momento privilegiado para esse efeito. A estagiária, inclusive, desenvolveu várias ações educativas em pequenos grupos, como por exemplo, atividades de artes visuais que podiam ser realizadas em sala, cada grupo na sua mesa de trabalho, como foi o caso de uma atividade de pintura com pincéis feitos de materiais naturais (Apêndice B2.5). No entanto, a estagiária também desenvolveu ações educativas em grande grupo, por considerar que não era vantajoso para as crianças realizar-se essas atividades em pequenos grupos nem individualmente. Isto porque, se essas atividades específicas fossem desenvolvidas em pequenos grupos ou individualmente, umas crianças teriam de estar a desenvolver essas atividades enquanto que outras brincavam livremente nas áreas ou no exterior o que poderia deixar sentimentos de desconforto nas mesmas sempre que tivessem de interromper a sua brincadeira livre para se focar na atividade planificada. De facto, a

estagiária observou momentos em que uma atividade proposta pela equipa educativa em pequeno grupo ou individualmente e, devido às características da atividade ou à logística do contexto, as crianças que desenvolviam as atividades planificadas não apresentavam sinais de envolvimento e bem-estar tão elevados por observarem e saberem que os seus pares estavam a brincar livremente e elas não. Desta forma, por forma a evitar esta situação, algumas das atividades planificadas pela mestranda apresentaram uma organização em grande grupo e, muitas vezes, utilizou-se outros espaços como complemento da sala de atividades por forma a se potenciar a inclusão e a diferenciação pedagógica no grande grupo o máximo possível.

A inclusão no grande grupo foi facilitada através da relação individualizada de cuidar ético que a estagiária teve com cada criança. De facto, a mestranda escutava e dava resposta a cada uma, promovendo o bem-estar físico e emocional em todas as crianças do grande grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Também se teve em atenção a promoção da negociação democrática, do trabalho cooperado em grupo e do respeito pelo outro e pelas diferentes perspetivas, o que fomentou o sentimento de pertença das crianças ao grupo e, conseqüentemente, a inclusão (Lopes da Silva et al., 2016). A colaboração entre toda a equipa educativa também foi crucial para se alcançar um ambiente inclusivo de qualidade. Por exemplo, a educadora titular e a professora de LGP utilizavam a LGP para potenciar a compreensão e comunicação das crianças com dificuldades na oralidade. Já a terapeuta da fala ia introduzindo novos signos gráficos no tablet das crianças que necessitavam desta CAA e trabalhava individualmente ou em pequenos grupos com as mesmas por forma a melhor acomodarem as novas aprendizagens que iam sendo trabalhadas ao longo do semestre. As crianças mais competentes em determinado assunto e com maior grau de desenvolvimento também tinham por hábito cooperar com os adultos na aprendizagem dos seus pares, com vista a favorecer um clima de maior bem-estar e também a ajudar os com mais dificuldades a compreender o mundo à sua volta, o que alargou as potencialidades educativas de todo o grupo, já que existiu uma “aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

Durante este estágio em contexto de educação pré-escolar e no âmbito da investigação-ação, a estagiária recolheu vários dados através de entrevistas informais e da observação direta complementada com registos fotográficos, registando no seu diário de bordo várias notas de

campo. Depois duma análise dos dados qualitativos, a estagiária formulou então a questão-problema da sua investigação-ação: "Como promover a inclusão através da gestão do espaço e do grupo?". Ao longo do estágio, a mestranda implementou ações educativas com vista a encontrar resposta(s) a esta questão. As ações educativas aqui apresentadas são compostas por vários momentos ou por atividades interligadas, como é o caso das atividades de educação física e de geometria, ou então vêm no seguimento de outras ações educativas, dando continuidade e significado às experiências das crianças, como é o caso da criação da nova área da sala.

Os principais resultados obtidos, analisados em profundidade nos próximos subcapítulos, demonstraram que a mestranda conseguiu agir com várias práticas inclusivas. Estas práticas inclusivas tiveram por base a estratégia de proporcionar múltiplos meios de representação, envolvimento, ação e expressão do DUA, possibilitando também uma diferenciação pedagógica através da disponibilização de recursos que permitiram diferentes formas e graus de complexidade de aprendizagem tendo em conta as características e a ZDP de cada criança (Pereira et al., 2018; Yudina, 2009). Esta estratégia revelou-se eficaz porque as crianças demonstraram sinais de envolvimento e bem-estar elevados, tendo em conta os indicadores de bem-estar e envolvimento de Laevers (2005) utilizados no âmbito desta investigação, para além de revelarem as suas novas aprendizagens adquiridas através dos seus comportamentos motores, verbais e gestuais.

### 3.2.1. EDUCAÇÃO FÍSICA NA SEMANA DO MAGUSTO

O grupo de crianças da sala onde o estágio em pré-escolar foi efetuado, demonstrava um grande interesse por brincadeiras que exigissem elevada atividade motora, como jogar futebol ou simplesmente correr e saltar pelos vários espaços do recreio. Na sala de atividades, as crianças também demonstravam ter necessidade de se movimentar livremente pelo espaço e de descarregar as suas energias, no entanto, a sala de atividades não se demonstrava adequada para o efeito. Neste sentido, a mestranda planificou uma ação educativa de educação física (Apêndice B2.1), num espaço que pudesse favorecer várias opções de movimento às crianças. Estas puderam experimentar, pela primeira vez nesse ano letivo, os materiais do ginásio e desenvolver

aprendizagens no domínio da educação física da área da expressão e comunicação apresentadas nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

Para a organização do ambiente educativo, o espaço do ginásio foi previamente preparado com os materiais necessários para a realização da parte fundamental da ação educativa de educação física, tendo-se o cuidado de deixar espaço livre para a realização da parte inicial da atividade – o aquecimento com alongamentos. No conjunto total de materiais para a atividade de educação física constavam: cinco barreiras de atletismo; duas estruturas para se rastejar por baixo; 18 arcos; 18 bolas; quatro cordas; vários sinalizadores; coluna de som e música.

