


“A EDUCAÇÃO BILINGUE - PORTUGUÊS E  
INGLÊS: QUE BENEFÍCIOS E DESAFIOS  
PARA CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR?”

Maria Inês Correia Barceló de Almada Cruz  
Nº 2019038

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II, 2º ano do Mestrado  
em Educação Pré-Escolar

2020-2021

| | ' | | ' |



# "A EDUCAÇÃO BILINGUE - PORTUGUÊS E INGLÊS: QUE BENEFÍCIOS E DESAFIOS PARA CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR?"

Maria Inês Correia Barceló de Almada Cruz  
Nº 2019038

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II, 2º ano do Mestrado  
em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

## RESUMO

O presente relatório pretende apresentar, através de uma reflexão fundamentada, a minha intervenção da Prática Profissional Supervisionada em contexto de Jardim de Infância (PPS II), com um grupo de crianças de 5 e 6 anos de idade.

A problemática que escolhi investigar surgiu das características do contexto, pois sendo este um contexto bilingue e multicultural, surgiu a problemática “**A Educação Bilingue – português e inglês: que benefícios e desafios para crianças em idade pré-escolar?**”. A metodologia que utilizei nesta investigação foi um estudo de caso. Como conclusões do estudo, foi possível verificar que é importante haver um código de escrita para que as crianças aprendam a distinguir tanto a língua falada como a escrita. A exposição às duas línguas deve ser o mais equilibrada possível, sendo a relação pedagógica a base para toda a aprendizagem de línguas.

**Palavras-chave:** Crianças; prática profissional supervisionada; bilinguismo; comunicação.

## ABSTRACT

This report aims to present, through a reasoned reflection, my intervention of the Supervised Professional Practice in a Kindergarten context, with a group of 5 and 6-year-old children.

The problem I chose to investigate arose from the characteristics of the context, as it is a bilingual and multicultural context. Thus the title: "**Bilingual Education - Portuguese and English: what benefits and challenges for pre-school children?**".

The methodology that I used in this research was a case study. As conclusions of the study, it was possible to verify that it is important to have a writing code so that children learn to distinguish both the spoken and the written language. The exposure to both languages should be as balanced as possible, being the pedagogical relationship the basis for all language learning.

**Keywords:** Children; supervised professional practice; bilingualism; communication.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	10
2. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo.....	12
2.1. Meio e Contexto Socioeducativo.....	13
2.2. Equipa Educativa.....	14
2.3. Ambiente Educativo.....	15
2.4. Crianças.....	19
3. Análise Reflexiva da Intervenção.....	21
3.1. Planificações.....	22
3.2. Intenções para a ação.....	22
3.2.1. Intenções para com as crianças.....	23
3.2.2. Intenções para com a equipa educativa.....	25
3.2.3. Intenções para com as famílias.....	26
3.3. Processo de Intervenção da PPS II.....	26
4. Processos de Avaliação.....	31
4.1. Autoavaliação.....	32
4.2. Avaliação global da concretização das intenções para a ação.....	34
5. Investigação em Jardim De Infância.....	37
5.1. Identificação de uma Problemática Emergente da PPS II.....	38
5.1.1. Questões de partida e objetivos da investigação.....	39
5.2. Revisão da Literatura sobre a problemática identificada.....	40
5.2.1. Bilinguismo: conceitos e práticas.....	40
5.2.2. Bilinguismo: que benefícios e/ou que constrangimentos para as crianças em idade pré-escolar?.....	42
5.3. Roteiro metodológico e ético.....	43
5.4. Apresentação e discussão dos dados obtidos.....	45

5.4.1. Análise das conversas das crianças com as educadoras da sala de atividades da PPS II.....	45
5.4.2. Análise da entrevista à educadora cooperante.....	47
5.4.3. Conclusões da investigação .....	52
Considerações Finais.....	57
Referências .....	60
Anexos.....	64
Anexo A.....	65
Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II (cf. Anexos ao Relatório).....	65
Anexo B.....	218
Caracterização do grupo de crianças da PPS II.....	218
Anexo C.....	221
Guião da entrevista à educadora cooperante.....	221
Anexo D.....	225
Guião do inquérito por questionário aplicado às famílias.....	225
Anexo E.....	227
Consentimento informado para a realização da investigação.....	227
Anexo F.....	229
Consentimento Informado para a realização do portfólio da criança.....	229
Anexo G.....	231
Roteiro Ético.....	231
Anexo H.....	235
Transcrição da entrevista à educadora cooperante .....	235
Anexo I.....	242
Portfólio de uma criança (cf. Anexos ao Relatório).....	242

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Rotina diária e semanal da sala de atividades.....	18
<b>Tabela 2</b> - Caracterização do grupo de crianças da PPS II.....	218

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Construção feita com Legos Duplos.....	27
<b>Figura 2</b> – Construção feita com peças magnéticas.....	28
<b>Figura 3</b> – Construção feita com peças de encaixe .....	28
<b>Figura 4</b> – Interior da construção feita com peças de encaixe.....	28
<b>Figura 5</b> – Quadro para registrar a data.....	51
<b>Figura 6</b> – Calendário referente ao mês de novembro.....	51
<b>Figura 7</b> – Quadro com as contagens.....	51
<b>Figura 8</b> – Quadro “Como está o tempo hoje?” .....	52

## Lista de Abreviaturas

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

*OPOL One Person One Language*

E.P. Educadora de Português

E,I, Educadora de Inglês

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

Neste documento, irei apresentar o relatório da minha Prática Profissional Supervisionada II. Este tem como principal objetivo refletir sobre todo o processo de aprendizagem num contexto educativo na valência de jardim de infância. Encontra-se dividido em seis partes, sendo estas, a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; a análise reflexiva da intervenção; os processos de avaliação; a investigação em jardim de infância; a construção da profissionalidade docente e, por último, as considerações finais.

No primeiro capítulo, realizo a caracterização do meio e do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo e das crianças. Para tal, recorri à observação direta, a notas de campo e ao projeto educativo da organização educativa.

No segundo capítulo, faço uma análise reflexiva da intervenção, começando por descrever o processo de realização das planificações, as intenções que tenho para a ação e como decorreu todo o processo de intervenção.

No terceiro capítulo, apresento a minha autoavaliação, refletindo sobre todo o processo, destacando os pontos fortes e aqueles que posso melhorar futuramente, relativamente à minha prática. Realizo, também, a avaliação global das intenções para a ação, refletindo sobre as mesmas.

No quarto capítulo, identifico uma problemática tendo em conta as vivências do contexto com o objetivo de apresentar a investigação realizada no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II).

No quinto capítulo, reflito sobre a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância, tendo em conta o meu percurso de formação inicial.

No sexto capítulo, teço algumas considerações finais, relativamente a todo o processo da PPS II.

Por último, apresento as referências utilizadas no decorrer deste trabalho e apresento alguns anexos que têm como objetivo complementar o relatório da PPS II.

No capítulo que se segue, irei apresentar uma caracterização reflexiva sobre o contexto educativo onde realizei a PPS II, com o intuito de explicitar as características do contexto no que diz respeito ao meio envolvente, à equipa educativa, ao ambiente educativo e às crianças da sala de atividades.

## 2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, irei apresentar a caracterização do contexto socioeducativo onde realizei a PPS II. É essencial refletir sobre o meio e o contexto socioeducativo, a equipa, o ambiente educativo e as crianças da sala de atividades do Jardim de Infância onde decorreu a minha intervenção.

Para a realização desta caracterização, recorri aos dados que se encontram nos projetos e no *site* da organização educativa, à observação direta (participante e não participante) e às notas de campo recolhidas ao longo da prática.

## **2.1. Meio e contexto socioeducativo**

A organização educativa situa-se no Distrito de Lisboa, no Concelho da Amadora, na Freguesia de Alfragide. Foi fundada em 2003, sendo que, desde então, tem vindo a crescer, contando já com 4 *campus* distribuídos por Lisboa.

Tem como missão “formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na sua vida adulta” (*in site* da instituição cooperante), dando ferramentas para que as crianças cresçam “bilingues, curiosas, solidárias, autónomas e enfrentem os desafios de um mundo em constante movimento com a confiança necessária para atingirem todo o seu potencial” (*in site* da instituição cooperante).

Esta organização educativa tem diversos colaboradores que contribuem para o funcionamento de todos os *campus*, sendo que, mais concretamente no *campus* onde realizei a PPS II, podemos contar com uma diretora responsável por todo o colégio, tendo depois o jardim de infância e a creche uma coordenadora responsável especificamente por estas valências.

Relativamente à metodologia utilizada, a organização educativa não segue nenhuma em específico, seguindo em simultâneo uma metodologia de trabalho por projetos e algumas linhas da abordagem pedagógica *Reggio Emilia*. Procuram respeitar os interesses das crianças, criando algumas provocações e desafios diários, para que as crianças se desenvolvam, evoluam, sejam *felizes e bem-sucedidas*.

A organização educativa situa-se numa zona industrial, junto à autoestrada, onde podemos encontrar diversos supermercados e habitações. Podemos encontrar também, próximo da organização educativa, um pequeno jardim e um parque infantil.

## **2.2. Equipa Educativa**

Um profissional de educação deve ter formação académica, conhecimento experiencial e oportunidades de formação continuada que estimulem o seu pensamento crítico e reflexivo sobre a sua prática e relações profissionais. Deste modo, é importante que o/a educador/a estabeleça uma relação positiva com as crianças e suas famílias, pois “o “amor profissional”, sendo diferente do amor familiar dos pais, é uma outra forma de amor, resultante da construção e manutenção de relacionamentos afetivos, autênticos e recíprocos que se estabelecem entre crianças, profissionais e pais” (Tadeu, 2020).

A equipa educativa da sala onde decorreu a PPS II é constituída por uma educadora de português, uma educadora de inglês e uma auxiliar de ação educativa que não se encontra permanentemente na sala, pois dá apoio às três salas de 5 anos. A educadora de inglês é licenciada em Educação de Infância e encontra-se nesta organização educativa há sete anos. A educadora de português é licenciada em Educação Básica, mestre em Educação Pré-Escolar e encontra-se nesta organização educativa desde setembro de 2020.

Semanalmente, há outros profissionais que colaboram com a equipa educativa, sendo estes um professor de educação física e um professor de música, ambos falam com as crianças exclusivamente em inglês.

A equipa da sala (educadora de português e inglês) tem uma hora de trabalho semanal às quintas-feiras; para além disso, a equipa da sala reúne-se de quinze em quinze dias com a coordenadora, durante uma hora, para conversar sobre os planeamentos. A equipa dos grupos de crianças com cinco anos, conjuntamente com a coordenadora e com a psicóloga do jardim de infância, reúne-se de quinze em quinze dias, às terças-feiras, para conversar sobre determinadas crianças. A equipa do jardim de infância reúne-se às terças-feiras para conversar sobre logística e outros assuntos que seja pertinente abordar no momento.

### 2.3. Ambiente Educativo

A investigação científica tem indicado que uma oferta educativa de elevada qualidade está associada a maiores indicadores de desenvolvimento, bem-estar e aprendizagem, sendo fundamental que todas as crianças sintam que fazem parte deste espaço e que lá se sintam bem e seguras (Portugal & Laevers, 2018). Deste modo, o ambiente educativo deve ser dinâmico e respeitar os direitos das crianças, tendo em conta que estas são participantes ativos na sua aprendizagem, pois “aprender é crescer em participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43). Ao defender que as crianças não aprendem de uma forma isolada, é importante salientar que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 21). Sendo o jardim de infância considerado um destes ambientes, será fundamental ter em consideração a organização do seu espaço, do tempo e do grupo de crianças para, assim, ser possível corresponder às necessidades e interesses de cada um. (Silva et al., 2016).

Nesta organização educativa, a área destinada à valência do jardim de infância é composta por duas salas de 3 anos, duas salas de 4 anos e três salas de 5 anos; no piso onde se encontram as salas do jardim de infância, existem também duas casas de banho para as crianças e uma para os adultos. Neste piso, encontram-se também o ginásio, a sala de música, o atelier e a biblioteca, sendo que, no piso de baixo encontram-se os dois refeitórios onde as crianças fazem as suas refeições. Relativamente ao espaço exterior, as crianças do jardim de infância têm dois recreios à sua disposição, embora tendo em conta a pandemia de Covid – 19, cada valência tem um espaço exterior atribuído, não havendo rotatividade entre os espaços.

Analisando o espaço exterior, devemos ter em conta que o contacto com esse tipo de espaços ativa todos os sentidos das crianças, sendo que, neste espaço, as crianças aprendem a arriscar, a controlar os seus medos, a regular as emoções e a criar mundos imaginários (Hanscom, 2016), pelo que as crianças devem ter oportunidade de estar no espaço exterior em parte do seu dia. Todos os elementos que se encontram no espaço exterior são possíveis *affordances* para as crianças, sendo estas as diversas oportunidades que o ambiente pode oferecer, influenciando a pessoa que o está a explorar «*affordances can be any objects, surfaces, substances, or places*» (Aziz & Said, 2015, p. 8), pelo que

as *affordances* dependem do tipo de ambiente e da pessoa que estiver a utilizar o material/recurso.

Como educadores/as, devemos pensar cuidadosamente no espaço exterior, havendo evidências que indicam as vantagens destes espaços terem elementos naturais com os quais as crianças possam brincar por aumentarem a quantidade de *affordances*. Apesar disso, os elementos naturais constituintes do espaço exterior não devem ser meramente decorativos ou proibitivos para as crianças, pois, caso isso aconteça, esses espaços exteriores não podem ser considerados espaços naturais (Herrington & Brussoni, 2015).

Nesta organização educativa, o espaço exterior, neste caso específico, o recreio do *rooftop* destinado para as crianças das salas dos 5 anos, encontra-se no piso superior às salas, havendo acesso por escadas e por elevador. Este espaço é amplo e espaçoso, possui diversas peças de encaixe muito utilizadas pelas crianças para fazer construções, conforme ilustra a seguinte nota de campo: “O D.S. estava no espaço exterior a fazer esta construção. Fui ter com ele e perguntei-lhe o que estava a construir. A criança disse-me que estava a construir um bebé, indicando, de seguida, onde estavam os braços, as pernas e a cabeça”; “Estávamos no espaço exterior e algumas crianças começaram a construir uma casa utilizando as peças de encaixe. A M.S. deitou-se no chão, tapou-se com o seu casaco e disse que ia dormir”. (excerto das notas de campo de 23/11/2020 e 24/11/2020). O espaço contém também diversos troncos de árvores utilizados tanto para fazer construções como para as crianças e adultos se sentarem, diversos triciclos e um aliquidar com água onde as crianças costumam fazer diversas explorações e descobertas autonomamente e/ou com os adultos, conforme ilustra a seguinte nota de campo

Estávamos no espaço exterior e a N.A., a M.A. e a M.S. estavam a brincar com o tanque de água. Começaram por colocar as mãos lá dentro e, de seguida, a atirar alguns objetos. Inicialmente, atiraram as suas pulseiras e colares. De seguida, atiraram as suas garrafas de água e disseram: “*Flutua!*”. Depois de terem chegado a esta conclusão, perguntei-lhes: “*E as pulseiras?*”. As três crianças responderam: “*As pulseiras não flutuam, vão ao fundo*”. Passado algumas experiências, começaram a colocar alguns objetos e a ver o que flutuava e o que não flutuava. Perguntaram-me também se eu podia trazer um papel e uma caneta para apontarmos o que flutuava e o que não flutuava. Como já estava quase na hora de ir almoçar,

combinámos que iríamos agendar outro dia para fazer essa experiência (excerto da nota de campo de 16/11/2020).

