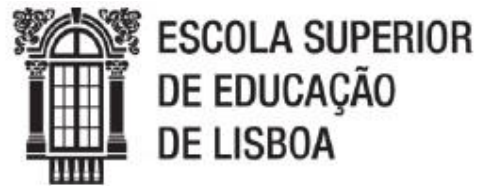


**O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA CUJA
LÍNGUA MATERNA NÃO É O PORTUGUÊS**

Rute Pereira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019



**O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA CUJA
LÍNGUA MATERNA NÃO É O PORTUGUÊS**

Rute Pereira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Mónica Pereira

2019

*“Aqueles que passam por nós,
Não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si,
Levam um pouco de nós”.*
(Antoine de Saint-Exupéry)

AGRADECIMENTOS

Orgulho-me de poder afirmar que ao longo deste percurso tive o privilégio de contar com o apoio de diversas pessoas, que por isso, merecem um agradecimento especial.

Em primeiro lugar, aos meus pais, que sempre me apoiaram incondicionalmente durante todo este percurso com os seus altos e baixos. Obrigada por estarem sempre ao meu lado e por me motivarem e encorajarem a chegar mais longe dando-me forças para lutar pelos meus sonhos.

Ao meu irmão, por todo o carinho, força, amor e palavras acertadas. E também por todos os abraços que me deste quando mais precisei.

À minha avó, por acreditar em mim e por estar sempre ao meu lado.

Às minhas colegas de curso, especialmente aquelas que realizaram comigo tantos trabalhos. Por todos os serões na faculdade, por todos os sacrifícios realizados e por todo o apoio que demos umas às outras na conquista de mais um marco, por todo o companheirismo e em especial pela vossa amizade. Obrigada por percorrerem este caminho comigo.

À Teresa e à “Mingas”, por me terem feito acreditar que tudo é possível e por me terem ajudado a crescer como pessoa e como profissional deixando-me “ganhar asas”.

Ao Dr. Rafael, pela oportunidade que me proporcionou de poder conciliar o trabalho com os estudos e por sempre se ter disponibilizado para me ajudar em tudo o que se afigurou necessário.

À professora Rita Brito e à professora Mónica Pereira, por me terem ajudado a construir o meu caminho.

Aos meus amigos mais próximos, que tão pacientes e carinhosos têm sido durante todo este processo.

E por último, mas não menos importante, às crianças da sala C2 por todos os sorrisos, surpresas e emoções e por me terem ensinado tanto.

Estou quase a realizar um sonho e a todos apenas tenho a dizer: **OBRIGADA!**

RESUMO

O documento em questão consiste na elaboração e na apresentação de um relatório de investigação no âmbito da prática Profissional Supervisionada II, que decorreu entre 1 de Outubro de 2018 e 21 de Janeiro de 2019.

O relatório apresentado tem como objetivo partilhar e revelar as vivências, as experiências, as aprendizagens e as evidências observadas e registadas durante o período da prática educativa. Nomeadamente, a caracterização do ambiente socioeducativo e o meio onde se insere a organização, a descrição do processo de planeamento, de intervenção e de avaliação e ainda, o estudo de uma problemática emergente observada no contexto da PPS II. Todos estes registos resultam de uma análise reflexiva e fundamentada de toda a informação recolhida.

Posto isto, a questão da importância da inclusão das crianças para as quais o português não é a língua materna, revelou-se como uma questão fundamental a ser investigada para este contexto específico.

Do ponto de vista metodológico, esta caracteriza-se por ser uma investigação qualitativa realizada através de uma investigação sobre a própria prática, na medida em que, o investigador interage com o campo e com os seus membros na procura ativa de conhecimento (Flick, 2015) e tem o intuito de perceber quais as estratégias que podem ser desenvolvidas e utilizadas pelo educador e qual o seu papel como facilitador da inclusão de uma criança cuja língua materna não é o português, no grupo.

No âmbito desta investigação, pode constatar-se que as estratégias implementadas se constituíram como um fator decisivo para uma maior inclusão, melhorando as relações entre todo o grupo, resultando num fator potenciador para um desenvolvimento integrado.

No capítulo final deste relatório, é enfatizado o papel da prática tanto em creche como em jardim de infância e o contributo dessas mesmas experiências para a construção da minha identidade profissional como futura educadora de infância.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Cidadania; Inclusão; Papel do Educador.

ABSTRACT

This document consists in the elaboration and presentation of a report of investigation within the scope of Supervised Professional Practice, that took place between the 1st of October 2018 and the 21st of January 2019.

This report intends to share and reveal the experiences and the evidences observed and registered in the period of the educational practice. Namely, the characterization of the socio-educational context and the environment where the organization is located in and the description of the whole process of planning, intervention and evaluation. Still, the study of an emerging problem in the context where the PPS II took place. All of the gathered information was submitted to a research process and thought about profoundly.

From what has been said before, the importance of equality and inclusion of children whose mother tongue is not Portuguese has revealed to be a crucial question to be studied and considered, specifically for this group of children.

From a methodological point of view, I chose a qualitative approach to collect important data and an action research regarding a change and an improvement in the approach towards these children. I took part in the investigation, trying to look for knowledge and applying it, and also with the intention of understanding the alterations observed and/or found through those strategies.

Also in the scope of this study, we can verify that the strategies and activities developed during the investigation were a decisive factor for inclusion, improving the relations between the children, and finally resulting in a positive influence for an integrated and healthy child development.

In the final chapter of this report it is emphasized how the practice carried out in the day care and kindergarden contexts contributed to the construction of my professional identity as a future kindergarden teacher.

Keywords: Cultural Diversity; Citizenship; Inclusion; Role of the Educator.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
I. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO.....	12
1.1. Meio Envolvente	12
1.2. Contexto Socioeducativo	13
1.3. Equipa educativa	14
1.4. Ambiente Educativo	16
1.5. Grupo de crianças.....	20
1.6. Famílias.....	23
II. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO	25
2.1. Avaliação do grupo de crianças	25
2.2. Intenções para a ação	29
2.3. Avaliação global da concretização das intenções	35
Com as crianças.....	35
Com as famílias.....	38
Com a equipa	39
III. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	40
3.1. Identificação da problemática	40
3.2. Revisão da Literatura.....	42
1. Educação para a Cidadania.....	42
2. Diversidade Cultural e os seus desafios nos contextos de educação.....	43
3. Inclusão social e diversidade cultural em contexto de jardim de infância: Papel e estratégias dos educadores de infância.....	45
3.3. Roteiro Ético e Metodológico.....	48
3.4. Análise e discussão dos dados	50
Papel do educador: Estratégias para a inclusão de uma criança que não fala português, no grupo	51
CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS.....	71
Anexo A. Organograma	72
Anexo B. Planta	72

Anexo C. Dia tipo	73
Anexo D. Caracterização das famílias	74
Anexo E. Caracterização do grupo de crianças	75
Anexo F. Roteiro Ético	76
Anexo G. Entrevista realizada à Educadora Cooperante	83
Anexo H. Análise de conteúdo à entrevista realizada à Educadora Cooperante	89
Anexo I. Análise categorial de notas de campo	91
Anexo J. Análise de Vídeos	100
Anexo K. Respostas das crianças quando questionadas sobre as suas produções	102
Anexo L. Produções das crianças (sobre a K.C.)	103
Anexo M. Produções das crianças sobre as famílias	107
Anexo N. Desenho da K.C.	108
Anexo O. O jogo do dominó	109
Anexo P. Informação à família da K.C.	110
Anexo Q. Palavras em ucraniano e português	111
Anexo R. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada	112

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 . Organograma do estabelecimento educativo.....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 2. Planta da sala de atividades.....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 3. Organização do tempo e dia tipo.....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 4. Desenhos sobre a K.C.....</i>	<i>103</i>
<i>Figura 5. Desenhos sobre a K.C.....</i>	<i>104</i>
<i>Figura 6. Desenhos sobre a K.C.....</i>	<i>105</i>
<i>Figura 7. Desenhos sobre a K.C.....</i>	<i>106</i>
<i>Figura 8. Desenhos das famílias.....</i>	<i>107</i>
<i>Figura 9. Desenho da família da K.C.....</i>	<i>108</i>
<i>Figura 10. Peças do jogo do dominó.....</i>	<i>109</i>
<i>Figura 11. Informação à família da K.C.....</i>	<i>110</i>
<i>Figura 12. Palavras em português e ucraniano.....</i>	<i>111</i>

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1. Sistematização dos dados das famílias.....</i>	<i>74</i>
<i>Tabela 2. Sistematização dos dados das crianças.....</i>	<i>75</i>
<i>Tabela 3. Análise de conteúdo (entrevista).....</i>	<i>89</i>
<i>Tabela 4. Análise categorial de notas de campo.....</i>	<i>91</i>
<i>Tabela 5. Respostas das crianças (desenhos).....</i>	<i>102</i>

ABREVIATURAS

PEJI	Projeto Educativo de Jardim de Infância
Jl	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem por base a ação desenvolvida no período da Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de jardim de infância. Procuo desta forma analisar e refletir sobre as vivências, as aprendizagens e o desenvolvimento profissional.

Posto isto, o Relatório da Prática Profissional Supervisionada encontra-se estruturado do seguinte modo: a primeira parte apresenta a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo nomeadamente sobre o meio, em que destaco a localização geográfica do contexto, a sua história e a sua dimensão organizacional e jurídica, assim como os elementos que indicam as características do contexto de estágio, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das famílias.

A segunda parte diz respeito à análise reflexiva da intervenção, onde são explicitadas as intenções para a ação e os princípios educativos pelos quais me guiei, assim como, a avaliação dessas mesmas intenções e do grupo de crianças. Este capítulo apresenta também informações sobre o portefólio que realizei sobre o desenvolvimento e as aprendizagens e os procedimentos que fui adoptando ao longo do processo, nomeadamente no que se relaciona com a organização da ação educativa, as reflexões, as notas de campo e as planificações.

A terceira parte refere-se à investigação, nomeadamente a identificação da questão problemática emergente: Que estratégias podem ser utilizadas pelo educador de forma a promover a inclusão de uma criança que não fala português, no grupo?, questão que emergiu a partir da observação e da identificação de uma necessidade, para este grupo de crianças em específico. Foi definido o objetivo investigativo “analisar e refletir sobre que estratégias adotar de forma a promover a inclusão de uma criança, que não fala português, no grupo”.

É também realizada a revisão da literatura de forma a clarificar alguns conceitos, tais como, “integração e inclusão”, “multiculturalidade e interculturalidade” e “diversidade cultural”. De seguida é apresentado o roteiro ético e metodológico que inclui: os participantes, o método e a natureza da investigação, as técnicas e os instrumentos utilizados, bem como a discussão e análise dos dados recolhidos. Ainda nesta parte será evidenciada a importância do papel do educador na promoção da inclusão de uma criança que não fala português, no grupo.

Na quarta e última parte destaco a construção da identidade profissional, na qual apresento a autoavaliação da minha prática, a forma como respondi aos desafios encontrados, os princípios e valores que me definem enquanto futura educadora de infância e que contribuíram para a minha construção profissional.

Por último, apresento nas considerações finais uma reflexão sobre as dimensões significativas da minha aprendizagem em creche e jardim de infância e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional na PPS II, bem como algumas considerações face à intervenção educativa.

I. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Para uma melhor compreensão da ação desenvolvida no período na PPSII, a reflexão e a caracterização desempenham um papel fundamental, como meio para expressar e relacionar tudo o que foi realizado na prática. Neste sentido, é importante que a observação incida sobre as características do contexto, funcionamento e relações, de modo a adequar a ação educativa à realidade encontrada.

Deste modo, no capítulo seguinte encontra-se a caracterização do contexto socioeducativo, do meio envolvente, da equipa educativa e do ambiente educativo. Este processo exigiu a utilização de diversas técnicas, tais como: a observação direta e participante, as notas de campo, a consulta documental, as conversas informais com a educadora e com a diretora e a entrevista realizada à educadora (anexo G).

1.1. Meio Envolvente

Para se compreender a realidade onde a organização está inserida torna-se essencial conhecer as características do seu meio envolvente. O jardim de infância situa-se numa zona bastante central da cidade de Lisboa e uma das mais antigas onde se verifica uma grande estrutura e organização urbanísticas na qual predomina o comércio (lojas, cafés, supermercados, restaurantes, entre outros). Através de informações obtidas junto da diretora, foi possível perceber que esta é uma zona da cidade tradicionalmente constituída por bairros nobres associados a uma condição social elevada caracterizando-se por ser composto, na sua maioria, por famílias de classe média/alta e alta. No que diz respeito aos acessos para este local, encontram-se vias rápidas, autocarros e metro, facilitando assim a acessibilidade à mesma.

Apesar do estabelecimento se encontrar numa zona urbana, existe proximidade com um jardim público (cerca de 5 minutos a pé) o que constitui uma oportunidade para as crianças contactarem com elementos naturais. Neste sentido, algumas das equipas deslocam-se frequentemente com as crianças até esse mesmo jardim favorecendo dessa forma o contacto com a comunidade local e com o espaço exterior.

Neste sentido, Vygotsky (1978) citado por Fino (2001), afirma que o indivíduo se desenvolve em função do meio onde está inserido e, que este em conjunto com o desenvolvimento social são “elementos mutuamente constitutivos de um único sistema interativo” (Fino, 2001, p.3).

1.2. Contexto Socioeducativo

A organização foi inaugurada a 21 de Abril de 1840 com a valência de jardim de Infância. Em 1993 inaugurou a resposta social de creche, sendo uma das primeiras desta área geográfica a oferecer esse serviço. A mesma encontra-se inserida numa organização que engloba um total de sete respostas sociais para a infância e a sua ação educativa, desde a sua origem, centra-se nas zonas mais antigas da cidade de Lisboa (PEJI, 2018).

Como é referido no Projeto Educativo (PEJI - 2018), esta organização é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) fundada a 25 de Março de 1834, cumprindo os estatutos aprovados pelo Decreto-Lei nº 119/83, de 25 de Fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei nº 402/85, de 11 de Outubro, e no regulamento aprovado pela Portaria nº778/83, de 23 de Julho, “procedeu-se ao registo definitivo do ato de constituição e estatutos da Instituição Particular de Solidariedade Social, reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública” (PEJI, 2018, p.7), sendo por isso tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social.

A sua missão relaciona-se em grande medida com a proteção e o apoio às crianças, sendo procurada por famílias de diversos contextos sociais, nacionalidades e crenças, conforme constatei na observação:

“Na sala existem crianças de diferentes nacionalidades e/ou com ascendência em outros países. Assim, os países representados são o Brasil, a França, a Itália, a Ucrânia e Moçambique. (nota de campo nº13 de 8 de outubro)”

A organização elabora um projeto educativo que é revisto todos os anos e que é considerado como “(...) um documento orientador da prática educativa ao mesmo tempo que é expressão de identidade e de autonomia, construídas pela consciência progressiva de um processo que se pretende inovar no futuro” (PEJI, 2018, p.3). Os objetivos definidos no projeto são: objetivos com as famílias - incluir a participação da família no jardim de infância tanto quanto possível; objetivos com as crianças - contribuir para a igualdade de oportunidades promovendo uma educação para todos (inclusão), proporcionar o bem estar e o desenvolvimento integral da criança num clima de segurança afetiva e física, estimular o desenvolvimento global das crianças valorizando o seu pensamento crítico, incutir comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas e garantir que as crianças experimentem sentimentos de pertença, liberdade e responsabilidade num clima saudável (PEJI,

2018). Desta forma, tentei ter estes objetivos em consideração ao delinear as intenções para a prática e os objetivos para as propostas educativas.

No estabelecimento existem atividades curriculares e extra curriculares lecionadas por professores especializados. No caso do jardim de infância as atividades oferecidas são as seguintes: música, literacia, inglês, yoga, filosofia, biodanza e ainda sensibilização à prática desportiva (atividade de enriquecimento curricular realizada durante o tempo letivo). As atividades extra curriculares têm um custo adicional e são optativas.

Ao nível das infraestruturas, a organização tem capacidade para cerca de 140 crianças distribuídas por 7 salas. Possui três salas de creche (dos 12 aos 36 meses) e quatro salas de jardim de infância heterogéneas (dos 3 aos 5/6 anos).

O seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira entre as 8h e as 19h, sendo o horário letivo compreendido entre as 9h e as 16h. No que diz respeito aos funcionários é composta no seu quadro técnico por uma diretora e sete educadoras de infância e no seu quadro diferenciado conta com sete ajudantes de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares. De acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante, a instituição não se baseia em nenhum modelo curricular específico, mas sim em vários, “seguindo uma abordagem mais naturalista, construtivista e desenvolvimentista” (excerto da entrevista à educadora cooperante – anexo G). Segue também os princípios definidos nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

No que diz respeito à constituição do edifício, este possui dois andares, estando a creche, o refeitório, o gabinete da direção, a cozinha e o recreio/espço exterior situados no piso térreo e todas as salas de jardim de infância no primeiro piso. O organograma do estabelecimento pode ser analisado no anexo A.

1.3. Equipa educativa

A equipa educativa do estabelecimento é constituída por sete educadoras de infância e por sete ajudantes de ação educativa. Para além destas, existem os professores das atividades extracurriculares e de enriquecimento curricular. Contudo, à exceção das atividades de sensibilização à prática desportiva, na sala onde foi realizada a PPS II, todas as sessões são realizadas durante a tarde, fora do horário letivo da educadora. A equipa da sala em questão é constituída por uma educadora e

uma ajudante de ação educativa. Segundo a entrevista realizada à educadora cooperante, esta tem como formação uma licenciatura e conta com mais de 25 anos de experiência, encontrando-se na organização há 37 anos. A auxiliar exerce funções na mesma organização há 37 anos, sendo uma das funcionárias mais antigas.

Durante a prática foi visível que a relação entre a equipa educativa da sala é caracterizada por uma grande amizade, entreajuda e boa disposição, o que se reflete no grupo de crianças e no trabalho realizado, constituindo-se como uma mais valia ao criar um ambiente educativo calmo e saudável. A cooperação e colaboração são bastante evidentes na sala de atividades, como se pode verificar no seguinte exemplo:

“Durante a manhã a educadora pediu à ajudante se podia plastificar uma cartolina para fazer o mapa de tarefas, enquanto acompanhava as crianças na realização de um desenho livre. (nota de campo nº58 de 5 de Novembro) ou, “Bom dia “M.” – diz a educadora. – “não sei como vamos conseguir ter tudo feito a tempo do Natal. – a auxiliar responde - “Não te preocupes que eu vou já preparar as coisas.” (nota de campo nº 140 de 7 de dezembro).

Sabendo da importância do trabalho de equipa, considero que a relação entre as adultas de referência é bom um exemplo para as crianças que, pela observação de interações positivas, contribui igualmente para a sua formação pessoal e social. De acordo com Silva (2002, citado por Jaleco. 2015), “colaborar, cooperar ou trabalho em equipa são conceitos que reenviam para a natureza de um trabalho conjunto, entre duas ou mais pessoas, e que pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes fazer” (p.49).

As educadoras e a diretora reúnem-se de frequentemente para discutir questões de carácter prático e para organizar atividades, saídas, entre outros assuntos relevantes para o bom funcionamento da organização educativa.

Neste sentido, Jaleco (2015) refere que “Tanto o trabalho em equipa como a cooperação são conceitos que remontam para um processo ativo, no qual o principal foco é a interação e, que implica a partilha de objetivos e ideias que são comuns a todos os membros que compõem a equipa” (p.49). Desta forma, apraz-me dizer que a relação entre a equipa da organização é saudável e caracteriza-se por um grande espírito de entreajuda e de cooperação.

1.4. Ambiente Educativo

Em primeiro lugar, é de extrema importância que o espaço educativo seja pensado tendo em consideração as características do grupo de crianças e sempre de forma a potenciar o seu desenvolvimento de forma saudável, ou seja, "(...) que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, (...) que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários" (Silva, Marques, Mata & Rosa, p.24).

Deste modo, torna-se essencial realizar uma análise cuidada do ambiente educativo, dando enfoque ao espaço, ao tempo e à organização dos materiais e recursos disponíveis. Sendo este aspeto determinante para que o educador de infância realize um bom trabalho, será neste sentido importante que se intencionalize um ambiente de forma a potenciar aprendizagens e desenvolvimento. Forneiro (1998) refere que "a observação e avaliação do espaço da sala (...) deve servir também para aperfeiçoá-lo de modo a que responda melhor às nossas intenções educacionais (...)" (p.268).

Assim, ao nível do ambiente educativo, a sala deve proporcionar um espaço onde as relações afetivas entre adultos e crianças beneficiem de segurança e conforto, para que, deste modo, aprendam sem receio utilizando todo o seu potencial, desenvolvendo a sua autonomia e auto-estima (Forneiro, 1998).

Uma boa organização do ambiente educativo pode potenciar as oportunidades oferecidas pelo mesmo. Assim, "uma distribuição da sala por zonas ou núcleos de interesses é muito sugestiva para as crianças, permite um espectro de acções muito mais diferenciadas e reflecte um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança" (Zabalza, 1987, p. 134) permitindo que as crianças se organizem de forma mais autónoma.

Neste sentido, a sala de atividades encontra-se dividida em diversas áreas: **área do tapete**, onde as crianças se sentam nos momentos de grande grupo, para conversar, cantar, realizar os registos diários, pensar, e outras atividades mais calmas. A **área dos jogos de construção**, onde se podem encontrar diversos tipos de legos com tamanhos e formas diferentes onde as crianças têm a oportunidade de desenvolver o seu raciocínio lógico e praticar a resolução de problemas. A **área da casa**, onde se encontra a cozinha com as louças, os bebés, carrinhos de compras e diversos utensílios e objetos que representam alimentos, onde as crianças realizam

jogos simbólicos representativos das suas vivências e experiências. **A área da plasticina**, onde as crianças têm uma mesa, plasticina e diversos utensílios para modelagem, desenvolvendo assim a imaginação, a criatividade e a motricidade fina. As mesas para **desenho livre**, nas quais as crianças podem realizar desenhos, tendo de ir buscar os materiais, folhas, lápis e canetas, favorecendo assim a sua autonomia e dando-lhes liberdade de criação. **A área dos puzzles e outros jogos de mesa**, na qual as crianças têm a oportunidade de escolher que tipo de jogo querem fazer, de se relacionar e interajudar durante o processo e ainda desenvolver o raciocínio lógico e a concentração. **A área da pintura**, que dispõe de um cavalete, pincéis e tintas que as crianças escolhem, onde podem realizar pinturas sobre temas variados revelando assim alguns dos seus interesses, favorecendo o seu sentido estético e possibilitando o contacto com a arte e os seus benefícios no desenvolvimento emocional. **A área dos livros**, onde se encontra um armário com diversos livros de temas diferentes, almofadas grandes e pequenas, constituindo um canto mais acolhedor e um **espaço com um quadro magnético** para realizar alguns jogos com letras e números e para contactar com livros e desenvolver o gosto pelas histórias e, posteriormente, pela leitura. A equipa definiu com as crianças regras de funcionamento das áreas, nomeadamente, limites de crianças por área que se encontram indicados num placar na parede. Cada criança tem uma identificação e deve colocá-la no painel da área para onde deseja ir. Contudo, as crianças têm liberdade para trocar de área sempre que desejarem, desde que tenham lugar.