Primeiramente, as crianças foram encaminhadas para uma zona do ginásio livre de materiais onde alongaram os membros superiores, inferiores e o tronco e aqueceram as várias articulações do corpo. As estagiárias explicaram a importância de se aquecer e alongar antes de se fazer atividade física e exemplificaram cada um dos movimentos de alongamento e aquecimento. Seguidamente, as crianças fizeram um circuito previamente preparado pela estagiária, trabalhando os deslocamentos e equilíbrios e as perícias e manipulações (Lopes da Silva et al., 2016). Houve dois circuitos com o mesmo tipo de exercícios em cada estação, mas com diferentes graus de complexidade: dois exercícios com diferentes desafios, um mais fácil e outro mais difícil de modo a que as crianças pudessem escolher qual o que se sentiam mais seguras e assim incluir todas as crianças. Esta estratégia promoveu, então, diferenciação pedagógica por possibilitar diferentes meios de ação e envolvimento (CAST, 2024; Murawski & Scott, 2019; Sá & Camacho, 2023).

## Figura 4

### *Circuitos*



Antes das crianças começarem, a estagiária explicou e exemplificou cada uma das estações. Na primeira estação, cada criança, à vez, fez uma corrida, saltando por cima de obstáculos e rastejando por debaixo de outros. Na segunda estação, saltaram a pés juntos de arco em arco. Na terceira estação, pegaram numa bola, transportam-na e percorrendo o percurso delimitado pelas cordas e sinalizadores. Chegando ao fim do percurso, as crianças faziam o lançamento da bola para a baliza delimitada por sinalizadores. Por fim, por fora da zona dos circuitos, voltavam para a fila. Todas as crianças continuaram a querer repetir o circuito várias vezes sem parar, até que a mestranda teve de pedir a colaboração das crianças para finalizarem e ajudarem na arrumação dos materiais. Ao longo de todos estes momentos de atividade física, a estagiária, com ajuda da restante equipa educativa, teve o cuidado de provisionar apoio contínuo às crianças que apresentavam maiores dificuldades em executar determinado exercício, promovendo a inclusão (Odom, 2007; Sánchez, 1993).

Foi possível observar que todas as crianças, sem exceção, conseguiram realizar todas as etapas do circuito, desenvolvendo as seguintes competências: dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como correr, saltar a pés juntos, saltar sobre obstáculos e rastejar e controlar movimentos de perícia e manipulação como lançar em precisão, transportar e agarrar tal como preconizado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

As crianças, demonstrando espírito de interajuda, arrumaram os materiais do circuito juntamente com a restante equipa educativa, enquanto isso, a estagiária espalhava vários arcos pelo espaço do ginásio. Depois, as crianças foram convidadas a sentarem-se para a escuta das instruções do jogo lúdico. A estagiária, em colaboração com o par pedagógico e restante equipa educativa, explicou e exemplificou o jogo das “castanhas e dos cartuchos”, uma adaptação do jogo dos arcos que foi ao encontro do magusto efetuado nessa semana. Ao som da música “Castanhas assadinhas com sal” de Alda Casqueira, as crianças dançaram livremente pelo espaço, e quando a música parava, as crianças ouviam a estagiária a dizer um número de 1 a 5 ou visualizavam o signo gestual correspondente. As crianças sabiam que se ouvissem/vissem, por exemplo o número três, ou “três castanhas por cartucho”, tinham de se agrupar três por cada arco. As crianças cooperaram umas com as outras, ajudando-se mutuamente e fornecendo indicações aos seus pares para que todos conseguissem alcançar os objetivos do jogo. Assim, as crianças alcançaram “cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 46), para além de desenvolverem a componente de números e operações do domínio da matemática através da contagem do número de pessoas por arco (Lopes da Silva et al., 2016). Por fim, as crianças ajudaram a arrumar os arcos e, posteriormente, sentaram-se no chão para realizarem o relaxamento. O relaxamento consistiu em respirar fundo, espreguiçar e relaxar ao som de uma música calma.

Relativamente à organização do grupo, ao longo de toda esta ação educativa, a mestranda incentivou nas crianças a aprendizagem em companhia através da colaboração entre todos os elementos do grande grupo na realização das atividades e no processo de arrumação dos materiais, com vista a promover um ambiente agradável, cooperante e inclusivo (Bertram & Pascal, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2007).

Com esta sessão de educação física, as crianças desenvolveram fortemente a experiência-chave do “movimento”, através do movimento do seu corpo, com e sem locomoção, e através do transporte de objetos aquando da estação que incluía o transporte de bolas nos circuitos. A experiência-chave da “iniciativa e relações interpessoais” foi alcançada através da cooperação das crianças no jogo dos arcos e através da arrumação dos materiais do ginásio. No jogo dos arcos também foi desenvolvida a experiência da “música” através do movimento ao som da música e também a do “número”, em que as crianças necessitaram de contar o número de pessoas em cada

arco adquirindo conceitos como “mais”, “menos” ou “número igual” (Hohmann & Weikart, 1995). A mestranda observou que as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a consciência e o domínio do corpo e a mobilização do corpo com precisão e coordenação, através da exploração do espaço, do movimento e dos materiais (Lopes da Silva et al., 2016).