A organização do espaço deve ser flexível e adaptada às necessidades e evolução do grupo de crianças, sendo importante que as crianças conheçam o espaço e as suas potencialidades para se poderem tornar cada vez mais autónomas nos diversos momentos da sua rotina, sendo que, “esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa (Silva et al., 2016, p. 21).

Na sala, o espaço está organizado para que as crianças consigam circular e alcançar os objetos e materiais de que precisam autonomamente, sendo que está dividido em diversas áreas, sendo estas, da linguagem, do faz de conta, da matemática, das ciências, das artes visuais, dos jogos de chão e dos jogos de mesa. As crianças escolhem livremente a área para onde querem ir brincar, havendo algumas áreas com limites do número de crianças, tendo estes sido estipulados pelas crianças, como ilustra a seguinte nota de campo:

Comecei a perguntar às crianças para que área queriam ir. À medida que me iam dizendo, deslocavam-se para a respetiva área e começavam a brincar. A B.C. queria ir para a área do faz de conta, mas já havia 3 crianças que tinham escolhido essa área, então perguntei-lhe: “*Quantas crianças é que decidiram que podiam estar nessa área?*” e algumas crianças responderam: “3”, então disse-lhe que teria de escolher outra. A mesma coisa aconteceu com os legos quando o D.E. disse que queria ir para lá, mas já havia 4 crianças que a tinham escolhido (excerto da nota de campo de 23/11/2020).

Tendo em conta que as crianças escolhem a área para onde querem ir brincar, já foi possível notar as preferências de algumas crianças por determinadas áreas. Num contexto geral, o grupo demonstra um maior interesse pelos jogos de chão, pelo faz de conta, pelas artes visuais e pelos jogos de mesa, sendo que as áreas da linguagem e das ciências foram pouco utilizadas pelas crianças durante os períodos em que estive presente na sala.

Como “o espaço e o tempo vividos são relacionais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46), irei descrever, de seguida, a rotina diária da sala dos cinco anos. A rotina diária, para ser considerada pedagógica, deve ser planeada pelo educador e do conhecimento das crianças, devendo estas ter a liberdade para prever alterações. Tendo

em conta este aspeto, deve haver um quotidiano habitual, mas que deve ser flexível, podendo sofrer alterações caso estas façam sentido. Ao conviver com as unidades de tempo, a criança vai-se apropriando das várias referências temporais, que lhes transmitem segurança e previsibilidade (Silva et al., 2016).

A Tabela 1 apresenta a rotina diária e semanal da sala de atividades da PPS II.

**Tabela 1**

*Rotina diária e semanal da sala de atividades*

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8h00	Acolhimento (salas e recreio)	Acolhimento (salas e recreio)	Acolhimento (salas e recreio)	Acolhimento (salas e recreio)	Acolhimento (salas e recreio)
9h00	Atividades com os educadores/ Música	Atividades com os educadores/ Ed. Física	Atividades com os educadores/ Música	Atividades com os educadores/ Ed. Física	Atividades com os educadores
11h00	Lanche (fruta) e recreio	Lanche (fruta) e recreio	Lanche (fruta) e recreio	Lanche (fruta) e recreio	Lanche (fruta) e recreio
12h15	Almoço e recreio	Almoço e recreio	Almoço e recreio	Almoço e recreio	Almoço e recreio
14h00	Atividades com os educadores	Atividades com os educadores	Atividades com os educadores	Atividades com os educadores	Atividades com os educadores
15h30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16h15	Recreio e atividades	Recreio e atividades	Recreio e atividades	Recreio e atividades	Recreio e atividades

	extra curriculares (sala e recreio)	extra curriculares (sala e recreio)	extra curriculares (sala e recreio)	extra curriculares (sala e recreio)	extra curriculares (sala e recreio)
--	--	--	--	--	--

Na Tabela 1, é possível verificar que as crianças começam as atividades letivas por volta das 9h00 da manhã, sendo que, até esse momento, encontram-se a brincar no espaço exterior ou na sala juntamente com as restantes crianças dos 5 anos. No dia a dia das crianças, estão sempre presentes uma educadora de português e uma educadora de inglês, sendo que, a educação física e a música são lecionadas em inglês.

## 2.4. Crianças

O grupo é constituído por 23 crianças, 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Um grupo de crianças é

um *conjunto de indivíduos*, portadores de *habitus* e biografias particulares, que partilham entre si naquele momento o início de uma circunstância: a de passarem a transitar entre duas esferas sociais, o contexto familiar privado e o contexto educativo público, regulado pelo *princípio da similaridade – idades, interesses e necessidades educativas exigidas semelhantes* (Ferreira, 2004, p. 78).

Em anexo, encontra-se uma tabela com a caracterização do grupo de crianças da PPS II (cf. Anexo B – Caracterização do grupo de crianças da PPS II). De acordo com a caracterização do grupo apresentada em anexo, foi possível identificar, ao todo, incluindo as crianças e as suas famílias, oito nacionalidades representadas neste grupo, sendo que considero que, no dia a dia, é importante valorizá-las e utilizá-las como uma oportunidade de aprendizagem para todo o grupo. Para além disso, foi também possível identificar que a maioria das crianças frequentava a organização educativa em anos anteriores, havendo apenas duas crianças que entraram este ano letivo.

De acordo com Silva et al. (2016),

Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre

adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” O funcionamento de um grupo pode depender das características individuais de cada um, do número de crianças de cada sexo, da diversidade de idades e da dimensão do grupo (p. 24).

O grupo com quem realizei a PPS II, no geral, demonstrava ser *curioso e interessado*, que sabia explicitar e desenvolver as suas ideias, como ilustra a seguinte nota de campo

O P.D. e o T.F. estavam a brincar com o tanque de água. De repente aperceberam-se de que as peças de plástico flutuavam e o T.F. disse: “*Estas peças flutuam porque têm ar lá dentro e o que tem ar não vai ao fundo*” (excerto da nota de campo de 27/11/2020),

havendo algumas crianças que faziam diversas questões pertinentes que costumavam dar origem a projetos e a experiências, como ilustram as seguintes notas de campo “Perguntaram-me também se eu podia trazer um papel a uma caneta para apontarmos o que flutuava e o que não flutuava”; “A S.C. veio ter comigo e perguntou-me: “*Porque é que os trancos são de madeira? Eu gostava de descobrir*” (excerto das notas de campo de 16/11/2020 e 23/11/2020). Este grupo demonstrou compreender tanto a língua portuguesa como a língua inglesa, sendo que algumas crianças eram capazes de adaptar o seu discurso de acordo com a educadora com quem estavam a falar. Relativamente à forma como comunicavam, tanto entre pares como com os adultos, comunicavam maioritariamente em português, havendo algumas palavras e expressões em que utilizavam a língua inglesa, como ilustram as seguintes notas de campo “(E.P.): “*C.M. para que área queres ir?*” (C.M.): *Role play area*”; “O G.B. veio ter comigo e disse: “*Inês, olha o que eu encontrei debaixo do cupboard*”; “A educadora de inglês pediu às crianças para irem buscar os casacos. A C.M. virou-se para mim e disse: “*Não sei onde está o meu jacket.*” (excerto das notas de campo de 13/04/2021; 14/04/2021 e 22/04/2021).

No capítulo que se segue, irei apresentar uma análise reflexiva da minha intervenção, começando por delinear as minhas intenções para a ação e, de seguida, por explicitar o trabalho que fui fazendo ao longo da PPS II, mais concretamente, em relação às atividades, às notas de campo e às reflexões semanais.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " " | | " "

Neste capítulo, irei realizar uma análise reflexiva sobre a minha intervenção no contexto socioeducativo, com base na caracterização elaborada anteriormente e nas notas de campo que fui registando ao longo da PPS II. Este capítulo está dividido em três partes: na primeira parte, farei uma análise das planificações que fui realizando ao longo do período de estágio; na segunda, irei explicitar as intenções que delinee para a minha prática e, na terceira parte, explicarei como decorreu o processo de intervenção ao longo da PPS II.

### **3.1. Planificações**

Para sustentarmos o nosso planeamento, é essencial, primeiramente, proceder-se a um processo de análise e de reflexão, organizando, interpretando e refletindo sobre a informação que vamos recolhendo sobre a prática, uma vez que, “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização (Silva et al, 2016, p. 13).

Defendo a participação das crianças no processo de planificação, considerando que o papel do educador passa por criar “o *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 49), tendo por base a observação e a escuta (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente, ao longo da PPS II fui realizando planificações de atividades, com o objetivo de ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças do grupo (cf. Anexo A – Portfólio da PPS II, Planificações, pp. 69-84).

### **3.2. Intenções para a ação**

Para que o/a educador/a possa definir as suas intencionalidades de acordo com o contexto em que está inserido, é importante que “reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (p. 13), ou seja, **que profissional quer ser, como vê a criança, e como é que as crianças devem aprender na sua ótica**, uma vez que, ao dar resposta a estas questões vai atribuir sentido à sua ação e, assim, “saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Silva et al, 2016, p.13).

Considerando que, de acordo com as minhas conceções de criança, defendo que estas devem ser agentes participantes no seu processo de aprendizagem, a Pedagogia-em-

Participação tem sustentado teoricamente a minha ação na prática, pelo que me faz sentido reger as minhas intenções para a ação, tendo por base os quatro eixos pedagógicos: “**o eixo do ser e estar**”, tendo como objetivo “incluir todas as diversidades em presença pensando os seres humanos como seres intrinsecamente sociais; “**o eixo do pertencimento e da participação**” que defende que “a participação ganha significado no contexto dos laços de pertença que se honram e desenvolvem; “**o eixo da exploração e da comunicação com as *cem linguagens***” que tem por base uma aprendizagem experiencial, ou seja, “a intencionalidade é a do fazer - experimentar em continuidade e interação, em reflexão e em comunicação”; e “**o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem**” que defende que se compreende “melhor quando se vivencia e se narra” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 36).

Tendo em conta que o contexto onde estou inserida, foi fundamental definir as minhas intenções para a ação: considerei fundamental ter em conta as conceções da organização educativa onde estou a realizar a PPS II, descritas no tópico 1 deste relatório *Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo*, para as suas crianças, famílias e equipa educativa. A partir daí, irei destacar com quais me identifico mais e, de seguida, como estas vão ao encontro das minhas conceções de educação de infância. Depois de fazer a relação entre todos estes fatores, descreverei, de seguida, as minhas intencionalidades para a ação.

### 3.2.1. Intenções para com as crianças

Uma primeira intenção que defini para com as crianças foi **estabelecer uma relação de confiança com as crianças, com base no respeito e nos ritmos de cada uma**. Esta primeira intencionalidade foi transversal a toda a prática educativa, sendo que para que possa ser cumprida, foi essencial numa primeira abordagem apresentar-me às crianças, às suas famílias e à equipa educativa e, gradualmente, conhecer as suas dinâmicas e rotinas. Depois de conhecer todos os intervenientes, foi mais fácil perceber qual a melhor forma de abordar as famílias, de me relacionar com as crianças e com a restante equipa educativa.

Apesar de não me vir a tornar uma figura de vinculação para as crianças em questão, tendo em conta o tempo que passei com elas e o lugar que ocupo nas suas vidas, considero que “os sentimentos . . . podem ser promovidos em todos os contextos de vida da criança”

e, por isso, há diversos aspetos que considero importantes na construção desta relação afetiva: valorizar cada criança; não rejeitar a expressão afetiva da criança; e promover relações de confiança (Fuertes, 2019).

Para que esta relação seja positiva, tenho de ter em conta que todas as crianças e equipa educativa já têm uma rotina pré-estabelecida, cabendo-me adaptar a ela integrando-me, mas sem perturbar o seu normal funcionamento. Será também importante numa primeira abordagem identificar quais as experiências e aprendizagens prévias de cada criança para as ter em conta nas planificações de atividades futuras, uma vez que “as **relações e interações** são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 46), estando a aprendizagem diretamente relacionada com as interações pedagógicas.

Como segunda intenção para com as crianças, considerei essencial **integrar-me e participar gradual e ativamente nas suas rotinas, tendo em conta as suas experiências prévias**; gradualmente, pretendi começar a ter um papel ativo nos momentos da rotina diária, como por exemplo, nos momentos de refeição e na integração das atividades diárias. A participação nestes momentos, tanto autonomamente como em conjunto com a equipa educativa, facilitou a construção de uma relação positiva e integração favorável na rotina diária do grupo.

Como terceira intenção, defini que iria **proporcionar momentos de contacto com o espaço exterior, preferencialmente com elementos naturais, integrando-os nas atividades propostas**; posto isto, integrei os momentos de contacto com a natureza nas minhas intencionalidades para a ação, pois é um aspeto com o qual me identifico por acreditar que as crianças beneficiam do contacto diário com a natureza tendo em conta que ao passarem tempo no espaço exterior, estas beneficiam física, social e emocionalmente, demonstrando maior capacidade de concentração e menor stress, sendo mais criativas e imaginativas (Gelter, 2000; Hanscom, 2016).

Estas características vão sendo adquiridas diariamente ao longo do desenvolvimento da criança, pelo que não é suficiente levar as crianças ao espaço exterior de vez em quando, quando está bom tempo, mas sim fazer com que esse espaço faça parte da rotina diária das crianças. (Gelter, 2000; Hanscom, 2016). Sempre que foi possível, utilizei esse espaço para o convívio com as crianças e para a realização de atividades diversas.

Como quarta intenção, pretendi **criar momentos de conversa e de convívio em grande grupo**; sendo que, relativamente ao diálogo com as crianças, considero que é importante privilegiar momentos de conversa individual, em pequenos grupos e conversa e convívio em grande grupo.