Posto isto, e de acordo com Zabalza (1987), o espaço e a sua organização atuam como estrutura consistente capaz de dar sentido e significado às aprendizagens das crianças e proporcionando oportunidades de desenvolvimento fundamentadas e permanentes. A planta da sala de atividades pode ser observada no anexo B.

A educadora refere na entrevista que as rotinas e os instrumentos de organização e de pilotagem que existem na sala visam promover a autonomia das crianças, a sua capacidade de previsão dos acontecimentos e os seus conhecimentos gerais e específicos, contribuindo também para a sua segurança e independência. Neste sentido, a sala dispõe dos seguintes instrumentos de pilotagem: **o mapa de presenças**, no qual todas as tardes cada uma das criança a sua presença desenhando uma bola. Os **registos diários**, que são realizados todas as tardes com a educadora, ou seja, as crianças descrevem como foi o dia, o que fizeram e a educadora escreve. As ideias e as frases partem sempre das crianças e a educadora

ajuda a completar quando necessário. Por baixo do registo escrito, as crianças realizam um desenho que ilustra as situações descritas, as crianças decidem quem irá fazer o desenho de cada dia.

O **mapa de tarefas**, no qual todas as crianças sabem a tarefa que devem desempenhar, pois no início da semana a educadora ou auxiliar nomeiam as crianças responsáveis (duas crianças para cada tarefa), todas as semanas existem trocas de forma a que todos tenham acesso às mesmas oportunidades. Este instrumento permite o desenvolvimento de atitudes positivas face às tarefas do dia a dia e promove a cidadania e a cooperação.

O **mapa do tempo**, no qual todos os dias uma criança verifica o estado do tempo e desenha o que observou num quadro. O conhecimento do mundo é uma das áreas presentes nas orientações curriculares e os fenómenos meteorológicos fazem parte do quotidiano das crianças, logo, torna-se importante que se apercebam dos mesmos e de que os dias não são sempre iguais, também por influência das várias estações do ano. Estes são conhecimentos importantes que podem ser adquiridos desde cedo. Os instrumentos de pilotagem e a divisão da sala por áreas permite que sejam as próprias crianças a realizarem as suas escolhas “num ambiente de aprendizagem pela ação, as crianças (...) são encorajadas a fazer as coisas de forma autónoma” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 50).

“A educadora definiu com o grupo, que todos os dias, duas crianças diferentes ajudam a pôr a mesa para o almoço. Nota-se que é algo que todos gostam de fazer perguntando algumas vezes se já está na hora. Além disso, também promove a autonomia e ensina a importância de todos os tipos de tarefas”. (nota de campo nº175 de 10 de janeiro)

Por último, apraz-me referir que o espaço exterior se apresenta como fulcral para o desenvolvimento integral das crianças. Tendo em conta que o edifício é muito antigo e a organização se localiza numa zona central e urbana da cidade de Lisboa, a área de recreio é limitada. No entanto, a educadora considera este espaço essencial e tendo em conta que o jardim público se encontra muito próximo, todas as sextas-feiras, quando o tempo permite, as crianças vão passear até ao jardim no período da manhã, tendo a oportunidade de brincar ao ar livre num espaço no qual podem contactar com diversos elementos da natureza. No que diz respeito à organização do tempo, o quadro que representa um dia tipo encontra-se no anexo C.

Contudo, apesar da existência de uma rotina, esta não é “estanque”, no sentido em que, pode ser adaptada consoante os interesses e necessidades das crianças ou através das propostas do educador.

De manhã, quando chega à sala a educadora reúne-se com as crianças em grande grupo de forma a planear o dia, a discutir assuntos importantes e a ouvir as opiniões, ideias e sugestões das crianças. Após esta conversa iniciam-se as atividades orientadas e/ou livres nas quais as crianças escolhem para qual das áreas querem ir brincar naquele momento, podendo trocar durante toda a manhã.

“Após a reunião da manhã, na qual conversámos sobre o halloween e sobre o que as crianças gostariam de fazer, seguiu-se um atelier de expressão plástica que eu e a educadora preparámos de acordo com os interesses que as crianças manifestaram”. (nota de campo nº46 de 24 de outubro)

Depois do almoço as crianças voltam a reunir-se em grande grupo no tapete para o momento da marcação de presenças e de seguida continuam, por norma, as atividades que iniciaram de manhã ou brincam livremente nas áreas.

Por volta das 16h, depois das atividades extra curriculares, as crianças reúnem-se com a educadora uma última vez para fazer o registo diário.

Em último lugar, destaco também a importância da organização do grupo. A este nível a educadora implementa dinâmicas de grande e pequeno grupo e também alguns momentos individuais. Os momentos de grande grupo estão relacionados com as reuniões da manhã e da tarde e com as histórias e os momentos de pequenos grupos e individuais com atividades mais específicas. No entanto, sempre que existe a necessidade de um apoio mais individualizado a educadora demonstra estar atenta disponibilizando-se para tal:

“Não consigo recortar” – disse a Y. - “Isso é porque não estás a segurar bem a tesoura, olha: (pegando na tesoura e exemplificando onde colocar os dedos e como afzer o movimento) ao observar a educadora a Y. tentou fazer igual, mas como continuava com dificuldade a educadora pegou na sua mão e ajudou-a a posicionar corretamente os dedos. Ao conseguir recortar um pouco da folha a Y. sorriu e a educadora disse: “Vês como consegues!” (nota de campo nº28 de 12 de outubro)

Destaco ainda que a equipa sempre me incluiu na organização de todos os momentos e espaços educativos, proporcionando-me oportunidades de interação. Também me foram proporcionadas oportunidades de gestão e organização do grupo o que em muito contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional e para o

estabelecimento de uma boa relação com as crianças. Senti que as minhas propostas educativas foram sempre bem acolhidas, incentivadas e melhoradas quando necessário pela equipa educativa de sala.

Por fim, saliento que a boa organização encontrada no ambiente educativo de sala foi um aspeto que considerei positivo desde o início da prática e que potenciou as aprendizagens das crianças e a organização do grupo. Seria uma mais valia se o espaço fosse maior, no entanto, a sua divisão foi pensada de forma a tirar o máximo partido disso.

1.5. Grupo de crianças

Após várias semanas de interação e observação do grupo foi possível identificar algumas fragilidades, potencialidades, interesses e necessidades, e através da entrevista realizada à educadora cooperante foi também possível identificar algumas características do grupo.

Sendo assim, o grupo é composto por 22 crianças, 13 do sexo masculino e nove do sexo feminino (ver anexo E). É um grupo heterogéno que engloba idades entre os três e os seis anos (três das crianças fizeram seis anos em novembro e dezembro e permaneceram no pré-escolar por opção das famílias). A maior parte das crianças tem quatro e cinco anos e apenas duas têm três. No entanto, dez das crianças foram admitidas este ano, o que significa que o grupo precisou de algum tempo para se adaptar ao espaço, aos materiais, aos adultos, às outras crianças e às regras de convivência e respeito mútuo.

Foi notório que as crianças que já frequentavam o jardim de infância se distraíam por influência do comportamento de alguns dos elementos novos, testando os limites do adulto e das outras crianças. A gestão desta situação foi algo que levou algum tempo a tornar-se mais tranquila. **As crianças conheciam as regras, mas nem sempre as seguiam** - destabilizando o restante grupo - especialmente nos momentos de grande grupo, dado que tive bastante dificuldade neste sentido inicialmente:

“Hoje sentei-me no tapete com as crianças e tentei conversar um pouco com elas, no entanto, assim que a educadora se ausentou (ainda que por minutos, para ir buscar um livro) as crianças imediatamente se distraíram, começaram todas a conversar e a fazer muito barulho e por mais que tenha tentado chamar a sua

atenção não consegui. Apenas voltaram a acalmar-se quando a educadora regressou”. (nota de campo nº37 de 19 de outubro)

Contudo, as crianças foram, gradualmente, compreendendo algumas regras de convivência social, embora este processo seja contínuo e se desenvolva ao longo do tempo.

Algumas das adaptações foram difíceis, nomeadamente a L, que veio do Brasil e falava constantemente sobre a sua escola em S. Paulo, chorava sempre quando chegava e exigia muita atenção individual por parte do adulto, muitas vezes não queria que eu falasse com as outras crianças.

“Rute, você disse que ia ler uma história comigo!” – “Sim L. e eu li. E agora estou a ler para a Y. que também me pediu, mas se quiseres podes ficar aqui ao pé de nós. (nota de campo nº20 de 9 de outubro)

O F. F., que é uma das crianças de 3 anos também teve uma adaptação um pouco mais difícil, dado que chorava todos os dias de manhã, no entanto, ao longo do tempo pude verificar que tanto ele como a L. progrediram e tornaram-se mais autónomos e mais participativos. Recebemos também a K.C. que é ucraniana e não falava nada de português. A sua adaptação não foi fácil no que diz respeito à linguagem e à comunicação. No entanto, procurei sempre falar com ela e explicar tudo de forma clara mesmo que fosse apenas para que ela tivesse contacto com as palavras, muitas vezes usava gestos, imagens e inclusivamente o google tradutor, que constitui uma ferramenta muito útil para facilitar a comunicação com esta criança.

De acordo com a informação recolhida junto da educadora e das crianças foi possível constatar que todas as crianças residem no concelho de Lisboa e que chegam ao jardim de infância utilizando diversos meios de transporte, são eles: o carro, o metro e o autocarro. Considerando o registo de frequência verifica-se que as crianças são assíduas, faltando pontualmente por motivos de saúde, férias e/ou pessoais. Já no que concerne a hora de entrada em sala (até às 9h30) constatou-se que algumas crianças não respeitavam o horário de entrada chegando mais perto das 10h e algumas ainda após essa hora.

No que diz respeito a crianças com necessidades educativas especiais, e através da entrevista realizada à educadora, constatou-se que duas crianças eram acompanhadas por uma terapeuta da fala uma vez por semana, porque apresentavam dificuldades ao nível da dicção e da concentração, e uma outra criança era acompanhada por uma psicóloga e por uma fisioterapeuta, pois apresentava

dificuldades a nível motor e cognitivo, não tendo sido feito, à data do estágio, um diagnóstico.

Apesar de, por norma, as crianças brincarem com outras do mesmo sexo, também observei que brincavam muitas vezes todas juntas. Também o tipo de brincadeiras entre eles era bastante diversificado.

Através das observações e de conversas com a educadora pude perceber que **o maior interesse das crianças estava muito relacionado com a brincadeira livre,** no entanto, **também se interessavam particularmente pelas atividades do domínio das artes visuais, da educação física, jogo simbólico, leitura de histórias e saídas ao exterior.**

Por vezes, algumas das crianças não queriam participar nas atividades necessitando de uma **renegociação das suas escolhas por parte do adulto, motivando-as.** Percebi que o **fator surpresa e a exemplificação** funcionavam muito bem com o grupo, pois algumas das vezes não queriam participar inicialmente em determinada atividade, mas quando observavam do que se tratava também mostravam interesse em fazê-lo.

Pelo facto de se encontrarem a desenvolver, progressivamente, a sua capacidade de comunicação e expressão e também devido a aspetos da sua personalidade, por vezes as crianças tinham alguma dificuldade em conseguir expressar-se sobre emoções e/ou sentimentos. Este é um processo gradual e onde as conquistas vão sendo realizadas com o passar do tempo, contudo o educador pode desempenhar um papel de facilitador criando um ambiente securizante onde as crianças não tenham medo de falar sobre o que realmente sentem.

Desde o primeiro dia de estágio, umas das características mais evidentes do grupo foi o facto de serem **crianças muito afetuosas.** Apesar de existirem alguns conflitos naturais entre as crianças, quando as abordávamos no sentido de os resolver, acabavam sempre por “fazer as pazes”, e com os adultos também apresentam constantemente demonstrações de carinho.

Em suma, e concordando com a educadora, considero que, de um modo geral, se trata de um grupo **bem-disposto e interessado que aceita com facilidade as propostas dos adultos.** É um grupo de crianças muito ativo e energético que demonstra uma **grande curiosidade por tudo o que o rodeia,** querendo descobrir mais.

1.6. Famílias

As famílias são um fator-chave para um desenvolvimento saudável e integral das crianças. No nosso papel como profissionais devemos privilegiar esta relação e torná-la o mais harmoniosa possível, transmitindo às famílias a confiança e segurança necessárias. Brazelton foi defensor da ideia de que os pais são os maiores peritos nos seus filhos e que

quando fortalecemos as famílias, fortalecemos a comunidade. O nosso objectivo é que os pais, em todos os lugares, trabalhem com profissionais [de saúde e educação] que lhes dêem apoio, se sintam confiantes no seu papel parental e criem ligações fortes e resilientes com os seus filhos. Para ajudar a alcançar isso, os profissionais devem responder aos pais, pois são os que conhecem o desenvolvimento da criança (...) (Brazelton citado por Wong, 2018)

Assim, com a diretora, e através de uma análise detalhada das fichas de inscrição das crianças (fichas preenchidas pelos encarregados de educação), de informações disponibilizadas pela educadora, de conversas com as crianças e da observação que fui fazendo diariamente, foi possível recolher alguns dados sobre as famílias que me pareceram pertinentes e importantes.

Partindo da análise do quadro em anexo (anexo D), e de acordo com os dados que fui recolhendo, foi possível perceber que a grande maioria das famílias são do tipo nuclear, na qual as crianças vivem com ambos os progenitores e com um agregado familiar entre três e seis elementos, constituídos por pai, mãe e filho/a(s). Existem apenas duas famílias monoparentais, nas quais, em guarda partilhada as crianças vivem separadamente com os dois progenitores. Também a maioria das crianças tem irmãos.

As idades das famílias estão compreendidas entre os 28 e os 58 anos. No que diz respeito às habilitações literárias, é possível observar que se situam entre o 12º ano de escolaridade e o doutoramento. No que se relaciona com as profissões das famílias, estas apresentam grandes disparidades e variam entre: psicólogos, advogados, consultores imobiliários, caixas de supermercado, informáticos, empregados de hotelaria e limpezas, e apenas três elementos dos agregados familiares das crianças em idade ativa se encontram desempregados. Segundo a diretora, no que diz respeito à condição social das famílias da sala, a maioria está

situada no nível médio e médio/alto. Não foi possível recolher mais informações neste sentido devido à lei da proteção de dados que entrou em vigor no ano de 2018.

De acordo com a educadora, e através de observação direta, constatei que as famílias, participam nas atividades dinamizadas, quando abordadas nesse sentido, mostrando-se disponíveis para o que é necessário e/ou solicitado. Como por exemplo, partilha de informações, pedidos para recolha de materiais e/ou objetos, decoração da sala, fotografias, entre outros. Algumas das famílias demonstram um interesse imediato em participar, outras são um pouco mais reservadas e levam o seu tempo para se envolverem. Nas atividades realizadas especialmente para as famílias, por norma, todas participam com entusiasmo. Exemplo disso mesmo é o seguinte:

“Todos os dias o A. traz mais caixas de ovos para a construção dos nossos foguetões. Hoje quando chegou trazia-as na mão e disse-me logo: Rute, trouxe mais caixas de ovos!” – “Muito obrigada A.!” De seguida agradei à mãe todo o material disponibilizado e esta disse-me que não precisava de agradecer e que os trabalhos estavam a ficar muito giros” (nota de campo nº75 de 16 de novembro)

Concluindo, no decorrer da prática foi evidente que a comunicação com as famílias era uma prioridade para a educadora. O facto de conversarem e estarem informados sobre o que acontece nos dois contextos (casa e jardim de infância) é importante para assim puderem colaborar de forma a compreender melhor cada uma das crianças criando respostas adequadas aos seus interesses e necessidades. Este foi um princípio que também tentei adoptar durante a minha prática.

II. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO

2.1. Avaliação do grupo de crianças

Primeiramente, é de salientar que a avaliação que o educador faz do grupo de crianças é fundamental para que possa compreender as suas características, necessidades e interesses. É através da recolha de dados e de informações relevantes junto das crianças e das suas famílias, que poderá realizar a caracterização do grupo. Estas informações irão contribuir para uma adequação do plano de atividades e das intencionalidades pedagógicas.

Penso que a melhor forma de avaliar uma criança, de forma qualitativa está muito relacionada com a observação da mesma e com os registos relativos ao seu desenvolvimento, aprendizagem e aquisição de competências, assim, esta avaliação será feita com base nessa mesma observação em contexto educativo.

No que se relaciona com a **formação pessoal e social**, observei que a maioria das crianças eram autónomas, identificavam facilmente as suas características individuais e reconheciam as diferenças e/ou semelhanças com as dos outros. Também expressavam com alguma facilidade as suas opiniões, gostos, preferências e sentimentos, no entanto, por vezes apresentavam alguma dificuldade em explicar os motivos de forma clara. Esta foi uma dificuldade que identifiquei logo em outubro, ao fazer a caracterização do grupo e ao conversar com a educadora. No entanto, no decorrer do estágio, fomos incentivando as crianças para que se pudessem expressar com maior detalhe, nos momentos de grande grupo, justificando as suas escolhas, e no final da PPSII foi possível perceber que algumas já o conseguiam fazer com maior naturalidade.

Ainda no que diz respeito à formação pessoal e social, todas as crianças conheciam a rotina da sala de atividades, respeitando a sucessão dos momentos, contudo, apresentavam alguma dificuldade em respeitar certas regras de convivência, nomeadamente, esperar pela sua vez para falar.

Este foi um dos aspetos no qual verifiquei uma maior evolução ao longo da PPS II, apesar de por vezes lhes ser difícil esperar, no decorrer da prática, nos momentos que dinamizei em grande grupo, percebi que as crianças já conseguiam estar mais calmas e ouvir com mais atenção o que os outros tinham para partilhar, ou seja, as crianças passaram a estar mais participativas, respeitando a sua vez e a dos outros.

Ainda neste âmbito, foi possível observar que todas as crianças conheciam bem os espaços e os materiais existentes em sala, e embora algumas crianças mostrassem facilidade em arrumar os materiais nos devidos lugares quando solicitado, outras crianças tinham ainda alguma dificuldade em fazê-lo:

“As crianças deixam sempre a área da casa desarrumada antes do almoço. Por isso, a educadora avisou que se isso voltasse a acontecer iria fechar a casa e não poderiam ir brincar para lá até decidirem que estavam preparados para arrumar as coisas como deve ser. Hoje verificou-se a mesma situação e a educadora disse que como já tinha avisado a casa iria estar fechada o resto do dia e quando as crianças estivessem dispostos a alterar o seu comportamento esta poderia ser novamente aberta”. (nota de campo nº 111 de 29 de novembro)

É de salientar, que o grupo em questão é bastante curioso e ativo mostrando grande interesse por novas atividades, projetos e/ou materiais. No dia a dia as crianças escolhiam as áreas nas quais queriam brincar e por norma, escolhiam sempre mais de duas áreas durante o dia. Também entre elas, todas as crianças do grupo interagem bem, verificando-se poucos conflitos entre as mesmas. Sempre que faziam uma descoberta chamavam-me para a partilhar, sempre com muito entusiasmo:

“Enquanto brincavam no recreio algumas crianças vieram chamar-me para me mostrar algo que tinham feito. Quando cheguei vi que tinham colocado várias folhas no escorrega e como estavam molhadas ficavam agarradas ao material do escorrega. Disse” Uau!” Como é que fizeram isso? As folhas estão coladas?” Não, respondeu a L. é por causa da água!” (nota de campo nº70 de 12 de novembro)

É ainda importante referir, que existia uma boa relação entre todo o grupo de crianças. Embora escolhessem os amigos com quem queriam brincar em certos momentos, no geral, brincavam naturalmente todos juntos, sem exclusões. Com a K.C. inicialmente integariam pouco, mas com o decorrer da prática e em especial da investigação, também se notou uma evolução nesse sentido, e em Janeiro já brincavam com a K.C. por iniciativa própria, todos os dias. Revelavam ainda com alguma frequência, atitudes empáticas, de cooperação e entreajuda:

“A cooperação, que era um dos objetivos da atividade, foi visível no facto das crianças mais velhas ajudarem as mais pequenas a formar os grupos e a procurar as frutas correspondentes quando estas mostravam dificuldade. Por vezes tinha de as lembrar para o fazerem, contudo, estas mostraram-se sempre disponíveis para ajudar”. (nota de campo nº39 de 22 de outubro)

No que concerne ao domínio da **linguagem oral e à abordagem à escrita**, em primeiro lugar é importante referir que o grupo era comunicativo e compreendia com facilidade as mensagens que lhes são transmitidas por parte dos adultos, questionando muitas vezes o que era dito e fazendo perguntas:

“Ainda estava a meio da história quando a L. me diz “Rute, isso são rimas?” – “Achas que sim L? Mais alguém notou alguma coisa de diferente no texto?”, “Sim, são rimas”, respondeu o V. “E o que são rimas?” – perguntei. “São palavras iguais”, disse a M. “São palavras que terminam com o mesmo som”, disse eu, ao ler duas palavras do texto “igualmente rima com resplandecente”, por exemplo”. (nota de campo nº79 de 14 de novembro)

Ao nível da escrita foi bastante evidente que a maioria do grupo se interessava por reproduzir o seu nome e alguns já o faziam sem precisar de visualizar o nome.

“A T., o S., o A. o M. e o L. estavam a recortar as frases com as ideias que tinham escrito comigo e pediram-me várias vezes mais palavras para recortar, pelo que escrevi várias palavras a mais para que pudessem recortar e ao mesmo tempo contactar com a escrita correspondendo ao seu interesse aliado a um objetivo de reconhecimento de letras e palavras”. (nota de campo nº 63 de 6 de novembro)

As crianças mais novas, ao observarem outros, por vezes também manifestavam interesse pela escrita, tendo sempre essa oportunidade.