A ação educativa de educação física revelou ser de elevada qualidade já que as crianças demonstraram alegria, vivacidade e espontaneidade e estavam muito motivadas para a execução de cada atividade, usando todas as suas capacidades motoras para o efeito (Bertram & Pascal, 2009; Laevers et al., 2005).

Para a profissionalidade da mestranda, esta ação educativa contribuiu para desenvolver competências profissionais e pedagógicas de planificação de uma sessão de educação física que tivesse em consideração diferentes formas possíveis de realização indo ao encontro de cada criança. Também foram desenvolvidas competências de gestão do grande grupo num amplo espaço, o ginásio, que revelaram a importância de um(a) educador(a) motivar as crianças para a colaboração e realização, com propósito, das diferentes partes da ação educativa de educação física: aquecimento, parte fundamental e relaxamento.

### 3.2.2. CRIAÇÃO DE UMA NOVA ÁREA NA SALA DE ATIVIDADES

No que diz respeito à sala de atividades, esta sofreu algumas alterações ao longo do tempo. No início, a área da biblioteca, que se encontrava perto da entrada da sala, uma zona muito movimentada, raramente era utilizada pelas crianças. Desta forma, as mestrandas, em colaboração com a educadora titular, decidiram reestruturar a sala, por forma a que esta área se encontrasse num sítio mais acolhedor e com menos ruído, por forma a motivar as crianças para a sua exploração. Esta área acabou por se fundir com uma outra área, recentemente criada: a área da autorregulação ou do cantinho da calma. A área do cantinho da calma surgiu no âmbito do “Projeto das Emoções”, um projeto em que as crianças exploraram as diferentes emoções e desenvolveram a sua autorregulação emocional, a empatia e o respeito através de uma melhor comunicação das suas necessidades e sentimentos. Ao longo do projeto observou-se que as crianças mostraram maior facilidade na expressão e gestão das emoções através da participação

em diferentes atividades que envolveram, por exemplo, a dramatização, a dança e a comunicação verbal e gestual (Apêndice B2.2). Por forma a aprofundar estas aprendizagens e provisionar uma nova área que potenciase o bem-estar físico e emocional das crianças, as estagiárias planificaram uma ação educativa de criação da nova área da autorregulação ou do “cantinho da calma”.

Assim, por forma a valorizar-se o contributo das crianças e das suas famílias, realizou-se, em grande grupo, um momento de partilha de ideias sobre a área da autorregulação. As crianças conversaram sobre o propósito desta nova área sugerindo, em colaboração com os adultos presentes, novos materiais para se colocar na área em questão, refletindo sobre a necessidade de esta área necessitar de objetos macios e cores suaves e relaxantes por forma a que pudessem sentir-se calmas e tranquilas neste espaço. Algumas das sugestões das crianças foram: colocar-se caixinhas com fitas de várias cores na área, colocar-se bonecos dos monstros das cores sobre as caixas e pintar-se uma caixa com as várias cores do “monstro confuso”.

As crianças com maiores dificuldades em compreender o propósito da nova área, tiveram presentes consigo a história “O Monstro das cores” de de Anna Llenas (2015) e representações em velcro dos monstros de cada cor que apareciam na história, dando-se especial ênfase ao monstro da calma para que as crianças pudessem associar a nova área a uma zona que promovesse a calma. As crianças com dificuldades de comunicação e compreensão oral tiveram o apoio da professora de LGP, facilitando a expressão e compreensão das várias sugestões dadas pelas crianças sobre como organizar e montar a nova área, por forma a que também participassem na discussão. Assim, uma gestão inclusiva do grupo foi realizada através da inclusão de cada criança no processo de tomada de decisão sobre a construção e usufruto da nova área, promovendo-se a escuta ativa e o respeito por cada elemento do grupo, valorizando as escolhas de cada um (Bertram & Pascal, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2007; Pereira et al., 2018).

Paralelamente a este momento, as estagiárias enviaram um email aos encarregados de educação das crianças em que se contextualizou a necessidade da criação desta nova área e a importância do contributo de cada família em contribuir com materiais para a construção do espaço. Esta articulação com as famílias expande o ambiente inclusivo às mesmas, que merecem acompanhar

o percurso pedagógico das suas crianças, criando um contexto de maior intencionalidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, ao longo de vários dias, as crianças tiveram a oportunidade de trazer de casa peluches, almofadas e mantas para colocarem na nova área, contribuindo para a criação da mesma. No final da sua construção, a área da autorregulação apresentava os seguintes materiais: tapete de cores suaves, almofadas, peluches, luzes de cores suaves, mantas, um puff, fotografias da família de cada criança, fantoches de dedos suaves de cada monstro das cores, bonecos de cada monstro das cores, fitas coloridas em caixinhas transparentes, uma caixa maior para guardar os fantoches e outros brinquedos e uma rede pendurada no teto onde também se podiam guardar vários peluches.

As crianças, ao contribuírem para a construção desta área através da partilha das suas sugestões e escolhas de objetos que trouxeram para o espaço, desenvolveram a experiência-chave da "iniciativa e relações interpessoais" bem como a da "linguagem e literacia" (Hohmann & Weikart, 1995). Ao se envolverem na construção do ambiente educativo, as crianças deram o seu contributo num "contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

Verificou-se que as crianças, ao explorarem esta nova área, começaram a referir mais vezes as suas aprendizagens sobre as diferentes emoções, percebendo a importância de serem autónomas na gestão das mesmas e, conseqüentemente, responsabilizarem-se mais pela sua segurança e bem-estar. Desta forma, a componente da independência e autonomia da área de formação social e pessoal foi desenvolvida, tal como preconizado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016):

Adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição. A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia. (...) A construção dessa autonomia passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento (p. 36).

