



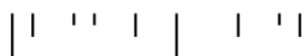
“Nesta sala, somos todas Kelly”

## As atividades expressivas e a superação de dificuldades de comunicação

Alessandra Cardoso

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2024-2025



“Nesta sala, somos todas Kelly”

As atividades expressivas e a superação de  
dificuldades de comunicação

Alessandra Cardoso

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Especialista Natália Vieira

**Júri**

Presidente: Professora Doutora Clarisse Nunes

Arguente: Professora Doutora Carla Sousa

Orientadora: Professora Especialista Natália Vieira

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

“Crianças... são como borboletas dançando ao vento! Algumas voam rápido, outras voam pausadamente, mas todas voam do seu melhor jeito, porque cada uma é...

Especial!”

Inês Clímaco

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a **Deus**, meu alicerce em todos os momentos deste percurso. Foi n'Ele que encontrei forças quando as minhas falhavam e ânimo quando o cansaço ameaçava vencer. Se não desisti, foi porque Ele renovou em mim a coragem necessária para continuar.

À minha **família**, o meu bem-haja. Ao meu marido **Paulo**, que foi pacientemente o meu suporte em todos os momentos, nunca soltou a minha mão mesmo quando eu já não tinha mais forças. Aos meus filhos de coração, **Laura e David**, que me esperaram com compreensão sempre que a minha presença lhes faltou. Aos meus pais, **Ivone e Ailton**, que foram e continuam a ser o meu porto seguro, com palavras de conforto nos dias difíceis. À minha irmã **Cássia**, minha alma gémea, pela presença constante e por ser reflexo de mim. Ao meu sogro **Manuel**, cunhada **Cristina**, cunhados **Pedro, Bruno** e sobrinhos **Simão e Ana Sofia**, o meu agradecimento pelas palavras de ânimo e apoio incondicional. A minha avó **Brasilina** que com suas sábias palavras sempre me animaram. Aos meus avós de coração **Amélia e Eduardo**, tios/as e primos/as pelas palavras de apoio e carinho. À minha querida **Madalena** e ao **Danna** por todo apoio.

Em especial **in memoriam** a minha querida sogra **Laurinda**. Tenho a certeza de que, onde quer que esteja, estará orgulhosa. Esteve sempre ao meu lado enquanto pôde, e as suas palavras de encorajamento permanecerão gravadas no meu coração para sempre.

Às minhas queridas amigas **Bruna, Joelma, Zilda, Agna, Cássia, Raquel, Val, Sara, Gu, Noemi, Miriã e Dani** o meu muito obrigada pelo incentivo e pelas palavras que muitas vezes me reergueram.

Às colegas que a ESELx me deu e que se tornaram grandes amigas e companheiras de jornada – **Tânia e Andreia Duarte** meu muito obrigada por caminharem ao meu lado, por todo apoio, palavras de incentivo, de ânimo e, especialmente a **Filipa**, a minha Pipa, com quem partilhei noites de trabalho, inúmeras videochamadas e visitas para nos apoiarmos, partilharmos angústias e cumplicidades inesquecíveis – o meu profundo agradecimento Pipa, estarei sempre aqui para o que precisares.

Expresso a minha mais profunda gratidão à **Escola Superior de Educação de Lisboa**, que foi mais do que um espaço académico: foi o cenário de aprendizagens

marcantes e de crescimento pessoal. A todos os professores que me acompanharam ao longo destes anos, o meu sincero agradecimento, com especial destaque à Professora **Natália Vieira**, minha orientadora, pela sua disponibilidade, orientação atenta e confiança depositada no meu trabalho, por nunca ter desistido de mim, o meu muito obrigada pela força e por todo apoio.

Agradeço às **duas instituições** que me acolheram para a realização da Prática Profissional Supervisionada I e II, e que me permitiram crescer enquanto futura educadora de infância. Em especial a **Dra. M<sup>a</sup> Emília** por todo apoio e palavras de encorajamento.

Às **Educadoras de Infância cooperantes**, em especial à **Ana**, obrigada por todo o apoio incondicional e pela oportunidade de aprender convosco.

Às **crianças**, por me deixarem fazer parte do seu mundo e aprender com elas, e às famílias, pela confiança e abertura ao longo do processo.

Agradeço também a todas as minhas **colegas de trabalho** em especial – **Natália** e **Cristina** companheiras de todas as horas, sempre que precisei vocês estiveram disponíveis, nunca largaram as minhas mãos, deram-me forças e ânimo. Vocês as duas tiveram um papel muito importante nessa minha caminhada, o meu muito **OBRIGADA**. A Joana, Susana, Sara, Sofia, Patrícia, Cláudia, Inês, Kelly e Cátia – pelo apoio constante, partilhas e espírito de colaboração, que tornaram este caminho mais leve e enriquecedor.

A todas as outras pessoas, professores, colegas, amigos, que não foi possível mencionar diretamente, mas tiveram impacto na minha vida e na minha caminhada académica, obrigada por estarem presentes, o meu mais sincero obrigada.

## RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), que decorreu em contexto de Jardim de Infância (JI) situado na cidade de Lisboa. Neste relatório são apresentados de forma crítica e reflexiva a prática e a investigação desenvolvida com um grupo de vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos de idade.

Ao longo desta intervenção, surgiu a seguinte problemática de investigação: dificuldades de expressão e comunicação, a que dei o título: **“Nesta sala, somos todas Kelly” – As atividades expressivas e a superação de dificuldades de comunicação.** Assim, relata-se o processo de adaptação de uma criança cuja língua materna não é o português, que revelou dificuldades ao nível da interação com os pares e com os adultos, emergindo uma preocupação ética e pedagógica centrada na promoção da igualdade de oportunidades e na criação de condições que favorecessem a participação e a inclusão da mesma.

A investigação realizada foi de natureza qualitativa e seguiu a metodologia de estudo de caso. A recolha de dados passou pelo recurso a diferentes técnicas e instrumentos, tal como a observação direta participante, a análise documental, as notas de campo, as reflexões semanais e a entrevista estruturada à educadora cooperante de modo a conseguir cruzar diversas fontes de informação e obter resultados significativos.

Através da análise dos dados e posterior triangulação dos mesmos e ainda da revisão da literatura, foi possível compreender que as crianças cuja língua materna não é o português, enfrentam diversas dificuldades de adaptação num ambiente em que se fala outra língua que não a sua. Essas dificuldades podem fazer com que a criança se desenvolva mais lentamente do que as outras, causando-lhe insegurança e frustração. Por este motivo, é de extrema importância que o adulto conheça essas dificuldades, de modo a compreender o impacto que têm no desenvolvimento da criança e, possa encontrar estratégias úteis para a inclusão da mesma.

Palavra-chave: Inclusão; Português língua não materna; Papel do adulto; Jardim de Infância

## ABSTRACT

This report was produced as part of Supervised Professional Practice II (PPS II), which took place in a kindergarten (JI) located in the city of Lisbon. This report presents a critical and reflective analysis of the practice and research carried out with a group of twenty-one children aged between 3 and 5 years old.

Throughout this intervention, the following research problem arose: difficulties in expression and communication, which I titled: 'In this room, we are all Kelly' - Expressive activities and overcoming communication difficulties. Thus, it reports on the adaptation process of a child whose mother tongue is not Portuguese, who revealed difficulties in interacting with peers and adults, raising an ethical and pedagogical concern focused on promoting equal opportunities and creating conditions that favour the child's participation and inclusion.

The research was qualitative in nature and followed the case study methodology. Data collection involved the use of different techniques and instruments, such as direct participant observation, document analysis, field notes, weekly reflections and a structured interview with the cooperating educator in order to cross-reference various sources of information and obtain meaningful results.

Through data analysis and subsequent triangulation, as well as a review of the literature, it was possible to understand that children whose mother tongue is not Portuguese face various difficulties in adapting to an environment where a language other than their own is spoken. These difficulties can cause the child to develop more slowly than others, causing insecurity and frustration. For this reason, it is extremely important that adults are aware of these difficulties in order to understand the impact they have on the child's development and to find useful strategies for their inclusion.

Keywords: Inclusion; Portuguese as a non-native language; Role of adults; Kindergarten

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA .....	5
2.1. Meio envolvente.....	6
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo .....	7
2.3. Equipa educativa da organização socioeducativa .....	11
2.3.1. Equipa educativa da sala de JI onde realizei a PPS II.....	13
2.4. Caracterização do ambiente educativo.....	15
2.5. Caracterização das famílias.....	21
2.6. Caracterização das crianças .....	22
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	29
3.1. Intenções para a ação .....	30
3.1.1. Intenções para com as crianças .....	31
3.1.2. Intenções para com as famílias .....	32
3.1.3. Intenções para com a equipa educativa.....	33
3.2. Processo de intervenção no JI .....	33
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	39
4.1. Identificação da Problemática.....	40
4.2. Revisão da Literatura .....	42
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	50
4.4. Apresentação e análise dos dados .....	54
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	72
REFERÊNCIAS .....	77
ANEXOS.....	85

Anexo A – Transcrição da entrevista à educadora cooperante.....	86
Anexo B – Registos fotográficos da sala verde.....	107
Anexo C – Registos fotográficos de algumas conquistas do Az. ....	112
Anexo D – Portefólio individual da prática profissional supervisionada II .....	114
Anexo E – Carta de Apresentação .....	116
Anexo F – Pedido de consentimento informado .....	118
Anexo F 1- Pedido de consentimento de registos fotográficos .....	119
Anexo F 2- Consentimento informado da investigação.....	120
Anexo F 3- Consentimento informado para o portefólio individual da criança .....	121
Anexo G – Roteiro Ético .....	122
Anexo H – Tabelas categoriais da investigação .....	129
Anexo I – Registos fotográficos de alguns materiais utilizados nas atividades .....	149
Anexo J – Registos fotográficos de algumas atividades com o Az. ....	155
Anexo K – Registos fotográficos de alguns momentos de brincadeira do Az. ....	160

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Roteiro Ético da Investigação.....	123
Tabela 2 Tabela Categorical da entrevista realizada à educadora cooperante.....	130
Tabela 3 Tabela Categorical da análise dos registos diários de observação.....	134

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Entrada da sala.....	108
Figura 2- Corredor- entrada da sala- onde ficam os sapatos da rua, onde marcam a presença e o placard de informações para os pais .....	108
Figura 3- Área do faz de conta - casinha .....	109
Figura 4- Área dos jogos de chão .....	109
Figura 5- Área da oficina da leitura e da escrita .....	110
Figura 6- Área das ciências e da matemática .....	110
Figura 7- Área das artes .....	111
Figura 8- Área dos jogos de mesa e jogos de chão .....	111
Figura 9- Lavar as mãos.....	113
Figura 10- Descascar fruta.....	113
Figura 11- Ingredientes para as bolachas de natal .....	150
Figura 12-Ingredientes para a confeitura do bolo.....	150
Figura 13-Ingredientes para a confeitura da plasticina.....	151
Figura 14- Materiais utilizados nas sessões de movimento.....	151
Figura 15-Materiais utilizados nas sessões de movimento.....	152
Figura 16- Cartões com imagens .....	152
Figura 17- Cartões com imagens.....	153
Figura 18- Cartões com imagens.....	153
Figura 19- Cartões com imagens para sessão de movimento.....	154
Figura 20-Cartões com imagens para sessão de movimento.....	154
Figura 21-Jogo de posições – formas geométricas.....	154
Figura 22-Jogos de posições – formas geométricas .....	154
Figura 23- Sessão de movimento.....	156
Figura 24-Confeitura do bolo.....	156
Figura 25-Sessão de Karatê.....	157
Figura 26-Pintura.....	157

Figura 27- Jogo de associação .....	158
Figura 28-Jogo de enfia.....	158
Figura 29-Jogo de raciocínio.....	159
Figura 30-Sessão de movimento.....	159
Figura 31- Faz de conta .....	161
Figura 32- Faz de conta .....	161
Figura 33- Faz de conta .....	162
Figura 34-Sessão de movimento.....	162

## LISTA DE ABREVIATURAS

**EC – Educadora cooperante**

**JI – Jardim de Infância**

**MEM – Movimento da Escola Moderna**

**NC – Nota de Campo**

**PE – Projeto Educativo**

**PPS – Prática Profissional Supervisionada**

**PROL – Programa de Literacia Emergente**

**RI – Regulamento Interno**

**TAE- Técnica de ação Educativa**

# 1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS) Módulo II, decorrente do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2023/2024.