Ainda relativamente a este domínio, é de salientar que a maior parte das crianças compreendia que existia uma relação entre o que estava escrito e o seu significado (mensagem oral) e no decorrer do estágio foram demonstrando um interesse gradual em saber o que estava a escrever:

“A L. perguntou-me:”O que está aqui escrito?” e eu respondi: “Está escrito, “A Lua é bonita” porque todos disseram que a Lua era bonita por isso a Rute escreveu e vamos colar na cartolina para todos poderem ver. Pode ser? “Sim!” respondeu ela”. (nota de campo nº65 de 7 de novembro – sobre o projeto)

Por último, é de salientar que todas as crianças demonstravam prazer e motivação pelos livros, trazendo muitas vezes histórias de casa para a educadora contar e para partilharem com os amigos:

“Hoje o L. trouxe alguns livros de casa e entrou na sala com um grande sorriso e ar de dever cumprido com os livros na mão. Alguns eram tão pesados que ele mal os conseguia segurar. Imediatamente todas as crianças quiseram ver os livros. Passados alguns momentos guardei os livros e disse: Daqui a pouco todos vamos

ter oportunidade de ver estes livros tão interessantes que o L. trouxe sim?” (nota de campo nº72 de 13 de novembro)

Relativamente ao **domínio da matemática**, foi notório que a maior parte das crianças reconhecia os algarismos e identificava os números. Todas as crianças realizavam contagens até perto de 50, excepto as crianças mais novas que realizavam contagens entre 10 e 20.

“Ao terminar de colar todas as letras e de fazer os desenhos a L. teve a ideia de contar as letras e escrever os números por baixo. “Boa ideia L.! podes começar”. No final sugeri que podia também fazer as bolinhas correspondentes, acrescentando assim uma representação pictográfica”. (nota de campo nº 99 de 22 de novembro)

Ainda sobre o domínio da matemática, foi notório que a maior parte das crianças reconhecia as figuras geométricas (triângulo, quadrado, círculo, retângulo) e gostava de fazer jogos e puzzles referindo propriedades e criando padrões. Observei alguma evolução que diz respeito à curiosidade e ao interesse pela matemática partindo deste tipo de propostas educativas.

No que diz respeito às **artes visuais**, a maioria das crianças apresentava interesse por realizar explorações no âmbito da expressão plástica, tomando frequentemente a iniciativa para desenhar, pintar, recortar e/ou colar. Algumas das crianças tinham dificuldade em manusear determinados materiais, contudo, foi possível observar alguma evolução nesse sentido ao longo da prática, nomeadamente no que diz respeito à utilização da tesoura.

Além disso, no que se relaciona com a **educação física**, as crianças revelavam facilidade e interesse em atividades de movimento. Por exemplo, era visível a facilidade da maioria das crianças em atirar e receber uma bola, saltar por dentro dos arcos, tanto a pés juntos, como só com um pé, ou rastejar por baixo de uma mesa. Contudo, nas crianças de 3 anos foi possível observar uma maior evolução neste domínio, pois inicialmente tinham alguma dificuldade em realizar movimentos mais amplos e no final da prática já conseguiam com facilidade realizar tarefas que envolviam esses movimentos.

Por último, no que se refere à **área de conhecimento do mundo**, é de salientar que as crianças demonstravam interesse e curiosidade sobre os fenómenos que as rodeavam no seu dia a dia. O projeto que realizámos sobre a lua resultou desse interesse. No âmbito do projeto, foi possível colocar em prática o “questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher

informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 86). Inicialmente as crianças não tinham bem presentes as etapas de desenvolvimento de um projeto e ficaram um pouco tímidas ao colocar as questões, no entanto, à medida que fomos descobrindo as respostas, foi crescendo o seu entusiasmo e curiosidade para descobrir coisas novas, fazendo naturalmente mais perguntas e partilhando o que por vezes falavam com a família.

Foi também evidente que as crianças se sentiam muito à vontade para utilizar o computador, compreendendo a função das novas tecnologias e reconhecendo a sua importância, funcionalidade e aspeto prático e rápido, sugerindo muitas vezes procurar informações no computador:

“Não sei se hoje vamos conseguir ir ao jardim porque está um tempo um bocadinho estranho e não sei se vai chover” – disse eu. Imediatamente o V. responde: Podes ver no computador!” (nota de campo nº 177 de 18 de janeiro)

Em suma, todas as crianças desenvolveram gradualmente as capacidades e em Janeiro, observei um grupo mais interativo, com interesse em participar em todas as atividades propostas, com maior capacidade para se expressar e emitir opiniões, e também um grupo mais unido.

2.2. Intenções para a ação

A partir da caracterização socioeducativa realizada anteriormente, através da qual reuni informações sobre o contexto e sobre as pessoas que o compõem, e pensando sempre nas características do grupo de crianças, tornou-se evidente a necessidade de definir um conjunto de intenções, objetivos e valores que fossem adequados ao mesmo, as quais irei apresentar em seguida.

Segundo Hohmann e Post (2014): “Os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através de atenção, observação e interação física e verbal próximas” (p.52). Cabe assim a cada educador, perceber quais devem ser as suas intencionalidades pedagógicas, tendo em consideração a individualidade, as necessidades e os interesses específicos de cada criança. Importa também referir que as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* constituíram uma referência para guiar e orientar a minha prática.

Posto isto, em primeiro lugar, **privilegiei uma relação afetiva, genuína e carinhosa** com todas as crianças proporcionando-lhes **segurança e conforto**, pois considero esta dimensão crucial para a construção de práticas positivas, fundamentadas e bem sucedidas, e para o desenvolvimento social e integral das crianças. O educador constitui um exemplo para cada criança na edificação de relações “sólidas, empáticas e afetivas (...) onde as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e adultos” (Brazelton, & Greenspan, 2002, p.29).

Assim, esta dimensão implica para o educador, o desenvolvimento de relações positivas com as crianças mostrando-se atento e interessado, respeitando as ideias de cada criança e corrigindo com carinho, quando necessário. Isto significa que “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

Em segundo lugar, considerando que o grupo é muito participativo e interessado e tentando desenvolver a sua capacidade de comunicação e expressão de ideias e opiniões, procurei dar **voz às crianças e possibilitar a sua participação ativa** através da criação de espaços para as suas iniciativas, reconhecendo-os como sujeitos e agentes do processo educativo, agindo como facilitador e auxiliando as crianças na construção do seu próprio conhecimento e dos seus saberes – no seu processo de aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Segundo Tomás (2014), as crianças não são sujeitos passivos que respondem apenas às influências e determinações externas (do mundo adulto), logo, considerar as crianças como atores sociais, como seres competentes, capazes, providos de direitos e ideias próprias e não apenas como espectadores é fundamental para a construção de uma prática bem sucedida, que possa contribuir para o sucesso das crianças, na medida em que, lhes deve proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento constantes.

Considerando que as crianças fazem escolhas significativas e que os seus interesses e necessidades devem guiar as atividades e ações desenvolvidas pelo educador, este deve agir como co-autor estimulando e apoiando o desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido das suas sugestões, ideias, informações e/ou objetos

que possam trazer para a sala e do próprio espaço e meio envolvente (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Assim, pretendo que esta intenção resulte de conversas e negociações entre o adulto e as crianças na qual nos esforçamos para perceber quais são os interesses e ideias das mesmas e o que podemos fazer para os realizar – partindo para a ação e para a descoberta e dando oportunidade à criança “de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

Considero importante que se crie tempo para ouvir aquilo que as crianças têm para dizer, valorizando as suas ideias e incentivando-as a expressar o que realmente sentem e como se sentem em relação ao que fazem no dia-a-dia, abrindo espaços para exprimir opiniões e realizar aprendizagens significativas, como por exemplo, a conversa em grande grupo sobre a ida ao teatro na qual as crianças tiveram oportunidade de falar sobre o que viram e o que sentiram. Segundo Agostinho (2014) (...) “as crianças têm voz porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las” (p.1130).

No seguimento desta intenção, e fazendo uma ponte com a caracterização inicial, continuei a promover a **autonomia das crianças** de modo a que progressivamente sejam responsáveis pelas suas próprias ações. O desenvolvimento da autonomia permite à criança uma maior afirmação pessoal e no jardim de infância está relacionado com o facto de as crianças puderem assumir maiores responsabilidades e terem consciência das mesmas, a organização da sala por áreas e as rotinas estabelecidas fornecem à criança confiança para se movimentar livremente pelo espaço e fazer as suas escolhas em determinados momentos.

Também o facto de as crianças realizarem diferentes tarefas as ajuda a “desenvolver uma percepção de si própria como pessoa distinta que é capaz de fazer as suas escolhas e de realizar coisas por si própria” (Brickman & Taylor, 1991, citados por Brites, 2015, p.16) e promove de igual forma a resolução de conflitos, conforme indica a seguinte nota de campo:

“Durante o recreio o V. veio ter comigo e disse: “Rute, a T. bateu-me!” – “Ah foi V.? Então tens de ir falar com ela e explicar-lhe que isso não se faz e que ela também não ia gostar que lhe batessem”. O V. dirigiu-se à T. e disse que não tinha gostado que lhe tivesse batido. Ela respondeu: “Mas foi sem querer!”. Ao ouvir isto disse: “Se foi sem querer é diferente. Às vezes pode acontecer isso. Quando estamos a

brincar podemos magoar os amigos sem querer. Temos de ter cuidado. O que podemos fazer para resolver isto?” – Os dois abraçaram-se a sorrir e pediram desculpa um ao outro continuando a brincar como se não se tivesse passado nada”. (nota de campo nº 71 de 13 de novembro).

De acordo com Freire (citado por Brites, 2015)

a autonomia caracteriza-se como sendo uma construção cultural, que depende da relação do sujeito com o outro, onde possui liberdade para fazer escolhas e tomar decisões, construir e reconstruir o que lhe foi ensinado, reforçando a ideia de que esta pode ser influenciada por fatores internos e/ou externos (p.23).

Tal como evidenciei na caracterização, um dos maiores interesses do grupo estava relacionado com a brincadeira livre, dessa forma **promovi momentos de brincadeira e exploração livres**, pois tal como escrevem Sarmiento, Ferreira e Madeira (2018),

brincar é uma atividade natural na infância. A brincadeira permite à criança a descoberta do mundo a que pertence e que a rodeia, onde, a sós ou com outros, vai tecendo a sua forma de se relacionar e de construir cidadania. Ao brincar, a criança aprende a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender. Brincar exige, por isso, tempo, mediadores físicos e humanos e espaços para que a criança possa fruir de um tempo e espaço seus, em que brinque livremente e assim construa sólidas estruturas de aprendizagem multidimensional (p.7).

A criança precisa de tempos e espaços só seus, nos quais possa mergulhar nas suas fantasias e descobrir coisas novas e desafiantes, não tendo de estar constantemente a responder a tarefas propostas pelo adulto. Logo, na preparação das atividades no dia-a-dia procurei preservar tempos livres para que as crianças pudessem brincar e tirar o máximo partido disso, fomentando assim as explorações e interações entre pares, promovendo o sentido de pertença a um grupo resultando numa maior união entre as crianças.

Por último, destaco como intenção com as crianças, a **promoção de aprendizagens significativas**, seguindo a mesma linha do Projeto Educativo, pois “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cogni-

tivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística (...)" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10). Para isso privilegiei propostas educativas que se ligam às áreas e domínios curriculares para a educação pré-escolar e proporcionei igualmente momentos de brincadeira livre tentando interligar as aprendizagens.

Procurei também revelar um profundo sentido de **respeito** por todas as crianças e pelas suas famílias, tendo em consideração a cultura e a individualidade de cada uma. Foi minha intenção **criar uma relação positiva com as famílias**, mantendo-as informadas sobre tudo o que se passa na escola e fomentando a sua participação tanto quanto possível na sala, contribuindo dessa forma para dar maior segurança e confiança tanto às crianças, como às suas famílias. "Educadores e pais trabalham em parceria para proporcionarem um ambiente facilitador para as suas crianças" (Hohmann & Post, 2011, p. 329).

O educador deve reconhecer que, segundo Brazelton, os pais são os maiores peritos dos seus filhos e que por isso, o trabalho desenvolvido deve ter em consideração as informações fornecidas pelas famílias no dia-a-dia, partindo das mesmas para estabelecer uma prática focada nas crianças, no seu desenvolvimento e nas suas características individuais e únicas. Segundo Hohmann e Post (2011):

Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança. Aprendem uns com os outros o que funciona e o que não funciona com determinada criança no seio da sua relação. (p. 329)

Neste sentido, atente-se na seguinte nota de campo como exemplo da relação com as famílias:

"Quando os pais do M. chegaram à escola entraram na sala e vieram dizer-me bom dia. Perguntei-lhes se estava tudo bem com o M. e se tinham algum recado. Responderam-me que estava tudo bem e que o viriam buscar um pouco mais cedo hoje. Disse-lhes que iria passar essa informação à Educadora e que podiam ficar descansados. Agradeceram-me e desejaram um bom dia de trabalho, retribuí o desejo". (Nota de campo nº 157 de 14 de dezembro)

Relativamente à **equipa educativa**, e uma vez que esta era bastante coesa, conforme pude observar logo de início, procurei estabelecer uma relação de proximidade e de confiança, numa perspetiva colaborativa de comunicação aberta, entreajuda e partilha, mantendo a equipa informada sobre o que pretendia realizar e mostrando-me disponível para tudo o que foi solicitado e que esteve ao meu alcance.

Existem benefícios provenientes de uma boa capacidade de trabalho em equipa, pois este permite uma maior coerência e interligação entre os educadores e os auxiliares. “(...) educadores que formam uma equipa procuram apoiar-se mutuamente, recorrer aos respetivos pontos fortes e transformar a sua compreensão das crianças e do desenvolvimento infantil em ideias práticas a serem experimentadas” (Hohmann & Post, 2011, p.309). Desse modo,

“Faço sempre um esboço da planificação da semana seguinte e depois converso um pouco com a educadora sobre isso. Ao observar a planificação fazemos alguns ajustes para que tudo possa ficar o mais organizado possível e decorra sem problemas. A educadora sugere algumas alterações que eu aceito sempre de forma a construir melhores propostas” (nota de campo nº 164 de 20 de dezembro)

Em suma, as intencionalidades educativas constituíram uma ferramenta que guiou a minha ação educativa. No seguimento disto, considerei a singularidade das crianças e as particularidades do grupo de forma a promover as suas potencialidades e a apoiar o seu desenvolvimento, proporcionando momentos de aprendizagem e descoberta. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação (...)” (p.5) permitindo “ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha (p.5).

2.3. Avaliação global da concretização das intenções

Após definir as intenções para a minha prática pedagógica, que foram apresentadas no ponto anterior, é essencial fazer uma análise da concretização das mesmas, ou seja, da forma como as tentei colocar em prática e das estratégias utilizadas para esse fim. Nesse sentido, irei apresentar de seguida uma reflexão sobre o modo como procedi para que essa mesma concretização fosse possível.

Com as crianças

Considerando que o estabelecimento de uma **relação afetiva próxima com as crianças** é fundamental para que se conheça realmente cada uma delas e de modo a construir uma relação, de forma natural e gradual, envolvi-me nas suas brincadeiras sempre que possível, nos vários espaços da sala e no espaço exterior. Assim, foi-me possível começar a conhecer as crianças e os seus interesses privilegiando umas das suas atividades preferidas e mais naturais, o brincar, que foi outra das intenções estabelecidas. No entanto, é importante referir que nunca invadi o espaço das crianças, nem impus a minha presença, esperava que me convidassem para participar ou pedia autorização para tal:

“Rute, vem ler uma história comigo! – Disse a L. – “Claro que sim, L. qual é a história que queres ver?” – “Escolhe tu!” – Hum.. então pode ser a história das letras?” – Sim! – respondeu ela, com entusiasmo. (nota de campo nº4 de 1 de outubro)

Desta forma, foi possível começar a desenvolver uma relação mais próxima, mais segura e mais afetuosa com as crianças, individualmente, em pequenos grupos e por fim em grande grupo, participando nas suas brincadeiras e refletindo sobre elas. Para além desta proximidade nas interações do dia a dia, o facto de ter estado sempre presente e disponível para elas, ajudando e confortando em momentos de necessidade e/ou tristeza também contribuiu para a solidificação da relação adulto-criança ao longo da prática:

“Enquanto estávamos no recreio o F.F. veio ter comigo com lágrimas nos olhos. Dei-lhe um abraço e perguntei o que se passava. Respondeu então: “Tenho saudades da mãe”. Disse-lhe “Não faz mal ter saudades da mãe, ela agora está a trabalhar, mas mais logo já vem buscar-te. Aqui na escola também te podes divertir e brincar com os amigos. Queres vir fazer um jogo comigo? – “Sim!” – “Boa! então vamos escolher um!”. (nota de campo nº 176 de 11 de janeiro)

Neste sentido, foi visível que, com o passar dos dias as crianças começaram a tomar a iniciativa de me chamar, para fazer alguns pedidos e para resolver situações de conflito e/ou para as acalmar e confortar quando se sentiam tristes ou frustradas por algum motivo. Começaram também a expressar verbalmente o carinho que sentiam por mim e o desejo de fazer mais atividades comigo:

“Por vezes quando estava a acompanhar algumas crianças em determinada atividade o L. e o F.F. sentavam-se perto de mim a tocavam-me de forma carinhosa fazendo-me festinhas no braço”. (nota de campo nº23 de 11 de outubro)

“A T. sentou-se ao pé de mim na mesa enquanto acompanhava uma criança que estava a realizar o desenho da lua na cartolina e disse: “Quero fazer mais trabalhos contigo Rute”. (nota de campo nº 66 de 8 de novembro)

No que diz respeito à intenção de **dar voz às crianças e possibilitar a sua participação ativa** nas escolhas e discussões diárias defini como estratégia a criação de espaços, durante as conversas em grande grupo, para que a sua voz fosse realmente ouvida, dando-lhes a possibilidade de expressarem as suas ideias, opiniões, desejos e sentimentos. “A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, (...) , e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, p.61) E também para possibilitar a sua escolha e decisão livre acerca de atividades relacionadas com os seus interesses. Pois, de acordo com os mesmos autores “O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança (...) ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (p.11).

“O que acham que devíamos fazer hoje?” Perguntei. “Brincar!” – respondeu a grande maioria das crianças. “Claro que vamos brincar, há sempre tempo para brincar, mas há mais alguma coisa que gostassem de fazer?” - “Podes contar uma história Rute?” – perguntou a L. - “Claro que sim, L. que história gostavam de ouvir?” – “Uma das tuas!” - disse a T. (...) “Qual delas?” E o V. diz “A do pequeno azul e pequeno amarelo! Só contaste uma vez...” (...) (excerto da nota de campo nº174 de 8 de janeiro)

Relativamente à intenção referente a **promover a autonomia das crianças**, importa referir que, para possibilitar a concretização desta intenção, tentei incentivar e motivar as crianças de forma constante, nos diversos momentos do dia, a executar ações de forma autónoma, nomeadamente ações para as quais era hábito pedirem

ajuda, como por exemplo, para arrumar a sala, para ir buscar materiais e/ou para tomarem decisões relacionadas com problemas encontrados no dia a dia, nomeadamente partilha de objetos. Através desta intenção pretendia que as crianças, progressivamente, fossem capazes de “cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (Silva et al, 2016, p.36). Também promovi a realização de decisões autonomamente, como por exemplo, na escolha de atividades e/ou resolução de conflitos e a interajuda.

“A M. veio ter comigo e perguntou se podia pintar. Disse-lhe: “A área da pintura está livre? Tens de ver se tens espaço para ir pintar agora”. Ao regressar disse-me que sim. “Então podes ir pintar M. é só ires buscar uma folha e as tintas que já sabes onde estão”. Após recolher os materiais observei-a a colocar a folha no cavalete sem ajuda” (nota de campo nº 48 de 26 de outubro)

No que concerne a intenção **promover explorações livres**, tendo em conta que brincar é uma atividade natural na infância (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2018), pareceu-me pertinente fomentar tempos de brincadeira livre, proporcionando diversas oportunidades para correr, saltar, trepar, escorregar, entre outras, estimulando a iniciativa, as descobertas, a expressão de opiniões, a resolução de problemas, o persistir nas tarefas, o colaborar com os outros, o desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11) ou seja, dando-lhes a possibilidade de explorar, de construir e reconstruir o espaço mediante os seus interesses. Momentos nos quais as crianças se pudessem expressar e criar as suas próprias fantasias estimulando também o desenvolvimento de relações entre todos, pois, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “o brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais” (p.11).

Considerando o aspeto socioemocional, a criança quando brinca expressa sentimentos e emoções como afeto, medo e agressividade e, em muitas situações, aprende a lidar com a frustração. Quando brinca com os pares, a partilha, a negociação, o estar em grupo, a liderança e a resolução de conflitos são uma realidade constante (Oliveira, 2016)

“Durante a manhã o A. e a L.K. estavam na área da casa, ao aproximar-me perguntei o que estavam a fazer. “Aqui é o nosso cabeleireiro” – disse a L. “Do que precisas?” – perguntou-me. “Queres pintar as unhas?” – “Ah muito bem, sim estava

mesmo a precisar”. - “Qual é a cor que queres?” Mostrando-me um brinquedo com várias cores. Após escolher ela fez os gestos que simbolizavam colocar o verniz. De seguida disse: “O A. é que trata do cabelo.. queres um penteado?” – “Claro que sim A.!” (nota de campo nº 169 de 7 de janeiro)

Para conseguir concretizar a intenção relacionada com **promover aprendizagens significativas**, assegurei-me de que esta intenção era transversal a tudo o que acontecia durante o dia a dia, quer os momentos planeados quer os não planeados. Neste sentido, nem todas as aprendizagens precisam de ser grandes, também as mais pequenas são importantes para que as crianças compreendam que toda e qualquer aprendizagem tem o seu valor e significado.