A área da calma passou a ser uma das mais procuradas pelas crianças durante o tempo de brincadeira livre (Apêndice B2.3).

### Figura 5

*A área da autorregulação ou área da “calma”*



No processo de reestruturação da sala de atividades, interligou-se a área da biblioteca com esta área da autorregulação. Isto foi intencional visto que a área da biblioteca requer um ambiente mais tranquilo para que as crianças se possam focar melhor na exploração dos livros. Como a área da biblioteca estava interligada com esta nova área da calma, quase como fazendo parte integrante da mesma, as crianças passaram a usufruir muito mais da área da biblioteca, sentando-se, muitas vezes, nos sofás a explorar os vários livros, realizando, inclusive, leituras partilhadas com os seus pares com muita tranquilidade, algo que antes não acontecia. O maior usufruto da área da biblioteca fundida com a área da calma possibilitou uma maior quantidade de aprendizagens no âmbito do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita da área da expressão e comunicação. Por exemplo, as crianças aprenderam que a leitura lhes dava prazer e satisfação e que podiam usar a leitura em interações com os outros (Lopes da Silva et al., 2016).

As crianças ao usufruírem da área da autorregulação e da área da biblioteca, expressaram abertura ao ambiente, sorrindo e mostrando-se relaxadas e também estavam sempre muito absorvidas na exploração e usufruto dessas áreas, demonstrando, por isso, um elevado grau de bem-estar e envolvimento (Laevers et al., 2005). Conseqüentemente, a sala de atividades, no seu geral, também se tornou num espaço muito mais rico em termos de experiências e muito mais calmo, proporcionando um bem-estar acrescido às crianças. Isto foi de particular importância para as crianças com PEA, já que, com menor ruído na sala, passaram a conseguir regular melhor as suas emoções e focar-se melhor nas suas brincadeiras e atividades. Pode-se concluir, então, que a reestruturação da sala com a criação desta nova área contribuiu para a inclusão de todas as crianças num espaço de qualidade que potenciou aprendizagens holísticas e significativas em cada uma (Laevers et al., 2005; Sánchez, 1993).

No que diz respeito às aprendizagens da mestrande enquanto futura educadora, esta ação educativa de reestruturação da sala de atividades possibilitou que a estagiária compreendesse a importância da inclusão das crianças e das suas famílias na reestruturação da própria sala, visto que as crianças vivenciam estas experiências em grupo sentindo-se ouvidas e valorizadas quando podem contribuir para a organização do espaço. A estagiária percebeu que isto proporciona sentimentos de bem-estar nas crianças e promovia aprendizagens ainda mais significativas, com a participação das famílias.

### 3.2.3. FORMAS E SÓLIDOS GEOMÉTRICOS À NOSSA VOLTA

Tendo em conta o interesse demonstrado pelas crianças pelo jogo "Magical Magnet", pelas formas e sólidos e pelo exterior, planificou-se três momentos de exploração e de introdução de novas formas e sólidos geométricos (Apêndice B2.4), desenvolvendo objetivos relacionados com a geometria no domínio da matemática da área de expressão e comunicação das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Esta experiência permitiu incluir os interesses das crianças e promoveu diferentes formas de aprendizagem, em diferentes espaços, de acordo com os princípios do DUA e de acordo com a ZDP da criança.

Primeiramente, em grande grupo, as crianças exploraram os sólidos e formas geométricas através das peças do jogo “Magical Magnet”, das peças de um novo jogo sobre formas que uma criança trouxe de casa e também através dos novos sólidos geométricos introduzidos nesse dia. Cada criança, à vez, teve oportunidade de nomear uma ou mais formas ou sólidos que conhecia e observava. Houve uma partilha em grande grupo sobre as concepções das crianças sobre o assunto e tiveram oportunidade de conhecer o nome de formas e sólidos que antes desconheciam. As crianças, ao manipularem as peças e os sólidos geométricos, puderam distinguir linhas curvas de linhas retas bem como os diferentes atributos de cada forma e sólido como o número de lados, a igualdade de tamanhos dos lados, simetrias e os polígonos que formam determinado sólido. Assim, as crianças envolveram-se na experiência-chave da “classificação”, através da exploração, distinção e descrição das diferenças, semelhanças e atributos das diferentes formas e sólidos geométricos (Hohmann & Weikart, 1995). Várias crianças realizaram comparações entre os sólidos geométricos que viam e objetos do seu quotidiano, como se pode verificar pelas seguintes expressões: “Parece um gelado!” (afirmou uma criança referindo-se ao cone); “E um chapéu de aniversário!” (afirmou outra criança); “Isso assim é uma casa!” (observou uma criança referindo-se à pirâmide e ao cubo, quando dispostos um em cima do outro).

A estagiária identificou que algumas crianças tinham dificuldade em distinguir um sólido de uma forma, por exemplo, confundiam um cubo com um quadrado. Foi então necessário reforçar-se que a forma geométrica corresponde a cada face de um sólido e que as faces, que são planas, são as formas geométricas. Por sua vez, o objeto completo, que apresenta volume, é o sólido.