Como quinta intenção, pretendi **proporcionar atividades com significado para o grupo de crianças, tendo em conta os seus interesses, escolhas e características**. As atividades e projetos que realizei com as crianças, partiram dos seus interesses e escolhas, tendo em conta que, ao partir desses interesses revelados nos momentos de brincadeira e de conversas em grupo ou não, os projetos e atividades desenvolvidos tendem a receber mais facilmente o compromisso e entusiasmo das crianças (Edwards, Gandini & Forman, 2016).

### 3.2.2. Intenções para com a equipa educativa

Como primeira intenção, procurei **estabelecer uma relação de confiança com a equipa educativa**, procurando integrar-me nas vivências diárias, conhecer e respeitar o seu trabalho, no sentido de observar e refletir sobre as suas práticas. Como segunda intenção pretendi, gradualmente, **colaborar ativamente em momentos de planeamento e reflexão sobre a prática**, com o objetivo de aprender e contribuir cada vez mais para estes momentos. Como terceira intenção, procurei **respeitar tanto os princípios como as metodologias utilizadas pela instituição**.

Apesar de ter uma educadora cooperante a apoiar a minha prática, estavam presentes duas educadoras na sala, sendo que uma falava exclusivamente português e outra exclusivamente inglês. Tendo em conta este aspeto, pelo facto de a organização educativa ser bilingue, considerei importante respeitar e estudar esta forma de trabalhar, com o intuito de perceber melhor as suas características, funcionamento e fundamentos, uma vez que, quando as crianças estão no processo para se tornar bilingues, é essencial que sejam expostas às duas línguas de uma forma constante e contínua, para que, assim, possam adquirir competências nas duas línguas (Baker, 2014).

### 3.2.3. Intenções para com as famílias

Tendo em conta o cenário atual em que vivemos (pandemia devido à Covid-19) e acreditando que as relações estabelecidas com as famílias são fundamentais, foi importante encontrar estratégias para **estabelecer uma relação positiva e regular, próxima e de confiança** com as famílias, mesmo que estas tenham de se manter à distância, considerando que, compreender cada família é fundamental para a adoção de práticas que correspondam às suas necessidades, demonstrando respeito pela sua individualidade, abertura para a interação e diálogo e preocupação com o bem-estar. Relativamente ao acompanhamento das famílias nas atividades e projetos que fui realizando com as crianças, também foi importante arranjar estratégias para o fazer, privilegiando os meios digitais para a sua comunicação, para que as famílias se pudessem envolver nestes momentos da rotina diária das crianças. Uma vez que a criança é o elo de ligação entre a escola e a família, as relações desenvolvidas devem ser positivas, focar-se na criança, nas atividades e projetos desenvolvidos por elas (Baum & Swick, 2007).

### 3.3. Processo de Intervenção da PPS II

Estando consciente de que “o ciclo de avaliação e planificação não pode deixar de respeitar a curiosidade natural, conhecimentos e capacidades prévios, interesses e experiências das crianças” (Portugal & Laevers, 2018, p. 7), procurei, ao longo de toda a PPS II, observar as ações das crianças do grupo para, de seguida, registar (notas de campo) e, posteriormente, refletir sobre as questões que considerei pertinentes, utilizando tanto as reflexões semanais como as relativas às atividades para o fazer.

Inicialmente, preocupei-me em conhecer o grupo, a equipa e a forma como ambos funcionavam no ambiente educativo. Para tal, fui realizando notas de campo, com o objetivo de registar os acontecimentos relevantes ao longo do dia e, posteriormente, analisando-os e refletindo sobre eles. Gradualmente, comecei a aperceber-me das rotinas, interesses, curiosidades e dificuldades do grupo, uma vez que “a construção deste currículo exige, então, conhecer o meio, conhecer as crianças, e uma atualização e reflexão permanentes em função das observações e informações que vão sendo obtidas”

(Portugal & Laevers, 2018, p. 8). (Cf. Anexo A – Portfólio da PPS II, Notas de Campo, pp. 85-189).

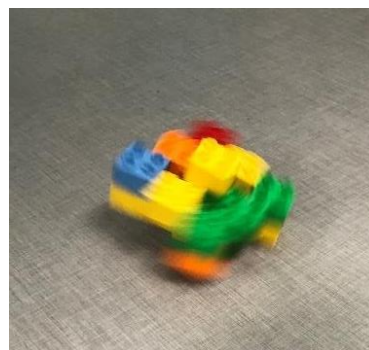
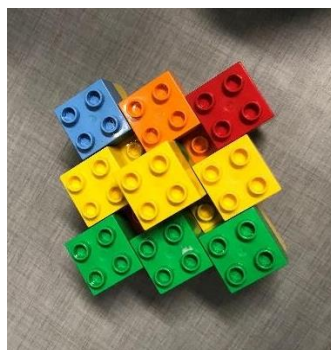
Tendo em conta as características do grupo e as intencionalidades previamente definidas para a ação, procurei seguir sempre os interesses das crianças, tendo as atividades e projetos partido das vivências e propostas das crianças do grupo. (Cf. Anexo A – Portfólio da PPS II, Planificações, pp. 69-84). Posteriormente à realização das atividades, realizei uma reflexão e avaliação de todo o processo. Procurei avaliar cada criança comparando-a consigo mesma e focando-me em todo o processo e não apenas nos resultados (Portugal & Laevers, 2018).

Relativamente às notas de campo, ao longo da PPS II procurei registar os momentos mais significativos das crianças em relação às diversas áreas de conteúdo. Por exemplo, foram diversos os momentos em que registei as crianças a fazer construções com matérias não estruturados, atribuindo-lhes diversos significados, tanto na sala como no espaço exterior, como ilustram as seguintes notas de campo:

O D.S., o DE., o P.D. e a C.C. estavam a brincar com os *Legos Duplos* e fizeram algumas construções. Entretanto, o V.P. chegou e começou também a fazer uma construção. Perguntei-lhe o que estava a fazer e disse-me que era um *beyblade*:

### **Figura 1**

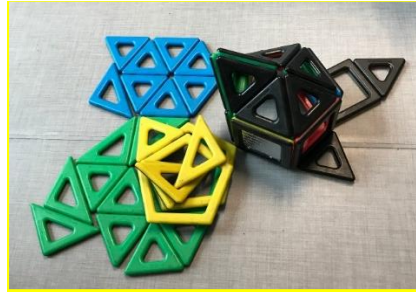
*Construção feita com Legos Duplos*



A M.S. estava a brincar ao nosso lado e mostrou-nos a construção que estava a fazer, descrevendo-a e indicando que se tratava de um pato num lago com relva ao pé:

**Figura 2**

*Construção feita com peças magnéticas*

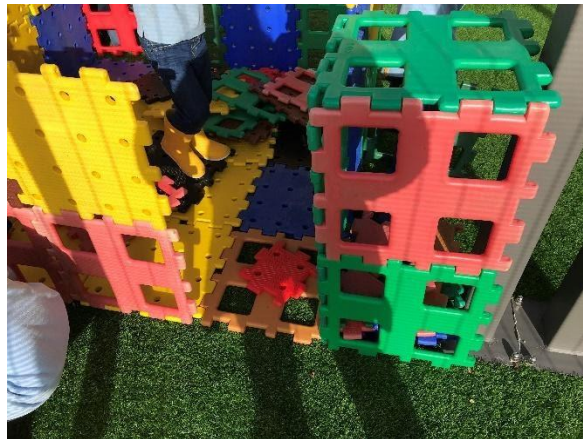


(excerto das notas de campo de 17/11/2021);

Várias crianças do grupo estiveram a fazer a seguinte construção no espaço exterior:

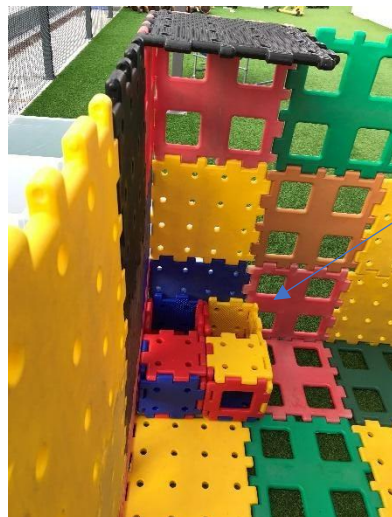
**Figura 3**

*Construção feita com peças de encaixe*



**Figura 4**

*Interior da construção feita com peças de encaixe*



Cama com dois bebés

(excerto da nota de campo de 14/12/2020)

Para além disso, fui registando notas de campo relacionadas com o **domínio da matemática** e com a **emergência à linguagem escrita**, sendo que, posteriormente realizei duas reflexões relacionadas com estas temáticas, com o objetivo de refletir sobre as vivências que ia registando ao longo da prática, uma vez que os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão ter um impacto positivo nas aprendizagens realizadas ao longo da vida, sendo “nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva et al., 2016, p. 74) e que, tendo em conta que as crianças contactam, diariamente, com o código escrito, ao longo do período de educação pré-escolar vão adquirindo alguns conhecimentos sobre a escrita embora que, normalmente, de uma forma gradual e informal, pelo que, em contexto de educação pré-escolar “há que tirar partido do que a criança já sabe” (Silva et. al., 2016, p. 66).

No decorrer da apresentação de uma construção realizada por um grupo de crianças, surgiu a pergunta: **“O que é que o ovo tem lá dentro?”**, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

O D.C., o A.C., a M.S. e a M.G. estavam a apresentar uma construção que tinham realizado durante o período da manhã. Estavam a mostrar as várias peças e a dizer o que cada uma representava. Num determinado momento, mostraram uma das peças e disseram que era uma galinha. De seguida, o P.D. disse: *“Os ovos das galinhas têm lá dentro a gema e a clara”* e a S.C. disse: *“De dentro dos ovos nascem pintainhos”*. Neste momento, iniciou-se uma conversa em grande grupo, havendo crianças a dizer que os ovos tinham a gema e a clara lá dentro, outras a dizer que havia galinhas diferentes (sendo que umas davamos ovos com as gemas e as claras e outras davam pintainhos) e ainda outras que diziam que as mesmas galinhas podiam dar as duas coisas. No dia seguinte, levei um ovo para a sala no sentido de perceber se a conversa voltava a surgir. As crianças começaram a conversar sobre o tema, sendo que a dúvida persistia, pelo que, algumas crianças demonstraram interesse em fazer um projeto para descobrir o que é que o ovo tinha lá dentro (excerto da nota de campo de 5/01/2021).

Na sequência desta pergunta, foram desenvolvidas algumas atividades e pesquisas, como por exemplo, a **experiência “Ovo Transparente”**, que permitiu ver o interior do ovo sem o partir. Considero que este foi um momento de grande aprendizagem para o grupo que a realizou, na medida em que, primeiramente, não resultou, sendo que o ovo se partiu. Pelo que, só na segunda tentativa é que deu resultado.

Todos estes momentos de vivências diárias com o grupo contribuíram positivamente para a minha investigação da PPS II, na medida em que o bilinguismo está presente durante todo dia nas interações que as crianças vão tendo com a educadora de português e com a educadora de inglês.

## 4. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

## 4.1. Autoavaliação

Primeiramente, quando nos referimos à avaliação, estamos a referir-nos a

um processo que deve ser continuado, participado e democrático, fornecendo oportunidades para se debater aspetos concretos da realidade educativa e para se assumir responsabilidades conjuntas nas apreciações e juízos feitos. Isto requer documentação pedagógica que torne a prática visível, transparente e sujeita a reflexão, diálogo e interpretação (Portugal e Laevers, 2018, p. 7).

O portefólio realizado ao longo da prática (Cf. Anexo A – Portfólio da PPS II) foi uma ferramenta muito útil para todo o processo de autoavaliação. Este contém as planificações e as suas reflexões que me permitiram avaliar a minha prestação nas diversas atividades e que me ajudaram a perceber os aspetos que poderia melhorar; as notas de campo, que foram uma boa ferramenta de registo, servindo também como ponto de partida para a realização das reflexões semanais, através das questões que iam surgindo ao fazer a sua análise. Por exemplo, após a **Atividade – Flutua ou Não Flutua**, conversei com a educadora cooperante sobre todo o processo, tendo sido importante para **refletir** sobre alguns aspetos e opções que tomei ao longo da atividade, como o facto de ter começado a atividade de uma forma muito orientada e estruturada, dando pouco espaço para as crianças explorarem os materiais que iam colocando na água. Posto isto, e como a atividade foi realizada com dois grupos, um de cada vez, tive a oportunidade de **reformular** alguns momentos com o segundo grupo, criando mais espaço e oportunidade para a exploração dos diversos materiais que as crianças iam pondo dentro de água.

Ao longo de todo o período de estágio, fui sempre recebendo *feedback* da minha orientadora, tendo sido fundamental para melhorar, tanto a minha prática, como a elaboração dos documentos propostos. Para além disso, o *feedback* positivo dado pela equipa também me incentivou a continuar, consciente de que estava a fazer um *bom* trabalho, mas que há sempre oportunidade para melhorar. Por último, a forma como as crianças me aceitaram, deixaram que interviesse na sua rotina e a resposta que foram dando relativamente às atividades propostas ajudou-me a melhorar e a ajustar, cada vez mais, a minha prática às suas características e necessidades.

Analisando todo o processo de intervenção, posso concluir que existiram pontos fortes e pontos fracos. Relativamente aos pontos fortes, considero que fui adaptando a minha

prática às necessidades e características do grupo, tendo seguido os seus interesses e curiosidades nas atividades que fui propondo, como por exemplo, na **Atividade – Flutua ou Não Flutua** que foi proposta pelas crianças e da **Atividade – Jogo da Memória** a rimar que procurou captar o interesse das crianças para a área da linguagem. A integração na rotina diária também foi feita de forma rápida, tendo-me sido dada logo abertura para participar nos diversos momentos do dia, o que considerei importante para que as crianças me comessem também a ver, gradualmente, como uma figura de referência a quem podiam recorrer, sempre que precisassem. Por último, relativamente à gestão de conflitos, considero que consegui, na maioria dos casos, resolver determinadas situações autonomamente com as crianças, sendo uma área sobre a qual reflito muito e coloco-me sempre a pensar se a minha intervenção foi a correta ou se havia outra forma de resolver a situação, pelo que é um aspeto que pode sempre ser trabalhado através da análise de determinadas situações e da procura de novas estratégias para situações futuras.

Ao longo da prática, fui também refletindo através das reflexões semanais, sobre diversas temáticas que fui observando e registando em notas de campo, como por exemplo, em relação à gestão de conflitos e à comemoração das épocas festivas, tendo as notas de campo sido fundamentais para o desenvolvimento do estudo de caso sobre o bilinguismo.

Em relação aos pontos fracos, considero que não consegui estabelecer uma relação com as famílias, tendo em conta que não foi possível termos qualquer tipo de contacto, nem nos momentos de acolhimento e de saída, devido à situação pandémica que atravessamos a nível mundial.