Assim, ao apresentar as propostas educativas tive sempre em consideração o estabelecimento de objetivos que proporcionassem às crianças novas aprendizagens e o desenvolvimento de capacidades. E nos momentos de brincadeira livre, quando por vezes as crianças criavam uma situação diferente e com potencial, tentei sempre motivá-los a descobrir mais sobre o que estavam a fazer:

“Durante esta semana, enquanto realizavam uma atividade de desenho, o A. começou a encaixar todas as canetas de feltro umas nas outras. Aproveitando esta exploração comecei a conversar com ele perguntando se a construção era uma torre. Após a sua resposta afirmativa referi que a torre era muito alta e perguntei: “Será que a torre é mais alta do que tu?” E durante alguns minutos comparámos a altura de várias crianças e até a minha, considerando uma caneta como unidade de medida. (nota de campo nº 22 de 10 de outubro)

Com as famílias

Foi minha intenção **criar uma relação positiva com as famílias** e para que tal pudesse acontecer, preocupei-me, desde o início da prática em que as famílias me conhecessem, contactando com as mesmas sempre que possível, não só para me apresentar, mas também para conversar sobre as crianças e sobre o dia a dia tanto no jardim de infância como em casa. Esta interação permitiu que ao longo da prática pudesse estar mais próxima das famílias e perceber o que as crianças transmitiram acerca do dia a dia em JI, nomeadamente, o projeto sobre a lua que suscitou um enorme interesse nas crianças e no qual as famílias também tiveram uma participação ativa.

Para além disso, e para que todas as famílias estivessem informadas sobre o que de mais relevante se passava em sala, tive o cuidado de expor tudo o que era feito na parede em frente à sala, de modo a criar uma maior proximidade e um maior interesse. Tentei manter sempre uma postura atenta e disponível no contacto com as famílias de forma a conquistar a sua confiança e para que também me vissem como uma figura de referência e se sentissem seguros ao deixar as crianças comigo. Ao longo da prática compreendi que esta atitude nutriu efeitos, pois as famílias começaram, gradualmente e naturalmente, a partilhar mais informações comigo e a demonstrar mais confiança em mim, tal como se pode verificar, por exemplo na seguinte nota de campo:

“Ao conversar com a mãe do F. referi: “Já viu o foguetão que o F. fez?”. Ao que a mãe respondeu: “Já sim! Está muito giro! Ele fez o trabalho sozinho?” – “A maior parte sim, só precisou de alguma ajuda para recortar” – “Como a Rute sabe ele tem algumas dificuldades, mas tenho visto algumas melhorias”. E continuámos a conversar durante mais alguns minutos sobre as características e sobre o desenvolvimento do F.” (nota de campo nº 88 de 19 de novembro)

Com a equipa

No que diz respeito às intenções para com a equipa educativa, é de salientar que, para que pudesse existir uma coerência, coesão e trabalho de equipa, o que na minha perspetiva é fundamental, procurei estabelecer uma relação de proximidade e de confiança baseada na **colaboração, na entreajuda e na partilha**. Para a concretização desta intenção tentei mostrar, ao longo de toda a prática, uma **postura disponível, prestável e também humilde**, ao oferecer ajuda para todas as situações.

Neste âmbito, ao mostrar empatia, tolerância e disponibilidade comecei, aos poucos, a integrar-me na sala de atividades e a formar uma equipa coesa com a educadora e com a auxiliar, de forma a podermos trabalhar todas no mesmo sentido.

Conversava sempre com a educadora, para que estivessemos em **sintonia trabalhando em conjunto**, dando resposta aos interesses e necessidades das crianças. Apraz-me dizer que esta relação de grande proximidade e confiança também se refletiu na minha prática, pois permitiu-me agir de forma mais segura. Também com as equipas das outras salas foi possível estabelecer uma relação de partilha e troca de conhecimentos que em muito contribuiu para a minha aprendizagem.

III. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

3.1. Identificação da problemática

O interesse pelo papel do educador na inclusão de uma criança cuja língua materna não é o português, emergiu no início do estágio, período em que uma criança de origem ucraniana se encontrava num processo de adaptação ao contexto educativo mais próximo e, simultaneamente, ao contexto social e cultural mais alargado (costumes e língua). Neste processo, a língua portuguesa com uma estrutura completamente diferente da sua língua materna - ucraniano - levantou evidentes dificuldades de adaptação e de comunicação.

Durante o primeiro mês de prática, foi possível observar que a K.C. apresentava dificuldades de comunicação:

“A K.C. é uma criança que se isola muito, brinca sempre sozinha e não comunica com as outras crianças nem de forma verbal, nem de forma não verbal. (nota de campo nº24 de 11 de outubro)

“Em conversa com a mãe, esta referiu que a K.C. chora sempre de manhã e que não quer vir à escola porque diz que não tem amigos”. (nota de campo nº 53 de 2 de novembro)

Sendo a língua um veículo de comunicação por excelência em jardim de infância e, sendo que é através dela que percebemos muitos dos interesses e necessidades das crianças, sem essa ferramenta indispensável é necessário pensar como poderemos proceder.

A comunicação é essencial no jardim de infância, e ao longo da vida, mas sendo este um período crítico do desenvolvimento infantil, o facto da criança não se conseguir expressar de forma clara e do educador não conseguir compreendê-la causa um grande desconforto, frustração e um sentimento de impotência tanto no adulto como na criança. Neste sentido, a K.C. isolava-se muito e brincava quase sempre sozinha:

“Observei novamente a K.C. a realizar um puzzle sozinha numa das mesas, nenhuma das outras crianças foi ter com ela. Todo o grupo está a brincar em áreas diferentes e penso que nem viram que a K.C. está sozinha a fazer o jogo. (nota de campo nº 38 de 19 de outubro)

“Tentei conversar um pouco com a K. quando estava a ver um livro – “Estás a ver um livro K.? É sobre o quê? – na ausência de resposta ou qualquer outra

manifestação, tentei utilizar outra estratégia: aponte para algumas figuras e perguntei o que eram: “O que é isto K.? - silêncio – “É um cão?” – silêncio – “Como faz o cão?” – silêncio – “ão, ão?” – silêncio”. Durante esta tentativa de interação a criança não manifestou qualquer tipo de emoção e demonstrava algum desconforto e desinteresse mantendo uma postura rígida e apática. (nota de campo nº29 de 15 de outubro)

Através dos registos supracitados, foi possível constatar que a criança se sentia muito insegura não só na presença de outras crianças como também na presença dos adultos, mostrando alguma resistência na interação e muita timidez. Frequentemente baixava a cabeça com um ar triste e não sorria. Também revelava alguma resistência ao contacto físico, mesmo de forma suave, quando lhe tentava fazer uma festa ou arranjar o cabelo.

Ao observar esta criança interroguei-me sobre o que fazer para integrá-la no grupo. Como fazê-la sentir-se parte integrante de um todo? Como comunicar com ela de forma a que perceba o que lhe está a ser transmitido?

Em creche, com as crianças mais novas, esta é uma situação que embora exista, não se manifesta de forma tão evidente pois a comunicação faz-se também de forma não verbal. No jardim de infância, a comunicação verbal é o veículo de comunicação por excelência e é através desta que as crianças expõem os seus interesses e necessidades.

Foi ao tomar consciência destas questões e no sentido de tentar encontrar respostas e algumas estratégias que pudessem melhorar a adaptação da K.C. que se tornou fundamental para mim iniciar esta investigação. Além disso, considerei igualmente importante tentar perceber qual é o papel que o educador desempenha nesta situação e refletir um pouco sobre ele e sobre a minha própria ação.

Neste sentido, com a ajuda de todas as crianças e adultos da sala, desenvolvi um plano de ação, que foi construído à medida que se realizava o estudo. De forma a contar com a participação de todos, em primeiro lugar reunimos em grande grupo e conversámos sobre o tema deixando que fossem as crianças a dar ideias de como poderíamos ajudar a K.C. seguindo depois a direção na qual me guiavam e as orientações encontradas na literatura formulando algumas propostas educativas.

Sendo assim, a problemática em estudo, emergiu de uma fragilidade identificada, bem como, de um processo de reflexão sobre a própria prática e de uma tentativa de melhorar as circunstâncias da criança. Segundo Freire (1975, citado por

Coutinho et al, 2009): “quanto mais as pessoas se aplicam na ação transformadora das realidades, mais se «inserem» nela (na acção) criticamente” (p.375).

3.2. Revisão da Literatura

1. Educação para a Cidadania

Nas últimas décadas, e com especial incidência nos anos mais recentes têm-se verificado em Portugal profundas mudanças relacionadas com os movimentos migratórios. De acordo com Ançã e Abreu (2018) “Portugal, de facto, tornou-se um caso particular, de regime misto: nunca deixando de ser um país de emigrantes, tornou-se um país recetor de imigrantes” (p.11).

Assim, podemos afirmar que, cada vez mais, nos inserimos em contextos multiculturais e interculturais com os quais precisamos de aprender a lidar de forma adequada. Neste sentido, “o pluralismo, a tolerância e a abertura de espírito são mais importantes do que nunca”. O Tribunal Europeu dos Direitos do Homem reconheceu que, “é essencial haver uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos de identidade diferente para a preservação da coesão social” (Conselho da Europa, Comité de Ministros, 2008, p.17).

Estamos a transformar-nos progressivamente em cidadãos do mundo: “a cidadania global refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum” o que também nos obriga a maiores responsabilidades sociais e humanas (Unesco, 2016, p.14). Em Portugal, tem havido alguma discussão no sentido de melhorar a forma de encarar esta diversidade, assim sendo, foi estabelecido em conselho de ministros, que a cidadania se refere a:

um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores (...). (Diário da República - Despacho n.º 6172/2016 de 10 de Maio)

Neste âmbito, designadamente ao nível da educação, os profissionais têm sido confrontados com questões relacionadas com a integração e inclusão das crianças imigrantes, em especial as que não têm o português como língua materna.

Primeiramente, **importa esclarecer os conceitos de integração e inclusão**. O primeiro termo é normalmente utilizado “para descrever e caracterizar a entrada, a socialização e a participação dos imigrantes numa sociedade qualquer de acolhimento” (Rodrigues, citado por Nunes, 2013, p.30), já o termo inclusão reconhece e aceita a diversidade existente na vida em sociedade, garantindo o acesso de todos às mesmas oportunidades, independentemente das suas características (Sposati, 2002).

Tal como referem Andrade e Martins 2009 (citados por Amorim, 2015) “A sociedade actual é linguística e culturalmente diversificada pelo que importa, desde cedo, abordar as línguas [e culturas], integrando a diversidade” (p.16).

Por isso, as crianças devem ser educadas “num espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal” (excerto do 10º Princípio da Declaração Universal para os Direitos da Criança, 1959).

Por último, e concordando com Delors (1996) “(...) a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreajuda pacífica e, porque não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece” (p.18).

2. Diversidade Cultural e os seus desafios nos contextos de educação

Segundo Ramos, Adão e Barros (2003) se procurarmos no dicionário a definição de diversidade iremos encontrar a palavra “diferença”. Contudo, segundo os autores, a diversidade cultural não diz respeito apenas a um tipo de diferença. É um conceito que engloba os diferentes elementos que constituem uma cultura, ou seja, a língua, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, a organização familiar, a política, entre outras características próprias de um determinado grupo.

A diversidade cultural é assim, algo muito mais complexo e multifacetado do que aquilo que pensamos. Por isso, “refletir sobre a diversidade cultural exige de nós

um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os seus múltiplos recortes” (Ramos, Adão e Barros, p.70).

Esta premissa coloca-nos, como educadores e como cidadãos, perante vários desafios, nomeadamente, “o desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social sejam respeitadas dentro das suas especificidades, sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais” (Ramos, Adão e Barros, 2003, p.71).

De acordo com os mesmos autores, a reflexão “sobre educação e diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro como sendo diferente. Significa pensar a relação entre o eu e o outro (...)” (p. 69).

Nesse sentido, é necessário compreender que o ato de educar é igualmente um “processo cultural em que a relação educativa depende dos diferentes tipos de cultura” (Peres, 2000, citado por Nunes, 2013, p.29), pois, “cultura e educação estão intimamente ligadas (...) É impossível determinar onde acaba o educativo e principia o cultural e seria absurdo separá-los” (Peres, 2000, citado por Nunes, 2013, p.29).

Assim, torna-se fundamental construir um sistema que respeite as modificações existentes na sociedade, especialmente no que diz respeito à multiculturalidade, que pode ser entendida como uma “constatação de uma realidade social, grupos de diferentes origens e culturas que vivem na mesma sociedade” (Brito, 2008, citado por Nunes, 2013, p.29).

Considerando que a multiculturalidade e a interculturalidade são dois conceitos distintos que estão interligados importa perceber as diferenças entre si. Segundo, Nunes (2013) uma educação multicultural refere-se apenas a uma aceitação da diversidade, por outro lado, uma educação intercultural constitui um processo dinâmico que promove a interação e o conhecimento mútuo entre culturas.

Posto isto, é essencial que exista “uma educação multicultural que identifica e reconhece a diversidade cultural existente na escola. E a educação intercultural para fazer com que haja interação entre as diversas culturas existentes” (Rodrigues, 2009, citado por Nunes, 2013, p.30). Neste sentido, o papel do jardim de infância e dos educadores é em grande medida utilizar esta diversidade como ponto de partida para a criação de um ambiente educativo coeso, seguro e tolerante.

3. Inclusão social e diversidade cultural em contexto de jardim de infância: Papel e estratégias dos educadores de infância

De acordo com Madeira et al (s.d.) os educadores de infância deparam-se, com a necessidade crescente de apoiar as crianças cuja língua e cultura de origem diferem da maioria das crianças com quem convivem e do país onde residem, no sentido de respeitar e valorizar a sua língua e cultura de origem, para que estas se possam integrar de forma saudável tornando-se membros ativos dos grupos nos quais estão inseridas.

De forma a promover a inclusão social, referida anteriormente como o reconhecimento e a aceitação da diversidade existente na vida em sociedade, garantindo o acesso de todos às mesmas oportunidades, independentemente das suas características (Sposati, 2002) o educador deve adotar algumas estratégias que irão favorecer a adaptação da criança, o seu relacionamento com os outros e a sua posterior capacidade de comunicação e expressão oral.

Relativamente às estratégias por parte do adulto, de acordo com a rede Euridyce (2009) em primeiro lugar, deve tentar conhecer a criança em questão, as suas características, necessidades e interesses pessoais e únicos, para isto, é importante estabelecer contacto com as famílias criando um clima de comunicação e de confiança, no qual estas crianças e as suas famílias se sintam acolhidas, pois “o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos é importante para o sucesso escolar das crianças” (Euridyce, 2009, p.7) contemplando a integração e a participação das famílias nas atividades do jardim de infância.

Além disso, o 6º Princípio da Declaração Universal para os Direitos da Criança (1959) refere que “A criança precisa de amor e compreensão para o pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade. (...)” logo, o estabelecimento de relações afetivas e securizantes com as crianças reveste-se de uma importância ainda maior, tanto com os adultos de referência como com as outras crianças do grupo.

Em segundo lugar, no que diz respeito à ação do educador com a criança, com o intuito de ajudá-la a aprender e a desenvolver a sua capacidade de comunicação oral em língua não materna, será importante que se considerem alguns aspetos, nomeadamente, numa fase inicial “as conversas informais com a criança devem incidir sobre assuntos que lhe despertem interesse, focando também o seu nome, idade e a sua família” (Madeira et al, s.d., p.5).

De modo a ajudar a criança a compreender o que dizemos, será importante dar instruções breves, utilizando vocabulário e construções frásicas simples, falando pausadamente. É igualmente benéfico juntar a linguagem verbal à linguagem corporal, apontar para os objetos e a nomear ou fazer gestos associados a esses mesmos objetos, bem como, recorrer a imagens, assim, estaremos a ajudar “a criança a associar as palavras ouvidas aos seus referentes e favorecendo, assim, a compreensão da mensagem” (Madeira et al, s.d., p.13).

Segundo os mesmos autores, todas as crianças para quem o português não é língua materna, desde a sua entrada no jardim de infância, necessitam de ser apoiadas pelo educador, tendo em conta que encontram maiores dificuldades de comunicação e de integração resultantes das diferenças entre a sua cultura de origem e a cultura do país de acolhimento.

Neste sentido, em terceiro lugar, o educador pode promover algumas atividades nas quais dê a conhecer a todo o grupo algumas características dos países de origem destas crianças, salientando a importância da diversidade e promovendo o respeito e a aceitação. Permitindo em simultâneo a aquisição, por parte da criança, “de alguns instrumentos que lhe permitam mover-se entre a sua cultura de origem e a cultura de acolhimento, sem renunciar à sua identidade” (Madeira et al, s.d., p.14).

Estas atividades devem contemplar quer a componente linguística quer a cultural, com o objetivo de facilitar a integração escolar e social destas crianças, ou seja, permitir que se possam começar a incluir num grupo, promovendo a aquisição de conhecimentos e competências fundamentais para o sucesso do seu percurso educativo em Portugal (Madeira et al, s.d.).

Será igualmente importante que o educador demonstre interesse pela criança e pela sua língua, usando algumas palavras-chave na língua materna da criança, embora conforme indica Madeira et al (s.d.) a comunicação deva ser estabelecida maioritariamente em português.

Todas as estratégias evidenciadas anteriormente “permitirão à criança associar progressivamente as palavras aos objetos e ações que designam, o que tornará mais fácil a sua comunicação com o educador e com os pares” (Madeira et al, s.d., p.16).

As tarefas propostas pelo educador deverão contemplar uma dimensão lúdica, pois, de forma geral, todas as crianças se sentem mais motivadas e se envolvem mais no processo de aprendizagem de uma língua quando têm a oportunidade de a usar de

forma criativa, dinâmica e divertida (Wright, Betteridge & Buckby, 2010 citados por Madeira et al s.d.).

Outro fator importante prende-se com a interação com os pares, pois, para que exista uma integração plena das crianças estrangeiras no jardim de infância é também fundamental o processo de socialização. Assim, o educador deve fomentar o contacto entre as crianças nos momentos de brincadeira livre ou através de tarefas de aprendizagem intencionais que estimulem a “sua interação com as outras crianças falantes nativas de português, que poderão constituir-se como modelos linguísticos úteis para as crianças que não têm o português como língua materna” (Madeira et al, s.d., p.15).

Para além de promover o desenvolvimento linguístico da criança, esta interação favorecerá ainda a sua inclusão no jardim de infância e a criação de laços afetivos duradouros. Para além da família, também a escola é “um espaço precioso de inter-relações, de aprendizagens e de socializações múltiplas”, que ocupa um lugar importante na “formação do processo de identidade pessoal” (Silva, 2010, p.15).

Por último, a consistência revela-se fundamental, pois, se abordarmos os mesmos tópicos ao longo de algum tempo e se os educadores seguirem um conjunto de estratégias que contribuam para a inclusão social de crianças cuja língua materna não é o português estaremos a ajudá-las a consolidar os seus conhecimentos. Por este motivo, a repetição e a consistência constituem elementos-chave para a estimulação do desenvolvimento linguístico da criança em Português, como língua não materna (Shin, 2006, citado por Madeira et al s.d.).

Concluindo, e como é referido no *Programa para Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna* (2005), o professor deve “ser flexível nas expectativas que tem dos alunos, tendo capacidade para modificar os seus próprios juízos a partir de um conhecimento ajustado à realidade” e deve ainda “ter uma atitude aberta, tolerante e construtiva perante outras identidades sociais, comportamentos e valores; ser receptivo a novas aprendizagens” (Ministério da Educação, 2005, p. 22). Apenas desta forma poderemos construir uma sociedade e uma escola mais abertas e mais tolerantes, num verdadeiro espírito de respeito e cidadania.

3.3. Roteiro Ético e Metodológico

Segundo Amado (2014), investigar em educação é estar “perante (...) uma realidade originária, constitutiva do sujeito e da sociedade” (p.22). Assim, **a presente investigação segue uma abordagem qualitativa**, uma vez que, o investigador interage com o campo e com os seus membros, na procura ativa de conhecimento (Flick, 2005) centrando a sua atenção nos significados para compreender aquilo que os sujeitos pensam, captando a sua perspectiva (Bogdan & Biklen, 1994). Os mesmos autores referem que “o investigador deve estar completamente envolvido no campo de acção dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes”.

Nesse sentido, gostaria de referir que a presente pesquisa foi desenvolvida de forma a dar resposta à seguinte questão **Que estratégias adotar de forma a promover a inclusão de uma criança que não fala português, no grupo?**, para isso, foram delineadas algumas estratégias educativas com as quais procurei apoiar e promover a adaptação da K.C. ao contexto.

No seguimento desta questão, formulei o **seguinte objetivo**: analisar e refletir sobre que estratégias adotar de forma a promover a inclusão de uma criança, que não fala português, no grupo. Nesta pesquisa **participaram** 22 crianças, 13 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, refletindo e analisando as relações e os comportamentos observados entre as crianças e a K.C.

Do ponto de vista metodológico o estudo segue uma investigação sobre a própria prática, na medida em que pretende observar, refletir e comparar alguns resultados obtidos durante a sua realização com o intuito de melhorar a realidade encontrada. Neste sentido, Ponte (2004) refere que a investigação dos profissionais sobre a sua prática “pode ser importante por várias razões. Antes de mais, ela contribui para o esclarecimento e resolução dos problemas; além disso, proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos actores e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem” (p.2).

Assim, esta investigação caracteriza-se por ser prática e interventiva, “não se limitando à descrição de uma determinada realidade, mas intervindo igualmente na mesma, provocando uma mudança através de uma ação intencional” (Coutinho et al, 2009, p. 362). Ser um “professor-investigador é ser capaz de se organizar para,

perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2000, p.6).

O estudo seguiu assim, algumas etapas: 1) a identificação da problemática, da/s questão/ões de investigação e a justificação da escolha, 2) a análise da literatura referente ao tema, necessária para compreendê-lo melhor e contextualizá-lo, 3) a construção do roteiro ético e metodológico, 4) a análise de conteúdo, a partir dos dados recolhidos e posterior partilha das conclusões encontradas.

Posto isto, **no que se refere à recolha de dados**, esta foi feita maioritariamente através da observação direta e do registo de notas de campo. Também foram utilizadas reflexões, registos audiovisuais e uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante. Segundo Afonso (2005, citado por Cabral-Calheiros e Piscalho, 2013) “A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p.268), além disso, citando Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) e ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87).

Assim, as notas de campo tornam-se igualmente importantes, na medida em que, descrevem todas as situações observadas e a informação obtida será mais completa sendo possível compará-la. Nesse sentido, construí uma tabela categorizada (Anexo I) com vários registos, organizados consoante o seu conteúdo de forma a clarificar e a facilitar a comparação dos dados observados (Esteves, 2008). O audiovisual constitui um importante instrumento, na medida em que, relata a realidade observada e as suas influências ideológicas (Kramer, 2005, citado por Tomás, 2011).