Seguidamente, propôs-se um jogo que consistia em manipularem, uma a uma, uma forma ou sólido geométrico dentro de uma caixa surpresa, tentando adivinhar qual a forma ou sólido em que estavam a tocar usando apenas o seu tato e, depois, retiravam o objeto para fora da caixa para ver se acertaram. As crianças que ainda não comunicavam oralmente tiveram a oportunidade de ter entre duas a três formas geométricas visíveis fora da caixa que usaram para apontar qual a forma que era igual à que estavam a tocar dentro da caixa. Diferentes crianças encontraram formas ou sólidos geométricos de diferente grau de complexidade. As crianças com mais facilidade na comunicação, puderam identificar e nomear cada figura e sólido antes de o retirar da caixa. Desta forma promoveu-se a diferenciação pedagógica (Sá & Camacho, 2023). O cuidado

da mestranda em ter outra estratégia para as crianças que ainda não comunicam oralmente demonstra atenção à individualidade de cada criança e possibilita a inclusão.

Depois, as crianças foram convidadas a ir para o exterior procurar no parque da instituição formas e sólidos geométricos nas estruturas existentes, valorizando-se a utilização de outros espaços como prolongamento da sala de atividades. As crianças com maiores dificuldades em identificar formas e sólidos geométricos tiveram ajuda dos seus pares e também das estagiárias para encontrar, identificar e nomear cada figura e sólido que encontravam. Todas as crianças, com motivação e iniciativa, percorreram os vários locais exteriores da instituição à procura de formas e sólidos. A curiosidade inata demonstrada pelas crianças pelas formas e sólidos que poderiam encontrar no exterior permitiu-lhes focarem-se na sua procura e descoberta, identificando várias formas ou sólidos. A estagiária teve o papel de apoiar e mediar as aprendizagens das crianças, através do incentivo, do feedback positivo e da negociação democrática das regras do grupo que permitiram que as crianças compreendessem a importância de não se dispersar e de se manterem atentas às descobertas que cada elemento do grupo realizava.

A importância desta proposta educativa pode ser facilmente comprovada pela seguinte afirmação: “No jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 74).

Nas estruturas do parque da instituição, as crianças descobriram um cilindro, uma meia esfera, quadrados e paralelepípedos. As crianças descobriram retângulos nas paredes e paralelepípedos nos pilares da instituição. No chão dos espaços exteriores descobriram quadrados, retângulos, círculos, meios círculos e circunferências. As crianças, curiosas e surpreendidas, perceberam a existência de uma nova forma que desconheciam e que estava muito presente no chão. Depois de perceberem que esta forma tinha seis lados, perguntaram qual o nome da mesma, ao qual a estagiária respondeu ser um hexágono.

## Figura 6

### *Descoberta do hexágono*



Num terceiro momento, realizou-se um bingo das formas e sólidos geométricos com elementos do cotidiano. Esta atividade fora planejada para ser realizada no exterior, na cidade do Porto, aquando do percurso que as crianças estavam habituadas a realizar na ida à quinta do Covelo. No entanto, devido aos vários dias de chuva, teve-se de realizar o bingo na sala de atividades. As crianças, distribuídas por dois grupos, observavam atentamente o espaço em redor para tentar descobrir formas e sólidos geométricos presentes nos objetos e estruturas da sala. Todas as crianças participaram excitadamente e conseguiram identificar e, a maioria, nomear, os respetivos sólidos e formas que encontravam e registavam no bingo. As crianças do mesmo grupo colaboravam entre si por forma a tentarem ser o grupo mais rápido a terminar o bingo. Várias crianças encontraram e nomearam formas e sólidos repetidos e que já tinham sido descobertos e assinalados no bingo, no entanto, valorizou-se igualmente estas descobertas, já que consistiam em aprendizagens significativas para essas crianças, promovendo-se a inclusão (Pereira et al., 2018) e consolidando-se também aprendizagens.

Relativamente às aprendizagens preconizadas pelas OCEPE, em todos estes momentos, todas as crianças conseguiram reconhecer e identificar formas e sólidos geométricos e localizar estes objetos num ambiente familiar. As crianças com um maior grau de desenvolvimento em expressão e comunicação, conseguiram também nomear e utilizar linguagem no domínio da matemática para descrever e justificar as suas escolhas (Lopes da Silva et al., 2016). Para estas aprendizagens, a mestranda teve em consideração que as crianças desenvolvem aprendizagens e explorações matemáticas “a partir da observação e manipulação de objetos com diversas

formas geométricas, de modo a que, progressivamente, as crianças analisem as características das formas geométricas, aprendendo depois a diferenciar, nomear e identificar as suas propriedades (...)" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 80).

Ao longo destas ações educativas, a mestranda possibilitou várias estratégias, materiais e recursos que permitissem múltiplos meios de aprendizagem por parte das crianças por forma a promover a inclusão (Murawski & Scott, 2019). Por exemplo, a aprendizagem destes conceitos geométricos pode ser feita através: da manipulação direta de sólidos e formas com ou sem a caixa surpresa, comparando os vários objetos e atributos entre si; da exploração de formas e sólidos já existentes no quotidiano das crianças, quer no exterior quer no interior da instituição; da exploração e comparação das formas e sólidos representados no bingo com os objetos em redor e da partilha de conceções através de diversas linguagens (oral, gestual e gráfica). A representação simbólica através do bingo, em conjunto com o trabalho realizado pela terapeuta, auxiliou a prática da inclusão através da CAA (Tetzchner & Martinsen, 2000).

No que diz respeito à promoção da inclusão através da organização do grupo, esta foi conseguida através do incentivo à participação e envolvimento nas atividades de todos os elementos do grande grupo e pequenos grupos, valorizando a autonomia, mas também a colaboração e sentido de coletividade e reciprocidade por forma a que o ambiente do grupo fosse pacífico, respeitador e democrático (Bertram & Pascal, 2009; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2007).