Relativamente ao portefólio da criança (Cf. Anexo I. Portefólio de uma criança) e tendo em conta o cenário atual em que vivemos, foi possível realizá-lo, mas com alguns aspetos que não ficaram tão completos, como por exemplo, a colaboração e participação da família ao longo da sua construção. O portefólio foi realizado em formato digital, sendo que começou com uma breve apresentação da criança elaborada por ela e outra elaborada por mim. De seguida, a criança demonstrou interesse em colocar alguns dos seus desenhos, pelo que selecionou alguns do seu caderno e eu adicionei uma breve descrição da criança em relação ao seu desenho. Posteriormente, a criança destacou alguns momentos importantes das suas vivências diárias, como por exemplo, quis destacar algumas das brincadeiras que mais gosta no espaço exterior, a área para a qual mais gosta de ir brincar, sendo esta a das construções com legos, tendo ainda destacado uma das

construções que mais gostou de fazer e porquê, sendo que, por último, quis destacar algumas apresentações das suas construções, que foi fazendo ao longo do ano às restantes crianças da sala.

Em suma, considero que todo o meu percurso da PPS II foi um momento de aprendizagem importante para refletir sobre diferentes práticas educativas e sobre a importância da relação que é estabelecida com as crianças e com a equipa educativa. Para além disso, contribuiu para estudar e aprofundar os meus conhecimentos sobre o bilinguismo, tendo a possibilidade de articular e refletir sobre as vivências que tive na prática e a revisão de literatura que fui fazendo ao longo de todo o processo.

## **4.2. Avaliação global da concretização das intenções para a ação**

Tendo em conta as intenções que defini para a ação, irei, de seguida, analisá-las, com o objetivo de perceber se estas foram alcançadas ou não.

Relativamente à intenção transversal a todos os agentes educativos, em que pretendi **estabelecer uma relação de confiança com as crianças, suas famílias e equipa educativa** considero que esta foi alcançada, embora não na sua totalidade, tendo em conta que não foi possível estabelecer relação com as famílias. Em relação às crianças, a confiança foi sendo estabelecida gradualmente, embora desde muito cedo me comessem a procurar quando precisavam da minha atenção ou apoio. Inicialmente, em qualquer um dos grupos, optei por uma abordagem maioritariamente de observação, o que me permitiu perceber rapidamente com quais crianças poderia interagir logo e aquelas que precisavam de mais tempo para se adaptar à minha presença. Julgo que esta abordagem não *intrusiva* que respeita o tempo de habituação de cada criança facilita a uma boa receção e a que todas se comecem a relacionar comigo, embora cada uma ao seu ritmo. Relativamente à equipa educativa, sempre houve uma grande abertura e sempre me foi dada oportunidade para participar nos momentos da rotina, planeamento e reflexão.

A segunda intenção para com as crianças: **integrar-me e participar gradual e ativamente nas suas rotinas**, tendo em conta as suas experiências prévias, estando diretamente ligada com a primeira, penso que foi cumprida na totalidade. Tal como foi descrito anteriormente, desde muito cedo que foi possível começar a participar nos

diversos momentos da rotina diária, sendo que houve sempre preocupação em tentar perceber com estes eram feitos, por exemplo, quando trouxe a história *O que fazer com um problema?* para contar às crianças.

A terceira intenção, em que pretendi **proporcionar momentos de contacto com o espaço exterior, preferencialmente com elementos naturais, integrando-os nas atividades propostas**, penso que foi cumprida na medida em que fui integrando e participando ativamente nos projetos e experiências que foram sendo realizados pelas crianças, por exemplo, num desafio que surgiu em que as crianças colocaram um feijão dentro de um algodão com água para ver o que ia acontecer.

De acordo com a quarta intenção, em que pretendi **criar momentos de conversa e de convívio em grande grupo**, considero que fui participando nos momentos de grande grupo, como por exemplo, nas reuniões da manhã ou em momentos de diálogo após contar uma história, embora, por vezes, tenha sido mais difícil integrar estes momentos ativamente, tendo em conta que está sempre presente na sala uma educadora de português e uma educadora de inglês, que estão em constante diálogo e interação com as crianças, para que estas tenham uma exposição semelhante às duas línguas.

Tendo a quinta intenção o intuito de **proporcionar atividades com significado para o grupo de crianças, tendo em conta os seus interesses, escolhas e características**, procurei, em primeiro lugar, observar para tentar perceber os interesses e principais escolhas das crianças para, de seguida, planificar as atividades, tendo também em conta as minhas intencionalidades para a ação.

Em relação às intenções para com a equipa educativa, considero que a segunda intenção foi cumprida, uma vez que, gradualmente, pude começar a **colaborar ativamente em momentos de planeamento e reflexão sobre a prática**.

Com a terceira intenção, procurei **respeitar tanto os princípios como as metodologias utilizadas pela organização educativa**, sendo que para tal, realizei um estudo de caso relativamente ao bilinguismo, mais concretamente, para investigar a prática educativa da sala onde realizei a PPS II.

Em suma, posso considerar que, no geral, as minhas intenções para a ação foram cumpridas com todos os intervenientes, exceto com as famílias com quem foi mais difícil estabelecer uma relação, tendo em conta as situações que foram surgindo.

No capítulo que se segue, irei dar conta da investigação em jardim de infância, mais concretamente, irei abordar a temática do bilinguismo, com o objetivo de responder à seguinte questão **“A Educação Bilingue - português e inglês: que benefícios e desafios para crianças em idade pré-escolar?”**.

## 5. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

## 5.1. Identificação de uma Problemática Emergente da PPS II

Tendo em conta o contexto onde realizei a PPS II, tive oportunidade de observar as interações que as crianças estabeleciam com as duas educadoras presentes na sala, pelo que, ao longo das semanas da PPS II, foram surgindo algumas questões:

1. *Será que a convivência constante e em simultâneo com as duas línguas é benéfica para as crianças? Por que razões? Que impactos tem no seu desenvolvimento?*
2. *Porque é que algumas crianças adequam o seu discurso tendo em conta a educadora com quem estão a falar e outras ainda não? Terá o seu background e as suas vivências externas influência nesta situação?*
3. *Como é que uma criança que não percebe inglês se adapta ao dia a dia do grupo?*

Relativamente a estas questões, foram diversos os momentos ao longo da PPS II em que o bilinguismo esteve presente, como é possível verificar nas seguintes notas de campo:

A M.A. dirige-se à educadora de inglês e conta-lhe (em inglês) que foi à piscina no fim de semana, de seguida, dirige-se à educadora de português e conta-lhe o mesmo episódio mas em português, fazendo o mesmo comigo” tendo contado este episódio do seu fim de semana três vezes (à educadora de inglês, à educadora de português e a mim), que utilizou duas línguas diferentes para o fazer, adequando o seu discurso à pessoa com que estava a falar; “O G.B. veio ter comigo e disse: *“Inês, olha o que eu encontrei debaixo do cupboard”*; embora estivesse a falar comigo, utilizou uma palavra em inglês para descrever o armário que queria referir; “Eu - C.M. *para que área queres ir? C.M. – Role play area*”; A M.S. respondeu *Good morning* à educadora de inglês. Depois continuou o discurso em inglês e português. Quando começou a fazer as construções disse: *One, two, three...* A educadora de inglês disse: *Seven plus one. How many?* A M.S. disse: *Oito* (excerto das notas de campo de 16/12/2020; 14/04/2021 e 22/02/2021).

Foi também possível registar um episódio em que a educadora de inglês se dirigiu ao G.B. falando-lhe em inglês, sendo que, inicialmente, a criança começou por lhe dar resposta em português acabando por, posteriormente, com a continuidade da conversa, mudar o

seu discurso para inglês, como ilustra a seguinte nota de campo: “O G.B. pergunta à educadora de inglês: “Posso mais tangerina?” A educadora de inglês perguntou: “*What do you want to do with the tangerine?*” G.B.: “Comer, *can I eat a tangerine?*” (excerto da nota de campo de 4/01/2021).

Tal como foi descrito anteriormente, a temática “**Utilização do bilinguismo em jardim de infância**” estava presente diariamente na sala onde realizei a PPS II, o que despertou a minha atenção logo desde o início, sendo que foi possível observar e recolher dados relacionados com diversas respostas e reações por parte das crianças do grupo.

#### 5.1.1. Questões de partida e objetivos da investigação

Tendo em consideração problemática identificada, definiram-se as seguintes questões de partida:

1. *Será que a convivência constante e em simultâneo com as duas línguas é benéfica para as crianças?*
2. *Por que razões?*
3. *Que impactos tem no seu desenvolvimento?*

No sentido de poder responder a estas três questões de investigação, definiram-se os seguintes objetivos:

1. **Analisar o que é o bilinguismo e como é que se aplica em contexto de jardim de infância;**
2. **Identificar e analisar os possíveis benefícios e constrangimentos da convivência com o bilinguismo (línguas portuguesa e inglesa) de um grupo de crianças em Jardim de Infância.**

Para poder alcançar estes dois objetivos da investigação, realizou-se uma revisão de literatura sobre a problemática identificada e elaborou-se um roteiro metodológico e ético (cf. Anexo G. Roteiro Ético).

## 5.2. Revisão da Literatura sobre a problemática identificada

### 5.2.1. Bilinguismo: conceitos e práticas

De acordo com a Comissão Europeia, “as línguas unem as pessoas, dão acesso a outros países e culturas e reforçam a compreensão intercultural”. As crianças nascem com uma predisposição natural para se tornarem bilingues e multilingues. Uma vez que damos oportunidade para que as crianças se desenvolvam fisicamente, socialmente e emocionalmente, porque é que, normalmente, lhes negamos a oportunidade de se desenvolverem bilingues e multilingues? (Baker, 2014).

Primeiramente, é importante compreendermos para que utilizamos a linguagem para, depois, podermos compreender a importância de a sabermos utilizar em diversas línguas. A linguagem é fundamental para “communicate information, to build relationships, to play games and tell stories, to make new friends and work in groups” (Baker, 2014, p. 37). A aprendizagem de uma língua “é um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.11), neste sentido, o educador tem um papel de “andaime” (Vasconcelos, 1997), ao conversar com a criança sendo, assim, um modelo da língua que a criança está a aprender expandindo, cada vez mais, o vocabulário da criança através do diálogo (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Quando aprendem uma língua, as pessoas podem desenvolver várias capacidades linguísticas através da compreensão, fala, leitura e escrita, pelo que, no que diz respeito ao bilinguismo, como é que podemos identificar se uma pessoa é bilíngue, será que é preciso ter estas duas competências desenvolvidas nas duas línguas, ou pode ter apenas algumas para se considerar bilíngue? (Baker, 2014).

Depois, é importante distinguir as pessoas que são fluentes em duas línguas e as que estão a aprender uma segunda língua, não havendo um consenso relativamente a onde termina a aprendizagem e começa o bilinguismo; existem algumas pessoas que se tornam praticamente fluentes nas duas línguas, sendo intituladas, normalmente, de *balanced bilinguals*. No caso de quem se está a tornar bilingue, o termo que se começa a utilizar cada vez mais é *emergente bilíngual*. Inicialmente, o foco da aprendizagem da língua não deve estar na gramática, vocabulário, capacidade de misturar as duas línguas ou

capacidade de interpretação, mas antes que a aprendizagem de uma língua seja uma experiência positiva e prazerosa para as crianças, pelo que, se começarmos a corrigir constantemente a criança, esta pode começar a ver a aprendizagem de uma língua como um aspeto negativo (Baker, 2014). Para além disso, é importante que as crianças sejam encorajadas e que as pequenas conquistas sejam valorizadas, por exemplo, “the occasional pat on the back, a quiet ‘well done’, a wink or a smile works wonders for a child’s language ego” (Baker, 2014, p. 37).

No que diz respeito às estratégias, estas são diversas: podem ser utilizadas para que as crianças se tornem bilingues e multilingues, por exemplo, “*one person - one language* (OPOL) approach”, quando cada adulto de referência fala uma língua diferente com a criança, tendo em conta que, mesmo que a criança lhe responde noutra língua, o adulto deve continuar o seu discurso, mantendo a língua em que se costuma dirigir à criança (Baker, 2014), uma vez que, no seguimento desta abordagem, é importante que o adulto que “representa” uma língua para a criança só se dirija a ela nessa mesma língua, independentemente de outras línguas que a criança possa ouvir (Cordeiro, 2015).

Relativamente às crianças até aos três anos, para além da família, a escola e a comunidade podem desempenhar também um papel importante no desenvolvimento do bilinguismo, podendo haver crianças que entram em contacto com o bilinguismo desde que nascem e outras que só começam mais tarde, na escola (Baker, 2014).

Por norma, as pessoas bilingues têm sempre uma língua dominante, sendo capazes de adaptar a língua às diversas circunstâncias e contextos. O termo *subtractive bilingualism* é utilizado quando uma criança que fala uma língua minoritária aprende uma segunda língua maioritária, sendo que esta, normalmente, acaba por se tornar dominante e até por substituir a primeira, enquanto que, relativamente ao *additive bilingualism* a criança fala uma língua maioritária e torna-se bilíngue quando aprende uma segunda língua, não anulando a primeira (Baker, 2014).

Quando as crianças estão no processo para se tornar bilingues, é importante que sejam expostas às duas línguas de uma forma constante e contínua, para que, assim, possam adquirir competências nas duas línguas. Caso isso não aconteça, as crianças podem acabar por desenvolver as suas capacidades linguísticas melhor numa língua do que noutra, pelo que, “if there is approximately equal exposure to both languages then they will develop

like that of a monolingual child”, sendo aconselhado que a criança seja exposta à sua língua não dominante pelo menos 30% da sua exposição total linguística (Baker, 2014, p. 38).

Assim, é expectável que as crianças bilingues misturem palavras das duas línguas na mesma frase, sendo esta característica chamada de *code mixing*. Isto pode acontecer porque, tal como uma criança monolíngue, as crianças bilingues também estão no processo de desenvolvimento da sua linguagem, pelo que, se uma criança bilingue não conseguir rapidamente pronunciar uma palavra numa determinada língua, vai acabar por aplicar a mesma palavra na sua outra língua (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2018).

Com efeito, é essencial que esta aprendizagem comece nos primeiros anos da criança e a escola pode ter um papel fundamental no acompanhamento deste processo, fornecendo uma educação bilingue de qualidade, uma vez que, “o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança” (Sim-Sim et. al., 2008, p. 29), tendo em conta que, quanto mais cedo uma criança está em contacto com uma língua estrangeira, mais facilidade vai ter para aprender novas línguas, desenvolve também um melhor nível da língua materna e alcança um melhor desempenho nas diversas áreas (Comissão Europeia).

