



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

“NÃO É MUITO FÁCIL A LÍNGUA DO SE...”
INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA CUJA LÍNGUA MATERNA
NÃO É O PORTUGUÊS

Ana Teresa Raposo Carreiro

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

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**“NÃO É MUITO FÁCIL A LÍNGUA DO SE”
INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA CUJA LÍNGUA MATERNA
NÃO É O PORTUGUÊS**

Ana Teresa Raposo Carreiro

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof. Mónica Pereira

2019

Para uma escola para todos e com todos, que valorize as *outras cores do arco-íris* e lute por uma maior democracia.

AGRADECIMENTOS

À minha família um grande e especial agradecimento, por me terem proporcionado esta *viagem*, por me terem acompanhado e por terem sido o meu maior *porto seguro*. Por me conhecerem e acreditarem em mim de uma forma que, nem eu, por vezes, sou capaz. Ao meu namorado, amigos e amigas que me acompanharam ao longo destes cinco anos e que ouviram todos os meus desabafos e alegrias e incentivaram-me a seguir em frente.

A todos aqueles com quem tive o privilégio de *cruzar caminhos* neste processo e que de alguma forma deixaram a sua marca.

Aos professores e professoras que me acompanharam e orientaram ao longo deste processo, pela disponibilidade em apoiar-me e responder a todas as minhas dúvidas e inquietações.

À Professora Catarina Tomás, por me ter ensinado a olhar criticamente para as minhas conceções, por me ter despertado para a dimensão ética desta profissão do humano e por me ter possibilitado o contacto com a Professora Doutora Leni Dornelles, a quem agradeço por me ter facultado publicações de sua autoria sobre interculturalidade.

Às Professoras Maria João Hortas e Clárisse Nunes, pela sua disponibilidade em guiar-me nestas questões sobre a diversidade e inclusão.

À Professora Manuela Rosa, por me ter acompanhado no primeiro momento de transição entre a formação académica e a experiência profissional, ajudando a encarar os obstáculos como desafios.

À Professora Mónica Pereira, pela orientação e disponibilidade incansáveis, por acreditar em mim e por me mostrar que “os contratemplos [me dão] capacidade de resistir e de treinar a resiliência”.

À educadora Xana, que foi o meu *trevo da sorte* neste percurso, pela forma como me recebeu de *braços bem abertos*, por me ter apoiado, por ter acreditado em mim desde o primeiro minuto e por me ter permitido *florescer*.

Às crianças com quem me cruzei nestas etapas e que me fizeram crescer e aprender.

À C, à Bá e à Mi, que entraram comigo nesta *montanha-russa* e que a tornaram uma *aventura* inesquecível. Aquelas com quem partilhei gargalhadas e lágrimas. Aquelas com quem cresci. Aquelas que estiveram e estarão lá sempre.

RESUMO

Este relatório evidencia a análise reflexiva do processo de intervenção educativa, num contexto de jardim de infância, com crianças com idades entre 3 e 4 anos.

A educação, incluindo a educação pré-escolar, é confrontada com o desafio de operar sobre e com a diversidade e promover uma educação para cidadania, numa perspectiva de interculturalidade e de inclusão, que defenda e assegure os direitos sociais e culturais de todas as crianças.

Nesse sentido, considerando o facto de uma criança, cuja língua materna não é o português, ter iniciado o seu processo de adaptação no início da Prática Profissional Supervisionada, revelando fragilidades ao nível da interação com os pares e adultos, surgiu uma preocupação ética e pedagógica, no sentido de promover a igualdade de oportunidades e criar possibilidades de participação e inclusão. Atendendo a essa problemática, desenvolvi uma investigação, de carácter qualitativo, sobre a minha própria prática, com o principal objetivo de analisar e compreender as estratégias que facilitassem a interação (verbal) da criança, cuja língua materna não é o português, e que contribuíssem para a sua inclusão no grupo.

Partindo da análise dos dados recolhidos através da observação e de inquéritos por entrevista e questionário, concluí que as estratégias que contribuíram para o desenvolvimento da interação (verbal) e para a inclusão da criança no grupo se relacionaram com a promoção da interação entre as crianças, a promoção da aprendizagem do português língua não materna, a valorização da língua materna e a sensibilização para a diversidade cultural e linguística.

Palavras-chave: educação de infância, educação para a cidadania, educação intercultural, inclusão, português língua não materna

ABSTRACT

This report brings forward a reflexive analysis of the process of educative intervention, in a kindergarten context, with children aged between 3 and 4 years old.

Education, including preschool, faces the challenge of operating on and with diversity as well as promoting education for citizenship, in a perspective of interculturality and inclusion, which defends and assures the social and cultural rights of all children.

In this context, considering the fact that one child, whose mother language is not Portuguese, has started the adaptation process at the beginning of Supervised Professional Practice, revealing issues on interaction with peers and adults, emerged an ethical and pedagogical concern, aiming to promote equality of opportunities and create possibilities of participation and inclusion. Regarding this main problem, I have developed qualitative research on my own practice, with the main purpose of analyzing and understanding strategies that would promote (verbal) interaction and the inclusion of this child on the group.

Based on the data research, collected through the observation and by interview and questionnaire, I have concluded that the strategies that contributed to the development of (verbal) interaction and inclusion of the child were related with the promotion of interaction between children, the promotion of learning Portuguese as non-mother language, the respect for his native language and the sensibilization for the cultural and linguistic diversity.

Keywords: early childhood education, education for citizenship, intercultural education; inclusion, Portuguese non-mother language

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Parte 1: Caracterização para a ação educativa.....	2
2.1 O Meio envolvente – <i>Uma complementaridade</i>	2
2.2 O contexto socioeducativo da organização – <i>Como agir?</i>	2
2.3 A equipa educativa – <i>Trabalhar em equipa</i>	4
2.4 O ambiente educativo – <i>Uma ferramenta educativa</i>	5
2.5 Os contextos familiares do grupo de crianças – <i>Principais parceiros</i>	8
2.6 As crianças – <i>Conhecer para agir</i>	9
3. Análise reflexiva da intervenção.....	13
4. Investigação em Jardim de infância.....	20
4.1 Identificação da problemática.....	20
4.2 Revisão da literatura.....	22
4.2.1 Cultura e formação/construção de identidade.....	22
4.2.2 Educação para a Cidadania e os contextos de Educação Pré-Escolar.....	24
4.2.3 Papel do/a educador/a na educação em contextos de diversidade cultural.....	26
4.2.4 Inclusão de crianças cuja língua materna não é o português.....	28
4.3 Roteiro metodológico e ético.....	29
4.4 Análise e discussão de dados.....	32
5. Parte 2: <i>Que identidade profissional?</i> – os contributos da PPS.....	47
6. Considerações finais.....	51
Referências.....	53
Anexos.....	61
Anexo A. Planta da sala.....	62
Anexo B. Caracterização do grupo.....	63
Anexo C. Portefólio da PPS – Módulo II.....	64

Anexo D. Portefólio do desenvolvimento e aprendizagem de uma criança.....	425
Anexo E. Plano de ação.....	498
Anexo F. Guião da entrevista	501
Anexo G. Transcrição da entrevista	505
Anexo H. Questionário entregue à família da criança cuja língua materna não é o português.....	510
Anexo I. Roteiro ético.....	513
Anexo J. Apresentação dos dados - Tabelas categoriais	516

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Ajudante da Ação Educativa
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
DGE	Direção-Geral de Educação
EC	Educadora Cooperante
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PCO	Projeto de Curricular da Organização
PE	Projeto Educativo
PLNM	Português Língua Não Materna
PPS II	Prática Profissional Supervisionada – Módulo II
RIJI	Regulamento Interno de Jardim de Infância

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge como resultado do processo de intervenção e investigação em contexto de jardim de infância (JI), numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da área metropolitana de Lisboa, com um grupo composto por dezoito crianças com idades entre três e quatro anos, durante quatro meses, de outubro a janeiro, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPS II), do terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Como tal, o relatório tem por objetivo explicitar as intenções e a avaliação do processo de intervenção com os diferentes agentes educativos, incluindo a apresentação da investigação desenvolvida e evidenciando o contributo desses processos para a construção da identidade profissional como educadora de infância.

A primeira parte é constituída por três capítulos. No primeiro capítulo é apresentada uma caracterização para contextualizar a minha prática, partindo da descrição e análise dos diferentes agentes educativos, nomeadamente: o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as famílias e o grupo de crianças.

Feita essa caracterização, no segundo capítulo é realizada uma análise reflexiva da minha intervenção, em que, procurando descrever de forma generalizada o processo de intervenção, apresento as intenções e princípios que nortearam a minha prática, bem como uma autoavaliação da sua concretização.

No terceiro capítulo apresento a investigação em JI, em que é explicitada a investigação sobre a própria prática (Alarcão, 2001; Ponte, 2002, 2004) que desenvolvi com o objetivo de analisar e compreender estratégias que facilitam a interação (verbal) de uma criança, cuja língua materna não é o português, e que contribuem para a sua inclusão no grupo. Este capítulo integra, assim, a identificação da problemática, a apresentação de um quadro teórico-concetual sobre esta, a descrição do roteiro metodológico e ético seguido, considerando os princípios éticos definidos pela APEI (2011) e por Tomás (2011), e, por último, a análise e discussão dos dados recolhidos.

Finalmente, a segunda parte destina-se à análise dos processos vividos em ambos os módulos de PPS (I – creche; II – JI) e que contribuíram para a construção e desenvolvimento da minha identidade profissional, e à apresentação das considerações finais deste relatório.

2. PARTE 1: CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

Neste capítulo apresento uma caracterização da organização socioeducativa em que realizei a PPS II, procurando descrever os diferentes agentes educativos - a comunidade, a organização, a equipa educativa, o ambiente educativo as famílias e as crianças - para contextualizar a minha prática.

2.1 O Meio envolvente – *Uma complementaridade...*

O estabelecimento educativo no qual decorreu a PPS II está situado no concelho de Lisboa, numa área predominantemente habitacional, com zonas de lazer, amplas áreas verdes (parques e jardins) e uma variedade de comércio e serviços locais que correspondem a cafés, restaurantes e outros serviços e lojas, uma paróquia, uma escola do 1º ciclo do ensino básico e uma escola secundária, bem como uma quinta pedagógica e uma biblioteca. Existe ainda acesso a vários meios de transporte, tais como o metro, o comboio e autocarros.

Este enquadramento geográfico e cultural torna-se pertinente, enquanto forma de levantamento de possíveis recursos a utilizar em atividades no âmbito de interação com a comunidade, como passeios/visitas.

A partir da consulta do Projeto Educativo (PE) concluí que a organização socioeducativa reconhece a importância do meio envolvente e comunidade para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, estabelecendo parcerias e protocolos, tanto com escolas, como com serviços disponíveis na freguesia, tais como os Centros de Saúde, a Junta Freguesia, a Escola Segura (serviço da PSP), e outras organizações locais e nacionais.

2.2 O contexto socioeducativo da organização – *Como agir?*

De acordo com o PE (2018-2021), a organização da PPS foi fundada no ano de 1834 com o objetivo de proteger, educar e instruir crianças com necessidades, desde o momento em que terminavam o tempo de amamentação e até aos sete anos de idade. No ano de 1992 foi “reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública”, tendo, atualmente, o estatuto (forma jurídica) de IPSS, sendo que a sua natureza jurídica é de sem fins lucrativos, recebendo financiamento do Estado e da Segurança Social.

A organização dispõe de sete unidades de infância, tendo na unidade em que realizei o estágio, as valências de creche e de JI, existindo uma sala de berçário, duas salas de creche e quatro salas de JI. Além das salas de atividades existem dois espaços de refeição, três casas de banho para as crianças e duas para adultos, dois espaços exteriores de recreio, uma cozinha e uma sala de reuniões. O átrio da entrada do estabelecimento é utilizado como um espaço, não só de passagem, mas como um espaço polivalente, na medida em que é utilizado para exposições, celebrações de efemérides e outras formas de articulação entre grupos, e para sessões de ginástica.

A entidade que tutela a valência de JI é o Ministério da Educação, sendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) o documento orientador da prática pedagógica.

No que respeita aos documentos estruturantes da ação educativa, existem alguns que são gerais a todas as unidades de infância, como é o caso do Regulamento Interno de Jardim de Infância (RIJI) e do PE trienal, e um documento específico para cada unidade e para cada sala, sendo estes, respetivamente, o Projeto Curricular da Organização (PCO) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), em que o último é elaborado por cada educadora.

Esta organização apresenta a sua missão com base num conjunto de objetivos e iniciativas, com o intuito de cumprir o “dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos” (informação recolhida do site oficial da organização). Relativamente às respostas sociais dirigidas à infância, a sua missão consiste na prestação de apoio social e educativo a famílias, independentemente do seu estatuto socioeconómico.

Os principais princípios e objetivos pedagógicos da organização consistem em:

(i) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, centrando a ação educativa na aprendizagem globalizante das crianças; (ii) promover uma educação para todos numa perspetiva de sociedade cada vez mais inclusiva; (iii) proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral da criança num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento personalizado; (iv) estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais valorizando o seu ímpeto exploratório e pensamento crítico; (v) incutir comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; e (vi) garantir que as crianças experimentam sentimentos de pertença à escola, num ambiente de liberdade e de responsabilidade que contribua para um clima escolar saudável. (PE, 2018-2021, pp. 27-28).

A organização assume, ainda, uma preocupação em sensibilizar a comunidade educativa para a importância das iniciativas de responsabilidade social.

Os documentos organizativos serviram para conhecer a organização, bem como o plano de ação e objetivos, para dessa forma agir em conformidade. Entre os diversos documentos (RIJI, PE, PCO e PCG), o mais relevante para a ação educativa foi o PCG, uma vez que contém informações sobre as características do grupo de crianças e sobre o contexto, assim como os objetivos definidos pela Educadora Cooperante (EC) para o trabalho a desenvolver com as crianças, com a restante equipa educativa e com as famílias/comunidade.

2.3 A equipa educativa – *Trabalhar em equipa...*

A equipa educativa com quem intervirm é constituída por uma educadora de infância e uma Ajudante da Ação Educativa (AAE). Realço, no entanto, que no mês de novembro, existiu uma troca de AAE. A EC já tinha trabalhado em anos letivos anteriores com a primeira AAE, porém, com a segunda AAE, que esteve presente na maior parte da PPS, foi o primeiro ano em que formaram equipa.

No que se relaciona com a formação académica, a EC fez o bacharelato em Educação de Infância e, mais tarde, a licenciatura, tendo complementado com um Curso de Estudo Superior Especializado em Educação Especial. A segunda AAE, além do nono ano de escolaridade, fez um curso de acompanhante de crianças na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

No que respeita às funções dos dois elementos, segundo o explicitado no PCG, a EC é responsável pela conceção e aplicação do currículo, através do estabelecimento de relações com os diversos intervenientes, e da organização do ambiente educativo, que visam a promoção do desenvolvimento e de aprendizagem. Complementarmente, a AAE, além de apoiar a EC na ação educativa, é responsável pelo grupo de crianças no tempo da Componente de Apoio à Família. Apesar das diferentes funções inerentes aos cargos que assumem, a EC referiu, em conversas informais, ter como intenção criar um clima favorável ao trabalho em equipa com a AAE, baseado no respeito, entreajuda, cooperação e partilha.

Contudo, devido à carência de elementos para a execução de certas funções, como abrir a porta do estabelecimento e/ou ficar responsável pelo telefone, é necessária alguma coordenação e cooperação entre toda a equipa. Por essa razão, a AAE, além de dispor de horário reduzido para amamentação, é muitas vezes

destacada para ocupar essas funções, estando pouco tempo na sala de atividades e assegurando, por vezes, apenas o tempo em que a EC não acompanha o grupo.

Para além dos objetivos comuns ao trabalho desenvolvido por toda a organização, a EC, no PCG, apresenta objetivos para o trabalho com as crianças, com as famílias e com a comunidade. Tais objetivos visam, essencialmente: o desenvolvimento global das crianças, articulando as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016); o estabelecimento de relações afetivas e individuais com as crianças, através da organização de um ambiente agradável, seguro, responsivo e estimulante; e a participação e envolvimento das famílias e da comunidade envolvente.

A organização não segue um modelo curricular específico, porém, a EC orienta a ação educativa tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Esta considera que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu processo educativo (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2001b), e defende uma participação democrática no grupo, em que, mobilizando os interesses das crianças, envolve as mesmas no planeamento, avaliação e comunicação sobre o que fazem e o que aprendem, possibilitando o desenvolvimento e aprendizagem de uma forma integrada (Rangel & Gonçalves, 2010; Vasconcelos, 2011b; Vasconcelos, 2011c).