Estas ações educativas foram de elevada qualidade já que as crianças demonstraram estar bem-dispostas, expressivas e com autoconfiança na exploração e aquisição de novas aprendizagens matemáticas. Isto vai ao encontro dos indicadores de bem-estar muito elevado como: boa-disposição, espontaneidade e autoconfiança (Laevers et al., 2005). As crianças também estavam altamente concentradas, demonstrando atenção aos detalhes que encontravam em cada forma e sólido e realizavam uma forte atividade mental através do uso constante do seu raciocínio, estando, por isso, muito envolvidas, o que vai ao encontro dos indicadores de envolvimento muito elevado como: concentração, atenção aos detalhes e forte atividade mental (Laevers et al., 2005).

Relativamente à formação da mestranda, estas experiências desenvolvidas no âmbito da matemática contribuíram para que a estagiária aprendesse a desenvolver atividades matemáticas lúdicas e inclusivas do interesse do grupo, conciliando também a exploração de

outros espaços e de objetos do cotidiano das crianças. A mestranda, ao longo destas ações educativas compreendeu melhor a importância do lúdico e da curiosidade inata das crianças na procura, descoberta e construção de aprendizagens significativas.

## REFLEXÃO FINAL

Ao longo de todo o percurso de estágio da PESC e da PESEP, a mestranda teve oportunidade de refletir sobre o seu papel enquanto futura educadora de infância, através da oportunidade que teve de observar e de implementar na prática ações pedagógicas desenvolvidas em contextos reais de educação. Por forma a ultrapassar todos os desafios encontrados ao longo do percurso, a estagiária desenvolveu pesquisas, investigações, coconstrução de aprendizagens e experimentação de metodologias pedagógicas, tendo como objetivo ir ao encontro dos perfis e das necessidades encontradas em cada contexto educativo. Muitas dessas necessidades observadas estavam relacionadas com o facto de não se verificar uma eficaz promoção de pedagogias inclusivas, o que levou à formulação, por parte da mestranda, de objetivos direcionados para o seu crescimento profissional enquanto educadora que organiza um ambiente educativo efetivamente inclusivo, promovendo, ao mesmo tempo, uma melhoria no bem-estar e aprendizagem das crianças das instituições de estágio. Estas atitudes tiveram também por base a metodologia de investigação-ação que teve como principal finalidade melhorar as práticas educativas e pedagógicas da própria investigadora-mestranda. Desta forma, a mestranda alcançou desenvolver na prática várias aprendizagens cruciais do que se espera de um educador de infância.

Começando pelas aprendizagens realizadas pela estagiária através da observação, esta foi sistematicamente realizada com intencionalidade pedagógica e a mestranda teve o cuidado de registar, diariamente, os dados recolhidos através da observação. A estagiária recolheu informação sobre o funcionamento dos contextos educativos, como, por exemplo, as rotinas, os espaços e as pedagogias utilizadas. Também recolheu informação acerca dos contextos educativo, familiar e sociocultural das crianças e procurou conhecer em profundidade cada criança. A escuta ativa e a observação de cada uma permitiu à mestranda detetar as necessidades, capacidades e interesses de cada criança, bem como a dinâmica de pequenos e grande grupo, que se teve em conta ao planificar atividades e projetos (Apêndice C).

Em ambas as instituições de estágio, a estagiária observou que os espaços das instituições podiam ser amplamente aproveitados para uma multiplicidade de aprendizagens holísticas por parte das crianças. Assim sendo, os espaços exteriores, a varanda, o polivalente e o ginásio foram

alguns dos espaços aproveitados pela mestranda por forma a servirem como prolongamento da sala de atividades. Verificou-se que, em termos de organização do espaço e dos materiais, a mestranda conseguiu organizar um ambiente inclusivo tendo por base os pressupostos das OCEPE e das OPC, visto que em todas as ações educativas o espaço e materiais foram organizados tendo em conta a segurança, o bem-estar, as necessidades, interesses e motivações das crianças, bem como o valor estético, o potencial educativo, criativo e de partilha através de um espaço acolhedor com materiais variados e de qualidade (Lopes da Silva, 2016; Marques et al., 2024).

Relativamente à gestão do grupo, a estagiária observou que, em ambos os contextos de estágio, conseguiu promover um ambiente inclusivo através do cuidar ético, de ações pedagógicas intencionais, sensíveis e individualizadas, do desenvolvimento do sentimento de pertença de cada criança ao grupo e da promoção da aprendizagem dos direitos e deveres da vida em grupo. Alguns exemplos de direitos e deveres abordados formam, por exemplo, a autonomia, o trabalho cooperado, participativo e colaborativo, a compreensão de diferentes perspetivas e o respeito por cada um e pelas suas necessidades e ritmos (Lopes da Silva, 2016; Marques et al., 2024).