Através do presente relatório partilho as minhas aprendizagens realizadas durante a PPS II e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. Este documento reflete a observação e reflexão sistemáticas, através do meu papel enquanto estagiária, no período de 2 de outubro de 2023 a 31 de janeiro de 2024. A PPS II foi realizada com um grupo heterogéneo de 21 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, tendo como suporte um portefólio individual que contém, nomeadamente, as Notas de campo (NC), provenientes de observações diárias, as reflexões semanais, as planificações de atividades e respetivas avaliações.

O JI onde foi realizado a PPS II acolhe crianças de muitas proveniências, existindo uma verdadeira diversidade cultural e, precisamente na sala onde estava, havia algumas especificidades, tais como, três crianças de diferentes nacionalidades que não tinham como língua materna o português, não falavam e nem percebiam o português, tendo daí surgido, através da observação, a problemática para a investigação. A investigação realizada consistiu num estudo de caso, que se focou na sistematização de estratégias para dar resposta às *Dificuldades de comunicação de crianças que não falam português*, tendo sido definido como título “*Nesta sala, somos todas Kelly*” – *As atividades expressivas e a superação de dificuldades de comunicação*, porque para uma das crianças que não falava português, todas as adultas da sala eram Kelly, nome de uma das técnicas de ação educativa (TAE) que ela aprendeu logo no primeiro dia e que de imediato criou uma ligação, além de que, era o único nome que conseguia pronunciar. O estudo caso partiu de uma abordagem qualitativa que se guiou pelos seguintes objetivos: **(i) Compreender o impacto que as diferenças linguísticas têm no desenvolvimento da criança;** **(ii) Conhecer estratégias que possam ser úteis na inclusão das crianças cuja língua materna não é o português.**

As crianças que não têm como língua materna o português, logo que são inseridas na comunidade escolar, seja numa creche, JI ou escola, devem ser bem acolhidas e os adultos têm de estar preparados para recebê-las e dar-lhes todo apoio possível, por isso é

necessário conhecer as estratégias que possam ser adotadas para as ajudar. Segundo Mateus (2009),

(...) torna-se indispensável que a escola se adapte às novas circunstâncias, procurando e encontrando os meios, os instrumentos e as estratégias que permitam a esses alunos fazer o seu caminho na escola em condições idênticas às dos falantes nativos de Português (p. 128).

Para a investigação, a recolha de dados foi feita através de diferentes técnicas e instrumentos, tais como: observação direta participante e não-participante, através do registo de NC, reflexões, registos multimédia, análise documental, realização de uma entrevista semiestruturada à EC (cf. Anexo A) e análise de conteúdo. Após a recolha de dados, os mesmos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo.

Em relação à organização deste Relatório da Prática Profissional Supervisionada, este está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à presente Introdução, sendo esta seguida pelo segundo capítulo em que é apresentada a Caracterização da Ação Educativa, que inclui informações sobre o meio envolvente do contexto socioeducativo onde decorreu a intervenção, a organização socioeducativa, a equipa educativa, o ambiente educativo e o grupo de crianças, assim, como as suas respetivas famílias.

O terceiro capítulo contempla uma Análise Reflexiva da Intervenção em que são apresentadas as intencionalidades educativas e interações que orientaram a prática, relativamente às crianças, às famílias e à equipa educativa, apresenta ainda, uma análise reflexiva sobre a intervenção em JI.

Relativamente ao quarto capítulo é apresentada a Investigação que foi realizada a partir da problemática que surgiu durante a realização da PPS II, partindo da análise reflexiva anterior. Sendo que, para ir ao encontro da problemática, foi necessário fazer uma revisão de literatura sobre o tema em questão e, ainda delinear os objetivos. Acrescentando ainda o roteiro metodológico e ético, bem como a apresentação e discussão dos dados recolhidos ao longo da investigação.

O quinto capítulo apresenta a Construção da Profissionalidade, em que é feita uma análise de todo o percurso realizado no módulo da PPS I e da PPS II, elaborando assim uma reflexão sobre o impacto que ambos os módulos constituíram na preparação para a

vida profissional. De seguida, são apresentadas as Considerações Finais da prática, em que se expõe as informações e aprendizagens que foram mais significativas. Por fim, as referências e os anexos, que incluem informações complementares ao relatório de investigação.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | " | | " |

Para entender e dar a conhecer toda a ação desenvolvida da Prática Profissional Supervisionada, é fundamental proceder a uma caracterização de todo o contexto que a envolve. Siraj-Blatchford (2004), defende que para implementar um currículo e desenvolver a ação num determinado local, é essencial conhecer e analisar todo o contexto envolvente.

Sendo assim, é nesta secção que serão explicitadas as caracterizações para a ação, de modo a contextualizar a PPS II, dar a conhecer os principais participantes de todo o processo, o grupo de crianças, a equipa educativa e as famílias das respetivas crianças. Este processo de caracterização foi feito através de observação direta, participante, conversas com a educadora cooperante, notas de campo, reflexões semanais e da análise documental, nomeadamente, o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo (PE).

Com base nos instrumentos de recolha de dados mencionados acima, foi então possível ir ao encontro das necessidades e interesses de cada criança.

Assim, esta secção encontra-se organizada da seguinte forma: (i) Caracterização do meio envolvente; (ii) Caracterização do contexto socioeducativo; (iii) Caracterização da equipa educativa; (iv) Caracterização do ambiente educativo (abrange a organização do grupo, espaço e tempo); (v) Caracterização do grupo de crianças; e por fim, (vi) Caracterização das famílias.

## **2.1. Meio envolvente**

Roldão (2004), refere que “o meio é, por si mesmo, um facto de motivação natural para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos” (p. 23). É de extrema importância conhecer o meio envolvente em que se insere a organização socioeducativa, visto que influencia a prática pedagógica e a comunidade educativa, além de proporcionar novos conhecimentos e partilhas.

Na consulta do documento PE (2021/2023), foi possível constatar que a organização socioeducativa na qual se realizou a PPS II encontra-se situada num meio urbano, uma zona histórica bastante central da cidade de Lisboa, uma das mais antigas, onde se verifica uma grande estrutura e organização urbanística e turística. Detém um enorme potencial cultural, social e económico. Por esse motivo, predomina o comércio

com uma variedade de lojas, cafés, restaurantes, supermercados, agência bancária, farmácias, bombeiros, Polícia de Segurança Pública (PSP), Biblioteca, associações culturais e recreativas, estabelecimentos religiosos, estabelecimentos educativos (públicos e privados). Existem também múltiplos espaços verdes com vários jardins, pelo menos cinco e dois miradouros.

A instituição conta com vários parceiros, tais como, a PSP, Junta de Freguesia, Centro Social e Paroquial, Batalhão de Bombeiros, Biblioteca e, ainda associações culturais e outros espaços que promovem atividades culturais. Em relação ao acesso onde a instituição está inserida, existe uma vasta oferta de serviços de transportes públicos, tais como, o Metropolitano de Lisboa, autocarro e elétricos da Carris, facilitando assim a acessibilidade. Ainda que a instituição tenha à sua volta uma boa circulação rodoviária, muitos pais preferem deslocar-se a pé, usufruindo dos bons passeios existentes, mas também porque não há facilidade para estacionarem os carros.

Pertence a uma nova freguesia, junção de freguesias antigas, segundo o INE, nos Censos (2021), tem 9 658 habitantes, sendo que, 5 608 pertencem ao grupo etário entre os 25 e 64 anos, 2 233 maiores de 65 anos, entre os 15 e 24 anos com 864 e por fim, dos 0 aos 14 anos 953, podendo assim dizer que, a população é envelhecida, em situação de isolamento e de carência económica. Mas, a população mais jovem é de classe média/alta com recursos financeiros. E por se tratar de uma zona turística, acolhe também população proveniente de outros países fora da UE, dando ênfase aos alojamentos turísticos.

Concluindo, o meio envolvente onde o contexto socioeducativo se insere apresenta diversas potencialidades que devem ser aproveitadas pela comunidade educativa a fim de promover junto das crianças novos conhecimentos sobre o mundo que as rodeia.

## **2.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

A organização socioeducativa onde foi realizada a PPS II é uma instituição tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, sendo considerada “uma pessoa coletiva de direito privado e utilidade pública administrativa” PE (2021/2023), sem fins lucrativos com os estatutos aprovados pelo artigo 4º do Decreto-Lei nº 235/2008 de 3 de dezembro. Este estabelecimento de educação de infância acolhe a resposta de

jardim de infância (JI) e tem a respetiva lotação de 61 crianças com idades compreendidas entre os três e cinco anos. Para dar a conhecer os espaços que as crianças podem explorar durante a sua permanência na organização socioeducativa, é necessário descrever a **organização do espaço** da instituição socioeducativa.

A organização socioeducativa foi construída no princípio do séc. XX, mais precisamente no ano de 1948, é um edifício constituído por um piso: o Piso 0, situa-se ao nível rés-do-chão.

À entrada da instituição existe uma escada e dois portões pelos quais se tem de passar para entrar pelo pátio exterior e, voltam a subir-se uma escada com poucos degraus até a porta da entrada do edifício.

Segundo o PE (2021/2023), o edifício é constituído por uma receção situada no átrio de acolhimento com uma área de 15m<sup>2</sup>, três salas de atividades com 48m<sup>2</sup> cada uma e acesso direto para o exterior através de um alpendre com capacidade de acolher 20 crianças, duas instalações sanitárias para as crianças dos 3 e 5 anos composta por três sanitas, três lavatórios e uma base de duche. Um gabinete de direção, espaço destinado à atividade de gestão, uma sala de trabalho utilizado pela equipa para atendimento às famílias e para as reuniões gerais.

Existe um refeitório com mesas e cadeiras divididas de acordo com as suas respetivas salas, com capacidade para 60 crianças, neste espaço, junto às mesas existem placares com o desenho da mesa e, a disposição das cadeiras com fotografias das crianças, de modo a identificar os seus lugares. Nos placares também são colocados a data, a quantidade de crianças de cada sala, identificação das restrições alimentares de algumas crianças com as suas respetivas fotografias. E é afixado o quadro das loiças que utilizam e as suas disposições para que saibam qual é o lado correto, por exemplo, como se devem colocar os pratos, o lado correto dos talheres, o copo e o guardanapo.

Inclui uma cozinha destinada à preparação de lanches e à organização das refeições confeccionadas na cozinha central (exterior à instituição). Há um espaço de refeições destinado aos colaboradores, uma instalação sanitária para utentes, de uso exclusivo das famílias e uma lavandaria localizada no exterior onde se guardam as roupas de cama (lençóis, mantas e edredões).

Há ainda dois espaços de recreio no exterior: um recreio situa-se ao nível do piso superior do edifício, com acesso através de escadas com corrimão e vedado por uma cancela metálica, forrada com piso amortecedor e com guarda-copos. As estruturas de brincadeira, nomeadamente escorrega, casas, mesas, bancos, jogo da velha, balancé, são de madeira e material não agressivo. Há também várias bicicletas, trotinetes e triciclos à disposição. Existe também um bebedouro e uma instalação sanitária para as crianças.

O segundo recreio exterior situa-se ao nível do rés-do-chão do edifício, tem um piso empedrado e é utilizado pelas crianças para a realização de atividades de expressão/movimento, atividades orientadas e brincadeira livre. É composto por um alpendre com um espaço para a leitura, onde estão disponíveis várias almofadas e livros. Estão disponíveis outros brinquedos, tais como, vários tipos de bolas, arcos, blocos de encaixe, pistas e carros. Todos os espaços exteriores da organização socioeducativa são comuns e partilhados pelas crianças das três salas.

Em relação aos horários, todas as crianças têm total liberdade de frequentar a organização socioeducativa das 08h00 às 18h00, isto é, mediante o comprovante de horário de trabalho dos pais.

A organização socioeducativa tem como **“missão”** “Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral e equilibrado de cada criança, promovendo o crescimento de competências sócio-afectivas, cognitivas e psicomotoras, tendo a família como parceiro privilegiado no processo educativo” (PE,2021/2023, p. 5), estabelecendo enquanto **“visão”** “ ser um espaço aberto às dinâmicas de mudança, incentivando práticas inovadoras que envolvem as famílias como parceiras, partilhando saberes e experiências motivadoras do sucesso educativo de cada criança, num ambiente agradável, acolhedor, estimulante e familiar” (PE, 2021/2023, p. 5) e realçando enquanto **“ valores”**, “sustentar a sua prática educativa na transmissão de valores como a Autoestima, a Autonomia, o Respeito, a Tolerância, a Solidariedade Ambiental, que promovem a formação integral da criança” (PE, 2021/2023, p. 5).