Perante as intenções e objetivos da EC, durante a PPS, procurei ir ao encontro destes, adotando-os como centrais na minha ação, com vista a adotar uma prática que desse continuidade ao trabalho já desenvolvido.

2.4 O ambiente educativo – *Uma ferramenta educativa...*

Tendo em conta que as oportunidades que o ambiente educativo proporciona influenciam as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças (Silva et al., 2016; Zabalza, 1992), neste ponto, apresento a organização do ambiente educativo da sala C2, nas dimensões organizativas do espaço e materiais, do tempo e do grupo.

O espaço físico, dimensão que passarei a analisar, assume-se como contexto (facilitador ou inibidor) de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens significativas e ativas (Wittmer & Petersen, 2010; Zabalza, 1992).

A sala de atividades (Figura A1) está organizada, essencialmente, por dez áreas, de acordo com as intenções da EC, com mobiliário à medida das crianças.

Na área do tapete, espaço de maiores dimensões da sala, proporcionam-se momentos e atividades de grande grupo, sobretudo nos momentos de acolhimento, em que se realizam os registos diários, de preparação para as transições na rotina, e de assembleia, sendo estes essenciais à promoção da comunicação, interação e participação de todas as crianças. As áreas da casinha e da garagem, que, pelo seu carácter lúdico e pela existência de diversos brinquedos, predominantemente industrializados (por exemplo, miniaturas de alimentos em plástico e carros), e disfarces, permitem às crianças envolverem-se no jogo simbólico e dramático, recriando vivências quotidianas e situações imaginárias, o que possibilita a interação, expressão e comunicação. A área dos jogos de mesa, em que existem diversos jogos de tabuleiro e *puzzles* organizados numa estante, e a área dos jogos de chão (que coincide com a área do tapete), composta por legos e outros materiais de encaixe e construção organizados em caixas, permitem desenvolver noções espaciais e o raciocínio lógico-matemático. A área da biblioteca (que também coincide com a área do tapete), contém diversos livros organizados numa estante, que permitem estimular o interesse pela leitura e escrita, a imaginação a partir das imagens, e a memória, recordando o que foi contado pelas adultas. A área da expressão plástica, com diversos materiais para desenho, pintura, modelagem, colagem e recorte, possibilita o desenvolvimento da expressão e comunicação, e promove a criatividade e representação, aliadas à exploração de diversos materiais e técnicas. A área das letras e dos números, que contém cartões e material magnético, material de escrita, e uma sequência numérica e um abecedário expostos, promove, de forma lúdica, competências ao nível da abordagem à escrita e da matemática. A área das ciências incentiva a curiosidade natural das crianças, permitindo realizar explorações sobre materiais naturais, como conchas e frutos secos, com lupas e uma balança de pratos. Por fim, a área da informática proporciona o contacto com o computador e a aparelhagem, enquanto suportes tecnológicos que possibilitam atividades de pesquisa, música e dança.

Estas áreas são delimitadas fisicamente e têm um espaço destinado aos marcadores com os nomes das crianças. Sobre esta forma de organização, em conversa informal e no PCG, a EC revela como intenção promover a autonomia e independência das crianças na organização pelas áreas, no cumprimento de regras estabelecidas e na gestão de eventuais conflitos de interesse.

Sobre o facto de os materiais estarem organizados pelas áreas, segundo o critério de adequação e representatividade, e ao nível das crianças, como defende Cardona (1992), permite potenciar a autonomia das crianças. Nesta sequência, realço que as crianças são incentivadas a participar no momento de arrumação, categorizando e colocando os brinquedos nos seus respetivos locais, o que suporta o desenvolvimento de independência e autoconfiança, fazendo-as sentir competentes, sendo este um dos aspetos que fundamenta um ambiente responsivo (Wittmer & Petersen, 2010).

Nas paredes da sala são expostos: materiais de organização do grupo e de registo diário; regras ilustradas definidas com o grupo; registo do planeamento e avaliação dos projetos desenvolvidos; um abecedário; duas sequências numéricas; e produções das crianças, que, como sugerem Silva et al. (2016), torna visíveis, quer para as crianças, quer para os adultos, os processos desenvolvidos. É de realçar que no corredor contíguo à sala são expostos instrumentos de articulação com a família, como o plano de atividades semanal e outras informações, bem como outras produções das crianças.

Relativamente ao espaço exterior, este constitui, como referido pela EC e de acordo com o PCG, um outro espaço educativo, pelas oportunidades de aprendizagem que proporciona. Neste existem legos de maiores dimensões, “pneus” de plástico, carrinhos, uma casa, quatro escorregas, algumas cadeiras e mesas de piquenique. Aí “reparei que existiram brincadeiras em interação, em que as crianças utilizaram e exploraram os diversos espaços e materiais, industrializados e naturais” (Registo diário nº1, anexo C, p.69).

Todos os referidos materiais e espaços serviram como recursos que pude utilizar no dia-a-dia e, também, nas propostas educativas que apresentei.

A organização do tempo numa rotina pedagógica, ou seja, intencional, permite satisfazer diferentes necessidades das crianças, potenciando o seu bem-estar e a autorregulação, o que possibilita que estas se sintam à vontade e se impliquem na descoberta sobre o que as rodeia, e permite que antecipem os diversos momentos, potenciando a sua autonomia e independência (Silva et al., 2016; Wittmer & Petersen, 2010). Entretanto, como sugerem Cardona (1992) e Silva et al. (2016), uma rotina, ainda que estruturada, deve ser suficientemente flexível, perspetivando uma adequada resposta às necessidades de cada criança e do grupo no geral.

A rotina do grupo integra, então, essencialmente, quatro momentos distintos - momentos de atividades/brincadeira livre, de refeição, de higiene e de relaxamento— que são organizados diariamente de uma forma consistente. Como é possível entender, existem tempos de iniciativa da EC, em que são dinamizadas propostas educativas, e tempos de iniciativa das crianças, em que estas escolhem o que pretendem realizar. Não obstante, estes tempos são flexíveis e interrelacionam-se, na medida em que a EC tem como intenção promover o planeamento com as crianças. Existem, também, tempos para cuidado e satisfação das necessidades básicas das crianças e, ainda, um tempo de relaxamento, que surge como intenção da EC para promover o bem-estar das crianças, enquanto forma de relaxar física e mentalmente, combatendo sentimentos como stress, frustração e ansiedade, e melhorando a concentração e o desempenho.

Além destes, existem, ainda, os momentos de transição. Estes momentos são de duas dimensões diferentes - transições entre os contextos familiar e educativo e transições ao nível interno da organização (por exemplo, entre o momento de atividade/brincadeira e o momento de higiene) – que são, também, relevantes no processo educativo. Todos estes momentos funcionam como “. . . mecanismos de socialização dos ritmos biológicos e sociais” das crianças, promovendo a integração social destas no contexto educativo (Ferreira, 2004, p.94).

Esta organização do tempo é fundamentada, como sugerido por Silva et al. (2016), pela necessidade de contemplar diversos ritmos e tipos de atividade, proporcionando oportunidades de aprendizagem diversificadas. A organização do grupo surge, também, como aspeto essencial nesse mesmo sentido, e varia entre dinâmicas individuais, de pequeno grupo e de grande grupo, conforme os momentos da rotina e as intenções da EC. As diferentes dinâmicas têm influência nas capacidades de envolvimento, de participação, de cooperação/entreeajuda, de comunicação e de autorregulação.

2.5 Os contextos familiares do grupo de crianças – *Principais parceiros...*

Reconhecendo que a família é o primeiro e principal contexto responsável pela educação e socialização das crianças, é fundamental conhecer e compreender os *traços estruturantes dos seus contextos familiares*, procurando-se considerar o seu *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004), de forma a dar continuidade ao processo

educativo realizado no contexto familiar. Assim, num ambiente seguro e adequado, visa-se potenciar o bem-estar da criança. Ademais, a heterogeneidade é estruturante da realidade familiar de cada criança e, por isso, importa conhecer e ser sensível à situação de cada criança e às suas necessidades.

Todavia, na organização em que realizei a PPS II, não foi possível aceder ou recolher dados relacionados com os contextos familiares, tendo sido alegado o recente Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados.

No entanto, através da observação, de conversas informais com a EC e da consulta do PCG, verifiquei que esta tem intenção de promover a articulação com as famílias e incentivar o seu envolvimento e participação em atividades e iniciativas da equipa da sala e/ou da organização. Como foi referido pela EC e também observado, a vontade que as famílias revelam em envolver-se em tarefas/atividades que dão continuidade ao trabalho desenvolvido na sala surge como uma fragilidade.

2.6 As crianças – *Conhecer para agir...*

No sentido de desenvolver uma prática responsiva, que considera as necessidades, interesses e potencialidades das crianças, procurei conhecer as suas características individuais e, também, do grupo.

Conforme a tabela B1, o grupo com quem intervim constitui-se por dezoito crianças, sendo de realçar que durante o mês de outubro eram vinte crianças, dado que um menino (o G) deixou de frequentar a organização no final desse mês, e que uma menina (a Ma) não frequentou o estabelecimento desde o início da PPS II, dado encontrar-se hospitalizada nesse período.

Considerando as dezoito crianças, o grupo é constituído por onze crianças do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Pela mesma tabela (tabela B1) se pode concluir que duas crianças frequentam este estabelecimento pelo quinto ano, quatro frequentam pelo quarto ano, sete pelo terceiro ano, duas pelo segundo e três pelo primeiro ano, ingressando o grupo pela primeira vez este ano letivo. Ora, à exceção dessas últimas três crianças, as restantes já formavam um grupo acompanhado pela EC desde o ano letivo anterior, sendo que também nesse ano apenas ingressaram três crianças, que, contudo, já frequentavam o estabelecimento.

Três crianças recebem apoio (o Sa, o N e a A): uma por Terapia da Fala, outra por Psicologia e duas por Intervenção Precoce. O N e a A, que foi uma bebé prematura, estão referenciados com Necessidades Educativas Especiais por apresentarem níveis de desenvolvimento que variam entre o limite inferior do esperado para a sua idade e, em algumas áreas, o expectável, mas com a necessidade de uma atenção mais individualizada.

Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa, embora duas (o Js e o Se) tenham pais de nacionalidade estrangeira (americana e romena, respetivamente). É de realçar que o Js domina bastante bem a língua portuguesa e que o Se está a iniciar a aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM).

Ao nível da formação pessoal e social, as crianças, no geral, reconhecem a sua identidade (nome completo, idade, sexo e família) e demonstram estar adaptadas e integradas no grupo, interagindo de forma positiva e afetiva com os pares e adultos. Sobre este aspeto, é de realçar que a criança de origem romena, cuja língua materna não é o português, iniciou, em outubro, o seu processo de adaptação e, além de chorar e demonstrar desconforto ao ficar no estabelecimento, comunica pouco verbalmente e apenas em romeno, e interage pouco com os pares. As crianças, no geral, são participativas, ainda que algumas intervenham poucas vezes por iniciativa e/ou dispersem facilmente em momentos de grande grupo:

Durante esta reunião, a V, o G, o Sa, a C e o R pareceram ter maior dificuldade em manterem-se atentos, dispersando a sua atenção e a de alguns colegas sentados ao seu lado, pelo que tive de chamar algumas vezes à atenção. (Registo diário nº16, anexo C, p. 94)

Estas interessam-se por cooperar com as adultas e com os pares, mostrando atitudes de empatia e solidariedade. No entanto, ocorrem alguns conflitos entre algumas crianças, sendo que, para a resolução dos mesmos, maioritariamente recorrem às adultas. Além disso, o grupo, no geral, apresenta fragilidades ao nível da utilização responsável e arrumação dos materiais da sala, e do cumprimento de regras estabelecidas em grande grupo, o que cria uma maior agitação e desorganização (“De uma forma mais geral, as crianças mudam várias vezes de área, sem, no entanto, arrumarem o que estavam a utilizar, pelo que se tem chamado à atenção.” – registo diário nº24, anexo C, p.110). As crianças, no geral, são independentes na realização de algumas tarefas de satisfação de necessidades básicas, e autónomas, mostrando-se capazes de tomar decisões sobre o que e como pretendem fazer.

No que respeita ao domínio da linguagem oral, a maioria das crianças comunica verbalmente, exibindo um vocabulário relativamente extenso e formando já frases complexas, e compreende mensagens orais simples. Cinco crianças apresentam fragilidades na linguagem oral, sobretudo ao nível da fluidez do discurso e/ou da articulação. Realço, nesta parte, que o Se iniciou a aprendizagem do PLN, sendo a sua comunicação verbal, predominantemente, feita em romeno e apresentando dificuldade na compreensão oral.

O grupo manifesta interesse por livros e pela leitura (com o apoio das adultas ou autonomamente, a partir das imagens), sendo que algumas crianças são capazes de recontar o que ouviram. Interessam-se, também, por reproduzir lengalengas, poesias e canções.

Ao nível da escrita, o grupo demonstra interesse pelo registo escrito, mas no geral, não reconhece o nome, recorrendo a outros elementos visuais (dos cartões) para o fazer, e quatro crianças reconhecem e copiam letras.

No domínio da matemática, o grupo, no geral, apresenta fragilidades. Contudo, a maioria das crianças mostra ser capaz de reconhecer e identificar noções espaciais e de realizar pequenas contagens (com maior facilidade até ao número quinze); algumas mostram ter adquirida a competência de cardinalidade e identificam figuras geométricas simples (sobretudo o quadrado e triângulo, sendo que nomeiam o círculo como “bola”); e, principalmente as crianças mais velhas, realizam classificações e seriações, resolvem problemas que envolvem pequenas quantidades com recurso à adição e subtração, e identificam numerais (algarismos) com facilidade até ao número dez.

Na altura de alterar o dia do mês, o grupo referiu, ainda que hesitante, que era dia doze. Nesta sequência, ao ir buscar o número retirei, intencionalmente, o número 21 e o número 12, guardando este último no bolso. Mostrei, então, o 21 e perguntei se era aquele número, ao que o grupo respondeu que sim. Quando perguntei porquê, o To respondeu porque tinha um 1 e um 2. (Registo diário nº18, anexo C, p.96)

Ao nível motor, o grupo é capaz de realizar diversas tarefas que envolvem deslocamentos e equilíbrios e o controlo de movimentos de perícia e manipulações, cumprindo algumas das regras definidas:

. . . acompanhei o grupo até à atividade de sensibilização à prática desportiva .
. . no geral, o grupo percebe grande parte das regras ditadas pelo professor . . .
conseguem correr, saltar a pés juntos, saltar de pernas afastadas, transpor

obstáculos, transportar objetos enquanto correm e esperar pela sua vez (corrida de estafetas). (Registo diário nº8, anexo C, p.82)

Sobre a motricidade fina, a maioria das crianças já definiu a mão dominante e várias demonstram capacidade de apreensão e manipulação do material (lápis, pincel ou tesoura), sendo que algumas crianças, principalmente, as mais novas, demonstram dificuldade na manipulação da tesoura (“... o J e Js ...apresentam alguma fragilidade no recorte, mostrando não estarem habituados a este tipo de tarefa. Como estes tinham dificuldade em segurar a tesoura e fazer o movimento de abrir e fechar a tesoura ...” – registo diário nº8, anexo C, p.82).

Partindo para o subdomínio das artes visuais, o grupo, no geral, identifica as cores primárias e revela bastante interesse por atividades de expressão plástica, que envolvam a experimentação de diversos materiais e técnicas. No entanto, na representação gráfica, algumas crianças tendem a não incluir formas como elementos visuais, sendo que seis crianças desenharam a figura humana (ainda que o esquema corporal não seja totalmente representado) e que três realizam garatujas.

Relativamente ao jogo dramático e simbólico, as crianças realizam, espontaneamente, jogos e brincadeiras de faz de conta, recorrendo à imaginação, à representação de situações do quotidiano e à linguagem verbal e não verbal. Todavia, o grupo não tem por hábito a realização de tais atividades por proposta do adulto.

Sobre a música, o grupo revela prazer na audição de músicas de diferentes géneros, em cantar, em explorar, reconhecer e reproduzir sons e em dançar, sendo que, porém, algumas crianças mostram maior timidez.

Em relação ao conhecimento do mundo, no geral, as crianças revelam curiosidade e desejo de aprender sobre o meio que as rodeia, sendo que, ainda assim, por vezes, não realizam questões espontaneamente, e procuram antes as suas próprias explicações.