O uso de diferentes técnicas e instrumentos confere maior diversidade aos dados recolhidos o que irá resultar numa maior veracidade do estudo. Segundo Sousa (2005), “sempre que possível deve-se utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (p.85).

Desta forma é possível realizar um cruzamento de “dados a partir dos discursos, das actividades, das brincadeiras, das relações entre actores, etc” (Tomás, 2011, p.148).

Foi minha intenção observar, participar e refletir sobre a informação recolhida, as observações realizadas e as vivências, resultantes “de várias visões, linguagens e contextos, tecnologias, materiais, competências e instrumentos metodológicos” (Tomás, 2011, p.158).

A análise e apresentação das conclusões e das inferências é fundamental para se perceber a importância do trabalho realizado e irá contribuir para a compreensão da problemática, “O objetivo será que, depois da saída do investigador de campo, os atores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (Benavente et al, 1997, citado por Tomás, 2011, p.161).

Por último, **relativamente às questões éticas e deontológicas**, estas assumem um papel decisivo na investigação. Desta forma, com o objetivo de garantir o rigor e a verdade da investigação, construí um roteiro ético (anexo F) seguindo os dez Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças enumerados por (Tomás, 2011): 1) Objetivos do trabalho; 2) Custos e benefícios; 3) Respeito pela privacidade e confidencialidade; 4) Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir; 5) Fundamentos; 6) Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação; 7) Consentimento informado; 8) Disseminação (uso e relato das conclusões); 9) Possível impacto nas crianças; 10) Informação às crianças e adultos envolvidos. Segui igualmente a Carta de Princípios para uma Ética Profissional elaborada pela APEI (s/d) assegurando desta forma que os direitos de todos os intervenientes estão salvaguardados (ver anexo F).

3.4. Análise e discussão dos dados

Antes de mais, importa realçar os objetivos que pretendia alcançar com a presente investigação, os quais norteiam o trabalho realizado, pois, através dos mesmos foi possível construir um caminho que me levou à descoberta de estratégias de inclusão de uma criança, que não fala português, no grupo. Assim, note-se que estabeleci o seguinte objetivo: analisar e refletir sobre que estratégias adoptar de forma a promover a inclusão de uma criança, que não fala português, no grupo.

Para além das observações e registos diários, através da entrevista realizada à educadora, pretendi obter a sua perspetiva sobre as questões da diversidade cultural, da inclusão social e do papel do educador nesse sentido. Também defini um plano de ação com as estratégias educativas pensadas especificamente para promover a

inclusão da K.C. Posto isto, uma vez recolhidos os dados, procedeu-se à sua análise e tratamento e os resultados encontrados serão de seguida apresentados.

Papel do educador: Estratégias para a inclusão de uma criança que não fala português, no grupo

Na perspetiva da educadora cooperante é importante “acolher de forma afetuosa, conhecer as características, os gostos, os costumes, as tradições do país de origem e da própria criança” valorizando essa mesma cultura (excerto da entrevista à educadora cooperante – anexo G).

Também Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) nos dizem que “(...) todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, (...) etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (p. 10).

Assim, de forma a conseguir valorizar e potenciar a diversidade existente em sala, fomentando novas aprendizagens para todas as crianças e motivando a aceitação e o respeito, **considereei fundamental conversar com o grupo** sobre a situação da K.C. para que se pudessem colocar no seu lugar e assim motivá-las para que pudessem interagir mais com ela de modo a que não se sentisse tão sozinha.

Segundo Lima, Moreira e Lima, 2014 (citados por Soares e Oliveira, s/d) as crianças não são passivas no seu processo de socialização, mas fazem história e produzem cultura. Também para Corsaro, 2011 (citado por Soares & Oliveira s/d), “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas. E, nessa interação, tem papel fundamental o contato das crianças umas com as outras, algo essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem”.

Nesse sentido, todas as crianças, como participantes, desempenharam um papel crucial para a aceitação e inclusão da K.C. O grupo pode ter uma grande influência na integração de um elemento novo, especialmente quando esse elemento apresenta algum tipo de limitação, por isso procurei que o grupo compreendesse a situação. Inicialmente o grupo ficou um pouco cético e desconfiado, pois não compreendia bem a importância da diversidade, algo que lhes tentei transmitir de

forma simples e clara conversando sobre o tema, lendo uma história (ver anexo R, ponto 2.3., mês de dezembro) e dando exemplos de outras crianças da sala igualmente com nacionalidades distintas, no entanto, as crianças perceberam que a única que não falava português era a K.C. Dessa forma começaram a aperceber-se das diferenças na língua da K.C. e uma delas referiu:

“Enquanto aprendíamos algumas palavras em Ucraniano a L. disse: “Eu já ouvi a K. a falar com a mãe numa língua estranha” – “Não é estranha L. é apenas diferente. Se nós formos à Ucrânia e falarmos português eles também vão achar estranho, não achas?” – Pois!” (nota de campo nº150 de 13 de dezembro)

Concordando com a educadora é importante “motivar e incentivar o grupo a ter atitudes de respeito e compreensão face a uma criança que não compreende a linguagem verbal, aceitando-a e ajudando-a nesse processo”, (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante – anexo G) ou seja, incentivar o grupo e desenvolver atitudes de cidadania e de tolerância.

Neste sentido, é possível compreender que o jardim de infância desempenha um papel fundamental:

a escola (...) apresenta-se como o espaço privilegiado, para a implementação de uma estratégia de educação para a cidadania. Esta estratégia deve consolidar-se, de modo que as crianças e jovens (...) experienciem e adquiram competências e conhecimentos de cidadania em várias vertentes, designadamente, valores e conceitos de (...) direitos humanos, (...) não discriminação, interculturalidade (...) (Direção Geral da Educação - despacho n.º 6172/2016 de 10 de maio)

Assim, no âmbito da investigação, foi possível perceber que, durante o mês de dezembro, após as conversas em grande grupo e o início da intervenção, algumas crianças, ao compreenderem melhor a situação da K.C., começaram naturalmente a aproximar-se mais dela numa perspetiva de ajuda e de cooperação. Começaram também a interagir mais com ela por iniciativa própria e presenciei mesmo alguns momentos de brincadeira e cumplicidade entre pares, o que me parece revelador de que nem sempre são precisas palavras para partilharmos uma ligação e para estabelecermos laços com alguém, especialmente na infância. Dois exemplos disso estão presentes abaixo:

“Enquanto estava na mesa a realizar puzzles com as crianças o S. chegou perto de mim e disse: “Rute, a K. está ali sozinha”. – “Pois está S. está a fazer um jogo. Podias ir lá ajudá-la, o que achas?” – “Sim! – respondeu ele e foi sentar-se ao pé da K.” (nota de campo de nº159 17 de dezembro)

“A Y. chamou a K. para ir consigo ver os livros: “K. Anda!” e apontou para os livros. A K. foi sentar-se com ela a ver os livros e as duas interagiram durante algum tempo. A Y. falava com a K. e descrevia o que estava a ver no livro e a K. sorria e dizia algumas palavras que já aprendera relacionando-as com as imagens, como por exemplo, gato”. (nota de campo nº170 de 7 de janeiro)

Ao **questionar as crianças sobre de que forma poderíamos ajudar a K.C.** a aprender português e a sentir-se melhor no jardim de infância, as crianças participaram dando ideias, como por exemplo:

“O A., o M. e o V. disseram que podíamos dizer-lhe as palavras em português para que ela as ouvisse e aprendesse. Mas que palavras? – perguntei – Muitas! “Sim, se conversarem com ela vão utilizar muitas palavras.. mas talvez pudéssemos começar pela família, que são as pessoas mais importantes. O que acham? “Sim!” (nota de campo nº134 de 4 de dezembro)

No que se relaciona com a identidade da K.C., a partir da observação diária foi possível constatar que **um dos seus grandes interesses** estava relacionado com a área das artes visuais: pintura, recorte, desenho e colagem. Foi possível observar que durante os meses de Dezembro e Janeiro a K.C. foi manifestando sinais de estar mais envolvida na vida do grupo, tomando mais a iniciativa para realizar algumas atividades. O que vai ao encontro de algo que a educadora cooperante referiu na entrevista: “é importante incentivar a criança a participar nas atividades, sendo valorizada individualmente nesse processo de forma a conseguir desenvolver um maior interesse pela participação e pelas outras crianças” (anexo G).

“Num dos momentos em que conversava com as crianças em grande grupo sobre a pesquisa que tínhamos feito e sobre o que tínhamos aprendido sobre a Ucrânia, a K.C. mostrou interesse em participar. Perguntei-lhe então: Queres dizer-nos algo K.C.? e ela imediatamente respondeu sorrindo: “Eu sou a K.C. e sou ucraniana!” (nota de campo nº149 de 11 de dezembro)

Foi também notório que a K.C. começou a tentar comunicar e brincar com as outras crianças dando a conhecer algumas das suas características pessoais e interesses. Revelou ser uma criança divertida e competitiva, gostava de jogar à

apanhada e às escondidas no recreio e de jogos de grupo, tais como, “o lencinho vai na mão”. Gostava de fazer plasticina, área que escolhia todos os dias, gostava de escrever e copiar palavras, algo que fazia por iniciativa própria utilizando os cartões com imagens e palavras que existiam em sala. Também se interessava muito por puzzles. Observei também no decorrer da investigação que começou a revelar preocupação para com as outras crianças tentando ajudar quando conseguia, demonstrando sentir empatia:

“Enquanto estavam a jogar Dominó, o M. estava um pouco confuso sobre que peça colocar em que lugar e ao colocar a peça no local errado a K. disse “Não”, e ajudando o M. a corrigir a posição da peça colocou-a num dos locais possíveis e disse: “aqui”. (descrição de excerto do vídeo realizado no dia 18 de dezembro) (ver anexo J)

Relativamente à minha postura durante todo o período da investigação é de salientar que, em primeiro lugar, **estive sempre disponível** para a K.C., tentando **comunicar** o mais possível a partir de **gestos e de imagens**, algo que se revelou funcional, pois a K.C. compreendia mais facilmente o que lhe tentava dizer (Madeira et al, s/d). A partir do final de novembro comecei a constatar algumas mudanças no seu comportamento, pois, já ficava mais tranquila no jardim de infância e brincava em alguns momentos com outras crianças, ainda que, sem utilizar a comunicação verbal.

Considereei importante **ser afetuosa** demonstrando que apesar de não conseguir muitas vezes percebê-la, estava presente e procurava compreendê-la quando manifestava sinais de tristeza e quando por alguma razão chorava. Percebi que esta postura fez com que a criança confiasse mais em mim e muitas vezes na sala vinha ter comigo e ficava ao meu lado a observar o que estava a fazer.

Considereei igualmente importante conversar com ela e **explicar tudo o que estava a fazer**, para que pudesse ter um maior contacto com as palavras e com os sons da língua portuguesa.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que “a **inclusão** de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos”. (p.10)

Assim, procurei igualmente **conhecer a identidade pessoal** e única da K.C. de forma a conseguir construir uma relação próxima e a conhecer os seus gostos e motivações incentivando-a a querer aprender mais (Madeira et al s.d.).

Refletindo agora um pouco sobre o papel do educador e sobre a questão inicial, penso que a valorização da cultura da criança, o respeito pelos seus tempos de aprendizagem, o incentivo à socialização com as outras crianças e adultos e a dinamização de atividades com objetivos específicos, tudo isto numa postura atenta e disponível por parte do educador.

Foi minha intenção utilizar algumas estratégias encontradas na literatura, nomeadamente em Madeira et al (s.d.d) e utilizar as ideias expressas pela educadora cooperante numa perspetiva colaborativa, para assim desenvolver algumas atitudes que favorecessem a inclusão da K.C.

No que concerne à linguagem e comunicação oral, tal como referem Madeira et al (s/d), no processo inicial da aprendizagem do português, é importante que a criança não se sinta pressionada para falar, devemos respeitar o seu próprio ritmo. Segundo a educadora cooperante, “nesta fase inicial, o educador deve acompanhar a criança de uma forma mais personalizada, mostrando-se atento, carinhoso e disponível, tentando perceber as suas dificuldades e necessidades ajudando-a e fomentando a sua autonomia e linguagem” (excerto da entrevista à educadora cooperante – anexo G).

Assim, será importante que o educador crie atividades e tenha uma postura que promova o contacto da criança com a língua. Contudo, a aprendizagem de uma língua é sempre um processo gradual e por norma as crianças começam por passar por um período de “silêncio”, no qual compreendem mais do que aquilo que conseguem produzir (Krashen, 1982, citado por Madeira et al s.d.). A K.C. manifestava encontrar-se nesta fase em outubro quando ingressou no jardim de infância. No entanto, foi muito interessante perceber que ainda durante o mês de Novembro se verificou alguma evolução neste sentido, pois a K.C. já era capaz de compreender palavras isoladas e indicações através de gestos, acenando com a cabeça (para sim ou não) quando alguém fazia perguntas ou afirmações, conseguia também repetir as palavras em português como se pode observar nos seguintes exemplos:

“(...) Ela compreendeu o que lhe estava a pedir, pois efetivamente foi buscar uma folha e deu-ma. “Obrigada K., é uma folha. Diz tu, folha” – e ela repetiu “folha”. “Muito bem!”. (excerto da nota de campo nº 86 de 15 de novembro)

“Vamos escrever o teu nome K. Podes ir buscar o teu nome? (apontando para o local onde estão os nomes e repetindo o nome da criança) ela foi buscar a placa e quando voltou disse-lhe. Boa K. agora precisamos de um lápis, para escrever. Podes ir buscar um lápis? (fazendo o gesto da escrita e apontando para o local onde estão os lápis) ela trouxe o lápis e quando voltou disse-lhe: “Muito bem” (...) (excerto da nota de campo nº104 de 23 de novembro)

Também no decorrer dos meses de dezembro e janeiro apresentei algumas propostas educativas (ver anexo R, ponto 2.3., mês de dezembro) que visavam desenvolver a comunicação oral da K.C., promover a aceitação e a valorização das diferenças por parte de todo o grupo e a sua aproximação.

Para o efeito criei um **jogo de dominó** (anexo O) com imagens de **objetos presentes na sala** e de uso diário, e deste modo, procurei promover aprendizagens do domínio da linguagem oral, mais concretamente, palavras em português e úteis no dia a dia em sala, como por exemplo: lápis, canetas, cadeira, mesa, copo, entre outras, e igualmente a socialização, tendo em conta que o jogo se realizava a pares e que muitas vezes, outras crianças ficavam ao lado a observar fazendo comentários. Neste âmbito foi possível observar que a K.C. começou a demonstrar mais interesse pela língua portuguesa:

“Enquanto estávamos no recreio o M.R. veio a correr ter comigo e disse com um ar surpreendido: Rute, a K.C. falou comigo! Ela disse obrigada! Boa M.R. ela já está a aprender algumas palavras, podes continuar a falar com ela. Sim! – respondeu ele. Vou-lhe ensinar muitas coisas!” (nota de campo nº168 de 21 de dezembro)

Com o passar dos dias foi notória a evolução ao nível da comunicação da K.C. com as outras crianças. Brincavam mais vezes juntas, a K.C. já iniciava brincadeiras e começou a dizer algumas palavras em português, nomeadamente, olá, obrigada, adeus, gosto de, não gosto de, além de algumas palavras relacionadas com objetos do dia a dia e outras coisas que visualizava com frequência nos passeios, como por exemplo, flores.

Questionei igualmente as crianças sobre **se gostavam de saber** algumas coisas **sobre a Ucrânia**:

“O A. sugeriu, a K. podia contar-nos” – “Essa é uma ideia muito boa A.! Eu acho que ela ainda não consegue fazer isso, mas acho que se vai sentir feliz por ver que estamos a aprender coisas sobre o seu país e a querer ficar mais perto dela”. (nota de campo de 14 de dezembro)

Procurei **valorizar a cultura e a língua materna** da K.C. através de uma **pesquisa no computador** da sala, sobre aspetos relacionados com o seu país (Ucrânia), promovendo momentos de contacto entre as crianças e de aprendizagem de novas palavras, em português (para a K.C.) e em ucraniano (para todo o grupo).

Todas as crianças realizaram um **desenho da sua família** que foi depois apresentado em grande grupo de forma a ajudar a K.C. a aprender **vocabulário relacionado com a família**, um tema que é próximo e importante para todas as crianças.

Tudo o que realizámos foi colocado em exposição na sala. Desta forma as crianças podem contactar com os trabalhos realizados e com as discussões provenientes da observação dos mesmos. As crianças começaram também a partilhar com as famílias: “estamos a aprender ucraniano” o que suscitou interesse em alguns dos pais que entravam na sala para observar melhor as palavras e os desenhos.

“Ao perceber que as outras crianças se interessaram por aprender algumas palavras em Ucraniano, a K.C. expressou bastante alegria sorrindo como nunca tinha visto e “ensinando” as palavras de forma motivada e dinâmica. (nota de campo nº154 de 13 de dezembro)

O **contacto com a família** da criança foi crucial durante este processo, no entanto, quando a família também apresenta dificuldades de comunicação, esta torna-se uma tarefa muito difícil. Neste sentido, e de acordo com Madeira et al (s.d.) o educador deve tentar perceber como a criança se comporta em casa e perceber algumas das suas características, gostos pessoais e a forma como se sente relativamente à escola junto da família para que assim possa transmitir-lhe segurança e consiga estar mais próximo dela encontrando pontos comuns no dia a dia. Deve ainda incentivar o uso da língua portuguesa tanto quanto possível, em casa para que exista uma coerência no trabalho realizado estabelecendo pontes entre a escola e a família.

Estabelecer uma relação com a família era um dos meus objetivos, porém esses momentos foram escassos, pois a mãe tinha horários difíceis e nunca conheci o pai. Além disso, a capacidade de comunicação da mãe em português também era bastante limitada, ainda assim, sempre que possível, procurei utilizar todas as oportunidades para conversar com a mãe e perceber como era a K. em casa e como é que a mãe se sentia em relação à sua adaptação, a mim e ao trabalho desenvolvido. Num desses momentos consegui perceber que a K.C. inicialmente

“não queria vir à escola pois dizia que não tinha amigos, mas que neste momento já se sentia um pouco mais confortável e a mãe conseguiu transmitir-me que ela se sentia bem comigo e já referia o nome de alguns dos amigos com quem gostava mais de brincar, nomeadamente a L. o A. e a M.” (nota de campo nº143 de 10 de dezembro)

Por último, para tentar **compreender a forma como as crianças viam a K.C.** em janeiro e perceber as mudanças ocorridas nas suas perceções, **pedi-lhes que desenhassem** a K.C. ou eles próprios e a K.C. e que descrevessem o seu desenho. Através das suas produções foi possível perceber que a imagem inicial que tinham sobre a K.C. ou que na verdade não tinham, se transformou numa imagem real descrita em características e desejos, tal evidência pode ser observada a partir da análise das produções das crianças (anexos K e L).

Assim, a maior parte das crianças (12 em 15) desenharam-se a brincar com a K.C. em situações que descreveram quando questionadas sobre os desenhos:

“Gosto da K.C. porque ela ensina-me a falar ucraniano” - resposta do V. e **“A K.C. é querida para mim. Somos amigos”** – resposta do A.

Também foi possível contactar a partir destas produções que 8 das 15 crianças referiram que **gostavam da K.C.**, 5 das 15 crianças utilizaram a **palavra amigo/a** referindo-se à K.C e ainda 10 das 15 crianças descreveram a realização de **atividades com a K.C.** como brincar, almoçar ou passear. Desta forma foi possível inferir que as crianças realmente “acolheram” a K.C. apresentando uma imagem positiva da mesma, já conseguindo explicar porque gostavam dela e o que gostavam de fazer com ela, tal como faziam com todos os outros amigos.

A K.C. também realizou o desenho proposto e quando lhe perguntei porque tinha decidido desenhar a M.C. ela respondeu: “Ela é bonita de coração”, palavras que revelam as relações que a K.C. foi estabelecendo com os seus pares, apesar da pouca comunicação verbal.

Foi também possível perceber que o grupo modificou o seu comportamento face à K.C. e que em Janeiro já a incluíam nas suas vivências diárias como parte integrante dos seus cenários, pois, já a procuravam para integrar as suas brincadeiras:

“O A. e o S. foram chamar a K.C. para ir fazer construções com eles no tapete e ela prontamente dirigiu-se até lá. Durante esta interação a K.C. ajudou as outras crianças a fazer torres com legos e por vezes dizia-lhes em que local queria colocar as peças, através de gestos e algumas palavras que já conhece. Foi evidente que a

K.C. se sentiu bem nesta situação e interagiu com as crianças de forma normal. (nota de campo nº173 de 8 de janeiro)”

Posto isto, considero que a investigação em questão a percepção de algumas diferenças no comportamento e na aprendizagem da K.C. e do restante grupo e da importância da aceitação de todo e qualquer ser humano, revelando o impacto da ação desenvolvida sobre as crianças.

Sendo assim, as estratégias implementadas foram as seguintes: 1) conversar com todo o grupo e questionar sobre de que forma poderíamos ajudar a K.C.; 2) conhecer a identidade pessoal da K.C. 3) criar propostas educativas e fazer uma pesquisa sobre a ucrânia, valorizando a cultura e a língua materna da K.C. 4) Desenhar a família e introduzir vocabulário novo; 5) Ser afetuosa e estar disponível para a K.C.; 6) Comunicar também através de gestos e imagens; 7) Explicar tudo o que estava a fazer utilizando linguagem simples; 8) Contactar com a família; 9) Compreender a forma como as crianças viam a K.C. no final do estágio. Posto isto, posso afirmar que estas estratégias obtiveram resultados positivos, na medida em que, contribuíram para uma maior aceitação e inclusão da criança no grupo, fomentando a sua autonomia, segurança e relação afetiva e social com as outras crianças e adultos, permitindo um desenvolvimento das suas capacidades de comunicação oral em português através da aprendizagem de novo vocabulário.

Além disso, as conquistas da K.C. trouxeram-me, do ponto de vista humano e pessoal, felicidade, por ter conseguido apoiar esta criança no seu processo de adaptação. Aprecia-me ainda referir que tive sempre em conta a valorização da cultura e da língua materna da criança numa perspetiva de partilha de saberes e igualdade social favorecendo assim o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças.