A instituição privilegia uma metodologia de trabalho dinâmica, aberta e flexível, assente numa prática partilhada por toda a equipa educativa. E segundo o PE (2021/2023) a sua intencionalidade ao desenvolver o trabalho com as crianças e as respetivas famílias, é dar resposta às necessidades encontradas em diagnóstico e estar de acordo com os

princípios defendidos pela instituição. Por isso, considera essencial fundamentar as suas práticas nos seguintes **Princípios Educativos**:

- O **Princípio da Adequação** ao público – alvo (faixa etária, interesses, família), de acordo com o modelo educativo e, espelhado no projeto educativo e nos projetos curriculares.

- O **Princípio da flexibilidade, da tolerância, da compreensão, da aceitação** - saber gerir a diversidade cultural e a disponibilidade de cada família. Além de valorizar o respeito pela individualidade de todos os intervenientes, seja a sua cultura, saberes, valores ou religião. Valorizar o trabalho de equipa através da comunicação, respeito, partilha e interajuda. E ainda, que os profissionais de educação sejam como modelos, atentos, disponíveis, prestáveis, com competência para saber estar, ouvir, participar e promover o envolvimento criança/adulto/família interações de qualidade.

- O **Princípio da pedagogia ativa**: a criança aprende através da sua ação. (A criança como ser competente, com direitos, portadora de conhecimento adquirido em ambiente familiar, construtora do seu desenvolvimento). Valorizar “quem és” e “para onde queres ir”.

- O **Princípio das metodologias participativas**: - Parcerias e envolvimento com a comunidade, relações de proximidade/confiança. Criar momentos de partilha e convívio entre os agentes educativos. Parceria e envolvimento da família e da criança em todo o processo e percurso educativo.

- O **Princípio da prevenção – Intervenção precoce**, através de despistes e encaminhamento da criança/família, positivismo/estímulo (transformar o problema numa potencialidade).

- O **Princípio da organização** do espaço e do tempo educativo, que implica uma metodologia de registo, documentação dos instrumentos educativos.

- O **Princípio da valorização do processo de aprendizagem**, que necessita a implementação de estratégias de visibilidade, de comunicação e de divulgação, visando o envolvimento das famílias no processo e percurso educativo. E ainda, ter em conta os pilares educativos (atitudes e valores) no processo de aprendizagem, tendo em conta saber estar, fazer, viver juntos e ser.

A organização socioeducativa na sua perspectiva construtivista, segundo o PE (2021/2023, p.7) norteia a ação e prática pedagógica através do **MEM** (Movimento da Escola Moderna) que defende a aprendizagem feita de interações socioculturais e enriquecida por adultos e pares, sendo o impulsionador do desenvolvimento. Tendo em conta os **princípios de intervenção** deste modelo pedagógico, que são:

- Meios pedagógicos que veiculam os fins democráticos da educação;
- A atividade escolar enquanto contrato social educativo;
- Prática democrática da organização partilhada por todos em conselho de cooperação;
- Processos de trabalho escolar reproduzem processos sociais autênticos;
- Informação partilhada através de circuitos sistemáticos de comunicação;
- Práticas que dão sentido social imediato às aprendizagens;
- As crianças intervêm/ interpelam o meio social e integram na “sala” “atores” comunitários.

Este modelo proporciona à criança oportunidades de participar ativamente nas suas aprendizagens e desenvolvimento, desde a planificação até à avaliação.

No início do ano letivo, é formado um grupo de pais com a intenção de que todos possam contribuir e participar em todas as comemorações e atividades com os seus educandos, por exemplo, na preparação da festa de Natal: escrevem uma peça de teatro, decidem os atores, constroem os fatos dos respetivos personagens ou compõe uma música, entre outros. Estes pais também trabalham com o objetivo de motivar os restantes pais a participar nas atividades decorrentes do ano letivo. O grupo de pais conseguiu, por dois anos seguidos, uma atividade complementar: uma aula de Karaté por semana, em que os pais pagam apenas 2€ por mês. Esta atividade é realizada por um professor externo, que vem todas as quartas-feiras e ministra uma sessão de 45 minutos a cada sala. Esta atividade integra-se na rotina, permitindo que as crianças antecipem os acontecimentos e se sintam seguras.

### **2.3. Equipa educativa da organização socioeducativa**

O trabalho de equipa é fundamental para o bom funcionamento das organizações educativas e para cumprimento dos objetivos propostos. É essencial conhecer os adultos

do contexto em que estamos inseridos. Em relação à equipa educativa da instituição, esta é constituída por uma diretora técnica, três educadoras de infância, seis Técnicas de Ação Educativa (TAE), duas Auxiliares de Serviços Gerais (ASG), das quais uma fica na cozinha e outra na receção. Além disso, existem os serviços de *outsourcing* responsáveis pela limpeza do estabelecimento no final do dia.

Existe ainda uma equipa interdisciplinar de apoio que inclui uma assistente social e um psicólogo, deslocam-se uma vez por semana até a organização socioeducativa para apoiarem as equipas de sala, famílias e a diretora técnica.

Todas as salas de atividades contam com uma equipa constituída por uma educadora de infância e duas TAE.

Em relação aos horários das TAE são rotativos e desfasados, de forma a garantir a presença de pelo menos um dos elementos da equipa educativa nos momentos de transição correspondentes ao acolhimento e à saída das crianças. Só os horários das educadoras é que são fixos, entram às 09h00 e saem às 17h00.

As educadoras, dentro do seu horário diário, possuem duas horas de componente não letiva – que, segundo o PE (2021/2023), são destinadas ao trabalho com as famílias, trabalho interdisciplinar, registos, planificações e avaliações.

Semanalmente, também se realiza uma reunião entre as educadoras e a diretora técnica, juntamente com a equipa interdisciplinar se for necessário. Trimestralmente é realizada uma reunião para a avaliação do PE (2021/2023), reunião esta com todos os colaboradores da organização socioeducativa. A existência destes momentos é fundamental para o trabalho em equipa, permite reflexão e avaliação das práticas pedagógicas, partilhas de ideias e vivências do dia-a-dia, no sentido de haver melhorias para todos, crianças e adultos.

Como referido anteriormente, toda a equipa da organização socioeducativa tem como linha orientadora o MEM, tanto as educadoras de infância como as TAE têm tido formações sobre este modelo pedagógico. A intenção é que toda a equipa norteie a sua ação pedagógica fundamentada através do modelo referido.

### **2.3.1. Equipe educativa da sala de JI onde realizei a PPS II**

Relativamente à equipa educativa da sala onde realizei a PPS II, esta é composta por uma educadora de infância e duas TAE. Houve algumas alterações, pois antes da minha entrada na sala já tinham tido outra educadora e outra auxiliar. No dia em que iniciei o estágio na sala, entrei eu, a educadora/diretora e uma nova auxiliar. Durante quinze dias, em novembro, estive na sala uma estagiária do curso profissional da organização socioeducativa e uma nova educadora.

Para haver um trabalho em equipa, antes de tudo temos de compreender o que realmente é um trabalho em equipa, de acordo com Dias (2009), é um conjunto de diversos comportamentos que demonstram o desenvolvimento da colaboração de todos no meio de pessoas interdependentes a todos os níveis, recursos, informações e competências. E ainda o mesmo autor refere que, o trabalho em equipa,

Estabelece, desta forma, um diálogo entre os parceiros, colocando múltiplas questões metodológicas como a divisão de tarefas, a partilha de técnicas e meios, a gestão o tempo, a prossecução das tarefas individuais, o ultrapassar obstáculos materiais, a coordenação, o controlo ou a síntese (p. 24).

Os autores Hohmann e Weikart (2011) realçam que os resultados do trabalho em equipa são visíveis na demonstração de reconhecimento e valorização, que os participantes fazem do trabalho uns dos outros, neste caso, “descobrem que podem prestar às crianças de quem cuidam um serviço com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto quais as estratégias para os concretizar” (p. 131). E ainda, Finelli et. al (2015) reforçam que todos os elementos devem desempenhar o seu papel de forma ativa, partilhando responsabilidades em todos os momentos de intervenção.

De acordo com o *Catálogo das Profissões* da organização socioeducativa (2023), compete à educadora de infância “desenvolver a sua atividade profissional de acordo com as orientações pedagógicas e curriculares e observando as exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações pragmáticas ou curriculares em vigor, bem como do projeto educativo da instituição” (p. 5).

Segundo o mesmo documento (*Catálogo das Profissões* da organização socioeducativa, ano 2023), compete às TAE “acompanhar e apoiar as crianças e jovens

na realização de atividades de carácter educativo, social, formativo e cultural, bem como na concretização das atividades diárias e dos cuidados pessoais; participar na avaliação das ações realizadas” (p. 14). Assim sendo, a educadora da sala organiza, define estratégias, implementa e avalia o desenvolvimento do grupo, bem como assegura a organização de todo o ambiente educativo e dos respetivos materiais. Em colaboração com a equipa da sala e com as famílias, define o projeto pedagógico de acordo com os interesses e necessidades das crianças, num trabalho de informação, formação, sensibilização e colaboração com as famílias das crianças e a equipa da sala. Planeia e executa atividades diárias em colaboração com as TAE.

Relativamente à equipa da sala, como já foi mencionado, é constituída por três adultas. Através da observação participante e da experiência vivenciada com a equipa, no âmbito da PPS II, ficou evidente que existe um trabalho de equipa muito próximo e empático. As duas TAE estão sempre a par do que se passa e participam nas escolhas das atividades pedagógicas propostas pela educadora, bem como no planeamento, execução e avaliação das atividades diárias. Além disso, contribuem com sugestões para a elaboração do projeto pedagógico da sala. Substituem a educadora quando esta não está presente. Também foi possível observar que a equipa da sala procura ter uma ação ajustada e articulada, como se pode ver no seguinte excerto:

Quando a educadora cooperante G. regressou à sala, depois de alguns minutos de ausência, a auxiliar K. contou-lhe que já tinha imprimido as fotografias e os nomes para colocar na tabela das áreas onde as crianças marcam a área para que querem ir. E tinha tirado uma fotografia da S. a concluir a atividade que a educadora G. lhe pediu. (nota de campo nº 95)

Através das observações, foi notório a satisfação das TAE ao desempenharem o seu trabalho na organização socioeducativa, principalmente, na sala onde estão integradas, o envolvimento que têm com as demais educadoras nas tarefas em equipa.

Um bom trabalho em equipa deve privilegiar a relação com as crianças, Riley et al., (2008) afirmam que,

Crianças formam fortes ligações não apenas com os seus pais, mas também com outras pessoas que lhes prestam cuidados de forma consistente, incluindo os seus educadores de infância. Estas ligações podem ter um enorme impacto no futuro da criança (p. 6).

Em primeiro lugar, para a relação se desenvolver, a criança deve sentir-se confiante e segura, neste sentido, o adulto deve:

Touchar, segurar, falar e brincar com crianças calorosa e calmamente; ter prazer nas interações com as crianças; responder de forma facilitadora às necessidades e aos sinais de chamada de atenção das crianças; dar às crianças tempo para interagirem e responderem à sua maneira; apoiar as relações das crianças com os pares e outros adultos (Post & Hohmann, 2003, 94).

Na sala onde realizei a PPS II, foi possível observar a relação da equipa com as crianças, que é pautada por laços afetivos em que os afetos, a cumplicidade e o carinho são visíveis, bem como o envolvimento nas brincadeiras. Acima de tudo, é notório o respeito que demonstram pelas crianças. Como podemos ver através dos dois excertos abaixo,

A educadora cooperante perguntou quem é gostava de fazer o arco-íris, a S., a Ln., o E., a A., o L., disseram que queriam. E então foram para à área da expressão plástica. Entretanto, a Ln. estava a pintar, mas, pouco tempo depois disse que já não queria lá estar e queria mudar de área. A auxiliar K. disse-lhe então que deixasse a sua pintura secar e podia ir para outra área a sua escolha. (Nota de Campo nº 27)

Logo pela manhã quando a educadora G. chegou à porta da sala, a Md., a Mt., o EC, a S., foram ter com a mesma para mostrar-lhe os brinquedos que tinham trazido de casa, todos satisfeitos, demonstrando felicidade em vê-la e a partilhar/ mostrar-lhe os brinquedos. (Nota de campo nº 28)

## **2.4. Caracterização do ambiente educativo**

Nesta subsecção, será feita a caracterização do ambiente educativo da sala onde realizei a PPS II, tendo em conta a organização do espaço, dos materiais e da rotina diária.

O ambiente educativo “diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem” (Horn, 2007, p. 35) quer isto dizer, que o espaço físico é mesmo muito importante para o desenvolvimento das crianças, de acordo com Barbosa e Horn (2001) este contribui para uma melhor estruturação e ainda promove as “funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (p. 73). Para tal, a organização adequada desse ambiente contribui para o desenvolvimento compatível do currículo do grupo de

crianças, dando-lhe oportunidade e liberdade de escolher, realizar e aprender (Silva et al.,2016).