No estágio em contexto de creche, as crianças evidenciaram necessidades ao nível da comunicação verbal, da motricidade fina e grossa e ao nível da interação com os outros, com os objetos e com os espaços. As crianças interessavam-se pelas artes visuais, pelo exterior e tinham curiosidade em descobrir e explorar elementos da natureza. Tendo isto em conta, alguns dos objetivos delineados para este grupo de crianças foram, por exemplo, estimular as mesmas a descreverem e nomearem diferentes elementos que contactavam durante atividades exploratórias de materiais e espaços naturais, desenvolvendo o seu vocabulário e comunicação verbal. Como se deve proporcionar às crianças diferentes espaços naturais em que possam explorar e interagir (Lopes da Silva, 2016; Marques et al., 2024), a estagiária partiu do interesse das crianças por estes mesmos espaços para dinamizar atividades em que as crianças pudessem explorar e brincar com materiais naturais. De facto, o contacto com a natureza gera, na criança, sentimentos de alegria e prazer e permite que a mesma desenvolva a sua motricidade, autonomia, raciocínio, comunicação, identidade e apreciação estética das formas, cores e texturas encontradas no mundo natural (Marques et al., 2024). No que diz respeito aos jogos heurísticos planificados e dinamizados em creche, estes foram principalmente ao encontro de objetivos de

fomentar a autonomia, criatividade e motricidade fina das crianças. A pintura livre dinamizada também permitiu desenvolver a criatividade, a autonomia e também a motricidade fina e grossa, já que, nesta atividade, as crianças puderam explorar diferentes objetos e pintar de diversas formas, utilizando, inclusive, mãos e pés. No que diz respeito à necessidade de melhorar a autorregulação e interação com os outros, a negociação e partilha de objetos era incentivada e promoveu-se a negociação do que cada criança queria explorar. As crianças puderam cooperar entre si, por exemplo, ajudando-se umas às outras durante a recolha de materiais para a conceção da compostagem e durante brincadeiras colaborativas que fizeram durante os jogos heurísticos.

No estágio em contexto de educação pré-escolar, as crianças evidenciaram necessidades ao nível da autorregulação socioemocional, da comunicação e compreensão verbal e da motricidade fina e grossa na exploração de espaços e materiais. As crianças interessavam-se pela atividade física, pelo exterior e tinham curiosidade em descobrir e explorar elementos novos com que se deparavam no seu dia a dia, como formas e sólidos geométricos em objetos do seu quotidiano. Tendo em conta os interesses das crianças, mas também as diversas necessidades e capacidades existentes no grupo, alguns dos objetivos delineados para este grupo de crianças foram, por exemplo, desenvolver a motricidade grossa e cooperar em situações de jogo. Objetivos estes que foram abordados aquando das atividades de educação física. As atividades desenvolvidas no âmbito da matemática permitiram abordar os objetivos de desenvolver a visualização espacial e o reconhecimento de características de formas e sólidos geométricos. No que diz respeito aos objetivos de promover o desenvolvimento da capacidade de autorregulação e da colaboração e respeito pelo outro, esses foram trabalhados, por exemplo, através do projeto das emoções que culminou na construção em grupo da nova área da autorregulação.

Em ambos os estágios, a mestranda planificou ações educativas recorrendo a estratégias e recursos diversificados. Por exemplo, no que diz respeito às atividades da compostagem, as crianças puderam explorar e recolher vários materiais encontrados no parque e jardins, mas também exploraram um cartaz, um álbum de imagens e um jogo de correspondência. Nos jogos heurísticos e na pintura livre, disponibilizou-se uma grande variedade de materiais de diferentes texturas, formas e possíveis modos de utilização. Isto permitiu despoletar curiosidade e autonomia nas crianças que exploraram os materiais com todo o seu corpo e criatividade, sendo que cada uma explorou da forma que fosse ao encontro das suas necessidades e interesses.

Nas atividades desenvolvidas em pré-escolar, a estagiária proporcionou diferentes graus de complexidade em diferentes atividades, como em educação física e na atividade de exploração e manipulação das formas e dos sólidos geométricos. As crianças também tiveram acesso a diferentes formas de aprender. Por exemplo, aprendizagens matemáticas foram trabalhadas através da manipulação das formas e sólidos geométricos, através da exploração dos mesmos no exterior ou através do jogo do bingo das formas e dos sólidos.

Seguindo os pressupostos do DUA (Pereira et al., 2018), a estagiária incentivou a participação ativa, o uso de materiais manipuláveis, a comunicação em diferentes linguagens e o apoio e interajuda entre as crianças. Também apresentou formas alternativas para compreensão por parte das crianças como ilustrações e imagens e facultou feedback positivo diferenciado e personalizado a cada criança. A mestrandia verificou que este feedback positivo foi um forte impulsionador da melhoria da capacidade de autorregulação por parte das crianças. A mestrandia também teve em consideração a flexibilidade na gestão do tempo e do grupo, tendo em conta as necessidades demonstradas pelas crianças. Assim sendo, o DUA, a diferenciação pedagógica, e a integração de aprendizagens de forma holística e integrada estiveram presentes nas práticas educativas da estagiária.

Apesar das dificuldades que a mestrandia sentiu em planificar momentos que incluíssem as famílias, conseguiu incentivar as mesmas a contribuírem para a aprendizagem de qualidade das crianças, por exemplo, através da contribuição das famílias com materiais para a atividade da compostagem e para a atividade da criação da nova área da autorregulação. Mesmo com os constrangimentos sentidos pela estagiária em conseguir contactar com as famílias das crianças, foi possível, em colaboração com o par pedagógico e com as equipas educativas, partilhar com as famílias as atividades e projetos desenvolvidos. Por exemplo, em creche, as famílias ao chegarem à instituição, podiam ver a evolução do composto no compostor. Na instituição de educação pré-escolar, as famílias receberam, das suas crianças, um pequeno livro que serviu como documentação de algumas das aprendizagens das emoções da criança e puderam, em conjunto com a comunidade escolar, ler uma notícia acerca da nova área da autorregulação e das várias aprendizagens realizadas ao longo do semestre.