Relativamente aos aspetos menos positivos, a pouca comunicação com a família, que conforme referi anteriormente, dificultou um pouco a compreensão da evolução da K.C. ao nível da linguagem e do comportamento, em casa, e a forma como a mãe se sentia em relação a essa evolução e esse seria um aspeto a tentar melhorar numa investigação futura.

Concluindo, penso que é importante referir que para além da formação inicial de qualquer professor, a formação contínua é “indispensável para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, para a melhoria das práticas educativas e o aperfeiçoamento do sistema educativo” (Oliveira, 2010, citado por Nunes, 2013, p.30), e ainda mais na educação multicultural.

CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Antes de mais, importa referir que todo o meu percurso como estudante, em especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, bem como, as oportunidades proporcionadas pelo mesmo e as situações vivenciadas na prática profissional supervisionada contribuíram de forma significativa, e diria até fundamental, para a minha formação pessoal e profissional, ajudando-me a construir a minha própria identidade e a perceber quem quero ser, não apenas enquanto educadora de infância, mas igualmente enquanto pessoa, enquanto colega e enquanto parte de um todo que tem como finalidade principal proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade a todas as crianças, através da criação de “condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, p.11).

Como refere Nóvoa (1992), “o professor é a pessoa”, e, como tal, o processo de formação deve ser construído através de um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p.24).

Deste modo, apraz-me referir que todas as aprendizagens realizadas ao longo destes 5 anos de formação me permitiram tornar naquilo que sou hoje. Uma pessoa mais informada e mais interessada e, conseqüentemente, mais reflexiva e mais motivada para aqueles que são os desafios diários da profissão. Este percurso ofereceu-me a possibilidade de poder definir os meus valores, os meus ideais e os meus princípios de forma a conseguir defender aquilo em que realmente acredito e que faz sentido para mim, pessoal e profissionalmente, considerando sempre o superior interesse das crianças.

Assim, as PPS I e II permitiram-me conhecer melhor a realidade e adaptar a minha prática e os meus valores aos contextos encontrados, definindo de certa forma a minha identidade profissional. O olhar atento e focado que a formação académica me deu sobre as crianças, é totalmente diferente daquele que tinha inicialmente. Contudo, estou perfeitamente ciente de que esta construção da identidade é algo permanente e em constante evolução, que deve respeitar o ciclo de - observar, intervir, refletir, avaliar e reformular - de modo a que possa existir sempre uma reconstrução da identidade profissional.

Gostaria de salientar que o facto de ter tido a possibilidade de estagiar tanto em creche como em jardim de infância, em contextos e locais diferentes, constituiu

uma mais valia que me permitiu realizar aprendizagens distintas e pensar a prática de forma individualizada e adaptada a cada uma das realidades encontradas.

Em ambos os locais de estágio pude estabelecer uma relação relativamente próxima com as famílias, algo que considero fundamental para qualquer educador de infância.

Um dos aspetos que penso que contribuiu mais para o meu crescimento a nível pessoal e profissional foram as situações inesperadas que encontrei e que me obrigaram a pensar qual a melhor forma de lidar com as mesmas. Por vezes, mesmo sem ter muito tempo para refletir nas soluções, foi necessário reagir tentando ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças naquele exato momento.

Inicialmente sentia-me muito insegura, o que me causou dificuldades em afirmar-me como figura de referência e em obter a atenção do grupo de crianças. Essa insegurança originou receio que se tornou um entrave no início do estágio em JI e que poderia ter tido consequências mais graves, no entanto, naquele momento precisei de tomar uma decisão e decidi que ia conseguir. Necessitei de lidar com o problema e de encontrar estratégias para ultrapassar a insegurança que sentia, que se relacionaram muito com o arriscar e com o intervir de forma mais ativa.

O facto de começar a tomar mais iniciativas permitiu-me perceber que conseguia fazer mais e para além daquilo que inicialmente imaginava. A confiança que fui adquirindo ao longo do tempo foi essencial para o sucesso da minha prática. Este é o início de um caminho onde o medo, muitas vezes, esteve presente, no entanto, também me ensinou a lutar pelos meus sonhos e a não desistir, sabendo que o erro faz parte do crescimento e do ser humano e que o mais importante não é ser perfeito, mas sim dar o nosso melhor. Apesar das dificuldades sentidas, são também elas que nos ajudam e motivam a crescer.

Durante o período da prática fui aprendendo a adaptar os objetivos e as intencionalidades às características do grupo de crianças, num processo de constante reflexão, avaliação e reformulação, pois tal como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “Construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação (...)” (p.13).

Foi minha intenção proporcionar às crianças momentos que promovessem o seu desenvolvimento e aprendizagem, conceitos que, em educação de infância, não

se podem dissociar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e que lhes permitissem obter ferramentas importantes nesse processo.

Como referi anteriormente, todo o conhecimento adquirido ao longo ao longo deste percurso, tanto na componente teórica como na prática, contribuiu para solidificar os conhecimentos, ideias e valores que me caracterizam. Contudo, é de salientar que este caminho de aprendizagem está longe de estar terminado, e que nesta profissão estamos num processo de formação contínuo, pois, o facto de contactarmos com outras pessoas leva-nos a conhecer novos métodos e ideias que podem diferir das nossas.

Neste sentido, irei de seguida apresentar as principais ideias e princípios que considero que me definem enquanto futura educadora de infância. Em primeiro lugar, a certeza de que **cada criança “é um ser único**, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8) e que, dessa forma, se torna necessário que a prática seja pensada e adaptada a todas as crianças, considerando a sua individualidade e características pessoais.

Assim, ao iniciar cada uma das práticas profissionais e no decorrer das mesmas, tive sempre em consideração este ideal, tentando conhecer de forma mais aprofundada cada uma das crianças do grupo, adaptando a minha postura e a prática desenvolvida a cada uma delas.

Também é importante para mim reconhecer cada criança como **sujeito e agente do processo educativo**, o “que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, p.9) dando-lhe ainda a possibilidade de **participar de forma ativa** no dia a dia em jardim de infância fazendo as suas próprias escolhas e tomando decisões acerca do que deve ser feito, numa perspetiva de poder partilhado com o educador.

Outro dos aspetos que considero fulcrais assenta na premissa de que todas as crianças devem ter os mesmos direitos e devem ser **tratadas com igualdade**, posso afirmar que em ambos os estágios tive esta intenção diariamente. Particularmente no caso da prática em jardim de infância, por ter realizado a investigação nesse sentido.

Algo que considero que também me caracteriza bastante e que irei sempre defender é a **importância que confiro ao brincar e ao espaço exterior**, neste sentido, Sarmiento, Ferreira e Madeira (2018) referem que através “do jogo simbólico,

a criança inicia a construção do seu mundo imaginário experimentando a imitação daquilo que vivencia e a partir do brincar a criança adquire a capacidade de internalizar regras, desenvolvendo os valores que orientarão o seu comportamento” (p. 125).

Assim, é importante que as crianças possam ter tempo para “aprender brincando”. De igual forma, e de acordo com Neto (s/d), o espaço exterior constitui uma mais valia para o desenvolvimento saudável das crianças desde cedo. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “(...) o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção por parte dos/as educadores/as que o espaço interior (...)” (p. 27). A utilização do espaço exterior é também importante ao nível da promoção da saúde e do bem-estar.

Posto isto, penso que ser educador é estar em permanente questionamento acerca da nossa prática pedagógica, procurando novas oportunidades e novas respostas, numa atitude crítica e reflexiva considerando todas as dimensões: pessoal, pedagógica, institucional e coletiva. Este percurso é construído pelo educador, mas é igualmente influenciado pelo contexto e por todos aqueles com os quais se cruza, tanto crianças como adultos (Cardona, 2002, citada por Cabral-Calheiro & Piscalho, 2013).

A tomada de consciência sobre a complexidade do papel do educador, da sua atitude e da sua aprendizagem profissional vão-se adensando à medida que a prática vai tomando forma e que nos vamos apercebendo de toda a realidade. Neste sentido, e como frisa Vasconcelos (2009),

(...) não se pode reduzir à indução em práticas estabelecidas, mas deve também contemplar a capacidade de interpretar e abordar problemas, contestar interpretações, ler o ambiente (numa verdadeira “prática etnografada”), procurar recursos locais, propor-se como um recurso para os outros, negociar significados. Aprender para e aprender em confluem na prática, sendo que a aprendizagem se torna simultaneamente pessoal e organizacional (Vasconcelos, 2009, citado por Cabral-Calheiros & Piscalho, 2013, p.263).

Assim, julgo fundamental que o educador tenha a capacidade de se adaptar às circunstâncias e de refletir e deliberar não apenas sobre a sua ação perante determinado grupo de crianças, mas também sobre o meio, sobre as famílias e sobre

a organização, como um todo, numa perspectiva de criação de uma prática pedagógica de qualidade e de ser uma influência positiva para todos aqueles com quem se cruza.

Considero relevante salientar que nesta profissão é essencial que exista vocação, paixão e determinação, pois se tal não se verificar será muito difícil criar uma prática eficiente e uma postura correta para com as crianças e adultos. Posso ainda afirmar, que esta é uma profissão muito exigente, tanto a nível físico como psicológico e esse aspeto não pode, nem deve ser desconsiderado.

Concluindo, ser educador é ser “alguém, uma pessoa, que escolheu ser educador e se preparou para o ser, preparação que continuamente renova para cada vez mais o ser” (Alarcão, 1995, p.13). Assim, procurarei esforçar-me para continuar a aprender mais e a dar o melhor de mim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar este percurso, do qual este relatório é a última evidência, importa referir a dimensão e a importância da prática profissional supervisionada na formação inicial de qualquer educador de infância e evidenciar em primeiro lugar o quão gratificante foi para mim todo este percurso.

Refletindo sobre o papel dos estágios, é de salientar que ambas as experiências de prática profissional supervisionada apresentaram os seus desafios, no entanto considero que a de creche foi um pouco mais “acessível”, na medida em que, ao trabalhar como auxiliar nessa valência há já 6 anos, muitas das vivências não se apresentaram como uma novidade para mim, e igualmente por ter sido realizada no meu local de trabalho e com o grupo de crianças que já acompanhava desde o berçário me conferiu uma maior segurança e confiança.

Por outro lado, a prática em jardim de infância foi totalmente nova para mim, nunca tinha estado neste contexto e não tinha experiência para além de alguns dias de voluntariado. Inicialmente, sentia-me nervosa, pelo peso da responsabilidade, mas à medida que o tempo foi passando senti-me progressivamente mais confiante. Como já referi no ponto anterior, este estágio começou de forma um pouco atribulada, pois sentia-me muito insegura e não conseguia desenvolver as ações como era previsto e como desejava, o que me deixou algo preocupada e triste.

Felizmente, através da minha força de vontade e determinação, e com a ajuda da educadora cooperante e da orientadora consegui ultrapassar este obstáculo e realizar o que considereei como uma prática de qualidade, que foi ao encontro dos objetivos e intenções propostas inicialmente. Esta mudança constituiu-se como um fator decisivo que me permitiu envolver de forma mais profunda com as crianças e ter uma postura mais interventiva e segura, não apenas durante a dinamização de atividades, mas durante todos os momentos do dia.

Posso afirmar, com certeza, que todas estas vivências e desafios encontrados me transformaram numa pessoa mais confiante, mais humilde, mais corajosa e mais ciente de todas as responsabilidades. Consegui agir de uma forma mais segura no decorrer do estágio demonstrando as minhas capacidades e os meus valores sociais e humanos que também me ajudaram a construir a minha identidade como futura educadora.

Refletindo sobre uma outra dimensão deste último estágio, considero que o sucesso da minha prática se deveu também à investigação realizada que trouxe resultados positivos e que resultou num fator de inclusão da K.C. e num maior sentimento de união entre o grupo, promovendo a igualdade e a cidadania.

Ao longo da prática e como resultado desta investigação foi possível observar mudanças no comportamento e nas atitudes das crianças face à K.C. e igualmente uma mudança na K.C., de uma criança extremamente apática e triste, para uma criança mais participativa, mais dinâmica, mais sorridente e atrevo-me a afirmar, conseqüentemente, mais feliz.

Devo confessar que encontrei algumas dificuldades ao nível da investigação, nomeadamente, na análise dos dados, pela falta de experiência e por tudo o que lhe está associado, no entanto, acredito que me esforcei para obter resultados positivos, respeitando e cumprindo a metodologia com rigor e ética. Penso que a sua implementação promoveu novas aprendizagens e criou novas oportunidades para que as crianças se relacionassem e para que a K.C. desenvolvesse o seu português, promovendo um espírito de tolerância e respeito pelas diferenças.

O tempo que temos para realizar esta investigação é muito curto, no entanto, gostaria de lhe dar continuidade por pensar que se trata de um tema importante, especialmente na realidade dos dias que correm. Para isso, pensaria em primeiro lugar em convidar a família para participar e/ou dinamizar algumas atividades em sala, dando-lhe a possibilidade de se sentir incluída e de partilhar os seus saberes com todas as crianças.

Assim, posso afirmar que o balanço final desta prática profissional (considerando as intenções, as propostas e as relações estabelecidas com todos os intervenientes) é positivo, na medida em que, consegui alcançar e concretizar aquilo a que me propus inicialmente. Toda a partilha, trabalho de equipa e o facto da educadora cooperante sempre me ter apoiado, motivado e ajudado a ultrapassar algumas dificuldades sentidas fez toda a diferença e contribuiu em grande medida para o sucesso da minha prática.

Por fim, apraz-me dizer que chego ao fim deste percurso extremamente desafiante com um sentimento de “dever cumprido”. Contudo, apesar de todas as aprendizagens e benefícios que este me trouxe e com os quais muito cresci e aprendi, tenho a plena consciência de que, tal como as minhas potencialidades, existem também fragilidades que precisam de ser ultrapassadas. Mas com esforço e

dedicação tudo é possível, e é minha intenção esforçar-me todos os dias para ser uma melhor pessoa e uma melhor profissional capaz de desempenhar a sua função com mérito e excelência.

Após tudo o que foi referido anteriormente e concordando com Cardona (2002) citada por Cabral-Calheiros e Piscalho (2013) ser educador é um caminho exigente, rigoroso e constitui um desafio constante, na medida em que, o profissional de educação está sempre em evolução na construção da sua prática e da sua identidade.

Este caminho começa na formação académica, mas não termina aí, pois ele vai sendo trilhado e aperfeiçoado ao longo de toda a nossa vida. Todas as nossas experiências e vivências fora do ambiente profissional podem ser consideradas válidas e relevantes ao nível das nossas motivações e expectativas.

Concluindo, tentei retirar o melhor que podia deste percurso e imprimir de certa forma, o meu cunho pessoal em tudo o que realizei. Nas palavras de Gabriela Portugal (2012) “Cabe a cada profissional conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual”.

REFERÊNCIAS

Agostinho, A. K. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, 32 (3). 1127-1143.

Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amorim, B. (2015). *Sensibilização à diversidade cultural e educação alimentar no pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro).

Ançã, M. H. & Abreu I. (2018). *Centralidade e Diversidade do Português – para uma Educação Linguística*. Aveiro: UA Editora.

Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de princípios para uma ética profissional*. (consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>)

Brazelton, T. B. & Greenspan, S. L. (2002). *A criança e o seu mundo*. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem (M. M. Peixoto & M. F. Morgado, Trad.) (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Cabral-Calheiros, M. & Piscalho, I. (2013). "Quefazeres...Um percurso de reflexão e ação na formação inicial". *Interações*. 27. 257-282.

Coutinho, C. P. et al (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, nº2, 455-479.

Declaração Universal para os direitos da Criança, 1959.

Despacho n.º 6171/2016. Diário da República, 2.ª série — N.º 90 — 10 de maio de 2016. Direção-Geral da Educação. Lisboa.

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.14, 2, 273-291.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Hohmann, M. & Post, J. (2011). Educação de bebés em infantários. (4ªed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Madeira, A., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., ... Pessoa, I. (s.d.). *Português Língua não Materna: Linhas de trabalho para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação e Ciência.

Ministros dos negócios estrangeiros do conselho da europa (2008). *Livro Branco sobre o diálogo intercultural. Viver juntos em igual dignidade*. Comité da Europa. Estrasburgo.

Neto, C. (s.d.). O jogo na criança & o desenvolvimento psicomotor. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Nunes C. (2013). *A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu).

Oliveira S. (2016). *Brincar é a forma mais natural de aprender*. in *Educare.pt*. consultado a 13 de Junho de 2019, em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=112903>

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Ramos M. N., Adão, J. M., Barros G. M. (coord.) (2003). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: Brasília

Relatório da rede Eurydice (2009). *Integração Escolar das crianças imigrantes na europa*. Rede Euridyce. Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura: Bruxelas.

Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (2018). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré - Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Soares, A., Guerra, F., Fischer, G., Ribeiro, J., Duarte, R., André, T., Perdigão, M. (coord.) (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Soares, D. & Oliveira E. (s.d.) *A criança como produtora de cultura de pares*. Consultado a 10 de junho de 2019, em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-crianca-como-produtora-cultura-pares.htm>

Sposati, A. Regulação Social Tardia: características das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênio. *Caderno Ideação*, II Fórum Social Mundial, Porto Alegre, p. 33- 53, 2002.

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

Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144.

Vários autores (2016). *Educação para a cidadania global. Tópicos e objectivos de aprendizagem*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. UNESCO: Brasília.

Wong, V. (2018). *Morreu Berry Brazelton, o médico que revolucionou a pediatria*. in *Público*. consultado a 10 de Abril de 2018, em <https://www.publico.pt/2018/03/14/culto/noticia/morreu-berry-brazelton-o-medico-que-revolucionou-a-pediatria-1806563>

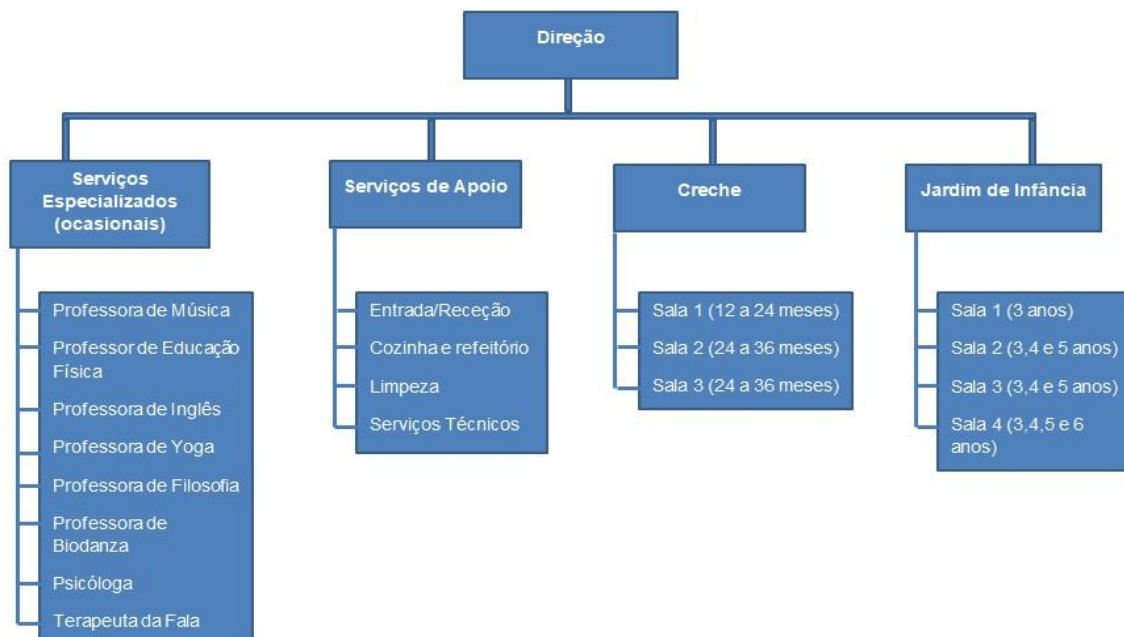
Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo A. Organograma

Figura 1

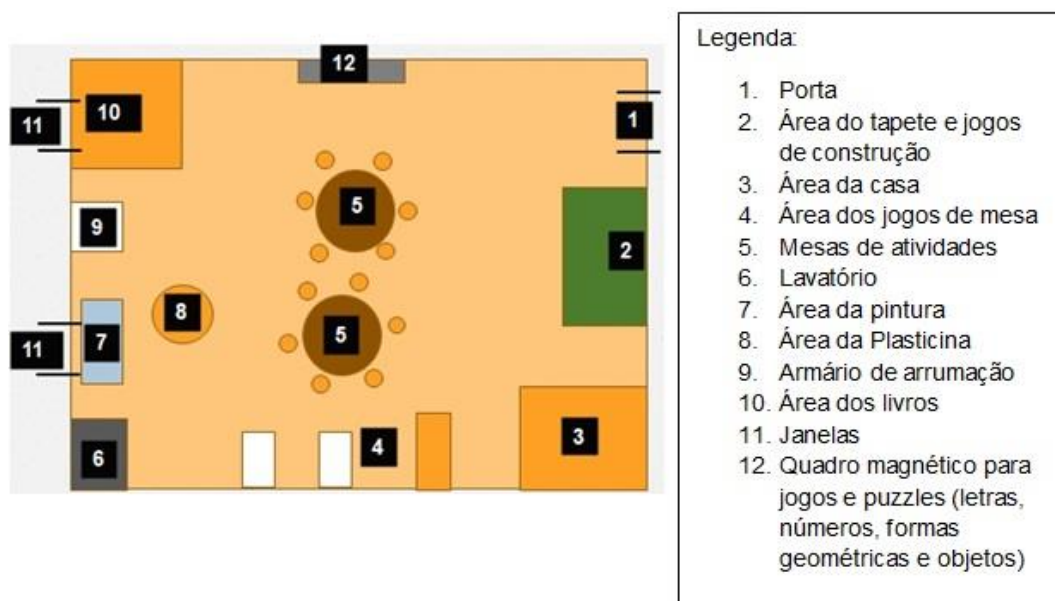
Organograma do estabelecimento (elaboração própria)



Anexo B. Planta

Figura 2

Planta da sala de atividades (elaboração própria)



Anexo C. Dia tipo

Figura 3

Organização do tempo e dia tipo (elaboração própria com base na observação diária)

Horas	Rotinas
8h/9h	Acolhimento
9h/9h30	Higiene e comer a fruta em sala
9h30/10h	Momento do bom dia e reunião no tapete
10h/12h50	Atividades livres/orientadas
12h50	Higiene (lavar as mãos)
13h/13h50	Almoço e tempo livre
13h50/14h	Higiene
14h/15h30	Atividades Livres/orientadas
15h30/16h50	Atividades Extra Curriculares
16H50/17h15	Lanche
17h15	Higiene
17h30/19h	Atividades livres (prolongamento)

Anexo D. Caracterização das famílias

Tabela 1

Sistematização dos dados das famílias

Nome da criança	Sexo	Estrutura Familiar	Irmãos (sexo e idade)	Mãe		Profissão	Idade do Pai	Pai	
				Idade da Mãe	Habilitações Acadêmicas			Habilitações Acadêmicas	Profissão
A. L.	M	Nuclear	Não tem	34	12º ano		36 anos	12º ano	Sem dados
A. C.	F	Monoparental	Não tem	----	12º ano	Hotelaria	39 anos	Sem dados	Sem dados
A. A.	M	Nuclear	M - M -	41	Licenciatura	Consultora Imobiliária	43	Licenciatura	Engenheiro
B. A.	F	Nuclear	M – 1 ano	43	Licenciatura	Psicóloga	32	Licenciatura	Médico
F. F.	M	Nuclear	F – 12 anos	52	Licenciatura	Advogada	41	Licenciatura	Advogado
F. P.	M	Nuclear	M – 16 anos	41	Curso Profissional	Auxiliar de ação médica	52	12º ano	
K. C.	F	Nuclear	Não tem			Limpezas			Construção civil
L. M.	F	Nuclear	Não tem	36		Desempregada	35	Licenciatura	Informático
L. S.	M	Nuclear		35	12º ano	Hotelaria	----	Sem dados	Sem dados
L. P.	M	Nuclear	M – 9 anos	42	Licenciatura	Doméstica	44	Licenciatura	Sem dados
L. K.	F	Monoparental	F – 9 anos	42	Licenciatura		58	12º ano	Hotelaria
M. R.	M	Nuclear	M	38	Licenciatura	Educadora de Infância	43	Licenciatura	Veterinário
M. T. G.	F	Nuclear	M – 1 ano F – 3 anos	29		Sem dados	30		Sem dados
M. C.	F	Nuclear	F – 20 anos	39	12º		43	12º ano	Polícia
M. B.	M	Nuclear	M - M -	40	Doutoramento	Desempregada	46	Doutoramento	Empresário
N. P.	M	Nuclear	Não tem	37	Licenciatura	Desempregada	46	12º ano	Informático
R. R.	M	Nuclear	Não tem	34	12º ano	Sem dados	35	Curso profissional	Sem dados
S. C.	M	Nuclear	Não tem	29	12º ano	Caixa supermercado	28	12º ano	Sem dados
T. S.	F	Nuclear	Não tem	28	12º ano	Caixa supermercado	----	Sem dados	Sem dados
V. A.	M	Nuclear	M – 4 anos	30	Licenciatura	Informática	34	Licenciatura	Informático
Y. S.	F	Nuclear	F – 1 ano	34	Curso profissional	Sem dados	35	12º ano	Sem dados

Anexo E. Caracterização do grupo de crianças

Tabela 2.