Segundo Horn (2007, p. 35), “o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração”, transformado num ambiente confortável e harmonioso, contribui para um bom desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por isso, a organização do espaço/sala deve ser bem pensada pelo educador pois, segundo 200 (2012, p. 57) a forma “como está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade e, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas”. Folque et al., (2015) referem que a adequação do espaço e dos materiais pode estimular ou limitar o desenvolvimento da criança, devendo a organização ter por base as suas necessidades.

No ambiente físico, existem espaços que fazem parte da rotina diária da criança e que despertam muita curiosidade, áreas onde se realizam diferentes ações ao longo do dia. A sala de atividades (cf. Anexo B, figura 1), por exemplo, está organizada em oito áreas de interesse e de desenvolvimento: dramatização do faz de conta, biblioteca oficina de leitura, jogos de mesa, jogos de chão, oficina de artes plásticas, computador, laboratório das ciências e da matemática e laboratório de aprendizagem da escrita. Todas as áreas estão devidamente etiquetadas com o nome escrito e a respetiva imagem, bem como um espaço para as crianças colocarem as suas fotografias, demonstrando onde estão a brincar. É indicado o número de crianças que podem estar na respetiva área, para que estas saibam identificar a área escolhida e saber que, posteriormente, terão de a arrumar. Os materiais encontram-se à disposição das crianças, dentro de caixas etiquetadas com o nome e a respetiva imagem, arrumadas em móveis de baixa estatura e de fácil acesso. Existem quatro móveis que guardam jogos, puzzles, livros, carros, jogos de encaixe, pistas, animais, canetas, folhas A4 e A3, tesouras, tintas, plasticinas, afixas, borrachas e lápis de cor e de cera. Cada criança tem o seu caderno de desenho identificado com o seu nome e um desenho na capa, fica disponível dentro de uma caixa, quando querem desenhar livremente, vão até à caixa e encontram o seu caderno.

O espaço da sala é amplo, organizado e apresenta uma boa iluminação, natural como artificial, através das janelas amplas que dão acesso ao recreio exterior e ao alpendre. Na sala há um lava-loiça, uma mesa ao lado do lava-loiça com os copos e um

jarro de água para as crianças, em cima da bancada dos jogos de chão há uma rádio, um armário onde se guarda os materiais didáticos da equipa educativa, os dossiers de cada criança, os cadernos de recados de cada criança, uma secretária e um computador, um fio que fica de uma ponta a outra da sala, com uns separadores suspensos onde ficam as capas com as respetivas criações de expressão plástica. Existem duas mesas redondas e várias cadeiras que ficam no meio da sala, uma mesa quadrada pequena na área da oficina de dramatização do faz de conta, uma mesa retangular na área da aprendizagem da escrita onde ficam disponíveis letras de vários tamanhos e formas, duas mesas quadradas pequenas na área do laboratório das ciências e da matemática que tem um friso de números do 1 ao 10 associando assim o nome de cada número e a sua quantidade em bolas. No alpendre, também fica um móvel grande onde são guardadas as camas das crianças que fazem a sesta e que mais tarde são distribuídas em duas salas diferentes.

Nas paredes encontram-se os instrumentos de pilotagem utilizados pela educadora cooperante, que estão acessíveis à altura das crianças, na parte superior da parede está um género de friso com folhas A4 coloridas com fotografias de cada criança e a sua respetiva data de aniversário.

Na entrada da sala, há uma prateleira com fotografias para identificar a criança, onde têm de deixar os sapatos que vêm de casa na parte inferior e, na parte superior ficam os sapatos que usam dentro da sala em cima da fotografia a identificar o pé direito e o esquerdo. A criança troca de sapatos quando vai para o recreio exterior ou para suas respetivas casas. No corredor perto da entrada da sala ficam os cabides com as fotografias e os nomes das crianças, onde penduram os sacos com roupas suplentes e os casacos.

Segundo o PE (2021/2023) “O educador deve observar e perceber as características, necessidades e interesses das crianças permitindo-lhe assim, novas experiências que favoreçam uma aprendizagem cooperada e de partilha de saberes, de ideias e de uma vida democrática”. Por este motivo, a educadora utiliza alguns instrumentos de pilotagem segundo o modelo pedagógico MEM, tais como:

**(i) Mapa das presenças** - fica à entrada da sala ao pé da porta. As crianças, com ajuda dos pais, marcam a sua presença. E antes de entrar na sala, mudam os sapatos.

**(ii) Responsáveis de sala** - três crianças escolhem ser responsáveis de sala durante a semana, tendo em conta que as suas responsabilidades são as seguintes:

primeiro têm de contar quantas crianças estão em sala, depois vão as três até a cozinha juntamente com um adulto, uma das crianças dá o número da contagem que fizeram à senhora da cozinha, a outra pergunta o que é a sopa e a outra pergunta o que é o segundo prato. Voltam à sala, o que perguntou sobre a sopa diz qual é, e a outra diz o que é segundo prato. A seguir, vão até ao quadro colocar os respetivos pratos e ingredientes da sopa, do segundo prato e da fruta que a educadora lhes diz. Os responsáveis de sala têm de supervisionar antes de irem para o recreio se a sala fica arrumada, no dia que comem iogurte ao lanche, um deles tem de passar por água os copos de iogurte e ir colocá-los na reciclagem, e a seguir ao lanche traz o recipiente com a fruta para sala.

**(iii) Mapa de marcar o tempo** - duas crianças escolhem essa tarefa, a educadora pergunta qual é o dia da semana, o dia do mês e como está o tempo, as respetivas crianças vão até ao calendário marcar as respetivas imagens, uma delas coloca o dia e a outra faz o desenho de como está o tempo.

**(iv) Mapa dos aniversários** - estão organizados os aniversários das crianças por ano e mês.

**(v) Tabela das idades** – onde as crianças colocam a sua fotografia conforme a idade que têm. Conforme festejam o seu aniversário altera-se a fotografia para a coluna correspondente à sua nova idade.

**(vi) Mapa das tarefas** - a criança coloca a sua fotografia na tarefa da semana escolhida por si mesma.

**(vii) Regras da sala-** foram criadas e ilustradas com a ajuda das crianças as regras que devem ter na sala de atividades, baseadas nas observações que a educadora detetou, por exemplo, dificuldades que as crianças têm em regular o seu comportamento na sala, em cooperar com os colegas.

**(viii) Plano semanal orientado pelo MEM** - demonstra as atividades que vão ser realizadas semanalmente, partindo sempre dos interesses das crianças. Esse plano semanal é colocado no placar a entrada da sala, com fotografias das atividades realizadas a cada dia, fica visível para os pais acompanharem a semana dos seus filhos.

**(ix) Reunião de conselho** - as crianças reúnem-se para falar sobre o que gostaram de fazer, o que não gostaram e o que querem fazer durante a semana seguinte.

**(x) Plano organizacional da Rotina semanal** - demonstra detalhadamente as horas de todas as atividades e rotina do dia-a-dia da criança. Este plano é afixado no placar à entrada da sala para os pais acompanharem a rotina dos seus filhos.

**(xi) Quadro das refeições** – mostra o que as crianças vão comer a cada dia na hora do almoço e no lanche.

Estes instrumentos citados anteriormente apoiam a organização da prática pedagógica, promovendo assim a autonomia e a autorregulação das crianças em relação ao espaço e ao tempo, além de proporcionar-lhes uma organização intrínseca.

As atividades e os projetos são planejados com as crianças, organizadas em pequeno ou grande grupo. Têm duas atividades complementares, uma sessão de Karatê de 45 minutos realizada por um professor (Sensei)<sup>1</sup> externo em cada sala, toda as quartas-feiras, às quintas-feiras vem uma contadora de história do PROL, projeto de literacia emergente promovida pela organização socioeducativa, vem contar-lhes uma história e dinamizá-la. São atividades de caráter fixo, estão incorporadas na rotina, permitindo assim que as crianças antecipem acontecimentos e sintam-se seguras na rotina diária.

De forma a compreender melhor a dinâmica e organização do tempo em sala, é importante referir a rotina diária do grupo.

Tendo em conta os dois planos, o Plano Organizacional da Rotina Semanal e o Plano Semanal Orientado pelo MEM, o grupo de crianças inicia, às 09h30 da manhã de segunda-feira, uma reunião, sentados à volta de duas mesas retangulares e uma oval. Começam por cantar a canção do “bom dia”, a educadora cooperante pergunta quem é que quer ser responsável de sala, podem ficar apenas três crianças, duas crianças para marcar o tempo e, três crianças para pôr a mesa. Depois das escolhas serem feitas, a educadora pergunta qual é o dia da semana e o dia do mês, bem como está o tempo, as crianças responsáveis vão até o calendário marcar os respetivos, uma delas coloca o dia e a outra faz o desenho de como está o tempo. As crianças que ficam responsáveis para pôr a mesa, às 11h00 vão com a adulta para o refeitório preparar as mesas daquela sala,

---

<sup>1</sup> Sensei: palavra proveniente do japonês para designar um professor/mestre, neste caso, mestre de artes marciais. Tradução de Sensei do dicionário Cambridge inglês-chinês.

colocam as toalhas, os pratos, talheres, guardanapos e copos, tendo em conta sempre quais são as crianças que faltam e os seus respetivos lugares na mesa.

As atividades começam às 09h45 e terminam às 10h30, depois as crianças têm total liberdade de escolher uma área na sala onde querem brincar, a educadora pergunta uma a uma onde querem ir e pede que registem com uma bola no mapa das áreas e, que levem a sua fotografia e coleem no velcro da respetiva área, por exemplo, a criança quer ir para a área de jogos de mesa, ao lado tem a identificação da respetiva área e o espaço para a criança colocar a sua fotografia. Às 10h55 a educadora cooperante pede às crianças para arrumarem as respetivas áreas onde estão, pois, a seguir vão para o recreio. Ficam no recreio das 11h00 às 11h30 a brincarem livremente. Às 11h30 entram, penduram os casacos, lavam as mãos e vão para o refeitório almoçar. Às 12h30 terminam de almoçar e as crianças que ainda fazem a sesta vão para uma das salas dormir. Para a sesta é utilizada duas salas diferentes, uma onde ficam as crianças mais velhas e a outra sala onde ficam as mais novas acompanhadas por duas adultas. As outras crianças que já não dormem, vão com outras adultas para o recreio exterior se a condições climatéricas permitirem, ficam a brincar até às 14 horas. Às 14h00, levantam-se as crianças que dormiram, as que estiveram no recreio entram, cada uma para a sua respetiva sala, e passam a desenvolver atividades de animação cultural dinamizadas pelas TAE. Às 15h00 vão lanchar. Das 15h30 às 17h00 desenvolvem atividades/projetos juntamente da educadora cooperante de acordo com a planificação diária.

Todos os horários referidos nos dois planos são flexíveis, mesmo que as atividades sejam planeadas, podem sofrer alterações e realizadas em diferentes horários. Os únicos horários que são cumpridos com rigorosidade são os tempos de refeição (almoço e lanche), da higiene e da sesta. O grupo já faz autonomamente a sua higiene, sempre que tem vontade, só duas crianças que ainda usam fralda, uma completou 3 anos há pouquíssimo tempo, precisa de ser mudada as vezes necessárias, a outra que não fala português, nem consegue expressar-se por gestos que precisa de ir fazer as suas necessidades fisiológicas. Também temos o AZ. que já não usa fralda, mas para ir à casa de banho, no início chorava porque não queria puxar as mangas da camisola para lavar as mãos sozinho e não queria baixar a calça e a cueca, como ele não fala português não sabia dizer e nem comunicar por gestos, nós é que tínhamos de fazer-lhe os gestos para que ele

pudesse repetir. Ainda assim, o Az. não queria fazer nada sozinho, a educadora cooperante explicou-me que neste caso, é questão cultural, em casa a mãe faz tudo por ele.

## **2.5. Caracterização das famílias**

As crianças, antes de chegarem à organização socioeducativa, já participam das rotinas familiares e domésticas, pois foram introduzidas à sua cultura, “adquirindo um conjunto de conhecimentos acerca das suas famílias e da comunidade local que lhes permite participar no mundo social mais alargado” (Ferreira, 2004, p. 65). “Uma vez que os pais são os principais educadores” (Griffen, A. (1998, p. 26-27) citado por Post, J. e Hohmann, M (2011, p 327), são os primeiros a transmitir valores, costumes e tradições. Deste modo, é importante “reportar as crianças às famílias, não menosprezando, assim, uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia, na sua anterioridade, alternância e complementaridade” (Ferreira, 2004, p. 65).