No geral, reparei que o grupo apresentou maior dificuldade na formulação de questões e no levantamento de formas para realizar a pesquisa, dado que continuavam, em grande parte, a afirmar ideias que tinham/ coisas que já sabiam. Deste modo, parti das suas informações para fazer questões e quando não encontravam resposta ou quando no grupo existiam respostas contrárias, questionava se poderia ou não ser uma nova dúvida. (Registo diário nº16, anexo C, p.94)

Neste mesmo sentido, sobre recursos possíveis de utilizar para recolher informação, na maioria, as crianças apenas identificam o computador/internet. O grupo

demonstra, no geral, não conhecer e identificar unidades básicas do tempo diário e semanal, bem como o esquema corporal, ainda que saiba identificar algumas partes do corpo. Adicionalmente, demonstram-se sensibilizadas para cuidados com o seu corpo. Revelam, ainda, diversos conhecimentos sobre o mundo social e natural, adquiridos através de projetos anteriores e/ou noutros contextos (“. . .as crianças [sobre o que sabiam acerca dos polícias] referiram que . . . prendiam ladrões, organizavam o trânsito, paravam os carros, ajudavam as pessoas, ajudavam os/as bombeiros/as” – Registo diário nº13, anexo C, p.91).

Realço que a avaliação das crianças pela EC é feita diariamente, através da observação, sendo registada em fichas de observação, uma no início do ano letivo, outra em janeiro e uma no final do ano letivo, que são partilhadas com as famílias. Além disso, a EC também elabora portefólios individuais de desenvolvimento a aprendizagem.

Por fim, foi a partir destas características do desenvolvimento, potencialidades, fragilidades e interesses do grupo que orientei a minha prática pedagógica, na tentativa de adoção de uma prática de qualidade e responsiva.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Feita a caracterização do contexto e agentes educativos com que intervimos, este capítulo destina-se à análise reflexiva da minha ação, em que, procurando descrever de forma generalizada, o processo de intervenção, apresento as intenções e princípios que nortearam a minha prática durante a PPS II, bem como uma autoavaliação.

Silva et al. (2016) assume que a ação profissional do/a educador/a se baseia na intencionalidade, que implica uma reflexão sobre a sua prática, assente num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar. Foi através desses processos, apoiados em diferentes formas de registo e de documentação (registos diários, planificações e reflexões semanais – Portefólio da PPS II, anexo C) que procurei conhecer e adaptar-me ao contexto e adequar a minha ação, atribuindo-lhe sentido com base no porquê e para quê das minhas intenções e práticas pedagógicas. Desta forma, refleti sobre potencialidades e fragilidades da mesma, bem como inquietações e estratégias de adequação, quer ao nível da organização do grupo, do espaço e da seleção dos materiais.

Nesse sentido, a observação das dinâmicas da organização, da equipa educativa e do grupo de crianças, bem como a consulta dos documentos estruturantes da organização educativa, identificados no capítulo anterior, possibilitaram-me o conhecimento do contexto, essencial à adequação da minha prática, visando contribuir para a continuidade da prática da organização e da equipa, e para o desenvolvimento e aprendizagem integral das crianças com quem intervimos.

Enquanto estagiária, atuei diariamente, apoiando, participando e orientando os diversos momentos da rotina e as diferentes dinâmicas do grupo, contribuindo para a avaliação e organização do ambiente educativo, e dinamizando propostas educativas, planificadas semanalmente (anexo C), de forma flexível, considerando as intenções e objetivos da EC e os interesses, potencialidades e necessidades das crianças.

Realço que a minha prática se baseou nos princípios e objetivos destacados pela organização educativa, explícitos no ponto 2.2, e nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância preconizados pelas OCEPE, nomeadamente: (i) a perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis, em que cada criança tem uma identidade única e se torna necessário articular com o contexto familiar; (ii) o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo primordial escutá-las; (iii) a exigência de uma prática responsiva, que garanta uma educação de qualidade a todas as crianças, atendendo e valorizando as suas necessidades, interesses e capacidades; e (iv) a conceção de que o desenvolvimento e a aprendizagem se processam de forma globalizante e integrada e que brincar é um meio privilegiado.

Saliento, ainda, que procurei seguir os princípios enunciados pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011) na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, no compromisso com as crianças, com as famílias e com a equipa. Desta forma, surgiram intenções para intervenção com os diferentes intervenientes, que irei explicitar de seguida.

Quanto à intervenção com a equipa educativa que me acolheu, procurei estabelecer uma relação de cooperação e respeitei os membros, tendo como princípio que cada elemento tem um contributo essencial. Este aspeto tornou-se fundamental, enquanto contributo para o meu desenvolvimento profissional (“... a sugestão da EC de as crianças fazerem um desenho sobre os/as polícias e o que tinha sido falado foi um contributo, na medida em que pude conhecer uma estratégia de envolver o grupo no registo das ideias iniciais.” – Reflexão Semana 2, anexo C, p.103) e porque

acredito que através do trabalho cooperativo contínuo entre as adultas se conseguiu garantir o bom funcionamento das rotinas, essencial para que as crianças se sentissem seguras e se envolvessem na descoberta de si próprias e do mundo à sua volta.

Ao longo de toda a intervenção, procurei dar continuidade às práticas educativas já adotadas pela equipa, respeitando e valorizando os princípios e objetivos defendidos no PCG, que coincidem com os objetivos enunciados nas OCEPE, e adotando práticas educativas observadas, sendo que a MTP, que a EC privilegia, surge como principal evidência desse aspeto. Nesse âmbito, promovi o desenvolvimento de dois projetos: “A PSP veio à nossa escola...” e “ Como se chamam os/as médicos/as e o que fazem?”. Além disso, considerando que a EC tem como intenção promover o envolvimento da comunidade envolvente, ao longo da minha prática, procurei criar situações que possibilitassem a concretização dessa intenção, ainda que, por vezes, não correspondessem ao que idealizava:

[Projeto “como se chamam os/as médicos/as e o que fazem?”] Procurando estabelecer contacto com serviços do meio envolvente, contactei a Unidade de Saúde Familiar da freguesia, pessoalmente e via email, pelos contactos que me foram facultados, sendo que, no entanto, não obtive resposta. Todavia, surgiu a oportunidade de contactar uma enfermeira, que, ainda que não trabalhasse na área envolvente, se mostrou disponível para se dirigir à sala e ajudar-nos a responder a essa questão. (Reflexão Semana 12, anexo C, pp. 362 e 363)

Atendendo ao facto de a organização assumir a intenção de sensibilizar a comunidade educativa para a importância das iniciativas de responsabilidade social, na minha intervenção, também, procurei contribuir nesse sentido, promovendo uma iniciativa para recolha de brinquedos para doar a crianças carenciadas no natal, em que envolvi as crianças, desde a fase do planeamento, e respetivas famílias.

Ademais, como já sugerido, foi minha intenção, também, contribuir para um trabalho de equipa, através da colaboração na tomada de decisões e da partilha de reflexões e dados que observava e considerava relevantes.

Neste ponto, eu e a EC combinámos registar a escolha das áreas e, partindo dessa avaliação, em conjunto, penso que será importante e interessante discutirmos uma forma de adaptar as áreas menos escolhidas aos interesses do grupo. (Reflexão Semana 1, anexo C, pp.84 e 85)

Tive, ainda, como intenção o envolvimento dos membros da sala nas diversas propostas por mim dinamizadas. Contudo, o envolvimento e participação dos dois

membros da sala não correspondeu ao desejável, devido a constrangimentos do contexto, como a falta de recursos humanos no estabelecimento.

No que concerne à intervenção junto das famílias, reconheço o contexto familiar como primeiro e principal responsável pela educação e socialização das crianças e, por isso, acredito que as práticas educativas se devem basear na colaboração, sendo fundamental promover uma relação escola-família (Silva et al., 2016). Assim, além de ter como permanente preocupação assegurar a sua confidencialidade, como indicado pela APEI (2011), nos contactos dos momentos de acolhimento, procurei ter uma atitude respeitadora e acolhedora, com a intenção de fazê-las sentir confiantes e seguras quanto ao meu acompanhamento do grupo. Considero que o balanço da concretização desta intenção é positivo, como evidencio com o seguinte registo diário:

. . . depois de cumprimentar ambos e convidar o N a entrar, o avô questionou-me “como é que ele tem andado?”, tendo eu partilhado informações sobre o seu bem-estar, envolvimento em atividades e interações com os colegas. Pouco depois, chegou o pai do Se, que me informou que tinham ido a uma consulta e partilhou comigo informações sobre o seu estado de saúde. (tendo eu partilhado, posteriormente, com a EC). (Registo diário nº105, anexo C, pp.265 e 266)

No sentido de mitigar a fragilidade identificada em relação à vontade que as famílias revelavam em envolver-se em tarefas e atividades de continuidade do trabalho desenvolvido na sala, tive ainda como intenção incentivar o seu envolvimento e participação, indo, também, ao encontro de uma das intenções da EC. Considero que este aspeto foi conseguido, sobretudo no âmbito dos projetos desenvolvidos, através de convites para colaborar em propostas e na avaliação dos mesmos, através do livro de opiniões e pequenas conversas.

Aqui realço que estou bastante satisfeita com a participação das famílias, dado que, à exceção de três famílias que ainda não entregaram os instrumentos, as restantes famílias aceitaram participar no projeto, apresentando produções bastante criativas e que demonstram o seu envolvimento. (Reflexão Semana 10, anexo C, p.305)

No desenvolvimento da investigação, bem como na construção de um portefólio individual de desenvolvimento e aprendizagem, pude estabelecer uma relação de articulação e colaboração com as famílias envolvidas.

Em relação à minha intervenção com as crianças, realço que, como já sugerido e de acordo com o proposto pela APEI (2011), preocupei-me em respeitar cada

criança, procurando valorizar e responder aos seus interesses e necessidades. Neste sentido, uma das minhas intenções foi assegurar o seu *direito à palavra* (Vasconcelos, 2011a), perspetivando as crianças como atores sociais, com direitos, saberes, interesses e necessidades, competentes e que, por isso, se expressam de diferentes formas, tendo esta ideia sido inicialmente apresentada por Manuel Sarmiento, Manuela Ferreira, Natália Fernandes e Catarina Tomás (Ferreira, 2004; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007; Sarmiento, 2012; Tomás, 2012, 2014). Como tal, procurei promover uma participação ativa e respeitar quando estas não queriam ajuda ou queriam participar nalguma tarefa, e aceder aos seus pedidos e chamadas de atenção, sempre que fosse possível, por considerar que estas são condições que promovem um ambiente educativo responsivo e de qualidade.

Para além de promover a segurança e bem-estar das crianças, outra intenção que considero ter sido fundamental para a minha prática foi conhecer e estabelecer uma relação segura, afetiva e de confiança com o grupo e com cada criança individualmente.

O To, o R e, mais tarde, o B, por várias vezes, vieram ter comigo a correr e abraçaram-me. A certa altura, o To exclamou, de longe, “gostamos todos de ti”. O D e o Ti a certa altura disseram que tinham uma surpresa para mim, pediram que fechasse os olhos e estendesse as mãos. Quando abri os olhos tinha duas pequenas flores. Logo agradeci e quando questionei por que se tinham lembrado de mim, o Ti disse “porque és amiga de nós” e o D reformulou “porque és a estagiária e és nossa amiga”. (Excerto do registo diário nº92, anexo C, p.232)

No fundo, creio que o consegui, através das interações diárias, da participação em jogos e brincadeiras das crianças, e da concretização da intenção anteriormente identificada. Tudo isso fundamentou e possibilitou a prática junto das crianças, estimulando e desenvolvendo competências e atitudes (procurando incentivar sem ser intrusa), ao mesmo tempo que permitiu que o grupo, gradualmente, me visse, também, como uma figura de referência. Tive, então, como propósito de, na minha intervenção com as crianças, adotar uma atitude que se baseasse no respeito, confiança, incentivo, afeto e regras. Este aspeto facilitou a gestão do grupo em diversos momentos. Especificamente, aos momentos de grande grupo, inicialmente sentia alguma dificuldade, dado que, apesar de as crianças no geral serem participativas, algumas intervinham poucas vezes por iniciativa e/ou e dispersavam facilmente. Sobre

este último aspeto tive a oportunidade de refletir e avaliar a minha ação, no sentido de adequá-la:

Por outro lado, dado que nos momentos de grande grupo a atenção do adulto é mais repartida, algumas crianças, sobretudo quando outras estão a intervir, tendem a dispersar-se mais e não se envolvem e intervir tanto. Considero que isto também acontece porque normalmente procuro que cada criança intervenha sempre que tenha algo a dizer e, por isso, muitas vezes estes momentos tornam-se longos e daí que o grupo se disperse mais. Desta forma, julgo que estes momentos de grande grupo servirão para introduzir um tema e/ou uma discussão, mas que o aprofundamento do tema, deva passar a ser realizado em pequenos grupos. (Reflexão Semana 6, anexo C, p.198)

Esta relação e a escuta da voz das crianças (Tomás, 2007, 2011; Sarmiento, 2012), ao longo dos diversos momentos da rotina e nas propostas educativas, possibilitou a concretização das seguintes intenções: (i) conhecer e valorizar as necessidades, interesses e curiosidades do grupo; (ii) incentivar e valorizar a iniciativa, a autonomia e participação de todas as crianças; e (iii) estimular a comunicação (linguagem oral) e a interação positiva.

Sobre (i) procurei conhecer as dinâmicas do grupo e as necessidades, interesses e curiosidades das crianças, de forma a envolvê-las no planeamento e a planificar de forma contextualizada e adequada. Desta forma, procurei dinamizar propostas promotoras de aprendizagens significativas para as crianças, numa pedagogia diferenciada:

Na realização do jogo dos padrões pude perceber que o N, que apresenta dificuldades a um nível de desenvolvimento global, e o Ti . . .conseguiram, ambos, reconhecer e completar os padrões, inclusive, os do tipo AABAA” (registo diário nº117). Isto vem evidenciar algo que tenho vindo a reparar. O N parece envolver-se mais e demonstrar maiores competências num trabalho mais individual, em que a capacidade de resposta e acompanhamento do adulto é maior. Assim, procurarei privilegiar esta forma de trabalho com o N. (Reflexão Semana 10, anexo C, p.300)

Relativamente a (ii), incentivar e valorizar a iniciativa, a autonomia e participação de todas as crianças foi uma intenção proeminente, reconhecendo que as crianças são sujeitos ativos e competentes no seu processo educativo, capazes de tomar decisões, participando ativamente num processo que interpreto como de construção partilhada entre os intervenientes - pares e adultos:

Assim, levei o grupo a refletir se tínhamos uma forma de ajudar crianças que não tinham brinquedos. A primeira sugestão, do D, foi de realizar uma venda

de brinquedos, mas chamei à atenção para o facto de não terem dinheiro, questionando “se eles não têm dinheiro, como vão conseguir comprar os brinquedos?” . . . chegou-se à conclusão que se podia fazer um Brinquedão, um caixote, para a sala, em que se colocassem brinquedos que já não precisavam e que não estivessem “sujos e estragados”, porque senão, como afirmaram o To e a H, os/as meninos/as iam “ficar tristes... porque não podiam brincar com eles”. (Registo diário nº127, anexo C, pp.313 e 314)

No que diz respeito a (iii), nas diversas dinâmicas do grupo, nas propostas educativas e nas brincadeiras, procurei estimular a comunicação, incluindo a linguagem oral, e a interação positiva entre as crianças, promovendo a cooperação/entrelajada, a partilha, o respeito pelo outro (a suas ideias e a sua vez), o cumprimento de regras estabelecidas em grupo e a autonomia na resolução de conflitos, como evidencio de seguida:

Expliquei que, então, deviam encontrar uma solução para resolver o problema. O D logo sugeriu fazer “um monte de cadeiras”, mas o R abanou negativamente a cabeça e continuou a chorar. Quando lhe perguntei porque dizia que não, este respondeu que queria a cadeira. Aí expliquei que se os dois tinham a cadeira, deviam encontrar uma forma de os dois poderem brincar com ela. Então, o D sugeriu que podiam utilizar os dois a cadeira. Assim, questionei como o poderiam fazer e o D afirmou que tinha força nas pernas para o R se sentar no seu colo, tendo eu valorizado a sua iniciativa. O R acabou por se acalmar e, até com algum entusiasmo, sentou-se no colo do D . . . (Registo diário nº80, anexo C, p.206)

Neste sentido, os projetos desenvolvidos, segundo a MTP, foram outros processos que permitiram concretizar as intenções supramencionadas. Além disso, estes facilitaram a apropriação da metodologia científica, através do desenvolvimento de atitudes de questionamento e pesquisa, bem como a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências significativas para as crianças nas três áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem numa perspetiva holística:

Nessa semana, com o grupo, foi criada uma zona específica para os livros e “palavras novas” do projeto na área da biblioteca. . . foi relevante, na medida em que respondeu ao interesse de algumas crianças e potenciou o interesse de outras pela área da biblioteca, promoveu a mobilização/consolidação de conhecimentos adquiridos com o desenvolvimento do projeto, a utilização autónoma dos materiais (“palavras novas”, letras e livros), respeitando-se regras de utilização definidas em grande grupo, o contacto com a escrita e, ainda, a interação entre pares. (Reflexão Semana 11, anexo C, p.323)

Como intenção transversal à intervenção, observei diariamente, comportamentos, atitudes, iniciativas e intervenções das crianças, registrando e refletindo sobre o que observava (em notas de campo e reflexões, respetivamente), de forma a avaliar o processo educativo e a adequar a minha ação pedagógica. Foi precisamente nesse sentido que elaborei um portefólio individual com umas das crianças (anexo D), enquanto estratégia de avaliação baseada numa perspetiva construtivista e participada, que consiste numa coleção sistemática e intencional de evidências que documentam e descrevem o desenvolvimento e aprendizagem da criança, e que permitem refletir e decidir sobre a ação pedagógica e as experiências e oportunidades de aprendizagem a proporcionar (Parente, 2008, 2012, 2014).