Sistematização dos dados das crianças

Nome da criança	Sexo	Data de nascimento	Pais/avós	Creche da instituição	J.I.
A. L.	M	11-02-2013		Sim	
A. C.	F	26-03-2014			Entrou em setembro
A. A.	M	06-12-2012	Sim		Entrou com 3 anos
B. A.	F	31-01-2014			Entrou em setembro
F. F.	M	26-08-2015			Entrou em setembro
F. P.	M	17-05-2013			Entrou em setembro
K. C.	F	08-07-2013			Entrou a meio de setembro (veio da Ucrânia)
L. M.	F	06-07-2014			Entrou em setembro (veio do Brasil)
L. S.	M	29-05-2015	Sim		Entrou em setembro
L. P.	M	18-08-2013		Sim	
L. K.	F	03-11-2012		Sim	
M. R.	M	13-07-2014	Sim		Entrou em setembro
M. T. G.	F	21-07-2014			Entrou em setembro
M. C.	M	22-01-2014			Entrou em setembro
M. C.	F	01-09-2013		Sim	
M. B.	M	30-12-2013		Sim	
N. P.	M	21-05-2014	Sim		Entrou em maio
R. R.	M	13-08-2014			Entrou em setembro
S. C.	M	24-10-2012			Entrou em março
T. S.	F	17-05-2013	Sim		Entrou em setembro
V. A.	M	25-02-2013	Sim		Entrou em setembro
Y. S.	F	31-08-2014			Entrou com 3 anos

Anexo F. Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI,2011)
Objetivos do Trabalho	<p>Os objetivos da investigação em questão foram comunicados e esclarecidos, tanto às crianças, como aos adultos. No entanto, as crianças constituem os elementos participativos na investigação, pois irão ter uma participação direta na mesma sendo que a maior parte das observações irão incidir na K.C.</p>	<p>Compromissos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance. (p.1) <p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competência - Responsabilidade - Integridade - Respeito
Custos e Benefícios	<p>Declaro que para nenhum dos intervenientes na investigação, nem para a organização existiram custos associados.</p> <p>O material utilizado existe na instituição e o que não existia foi providenciado por mim.</p>	<p>Compromissos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais. (p.2)

	<p>Relativamente às observações que realizei e que foram depois transcritas para o papel, não constituíram nenhum fator de desconforto para as crianças, nem as fotografias e/ou vídeos. Aliás, as crianças mostravam interesse e sorriam ao serem fotografadas. No entanto, em momento algum a sua identidade será revelada.</p> <p>O tema da investigação surgiu a partir de uma fragilidade observada em contexto de sala e teve em consideração a inclusão de uma criança que não falava português. Não interferiu com o decorrer das atividades nem com as rotinas diárias e não afetou em nada o bem-estar das crianças.</p> <p>Considerando os benefícios, penso que a investigação proporcionou às crianças uma maior compreensão da situação vivenciada o que lhes permitiu interagir mais com a c K.C.</p>	<p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeito - Responsabilidade
<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>No que diz respeito a este princípio, todas as famílias foram informadas de como iria decorrer a investigação e todo o período da PPS II, e foi-lhes garantido que nenhuma das informações recolhidas, quer o texto quer as imagens seria divulgada com outro fim que não o da minha avaliação</p>	<p>Compromissos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança. (p.2)

	<p>final. Todas as informações recolhidas durante a prática serão codificadas, ou seja, serão apenas utilizadas as iniciais do nome de cada uma das crianças. Relativamente aos registos fotográficos, a privacidade das crianças será sempre garantida, pois os seus rostos serão sempre tapados. Os registos videográficos irão ser observados apenas por mim, como forma de recolha de dados e não serão divulgados de forma alguma.</p>	<p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeito - Integridade
<p>Decisões acerca de quais crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Os participantes nesta investigação serão as 22 crianças da sala, pois o estudo irá incidir nos resultados observados ao nível do seu comportamento para com a K.C. e da aprendizagem da K.C. durante este período. Tendo em conta o seu pleno desenvolvimento e bem-estar. Apraz-me referir ainda, que todas as crianças revelaram sentir empatia pela situação vivida pela K.C. e todas quiseram ajudá-la a sentir-se melhor.</p>	<p>Compromissos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

		<p>(p.1)</p> <p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeito - Integridade
Fundamentos	<p>A investigação pretende compreender qual o papel e as estratégias utilizadas pelo educador na promoção da inclusão de uma criança cuja língua materna não é o português. E os comportamentos evidenciados pela K.C. e pelas outras crianças, ao nível social, que poderá resultar de todo esse processo (o que pode ser observado nas crianças) através da dinamização de atividades e da sensibilização de todas as crianças para a situação vivenciada atribuindo-lhes um papel ativo para a resolução da mesma. O objetivo principal prende-se com o facto de melhorar uma fragilidade encontrada, de potenciar as relações entre os pares, e de responder a uma necessidade específica manifestada pela K.C.</p>	<p>Compromissos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo. <p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competênciaaaa - Responsabilidade - Integridade - Respeito
Planificação e definição dos objetivos e	<p>A escolha para o tema da investigação emergiu a partir da fragilidade que verifiquei desde o início da PPS II. O facto da K.C. se isolar e de ser, de</p>	<p>Compromissos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantir que os interesses das crianças estão acima

<p>métodos da investigação</p>	<p>certa forma, ainda que não intencional, excluída pelas outras crianças pelo facto de não conseguirem comunicar com ela. Os objetivos prenderam-se com a inclusão da K.C. e com a melhoria desta situação promovendo momentos que permitissem a interação da K.C. com as outras crianças e a compreensão do problema por parte do grupo. Por último, gostaria de referir que considere sempre o superior interesse da criança para a investigação realizada.</p>	<p>de interesses pessoais e institucionais” (p.2)</p> <p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competência - Responsabilidade - Integridade - Respeito
<p>Consentimento informado</p>	<p>Relativamente às crianças, posso afirmar que existiu um consentimento informado, na medida em que todas as crianças compreenderam a situação e tiveram atitudes práticas com vista à sua melhoria e possível resolução. Neste sentido, realizei “processos em curso para obter a permissão das crianças a fim da sua observabilidade ser por elas aceite” (Ferreira, 2010, p.176). É muito importante que as crianças sejam informadas de tudo o que se passa na sala, pois são elas que terão maior interação com os espaços e materiais que são pensados intencionalmente para as mesmas. Converso sempre com as crianças</p>	<p>Compromissos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança. (p.2) <p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integridade - Respeito

	sobre o que se passa no dia a dia, utilizando uma linguagem simples e clara e considerando a criança como um agente ativo e participante no processo do seu próprio desenvolvimento. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)	
Disseminação - Uso e relato das conclusões	Depois de finalizar a investigação, os resultados serão comunicados e disponibilizados a toda a equipa educativa para que possamos refletir em conjunto sobre as questões apresentadas de forma a melhorar a nossa prática e a perceber quais as estratégias que apresentam benefícios.	Compromissos - Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance. (p.1)
Possível impacto nas crianças	Os impactos observados consistiram num maior conforto, segurança e bem-estar da K.C. e numa maior capacidade de compreensão e empatia por parte de todas as crianças pela situação vivenciada pela K.C. resultando numa maior interação entre ela e os pares de forma natural. Em Dezembro e Janeiro já era possível observar a K.C. a brincar com os amigos e a tentar comunicar mais com eles (percebi que já aprendeu mais	Compromissos: - Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica (...) (p.2) - Ter expectativas

	<p>palavras em português e já compreende uma grande parte da informação) e fica feliz quando consegue comunicar de forma mais eficaz esboçando grandes sorrisos, algo que não se verificava anteriormente, pois era muito pouco expressiva.</p> <p>Também foi possível constatar a iniciativa por parte das outras crianças em chamar a K.C. para partilhar brincadeiras.</p>	<p>positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem. (p.2)</p> <p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competência - Responsabilidade
<p>Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Durante o decorrer da investigação, foime possível recolher várias informações através de notas de campo e audiovisual.</p> <p>Algumas das descobertas são expostas de forma a que as famílias saibam o que as crianças estão a realizar em sala. No dia a dia conversei sempre com as famílias, de forma a perceber os interesses e características das crianças, tentando realmente conhecê-las. Em especial a K.C., pois apesar da comunicação com a mãe não ser a mais fácil, esta sempre se mostrou muito recetiva e várias vezes referiu que a K.C. se sentia mais feliz na escola.</p>	<p>Compromissos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantir a troca de informações entre a instituição e a família. (p.2) <p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integridade - Respeito

Anexo G. Entrevista realizada à Educadora Cooperante

1. Qual é a sua formação profissional e há quanto tempo exerce funções como educadora de infância?

Sou educadora de Infância há 37 anos. Tirei o curso na ESEI Maria Ulrich, a licenciatura.

2. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

A instituição não se baseia em nenhum modelo curricular específico, mas sim em vários, seguindo uma abordagem mais naturalista, construtivista e desenvolvimentista. Identifico-me com o conteúdo de vários modelos, nomeadamente, o Movimento da Escola Moderna no qual as responsabilidades e as decisões devem ser partilhadas por todos, sendo agentes participativos, assim como as suas famílias na construção das suas aprendizagens, e também com a metodologia de Trabalho de Projeto que depende igualmente da participação ativa das crianças baseadas nos seus interesses e escolhas. Baseio-me nos princípios e objetivos definidos nas orientações curriculares para a Educação Pré-escolar. É importante seguir uma pedagogia diferenciada dando resposta adequada a cada criança não agindo com todos como se fossem um só, articulando e integrando desenvolvimento e aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um - respeito pela individualidade. Ainda como opções educativas acredito na educação pelos valores (formação pessoal e social) sendo transversal é também o suporte das outras áreas. É uma aprendizagem diária e constrói-se pelas vivências e ações das crianças e adultos. Atitudes de respeito pelo outro, justiça, cooperação, entre-ajuda, amizade, partilha e sentimentos que despoletem empatia, compreensão, aceitação e cedência quando necessário. Brincar é também a atividade sempre presente que possibilita o processo de aprendizagem, facilita a construção da identidade, edifica a autonomia, explora a criatividade e o raciocínio lógico-matemático. É meu objetivo concretizar as intencões educativas objetivos e estratégias sempre a partir dos interesses, situações, escolhas e oportunidades criadas pelas crianças. Elas transportam consigo saberes e valores que devem ser reconhecidos e valorizados num equilíbrio permanente entre o que precisam e o que o educador considera necessário para o seu desenvolvimento.

3. Qual considera ser a importância do jardim-de-infância (JI) para as crianças e para as suas famílias?

Pretende-se que o Jardim de Infância seja um lugar de oportunidades, onde as crianças em conjunto com os adultos possam aprender a ser, a estar, a conhecer, aprender a aprender e a viver com os outros, um lugar acolhedor e seguro onde as crianças encontrem um ambiente promotor de experiências e aprendizagens significativas. Um lugar onde possam brincar, comunicar, questionar, descobrir, pensar, conhecer e avaliar o mundo que os rodeia. Uma estreita relação de confiança com a escola e a família é a base imprescindível de bem estar de todos, adultos e crianças.

4. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente?

A nível motor são crianças com grande necessidade de movimento: corrida, trepar, rodopiar, exercício físico, de desenvolvimento global desta área. Necessitam de consciência dos espaços adequados ao exercício desta atividade.

Relativamente ao domínio da motricidade fina, algumas têm já um bom nível de aquisição outros ainda estão em vias de atingir o pretendido. No domínio da linguagem na sua maioria necessitam que se promova um clima de comunicação e através de reforço positivo sejam estimuladas a participar de forma desinibida nas conversas, nas temáticas, nas avaliações, nas propostas de trabalho desenvolvendo a linguagem, articulação, construção de frases, tempos verbais e conteúdo das mensagens.

É um grupo que gosta de ouvir histórias. É de um modo geral curioso quando estimulado nesse sentido demonstrando depois interesse, necessita de ser trabalhado ao nível da atenção e da concentração.

5. De que forma inclui as crianças no planeamento e avaliação das atividades realizadas?

Os momentos de planeamento e avaliação são muito importantes para as crianças, na medida em que, permitem que elas participem no seu processo de aprendizagem. Em reunião de grande grupo o planeamento e a avaliação podem ser trabalhados com as crianças possibilitando também o surgimento de novas ideias, formas de continuidade do trabalho, o que já se fez, o que se vai fazer e também a reflexão e respetiva avaliação do trabalho realizado. Também em pequenos grupos estes momentos podem acontecer.

6. Como pensa que o educador deve proceder para incluir uma criança que não fala português no grupo?

É fundamental a recolha de informação sobre as características pessoais e de desenvolvimento das crianças, as suas necessidades e interesses e o seu percurso até chegarem a nós, de forma a conseguir reunir todos os elementos que permitam assegurar uma boa inserção e adaptação à instituição. Alguns destes elementos recolhem-se através da família (reunião individual) e junto da educadora anterior, se for o caso, (leitura de ficha informativa do ano letivo anterior). Na sala a criança é apresentada ao grupo, que também se apresenta. As crianças transitadas são estimuladas a apoiar e ajudar se necessário, as crianças novas (nos espaços, materiais e dificuldades). O conhecimento dos vários espaços da escola e dos adultos deve ser feito com todo o grupo e com tempo, sem pressa.

7. Quais são as atitudes e estratégias que considera que podem ser úteis na promoção dessa inclusão?

Nesta fase inicial, a criança deve ser acompanhada de uma forma mais personalizada, e o educador deve mostrar-se atento, carinhoso e disponível, tentando perceber as suas dificuldades e necessidades ajudando-a e fomentando a sua autonomia e linguagem. Devemos promover o desenvolvimento de atitudes inclusivas face a essas crianças, encorajando todo o grupo a conversar e a brincar com elas. É também importante que todo o grupo compreenda quando uma criança não fala a língua portuguesa e o porquê desse desconhecimento. É essencial incentivar a criança a participar nas atividades, sendo valorizada individualmente nesse processo de forma a conseguir desenvolver um maior interesse pela participação e pelas outras crianças. Existe também a possibilidade de desenvolver algumas atividades específicas que promovam não só a aprendizagem do português como também as interações entre todas as crianças.

8. Existe alguma criança com NEE e/ou necessidade de um apoio especializado? (de outros profissionais).

Neste grupo há uma criança referenciada para apoio sendo acompanhada uma vez por semana em contexto de sala pela psicóloga educacional à quinta-feira. A criança é também acompanhada por uma fisioterapeuta que o ajuda nas suas dificuldades a nível motor (marcha, posicionamento e postura) também uma vez por semana. Existem outras duas crianças que frequentam a terapia da fala uma vez por semana.

9. Qual considera ser a importância da organização do espaço da sala e da escolha dos materiais?

Penso que a organização o espaço da sala por áreas de interesses bem definidas propicia as escolhas e a autonomia das crianças. Os materiais devem estar de acordo com a natureza de cada área, para que se possam desenvolver as atividades e as brincadeiras e mais tarde facilitar a arrumação. Cada área deve estar devidamente identificada e só pode estar um determinado número de crianças em cada uma delas. Os objetos e materiais que as crianças usam nas diversas atividades livres ou orientadas devem ser de grande qualidade e de fácil acesso para que a autonomia possa ser promovida (cada criança faz as suas escolhas e toma as suas decisões).

10. Como gere o tempo educativo, quais são as suas prioridades?

O tempo educativo deve ser programado com qualidade de forma a proporcionar experiências educativas diversificadas que levem as crianças à construção de novas aquisições ao nível do conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo. As minhas prioridades são que as crianças se sintam valorizadas, que sejam atendidas as suas necessidades básicas levando-as a construir a sua identidade pessoal, o desejo de aprender a aprender, a partilhar e a conviver, gostando de si como pessoas e dos outros. A partilha de saberes é também muito importante para a promoção de uma aprendizagem ativa. É também missão do educador levar as crianças ao questionamento, à descoberta de forma a conseguirem comunicar entre si. Este tempo é planeado diariamente. As rotinas também se constituem como tempos de experiências educativas. As rotinas ajudam a adaptar, a prever os tempos e acontecimentos, contribuindo para a segurança e independências das crianças. Ao ter consciência da sua rotina a criança mais facilmente organiza a sua atividade e o seu tempo e fica mais recetiva para a aprendizagem.

11. Qual pensa ser a importância do espaço exterior e como o utiliza?

O espaço exterior é fundamental no crescimento de qualquer criança. Brincar ao ar livre, explorar, observar, desenvolver a motricidade, correr, saltar, rodopiar, etc é fundamental para que a criança possa aprender, desenvolver e adquirir competências cognitivas e sociais num espaço e contexto diferentes que naturalmente proporcionam diferentes aprendizagens.

12. Como realiza a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?

A avaliação é um processo muito importante em educação e deve ser continuado e sistemático. Diariamente deve haver uma reflexão para a continuidade do trabalho (para a sua reformulação quando necessário). Avaliar é ter também consciência da ação desenvolvida dando-lhe significado e continuidade e adequando quando se verifique essa necessidade. São entregues aos pais duas fichas informativas do desenvolvimento das crianças em Fevereiro e em Junho. O educador observa e percebe o processo de desenvolvimento de cada criança em todas as áreas, através das suas aquisições e competências permitindo que as crianças melhorem o seu desempenho. O projeto curricular de grupo é um documento entregue a 15 de Outubro. Constitui-se após o conhecimento das crianças do grupo e de acordo com a identificação dos interesses das crianças. É um documento aberto que vai sendo avaliado e acrescentado de acordo com o trabalho desenvolvido.

13. Qual é a importância que atribui à comunidade enquanto agente educativo e qual a relação da organização com a comunidade local?

A relação com a comunidade envolvente é extremamente importante para toda a comunidade educativa, crianças e adultos. É uma forma de alargar horizontes e conhecer o meio envolvente. Assim, é possível aproveitar os recursos, contactar com as pessoas, fazer parcerias, cooperar e articular. Temos como exemplo a parceria com o Liceu e a utilização do seu auditório.

14. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que estratégias implementa para potenciar esta mesma relação?

As famílias têm uma efetiva e permanente colaboração com a escola. Estabelece-se um relacionamento próximo diariamente através de trocas informais ou em momentos planeados ao longo de todo o ano letivo. Tenho também o objetivo de chamar as famílias à escola para realizarem ou participarem em pequenas atividades onde exista partilha de aspetos culturais e familiares, bem como na construção e dinamização de projetos. Dessa forma é possível construir um relacionamento mais sólido com as famílias.

15. Qual o papel da auxiliar de ação educativa? E o que considera importante para uma boa relação entre os elementos da equipa de sala?

A ajudante de ação educativa tem um papel muito importante numa sala e é necessário que exista uma boa articulação entre a educadora e a auxiliar ao nível da passagem de informação diária, reflexão conjunta de trabalho efetuado e a realizar, das necessidades e estratégias a realizar com cada grupo e para cada criança, as conquistas e o seu desenvolvimento. Assim, o trabalho tem que se desenvolver em conjunto e em parceria, sendo também um elemento fundamental de apoio ao contribuir com a sua opinião e pensamento (construção de um bem comum)

Anexo H. Análise de conteúdo à entrevista realizada à Educadora Cooperante

Tabela 3.