O estabelecimento de uma relação de colaboração entre a família e a equipa pedagógica, assente no reconhecimento de ambos os contextos como cruciais ao desenvolvimento na infância “consubstancia uma realidade da qual são evidentes benefícios para todos os intervenientes.” (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 149): crianças, famílias e intervenientes do contexto pedagógico.

Assim sendo, é fundamental que a equipa pedagógica conheça as famílias, as suas especificidades, expectativas, sentimentos e características individuais de modo a promover uma relação de colaboração assente em aspetos como a comunicação, a confiança, o envolvimento, o compromisso e uma efetiva parceria (Homem, 2002; Loureiro, 2017).

Relativamente às famílias, depois de consultar o PE (2021/2023), das observações e NC, pude constatar que, a maioria dos progenitores são de naturalidade portuguesa, somente quatro têm origens diferentes, um é do Nepal, um é da Ucrânia, um da Angola e o outro do Bangladesh, encontram-se na faixa etária entre os 27 e 50 anos, estão todos ativos na atividade laboral, trabalham. As progenitoras, a maior parte são de naturalidade portuguesa, somente cinco têm outras nacionalidades, uma do Nepal, uma da Ucrânia, uma

do Bangladesh e duas da Angola, o perfil etário encontra-se entre os 25 e 40 anos, estão quinze mães ativas a trabalhar. Quanto às tipologias dos agregados familiares, estes dividem-se em famílias nucleares com filhos, duas famílias monoparentais femininas e uma criança que vive num lar de acolhimento. Pertencem aos níveis socioeconómicos baixo, médio e médio alto. Em relação aos irmãos das crianças, verifica-se que dezassete crianças têm irmãos/irmãs, sendo que as restantes quatro criança são filhos/as únicos/as.

Através das observações e conversas diárias com os pais na receção ou entrega das crianças, pude perceber que as famílias encaram a organização socioeducativa como um lugar privilegiado de socialização e de aprendizagem dos seus filhos. Demonstram-se interessados pelo quotidiano educativo fazendo sempre perguntas sobre como correu o dia da criança. A comunicação entre a equipa da sala e as famílias é de respeito e proximidade ao partilharem os acontecimentos de seus respetivos filhos em casa. E são bem recetivos a conselhos e sugestões por parte da equipa da sala, colaborando sempre com o que lhes é pedido. E ainda, estão sempre dispostos a participar nas festas comemorativas da organização socioeducativa.

## **2.6. Caracterização das crianças**

O grupo de crianças da sala onde realizei a PPS II, é composto por vinte e uma crianças, quando entrei na sala eram vinte, entretanto no mês de janeiro entrou uma criança que tem um irmão na outra sala. Onze crianças são do género feminino e dez género masculino, é um grupo heterógeno com idades compreendidas entre os três e cinco anos. Onze crianças têm três e quatro anos e, as restantes dez têm cinco anos.

Em relação a frequência das crianças deste grupo, quase todas vieram de outras instituições, apenas cinco delas já frequentavam a organização socioeducativa. Portanto, foram quinze crianças que começaram a frequentar a presente instituição no início do ano letivo 2023/2024 em setembro e, uma criança que começou a frequentar em janeiro de 2024. Ou seja, é um grupo que está em processo de adaptação progressiva a todos os níveis (espaço, materiais, adultos, outras crianças, regras), inclusive na relação e adaptação aos adultos, pois antes da minha entrada na sala, já tinham tido outra educadora e outra auxiliar. No mesmo dia em que comecei a estagiar na sala, entrei eu, a

educadora/diretora e uma nova auxiliar. Durante quinze dias em novembro ainda veio uma estagiária, e uma nova educadora, tendo na sala sempre quatro adultas.

No que diz respeito as adaptações das crianças, algumas delas foram difíceis, nomeadamente à linguagem e à comunicação com três crianças que não falavam português e nenhuma outra língua para além da sua língua materna. A El. uma menina ucraniana, o Az. um menino nepalês e o S. um menino do Bangladesh que nunca frequentaram creche e vieram diretamente de casa, estiveram com as suas respetivas mães em casa, o que dificulta a nossa comunicação com as crianças, pois não tinham quase contacto com o português. Tentámos ao máximo comunicar através de gestos, de associação por imagens ou objetos. Perante as crianças que apresentam dificuldade na comunicação, por não terem o português como língua materna, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) referem que “a inclusão das diversidades é assumida como respeito e responsividade a todas as manifestações da diversidade, não apenas aquelas mais recorrentes evocadas, mas igualmente a diversidade que emerge das diferenças individuais” (p. 14). Os educadores devem estar atentos e ter em conta que existem diferenças visíveis e identificadas, mas também outras que variam consoante o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Em relação às três crianças que não falavam português, pude observar que o Az. e a El., quando chegavam a porta da sala choravam e não queriam entrar. A adaptação do Az. foi a mais difícil, quando entrou no JI ainda tinha somente dois anos e nunca tinha ficado longe da mãe, todos os dias na parte da manhã chorava muito e só queria o colo da mãe, trazia consigo nas mãos uns carros de casa. A estratégia adotada era dar-lhe os carros que tínhamos na sala, na tentativa de convencê-lo a entrar, além de, oferecer-lhe colo. Na hora do almoço o Az. também chorava porque não queria comer a sopa e nem mesmo ver o prato à sua frente, não comia quase nada do segundo prato, possivelmente porque não estava habituado a comer comida portuguesa e então recusava-se a comer, comendo apenas a fruta quando lhe agradava e o pão. Ele também chorava para ir lavar as mãos, pois não queria fazê-lo sozinho, ficava sempre à espera do adulto para o ajudar em tudo, segundo a educadora cooperante, esta falta de autonomia é também uma questão cultural, sobretudo no que respeita às crianças do sexo masculino. Quando ia fazer a sesta tinha de levar consigo vários carros, caso contrário não adormecia e chorava. A palavra que ele

sabia dizer muito bem era “Kelly”, o nome de uma das auxiliares que ele aprendeu logo nos primeiros dias. Por conseguinte, sempre que queria comunicar com qualquer adulto, chamava por Kelly, pois era um nome mais fácil de pronunciar, talvez ele pensasse que o significado da palavra “Kelly” fosse “adulto”. No início, o Az. não conseguia brincar e interagir com as outras crianças e, então brincava sozinho. Porém, com o passar dos tempos, depois de participar em várias atividades que promoveram a comunicação e a sua inclusão, o Az. começou a brincar com as demais crianças. Estabeleceu o seu primeiro laço de preferência com a L., brincavam juntos na sala e no exterior. Durante as atividades que era necessário usar a linguagem oral como por exemplo: cantar, repetir palavras, ou somente ouvir uma história, o Az. estava sempre distraído e inquieto, pois não percebia o português. Perante as situações que se sentia frustrado por não perceber o português, as suas atitudes eram: levantar da cadeira ou do chão, ir brincar com os carros, ou então, correr pela sala.

A El. entrava a chorar, mas ficava bem depois do seu pai dizer-lhe qualquer coisa na sua língua e a colocar dentro da sala e fechar-lhe a porta, durante o dia às vezes chorava e chamava pelo nome da sua ama que também era ucraniana, mesmo sem perceber e falar português conseguia fazer as atividades, pois observava as outras crianças e tentava fazer igual. A El. interagia com as outras crianças através das brincadeiras, mesmo sem perceber o português, ela escutava atenta o que o adulto transmitia nos momentos de atividades, era muito observadora.

O S., sempre entrou muito bem, o único problema era mesmo perceber o que falávamos com ele e a interação entre as outras crianças, dificultando assim, de corresponder com o que lhe era pedido, ficava sempre a olhar-nos e a sorrir. Nos momentos de atividade tentávamos ajudá-lo através dos gestos, demonstrando-lhe o que era suposto fazer, ainda assim, não conseguia fazer, somente olhava e sorria. Se nenhuma das adultas em sala interviessem, o S. ficava a olhar e a sorrir sentado numa cadeira, não tinha qualquer atitude para ir brincar fosse sozinho ou com as outras crianças. Por isso era preciso estar atenta e fazer os possíveis para o incluir em alguma atividade ou brincadeira.

Durante a realização das atividades, tentava-se incluir as três crianças que não falavam português. Porém, às vezes, o Az. e a El. não queriam participar, e o S. não

esboçava reação. As três crianças participavam com facilidade nas atividades de associação de gestos às palavras ou imagens que tinham de imitar, ou seja, por repetição do que viam. Ainda assim, para participarem nessas atividades, primeiro ficavam somente a observar e só depois de verem as outras crianças a fazê-lo é que tentavam fazer o mesmo.

Ao constatar, através das observações diretas, que essas três crianças participavam em atividades de associação, de modo a incluí-las, uma das estratégias que usei durante o tempo em que estive em sala com o grupo foi planejar atividades de associação de imagens, gestos e palavras, visto que seria o mais indicado para que todas as crianças pudessem participar.

Entretanto, ao longo do meu percurso, pude verificar que as três crianças progrediram e se tornaram mais autônomas e participativas. O S. e a El. estiveram de férias o mês inteiro de janeiro, pelo que já não foi possível observá-los. O Az., deixou de chorar para entrar na sala, despedindo-se do pai ou da mãe com um sorriso, entrava sorridente e dava-nos um abraço, tendo adquirido mais autonomia e demonstrando que nos percebia através das respostas dadas com os gestos e até mesmo por algumas palavras que já sabia proferir. Além disso, começou a compreender o inglês, pois a mãe disse numa conversa à porta da sala: “o Az. vê vídeos em inglês e por isso já percebe melhor o inglês, podem falar com ele que ele já sabe responder” (NC nº 114)

Na hora do almoço, já mexia no prato da sopa e não chorava, comia melhor o segundo prato, descascava a fruta e comia (cf. Anexo C, Figura 10). Quando terminava de comer levava o prato e os talheres sozinho até à mesa onde fica a loiça suja de cada sala, arrumava a cadeira e ia lavar as mãos sozinho. Só nas últimas semanas de janeiro é que o comportamento do Az. começou a regredir, chorava para entrar, chorava na hora da refeição, fazia muitas birras durante o dia quando ouvia um não. Tentámos perceber o que se passava com ele, mas não conseguimos, os pais também não souberam dizer-nos. Nos meus últimos dias de estágio o Az. começou a melhorar e a voltar a progredir.

Com a dificuldade apresentada pelas três crianças de perceber o português, sempre tive o cuidado de falar pausadamente com elas e tentar explicar-lhes de forma clara para que pudessem ouvir e conhecer as palavras de modo a associá-las as imagens, com a ajuda de gestos e às vezes com a ajuda do *google tradutor*, ferramenta útil na comunicação entre duas pessoas com línguas diferentes.

Ao observar os comportamentos, foi perceptível que algumas crianças que já frequentavam o JI distraíam-se facilmente por influência do comportamento das crianças mais novas, levando a testar os limites dos adultos. A gestão desses comportamentos foi difícil e levou mais tempo do que se previa até tornar-se num grupo mais calmo. Para tal, foi necessário construir e ilustrar o mapa das regras pelas crianças. Depois da construção do mapa das regras, aos poucos as crianças foram compreendendo-as e colocando-as em prática.

As crianças eram autónomas, quase todas conseguiam controlar os esfíncteres comunicando cada vez quando necessitavam ir à casa de banho, com exceção de duas que ainda utilizavam a fralda o dia todo, pois não conseguiam pedir para ir à casa de banho, uma delas porque não falava português e a outra porque ainda não tinha completado os três anos e ainda não sabia expressar as suas vontades. No início da PPS II, duas crianças usavam fraldas somente para dormir, mas, pouco tempo depois deixaram de usar. Em relação às refeições, eram autónomas, serviam-se sozinhas, só a L., o Az., o S., e a C., que precisavam de ajuda, quase todas sabiam utilizar o garfo e a faca em simultâneo para comer o segundo prato, com exceção da C., L., do Az. e do S. Mas, quando terminavam todos levantavam o seu prato e arrumavam-no. Às vezes algumas crianças pediam ajuda às adultas nas últimas garfadas, de modo, a ter atenção individualizada naquele momento.

Na sala, existia uma criança com NEE, um menino diagnosticado com paralisia cerebral de um grau muito leve, notável apenas a nível motor, pois a nível cognitivo não há qualquer problema, é autónomo, tem uma coordenação motora que requer algum cuidado com o equilíbrio, mas permite-lhe correr ao seu ritmo, pontapear uma bola com alguma dificuldade, salta com a ajuda do adulto, é sempre incluído em todas as atividades.