### 3.2.2. Bilinguismo: *que benefícios e/ou que constrangimentos para as crianças em idade pré-escolar?*

O bilinguismo é uma característica cada vez mais importante tendo em conta o mundo em que vivemos, uma vez que, face aos movimentos migratórios, a globalização e as facilidades de deslocamento, a probabilidade de passarmos tempo num país estrangeiro é cada vez maior. Neste sentido, quando confrontadas com a necessidade de comunicar numa outra língua, as crianças bilíngues vão-se sentir mais seguras, aumentando a sua autoestima e autoconfiança (Cordeiro, 2015), demonstrando, também, uma maior capacidade para compreender as perspetivas dos outros (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2018).

De acordo com Cordeiro (2015), quanto mais cedo uma criança entrar em contacto com uma segunda língua, melhor, pois que um bebé tem facilidade em aprender duas línguas sem correr o risco de as confundir. Para além disso, considerando o desenvolvimento

global da criança, “o multilinguismo está associado a um desempenho globalmente melhor na leitura e na escrita” (Cordeiro, 2015, p. 318), a uma facilidade na procura de palavras e uma construção de frases mais corretas. Estas crianças desenvolvem, também, uma melhor capacidade de análise, têm mais facilidade nas interações sociais e nas competências académicas (Cordeiro, 2015). Consequentemente, são apresentadas algumas vantagens em saber falar uma língua maioritária, sendo estas “finding employment; equality of opportunity; the importance of a common denominator language such as English in integrating society” (Baker, 2014, p. xxii). Para além de todos os fatores já mencionados, as crianças que convivem numa sociedade multilingue, mais facilmente vão perceber as vantagens de uma sociedade mais pluricultural e multiétnica e adquirir sentido de pertença e cidadania (Cordeiro, 2015; Silva et al, 2016).

Para além disso, alguma investigação já realizada em torno desta questão (Aguiar, 2018; Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2018) sugere que há uma ligação entre as crianças multilingues e os resultados que apresentam em funções executivas, como por exemplo, na flexibilidade cognitiva, tendo “a capacidade para adaptar o comportamento às exigências das tarefas e resolver problemas de forma criativa” (Aguiar, 2018).

Depois de identificar os benefícios da aprendizagem de uma segunda língua em contextos de educação de infância, considero fundamental analisar a forma de o podermos fazer com qualidade. De acordo com Silva et al. (2016), a aprendizagem de uma segunda língua na infância deve ocorrer espontaneamente “se os contextos comunicacionais forem adequados” (p. 61), deve ser situada no contexto e devemos recorrer a uma abordagem lúdica e informal, uma vez que, esta “deve integrar-se de forma natural nas rotinas do quotidiano do jardim de infância e articular-se com as diferentes áreas e domínios” (p. 61).

### **5.3. Roteiro metodológico e ético**

De seguida, irei apresentar as opções metodológicas tomadas relativamente à investigação realizada. Tendo em conta o tema, a metodologia que utilizei nesta investigação foi um **estudo de caso**, sendo este considerado um estudo intensivo de um ou poucos casos, tendo a vantagem de ser aplicável em situações humanas e em contextos contemporâneos da vida real e tendo como principal objetivo compreender o fenómeno que está a ser estudado na sua totalidade, sem o comparar com outros casos (Meirinhos

& Osório, 2010). O estudo seguiu uma **abordagem qualitativa** uma vez que este tipo de abordagem permite que o/a investigador/a realize uma interpretação dos dados recolhidos, possibilita a criação de narrativas ricas e interpretações mais individualizadas do grupo, tendo em conta que esta abordagem tem por base a análise de palavras e ideais e não de números, tendo sido **observadora participante**, uma vez que participei em acontecimentos que fizeram parte do estudo.

No que se refere às **técnicas e instrumentos de recolha de informação** utilizados, optei por realizar uma **entrevista à educadora cooperante, através de um guião** (cf. Anexo C – Guião da Entrevista). Esta entrevista teve como principal objetivo analisar as perspetivas deste agente educativo no que diz respeito aos possíveis benefícios da convivência das crianças com o bilinguismo (línguas portuguesa e inglesa) e ao seu impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Devido ao facto da entrevista à educadora cooperante ter sido feita via *zoom*, foi possível fazer a sua gravação com o consentimento da mesma.

Para além da entrevista, foi também aplicado **um inquérito por questionário às famílias** da sala onde realizei a PPS II (cf. Anexo D - Inquérito por questionário aplicado às famílias). Contudo, não foi possível receber as respostas ao mesmo em tempo útil – até ao momento de entrega do presente relatório.

Recorri, também, à **observação direta** (participante e não-participante) das interações entre as crianças e os adultos da sala de atividades, ao seu registo e posterior análise de conteúdo das notas de campo e das reflexões diárias e semanais elaboradas ao longo da PPS II.

Participaram no estudo, para além dos agentes educativos mencionados anteriormente, as 23 crianças pertencentes ao grupo da PPS II, sendo 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Antes de iniciar a investigação, informei as famílias e as crianças sobre os objetivos da mesma, realizando um consentimento informado, permitindo, assim, que as famílias escolham se os seus filhos participariam ou não neste estudo. (Cf. Anexo F – Consentimento informado para a realização da investigação). Informei que o anonimato das crianças seria assegurado ao longo de todo o processo, não sendo revelado, em momento algum, o nome da

organização educativa, das crianças e, no caso dos registos fotográficos, o rosto de cada criança seria devidamente ocultado.

No que se refere ao **roteiro ético**, este seguiu os princípios enunciados por Tomás (2011) e a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011) (cf. Anexo G – Roteiro Ético).

#### **5.4. Apresentação e discussão dos dados obtidos**

De seguida, com base no roteiro ético e metodológico delineados para este estudo de caso, irei apresentar a análise dos dados recolhidos ao longo da PPS II. Inicialmente, vou começar por analisar os registos das conversas que as crianças foram tendo com as duas educadoras, tanto em inglês como em português, seguindo-se da análise da entrevista realizada à educadora cooperante (educadora de inglês).

##### **5.4.1. Análise das conversas das crianças com as educadoras da sala de atividades da PPS II**

Tendo em conta que as crianças convivem diariamente e em simultâneo com uma educadora que fala exclusivamente em inglês e uma educadora que fala exclusivamente em português, fui registando, ao longo da PPS II, as interações entre as crianças e as duas educadoras presentes na sala, no sentido de dar resposta às seguintes questões: *Todas as crianças compreendem quando falam com elas em português e em inglês? Adequam o seu discurso de acordo com quem estão a falar?*

Relativamente à **compreensão das duas línguas**, foi possível verificar que as crianças apresentam diferentes níveis de compreensão; contudo, compreendem tanto a língua portuguesa como inglesa, havendo apenas uma criança com uma maior dificuldade na compreensão do inglês. Tendo em conta este aspeto, é importante salientar que estas crianças começaram a ter contacto com o bilinguismo a partir dos 3 anos, 4 anos ou 5 anos, dependendo da idade com que entraram na organização educativa, sendo importante referir que a maioria das crianças entrou com 3 anos ou antes, tendo havido apenas cinco crianças a entrar com 4 anos e duas crianças a entrar com 5 anos (cf. Anexo B - Caracterização do grupo de crianças da PPS II). A criança que apresenta mais dificuldade ao nível da compreensão da língua inglesa começou a frequentar a organização educativa a partir deste ano letivo. Com efeito, foi possível verificar diversos progressos tanto na

compreensão como na fala desta criança relativamente à língua inglesa, tal como é possível verificar nas seguintes notas de campo:

(A E.I. não estava presente na sala) E.P.: “*C.M. para que área queres ir?*” C.M.: “*Role play area*”; A educadora de inglês pediu às crianças para irem buscar os casacos. A C.M. virou-se para mim e disse: “*Não sei onde está o meu jacket*.” (excerto das notas de campo de 13/04/2021; 22/04/2021).

A criança utilizou uma expressão em inglês “*Role play area*”, quando lhe perguntei para que área queria ir brincar e, mais tarde, construiu uma frase em português incluindo a palavra “*jacket*” em inglês, uma vez que a educadora de inglês a tinha utilizado anteriormente quando pediu que as crianças fossem buscar os seus casacos.

De acordo com estes exemplos, é possível verificar que estas crianças estão no processo de se tornar bilingues, *emergente bilingual*, sendo que a aprendizagem deve ser uma experiência prazerosa e positiva para as crianças (Baker, 2014). Para além disso, é importante que as crianças vão sendo encorajadas e que as pequenas conquistas sejam valorizadas: “*the occasional pat on the back, a quiet ‘well done’, a wink or a smile works wonders for a child’s language ego*” (Baker, 2014, p. 37).

As notas de campo que se seguem ilustram, na minha perspetiva, esta atitude encorajamento e valorização das competências das crianças: “E.I.: “*M.S. what’s that?*” M.S.: “*A hourse.*” E.I.: “*Does hourse rime with shark?*” M.S.: “*No.*” E.I.: “*Very good*”; “E.I.: “*Where is it going? To the left or to the right?*” G.B.: “*To the left.*” E.I.: “*Well done. G.B.*” (excerto das notas de campo de 1/03/2021; 2/03/2021).

Em relação à **adequação do discurso**, é possível verificar algumas diferenças entre as crianças da sala onde realizei a PPS II, uma vez que algumas crianças adequam sempre o seu discurso tendo em conta a pessoa com quem estão a falar, como por exemplo, a M.A. quando contou o mesmo episódio, tanto em português como em inglês, tendo em conta se estava a falar com a educadora de inglês, português ou comigo, como ilustra a seguinte nota de campo:

A M.A. dirige-se à educadora de inglês e conta-lhe (em inglês) que foi à piscina no fim de semana, de seguida, dirige-se à educadora de português e conta-lhe o mesmo episódio, mas em português, fazendo o mesmo comigo” (excerto da nota de campo de 16/12/2020).

Esta criança – A M.A., demonstrou através do seu discurso que é fluente nas duas línguas (*balanced bilinguals*) (Baker, 2014). Algumas crianças, quando falavam com a educadora de inglês, embora ainda não contruíssem frases completas, já utilizavam algumas palavras em inglês para se expressar: “E.I.: *“Give us a number.”* M.A.: *“Five.”* E.P.: *“Outro número.”* M.A.: *“O quatro, the four”*; “D.C.: *“Oito, eight and two”* (excerto das notas de campo de 1/03/2021).

Foi também possível observar algumas crianças que, numa conversa com a educadora de inglês, iniciaram o seu discurso em português, mas com a sua continuidade, começaram a responder em inglês, como por exemplo, o G.B.: “O G.B. pergunta à educadora de inglês: *“Posso mais tangerina?”* A educadora de inglês perguntou: *“What do you want to do with the tangerine?”* G.B.: *“Comer, can I eat a tangerine?”* (excerto da nota de campo de 4/01/2021), em que a educadora de inglês se dirige ao G.B. falando-lhe em inglês, sendo que, inicialmente, a criança começa por lhe dar resposta em português acabando por, posteriormente, com a continuidade da conversa, mudar o seu discurso para inglês, tendo adaptado o seu discurso gradualmente.

#### 5.4.2. Análise da entrevista à educadora cooperante

Ao analisar a entrevista realizada à educadora cooperante, foi possível conhecer e analisar as suas conceções acerca do bilinguismo e como estas se aplicam no dia a dia da sala de atividades onde realizei a PPS II. Inicialmente, é importante referir que a educadora cooperante não teve nenhuma unidade curricular, ao longo da sua formação inicial direcionada para a temática do bilinguismo, sendo que aprofundou os seus conhecimentos acerca do bilinguismo através desta organização educativa.

Relativamente às suas conceções sobre o que é uma educação bilingue, a educadora cooperante comparou a dinâmica dentro de sala com o que acontece numa **família bilingue**, sendo que as duas educadoras estão sempre presentes na sala e cada uma fala a sua língua com as crianças. Em relação às crianças bilingues, na perspetiva da educadora cooperante, estas percebem fluentemente as duas línguas, embora haja crianças que ainda não falem uma delas. Esta afirmação vai ao encontro do que Baker (2014) defende quando refere que uma das estratégias que pode ser utilizada para as crianças se tornarem bilingues é a *“one person - one language (OPOL) approach”*, quando cada adulto de referência fala uma língua diferente com a criança, tendo em conta que, mesmo que a

criança lhe responde noutra língua, o adulto deve continuar o seu discurso, mantendo a língua em que se costuma dirigir à criança (Baker, 2014), uma vez que, no seguimento desta abordagem, é importante que o adulto que “representa” uma língua para a criança só se dirija a ela nessa mesma língua, independentemente de outras línguas que a criança possa ouvir (Cordeiro, 2015).

Ao refletir sobre o acesso de todas as crianças a uma educação bilingue, a educadora cooperante considera que é essencial, uma vez que “está mais do que provado que uma criança que tenha contacto com mais do que uma língua desde a nascença, que há mecanismos cerebrais que se desenvolvem com muito mais facilidade do que uma criança que tenha acesso só a uma língua” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo F - Entrevista à educadora cooperante), sendo que o **pensamento cognitivo** vai estar muito mais elaborado do que numa criança que tenha acesso apenas a uma língua, sendo que, por norma, estas crianças têm “a capacidade para adaptar o comportamento às exigências das tarefas e resolver problemas de forma criativa” (Aguiar, 2018). Mas não basta que as crianças tenham acesso a uma educação bilingue, pois para que esta seja benéfica e eficaz, é importante que seja de qualidade; para tal, é fundamental que as crianças oiçam alguém a falar a língua que estão a aprender, porque nós aprendemos uma língua se a ouvirmos falar corretamente: Para além disso, a exposição à língua deve ser constante, pois que “o dia a dia deles tem sempre o inglês, eu estou lá sempre, falo sempre em inglês, todo o discurso que eles ouvem de mim é sempre em inglês e é assim que se aprende, não é eu mostrar-lhes um cartão azul e dizer “*blue, blue, blue*” que eles vão saber que aquilo é azul, não é assim e está mais do que provado” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo F - Entrevista à educadora cooperante).

Outro aspeto característico de uma educação bilingue de qualidade referido pela educadora cooperante é o facto de não haver tradução quando esta fala em inglês com as crianças, uma vez que, se não houver tradução, a criança vai fazer um esforço para tentar perceber e começar a relacionar e introduzir novo vocabulário, tendo referido diversas vezes o exemplo da C.M. que entrou apenas este ano na organização educativa e tem feito diversos progressos. Para além disso, a educadora cooperante salientou que a **relação** que se estabelece com as crianças também é fundamental para a aprendizagem das duas línguas, uma vez que “as crianças aprendem pela relação que têm connosco”;

E, portanto, à medida que a minha relação com a C.M. se foi estreitando, eu também tive de saber dar-lhe espaço ... Depois quando é para brincar eu intervenho e quando é para pegar ao colo ou quando cai e precisa de colinho tento ir lá eu. E à medida que vamos criando essa relação ela vai começando a falar e vai começando a perceber e vai começando a arriscar e vai sentindo cada vez mais confiança e quando se dá por ela, ela está a dizer “*Thank you S.*”, “*Can I...*” e já chegámos a esse ponto agora, também com estas quarentenas e tudo não ajuda, mas uma criança que estava aflita porque só sabia dizer as cores, chegou a março já a dizer palavras em inglês e já não vai pedir à M. para traduzir, eu dou-lhe uma instrução e ela já é perfeitamente capaz de a cumprir (excertos da entrevista à educadora cooperante, Anexo F - Entrevista à educadora cooperante).