Análise de conteúdo

Categorias	Sub categorias	Indicadores	Unidades de registo (excerto da entrevista)	Enumeraçã o
Educação para a cidadania	Socialização e promoção de atitudes positivas	Estratégias e atitudes do educador	<p>“Na sala a criança é apresentada ao grupo, que também se apresenta. As crianças transitadas são estimuladas a apoiar e ajudá-la se necessário (nos espaços, materiais e dificuldades manifestadas”.</p> <p>“É também importante que todo o grupo compreenda quando uma criança não fala a língua portuguesa e o porquê desse desconhecimento”.</p> <p>“Devemos promover o desenvolvimento de atitudes inclusivas face a essas crianças, encorajando todo o grupo a conversar e a brincar com elas”.</p>	3
Diversidade Cultural	Valorização das diferenças	Estratégias e atitudes do educador	“conhecer as características, os gostos, os costumes, as tradições do país de origem e da própria criança”.	

			“valorizar as diferenças e utilizá-las como uma mais valia”	2
Papel do educador	Promoção da inclusão	Estratégias e atitudes do educador	<p>“é essencial incentivar a criança a participar nas atividades, sendo valorizada individualmente nesse processo de forma a conseguir desenvolver um maior interesse pela participação e pelas outras crianças”</p> <p>“nesta fase inicial, a criança deve ser acompanhada de uma forma mais personalizada, e o educador deve mostrar-se atento, carinhoso e disponível, tentando perceber as suas dificuldades e necessidades ajudando-a e fomentando a sua autonomia e linguagem”</p> <p>“desenvolver algumas atividades específicas que promovam não só a aprendizagem do português como também as interações entre todas as crianças”</p>	3

Anexo I. Análise categorial de notas de campo

Tabela 4.

Análise categorial

Categorias	Sub categorias	Indicadores	Unidades de registo	Enumeração
Educação para a cidadania e diversidade cultural	Socialização	Ausência de interação	<p>“Tentei conversar um pouco com a K. quando estava a ver um livro – “Estás a ver um livro K.? É sobre o quê? – na ausência de resposta ou qualquer outra manifestação, tentei utilizar outra estratégia: aponte para algumas figuras e perguntei o que eram: “O que é isto K.? - silêncio – “É um cão?” – silêncio – “Como faz o cão?” – silêncio – “ãõ, ãõ?” – silêncio”. (4 de outubro)</p> <p>“Sentei-me ao lado da K. enquanto esta fazia um desenho. Perguntei-lhe o que estava a desenhar, mas não obtive qualquer resposta, nem verbal nem através de expressões ou gestos. A criança manifesta muita timidez”. (9 de outubro)</p> <p>A A. Procurou a K. para ir brincar consigo na área das construções. As duas construíram uma torre muito alta com os legos e depois chamaram-me para ver. Durante a construção a K. tentou comunicar com a A. Através de</p>	5

		<p>Interação livre por parte das outras crianças com a K.C. (iniciativa própria)</p>	<p>gestos, sugerindo o posicionamento de algumas peças e dizendo “não” quando não concordava com algo. Disse também algumas palavras em português. (nota de campo de 19 de dezembro)</p> <p>A Y. chamou a K. para ir consigo ver os livros: “K. Anda!” e apontou para os livros. A K. foi sentar-se com ela a ver os livros e as duas interagiram durante algum tempo. (nota de campo de 7 de janeiro)</p> <p>A K. e o A. Corriam pela sala e saltavam numa grande animação. Ao perceber que estavam a perturbar as outras crianças e a ter um comportamento que não era adequado para aquele espaço a educadora cooperante interveio e com calma disse (fazendo gestos com as mãos): “K. e A. aqui na sala não podemos correr, não é o sítio certo para isso. Lá fora no recreio têm muito espaço e podem correr e saltar à vontade. Aqui não pode ser, está bem? (nota de campo de 13 de dezembro).</p> <p>Enquanto estava na mesa a realizar puzzles com as crianças o S. chegou ao pé de mim e disse: “Rute, a K. está</p>	
--	--	--	--	--

			<p>ali sozinha”. – “Pois está S. está a fazer um jogo. Podias ir lá ajudá-la, o que achas?” – “Está bem – respondeu ele e foi sentar-se ao pé da K. (nota de campo de 17 de dezembro).</p> <p>Quando estávamos reunidos no tapete aprendemos a palavra Olá (Priviet) e por ser relativamente fácil todas as crianças começaram a dizer a palavra ao mesmo tempo e a dirigirem-se quase para cima da K.C. tocando-lhe e repetindo várias vezes “Priviet” enquanto acenavam. A K.C sorriu e abraçou as crianças que estavam mais próximas. Deixei que esta situação se prolongasse por alguns segundos e depois pedi às crianças para voltarem aos seus lugares. (nota de campo de 13 de dezembro)</p> <p>Nota: notas de campo realizadas referindo-se ao comportamento das crianças para com a K.C.</p>	
--	--	--	---	--

		<p>Interação e cooperação (jogo do dominó)</p>	<p>A L. mostrou interesse em fazer o jogo do dominó com a K. e percebi que ambas já tinham contactado com jogos do mesmo tipo pois sabiam as regras. A K. rapidamente juntava as peças com imagens iguais e escolhia criteriosamente a peça que iria colocar. Não se limitava a pegar na primeira peça com uma imagem igual que via, inspecionava todas as peças abanando a cabeça e tocando com os dedos no queixo com um ar pensativo, e selecionava a peça que queria. (Esta situação foi observada todas as vezes que a K. jogou ao dominó.) De seguida rapidamente colocava a peça no lugar e dava a vez à L. As duas crianças respeitaram sempre a vez de cada uma jogar, logo, o jogo decorreu de forma muito tranquila. (nota de campo de 14 de dezembro)</p> <p>Enquanto jogavam ao dominó com a K. O M. e o V. perguntaram-lhe como se dizia algumas palavras (imagens do jogo) em ucraniano. E sempre que ela dizia uma palavra eles repetiam com entusiasmo, o que fez a K. sorrir. (nota de campo de 6 de janeiro)</p>	<p>3</p>
--	--	--	---	----------

		Iniciativa da K.C. em interagir e ajudar as outras crianças	A Y. não percebeu logo como se jogava, por isso quando colocava a peça junto de uma imagem diferente a K. corrigia dizendo " Não, não" e ajudava-a a colocar a peça no devido lugar. Expliquei que tinha de juntar as duas imagens iguais e que quando havia duas hipóteses tinha de escolher uma. A K. ajudou sempre a Y. chegando as peças para junto dela e fazendo sugestões: "Esta?" (nota de campo de 18 de dezembro)	
--	--	---	---	--

Identidade		Escolhas e características da K.	<p>A K. é uma criança calma e meiga. Preocupa-se com os outros e tenta ajudar. É sensível e por vezes chora quando se sente triste ou incompreendida. É uma criança que gosta muito de fazer puzzles, apresentando alguma facilidade em realizar alguns puzzles mais complexos (como o puzzle do corpo humano com várias camadas) (nota de campo de 26 de outubro).</p> <p>Durante a tarde a K. demonstrou interesse em pintar. Disse-lhe que o podia fazer e como não fala português (quase nada) ajudei-a a escolher os materiais. Durante a realização do trabalho observei que o seu nível de envolvimento era muito alto e que pintava com um grande sorriso e ar de satisfação o que me fez igualmente sorrir. (nota de campo de 22 de outubro)</p>	2
------------	--	----------------------------------	---	---

<p>Linguagem e comunicação oral</p>	<p>Comunicação verbal e não verbal</p> <p>Vocabulário</p>	<p>Evolução observada ao nível da linguagem e comunicação com as outras crianças e adultos e estabelecimento de alguns laços afetivos</p>	<p>Tentei conversar um pouco com a K. quando estava a ver um livro – “Estás a ver um livro K.? É sobre o quê? – na ausência de resposta ou qualquer outra manifestação, tentei utilizar outra estratégia: aponte para algumas figuras e perguntei o que eram: “O que é isto K.? - silêncio – “É um cão?” – silêncio – “Como faz o cão?” – silêncio – “ão, ão?” – silêncio.” (nota de campo de 9 de outubro)</p> <p>Sentei-me ao lado da K. enquanto esta fazia um desenho. Perguntei-lhe o que estava a desenhar, mas não obtive qualquer resposta, nem verbal nem através de expressões ou gestos. A criança manifesta muita timidez. (nota de campo de 15 de outubro)</p> <p>Hoje a K. veio ter comigo à mesa e ficou a observar o que estava a fazer. “Queres ajudar-nos K.? queres sentar-te aqui?” (apontando para a cadeira) “Acenou que sim com a cabeça” disse-lhe: “Boa!” então vai buscar uma folha (apontando para o local onde estão as folhas e mostrando-lhe uma folha na qual uma das outras crianças começava a reproduzir algumas letras). Ela compreendeu o que lhe estava a pedir, pois efetivamente foi buscar uma folha e deu-ma. “Obrigada K., é uma folha. Diz tu, folha” – e ela</p>	<p>8</p>
-------------------------------------	---	---	--	----------

		<p>repetiu “folha”. “Muito bem!” (nota de campo de 4 de novembro)</p> <p>Enquanto estava a realizar um desenho livro a K. tocou-me no braço como costuma fazer para chamar a minha atenção, apontou para o desenho e disse: “gato.” Foi a primeira vez que a ouvi dizer uma palavra em português por iniciativa própria e associada a um animal, sem ser por repetição. (temática: linguagem – A K. - nota de campo de 8 de novembro)</p> <p>Vamos escrever o teu nome K. Podes ir buscar o teu nome? (apontando para o local onde estão os nomes e repetindo o nome da criança) ela foi buscar a placa e quando voltou disse-lhe. Boa K.C. agora precisamos de um lápis, para escrever. Podes ir buscar um lápis? (fazendo o gesto da escrita e apontando para o local onde estão os lápis) ela trouxe o lápis e quando voltou disse-lhe: “Muito bem, agora só falta uma borracha (fazendo o gesto de apagar mas sem apontar para o local onde estava) ela também compreendeu e trouxe a borracha. Depois sentou-se a reproduzir o seu nome a partir da placa. (nota de</p>	
--	--	--	--

			<p>campo de 15 de novembro)</p> <p>Quando chegou a vez da K., após já ter ouvido cerca de metade das apresentações, identificou os membros da família em português: “E a tua família K., Quem é este? “Mamã”. – “A mãe, boa. E A seguir? - “Papá”. “O pai, muito bem. E depois?” “A K.”, é a K. e a seguir?” - “Avó” e “Avô”. – “Muito bem K.!” (nota de campo de 10 de dezembro)</p> <p>No final da manhã, num momento de grande grupo e após algumas crianças já terem jogado ao dominó com a K. mostrei todas as peças às crianças e ao pedir à K. que identificasse algumas imagens ela conseguiu indentificar, mesa, lápis e copo de forma autónoma. (nota de campo de 11 de dezembro)</p> <p>Após realizar o desenho sobre os amigos (no qual decidi desenhar a M.) questionei a K.C. sobre o que tinha desenhado. “Esta é a M.C.?” – “Sim” – respondeu. E porque escolheste desenhar a M.C.? “Ela é bonita de coração”. (nota de campo de 10 de janeiro)</p>	
--	--	--	---	--

Anexo J. Análise de Vídeos

A K.C. copia letras - 20 de novembro

Durante a tarde enquanto organizava os materiais do projeto sobre a lua, a K.C. sentou-se perto de mim e ficou a observar. Enquanto olhava para os registos perguntei-lhe se me queria ajudar a escrever, fazendo gestos com a mão e apontando para as canetas e folhas. Ao acenar que sim com a cabeça, escrevi numa folha o título do projeto e a K.C. copiou todas as letras e depois passou por cima delas com caneta de feltro.

Análise: Durante a intervenção percebi que a K.C. começou a demonstrar um grande interesse por reproduzir palavras e copiar letras, revelando bastante facilidade ao nível da motricidade e da compreensão da atividade. Considerando que o alfabeto ucraniano é muito diferente do nosso, considerei pertinente incentivar a K.C. a continuar a realizar esta atividade sempre que demonstrava esse interesse potenciando assim o seu contacto com o alfabeto português. Sempre que copiava uma palavra (associada a uma imagem) perguntava-lhe o que era, por vezes ela sabia (como por exemplo, a palavra gato).

A K.C. joga ao dominó comigo – 19 de dezembro

Num dos momentos em que jogava ao dominó com a K.C., aponte para algumas imagens e ela disse-me o nome dos objetos, primeiro em ucraniano, e depois em português (aqueles que se lembrava). Eu repeti sempre as palavras em ucraniano para criar um maior sentido de empatia e demonstrar que me interessava também pela sua língua. Ao tentar pronunciar uma das palavras o som não foi exatamente como deveria e ela corrigiu-me: “Stól” – “Ah sim K.C Stól! Obrigada! (apontando para a mesa e de seguida para a cadeira) esta é que é “Stul” não é? E ela repetiu em ucraniano. Depois perguntei em português e como percebi que estava a ter alguma dificuldade comecei “Ca...” – e ela completou “deira!” – “Cadeira!”

A K.C. joga ao dominó com o V. e com o M. - 18 de dezembro

O V. e o M. aproximaram-se da mesa e perguntaram se podiam jogar com a K.C. Após a K.C. concordar sentaram-se ao nosso lado e começaram a ver as peças. A K.C. escolheu a peça para iniciar o jogo. Cada vez que colocavam uma peça as crianças

perguntavam à K.C. como se dizia esse objeto em ucraniano e de seguida repetiam sempre com grande entusiasmo, depois ajudavam a K.C. a dizê-lo em português. Jogaram duas vezes seguidas, sempre desta forma.

A K.C. ajuda as outras crianças a perceber como se joga ao dominó - 18 de dezembro

Enquanto estavam a jogar Dominó, o M. estava um pouco confuso sobre que peça colocar em que lugar e ao colocar a peça no local errado a K. disse “Não, e ajudando o M. a corrigir a posição da peça colocou-a num dos locais possíveis e disse: “aqui”.

A Y. não percebeu logo como se jogava, por isso quando colocava a peça junto de uma imagem diferente a K. corrigia dizendo “Não, não” e ajudava-a a colocar a peça no devido lugar. Expliquei que tinha de juntar as duas imagens iguais e que quando havia duas hipóteses tinha de escolher uma. A K. ajudou sempre a Y. chegando as peças para junto dela e fazendo sugestões: “Esta?”

Análise: Durante esta atividade, e em particular a partir deste dia (18), foi notório que a K.C. já demonstra um maior interesse em dizer as palavras em português e já consegue lembrar-se de algumas mostrando entusiasmo ao perceber que está correta. Contudo, note-se que esta evolução começou quando a K.C. percebeu que eu, a educadora, a auxiliar e as outras crianças (que também começaram a perguntar como se diziam os objetos do jogo em ucraniano) manifestámos este interesse pela língua ucraniana. A K.C. esboçava grandes sorrisos quando alguém dizia uma das palavras em ucraniano. Esta atividade permitiu não apenas a aprendizagem de novas palavras, nas duas línguas, como também possibilitou uma interação mais próxima entre a K.C. e as outras crianças de uma forma lúdica e divertida.

Ainda durante a realização do jogo foi bastante evidente que a K.C. começou a demonstrar atitudes de cooperação e ajuda tentando explicar às outras crianças como se jogava, ou seja, qual o local correto onde poderiam colocar as peças tendo em conta que duas das imagens apresentadas (uma em cada peça) tinham de corresponder. A K.C. corrigia as crianças de uma forma carinhosa, usando um tom de voz meigo e agindo de forma calma revelando empatia.

Anexo K. Respostas das crianças quando questionadas sobre as suas produções

Tabela 5.

Respostas das crianças

O que o V.A. (5 anos) disse	"Esta é a K.C. Ela está a ver as flores. Gosto da K.C. porque ela ensina-me a falar ucraniano"
O que o A.C. (5 anos) disse	"A K.C. e o A. estão a brincar no recreio. A K.C. é querida para mim. Somos amigos"
O que o A.L. (5 anos) disse	"Este sou eu e a K.C. Estamos a passear no jardim. Gosto da K. porque ela é gira"
O que a L.K. (6 anos) disse	"Estamos a brincar às mães e aos pais com a K.C. Gosto de fazer com a K.C. o jogo do dominó"
O que a T.S. (5 anos) disse	"Estamos a brincar no recreio, a correr e a saltar. Gosto da K.C. porque ela é fofa e querida"
O que a M.C. (5 anos) disse	"Gosto da K.C. e ela até já foi ao jardim comigo"
O que a B. A. (4 anos) disse	"Estamos a brincar à apanhada. Eu e a K.C. somos amigas"
O que o M.B. (5 anos) disse	"Eu e a K.C. vamos almoçar no restaurante. Ela tem um balão para ficar feliz. Gosto da K.C. porque ela brinca com todos os amigos da sala"
O que o M.C. (4 anos) disse	"Eu e a K.C. estamos a jogar à bola. Sou amigo da K.C. porque ela é querida".
O que a A.C. (4 anos) disse	"Nós estamos a brincar no recreio à apanhada. Gosto da K.C. porque ela é minha amiga e gosta de mim"
O que o N.P. (5 anos) disse	"Eu e a K.C. estamos lá fora a brincar à patrulha pata. Gosto da K.C. porque ela é linda"
O que o M.R. (4 anos) disse	"Eu e a K.C. estamos na neve e vimos uma planta verde. A K.C. é minha amiga e é bonita"
O que o F.F. (3 anos) disse	"Eu e a K.C. estamos na sala a ver os desenhos e depois vamos fazer comida na cozinha"
O que o F.P. (5 anos) disse	"Sou eu e a K.C. Estamos a brincar no parque. Eu gosto dela"
O que o L.S. (3 anos) disse	"A K.C. é bonita. Gosto dela"
O que a K.C. (5 anos) disse	"É a M. Está a brincar com o gato. Gostas da M.? perguntei. Acenou que sim com a cabeça e disse: "Ela é bonita de coração".

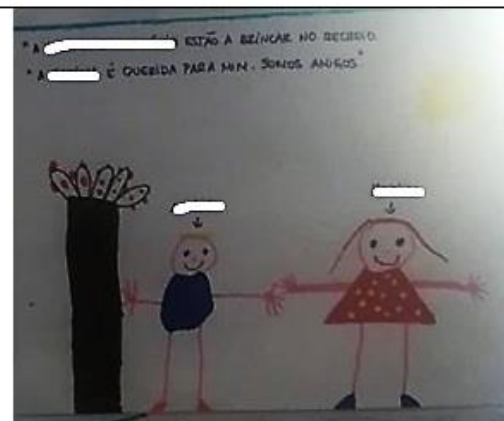
Anexo L. Produções das crianças (sobre a K.C.)

Figura 4

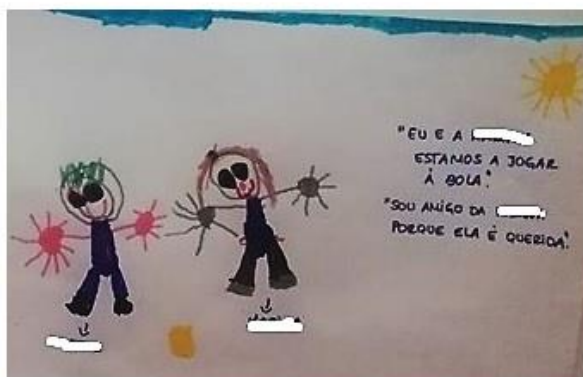
Desenhos sobre a K.C.



Desenho do V.A.



Desenho do A.C.



Desenho do M.C.



Desenho da L.K.

Figura 5
Desenhos sobre a K.C.



Desenho da A.C.



Desenho do M.B.



Desenho da T.S.



Desenho da M.C.

Figura 6
Desenhos sobre a K.C.



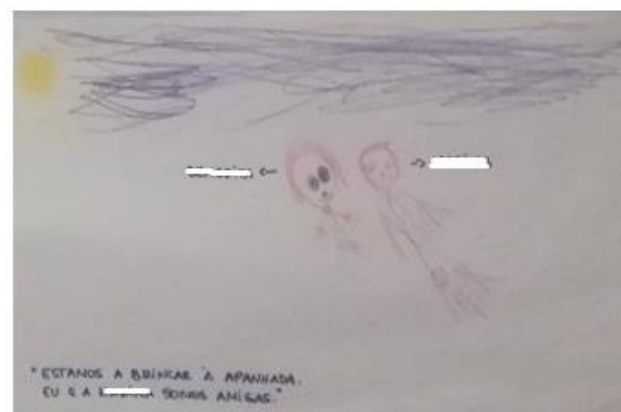
Desenho do F.F.



Desenho do A.L.



Desenho do L.S.

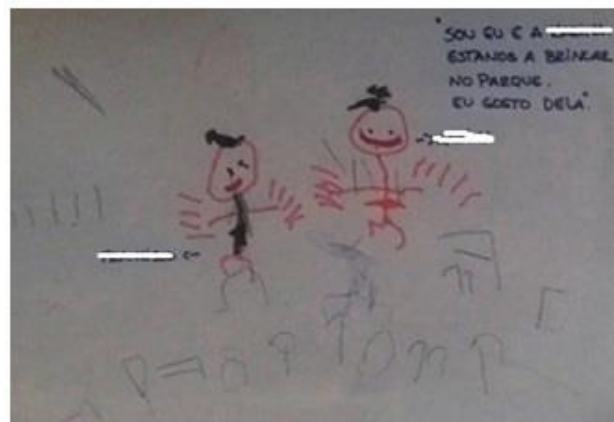


Desenho da B.A.

Figura 7
Desenhos sobre a K.C.



Desenho da K.C.



Desenho do F.P.



Desenho do M.R.



Desenho do N.P.

Anexo M. Produções das crianças sobre as famílias

Figura 8

Desenhos das famílias



Anexo N. Desenho da K.C.

Figura 9


Desenho da K.C. sobre a família



Anexo P. Informação à família da K.C.

Figura 11

Informação

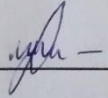


Caro/a encarregado de educação,

O meu nome é Rute Pereira e sou estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar. No âmbito do estágio, é-me solicitada a elaboração de um relatório sobre um tema à minha escolha. Nesse sentido, decidi aprofundar as questões relacionadas com a integração das crianças que não falam português. Assim, o estudo irá incidir principalmente na sua educanda.

Este relatório servirá para efeitos de trabalho investigativo e os seus dados apenas serão utilizados para este fim. Em circunstância alguma a identidade da criança será revelada.

Tomei conhecimento da realização deste estudo.

Assinatura:  _____

Data: 30/11/2018

Anexo Q. Palavras que o grupo aprendeu em ucraniano

Figura 12.

Palavras em ucraniano