O facto de ter estado com este grupo durante cerca de quase quatro meses, permitiu-me conhecê-los e identificar as suas necessidades, interesses, fragilidades e potencialidades. Através das observações realizadas, das interações, das conversas com a equipa educativa, análise do PE (2021/2023) e a entrevista da educadora cooperante, posso dizer que o grupo gosta de realizar novas atividades e de explorar novos materiais, demonstram curiosidade e entusiasmo nos momentos que envolvem movimento, como por exemplo, dança, Karaté, ginástica, jogos de movimento, brincadeira no exterior e, também em atividades de expressão artística. Uma vez por semana, têm uma sessão da

hora do conto para a qual vem uma contadora de história da PROL (programa de literacia emergente), um projeto que pertence a instituição, contar-lhes uma história e dinamizar uma atividade. Nestes momentos mais parados que requerem silêncio e concentração, as crianças não conseguem concentrar-se por muito tempo, são poucas as crianças que ficam atentas e interessadas.

A A. da PROL veio hoje e trouxe o livro “Grandes amigos”, contou-lhes a história, mas, a L., a C., e o Az., não conseguiam estar sentados a ouvir e nem em silêncio, estavam sempre a fazer barulho e a levantarem-se. A A. disse-lhes para parar e estarem atentos, eu tentei falar com eles e a TAE K, mas, sem sucesso, estavam bem inquietos. (nota de campo nº 134)

Ao consultar o documento PE (2021/2023), recolhi informações de que todas as crianças residem no concelho de Lisboa, exceto a criança que entrou recentemente que mora no concelho do Barreiro, todas as crianças chegam ao JI utilizando diversos meios de transportes, sendo eles: carro, elétrico, metro, autocarro, a pé ou barco. No registo de frequência verifica-se que as crianças são bastante assíduas, raramente faltam ao não ser por motivo de saúde, férias e/ou folgas dos pais. As entradas das crianças na sala normalmente fazem-se até às 09h30, pude constatar que os pais cumprem o horário estipulado, só de vez em quando uma ou outra criança chega depois das 09h30.

No recreio exterior, pude observar as brincadeiras que eram diversificadas (com bolas, jogos de encaixe, faz de conta, de mexer nos canteiros na tentativa de descobrir algo na terra, com pedras, carros, apanhada, as escondidas, leitura de livros, cordas, arcos), percebi grupos formados por crianças do mesmo sexo, mas também as vi brincar todas juntas.

Relativamente à motricidade grossa, o grupo todo caminha com segurança e tem equilíbrio, conseguem subir e descer escadas com destreza, às vezes recorrem ao apoio do corrimão, outras vezes não se seguram a nada. Na sessão de movimento, percebi que a maior parte sabe saltar com os pés juntos controlando bem o corpo, conseguem contornar obstáculos e seguir um percurso com algumas variações. Na motricidade fina, a maior parte consegue agarrar bem o lápis e os pincéis. Ao realizar uma atividade que remetia o uso de tesouras, foi visível a falta de destreza com a tesoura, muitas crianças

ainda têm dificuldade em usá-la. É de referir que ainda necessitam trabalhar a pega do próprio utensílio e treino na prática de utilização.

Nas minhas observações e conversas com a educadora cooperante pude perceber que o maior interesse e satisfação demonstrada pelas crianças, era a brincadeira livre, fosse no exterior ou dentro da sala, a liberdade de escolha em que brincar os deixava mais felizes. Porém, também constatei que se interessavam por atividades ligadas ao domínio das artes visuais, da educação física e do jogo simbólico.

De vez em quando, algumas crianças não queriam participar nas atividades, tendo a necessidade de uma intervenção do adulto na negociação, motivando-as e ajudando-as. E por esse motivo, na apresentação das atividades, percebi que necessitava de algo mais que lhes cativasse a atenção e o interesse e, então percebi que ao exemplificar a atividade, podiam observar do que se tratava, despertando assim interesse em fazê-lo.

As crianças ainda estavam em processo de desenvolver a sua capacidade de comunicação e expressão de emoções/sentimentos, por isso, ainda demonstravam frustração nessa parte por não conseguir expressar-se. Esse processo vai gradualmente fazendo com que as conquistas se vão realizando com o passar do tempo. Cabe ao educador criar e proporcionar à criança um ambiente tranquilo, calmo que transmita segurança e a certeza de que não precisam de ter medo de falar sobre os seus sentimentos, expressarem o que sentem.

Ao pensar sobre os primeiros dias de estágio, lembrei uma característica do grupo, digna de sublinhar e que considero muito importante, são crianças carinhosas, afetuosas. Logo no início, demonstraram carinho, acolheram-me com muito amor, podendo assim considerá-las crianças muito afetuosas e que fazem questão de o demonstrar. Quando havia conflitos entre as crianças, depois de uma boa conversa com o adulto, faziam as pazes e ficava tudo bem.

Para concluir, e de um modo geral, este é um grupo de crianças ativas e com muita energia, é um grupo afetuosos, bem-dispostos, curiosos em saber sobre tudo que o rodeia, interessado e participativo na maioria das atividades propostas.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

### **3.1. Intenções para a ação**

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p. 58)

Depois da leitura do parágrafo da autoria de Paulo Freire, podemos dizer que a ação pedagógica do/a educador/a deve ser pensada e de muita reflexão, definindo assim, linhas orientadoras para a ação.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), a ação pedagógica do educador deve ser pensada primeiramente em ter como base a observação, reflexão, ação e avaliação, sendo estes, um processo contínuo. Ao planejar e avaliar, é preciso ter em conta a avaliação diagnóstica para conhecer e compreender o que as crianças já adquiriram, “louvar o que as crianças já sabem e conseguem fazer” (Fisher, 2004, p. 21).

Durante o meu percurso, estive disponível desde o primeiro momento, atenta a tudo que estava ao meu redor, adotei a minha postura de acordo com a ação pedagógica já mencionada acima, tendo em conta os valores e as conceções adquiridas que influenciaram toda a minha prática. A construção do meu processo interventivo, foi tal como referem Silva et. al (2016) através da observação, planejar, agir, avaliar, refletir e adequar a minha prática pedagógica de acordo com as necessidades e potencialidades dos agentes educativos (equipa educativa, crianças e famílias), uma vez que, desempenham um papel muito importante e por isso devem estar presentes nas minhas intenções. As minhas intencionalidades foram-se ampliando ao longo da prática. O fio condutor da minha ação partiu das diversas intenções que estabeleci após a consulta documental do Projeto Educativo da Instituição (PE), das minhas reflexões e observações. E por fim, referir a dimensão ética, orientando-me em toda a minha prática por um conjunto de princípios éticos, que são o respeito, a responsabilidade, a integridade e a competência.

### **3.1.1. Intenções para com as crianças**

Antes de definir as minhas intenções com o grupo, além dos fundamentos que foram mencionados acima, tive em consideração os registos diários de observação, pois a meu ver o educador deve observar cada criança individualmente, de modo a identificar as suas “capacidades individuais e coletivas e de procurar atender, de forma diferenciada, aos seus conhecimentos prévios, interesses, dificuldades.” (Cuambe, 2012, p. 27).

Assim sendo, as minhas intenções relativamente às crianças e que defini como prioridade foram:

**i) Construir relações afetivas, baseadas na confiança e na segurança.** Na minha opinião considero ser a intenção mais importante. De acordo com Post e Hohmann (2011), “(...) os carinhos, os cuidados e as primeiras aprendizagens fluem da aprendizagem ativa por parte da criança e das relações de confiança com os que lhe prestam cuidados” (p. 13). Brazelton e Greenspan (2006) acrescentam que os afetos são “a base do desenvolvimento intelectual e social das crianças” (p. 27). Desde que entrei na sala onde realizei a PPS II, tive consciência de que deveria conhecer primeiramente cada criança individualmente, procurei aproximar-me, de modo a conhecê-las a todas com respeito, escutando-as e indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Além disso, mantive uma postura de total disponibilidade e, assim, aos poucos consegui construir uma relação afetiva com cada criança. Com o passar dos dias, tornou-se numa relação de confiança entre cada criança e eu. De facto, quando o adulto demonstra uma atitude meiga e paciente, está, de certa forma, a sensibilizar a criança, direta ou indiretamente, o que mais tarde poderá ser refletida pela própria criança (Hohmann & Weikart, 2011). Além de que, “toda a aprendizagem .... começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir o calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2009, p. 188).

**ii) Respeitar a individualidade de cada criança,** sem se esquecer que cada criança é um ser único com as suas próprias vivências e “são já portadoras de uma experiência social única que as tornam diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65). Sendo fundamental procurar ir ao encontro das suas necessidades, dando-lhes resposta adequada. Para tal, foi necessário observar, compreender as particularidades e a característica de cada criança, e adequar a minha ação pedagógica em todos os momentos,

na interação, nos cuidados, na rotina e na ação educativa. Na interação, privilegiei as relações de afeto, procurei estabelecer/ transmitir confiança, segurança e proximidade, considerei-os fulcrais para conhecer as características particulares de cada criança e assim poder intervir individualmente.

**iii) Promover a autonomia de cada criança, respeitando o ritmo de cada uma.**

Segundo Ambrósio (1999, citado por Godinho, 2016) “a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (p. 2).

Para que a criança possa adquirir a autonomia, o educador deve ter uma postura de encorajamento e de apoio em todo o seu desenvolvimento, como afirma Ferland (2006), o educador desempenha um papel de extrema importância em todo o processo de aquisição de autonomia, pois é uma referência para a criança que ao observar o seu comportamento, imita as suas ações, passando a executá-las de forma autónoma.

**iv) Estar atenta aos interesses e questões das crianças, de modo a valorizar a sua participação,** proporcionando oportunidades de uma participação ativa, principalmente nas tomadas de decisões, visto que o grupo é muito participativo e interessado.

Ao proporcionarmos às crianças uma participação ativa estaremos a “colaborar na construção do seu processo de aprendizagem. Planear e avaliar com as crianças individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação e meios de desenvolvimento” (Silva et al., 2016, p. 26).

### **3.1.2. Intenções para com as famílias**

No início da minha prática, a educadora cooperante numa reunião de pais apresentou-me às famílias e explicou-lhes o motivo e o tempo da minha permanência. Ainda assim, elaborei uma carta de apresentação, informei quem era, o motivo pelo qual estou na sala e a duração do meu estágio e coloquei-a na porta da sala, tendo em conta que a intenção era integrar as famílias no processo de intervenção.

Relativamente à minha intencionalidade com as famílias, antes de decidir, tive de ter em atenção, que são as primeiras pessoas a participarem na vida da criança e quem melhor as conhecem, segundo Silva et al. (2016), os pais/ famílias são os “primeiros e

principais responsáveis pela educação das crianças” (p. 29). Neste sentido, “a família pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas.” (Folque et al. 2015, p. 21). Além do envolvimento da família ser benéfico para a criança, a creche deve ser vista como um complemento, dar continuidade através das experiências familiares, ambas devem apoiar-se mutuamente. Podendo assim dizer, que as famílias são atores educativos, devem ser incluídos, chamados para participar em todo o processo educativo.

Considerando a importância que a família tem no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, defini então **como minha intenção, estabelecer uma relação harmoniosa de confiança, respeito, partilha, apoio e valorização, baseada numa comunicação clara, direta e honesta, através de diálogos e contactos diários e informais.** Conforme Coelho (2004) afirma “a comunicação com os pais é sempre considerada um fator essencial ao desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, e uma dimensão essencial da competência profissional da educadora.” (p. 298).

### **3.1.3. Intenções para com a equipa educativa**

Relativamente à equipa educativa, primeiramente a minha intenção foi conhecê-la, a seguir definir as intencionalidades. A minha primeira intencionalidade foi **construir uma relação de respeito, de comunicação, de colaboração e cooperação, de partilha, de reflexão e planeamento.** Na minha opinião, só assim se consegue estabelecer um trabalho de qualidade e colaborativo. Roldão (2007), reafirma que o “trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27). E a **minha outra intencionalidade é criar um ambiente tranquilo, positivo e harmonioso** que permita uma convivência saudável.

## **3.2. Processo de intervenção no JI**

Logo após definir as intenções para a minha prática pedagógica, que foram citadas anteriormente, é essencial fazer uma análise e apresentar o processo de intervenção em

Jardim de Infância, o modo como essas intenções foram concretizadas ao longo da PPS II. Além de que todo o processo de intervenção em JI teve como um ponto principal “perspetiva e interesse das crianças [sendo] focaliza[do] nas respostas às necessidades, a curiosidade e ainda as experiências do dia a dia” (Parente, 2012, p. 32).