Por fim, retomando as intenções de (ii) incentivar e valorizar a iniciativa, a autonomia e participação de todas as crianças e de (iii) estimular a comunicação e a interação positiva, realço que, em relação à situação do Se, cuja língua materna não é o português e que ingressou no grupo no dia em que iniciei a PPS, surgiu uma preocupação ética e pedagógica de promoção da igualdade de oportunidades e, portanto, da inclusão desta criança. Por conseguinte, esta foi a problemática da investigação sobre a minha própria prática que desenvolvi e que apresento no capítulo que se segue.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Este capítulo destina-se à apresentação da investigação que desenvolvi durante o período de PPS II. Para tal, começo por identificar a problemática e apresentar um quadro teórico-concetual sobre esta; de seguida, explico o roteiro metodológico e ético que norteou o desenvolvimento da investigação; e, finalizando, analiso e discuto os dados obtidos, considerando o referencial teórico previamente apresentado.

4.1 Identificação da problemática

Partindo da caracterização do grupo de crianças com quem intervimos, constatei que a língua materna de uma das crianças não é o português, por ser de origem romena. Esta criança ingressou no grupo no mesmo dia que iniciei a PPS II:

Nesta altura chegou um menino de 3 anos, o Se, que irá passar a integrar o grupo. Reparei que entrou na sala de forma desinibida. Quando o chamei para

se juntar a nós no tapete, enquanto a EC conversava com o pai, este falou algo que não consegui entender, o que se veio a justificar por ser de origem romena. Entretanto, acabou por se sentar perto de nós e esteve tranquilo até perceber que o pai se tinha ido embora, nessa altura começou a chorar, a dizer “dáda” e a rejeitar o nosso toque. (Registo diário nº 1, anexo C, p.69)

A EC, em conversa, referiu que esta criança já tinha frequentado outro JI no ano letivo anterior, acrescentando que o seu processo de adaptação teria sido difícil, não sendo dado como concluído. De facto, neste novo processo de adaptação, inicialmente, o Se demonstrava frustração ao ficar na sala, chorando durante longos períodos de tempo (“Porém, voltou a chorar de novo, exclamando “dáda.” - Registo diário nº3, anexo C, p.73). Além disso, ao nível da comunicação com o Se, senti algumas dificuldades em interpretar as suas necessidades e interesses e acredito que o facto de existir uma barreira na comunicação tenha tido influência nesses sentimentos de frustração e, talvez, de exclusão (“Por volta das **10h30** o grupo dirigiu-se para a sala e sentou-se no tapete, à exceção do Se que permaneceu em pé, chorando, principalmente, quando a EC ou eu falávamos” - Registo diário nº3, anexo C, p.73).

Assim, face às dificuldades que o Se apresentava ao nível da comunicação verbal e, conseqüentemente, na interação com os outros, a problemática emergiu de uma preocupação ética e pedagógica, no sentido de promover a igualdade de oportunidades e criar possibilidades de participação e inclusão, pelo que surgiu a seguinte questão de investigação: **Que estratégias poderei adotar para facilitar a interação (verbal) de uma criança, cuja língua materna não é o português, contribuindo para a sua inclusão no grupo?**

Emergiram, ainda, outras questões, como: quais as conceções e perspetivas da EC sobre a inclusão de uma criança, cuja língua materna não é o português, num grupo de JI?; quais as perspetivas e expectativas da família do Se sobre a inclusão da criança no grupo de JI?; como se relacionam as crianças, em contexto de sala de JI, no processo de inclusão do Se?; de que forma o Se interage com os outros, por iniciativa e perante a necessidade de comunicar com outras crianças e adultos?

A escolha desta problemática foi, ainda, reforçada pelo facto de, no âmbito da PPS I, em creche, ter desenvolvido uma investigação, também, no âmbito da diversidade cultural e linguística, que emergiu, igualmente, pela focalização no processo de adaptação mais demorado de uma criança, cujos pais, de origem chinesa, não falavam a língua portuguesa.

Dando continuidade ao percurso então iniciado, propus-me a analisar e compreender as estratégias que facilitam a interação (verbal) de uma criança, cuja língua materna não é o português, e que contribuem para a sua inclusão no grupo.

4.2 Revisão da literatura

A presente investigação mobiliza um quadro teórico-conceitual assente na Educação Pré-Escolar, no papel do/a educador/a e nos seguintes conceitos/temáticas: cultura, construção/formação de identidade, educação para a cidadania, educação intercultural e inclusão de crianças cuja língua materna não é o português.

4.2.1 Cultura e formação/construção de identidade

Nas últimas décadas, o crescente fluxo de imigração para Portugal, alterou a realidade social nacional, afirmando-se um panorama multilingue e multicultural, que desafia aqueles que, à escala local, trabalham junto com esta população. A educação vê-se, assim, confrontada com o desafio de operar sobre e com a diversidade (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Lourenço, 2013; Mateus, 2011). Este desafio enfrenta-se, igualmente, na educação pré-escolar e, como reconhecido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no seu relatório para a UNESCO (Delors, 1996), este nível educativo “pode facilitar, consideravelmente, a integração social de crianças vindas de famílias imigrantes, ou de minorias culturais ou linguísticas” (idem, p.129).

Como defendido por Chalita (citado por Matos & Brito, 2013), a família, enquanto contexto de socialização primária, tem influência na formação do carácter da criança, educando-a para os desafios da vida e perpetuando valores éticos e morais. No mesmo sentido, Ferreira (2004) perspetiva a família como o *nexus* de todas as instituições culturais, permitindo e preparando a criança para a participação “no mundo social mais alargado” (idem, p.65).

Por outro lado, o contexto educativo, enquanto espaço de confronto e *entretencimento* de diversas culturas, surge como outra instituição responsável pela socialização das crianças, na medida em que irão relacionar-se com crianças e adultos fora do seu contexto familiar, e, portanto, influencia a construção da identidade pessoal e social (Barbosa, 2007; Lima, 2012; Siqueira, 2009).

Segundo Lima (2012), o período entre os 0 e os 5 anos, é um período sensível e, portanto, fundamental para a construção da identidade das crianças, conhecendo,

interagindo e apropriando-se do meio que as rodeia, num processo que ocorre transversalmente entre três estruturas: a esfera linguística, enquanto comunicação; a esfera cognitiva, enquanto apropriação de condutas e comportamentos indispensáveis para a vida em sociedade; e a esfera interativa, uma vez que a interação é fundamental à estruturação da identidade (Habermas, citado por Siqueira, 2009). Segundo a mesma autora e Lourenço (2013), a alteridade (conceção de que a construção da identidade de cada um decorre do contacto com o outro/com a diferença) é, assim, a base para a convivência e coexistência de diversas culturas num mesmo espaço e tempo.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural define cultura como:

. . .[um] conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 2002, p.1).

Moddod (citado por Hortas, 2013), acrescenta a este conceito uma ideia de cultura dotada de um certo dinamismo, no sentido de que “mesmo que cada indivíduo seja, em certa medida, o produto do seu património e das suas origens sociais, nas democracias modernas contemporâneas, todos podem enriquecer a sua identidade ao optar por múltiplas filiações culturais” (Conselho da Europa, 2008, p.22).

Na conceção da criança como cidadã ativa, esta é, também, perspectivada como produtora de cultura, não segundo uma ação meramente reprodutiva, mas, sim, interpretativa. Por outras palavras, as crianças apropriam-se da cultura dos adultos e da sociedade e, ainda, contribuem para a sua mudança, através das suas próprias culturas, identidades pessoais e sociais – culturas infantis -, resultantes de uma apropriação crítica e criativa, a partir da suas brincadeiras, que lhes permitem exprimir simbolicamente e participar de forma ativa (Ferreira, 2004; Ferreira & Tomás, 2016; Sarmiento, 2003a, 2005; Tomás, 2011, 2014; Veiga & Ferreira, 2017). Deste modo, é imprescindível a “interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos” (Sarmiento, 2005, p.374), que, através das interações e brincadeiras, com os pares e os adultos, constroem a sua identidade pessoal e cultural (Marques & Dornelles, 2018), numa *infância cidadã* (Tomás, 2014).

4.2.2 Educação para a Cidadania e os contextos de Educação Pré-Escolar

Vasconcelos (2007) perspetiva “a escola [como] um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental” (p.111). Desta forma, para além dos contextos familiares, os contextos educativos contribuem para o desenvolvimento e aprendizagens ao nível da formação pessoal e social, devendo possibilitar uma prática efetiva de cidadania (Delors,1996).

Neste ponto, é importante realçar que a Lei de Bases do Sistema Educativo define como princípio geral da educação promover:

“. . . o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º46/1986, de 14 de outubro, artigo 2º, p.3068).

Ademais, a Convenção dos Direitos da Criança vem reforçar este princípio, estabelecendo como objetivo da educação promover o “respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua” (UNICEF, 1989/1990, p.21).

Na mesma perspetiva, a Direção-Geral de Educação (DGE) (2012), nas linhas orientadoras para a educação para a cidadania, vem reconhecer o papel do contexto educativo ao contribuir “para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” e assume que neste espaço são refletidas “preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania” (idem, p.1). Dessas dimensões, fazem parte, por exemplo, educação para os direitos humanos, educação ambiental/desenvolvimento sustentável, educação para a igualdade de género e educação intercultural.

Nesta sequência, segundo esse órgão, a educação intercultural deve “promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais” (idem, p.5), através da promoção da comunicação e da interação social, essencial à construção de identidades e ao sentido de pertença.

Neste ponto, é de realçar que o Alto Comissariado para as Migrações, a DGE e a Fundação Aga Khan Portugal, em conjunto, lançaram em 2016, uma iniciativa - Programa Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI) – com a finalidade de “promover o acolhimento, a integração e o sucesso educativo de todas as crianças e jovens da educação pré-escolar ao ensino secundário, bem como desenvolver o respeito pelas diferenças e o estabelecimento de relações positivas de interação e aproximação entre alunos/as e outros membros da comunidade educativa de diferentes culturas” (DGE, 2017, p.3). A Educação Intercultural, para a REEI, ancora-se em três fundamentos: o desenvolvimento de atitudes, práticas e competências interculturais; uma prática reflexiva que valoriza a diversidade da comunidade educativa como recurso de aprendizagem; e a promoção da cooperação com a comunidade (idem). A promoção da educação intercultural coincide, ainda, com uma das medidas do Plano Estratégico para as Migrações (Governo de Portugal, 2015-2020, eixo I, medida 41).

Em resposta ao desafio da crescente diversidade cultural e, portanto, linguística, torna-se, assim, fundamental que a educação adote novas práticas que reconheçam e sensibilizem, desde cedo, para a diversidade, enquanto realidade das sociedades atuais e uma riqueza a preservar. Assim, a educação deve promover uma abordagem plural que permita desenvolver atitudes positivas face à diversidade, sensibilizando as crianças para comunicarem, compreenderem, respeitarem, serem tolerantes e responsáveis pelo outro, num diálogo intercultural, que perspetiva a construção de uma cidadania participativa e democrática (Andrade et al., 2007; Andrade, Lourenço & Sá, 2010; Conselho da Europa, 2008; Delors, 1996; Fernandes, 2014; Tavares, Valente & Roldão, 1996). De acordo com Dornelles e Bischoff (2012) e Siqueira (2009), abordar o tema da diversidade cultural, desde cedo, na educação de infância, permite que as relações entre culturas se possam estabelecer de forma mais igualitária, defendendo e promovendo os direitos sociais e culturais de todos os indivíduos. Esta abordagem torna-se fundamental quando se reconhece a criança como cidadã, detentora de direitos e de saberes, e sujeito ativo no seu processo educativo (Ferreira, 2004; Hauser-Cram et al., 2014; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007; Silva et al., 2016; Tomás, 2012, 2014; UNICEF, 1989/1990).

Uma educação intercultural deve, então, promover o reconhecimento do outro, evitando o *daltonismo cultural* (não consciencialização da diversidade cultural) (Candau, 2016; Cortesão & Stoer, 1996) e o *etnocentrismo* (visão de que uma etnia ou

cultura é superior às restantes) (Cortesão & Stoer, 1996), desenvolvendo o sentido de pertença (Marques & Dornelles, 2018).

Concluindo, e considerando que as representações sobre a diversidade se formam através de interações e experiências que se vivenciam (Andrade et al., 2007), os contextos socioeducativos, em colaboração com outros parceiros sociais, devem comprometer-se com a responsabilidade de valorizar as línguas e culturas. Na realidade, a escola constitui-se, para as famílias imigrantes ou para as minorias étnico-culturais, um espaço primordial de inclusão na sociedade, sendo que o estabelecimento de vínculos seguros e a valorização da cultura familiar e língua materna são aspetos essenciais no desenvolvimento do sentimento de pertença, de autoconfiança e de resiliência, particularmente importantes num processo de adaptação e inclusão da criança (Ramos, 2007).

4.2.3 Papel do/a educador/a na educação em contextos de diversidade cultural

Como sugerido por Marques e Dornelles (2018) e Cortesão e Stoer (1996), o/a educador/a deve procurar proporcionar um ambiente educativo, em que, contrariamente à ação de padronização, torne visíveis as *outras cores* que existem na sociedade, evitando passar a imagem de uma cultura, língua e/ou raça dominante, como a cultura e língua portuguesa ou a raça branca/caucasiana.

De forma a combater um *etnocentrismo* (Cortesão & Stoer, 1996) inconsciente e não questionado, os/as educadores/as devem tornar a sua prática educativa um meio de concretizar a justiça social, “[respeitando] cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento . . . promovendo e assegurando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011, p.1), e, portanto, a inclusão.

Como inclusão assumo a definição apresentada pelo Conselho da Europa (2008), enquanto “um processo de duplo sentido e a capacidade dos indivíduos de viverem juntos, no pleno respeito pela dignidade individual, pelo bem comum, pelo pluralismo e pela diversidade, pela não-violência e pela solidariedade, assim como a sua capacidade de participação na vida social, cultural, económica e política”, ou seja, um processo que implica mudanças nas práticas pedagógicas, procurando ultrapassar

as barreiras que limitam a participação e aprendizagem de todas as crianças (CSIE, 2012; Nunes & Madureira, 2015; Rodrigues, 2013; UNESCO, 2017).

A educação inclusiva pressupõe, assim, uma ação pedagógica, baseada na pedagogia diferenciada, que respeita o direito à educação de todas as crianças, independentemente das suas características. Neste âmbito, a prática pedagógica deve ser flexível, através de estratégias que respondam à diversidade de necessidades e integrem as potencialidades de cada criança. Ao mesmo tempo, deve potenciar a participação e aprendizagem, tendo em conta os ritmos de cada uma, perspetivando a qualidade académica e renunciando à discriminação (DGE, 2017; DGE, 2018; Lourenço, 2013, Rodrigues, 2003; Roldão, 2003; Silva et al., 2016; Silva, 2005; UNESCO, 2017; Vieira & Vieira, 2014).

Ora, tendo em conta, que, como já sugerido, a socialização das crianças ocorre em diferentes instituições, a parceria escola-família torna-se essencial (Barbosa, 2007; Souta, 1997; Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro; Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho). Para que estes dois contextos se tornem verdadeiros parceiros, o/a educador/a deve procurar conhecer o contexto familiar de cada criança e estabelecer relações de cooperação/colaboração, no sentido de desenvolver uma prática responsiva, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, bem como promover o contacto e relação com a diversidade de linguagens e práticas sociais e culturais (DGE, 2016; DGE, 2018; Marques & Dornelles, 2018).