Em relação aos benefícios que uma educação bilingue tem para as crianças e para as suas famílias, a educadora cooperante referiu o pensamento lógico que é desenvolvido para as crianças, dimensão esta já referida ao longo deste relatório.

Na perspetiva das famílias e tendo em conta o seu estatuto social, os benefícios que uma educação bilingue tem para as crianças, está relacionado com o facto de se fornecerem bases às crianças para que, no futuro, estas possam ir para o estrangeiro e ser bem-sucedidas profissionalmente, havendo também outras famílias que, pela constante deslocação que têm entre países, acabam por procurar um modelo de escola internacional que é muito semelhante em todo o mundo. De acordo com as palavras da educadora cooperante, este “é um sistema universal, internacional, com os mesmos horários, mais ou menos as mesmas bases, a mesma língua, o mesmo currículo e isso dá essa estabilidade a estas crianças, agora estão em Portugal, daqui a 2 anos vão para a China e mais ou menos o *modus operandis* é o mesmo” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo F - Entrevista à educadora cooperante), uma vez que, de acordo com a Comissão Europeia, “as línguas unem as pessoas, dão acesso a outros países e culturas e reforçam a compreensão intercultural”.

No que diz respeito às dinâmicas em sala quando estão presentes duas educadoras, uma que só fala português e outra que só fala inglês, de acordo com a educadora cooperante, “a interação com as crianças é exatamente igual da minha parte como da parte da educadora de português, nós as duas intervimos nas situações todas desde que entramos

até ao momento de saída tanto nosso como das crianças, recreios, todas as rotinas nós participamos de igual modo, todas as atividades que são lançadas na sala, em termos de projetos também, um projeto pode ser iniciado por mim e depois a M. ir numa segunda fase do projeto” (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo F - Entrevista à educadora cooperante), tendo em conta que, quando as crianças estão no processo para se tornar bilíngues, é importante que sejam expostas às duas línguas de uma forma constante e contínua, para que, assim, possam adquirir competências nas duas línguas. Caso isso não aconteça, as crianças podem acabar por desenvolver as suas capacidades linguísticas melhor numa língua do que noutra, pelo que, “if there is approximately equal exposure to both languages then they will develop like that of a monolingual child”, sendo aconselhado que a criança seja exposta à sua língua não dominante pelo menos 30% da sua exposição total linguística (Baker, 2014, p. 38), da mesma forma que toda a informação que é escrita pela educadora de português é escrita na língua portuguesa e pela educadora de inglês na língua inglesa.

Por exemplo, eu posso estar com uma criança que me diga e que eu lhe pergunte: “Então e o que é que tu sabes sobre a *Nutella*?” e ela diz-me “Ah eu sei que a *Nutella* é chocolate” “*Ah ok so Nutella is chocolate, so that’s exactly what S. is gonna write here*” e como eu estou com uma criança e estou a escrever e estou a dizer-lhe o que estou a escrever, ele está a ver, ele sabe que eu estou a escrever em inglês, porque depois, a seguir, eu vou ler, vou seguir com o meu dedo e vou dizer “*Here says that Nutella is chocolate*” e quando ele for olhar para a parede, ele sabe que aquilo é *chocolate* e não chocolate (excerto da entrevista à educadora cooperante, Anexo F - Entrevista à educadora cooperante).

Este mecanismo faz com que as crianças comecem a perceber as diferenças entre as duas línguas e que a escrita em português é diferente da escrita em inglês. Mas, para que esta distinção fosse visualmente identificada tanto pelas crianças como pelos adultos, foi criado um **código de escrita** em que, para a informação que é escrita em **português**, foi utilizada a cor **preta** e, para a informação que é escrita em **inglês**, foi utilizada a cor **azul** (cf. figuras seguintes).

**Figura 5**

*Quadro para registrar a data*

A handwritten form titled "DATA | DATE" with three colored boxes for "DIA | DAY" (orange), "MÊS | MONTH" (yellow), and "ANO | YEAR" (blue). The values are 16, 11, and 2020 respectively.

DIA   DAY	MÊS   MONTH	ANO   YEAR
16	11	2020

**Figura 6**

*Calendário referente ao mês de novembro*

A handwritten calendar for November. The title is "NOVEMBRO | NOVEMBER" with the number "11" in the top right. The days of the week are listed in Portuguese and English. Dates 16 through 22 are circled in orange.

NOVEMBRO   NOVEMBER 11						
2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY	SUNDAY
						1
<del>2</del>	<del>3</del>	<del>4</del>	<del>5</del>	<del>6</del>	<del>7</del>	<del>8</del>
<del>9</del>	<del>10</del>	<del>11</del>	<del>12</del>	<del>13</del>	<del>14</del>	<del>15</del>
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29

**Figura 7**


*Quadro com as contagens*

A handwritten counting sheet titled "CONTAGENS | LET'S COUNT" with a table for items and their counts.

CONTAGENS   LET'S COUNT	
VELCRO	18
ATACADORES 	7
TOTAL	25
TOTAL	25

**Figura 8**

*Quadro "Como está o tempo hoje?"*

COMO ESTÁ O TEMPO HOJE ?						
WHAT IS THE WEATHER LIKE TODAY ?						
2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY	SUNDAY
						

#### 5.4.3. Conclusões da investigação

De forma a dar resposta às perguntas iniciais que deram origem a este estudo, **“Compreender e analisar o que é o bilinguismo e como é que se aplica em contexto de Jardim de Infância”** e **“analisar os possíveis benefícios e constrangimentos da convivência com o bilinguismo (línguas portuguesa e inglesa) de um grupo de crianças em Jardim de Infância”**, articulei a revisão da literatura com notas de campo, reflexões e entrevista à educadora cooperante fazendo, assim, a triangulação dos dados obtidos.

Em relação à análise das notas de campo, foi possível verificar que a maioria das crianças da sala onde realizei a PPS II se encontra em processo de se tornar bilingue, pois começam a utilizar algumas palavras na língua inglesa quando constroem frases, havendo algumas crianças que, por vezes, já respondem em inglês, sendo capazes de construir uma frase simples. Para além disso, há uma criança bilingue, uma vez que adequa sempre o seu discurso tendo em conta a pessoa com quem está a falar, sendo capaz de manter um discurso em ambas as línguas.

Relativamente à análise da entrevista que foi feita à educadora cooperante, foi possível destacar alguns aspetos que contribuem para uma educação bilingue de qualidade, sendo estes, o facto de haver duas educadoras presentes na sala e de cada um falar exclusivamente uma língua, sendo que, para além disso, a exposição linguística que as crianças têm às duas línguas é a mesma. Outro aspeto destacado foi que, por norma, o

pensamento cognitivo e a capacidade de adaptação vão estar mais desenvolvidos em crianças bilíngues, sendo também importante que, caso as crianças não percebam uma língua, a outra educadora não faça a tradução para que, assim, as crianças comecem a tentar perceber o que foi dito por associação ao contexto. Uma vez que as crianças aprendem através da relação, é fundamental que as crianças estabeleçam uma relação positiva com cada uma das educadoras da sala, para que sintam confiança para comunicar com as duas, para que a língua em que falam deixe de ser, gradualmente, um obstáculo para algumas crianças.

De acordo com a entrevista à educadora cooperante e com as minhas vivências no decorrer da PPS II, foi perceptível que a metodologia utilizada pela organização educativa em relação ao bilinguismo, para além de ser fundamentada teoricamente, é apoiada numa reflexão contínua sobre as práticas aplicadas que vão sendo reajustadas ao longo do tempo. Uma vez que a evolução e a mudança estão presentes no que diz respeito às práticas utilizadas, como referiu a educadora cooperante, por exemplo, quando referiu que, inicialmente, tudo o que era escrito e exposto nas paredes estava traduzido nas duas línguas, mas após algumas reflexões essa prática foi mudando, sendo que, a língua utilizada para escrever começou a depender da educadora que a escrevia. Tendo em conta este aspeto, para além da revisão de literatura, as vivências que tive no contexto, as posteriores reflexões e a entrevista com a educadora cooperante. Contribuíram, sem dúvida, para uma melhor compreensão referente ao bilinguismo e às práticas que podem ser aplicadas no dia a dia de uma sala de jardim de infância.

Finalizo estas breves conclusões do estudo realizado com a convicção de que é fundamental existir um código de escrita, tal como foi referido pela educadora cooperante para que, desde cedo, as crianças comecem a ser capazes de distinguir não só a língua portuguesa e inglesa falada, mas também a escrita.

No capítulo que se segue, irei dar conta da construção da profissionalidade docente, fazendo uma breve reflexão sobre o percurso da PPS, no sentido de delinear linhas orientadoras para me acompanharem ao longo do meu percurso como educadora de infância.

## 6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

De acordo com Sampaio (2011), “os valores e as crenças determinam a nossa maneira de viver e encarar o mundo. Definem o modo como nos relacionamos e contribuem para o sentido da nossa existência.”. Por isso, devemos ter plena consciência daquilo em que realmente acreditamos e dos/as profissionais que queremos ser, pois só assim conseguiremos agir de forma coerente ao longo da nossa prática educativa. De seguida, vou refletir sobre o meu percurso da PPS, tanto em contexto de creche como em jardim de infância, com o intuito de destacar o seu contributo para a construção da minha profissionalidade.

Ao longo destes dois anos da formação profissionalizante, tive a oportunidade de integrar um contexto de creche e jardim de infância muito diferentes, sendo que os dois foram importantes para a minha aprendizagem. Tive espaço para intervir e experimentar diversas estratégias, acompanhando estes momentos de prática de momentos de revisão de literatura em que foi possível relacionar a teoria com a prática, começando a formar as minhas conceções acerca da educação de infância e a construir a minha profissionalidade.

Educar implica intensidade e envolvimento por parte do educador... implica uma partilha de propósitos e o enfoque adequado... trabalhar na vanguarda do desenvolvimento da criança... a educação precisa de ser um desafio social e intelectual para as crianças e os seus educadores. Os educadores competentes motivam as crianças através de interações sociais ricas e complexas (Vasconcelos, 1997, p. 19).

Ao longo dos estágios em contexto de creche e jardim de infância, realizei tanto reflexões semanais como reflexões relativas às atividades que planifiquei. As primeiras foram fundamentais para refletir sobre temas que me foram chamando à atenção, relacionando o que ia vivenciando com fundamentação teórica, permitindo-me formar as minhas conceções relativamente a esses temas. As segundas foram cruciais para a reflexão sobre as minhas práticas e perceber os aspetos que posso melhorar no futuro e aqueles que resultam e/ou devo manter.

Relativamente às notas de campo que fui realizando ao longo da PPS, considero que estas são fundamentais para o educador conhecer o grupo, registar as suas vivências e, através desse registo, fazer a sua análise e posterior planificação. Optei por utilizar a estrutura dos registos de incidentes isto porque estes, de acordo com Parente (2012), são práticos,

pois o observador “observa e regista os incidentes ou acontecimentos considerados significativos sempre que ocorram” (p. 9), podendo-se realizar depois do acontecimento ocorrer. Tendo em conta que esta forma de registo foi muito prática e útil para mim, considero que a vou utilizar futuramente ao longo da minha prática profissional.

Relativamente à relação estabelecida com as crianças, considero que esta é a base para que se realizem ou consolidem aprendizagens significativas e para que as crianças estejam *confiantes* e *seguras* no ambiente escolar. Por essa razão, considero que esta relação deve ser construída gradualmente, sendo fundamental que o/a educador/a tenha em conta as especificidades de cada criança, pois nem todas se adaptam à presença de novas pessoas da mesma forma. Creio que irei optar, no meu futuro profissional, por me relacionar com as crianças gradualmente, dando-lhes tempo para me conhecerem e observando os seus comportamentos, permitindo-me ter uma relação individualizada com cada uma.

Em suma, “o educador é um pensador, um prático reflexivo, que busca compreender como as crianças aprendem, através da documentação e reflexão crítica” (Carvalho & Portugal, 2018, p. 16), pelo que este deve ser atento às suas necessidades e características, refletir sobre elas e, através desses momentos, repensar e adaptar a sua prática.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Ao terminar a PPS II, considero que ao longo do estágio tive a oportunidade de experienciar momentos de *grande* aprendizagem e enriquecimento profissional. O facto de estar em constante reflexão sobre a prática fez com que fosse tentando melhorar, cada vez mais, as minhas estratégias e vivências com o grupo, com o intuito de aprender e aperfeiçoar a minha prática, uma vez que “educar implica intensidade e envolvimento por parte do educador (Katz, 1977). Implica uma partilha de propósitos e o enfoque adequado (Rogoff, 1990) e, ainda, trabalhar na vanguarda do desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1978)” (Vasconcelos, 1997, p. 19). Tive a oportunidade de estar inserida num contexto rico em vivências, aprendizagens e reflexões significativas. Por ser um contexto bilingue, característica que despertou a minha curiosidade, considerei pertinente investigar sobre o seu funcionamento e dinâmicas, bem como sobre os benefícios para as crianças que deste contexto podem usufruir, pelo que, optei por realizar um estudo de caso, com o intuito de ficar a saber mais aprofundadamente como é que o bilinguismo pode ser aplicado num contexto de jardim de infância de uma forma natural e prazerosa para as crianças.

Para além disso, escolhi esta temática por acreditar que todas as crianças devem ter acesso a uma educação bilingue de qualidade, tendo em conta os seus benefícios apresentados ao longo do presente relatório, sendo que, para tal, é importante que a aprendizagem de uma segunda língua se integre “de forma natural nas rotinas do quotidiano do jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 61). Neste sentido, procurei investigar sobre quais são os conceitos e práticas relacionados com o bilinguismo, para que possa mobilizar estes conhecimentos no futuro como educadora de infância, uma vez que, de acordo com Vasconcelos (1997), “os fenómenos ocorridos na sala de aula deveriam ser investigados com vista a um aperfeiçoamento da prática educativa” (p. 25).