A minha ação perante o grupo foi pensada de acordo com Silva et al., (2016, p. 13), e segui uma lógica, através da observação, registo, leitura de documentação, planeamento e por fim avaliação. E ainda, as autoras referem que é através desta sequência que o educador vai conhecer o grupo de crianças e vai poder criar ambientes estimulantes e adequados, de modo a promover aprendizagens significativas e variadas.

Então tendo em conta **as intenções para a ação, com as crianças**, considero ter conseguido atingir esta **primeira intenção de construir relações afetivas, baseada na confiança e na segurança**, pois as crianças logo no início procuravam-me para brincar ou até mesmo para lhes transmitir afeto, como pode ser vista nas três notas de campo que a seguir se apresentam,

(...) a educadora G. perguntou a cada criança a área em que queriam brincar e deu-lhes as suas fotografias para colarem na identificação de cada área. (...) Algumas crianças levantaram-se e vieram dar-me um abraço. (nota de campo nº 10)

Na sessão de Karaté, enquanto as crianças estavam sentadas no chão à espera do Sensei (professor de Karaté) o L. sentou-se ao pé de mim, deitou a sua cabeça na minha perna e disse-me “gosto muito de ti”, o Ed. viu virou-se e disse-me “olha o L. esta a agarrar as tuas pernas, o que ele te disse no ouvido?”, expliquei-lhe que não havia problema, pois o L. estava apenas a fazer um carinho e disse-lhe o L. tinha me dito e então o Ed. disse-me “também gosto de ti”. (nota de campo nº 101)

Hoje, quando cheguei à sala, algumas crianças (o L., a Md, a C., a Ac., a Ad., o Tc.,, a L., a S., e a Mt.) estavam a brincar aos comboios e pediram-me para brincar com eles. Entretanto, chegaram a S. e a Mt. e juntaram-se ao grupo. Sentei-me numa cadeira à frente, pois pediram-me para ser o motorista. (nota de campo nº 89)

A minha **segunda intenção foi respeitar a individualidade de cada criança**, sem se esquecer que cada criança é um ser único com as suas próprias vivências e “são já portadoras de uma experiência social única que as tornam diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65). Sabendo que no grupo havia três crianças que não falavam e não percebiam português, então, sempre que ia planejar uma atividade, era preciso ter em atenção que as atividades tinham de ser planeadas de forma que elas pudessem perceber e participar. Penso que consegui atingir essa intenção, pois as crianças sempre participaram das atividades planeadas por mim, demonstrando satisfação em realizá-las.

Relativamente à **terceira intenção, promover a autonomia de cada criança, respeitando o ritmo de cada uma delas**, enquanto estagiária estive atenta a observar os vários momentos do dia do grupo assumindo sempre um papel participativo. O Az. tinha alguma dificuldade em calçar-se e vestir o casaco, as vezes sentia-se frustrado e chorava. Mas, com o incentivo e apoio de uma das adultas presente na sala, ele fazia as suas tentativas demonstrando contentamento. Por fim, até a data do término da PPS II, o Az. já conseguia calçar-se e ir até o seu cabide buscar o casaco e vesti-lo, uma conquista da qual ele demonstrou estar orgulhoso e feliz por fazer sozinho, foi enaltecido pelas adultas como sendo um reflexo positivo do trabalho que foi feito diariamente.

E por fim, a última intenção, **estar atenta aos interesses e questões das crianças, de modo a valorizar a sua participação**, proporcionando-lhes oportunidades de uma participação ativa e na tomada de decisões, aproveitando que o grupo é participativo e interessado. Por este motivo, é importante dar oportunidade de escolha à criança, ir ao encontro dos seus interesses, como podemos ver na NC nº 103 do dia 20 de dezembro de 2023,

Depois da atividade, a S. veio ter comigo e disse “Podemos fazer bolachas de natal?” respondi-lhe que hoje não porque não tínhamos os ingredientes, mas amanhã sim, pois irei trazer o que era necessário para fazermos as bolachas.

A educadora N. perguntou o que querem fazer para a semana no dia da culinária, a S. respondeu “Podemos fazer gomas.” A educadora N. então perguntou-lhes quais são os ingredientes necessários, a L. disse que precisamos de água doce para fazer as gomas. A S. disse que precisamos de corante e farinha. (nota de campo nº 117)

Ao realizar as duas atividades em momentos diferentes, foi possível trabalhar inúmeras áreas proporcionando assim várias aprendizagens. As crianças puderam explorar, conhecer os ingredientes, as transformações ao misturar e as fases de todo o processo tanto da bolacha quanto o da goma. Nos dois momentos citados, as crianças foram participantes ativas, tiveram espaço para as suas próprias iniciativas, fizeram escolhas significativas. É nessas alturas que o adulto deve estimular, apoiar o seu desenvolvimento, incentivando-a de expressar-se sobre o que realmente sente, das suas ideias, opiniões e sentimentos.

Essa minha intenção tem como intuito que haja mais conversas e negociações entre o adulto e a criança, dando-lhes mais oportunidades de “ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo (...)” (Silva et.al., 2016, p. 9). E ainda, segundo Agostinho (2014) (...) “as crianças têm voz porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las” (p.130).

De modo a estar atenta aos interesses da criança e ir ao encontro da valorização da sua participação, foi escolhida uma criança e trabalhou-se em conjunto na elaboração de um portefólio individual da criança (cf. Anexo D), que teve como objetivo perceber qual o seu desenvolvimento e aprendizagem no decorrer da PPS II. Através de registos de imagem (fotografias) e registos de observação (notas de campo) que foram realizadas ao longo do tempo evidenciando todo o seu desenvolvimento. O portefólio consiste numa estratégia de aprendizagem e de avaliação, onde são refletidas e detalhadas atitudes/comportamentos, bem como práticas pedagógicas.

Penso que, enquanto estagiária, assumi um papel participativo e observador em todos os momentos do dia a dia do grupo, desde os momentos das brincadeiras no exterior ou na sala e, nos momentos de rotina.

Para com a **família**, as minhas intenções foram: **estabelecer uma relação harmoniosa de confiança, respeito, partilha, apoio e valorização, baseada numa comunicação clara, direta e honesta, através de diálogos e contactos diários e informais**. Portanto, a minha estratégia para conseguir alcançar as minhas intencionalidades, foi mostrar-me disponível, pronta para ouvi-las, partilhando, através de fotografias expostas no quadro informativo ou conversas informais as atividades que realizavam em sala, alguns acontecimentos do quotidiano, com o intuito de aproximá-las

das vivências, conquistas e aquisições das suas crianças no contexto educativo em que estão inseridas. Sempre na tentativa de lhes transmitir segurança, confiança e respeito. Penso ter conseguido atingir as minhas intencionalidades, e a prova foi no meu último dia de estágio como pode-se ver na NC nº148 do dia 31 de janeiro de 2024,

Quando cheguei, a S. e a sua mãe estavam à minha espera, a S. deu-me um desenho e um porta-chaves com um unicórnio e um abraço, a mãe agradeceu-me muito emocionada por todo o carinho. O pai do Ed. chamou-me e disse que o Ed. quis trazer-me uma surpresa, ofereceu-me um vaso com uma flor e um desenho feito por ele, por detrás um recado da família. O pai agradeceu-me pelo tempo que estive com seu filho e por ter-lhe proporcionado muitas aprendizagens.

No entanto, infelizmente, não consegui estabelecer uma relação com algumas famílias devido ao meu horário de prática. No início da PPS II, uma das minhas preocupações prioritárias, foi dar-me a conhecer às famílias através do diálogo com as que conseguia interagir pessoalmente e, também através de uma Carta de Apresentação (cf. Anexo E) às famílias que não conseguia conhecer pessoalmente devido às diferenças de horários. Esta questão de horário dificultou-me estabelecer uma relação próxima de algumas famílias, pois o meu horário de entrada era 09h e algumas crianças chegavam à instituição às 08h/ 08:30 e saíam às 17h/17:30 e, o meu horário de saída era às 17h. Para poder conhecer todas as famílias e pedir que assinassem os consentimentos necessários à minha investigação (cf. Anexo F) entrei mais cedo, podendo assim, explicar que estes consentimentos iriam garantir que as identidades das crianças seriam protegidas e nunca revelada.

Em relação às **intenções para com a equipa educativa**, a minha primeira intencionalidade foi **construir uma relação de respeito, de comunicação, de colaboração e cooperação, de partilha, de reflexão e planeamento**. Na minha opinião, é através dessa parceria que juntos adquirimos conhecimento e, uma boa comunicação, linguagem adequada e comum a todos, inclusive às crianças, que se consegue um desenvolvimento harmonioso da criança. E a minha segunda intencionalidade, **criar um ambiente tranquilo, positivo e harmonioso** que permita uma convivência saudável.

As duas intencionalidades foram ao encontro das dinâmicas e intenções, através das observações, conversas informais com a educadora cooperante e as duas TAE,

ajudando-me assim a integrar-me nas rotinas da sala e a agir de conformidade, dando continuidade ao trabalho que já faziam antes. Como referem Portugal et al. (2016),

é importante que, no seio do contexto educativo, todos os elementos da equipa partilhem os mesmos princípios e finalidades educativas, participando e assumindo um papel claro na promoção do bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (p. 13, parte II)

E ainda, procurei envolver-me nas diversas propostas pedagógicas da equipa educativa, tendo em conta, de que quando começasse a planificar pudesse seguir a mesma linha. Ou seja, ainda uma outra intencionalidade, dar continuidade ao trabalho realizado pela equipa educativa, seguindo as intenções já definidas. E por fim, adquirir conhecimentos significativos para me tornar numa melhor profissional através da observação, comunicação e reflexão.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | " | | " |

## 4.1. Identificação da Problemática

A problemática que aqui se apresenta emergiu de uma fragilidade que observei desde o início da PPS II e que me suscitou interesse. Três crianças que não eram portuguesas, não falavam e percebiam pouco português. Era a primeira vez que estavam inseridas numa organização socioeducativa, ainda estavam em processo de adaptação. Pude observar as interações e as reações dessas crianças em vários momentos do dia. Com o passar dos dias em que estava na organização socioeducativa, decidi focar-me apenas em uma das crianças, pois as outras duas crianças faltavam muito, ficando apenas o mais novo, o Az. que ainda não tinha completado os seus três anos, vindo a completá-los poucos dias depois. A criança Az. é de origem do Nepal, demonstrou dificuldades de adaptação e de comunicação, a língua portuguesa passou a ser um entrave. A única palavra que ele dizia sempre era “Kelly”, chamava “Kelly” a toda a gente, nome de uma TAE que ele aprendeu logo no início quando ingressou no JI.

No primeiro mês da minha prática, foi possível observar que o Az. chorava todos os dias porque não queria entrar na sala, como se pode ler na NC abaixo:

O Az., hoje entrou a chorar, não queria sair do colo da mãe. (nota de campo nº 12)

O Az. entrou novamente a chorar.” (O Az. entra todos os dias a chorar, a educadora G. e a auxiliar K. disseram-me que desde que ele entrou para o JI tem sido assim, chora na entrada, mas, depois fica bem) (nota de campo, dia 25 de outubro de 2023).

As atitudes do Az. variavam entre o choro ou o correr quando não percebia o que era para se fazer, como pode-se observar na nota de campo abaixo:

Na sessão de karaté, o Az. não percebe o que o Sensei<sup>2</sup> diz, senta-se e fica a olhar, como não percebe o que se está a dizer, levanta-se e tenta fazer alguma coisa por imitação, entretanto, desiste e começa a correr pelo refeitório onde está a ser realizada a sessão. (nota de campo do dia 18 de outubro de 2023).

---

<sup>2</sup> Sensei – palavra proveniente do japonês para designar um professor/mestre, neste caso, mestre de artes marciais. Tradução de Sensei do dicionário Cambridge inglês-chinês

E então, ao observar e através dos registos supracitados, foi possível concluir que a criança Az. se sentia insegura, não tinha uma relação estável com nenhuma criança e com nenhuma das adultas, demonstrava-se resistente na interação com os outros.

A minha dificuldade em comunicar com o Az. e a dificuldade que o mesmo apresentava ao estar naquele contexto inicialmente sem perceber a língua portuguesa, fez-me refletir. Comecei a interrogar-me sobre como poderia ajudá-lo, de que forma poderia integrá-lo no grupo? Como poderia ajudá-lo ultrapassar a dificuldade de comunicar e como fazê-lo perceber o que está a ser transmitido?

Percebi que foi a partir das atividades de associação de imagens que o Az. começou a comunicar, pois tinha apenas de ver as imagens e representá-las através de gestos, imitar a imagem representada e reconhecer a imagem que lhe é mostrada.