Assim, a educação intercultural é um meio de concretizar a educação inclusiva (Banks e Gutman, citados por Hortas, 2013; UNESCO, 2006) e, para tal, é necessária a construção de um espaço que favoreça a interlocução com as crianças e as famílias, em busca de experiências que favoreçam o reconhecimento das diferenças como riqueza e potencialidade para aprendizagens significativas. Essas experiências devem basear-se numa ética do encontro e numa pedagogia da heterogeneidade e de escuta, que fazem do processo educativo um processo de construção partilhada, tendo em vista uma socialização democrática (Candau, 2016; Dahlberg, Moss & Pence, citados por Barbosa, 2007; Marques & Dornelles, 2018; Siqueira, 2009).

Concluindo, o/a educador/a é um agente promotor de oportunidades e experiências significativas para a construção da identidade das crianças e, quando estas se baseiam na reflexão, reconhecimento e valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem, a sua prática estará a contribuir para a igualdade de direitos e, portanto, a inclusão social de todas as crianças.

4.2.4 Inclusão de crianças cuja língua materna não é o português

No que diz respeito à língua, centro da problemática deste estudo, atualmente, várias são as crianças que entram no JI não tendo o português como língua materna, podendo ter dificuldade em comunicar e compreender a língua portuguesa (Andrade et al., 2007; Madeira et al., 2013).

Neste sentido, Silva (2005) refere que a linguagem se assume como um sistema de capacidades e conhecimentos que o ser humano possui geneticamente. Face ao *input* linguístico a que a criança é submetida, esta irá, então, concretizar essa faculdade inata, apropriando-se do sistema linguístico, ou seja, língua, da comunidade em que se insere (Silva, 2005; Flores, 2013). Língua materna coincide com a primeira língua aprendida por uma criança, não tendo, necessariamente, de corresponder à língua oficial do país em que vive (usualmente, designada como língua dominante) (Silva, 2005).

Segundo a mesma autora, a aprendizagem do PLNM por crianças imigrantes, deve ser iniciada o mais precocemente possível, dado que a proficiência facilita a socialização, o estabelecimento de relações e o sentimento de pertença. Por isso, se pressupõe que devem ser criados ambientes seguros e acolhedores em que: se estabeleçam relações afetivas seguras; se valorizem as línguas maternas e culturas, como forma de educação intercultural; se promova o diálogo; se respeite os ritmos destas, de forma a não criar sentimentos de rejeição relativamente ao português e de renúncia à sua língua materna; se utilize a língua em contextos lúdicos; e em que se incluam as famílias (DGE, 2016). Segundo Madeira et al. (2013), como estratégias mais específicas, torna-se fundamental observar o comportamento destas crianças, no sentido de analisar se compreendem o que é dito pelos adultos e pares, se interagem verbalmente com os outros e que língua utilizam para se expressar. Para que estas crianças se incluam e se tornem membros ativos no grupo em que são inseridas, é fundamental que sejam apoiadas pelo/a educador/a, devendo este/a adotar estratégias de comunicação diferenciadas, e que sintam que a sua *bagagem* linguística e cultural é respeitada e valorizada, podendo o/a profissional aprender e usar algumas palavras-chave na língua materna das crianças (idem). Neste sentido, como refere Mateus (2011), a UNESCO, relativamente à utilização das línguas maternas em contexto educativo, sugere que tal contribui para o reforço da sua identidade cultural, promove o exercício da cidadania e a aceitação da diferença,

permite valorizar o conhecimento e a experiência das crianças, e tem impacto positivo no processo educativo das mesmas. Ademais, como afirmam Silva et al. (2016), “o respeito pelas línguas e culturas das crianças é uma forma de educação intercultural, levando a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros” (idem, p.60).

Contudo, como ressaltam Madeira et al. (2013) e o Governo de Portugal (2015-2020), no Plano Estratégico para as Migrações, apesar de a língua materna pode ser utilizada em sala, a comunicação deve ser estabelecida, predominantemente, em português, visando a aprendizagem do PLNM. Para isso, é importante que o/a educador/a dê instruções breves, de forma clara e pausada, recorrendo à repetição, à descrição de situações, à linguagem corporal, à demonstração e à utilização de imagens e objetos, dado que, dessa forma, a criança, progressivamente, irá associar o oral aos seus referentes, compreender a mensagem oral e comunicar verbalmente (Madeira et al., 2013). Além disso e porque, como já referido, a aprendizagem acontece em interação, dado que as crianças cuja língua materna é o português podem ser modelos linguísticos, torna-se crucial incentivar a interação entre estas e as crianças cuja língua materna não é o português, sendo que, desse modo, também se favorece a inclusão social e o diálogo intercultural (idem).

Por último, como referem Lourenço (2013) e Andrade et al. (2007), o plurilinguismo desempenha um papel basilar na promoção de uma comunicação e compreensão intercultural, em que a língua surge como meio para aceder ao outro e promover a inclusão social. Como tal, a sensibilização para a diversidade cultural e, portanto, linguística, torna-se fundamental desde os primeiros anos de escolaridade (idem). Nessa sequência, Fernandes (2014) afirma que não se pretende ensinar, ao grupo, a língua materna de um menino cuja língua materna não é português, mas antes sensibilizar as crianças, desde cedo, para a diversidade existente. Pretende-se incentivar a curiosidade e abertura face à diversidade e o desejo de aprender outras línguas, enquanto forma de conseguir interagir e comunicar com o outro, favorecendo atitudes pró sociais de aceitação, respeito e cooperação (Andrade et al., 2007, Fernandes, 2014; Lourenço, 2013; Marinho, 2004; Tavares, Valente & Roldão, 1996).

4.3 Roteiro metodológico e ético

No sentido de dar resposta à problemática identificada e às questões que emergiram, nesta investigação pretendo continuar a analisar e compreender as

estratégias que facilitam a interação (verbal) de uma criança, cuja língua materna não é o português e que contribuem para a sua inclusão no grupo. Formulei, ainda, os seguintes objetivos: (i) identificar as concepções e perspectivas da EC sobre a inclusão de uma criança cuja língua materna não é o português num grupo de JI; (ii) identificar as perspectivas e expectativas da família do Se sobre a inclusão do mesmo no grupo de JI; (iii) analisar relações e atitudes das crianças, em contexto de sala de JI, no processo de inclusão do Se; (iv) analisar as reações/atitudes do Se na interação com os outros, por iniciativa e perante a necessidade de comunicar com outras crianças e adultos.

Assim, o estudo desenvolvido é de natureza qualitativa, dado que os dados a recolher não são mensuráveis e que se pretende analisar e compreender um fenómeno humano, através dos discursos e da observação (Bento, 2012; Ponte, 2002). Neste tipo de investigação, os dados são analisados de forma indutiva e não se pretende confirmar hipóteses previamente levantadas (Bogdan & Biklen, 1994).

Especificamente sobre a metodologia adotada, esta coincidiu com a investigação sobre a própria prática. Como o próprio nome indica, esta metodologia consiste em analisar a ação pedagógica de forma reflexiva e crítica, visando, através de uma atitude de questionamento, compreender os problemas que emergem na própria ação e definir estratégias que permitam adequar a prática (Alarcão, 2001; Ponte, 2002, 2004). Para tal, esta requer uma íntima relação com o contexto a investigar e simplicidade no plano da investigação e avaliação/análise dos resultados, ou seja, não se pretende adotar uma perspectiva *cíclica* do processo de investigação-ação, em que é elaborado um plano de ação que, posteriormente, se avalia e se aperfeiçoa, no sentido de apresentar reformulações (Coutinho et al., 2009). Neste processo, foi elaborado um plano de ação (anexo E), em que foram definidas estratégias a pôr em prática e, posteriormente, a analisar (Alarcão, 2001; Ponte, 2002). Privilegiei a flexibilidade, na medida em que as estratégias foram adotadas desde o dia em que a criança cuja língua materna não é o português ingressou no grupo, não em períodos específicos, mas, antes, conforme as situações emergentes ou propostas, e que algumas das estratégias e/ou propostas pedagógicas emergiram das observações que ia realizando e das propostas das próprias crianças.

Autores no campo da metodologia de investigação (Stake, 1999; Tomás, 2011; Yin, 2001), invocam o conceito de triangulação, como estratégia que permite potenciar

a fiabilidade dos dados recolhidos. Dessa forma, procurei mobilizar diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, que passo a explicitar

Importa referir que a observação participante foi uma técnica predominante nesta investigação, dado que, simultaneamente ao papel de investigadora, assumi o papel de estagiária, o que me possibilitou “um bom posto de observação” junto da população a observar, neste caso, o grupo de crianças (Carmo & Ferreira, 2008, p.121). Tanto na aplicação de estratégias e dinamização de propostas educativas, como em momentos de brincadeira e interações de iniciativa das crianças, elaborei notas de campo, enquanto instrumento de registo escrito dos dados da observação participante (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, assumi um “*leader role*” (Fine & Glassner, 1979, p.158), em que me coloquei no papel de líder, mas sempre procurando estabelecer um contacto positivo com o grupo, incentivando, também, a sua participação e autonomia, através de uma efetiva escuta da voz das crianças.

De forma a poder mobilizar um quadro teórico que fundamente a investigação, realizei revisão da literatura face à problemática. Segundo Quivy e Campenhoudl (2017), este procedimento é essencial numa investigação, enquanto “. . . exigência de situar claramente o trabalho em relação a quadros conceptuais reconhecidos.” (idem, p.50). Realizei, também, consulta documental dos documentos oficiais e organizativos da organização socioeducativa, procurando conhecer e caracterizar o contexto educativo e o grupo.

De forma a conhecer a perspetiva da EC, optei por realizar uma entrevista semiestruturada, em que, através da interação direta com o entrevistado, apesar de definidas algumas questões, se oferece alguma abertura a este para moldar o conteúdo da entrevista, o que, por sua vez, permite conhecer a suas perceções e interpretações acerca do que se investiga. (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 2008; Quivy & Campenhoudl, 2017). Para tal, como instrumento foi elaborado um guião de entrevista (anexo F), com perguntas abertas, com o intuito de conhecer as perspetivas e estratégias adotadas pela EC face à problemática identificada. Realço que surgiram outras questões não planeadas, no decorrer do diálogo, como a própria variante “semiestruturada” pressupõe, e que a transcrição foi, posteriormente, aprovada pela EC (anexo G).

Nesta investigação considerei, ainda, importante conhecer o contexto familiar do Se e as perspetivas e expectativas da família sobre a sua inclusão no grupo, visando uma prática adequada e mais participada por todos. De modo a minimizar os

custos, ao nível temporal, que a entrevista presencial iria acarretar para a família, como técnica de recolha de dados de administração indireta optei por realizar inquérito por questionário, estruturado com questões abertas (anexo H) (Quivy & Campenhoudl, 2017).

Para a análise dos dados recolhidos, foi realizada a análise de conteúdo segundo uma matriz de categorias, pelas quais os dados foram dispostos e organizados. Nessa sequência, Silva e Fossá (2013) e Vala (1986) realçam que a análise de conteúdo é uma técnica que permite analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado, procurando classificar os dados segundo categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos, o que permite fazer inferências sobre os dados inventariados e sistematizados. Esta técnica que escolhi adotar para analisar os dados recolhidos pressupõe um conjunto de procedimentos que permitem assegurar a sua viabilidade. Deste modo, estando definidos os objetivos e elaborado um quadro teórico, foi feita uma exploração dos dados recolhidos, através de uma *leitura flutuante*, a partir da qual foram definidas, indutivamente (*a posteriori*), as categorias de análise, que representam variáveis no estudo desenvolvido, e selecionadas as unidades registo, sobre as quais se realizou uma quantificação, com base na análise de ocorrências, e, por fim, foram feitas as inferências (Vala, 1986; Silva & Fossá, 2013).

Por fim, realço que, ao longo do processo de investigação, bem como na prática educativa, procurei respeitar os princípios e compromissos éticos enunciados pela APEI (2011). Ademais, ao longo da investigação preocupei-me em seguir um *roteiro ético* (anexo I), com princípios éticos e deontológicos identificados por Tomás (2011), respeitando princípios de informação aos intervenientes, de assentimento das crianças para a participação e observabilidade, e de privacidade e confidencialidade, tendo, além disso, ponderado sobre os custos e benefícios acarretados pelo desenvolvimento da investigação, bem como, sobre o aspeto da disseminação dos resultados do estudo.

4.4 Análise e discussão de dados

Face à problemática identificada, à revisão de literatura apresentada e ao roteiro metodológico e ético delineado, apresento agora a análise e discussão dos dados recolhidos e organizados em tabelas categoriais (anexo J), analisando, dessa

forma, os objetivos definidos para o estudo e o plano de ação implementado (anexo E).

Com o objetivo de identificar as perspectivas da EC sobre a inclusão da criança cuja língua materna não é o português num grupo de JI, foi realizado, como já referido, um inquérito por entrevista e, para identificar as perspectivas e expectativas da família sobre a inclusão do Se, realizei um inquérito por questionário.

Partindo dos dados assim recolhidos, na conceção da EC (tabela J1, subcategoria *Papel do JI*), o papel do JI coincide com a socialização e desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças (Barbosa, 2007; Lima, 2012; Siqueira, 2009) e a estimulação do desenvolvimento, através da brincadeira, sustentado pelo que defendem Silva et al. (2016). Sobre uma questão similar, acerca das funções e objetivos do JI, a família, na sua resposta, espelhou a sua expectativa acerca do papel do JI na promoção da aprendizagem do PLNM (tabela J2, subcategoria *Contexto educativo*). Contudo, quando questionada diretamente sobre expectativas em relação à inclusão do filho, esta afirmou não ter expectativas, mas que considera que o filho se adaptou, parecendo reconhecer a convivência com outras crianças como uma vantagem para a construção da sua identidade pessoal e social, como sugerem Marques e Dornelles (2018).

Neste ponto, realço que o inquérito à família, permitiu-me conhecer o contexto familiar e cultural da criança (tabela J2, categoria *Contexto familiar*). Foi, assim, possível confirmar que, apesar do Se, ter *naturalidade* portuguesa, a sua língua materna é o romeno. Como estratégias que adotam em contexto familiar e que acreditam que facilite a inclusão da criança no contexto educativo, a família referiu falar com ele em português e traduzir “alguns objetos ou expressões dentro daquilo que ele consegue perceber”, e acrescenta que procura respeitar o seu ritmo, “[tentando] nunca forçar, pois por experiência própria [sabem] que irá aprender naturalmente”.

Sobre educação para a cidadania (tabela J1, subcategoria *Educação para a Cidadania*), a EC sugeriu estar relacionada com aprender a viver em grupo, respeitando os outros, nas suas diferenças (físicas, emocionais, cognitivas e culturais), o ambiente e os animais, e agindo segundo o padrão social e cultural. Nesta sequência, retomo o objetivo para a educação definido pela Convenção dos Direitos da Criança: promover o “respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas

civilizações diferentes da sua” (UNICEF, 1989/1990, p.21). No entanto, o desenvolvimento desse respeito não parece significar que todos tenham de seguir um único padrão, como Marques e Dornelles (2018) e Cortesão e Stoer (1996) sugerem que se evite. Julgo, também, que essa conceção da EC se cruza com o defendido pela DGE (2012), nas linhas orientadoras para a educação para a cidadania, ao reconhecer o contributo “para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” e ao assumir que são refletidas “preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; . . . educação para a igualdade de género; educação intercultural;. . .” (idem, p.1).

Neste seguimento, a EC reconheceu que o respeito pelas diferenças culturais coincide com a educação para a cidadania, ou seja, na sua conceção, a interculturalidade faz parte da educação para a cidadania, pois “. . . senão não se está a preparar pessoas dentro daquela cultura, nem se preparam pessoas tolerantes aos outros e às suas culturas...” (tabela J, subcategoria *Educação para a Cidadania*). Esta conceção, de certo modo, vai ao encontro da ideia que a educação intercultural permite desenvolver atitudes positivas face à diversidade, reconhecendo e valorizando-a na comunidade educativa e sensibilizando as crianças para a comunicação, compreensão, respeito e tolerância, num diálogo intercultural, que perspetiva a construção de uma cidadania participativa e democrática, em que os direitos sociais e culturais de todos os indivíduos são assegurados (Andrade et al., 2007; Andrade, Lourenço & Sá, 2010; Candau, 2016; Conselho da Europa, 2008; Cortesão & Stoer, 1996; Delors, 1996; DGE, 2017; Dornelles & Bischoff, 2012; Fernandes, 2014; Tavares, Valente & Roldão, 1996; Tomás, 2012, 2014).