Após ter finalizado esta etapa da minha formação, considero que alarguei os meus conhecimentos acerca de uma temática sobre a qual não tive oportunidade de estudar ao longo da formação inicial; contudo, considero que me foi possível realizar essas aprendizagens enquanto estive “imersa” neste contexto de estágio, o da PPS II. A relação que fui estabelecendo com as crianças e com a equipa educativa tornou esta experiência mais rica e significativa, uma vez que tive a oportunidade de aprender com todos através da observação e reflexão sobre as suas práticas.

Ao longo do presente relatório, fui articulando a revisão de literatura com as vivências diárias no contexto da PPS II, tendo em conta que, para além das referências teóricas que sustentam a prática pedagógica, no que diz respeito ao bilinguismo, foi possível aprender sobre esta temática através de um contexto educativo que reflete sobre a sua prática pedagógica estando, por isso, em constante mudança, na medida em que vai sendo refletida e repensada ao longo dos anos.

Em suma, considero que termino esta etapa com mais conhecimentos tanto práticos como teóricos, uma vez que tive a oportunidade de os conciliar, tendo por base uma reflexão constante e pertinente de acordo com as vivências diárias.

# REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aguiar, C. (2018, 7 de novembro). *3 razões para valorizar as línguas maternas de todas as crianças do grupo*. Consultado a 5 de janeiro de 2021 em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/07/3-raoes-para-valorizar-as-linguas-maternas-de-todas-as-criancas-do-grupo/>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Aziz, N. F. & Said, I. (2015). Outdoor Environments as Children's Play Spaces: Playground Affordances. In B. Evans, J. Horton & T. Skelton (Eds.), *Play, Recreation, Health and Well Being* (pp. 1-22). Singapore: Springer: <http://fab.utm.my/ismail/files/2016/02/Outdoor-Environments-as-Children-PlaySpace.pdf> (22 p)
- Baker, C. (2014). *A Parents and Teachers Guide to Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Baum, A. C. & Swick, K. J. (2008). Dispositions Toward Families and Family Involvement: Supporting Preservice Teacher Development. *Early Childhood Educ J*, 35, 579-584.
- Byers-Heinlein, K. e Lew-Williams, C. (2018). *Bilingualism in the Early Years: What the Science Says*. 7(1): 95-112. Consultado a 25 de maio de 2021 em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6168212/~>
- Carvalho, C. M. e Portugal, G. (2017). *AVALIAÇÃO EM CRECHE, CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Comissão Europeia (s.d.). *Educação e Formação. Porque é importante o multilinguismo?* Consultado a 20 de maio de 2021 em [https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy\\_pt](https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_pt)
- Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. A esfera dos livros.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Fuertes, M. (2019, 16 de janeiro). “Salvos pelo amor! Relações de vinculação e desenvolvimento”. Consultado a 20 de maio de 2021 em

<http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/01/16/salvos-pelo-amor-relacoes-de-vinculacao-e-desenvolvimento/>

Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Scandinavian Philosophy of Outdoor Life. *Canadian J. of Environmental Education*, 5 (pp.77-92).

Hanscom, A. J. (2016). *Balanced and Barefoot*. New Harbinger Publications, Inc.

Herrington, S. e Brussoni, M. (2015). Beyond Physical Activity: The Importance of Play and Nature-Based Play Spaces for Children's Health and Development. *Economy and Environment*, 4, 477-483.

Meirinhos, M & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, v. 2 (2), 49-65.

Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. in Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

Parente, C. (2012) *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.

Portugal, G. e Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar, sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.

Sampaio, D. (2011). *Da família, da escola e umas quantas coisas mais*. Editorial Caminho.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I., Silva, A.C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Tadeu, B. (2020, 19 de fevereiro). *Já ouviu falar no amor profissional?* Consultado a 21 de março de 2020 em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/02/19/ja-ouviu-falarno-amor-profissional/>.

Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*.  
Porto Editora.

# Anexos

| " ' | | ' "

## ANEXO A

Portfólio da Prática Profissional  
Supervisionada II (cf. Anexos ao  
Relatório)

| ' ' | | ' ' |

## ANEXO B

Caracterização do grupo de crianças  
da PPS II

**Tabela 2***Caracterização do grupo de crianças da PPS II*

Nome	Idade	Género	Nacionalidade	Percurso Institucional
A.C.	5 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou aos 3 anos, saiu aos 4 e voltou aos 5
B.C.	5 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou aos 3 anos
C.M.	5 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou aos 5 anos
C.C.	6 anos	Feminino	Portuguesa (mãe brasileira e pai português)	Entrou aos 5 anos
D.S.	5 anos	Masculino	Angolana	Entrou aos 4 anos
D.C.	6 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou aos 4 anos
DE.C.	5 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou aos 3 anos
E.C.	5 anos	Feminino	Portuguesa (pais gregos)	Entrou aos 2 anos
F.C.	5 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou aos 3 anos
G.R.	5 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou aos 2 anos
G.B.	5 anos	Masculino	Portuguesa (mãe brasileira e pai português)	Entrou com 1 ano

V.P.	6 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou aos 2 anos
L.R.	5 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou aos 2 anos
M.A.S.	5 anos	Feminino	Americana (mãe portuguesa)	Entrou aos 3 anos
M.G.	5 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou aos 2 anos
A.B.	5 anos	Feminino	Brasileira (nasceu nos E.U.A)	Entrou aos 4 anos
M.A.	5 anos	Feminino	Nasceu nos E.U.A. (mãe do Dubai e pai da Palestina)	Entrou aos 3 anos
M.S.	5 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou aos 2 anos
N.A.	6 anos	Feminino	Portuguesa (pais venezuelanos)	Entrou aos 4 anos
P.S.	5 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou aos 4 anos
P.D.	5 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou aos 3 anos
S.C.	6 anos	Feminino	Portuguesa	Entrou aos 2 anos
T.F.	5 anos	Masculino	Portuguesa	Entrou com 1 ano

## ANEXO C

Guião da entrevista à educadora  
cooperante

## Anexo C. Guião de Entrevista à educadora cooperante

**Destinatárias:** Educadora de inglês da sala de atividades da PPS II

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções das educadoras sobre a implementação do ensino bilíngue na organização educativa

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Legitimar a entrevista;</li> <li>● Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização do capítulo “introdução à investigação em jardim de infância” para o relatório da PPS II.</li> <li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio/vídeo;</li> <li>- Informar sobre os objetivos da entrevista</li> </ul>	
B. Definição do perfil da/o entrevistada/o	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer o percurso profissional da educadora relativamente ao bilinguismo</li> </ul>	<p>B1. Teve alguma Unidade Curricular sobre o bilinguismo durante a formação inicial?</p> <p>B2. Posteriormente à formação inicial, já realizou alguma ação de formação sobre o ensino bilíngue?</p>	
C. Perspetivas sobre o bilinguismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender quais as conceções da educadora sobre o bilinguismo</li> </ul>	<p>C1. O que significa para si uma educação bilíngue?</p> <p>C2. Considera importante que as crianças tenham acesso a uma educação bilíngue? Porquê?</p>	

		<p>C3. O que é, para si, uma educação bilíngue de qualidade?</p> <p>C4. Quais os benefícios para as crianças e para as suas famílias de uma educação bilíngue no Jardim de Infância?</p> <p>C5. Considera que todas as crianças, independentemente do seu background, deveriam ter acesso a uma educação bilingue? Porquê?</p>	
<b>D.</b> Práticas adotadas para uma educação bilíngue	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender de que forma a visão da educadora acerca do bilinguismo influencia a sua prática</li> </ul>	<p>D1. Como é a dinâmica da sala (interação com as crianças) tendo em conta que uma educadora fala exclusivamente em inglês e outra em português?</p> <p>D2. A informação exposta/escrita na sala está sempre nas duas línguas ou há um critério específico para a língua utilizada?</p>	
<b>E.</b> Impacto de uma educação bilíngue	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o impacto do bilinguismo observado no desenvolvimento das crianças do grupo</li> </ul>	<p>E1. Como é que observa diariamente o impacto de uma educação bilíngue nas crianças?</p> <p>E2. As crianças respondem-lhe sempre na mesma língua com que fala com elas?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	

**A estagiária**

---

***Maria Inês Cruz***

**Lisboa, xx de março de 2021**

## ANEXO D

Guião do inquérito por questionário  
aplicado às famílias

---

## Guião do Inquérito por Questionário

---

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, estou a realizar o seguinte estudo de caso: “A Educação Bilingue - português e inglês: que benefícios e desafios Para crianças em idade pré-escolar?”.

Este questionário tem como principal objetivo analisar as dinâmicas familiares relativamente ao bilinguismo, sendo, por isso, um contributo importante para o relatório de estágio que estou a desenvolver.

Obrigada pela sua disponibilidade.

### **Questionário:**

1. Nome da criança (podem ser apenas as iniciais do primeiro e do último nome).
2. Quais são as línguas com que a criança tem contacto no contexto familiar?
3. Em que língua/as é que a mãe fala com a criança?
4. Em que língua/as é que o pai fala com a criança?
5. No caso de falarem línguas diferentes com a criança, qual é a dinâmica quando estão os três juntos?
6. Em que língua/as é que a criança fala com cada um dos pais?
7. Consideram importante que o/a vosso/a filho/a seja bilingue? Justifique a sua resposta, por favor.

## Anexo E

Consentimento informado para a  
realização da investigação

## **CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE INFORMAÇÃO**

Exmo./a Encarregado(a) de Educação

---

Sou a Maria Inês Correia Barceló de Almada Cruz, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (Jardim de Infância), irei elaborar um Relatório de Estágio.

Assim, solicito a sua autorização para a recolha de informação relativa ao/à seu/sua educando/a.

As informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins académicos, com a garantia de que toda a privacidade associada às crianças e aos familiares será respeitada e permanecerá confidencial.

Grata pela sua atenção e disponibilidade.

**A Estagiária:**

***M<sup>a</sup> Inês Cruz***

---

**Lisboa, novembro de 2020**

---

**Autorizo**

**Não autorizo**

**O/A Encarregado(a) de Educação:**

## ANEXO F

Consentimento Informado para a  
realização do portfólio da criança

## **CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE INFORMAÇÃO**

Exmo./a Encarregado(a) de Educação

---

Sou a Maria Inês Correia Barceló de Almada Cruz, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (Jardim de Infância), terei de elaborar o Portfólio de uma criança da sala. Assim, solicito a sua autorização para a recolha de informação relativa à sua educanda.

As informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins académicos, com a garantia de que toda a privacidade associada às crianças e aos familiares será respeitada e permanecerá confidencial.

Grata pela sua atenção e disponibilidade.

**A Estagiária:**

***M<sup>a</sup> Inês Cruz***

---

**Lisboa, 29 de abril 2021**

---

**Autorizo**

**Não autorizo**

**O/A Encarregado(a) de Educação:** \_\_\_\_\_

**ANEXO G**  
Roteiro Ético

Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
Objetivos do trabalho de investigação	<p><i>Crianças:</i> Tendo em conta que o contexto educativo aplica uma educação bilíngue, considero importante perceber os seus benefícios e impacto para as crianças.</p> <p><i>Famílias:</i> Considerando as famílias como elemento fundamental do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, será importante saber quais os motivos que as levaram a escolher uma escola bilíngue para os seus filhos e como é que o bilinguismo faz parte da vida familiar.</p> <p>Será também importante que toda a informação seja transmitida às famílias, sendo que a forma de o fazer deve ter em conta as especificidades de cada uma.</p> <p><i>Equipa:</i> Para a realização deste estudo de caso, será fundamental a colaboração de toda a equipa, para perceber as suas conceções relativamente ao bilinguismo e a forma como as aplicam no dia a dia com as crianças.</p>	<p>“Promover a aprendizagem e socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica situada na comunidade e aberta ao mundo”</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais”</p> <p>“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa”</p>
Custos e benefícios	<p><i>Crianças:</i> As crianças beneficiaram deste estudo, uma vez que está diretamente ligado com a sua realidade</p> <p><i>Equipa:</i> Foi benéfico o facto do estudo realizado estar diretamente relacionado com a prática diária da organização educativa</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”</p>

<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p><i>Crianças:</i> Para garantir a privacidade e confidencialidade de cada criança, nunca foi revelado o seu nome e a cara das crianças foi tapada nas fotografias utilizadas. Será pedida também uma autorização às famílias para fotografar as crianças. Quando vir que uma criança se sente incomodada por lhe tirar uma fotografia, não o farei.</p> <p><i>Famílias:</i> Apenas devem ser reveladas informações pertinentes para a investigação e que tenham sido autorizadas pelas famílias no consentimento informado. As famílias vão ter oportunidade de acompanhar o processo caso o queiram fazer.</p> <p><i>Equipa:</i> Ao longo de todo o processo, quando referir a equipa e a organização educativa, a sua identidade será mantida em anonimato.</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”</p>
<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Houve a possibilidade das crianças saírem a meio do estudo, se assim o pretenderem.</p>	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p>
<p>Fundamentos</p>	<p>Ao longo de todo o processo terei em consideração os interesses de todos os intervenientes, integrando-os, por isso, no meu estudo de caso.</p>	<p>“Re-equacionar a sua ação de acordo com os desafios emergentes, perspectivando-os na ecologia da infância”</p>
<p>Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p><i>Crianças:</i> Ao longo de todo o processo de estudo, seria importante conversar com as crianças, analisando a língua que utilizam para conversar com os adultos e crianças da sala.</p> <p><i>Família:</i> A família deverá acompanhar e participar ativamente em todo o processo, dando o seu contributo sempre que for oportuno.</p>	<p>“Promover a aprendizagem e socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica situada na comunidade e aberta ao mundo”</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa”</p>
<p>Consentimento Informado</p>	<p><i>Crianças:</i> Devem ter liberdade para participar ou não na investigação, e caso não o queiram fazer estas não serão prejudicadas. Devem também</p>	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p>

	<p>ser informadas sobre todo o processo.</p> <p><i>Família:</i> Estas devem ser informadas relativamente às características e intenções do estudo tendo a opção de permitir ou não que o seu filho participe. Ao longo de todo o processo, a família deverá também ser informada de todos os passos.</p>	<p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”</p>
<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Tendo em conta que o meu principal objetivo foi perceber quais os conceitos e práticas relacionados com o bilinguismo, bem como os seus benefícios para as crianças, este estudo não teve um impacto direto nos diversos intervenientes.</p>	<p>“Re-equacionar a sua ação de acordo com os desafios emergentes, perspectivando-os na ecologia da infância”</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>A informação deverá ser transmitida a todos os intervenientes, sendo que, para isso, a forma como é passada deve ter em conta as suas características para que todos possam ter acesso às mesmas. Pelo que, durante a realização do estudo, será importante pensar em diferentes estratégias para chegar a todas as crianças e às suas famílias.</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”</p> <p>“Garantir a troca de informação entre a instituição e a família”</p>

## ANEXO H

Transcrição da entrevista à educadora  
cooperante

---

## Entrevista à educadora cooperante

---

### **B1. Teve alguma Unidade Curricular sobre o bilinguismo durante a formação inicial?**

Não.