Durantes as ações educativas que dinamizava, a mestranda aprendeu a desempenhar um papel de facilitadora, organizadora e iniciadora bem como a empenhar-se, envolver-se e mostrar-se disponível para as crianças. A mestranda aprendeu a planificar, conceber, desenvolver e avaliar eficazmente as ações educativas que dinamizava. A avaliação foi realizada através da observação e do registo de notas de campo, com o intuito de descrever as ações, reações e aprendizagens das crianças, tendo em conta o bem-estar e envolvimento das mesmas e os objetivos que foram efetivamente trabalhados.

Pode concluir-se que em todas as atividades a mestranda desenvolveu aprendizagens e competências no que se refere ao respeito pelo ritmo e forma de aprendizagem das crianças, promovendo resposta a todas as crianças e ainda articulação dos diversos domínios do saber através de uma educação inclusiva e de qualidade. A estagiária compreendeu a importância do seu trabalho realizado ao longo de todo o seu percurso de mestrado, visto que este contribuiu para a aquisição de competências de promoção da inclusão, competências fundamentais para a sua futura profissionalidade enquanto educadora de infância. De facto, ao longo de todo este relatório de estágio, os resultados obtidos e analisados em capítulos anteriores comprovaram a relevância da organização do espaço e do grupo para a promoção da inclusão de todas as crianças em creche e em pré-escolar, visto que, em ambientes inclusivos, as crianças demonstraram sinais de maior bem-estar e envolvimento, resultando em aprendizagens mais significativas para cada uma delas, algo que se espera de um bom profissional da educação de infância (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018; Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001; Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Estas experiências em contexto de estágio serviram, então, como uma base sólida que possibilitará a contínua aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda.

Por fim, a mestranda declara, sob compromisso de honra, que não foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial na elaboração do presente relatório de estágio.

## REFERÊNCIAS

- Amado, J. & Oliveira, A. (2021). III – 2.2. A técnica dos incidentes críticos. In J. Amado (Coord), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 245 – 250) (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2021). III – 2.6. Documentos Pessoais (e Não Pessoais). In J. Amado (Coord), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 275 – 287) (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP–Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação/Direção–Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D. & Gray, C. (2024). EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 4–18.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2024.2445361>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonança, R., Castanho, M. & Morgado, E. (2022). O decreto–lei n.º 54/2018: um desafio para a inclusão. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, 15(1), 135–143. <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.se1.2022>
- CAST (2024). *Universal design for learning guidelines version 3.0* [graphic organizer]. Lynnfield, MA: Author.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação–ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 445–479.

- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Educação Inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1ª Série de 06-07-2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1ª Série de 30-08-2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1ª Série de 30-08-2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Despacho Conjunto n.º 258/97 (1997). *Critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didáctico*. Diário da República n.º 192, 2ª Série de 21-08-1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/258-1997-1428462>
- Falk, J., & Tardos, A. (2010). *Lóczy, educación infantil*. Octaedro / Rosa Sensat.
- Folque, A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2004). Heuristic play with objects. In *People Under Three: Young Children in Day Care*. (pp. 128-141). (2nd ed.). Routledge.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (Ed.), Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel, M. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings: A Process oriented Self-evaluation Instrument for care settings – manual*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education – University of Leuven.

- Laevers, F. & Declercq, B. (2018). *How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights*. *Eur J Educ*, 53, 325–335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
- Llenas, A. (2015). *O Monstro das Cores*. (8th ed.). Nuvem de Letras.
- Lino, D. (2018). Capítulo III – A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 94–99). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Marques, A. (coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). [www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc\\_marco2024.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Educação EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 66–83.
- Murawski, W. W. & Scott, K. L. (Eds.). (2019). *What Really Works With Universal Design for Learning*. Corwin.
- Odom, S. (2007). *Alargando a Roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (3ª ed., pp. 61–108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2007). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (3ª ed., pp. 25-60). Porto Editora.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2025). *Parecer OPP – Decreto-Lei n.º 54/2018*. Lisboa.
- Pereira, F. (Coord), Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reyzábal, M. V. (1993). Capítulo 4 – El currículo de la educación infantil y el desarrollo de las capacidades comunicativas. In V. G. Hoz (Coord.), *Educación infantil personalizada. Tratado de educación personalizada* (pp. 31-39). Ediciones Rialp, S.A.
- Sá, Y. & Camacho, M. J. (2023). Diferenciação pedagógica, uma porta para a inclusão. In L. Rodrigues & J. Sousa (Orgs.), *Educação e Desenvolvimento Comunitário* (pp. 235-254). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa). <https://doi.org/10.34640/universidademadeira2023sacamacho>
- Sánchez, A. M. (1993). Capítulo 7 – El aula en la educación infantil. In V. G. Hoz (Coord.), *Educación infantil personalizada. Tratado de educación personalizada* (pp. 73-87). Ediciones Rialp, S.A.
- Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Introduction to Augmentative and Alternative Communication* (2nd ed.). Whurr Publishers.
- The Charge Syndrome Foundation. (2025). *Signs & Symptoms*. <https://www.chargesyndrome.org/overview/signs-symptoms/>

Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Destacável Noesis*, 77, 15-16.

## REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS COM NECESSIDADE DE ANONIMATO

Normas Gerais de Funcionamento da Instituição de Educação Pré-Escolar (2025)

Plano Anual de Atividades da Instituição de Educação Pré-Escolar (2025)

Projeto de Sala da Instituição de Creche (2024)

Projeto Curricular de Grupo da Instituição de Educação Pré-Escolar (2025)

Projeto Educativo da Instituição de Creche (2022)

Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar (2025)

Regulamento Interno da Instituição de Educação Pré-Escolar (2021)

**Promoção da Inclusão através da  
Gestão do Espaço e do Grupo**  
Sofia Capela da Costa Martins