Sobre o conceito de cultura (tabela J1, subcategoria *Cultura*), a EC associou-o ao património pessoal dos indivíduos (“Cultura pode ser tudo aquilo que tu trazes. . . como o teu património pessoal. . .”) e às suas origens, incluindo o país de origem (“. . .de onde tu pertences, do país onde pertences. . .”), em conformidade com o referido pelo Conselho da Europa (2008), e à sua educação familiar (“. . .da educação familiar, que muitas vezes nem sempre está espartilhada ao país onde tu vives...muitas vezes, são intrínsecas a uma família.”), parecendo reconhecer, tal como Ferreira (2004), que a família é o *nexus* de todas as instituições culturais, educando a criança para a

participação na sociedade. Esta, ainda, associa este conceito a um conjunto de conhecimentos, ensinamentos e valores “. . . assimilados e acomodados ao longo da vida...por diferentes vivências e experiências . . .”, aludindo assim, à definição apresentada pela UNESCO (2002) e ao carácter dinâmico sugerido por Moddod (citado por Hortas, 2013).

Quando questionada, esta reconheceu a língua como parte integrante da educação e cultura, reconhecendo a diversidade linguística existente. Esta perspetiva coincide com a perspetiva da família do Se (tabela J2, subcategoria *Cultura*), que revelou considerar que a língua se relaciona com as origens culturais da família e o país de origem, dependendo da educação familiar, na qual se define a cultura que se pretende transmitir. Esta conceção é corroborada por Silva (2005) e Flores (2013), que sugerem que, dependendo do *input* linguístico a que a criança é submetida, esta apropria-se do sistema linguístico (língua) da comunidade em que se insere, ou seja, da língua materna, que coincidindo com a primeira língua aprendida por uma criança (por norma, em contexto familiar, enquanto contexto de socialização primária, como sugere Chalita, citado por Matos e Brito (2013)), pode não corresponder à língua oficial do país em que vive.

Ainda sobre língua, Lourenço (2013) e Andrade et al. (2007) sugerem que o plurilinguismo desempenha um papel basilar na promoção de uma comunicação e compreensão intercultural, em que a língua surge como meio para aceder ao outro e promover a inclusão social e, nessa perspetiva, a EC reconheceu que “. . . todo o tipo de linguagem, seja a corporal, como a verbal, acaba por ser uma forma de chegar ao outro...de forma positiva ou não positiva” (tabela J1, subcategoria *Cultura, Língua*).

Retomando a cultura e construção de identidade, partindo para a conceção de que a criança é produtora de cultura, a EC, partilhando dessa conceção, sugeriu que a criança se apropria de forma criativa, não sendo a sua cultura *produto exclusivo* da educação familiar (“. . . independentemente daquilo que tu bebes na família, acabas por ser um indivíduo uno . . . muitas vezes, nós conseguimos perceber que as crianças são únicas. . . não são fruto só do pai e da mãe. . . e as crianças têm a sua própria personalidade. . .” - tabela J1, subcategoria *Criança, Produção de cultura/construção de identidade*). Esta perspetiva coincide com a defendida por Sarmiento (2003a), Ferreira (2004), Ferreira e Tomás (2016) e Tomás (2011, 2014), segundo a qual a criança se apropria da cultura dos adultos e da sociedade, formando as suas próprias culturas e identidades pessoais e sociais (culturas infantis), através de uma

apropriação crítica e criativa, a partir das suas brincadeiras, que lhes permite exprimir simbolicamente numa cidadania democrática e participada.

No que se refere à diversidade existente no grupo de crianças (tabela J1, *Caracterização do grupo de crianças, Diversidade*), a EC reconheceu essa diversidade ao nível cultural (“Existe diversidade cultural, sim...Cada criança, tem a sua cultura e da família.”) e, também, linguístico (“. . . temos as línguas estrangeiras que estão evidentes...mesmo na língua portuguesa...o idioma é o mesmo, mas ninguém fala da mesma maneira...”). Sobre a criança cuja língua materna não é o português e, portanto, a existência de uma língua diferente do português em JI, a EC mostrou considerar que, inicialmente existia uma barreira na comunicação, na interação e estabelecimento de relações e, portanto, na integração e inclusão, o que, por sua vez, causava sentimentos de angústia ao permanecer no estabelecimento e dificuldade na aprendizagem (tabela J1, *Criança cuja língua materna não é o português, Língua diferente do português em JI*). Na mesma perspetiva, a família afirmou que inicialmente sentiu essa barreira, que, contudo, na sua visão, rapidamente foi ultrapassada pela adoção de estratégias no contexto educativo (“Sentimos apenas nos primeiros dias. Consideramos que o que fizeram desde o início facilitou. Muito rapidamente ficava contente em ir para o Jardim de Infância e em casa tentava contar-nos o dia-a-dia com grande entusiasmo. Claro que se não for feito nada, torna-se mais difícil” - tabela J2, *Perspetivas, Contexto Educativo*). Neste sentido, Andrade et al. (2007) e Madeira et al. (2013) afirmam que as crianças que entram no JI não tendo o português como língua materna, podem ter dificuldade em comunicar e compreender a língua portuguesa e, para que se promova a inclusão, CSIE (2012), DGE (2017), Nunes e Madureira (2015), Rodrigues (2013) e UNESCO (2017) sugerem a adoção de práticas pedagógicas que permitam ultrapassar as barreiras que limitem a participação e aprendizagem de todas as crianças.

Nesta lógica de inclusão, a DGE (2016), reforça que a aprendizagem do PLNM, por crianças de famílias imigrantes, facilita a socialização, o estabelecimento de relações e o sentimento de pertença. A aprendizagem do PLNM foi também perspetivada pela EC e pela família como uma estratégia a ser adotada (tabela J1, *Estratégias, Inclusão*; tabela J2, *Perspetivas, Contexto educativo*, respetivamente).

Outras estratégias sugeridas pela EC foram: (i) a utilização de objetos como referentes para tradução, como sugerido por Madeira et al. (2013), para facilitar a associação entre o oral e os seus referentes; (ii) a promoção da interação entre as

crianças com o português como língua materna e a criança cuja língua materna não é o português, como defende Madeira et al, (2013), dado que as primeiras podem ser modelos linguísticos; (iii) o envolvimento do grupo no processo, acreditando que assim, também, se favorece a inclusão social e o diálogo intercultural; (iv) a tradução por um falante nativo, podendo esta ser uma forma de incluir a família (DGE, 2016); e (v) a sensibilização para a diversidade cultural e linguística, como forma de promover a aceitação e inclusão, como defendem Andrade et al. (2007), Fernandes (2014), Lourenço (2013), Marinho (2004) e Tavares, Valente e Roldão (1996).

É de realçar que a estratégia sugerida pela família para facilitar a interação verbal e inclusão da criança (tabela J2, *Estratégias, Inclusão e interação verbal*) coincide com a estratégia (i) recomendada pela EC e sugerida por Madeira et al. (2013).

A EC, quando questionada acerca da valorização (ou não) da língua materna das crianças no contexto educativo, revelou entender que essa é uma forma de promover a inclusão, desenvolvendo sentimentos de confiança e segurança e o respeito pela diferença (“Deve, porque é uma forma de passar confiança e segurança, para que facilite a sua inclusão. Porque todos nós procuramos, de alguma forma, ser aceites, mesmo na nossa diferença...nós sabemos que temos de nos adaptar, ser flexíveis à nova realidade, mas gostamos que os outros nos acolham nas nossas diferenças” - tabela J1, subcategoria *Valorização da língua materna no contexto educativo*), (Madeira et al., 2013; Ramos, 2007; Silva et al., 2016; UNESCO, citada por Mateus, 2011). Por outro lado, a família afirmou que não perspetiva que essa valorização aconteça, por considerar que o “foco deve ser a língua oficial” (tabela J2, *Perspetivas, Contexto educativo*).

Atendendo aos objetivos do estudo, às estratégias supramencionadas, sugeridas pela EC e a família da criança, e outras, para a intervenção com o grupo de crianças, delineei um plano de ação (anexo E), com um conjunto de estratégias que passarei a analisar.

Neste ponto, relembro os objetivos definidos para a investigação, para além dos explicitados anteriormente, relativamente à EC e à família do Se, nomeadamente: analisar as reações/attitudes do Se na interação com os outros, por iniciativa e perante a necessidade de comunicar com outras crianças e adultos; analisar relações e attitudes das crianças, em contexto de sala de JI, no processo de inclusão do Se; e analisar e compreender as estratégias que facilitam a interação (verbal) de uma

criança cuja língua materna não é o português e que contribuem para a sua inclusão no grupo.

Como refere Madeira et al. (2013), no processo de inclusão de crianças cuja língua materna não é o português, é fundamental observar o comportamento destas, de forma a analisar se compreendem o que é dito pelos adultos e pares, se interagem verbalmente com os outros e que língua utilizam para se expressar

Assim, ao **observar atitudes e reações da criança, cuja língua materna não é português, ao permanecer no estabelecimento**, foi possível concluir que a criança chorava e revelava resistência em permanecer no estabelecimento (n=8): “. . . o grupo encontrava-se no recreio e o Se chegou ao estabelecimento. Este ficou a chorar e, por vezes, adotou comportamentos mais agressivos, arranhando-se e mordendo a sua mão” (Registo diário nº2, tabela J3, subcategoria *Interações, Reações ao ficar no estabelecimento*).

É de realçar que, inicialmente, a criança tendia a não interagir e rejeitar os pares e/ou adultas: “algumas crianças, que já tinham comido a bolacha, começaram a entrar na casinha e este demonstrou algum desconforto, chorando, e acabou mesmo por sair da casa” (Registo diário nº2, tabela J3, *Interação, Não interação/rejeição*). Neste indicador, a maior parte das evidências (n=12) corresponde à primeira e segunda semana.

A partir da segunda semana a criança passou a não chorar e revelou maior aceitação ao permanecer no estabelecimento: “. . . quando o Se chegou, o pai despediu-se e este acenou, virou as costas e foi brincar, não tendo chorado” (Registo diário nº31, tabela J3, subcategoria *Interações, Reações ao ficar no estabelecimento*).

Para isso, penso que o **estabelecimento de relação afetiva com ela**, como sugerido pela DGE (2016) e por Ramos (2007), tenha sido essencial para que se sentisse segura, sendo que, no que se relaciona com este comportamento, registei sete evidências, como por exemplo: “. . . o Se dirigiu-se até mim e, sem ter feito qualquer pedido, abraçou-me e deu-me um beijinho.” (Registo diário nº33, tabela J3, *Interações, Estabelecimento de relação com as adultas*).

Relativamente à **observação das reações e atitudes das crianças para com a criança cuja língua materna não é o português**, existiram apenas duas atitudes de rejeição ao longo de toda a PPS, como por exemplo, “mais tarde, o L e o D vieram dizer que não queriam que o Se brincasse com eles. Quando questionei porquê, estes responderam porque não queriam.” (Registo diário nº33, tabela J3, categoria *Grupo*,

Atitudes/reações, Rejeição). Contrariamente, além de ter procurado **promover a interação (verbal) da criança cuja língua materna não é português com pares e adultos** nas diversas brincadeiras e propostas, e de naturalmente as crianças terem começado a interagir, existiram três evidências em que outras crianças mostraram, explicitamente, interesse em interagir e brincar com essa criança, como passo a ilustrar: “Inclusive a V quis brincar com ele, tendo dado a mão e levando-o a brincar nos escorregas.” (Registo diário nº9, tabela J3, *Atitudes/reações, Interesse em interagir/brincar*).

Apesar da maior tendência da criança, cuja língua materna não é o português, para não interagir e rejeitar, esta, além de mostrar maior aceitação em permanecer no estabelecimento, começou, assim, a interagir e, ao **observar de que forma a criança interagia com pares e adultas**, como sugerido por Madeira et al. (2013), concluí que inicialmente esta interagia, sobretudo, de forma não verbal (“. . . foi brincar, interagindo com os pares, sem comunicar verbalmente” - Registo diário nº9, tabela J3, *Interações – Interação não verbal*), sendo que, até ao final da PPS, por vezes, recorria a esta forma de interação (“. . .o Se mostrou interesse em que ficasse, expressando-o a nível corporal e sonoro (gesto da mão a dizer que não e “ahnn”)” – Registo diário nº147), considerando que esta é um forma de se expressar, quando não sabe como verbalizar em português. **Observando que língua a criança cuja língua materna não é português utilizava para interagir verbalmente**, podendo complementar com a interação não verbal, verifiquei que, inicialmente, fazia-o na sua língua materna (“. . . envolveu-se em brincadeiras com os meninos do grupo, comunicando com o corpo e em romeno” - Registo diário nº33, tabela J3, *Interação, Interação não verbal e verbal, Língua Materna*; “Mais tarde, brincou também com a V, na gravilha, comunicando verbalmente, apenas em romeno” – Registo diário nº4, tabela J3, *Interação – Interação verbal, Língua Materna*). Contudo, é de realçar que até ao final da PPS, a criança interagiu, ainda, utilizando a sua língua materna (“O Se disse que sim com a cabeça e disse “maşină”.” – Registo diário nº164, tabela J3, *Interação, Interação não verbal e verbal, Língua Materna*; “. . .(jogo) - o Se, identificando imagens de carro na caixa, disse “este é maşină”. . .” – Registo diário nº161, tabela J3, *Interação – Interação verbal, Língua Materna*), dado que, como explicitarei mais adiante, procurei evitar que esta renunciasse à sua língua materna, por fazer parte da sua identidade cultural.

Como já sugerido pela EC e pela família, com vista a desenvolver a interação (verbal) e a facilitar a sua inclusão, adotei como estratégia a **promoção da**

aprendizagem do PLNM, adotando outras estratégias mais específicas, como: **respeitar o ritmo da criança; comunicar, predominantemente, em português com a criança; adotar um discurso simples, claro e pausado, baseado na repetição e descrição; utilizar linguagem verbal e não verbal; utilizar imagens e objetos como referentes; utilizar o *google tradutor*; incentivar os pares a participar e cooperar no processo de aprendizagem do PLNM; incentivar a criança cuja língua materna não é português a reproduzir vocábulos em português; valorizar e incentivar o grupo a valorizar quando a criança cuja língua materna não é português demonstra interesse em reproduzir/reproduz vocábulos em português e/ou interage verbalmente, por iniciativa, em português; e envolver a família.** Estas estratégias centram-se nas sugestões de autores como DGE (2016), Governo de Portugal (2020) e Madeira et al. (2013), já citados na revisão da literatura.

Nesta sequência, a criança começou a interagir verbalmente em português, revelando interesse em aprender PLNM e em reproduzir o que era dito (tabela J3, *Interação, Interação não verbal e verbal, PLNM, Interesse/reprodução* – n=7; e *Interação, Interação verbal, PLNM, Interesse/reprodução* – n=27):

“Quando lhe respondia, dizendo o nome da cor, este ia pegando noutros lápis, parecendo interessado. Mais tarde, levantou-se e pegou em bancos de cores que eu tinha dito e pareceu estar a associá-los às cores, pelo que repeti como se dizia. Ademais, quando peguei em lápis e disse os nomes, incentivando-o a repetir, este repetiu, tendo sido perceptível que repetiu <verde> e <amarelo>.” (Registo diário nº7, tabela J3, *Interação, Interação não verbal e verbal, PLNM, Interesse/reprodução*)

A meu ver, o facto de a criança rapidamente ter demonstrado interesse em aprender o PLNM foi uma potencialidade para a promoção da sua interação verbal. De facto, esta passou, também, a interagir verbalmente em português, por iniciativa (tabela J3, *Interação, Interação não verbal e verbal, PLNM, Iniciativa* – n=12; e *Interação, Interação verbal, PLNM, Iniciativa* – n=46): “Quando este explicou o que tinha desenhado, nomeando, algumas partes do corpo, a certa altura, disse “otocópio”, referindo-se a otoscópio” (Registo diário nº103, tabela J3, *Interação, Interação verbal, PLNM, Iniciativa*).

Observar se e de que forma a criança, cuja língua materna não é o português, compreendia mensagens orais e se apropriava de conteúdos, permitiu-me verificar que durante o processo existiu alguma instabilidade no que diz respeito à compreensão, dado que durante todo o período existiram evidências de não

compreensão e outras de compreensão e apropriação de conteúdos abordados, por exemplo, em projetos (tabela J3, subcategoria *Compreensão*). Não obstante, considero que a falta de compreensão é natural, dado que se trata de um processo gradual. No entanto, o balanço é positivo dado que o número de evidências de *Compreensão/apropriação de conteúdos* (n=13) foi superior, ainda que não de forma tão significativa, à *Não compreensão* (n=9).