### **B2. Posteriormente à formação inicial, já realizou alguma ação de formação sobre o ensino bilíngue?**

Sobre o ensino bilíngue em concreto, não. Mas fiz um curso de inglês através do colégio. Assisti também a uma apresentação sobre o bilinguismo e li o manual do Brasil.

### **C1. O que significa para si uma educação bilíngue?**

Em sala, na perspetiva da equipa, é como se fosse uma família, em que os dois estão sempre presentes e cada um a falar a sua língua.

Na perspetiva da criança, é uma criança que percebe fluentemente as duas línguas, embora haja crianças que ainda não falem uma delas.

### **C2. Considera importante que as crianças tenham acesso a uma educação bilíngue? Porquê?**

Considero, enquanto estava a tirar o curso como educadora, como não tinha acesso a este modelo, nem sequer sabia que existia ou que fosse haver, era uma coisa em que sinceramente nem pensava. Agora acho que é perfeitamente essencial, está mais do que provado que uma criança que tenha contacto com mais do que uma língua desde a nascença, que há imensos mecanismos cerebrais (tal como a música) que se desenvolvem com muito mais facilidade do que uma criança que tenha acesso só a uma língua. Isto não é só para a predisposição que a pessoa possa ter ou não ter para a aprendizagem da língua, tem depois a ver com todo um pensamento cognitivo que está muito mais elaborado do que numa criança que tenha acesso só a uma língua. E depois isto é muito engraçado porque se vê que os miúdos incluem a língua em aprendizagem em frases que estão a dizer na língua materna, neste caso estão a brincar, ainda hoje a minha filha (também frequenta a organização educativa) estava a brincar e disse “Ah eu acho que vou fazer mais this one”, portanto começa a ser natural e o cérebro já tem este mecanismo sem sequer ser uma coisa pensada, é mais intuitivo. E depois têm a capacidade de responder em português a uma coisa que lhes é dita em português, responder em inglês a uma coisa que lhes é dita em inglês ou o inverso e isso é uma capacidade fantástica, que depois vá dar a que estas crianças tenham capacidades cognitivas e de pensamento lógico, para outras áreas um pensamento lógico muito mais facilitado quer seja para a matemática, para o relacionarem conhecimentos, está mais do que provado.

### **C3. O que é, para si, uma educação bilíngue de qualidade?**

Tu só aprendes uma língua quando a ouves falar. Para já quando a ouves falar corretamente, portanto convém que aquilo que seja dito, tal como em português, seja dito corretamente e isso é ter qualidade. Depois a qualidade tem a ver com o facto de ser sempre e de ser constante. O dia a dia deles tem sempre o inglês, eu estou lá sempre, falo sempre em inglês, todo o discurso que eles ouvem de mim é sempre em inglês e é assim que se aprende, não é eu mostrar-lhes um cartão azul e dizer “blue, blue, blue” que eles vão saber que aquilo é azul, não é assim e está mais do que provado. Tanto que tu vês a C.M. que teve aulas de inglês, aquelas aulas típicas de uma hora por semana e a preocupação dela era “Eu só sei as cores, só sei dizer as cores” e a C.M. não se esforçava minimamente para perceber, porque tinha sempre a muleta da tradução. E isso também é uma qualidade, não haver nunca tradução, é muito importante que a educadora que fala a língua materna diga “Não, vai lá outra vez perceber, toma atenção, pede à E.I. para repetir e vai lá tentar perceber o que ela te está a tentar dizer. Dizes que não percebeste, pedes para repetir e prestas atenção”. Se a E.P. estiver constantemente a traduzir, quando eu digo de português é a da língua materna, isso não é qualidade no bilinguismo. A criança aí não vai fazer um esforço para perceber, nem sequer vai começar a relacionar vocabulário, nem vai começar a introduzir novo vocabulário, nem vai aprender. E a C.M. desde que percebeu que não tem tradução é uma diferença gigante.

#### **Ela até já te começa a responder em inglês, não é?**

Sim, sim começa.

### **C4. Quais os benefícios para as crianças e para as suas famílias de uma educação bilíngue no Jardim de Infância?**

Para as crianças é aquela questão de todo um pensamento lógico e todos os benefícios que eu já disse. Para as famílias, nós neste caso estamos a falar de um estrato social se calhar em que, estas famílias em concreto, com quem nós trabalhamos na organização educativa, é muito mais no intuito para lhes dar bases para que depois no futuro eles possam ir para o estrangeiro e sejam bem-sucedidos profissionalmente, isto quando eu digo bem sucedido profissionalmente é aquilo que os pais acham que é ser bem sucedido. Depois tens outras famílias que andam muito de um lado para o outro, pelo mundo e, por isso, procuram sempre um modelo de escola internacional que, supostamente, é igual no mundo inteiro. É um sistema universal, internacional, com os mesmos horários, mais ou menos as mesmas bases, a mesma língua, o mesmo currículo e isso dá essa estabilidade a estas crianças, agora estão em Portugal, daqui a 2 anos vão para a China e mais ou menos o *modus operandis* é o mesmo. É um sistema mais caro, que nem toda a gente tem acesso, portanto não faz parte do ensino público.

**C5. Considera que todas as crianças, independentemente do seu background, deveriam ter acesso a uma educação bilíngue? Porquê?**

(Já foi respondida anteriormente.)

**Devia ser repensado, porque a maioria das escolas ensina inglês no jardim de infância, mas acaba por não ser aprendido, e as crianças podiam usufruir da aprendizagem do inglês de outra forma.**

É tempo perdido, é completamente tempo perdido terem uma ou duas horas por semana aulas de inglês em jardim de infância não vale a pena, mais valia estarem no recreio a brincar.

**D1. Como é a dinâmica da sala (interação com as crianças) tendo em conta que uma educadora fala exclusivamente em inglês e outra em português?**

A interação com as crianças é exatamente igual da minha parte como da parte da educadora de português, nós as duas intervimos nas situações todas desde que entramos até ao momento de saída tanto nosso como das crianças, recreios, todas as rotinas nós participamos de igual modo, todas as atividades que são lançadas na sala, em termos de projetos também, um projeto pode ser iniciado por mim e depois a M. ir numa segunda fase do projeto, como depois a seguir pego eu, como depois a seguir pega ela, é exatamente igual, tal como a informação que vai para o papel, se for eu a estar é escrita em inglês, se for a educadora de português a estar é escrita em português. Portanto, no mesmo livro de projeto podem estar as duas línguas, num papel na sala pode estar só escrito em português como pode estar só escrito em inglês. Nós houve uma altura que achámos mesmo, na organização educativa, que toda a informação deveria vir em português e em inglês com um código, respetivamente o português em preto e inglês escrito em azul escuro, porque achávamos que era de uma leitura mais fácil e, como questionamos tudo o que fazemos, também fomos questionando isto ao longo do tempo “Faz sentido para uma criança, de três, quatro ou cinco anos, que a informação que é escrita esteja nas duas línguas ou só na língua em que ela disse, ou só na língua da pessoa que estava a escrever com ela?” E começámos a achar que fazia sentido, e mesmo conversámos diretamente com as crianças, que fazia sentido estar na língua da pessoa que estava a escrever com ela, independentemente da língua em que a criança disse. Por exemplo, eu posso estar com uma criança que me diga e que eu lhe pergunte “Então e o que é que tu sabes sobre a *Nutella*?” e ela diz-me “Ah eu sei que a *Nutella* é chocolate” “*Ah ok so Nutella is chocolate, so that’s exactly what S. is gona write here*” e como eu estou com uma criança e estou a escrever e estou a dizer-lhe o que estou a escrever, ele está a ver, ele sabe que eu estou a escrever em inglês, porque depois, a seguir, eu vou ler, vou seguir com o meu dedo e vou dizer “*Here says that Nutella is chocolate*” e quando ele for olhar para a parede, ele sabe que aquilo é *chocolate* e não chocolate.

**Isso depois também deve ajudar no processo do desenvolvimento do bilinguismo, porque assim eles começam a perceber que é diferente, quando uns estão a escrever em inglês é de uma forma e em português de outra.**

Exatamente, e isto acontece também mesmo com a educadora de português, acontece exatamente a mesma coisa. A criança pode dizer o que acontece, eles há muitas coisas que respondem com pequenas palavras em inglês, misturam o discurso e a M. escreve tudo em português.

**Eu lembro-me que há uns anos quando via o que vocês escreviam nas paredes tinha sempre as duas línguas, por exemplo, uma frase escrita em português e depois logo a tradução em inglês em baixo, tinha sempre as duas. E mesmo visualmente a pessoa olha e só lê um.**

Pois, nós passávamos horas a passar tudo a limpo e depois ainda tinha de vir a educadora de inglês fazer a tradução toda por baixo. O nosso código, a informação que vai para os pais é toda em português e inglês, mas dentro de sala e para as crianças, aquilo depois tu olhavas e só vias preto, preto e azul misturado, então aquilo começou a deixar de fazer sentido. Na verdade, eles não sabem ler, são muito poucas as crianças que até aos cinco anos sabem ler, por isso não faz sentido ter listas e listas.

**Mas por exemplo os mapas das contagens, tempo e calendário continuam a manter nas duas línguas, porquê?**

Porque não surgiu deles, foi preparado por nós, com um objetivo, de nós para eles e foi preparado pelas duas educadoras. Se é preparado pela dupla vai escrito nas duas línguas.

**Preocupam-se que haja um equilíbrio entre a exposição escrita às duas línguas ou é um aspeto que acaba por surgir naturalmente?**

Vai surgindo. Como estamos as duas sempre com eles e é tudo feito pelas duas, acaba sempre por haver essa divisão inevitavelmente. Enquanto uma de nós, por exemplo, está dedicada a um projeto e a outra está a brincar nas áreas depois a seguir à tarde troca-se e o nosso planeamento já é pensado assim. E depois surge de um planeamento que é pensado já em estarmos as duas sempre mais ou menos nos mesmos momentos. **Acaba por surgir naturalmente.** Sim, exatamente.

**D2. A informação exposta/escrita na sala está sempre nas duas línguas ou há um critério específico para a língua utilizada?**

(Já foi respondida anteriormente).

**E1. Como é que observa diariamente o impacto de uma educação bilíngue nas crianças? Por exemplo nota diferenças muito acentuadas?**

Sim, muito acentuadas. E essas diferenças notam-se principalmente quando recebemos crianças de fora, tanto nos quatro como nos cinco anos. Nos três anos ainda não mas nos quatro, nos cinco anos então é notório. Nós este ano recebemos crianças novas e é o dia da noite. As crianças que já estão conosco desde os três anos, e pelo menos as que estão comigo desde o ano passado que eu segui o grupo dos quatro para os cinco, é uma diferença gigante. A maioria das crianças que acompanha o grupo do ano passado para este ano já fala inglês e depois as crianças que chegam novas não têm o conhecimento, porque estão em adaptação têm menos confiança quando ouvem uma pessoa a falar estrangeiro e desistem, mas depois é giro, como é o caso da C.M. que depois começam a fazer um esforço, e isto é como outra coisa qualquer é pela relação, as crianças aprendem pela relação que têm conosco, porque se não tiverem uma relação sólida conosco, nada. E, portanto, à medida que a minha relação com a C.M. se foi estreitando, eu também tive de saber dar-lhe espaço, porque ok não queres estar comigo, não queres falar comigo, tudo bem, é com a M. ótimo. Depois quando é para brincar eu intervenho e quando é para pegar ao colo ou quando cai e precisa de colinho tento ir lá eu. E à medida que vamos criando essa relação ela vai começando a falar e vai começando a perceber e vai começando a arriscar e vai sentindo cada vez mais confiança e quando se dá por ela, ela está a dizer “Thank you S.”, “Can I...” e já chegámos a esse ponto agora, também com estas quarentenas e tudo não ajuda, mas uma criança que estava aflita porque só sabia dizer as cores, chegou a março já a dizer palavras em inglês e já não vai pedir à M. para traduzir, eu dou-lhe uma instrução e ela já é perfeitamente capaz de a cumprir. **E há uma evolução relativamente rápida.** É rápida, sim. E se a criança tiver uma boa relação com o adulto, sim é. Se não tiver e se essa relação não for construída é muito mais difícil.

## **E2. As crianças respondem-lhe sempre na mesma língua com que fala com elas?**

Não, e isso também não acontece com a M., ela muitas vezes pergunta, imagina, há rotinas que sou muito mais eu a fazer porque assim se calhar, como por exemplo, a escolha das áreas e é muito engraçado porque a M. pergunta-lhes em português, mas eles só sabem dizer em inglês. Há muitas áreas que eles têm dificuldade em dizer em português. E se tu reparares que estás lá todos os dias. **Sim, por exemplo, o faz de conta às vezes quando perguntamos eles dizem que é a casinha e vocês dizem não é a casinha e eles quando fazem a correção, corrigem para *Role Play Area*.** Para o inglês. **E o pôr a mesa eles nunca dizem pôr a mesa.** Sim, é sempre “*Go set the tables, go set the tables*” nunca dizem em português. E às vezes as contagens a M. pede em português e eles começam a contar em inglês, há meses do ano que se for eu a fazer a data três ou quatro dias de seguida eles depois só sabem dizer o mês em inglês e ficam às aranhas para dizer em português porque nunca foi dito eles nunca ouviram, não sabem, não é recente, o recente é o inglês e, portanto, foi aquela informação que

foi retida, é muito engraçado. Os livros é “Eu quero ir para os *books*”, o *notebook* também, eles dizem o caderno, mas são muito capazes de responder à M. o *notebook*. “O *card* com o meu *name*”.

**De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

Acho que é tão natural, e neste momento, também já estou a trabalhar nisto e neste sistema há uns oito anos, isto já é tão natural mas também é muito questionado e o facto de tu teres uma equipa que se questiona e tem reuniões e que pergunta e que pensa sobre as coisas e que sabe ler os grupos que tem e que lê as reações das crianças e que pensa sobre elas, avalia e depois procura fazer diferente para ver se funciona, isso também ajuda muito a que vamos pensando em novas estratégias, novas dinâmicas e que as coisas vão acontecendo. Depois o facto de trabalharmos em dupla, para mim pessoalmente enriquece imenso e como tenho trabalhado sempre com pessoas muito diferentes é muito bom. **E tens duas educadoras na sala que é sempre positivo.** E nos últimos dois anos recebi colegas acabadas de tirar o curso é uma lufada de ar fresco, porque vocês vêm com imensas ideias e vontade.

**Obrigada pela sua disponibilidade.**

## ANEXO I

Portfólio de uma criança (cf. Anexos ao  
Relatório)