Para isso, considero que as estratégias que contribuíram foram: adotar um discurso simples, claro e pausado, baseado na repetição e descrição; utilizar linguagem verbal e não verbal; utilizar imagens e objetos como referentes; utilizar o *google tradutor*; e incentivar os pares a participar e cooperar no processo de aprendizagem do PLNM. O seguinte registo surge como evidência de que a criança compreendeu as regras de segurança, abordadas no projeto “A PSP veio à nossa escola...”, com recurso à linguagem verbal e não verbal (jogo dramático realizado) e imagens e objetos: “. . . pude perceber que as crianças, inclusive o Se, conseguiram distinguir as ações (do condutor) conforme a cor do sinal.” – Registo diário nº65, tabela J3, *Compreensão, Compreensão/apropriação de conteúdos*).

Ao **observar se e de que forma a criança, cuja língua materna não é português, participava**, verifiquei que tendia a não participar (tabela J3, subcategoria *Participação, Não participação* – n=8), sendo que quatro das evidências correspondem às observações realizadas até à terceira semana e cada uma das restantes corresponde a outras semanas mais dispersas. Considerando o total de evidências de *Participação* (n=19), julgo que o balanço da concretização da estratégia de **incentivar a sua participação**, sobretudo em momentos de grande grupo é positivo. Saliento que: a participação *Incentivada* (n=12) foi superior à participação por *Iniciativa* (n=7); a criança participou de forma *Não verbal e verbal* três vezes ao ser *Incentivada* e duas vezes por *Iniciativa*; e participou de forma *Verbal* uma vez, quando *Incentivada* e duas por *Iniciativa*. Face às oito evidências de utilização da linguagem verbal para participar (“Em assembleia, realizei a avaliação final do projeto. . . o Se participou nesta assembleia, dizendo “médicos”, “micróbios” e “tetoscópio”.” – Registo diário nº155, tabela J3, *Participação, Iniciativa, Verbal*), apesar de o número de frequências não ser significativo face ao total de participações, considero ser revelador do desenvolvimento da sua interação verbal.

Como sugere Vasconcelos (2009), os contextos educativos devem surgir como locais de encontro intercultural, “onde se pode negociar e ligar através da diferença e

agir através da semelhança” (p.35). Assim, defini a **estratégia de sensibilizar para a diversidade cultural (e linguística), promovendo o reconhecimento de diferenças e, também, semelhanças**, principalmente, em assembleias sobre o facto do Se falar outra língua e na audição de músicas em romeno conhecidas por ele. Assim, foi possível verificar que as crianças reconheceram a diferença ao nível linguístico (n=10), interpretando-a como dificuldade na interação verbal com a criança cuja língua materna não é o português:

Perguntei, então, se eles percebiam o que ele dizia, quando falava na sua língua . . . as crianças começaram a reconhecer que não percebiam quando ele falava na sua língua, sendo que o L referiu “não é muito fácil a língua do Se”. (Registo diário nº132, tabela J3, categoria *Grupo, Atitudes/reações, Reconhecimento de diferença/dificuldade na interação verbal*)

Como indiquei anteriormente, procurei também incentivar o reconhecimento de semelhanças, através da proposta de um autorretrato “Quem sou eu?”, tendo promovido a comunicação em grande grupo (“. . . procurando que o grupo, reconhecendo que o Se fala uma língua diferente da nossa, identificasse semelhanças, tendo as crianças referido partes do corpo e peças de roupa.” – Registo diário nº145, tabela J3, *Atitudes/reações, Reconhecimento de semelhanças*).

Considerando esta lógica de sensibilização para a diversidade, referida pela EC e defendida por Andrade et al. (2007), Fernandes (2014), Lourenço (2013), Marinho (2004) e Tavares, Valente e Roldão (1996), enquanto meio de promover a aceitação e inclusão no grupo, procurei **incentivar os pares a participar e cooperar no processo de desenvolvimento da interação (verbal) e de inclusão, promovendo a interação entre as crianças**. Face a isso as crianças revelaram interesse em cooperar, quando incentivadas (n=6), e por iniciativa (n=8):

“. . .o Sa, que se encontrava próximo, dirigiu-se até ao local em que estava a caneta e exclamou “Se, é esta... esta aqui”. . .Tendo elogiado a ação do Sa, este manteve-se perto do Se e, quando o Se iniciou a escrita, o Sa apontava para as letras e, dizendo, pausadamente, “agora é esta...assim”, procurava estabelecer o contacto visual, frequentemente.” (Registo diário nº125, tabela J3, *Atitudes/reações, Cooperação/entajuda, Incentivada*)

É de realçar que **incentivando os pares a participar e cooperar no processo de aprendizagem do PLNM**, algumas crianças, em certas interações com o Se, recorreram, por iniciativa, a estratégias diferenciadas de comunicação (n=4), que também contribuíram para a compreensão por parte da criança, como evidencio de seguida:

“ . . . perguntei ao To, que estava próximo, se me queria ajudar a explicar ao Se que a casinha estava cheia . . . apontando para o cartões e utilizando os dedos para contar seis, em correspondência com os cartões, explicou verbalmente, de forma pausada, procurando o contacto visual e utilizando gestos com as mãos, que não podia ir para lá porque não tinha mais “quadrinhos sem cartão...só tem seis e já tem cartões”. ” (Registo diário nº125, tabela J3, *Atitudes/reações, Cooperação/entreaajuda, Estratégias diferenciadas de comunicação*); “ . . . O Se manteve-se atento e não comunicou, nem verbal nem corporalmente, no entanto, no final da explicação, virou as costas e foi para outra área brincar. ” (Registo diário nº125, tabela J3, categoria *Criança cuja língua materna não é o português, Compreensão*)

Ainda sobre a participação do grupo no processo, através das assembleias já mencionadas, procurei também fazer o levantamento de propostas das crianças para facilitar a interação verbal com o Se, tendo sido, no geral, proposto o conhecimento de palavras na língua materna da criança e a utilização do *google tradutor* (tabela J3, categoria *Grupo, Atitudes/reações, Cooperação/entreaajuda, Levantamento de propostas*). Desta forma, as crianças pareceram sugerir propostas mais centradas na valorização de língua materna da criança e não tanto sobre a aprendizagem do PLNM.

Assim, de forma a envolver o grupo no processo de aprendizagem do PLNM, propus o jogo “objeto-palavra, em português”, em que todas as crianças, incluindo a criança cuja língua materna não é o português, escolheram um objeto da sala e em assembleia, o Se nomeava-o e, caso não soubesse, as outras crianças nomeavam e ele reproduzia. Como é possível perceber, esta proposta permitiu: através da utilização dos objetos como referentes (estratégia sugerida, também, pela EC e família), fazer a associação entre o oral e o referente; incentivar a criança a interagir verbalmente em português (tabela J3, categoria *Criança cuja língua materna não é o português, Interação, PLNM*); incentivar o grupo a cooperar no processo e a valorizar quando o Se interagisse verbalmente em português (tabela J3, categoria *Grupo, Atitudes/reações, Valorização, PLNM*).

Neste ponto, gostaria de salientar que tinha considerado importante voltar a dinamizar a proposta (na mesma semana, com alguns objetos que a criança, da primeira vez, não conhecia o nome), de modo a tornar evidente se se teria apropriado ou não, embora não tenha sido possível.

Retomando a ideia de que esta proposta permitiu incentivar o grupo à valorização da aprendizagem do PLNM, ao observar as reações e atitudes das crianças, é de salientar que o grupo revelou atitudes positivas como o interesse em

valorizar a aprendizagem do Se, por incentivo (n=2) e, de forma mais significativa, por iniciativa (n=12) (tabela J3, categoria *Grupo, Atitudes/reações, Valorização, PLNM*). Face a essa valorização, registei quatro evidências em que a criança cuja língua materna não é o português evidenciou reações de entusiasmo e sorriso (tabela J3, categoria *Criança cuja língua materna não é o português*), pelo que julgo poder afirmar que esta revelou felicidade ao perceber que os pares a valorizavam e que, de certo modo, se estava a incluir.

Para além da promoção da aprendizagem do PLNM, a valorização da cultura familiar e língua materna é também importante, enquanto forma de educação intercultural, que permite desenvolver o sentimento de segurança, de pertença, de autoconfiança e de resiliência, respeitar e reforçar a identidade cultural, e promover a aceitação, a inclusão e a participação ativa (Madeira et al., 2013; Mateus, 2011; Ramos, 2007;). Desse modo, procurei **valorizar a língua materna do Se**, através das seguintes estratégias: **valorizar e incentivar o grupo a valorizar quando a criança cuja língua materna não é português interage verbalmente na sua língua materna; conhecer e utilizar palavras-chave na sua língua; incentivar os pares a conhecer e utilizar palavras-chave na sua língua materna; utilizar o *google tradutor*; e envolver a família.**

Nesta sequência pude, mais uma vez, observar as reações e atitudes das crianças para com o Se. O grupo de crianças revelou valorizar quando o Se utilizava a sua língua materna, três vezes quando incentivado e cinco vezes por iniciativa, como passo a evidenciar (“. . .ele disse “căsuță” e “mașină”, tendo as restantes crianças felicitado, exclamando “ehh” e/ou “boa”, e reproduzido.” – Registo diário nº153, tabela J3, categoria *Grupo, Atitudes/reações, Valorização, Iniciativa, Língua materna*). Assim, acredito evidenciar-se, o sucesso da estratégia de incentivar o grupo a valorizar quando o Se interagiu verbalmente na sua língua materna. Face a essa forma de valorização e ao facto de eu e o grupo conhecermos e utilizarmos palavras-chave na sua língua materna e de utilizarmos o *google tradutor*, o Se evidenciou reações como *Espanto* (por exemplo, estranheza e curiosidade) (n=3), parecendo reconhecer que não seria normal ouvir a sua língua materna na sala; *Vergonha* (n=4); *Reconhecimento da sua língua* (n=6); e *Entusiasmo/sorriso* (n=11), sendo esta a reação que se tornou mais frequente: “. . . cartaz de tradução. . . comecei a apontar para as imagens e verbalizava, primeiro em romeno e depois em português . . . quando eu falava em romeno sorria e/ou assentava com a cabeça” (Registo diário nº147, tabela

J3, categoria *Criança cuja língua materna não é o português*, subcategoria *Atitudes/reações face a valorização, Língua Materna*). Como atitudes, a criança tendeu a não utilizar a sua língua materna (n=15), parecendo renunciar-lhe e optando por comunicar apenas em português, como evidenciado pelo seguinte registo: “. .o pai falou com ele em romeno e este reagiu negando com a cabeça e encolhendo os ombros. Questionei, de novo, “onde está o Se?” e ele respondeu “não”.” (Registo diário nº 145, tabela J3, *Atitudes/reações face a valorização, Língua Materna, Não utilização da língua materna/Renúncia*). Perante isto, e procurando minimizar sentimentos de renúncia à sua língua materna, como sugere a DGE (2016), procurei além da estratégia de valorização já referida, dinamizar propostas em que a sua língua materna fosse utilizada e valorizada e em que se incluísse a família, como a visita do seu pai e construção do cartaz de tradução (português-romeno, com símbolos do sistema pictográfico de comunicação do Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa), a atividade de descoberta do <Olá> nas diferentes línguas e a audição de músicas em romeno que a criança conhecia.

Realço que na proposta do cartaz de tradução, as palavras a traduzir foram, na sua maioria, escolhidas pelas crianças e foram traduzidas pelo pai do Se, aquando da visita. Este cartaz foi então exposto na sala, como forma de promover a sensibilização para a diversidade linguística e a autonomia das crianças na cooperação no processo de aprendizagem do PLNM e de valorização da língua materna.

Nesta sequência, havendo já uma evidência da primeira semana, em que, ao falar com a criança em romeno, esta começou a falar comigo em romeno, após a primeira atividade, verifiquei um aumento nas ocorrências de *Utilização da língua materna*, na sequência da sua utilização por outros (n=9). Também a partir das últimas duas propostas referidas, foi possível verificar que esta reconheceu, por duas vezes, símbolos associado à sua cultura, como quando foi referido o nome do seu país de origem e ao ouvir as músicas sugeridas pela mãe, em que “. .percebi que disse “ Este música meu” e, questionando sobre o que tinha dito, ele disse “música de Se”.” (Registo diário nº165, tabela J3, *Atitudes/reações face a valorização, Reconhecimento de símbolos associados à sua cultura de origem*).

De acordo com o supramencionado uma das estratégias coincidiu com a sensibilização para a diversidade cultural (e linguística), promovendo o reconhecimento de diferenças e, também, semelhanças, não só no grupo, como na sociedade. Assim, foi possível concluir que o grupo revelou atitudes de interesse na

diversidade cultural e linguística (n=49), da qual faz parte o interesse demonstrado pelo grupo em conhecer e comunicar na língua materna do Se (n=25) (tabela J3, categoria *Grupo, Atitudes/reações, Sensibilidade para (interesse na) diversidade cultural e linguística*). Como defendem Andrade et al. (2007), Fernandes (2014), Lourenço (2013), Marinho (2004) e Tavares, Valente e Roldão (2014), a sensibilização para a diversidade cultural e, portanto, linguística torna-se fundamental desde os primeiros anos, não numa lógica de ensinar ao grupo uma língua estrangeira, que não foi o que procurei fazer, mas antes de sensibilizar as crianças e incentivá-las, desde cedo, a permanecerem curiosas, disponíveis face à diversidade e ao desejo de aprender outras línguas, favorecendo atitudes pró sociais de aceitação, respeito e cooperação.

Por último, realço que o desenvolvimento desta investigação foi um processo complexo, considerando o facto de estar em íntima relação com a minha função pedagógica e por nem sempre ser fácil interpretar as reações e atitudes das crianças, o que provocou algumas incertezas no processo, como evidencio pelo seguinte registo, em que a reação da criança pode ser interpretada tanto como não compreensão, como não satisfação da sua vontade:

“O Se começou por pintar com o azul, cor que ele tinha escolhido. Porém, pouco depois deu a entender que queria mudar de cor. Perante isto procurei explicar que só era para utilizar uma única cor, oral e gestualmente. Mas este continuou a insistir em mudar de cor . . . Afastava-se, olhava de lado e baixava os braços e/ou encolhia os ombros.” (Registo diário nº74, anexo C, p.188)

Em síntese, concluo que o desenvolvimento da interação verbal e a inclusão da criança cuja língua materna não é o português se tornaram evidentes, como referido também pela EC (tabela J1, *Estratégias, Avaliação*) e pela família da criança (tabela J2 *Perspetivas, Contexto Educativo*). Nesse sentido, respondendo à questão de investigação (que estratégias poderei adotar, para facilitar a interação (verbal) de uma criança, cuja língua materna não é o português, contribuindo para a sua inclusão no grupo?), as estratégias que se configuraram mais relevantes nesse processo foram: a promoção da aprendizagem do PLNM e a valorização da língua materna, num processo em que se envolvem os pares e a família; a sensibilização para a diversidade cultural e linguística, como uma forma de educação intercultural; e a promoção da interação entre as crianças, em que se evidenciaram reações e atitudes positivas face à diferença e em que existiram verdadeiras *trocas*:

. . . o Se sentado numa cadeira e com uma cadeira atrás, fazendo o gesto de conduzir, o Sa chamando a sua atenção dirigiu-se para o cartaz de tradução e, apontando para a imagem do carro, disse “carro”. O Se disse que sim com a cabeça e disse “maşină.” (Registo diário nº164, anexo C, p.409)

5. PARTE 2: QUE IDENTIDADE PROFISSIONAL? – OS CONTRIBUTOS DA PPS

No presente capítulo, apresento a minha análise dos processos vividos em ambos os módulos de PPS (I – creche; II – JI) e que contribuíram para a construção e desenvolvimento da minha identidade profissional como educadora de infância.

Sarmiento (2009) assume como âmago comum à profissão de educador/a de infância a relação pedagógica a desenvolver com as crianças. Contudo, este autor reconhece a pluralidade de formas de concretizá-la e, assim, defende que “não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (idem, p.48) e, por isso, propõe antes o termo de *identidade(s) profissional(ais)*, que se desenvolvem num processo de construção social, em que existe um “cruzamento entre a identidade individual e a identidade colectiva” (idem, p.49), considerando que essas interações (re)constróem valores profissionais e a forma de ser e de agir. Assim, para a construção da minha identidade profissional, nos dois períodos de PPS, foi (e continuará a ser, entende-o como um processo contínuo de (re)construção) bastante relevante toda a rede de interação e entreaajuda com as crianças, respetivas famílias e equipas educativas.

Nóvoa (1992, 2002), sobre o processo de construção da identidade profissional docente, defende a existência de três eixos - (auto)formação participada e contínua, experiência profissional, aliando a prática pedagógica à produção de saberes (investigação-ação), e reflexão na e sobre a ação – que permitem o desenvolvimento de um *corpo de saberes e saberes-fazer* e um *conjunto de normas e valores* (Cardona, 2008).

Como corpo de saberes teóricos adquiridos ao longo da formação académica, destaco, para além de outros, os campos de Pedagogia para a Infância e da Sociologia da Educação de Infância, considerando os seus fundamentos e princípios, as OCEPE, enquanto documento orientador da construção e gestão do currículo no JI, as Finalidades Educativas para a creche propostas por Portugal (2011) e os princípios para a ética profissional defendidos pela APEI (2011).

Durante ambas as etapas de PPS tive oportunidade de questionar, aprofundar e adequar aspetos da minha prática, refletindo, de forma fundamentada, com esse e outro *corpus* teórico-concetual, sobre potencialidades e fragilidades desta, bem como estratégias de adequação e a construção da minha identidade profissional:

Ao longo da brincadeira, foi frequente a minha intenção de me manter ao nível destas e o mais próximo possível, partilhando o controlo com as crianças, como sugerido por Post e Hohmann (2011), de modo a poder observá-las nas suas brincadeiras e interações, interagir e integrar-me nalgumas brincadeiras, quando as crianças me davam a entender que assim o queriam, para assegurar lugar à sua iniciativa no brincar. . . (Reflexão Semana 12 a 16/03 – PPS I)

Esta situação [registo diário nº87] vem evidenciar a perspetiva que Ferreira (2001) defende, de que a tendência das crianças é a de criar fronteiras entre géneros. . . Face a isto, acredito, tal como sugerem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) e Cardona (2015), que o educador de infância tem um papel preponderante na desconstrução de estereótipos . . . devo refletir sobre as minhas crenças e atitudes e de que forma organizo o ambiente educativo e as propostas, de forma a promover a igualdade de género. (Excerto da reflexão Semana 8, anexo C, pp.251 e 252 – PPS II)

Além disso, a relação de cooperação e partilha/discussão de saberes e ideias com as equipas educativas com quem intervimos tornou-se primordial e potenciadora da *(auto)formação participada*: “. . .em conversa com a EC, chegámos à conclusão de que o recurso a imagens poderá ser uma estratégia alternativa para favorecer a compreensão” (Excerto da reflexão Semana 4, anexo C, pp.156 e 157 – PPS II).

Atendendo aos processos que vivenciei, nas duas valências, levo em consideração alguns princípios para o exercício da minha futura profissão, que passo a explicitar.

Em primeiro lugar, nestes processos a conceção de criança como cidadã, detentora de direitos e de saberes e sujeito ativo e competente no seu processo educativo (Ferreira, 2004; Hauser-Cram et al., 2014; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007; Silva et al., 2016; Tomás, 2012; UNICEF, 1989/1990) ganhou maior peso, e, por isso, considero fundamental escutar a sua *voz ativa* (Tomás, 2011; Sarmiento, 2012) e partir do que já sabe e é capaz, para promover um ambiente educativo, que se baseia em práticas democráticas e participativas, potenciadoras da autonomia e pensamento crítico, que a façam sentir segura e competente.

Reconhecendo a família como primeiro e primordial agente na educação da criança, consciencializei-me da importância basilar de estabelecer uma relação de

confiança e colaboração, promovendo o envolvimento e participação, no sentido de potenciar, da forma mais adequada, o desenvolvimento e aprendizagem da criança (Ferreira, 2004).

Tal como tive oportunidade de desenvolver ao longo da PPS, acredito ser fundamental valorizar e promover o trabalho de equipa, através de relações de cooperação, ajuda mútua, participação e respeito (APEI, 2011). No mesmo sentido, tornou-se evidente a importância da adoção de uma prática ética com os diversos intervenientes, respeitando os princípios éticos de competência, responsabilidade, integridade e respeito (APEI, 2011). Neste seguimento e em prol das duas investigações que desenvolvi, como refere Vasconcelos (2011a), a formação dos educadores/as de infância deve considerar as questões éticas relacionadas com a inter e multiculturalidade, a igualdade de género e os direitos das crianças.

A conceção de que o desenvolvimento e a aprendizagem se processam de forma holística é essencial, pelo que as diversas áreas e domínios devem ser abordados de forma integrada e articulada e se deve promover o planeamento flexível e emergente, que, com a participação da criança, valorize os interesses, potencialidades e necessidades de cada uma (Silva et al. 2016), sendo a MTP uma abordagem privilegiada nesse sentido.

Nessa sequência, pude entender a necessidade de promover uma pedagogia diferenciada, visando a inclusão, através de estratégias que respondam à diversidade de necessidades e potencialidades de cada criança e que potenciem a participação e aprendizagem, tendo em conta os ritmos de cada uma (DGE, 2017; DGE, 2018; Lourenço, 2013; Rodrigues, 2003; Roldão, 2003; Silva et al., 2016; Silva, 2005; UNESCO, 2017; Vieira & Vieira, 2014).

Por outro lado, a noção da necessidade de *educuidar* (Caldwell, citado por Dias, 2012; Nörnberg, 2009) torna-se primordial, no pressuposto de que, numa prática e clima relacional de qualidade, o cuidado do bem-estar físico e emocional é aliado à educação, ou seja, às intenções e ações pedagógicas. Nesse ponto de vista, pretendo valorizar o brincar, enquanto direito da criança (UNICEF, 1989/1990) e atividade primordial na vida da criança (Ferreira, 2004; Sarmiento, 2003b), fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, para a (res)significação da sua cultura, como meio de se envolver na descoberta e exploração de si, do outro e do meio que a rodeia, compreendendo-os e participando ativamente (Bodrova & Leong, 2015;

Ferreira & Tomás, 2016; Kishimoto, 2010; Portugal & Luís, 2016; Silva et al., 2016; Veiga & Ferreira, 2017);

Em educação de infância e como pude vivenciar (e desenvolver) pretende-se uma avaliação formativa, “*para a aprendizagem e não da aprendizagem*” (Silva et al., 2016, p.16), numa perspetiva construtivista, contextualizada e partilhada, como é o caso da construção de portefólios individuais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem refletir e decidir sobre a ação pedagógica e as experiências e oportunidades de aprendizagem a proporcionar (Parente, 2008, 2012, 2014). Por conseguinte, a prática pedagógica deve ser reflexiva, responsiva e adequada, baseando-se nos processos (cíclicos) de observação, planeamento, ação e avaliação e visando a tomada de decisões sobre a prática e adequação às características de cada criança, do grupo e do contexto social (Silva et al., 2016). Aliado a isso é, ainda, crucial a formação contínua, nas dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, numa perspetiva crítico-reflexiva e participada, da qual faz parte uma atitude investigativa, que permite a (re)construção e (re)configuração profissional (Nóvoa, 2002).

Em suma, a PPS configurou-se com um importante contributo para a construção da minha identidade profissional, enquanto primeiro momento da formação contínua e transição da formação inicial para o exercício da profissão (Nóvoa, 2002), em que me consciencializei do papel do/a educador/a de infância, da sua influência no processo educativo das crianças e, portanto, dos fundamentos, princípios e valores que devem ser levados em conta para uma prática de qualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar o presente relatório, faço um balanço final de todo o processo vivenciado ao longo da PPS.

O processo de intervenção junto de um grupo de crianças e de uma equipa de sala, através da observação e caracterização do contexto em que me inseri, da planificação de intenções e estratégias a promover e da avaliação da minha prática e do processo educativo das crianças, configurou-se como uma oportunidade de desempenhar, de forma orientada e supervisionada, o equivalente às funções de um/a educador/a de infância, iniciando, assim, a minha experiência profissional, o que, por sua vez, me permitiu (iniciar) a construção da minha identidade profissional.

O facto de refletir sobre a minha prática e aspetos observados nos contextos e nos grupos, surgiu como uma das aprendizagens mais significativas, uma vez que, dessa forma, pude realizar uma autoavaliação frequente, que me permitiu evoluir.

No entanto, a partir de pressupostos teóricos como o supramencionado e da reflexão sobre a avaliação do projeto anterior (reflexão semana 22 a 26 de outubro), acredito que consegui adequar e evoluir a minha prática . . . hoje reconheço que avaliação não se deve focar apenas no que as crianças gostaram ou não de fazer, mas na revisão de todo o processo vivenciado e as aprendizagens adquiridas. (Reflexão Semana 13, anexo C, pp.391 e 392)

Ademais, pude perceber que a prática educativa se deve basear na observação e avaliação/reflexão, para que se torne intencional e responsiva e, dessa forma, vá ao encontro dos interesses e necessidades do grupo e de cada criança, potenciando a sua participação, autonomia e o desenvolvimento e aprendizagem, numa perspetiva integral. Nesta sequência, também o facto de ter elaborado portefólios de desenvolvimento e aprendizagem de duas crianças permitiu-me consciencializar sobre a exigência do processo de avaliação formativa e a sua importância na promoção da qualidade da prática educativa, que potencie o bem-estar e o desenvolvimento da criança nos diferentes domínios, de uma forma integrada.

Para que esta prática responsiva tome lugar, a capacidade de relação é fundamental, como aponta Sarmiento (2009). Nesse sentido, na educação de infância, tendo em conta os múltiplos atores com que se contacta diariamente (crianças, famílias, equipa e comunidade), cujas identidades pessoais são plurais, considero ter sido fundamental conhecer e *dar-me* a conhecer, estabelecer relações de confiança e cooperação/colaboração, no sentido de uma prática adequada e eticamente situada,

numa perspetiva de inclusão, de igualdade de oportunidades e de relação com a diversidade, que fomentasse o desenvolvimento e aprendizagem ativa e integral de todas as crianças.

Esta conceção foi sendo desenvolvida ao longo da minha formação académica, porém, tornou-se mais evidente no desenvolvimento de duas investigações relacionadas com o tema da diversidade e inclusão, mediante as quais pude compreender o papel do/a educador/a na promoção de uma educação para a cidadania, que, além de reconhecer e valorizar as diferenças culturais e pessoais das crianças, das famílias e demais membros da comunidade, integre estratégias pedagógicas que, mobilizando aspetos dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos intervenientes, incentivem a uma socialização democrática e inclusiva, promotora da igualdade de oportunidades e de direitos para todos os indivíduos.

Em suma, de uma forma geral, as oportunidades/experiências vivenciadas ao longo da PPS permitiram-me realizar diversas aprendizagens em contexto, uma vez que, refletindo, pude (re)conhecer quais as potencialidades e fragilidades da minha prática, que me possibilitaram/possibilitarão adequar a minha prática pedagógica, visando a construção integrada de aprendizagens, através da avaliação e reflexão fundamentada e com recurso à investigação, como estabelecido no Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). Professor investigador. Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, (1), pp. 21-30.
- Andrade, A., Araújo e Sá, M. & Moreira, G. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Lourenço, M. & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão: revista de Didáctica das Línguas*, 15, p. 69-90.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <https://tinyurl.com/l2sjvlc>
- Barbosa, M. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1059-1083.
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?*. Madeira: Revista JA.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2015). Vygotskian and post-vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candau, V. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de pesquisa*, 46(161), 802-820.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 8-16.
- Cardona, M. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 9, 4-31.
- Cardona, M. J. (Coord.). (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* ((2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

- Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) (2012). *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*. Consultado em <https://tinyurl.com/y46j6l8y>
- Conselho da Europa (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural: “Viver juntos em igual dignidade”*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, 9, 35-51.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir—Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. São Paulo: UNESCO/Edições ASA.
- Dias, D. (2012) *O educuidar na Creche e Jardim-de-Infância* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Direção-Geral de Educação. (2012). *Educação para a cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Educação (2016). *Agenda Europeia para as Migrações – Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Direção-Geral de Educação (2017). *Rede de escolas para a educação intercultural: Termos de referência*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Direção-Geral de Educação (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.
- Dornelles, L. & Bischoff, D. (2012). Misturas de cores: Olhares sobre diversidade e raça na educação infantil. In L. Dornelles & N. Fernandes (Eds.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 309-319).
- Fernandes, S. (2014). *Diversidade linguística, emergência da escrita na educação pré-escolar*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos: Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). "Já podemos ir brincar?" - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In Cortesão, I. et al (Eds). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança* (p. 445-455). Porto: ESEPF.
- Fine, G. A. & Glassner, B. (1979). Participant Observation With Children: Promise and Problems. *Journal of Contemporary Ethnography*, 8(2), pp. 153-174.
- Flores, C. (2013). Português língua não materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, M. Moreira & C. Flores (Orgs.), *Português língua não Materna: investigação e ensino* (pp.35-46). Lisboa: Lidel.
Consultado em <https://tinyurl.com/yd9pkhkp>
- Governo de Portugal (2015). Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020).
Consultado em http://www.programaescolhas.pt/_cf/364724
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K.M, & Travers, J. F (2014). *Development of children and adolescents*. USA: Wiley.
- Hortas, M. J. (2013). *Educação, diversidade e território: O caso da área metropolitana de Lisboa* (Tese de doutoramento, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9663>
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Perspectivas Atuais* Belo Horizonte.
- Lima, T. (2012). Qual é o teu segredo para ser tão pretinha: o preconceito com crianças negras na educação infantil. In L. Dornelles & N. Fernandes (Eds.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 300-308).
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro).
Consultada em <http://hdl.handle.net/10773/11428>

- Madeira, A., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., ... & Pessoa, I. (2013). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do português língua não materna (PLNM) no sistema educativo português*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Marinho, M. (2004). *Sensibilização à Diversidade Linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1.º CEB?* Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, C. & Dornelles, L. (2018). Quem disse que as questões raciais não afetam os bebês?. *Revista Teias*, 19(52), 48-59.
- Mateus, H. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24.
- Matos, A. & Brito, R. (2013). *A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar*. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/4708>
- Nörnberg, M. (2009). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Textura*, 19-20, 14-31.
- Nóvoa, A. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, C. & Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.
- Parente, C. (2008). Potencialidades do portefólio no processo de avaliação na educação pré-escolar. In Actas do 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança – *Infâncias Possíveis, Mundos Reais*, (pp.1 -13). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Parente, C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interacções*, 30, 168-182.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 5-28.

- Ponte, J. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, (4), pp. 153-180.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar: Estudos da criança*, 21, 66-74.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação para bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.) (S. Baía, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais* (7.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(3), 223-244.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-23.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2013). *A inclusão como direito humano emergente*. Consultado em <https://tinyurl.com/y66y7364>
- Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In Rodrigues, D. (org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuaces: estudos sobre educação – ano XI*, 12(13), 105-126.

- Santos, D. & Medeiros, J. (2014). Descontinuidades no ensino para uma educação da aceitabilidade: Contribuição para temas da diversidade e inclusão social de crianças afro-brasileiras. *Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line*, 1, 1-11.
- Sarmiento, M. (2003a). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. Sarmiento e A. Cerisara (org.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação* (pp. 9-34), Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M. J. (2003b). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12 (21), 51-69.
- Sarmiento, M. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. Locus Soci@l, 2, 46-64.
- Sarmiento, M. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria*, 2, 45-49.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Cultura*, 25, 183-206.
- Silva, A. & Fossá, M. (2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Comunicação apresentada no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade/EnEPQ, Brasília.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (Coords.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. (2005). A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas. *Saber (e) Educar*, 10, 97-110.
- Siqueira, B. (2009). *Educação infantil e ética intercultural – uma proposta para a primeira etapa da educação básica*. Comunicação apresentada no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Consultado em <https://tinyurl.com/ya4g5gjr>
- Tavares, C., Valente, M.T., & Roldão, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança* (pp.140-171). Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas, II* (1). 118 - 129.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144.
- Tomazzetti, C. (2004). *Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: Implicações para a formação de professores*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- UNESCO (2002). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Consultado em <https://tinyurl.com/y8uxteoo>
- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*. Consultado em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (1989/1990). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. Consultado em <https://tinyurl.com/zjq3scp>
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 1-9.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Vasconcelos, T. (2011a). *Recomendação A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. [Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril].
- Vasconcelos, T. (2011b). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas, I* (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011c). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: ME – DGIDC.

Veiga, R. & Ferreira, M. (2017). Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças em um jardim de infância. *Cadernos de estudos sociais*, 32(2), 1-29.

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

Legislação consultada

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 – I Série*. Lei de Bases do Sistema Educativo. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº129/2018 – I Série*. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República nº 201 — I Série-A*. Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância. Ministério de Educação, Lisboa.

Documentos consultados

Site da organização socioeducativa

Projeto Educativo (2018-2021)

Regulamento Interno de Jardim de Infância

Projeto de Curricular da Organização (2018/2019)

Projeto Curricular de Grupo (2018/2019).