Para comunicarmos com as crianças, se a língua não for a mesma, não há uma comunicação direta, mas deve-se ter em conta que é necessário pensar em como ultrapassar essa barreira e, arranjar estratégias para que a criança consiga comunicar-se e consiga perceber o que lhe é dito, seja por um adulto ou por uma outra criança. A comunicação é fundamental não só no jardim de infância, mas ao longo da vida, pois faz parte do seu desenvolvimento comunicar seja por palavras ou gestos.

No decorrer da prática pedagógica, através dos registos de observação, refleti sobre os acontecimentos diários. Depois de refletir, as questões pairavam na minha cabeça, no sentido de encontrar respostas e estratégias que pudessem ajudar na adaptação do Az., para mim tornou-se essencial realizar esta investigação, surgindo assim o tema sobre a dificuldade de expressão e compreensão do português e, assim, defini como título de investigação: **“Nesta sala, somos todas Kelly” – As atividades expressivas e a superação de dificuldades de comunicação**”.

De modo a orientar a minha investigação, delineei os seguintes objetivos: **(i) Compreender o impacto que as diferenças na língua materna têm no desenvolvimento da criança; (ii) Conhecer estratégias que possam ser úteis na inclusão das crianças cuja língua materna não é o português.**

## 4.2. Revisão da Literatura

A imigração em Portugal nas últimas décadas, tem sofrido alterações relacionadas com o fluxo migratório que segundo Rocha (2006) “têm vindo a intensificar-se nos últimos anos” (p. 26). De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2023), tem-se verificado desde 2008 um crescente aumento da imigração, que passou dos 20.132 para 60.389 no ano de 2022.

Araújo (2008) afirma que esta mudança em Portugal se refletiu na sociedade, que se viu “perante a presença de indivíduos de diversas nacionalidades, contribuindo uma multiplicidade rica de culturas, onde a comunicação intercultural é uma necessidade e essencial para a coexistência e compreensão entre todas as pessoas” (p. 16). Assim, perante a diversidade cultural, também o sistema educativo ao se deparar com os novos desafios impostos por uma nova população escolar diferenciada, sofreu alterações. Este autor, refere ainda que o sistema educativo tem “um papel decisivo a desempenhar nos processos de integração e de construção de uma cidadania para todos, como resposta à diversidade cultural e étnica dos alunos que a frequentam” (p. 19).

No ponto de vista de Vasconcelos (2007) “a escola [como] um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental” (p. 111). Não sendo suficiente para um bom desenvolvimento pessoal e social da criança apenas o contexto familiar, é imprescindível a vivência no contexto escolar, pelo papel importante que desempenha na construção da cidadania (Delors, 1996). De acordo com Araújo (2008) a cidadania constrói-se através de si própria, juntamente com outras pessoas ao longo da vida.

Atualmente, no JI deparamo-nos com crianças de várias culturas e línguas diferentes, o que gera com frequência problemas de comunicação. Estas crianças necessitam e têm direito a uma educação inclusiva. De acordo com o Decreto-lei nº54/2018:

Uma das prioridades da ação governativa é a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (Decreto-lei nº 54/2018, p. 2918).

Os profissionais da educação têm sido questionados sobre a **integração** e a **inclusão** das crianças imigrantes, principalmente das que não têm o português como língua materna. Neste sentido, é fundamental clarificar dois conceitos que vão ao encontro da nova realidade, a **integração** e a **inclusão**.

Em relação a **integração** o termo é utilizado “para descrever e caracterizar a entrada, a socialização e a participação dos imigrantes numa sociedade qualquer de acolhimento” (Rodrigues, 2009, citado por Nunes, 2013, p. 30). Este é um processo que incorpora as crianças imigrantes no sistema educativo, de forma que se sintam integradas no grupo. Ou seja, a criança é inserida num determinado ambiente, é aceite pelo grupo, mas ela própria tem de adaptar-se.

O termo **inclusão** está associado a um novo paradigma em relação à educação. Segundo Luís et. al., (2014), “(...) uma nova concepção de escola, onde a igualdade de oportunidades e participação, a equipa educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas” (p. 75). Ou seja, a inclusão é um conceito que se centra no respeito e aceitação do outro, demonstrado por diferentes experiências, que levam à partilha de vários conceitos, crenças e processos de socialização entre um grupo de crianças.

Por outras palavras, a integração insere a criança no ambiente dando-lhe oportunidade de adaptar-se sozinha a todas as condições disponíveis, mas é através da inclusão que a criança realmente é reconhecida, valorizada. E torna-se participante de tudo que o ambiente envolvente promove, quer isto dizer, que o ambiente é que se adapta para receber e dar respostas às necessidades da criança. É a inclusão que garante a igualdade e a participação de todos, reconhecendo as diferenças culturais e promovendo um bom desenvolvimento.

Rodrigues (2003) realça que,

Está incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele (p. 95).

É fundamental que exista “uma educação multicultural que identifica e reconhece a diversidade cultural existente na escola. E a educação intercultural para fazer com que haja interação entre as diversas culturas existentes” (Rodrigues, 2009, citado por Nunes,

2013, p. 30). Neste seguimento, o jardim de infância e os educadores desempenham um papel muito importante de mediadores na diversidade cultural, de modo a criar um ambiente educativo harmonioso, seguro e tolerante. Lembrando que, não basta garantir a entrada da criança na organização socioeducativa, mas garantir à mesma os benefícios de uma educação de qualidade, cujo objetivo principal é que todos possam ter os mesmo deveres e direitos. Sim-Sim (2005) reafirma “Não se trata, por isso, apenas de integração ou inclusão escolar, mas de qualidade educativa para todos, num ambiente o menos restritivo possível” (p. 6).

Cabe aos educadores promoverem esta inclusão e transformarem os estabelecimentos de ensino em espaços inclusivos, de modo a receberem todas as crianças e colmatarem todas as diferenças existentes. De acordo com Rodrigues (2013), os estabelecimentos de ensino devem “assegurar a formação de todos, adotando princípios que permitam responder de maneira distinta às diferentes necessidades e possibilidades de cada um” (p. 12). O/a educador/a deve optar por estratégias que favoreçam a adaptação da criança, tendo em conta, a sua capacidade de comunicação e expressão oral e, o seu relacionamento com o outro.

Para tal, é fundamental considerar que é por meio da comunicação que se alcançam progressos e desenvolvimentos, afinal, uma das maiores necessidades do ser humano é comunicar, seja verbalmente ou não-verbal. A comunicação humana consiste na transmissão de uma mensagem de um indivíduo para outro, podendo manifestar-se de diversas formas. Distingue-se em dois tipos: a comunicação não-verbal, que, se expressa através de meios físicos, como gestos, contacto visual ou linguagem corporal; e a comunicação verbal, que envolve a interação e o contacto entre pessoas, baseando-se numa linguagem comum, seja ela oral ou escrita (Cordeiro, 2004).

A comunicação é essencial para o desenvolvimento da criança, a todos os níveis, social, emocional e cognitivo, ajudando-a a tornar-se confiante e com autoestima elevada. É a partir da comunicação que sentimentos, necessidades, ideias e saberes são partilhados. Além de que, os autores Carvalho et al., (2006), consideram a comunicação um fator importante para uma verdadeira educação intercultural, ou seja, “a comunicação é um passo mais além do que o conhecimento e conduz a um maior respeito entre as pessoas e a um enriquecimento mútuo mais profundo” (p. 34).

É através da comunicação que surge a linguagem, segundo Macionis et al., (2005) a linguagem é um sistema de símbolos (falados, escritos, gestuais) permitindo assim, que a criança consiga comunicar com o outro, expressar os seus sentimentos, dizer o que observa e vê. Acrescentando ainda que é a fala (expressão verbal da linguagem), que desempenha o papel de transmitir. Por este motivo “a fala é parte da linguagem e a linguagem parte da comunicação” (Cordeiro, 2004, p. 315). Porém, mesmo antes de começar a falar, a criança demonstra sinais de querer fazê-lo, demonstrando futuramente através do uso de gestos naturais provenientes do desenvolvimento linguístico que, permitirá uma relação entre a quantidade de objetos que aponta e a compreensão do vocabulário que irá adquirir futuramente (Lima 2013).

As crianças que não falam a língua do país onde residem, falam pelo menos a sua língua, designada por língua materna. Afinal, é o primeiro idioma com que a criança tem contacto e aprendeu desde que nasceu. Segundo Leiria et al., (2005, p. 5) o conceito de língua materna é designado por L1, língua que até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática e, vai reestruturando e desenvolvendo de acordo com a gramática dos adultos da comunidade onde está inserida. Ou seja, desenvolve-se “através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar” (Sim-Sim et al., 2008, p. 11). Tal como Gaspar (2004) afirma, “A criança é um ser social que se desenvolve na interação com os outros, nos seus diferentes contextos de desenvolvimento”. (p. 259).

Portugal (2012) refere que, é a partir dos dois anos de idade que a criança dentro do seu desenvolvimento da linguagem procura compreender o mundo que a rodeia, “sendo importante providenciar variadas oportunidades para que a criança encontre quem converse com ela .... se sinta escutada e valorizada nos seus esforços comunicativos” (p. 11).

Logo, é possível compreender o impacto que a ausência desta socialização terá no desenvolvimento das crianças que não falam português.

As dificuldades que uma criança, cuja língua materna não é o português, enfrenta são: a comunicação, a falta de compreensão dentro e fora da sala, insegurança, frustração, integração e adaptação. Comandos simples (como por exemplo, quando é pedido para sentar no tapete para ouvir uma história), para a criança que não percebe o português,

tornam-se incompreensíveis, fazendo com que a mesma possa andar a circular pela sala, perdida, sem perceber a dinâmica da mesma. Para evitar estes constrangimentos à criança o/a educador/a de infância deve pensar em estabelecer rotinas em sala que facilitem a compreensão da criança, de modo que assim possa criar-se hábitos que lhe possibilitam antecipar o que vem antes ou depois de um determinado acontecimento, permitindo uma maior estabilidade nas crianças. Como refere Zabalza (1992, p. 174) “são como os capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções”.

Ao refletir sobre como as crianças imigrantes se sentem, principalmente as que não falam português, na visão de Rocha (2006) tem de se ter atenção em desenvolver práticas pedagógicas, de modo, a “combater o racismo, xenofobia, intolerâncias e exclusão social” (p. 17). Desta forma, o adulto deve estar preparado para lidar com os desafios extraordinários que as crianças imigrantes trazem consigo, reconhecer diariamente a diferença existente como algo positivo da melhor forma possível, indo ao encontro das suas necessidades e interesses, integrando-as em toda a ação do dia a dia. Durante essa integração, começa a construção da identidade e autoestima, o reconhecimento das características singulares de cada criança com a percepção do que tem em comum e do que distingue do outro, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima. Esta construção é apoiada pelo/a educador/a, ao respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família (Silva et al., 2016, p. 34).

Na perspetiva de Vicente (2020),

É necessário que o educador tenha sempre em vista o bem-estar das crianças, devendo sempre arranjar formas de trabalhar com todas, integrando-as sempre no grande grupo, independentemente da sua cultura. Cabe ao mesmo a tarefa de fazer ver que a diversidade é um fator de extrema importância para o grupo, uma vez que permite desenvolver conhecimentos específicos acerca de cada criança e de diferentes culturas, bem como deverá usar diferentes dispositivos de trabalho de modo a fomentar esta igualdade dentro da sala (p. 18).

Segundo o documento da UNESCO (2016), o papel do/a educador/a é orientar e motivar as crianças, apoiar o seu desenvolvimento em novos conhecimentos, competências, valores e atitudes que favoreçam transformações pessoais e sociais de forma positiva. Além de que, o/a educador/a deve ser um/a observador/a detalhista, pois é através das observações que são recolhidas inúmeras informações acerca das crianças, fazendo com que se compreenda melhor a necessidade, os pontos fortes e as fragilidades de cada uma delas e, ainda as relações com o próximo (Parente, 2012).

As estratégias que os educadores de infância devem ter em conta, de acordo com a Euridyce (2009) é conhecer a criança, as suas características, necessidades e interesses junto da família. Sendo importante criar relações com a família, transmitindo-lhes confiança, para que se sintam acolhidas pois “o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos é importante para o sucesso escolar das crianças” (Euridyce, 2009, p. 7).

O/a educador/a, para ajudar uma criança que não fala português, deve dar breves instruções, pausadamente, recorrendo a um vocabulário e construções frásicas simples e se necessário repetir várias vezes, descrevendo as situações. A consistência e a repetição são peças fundamentais para a estimulação do desenvolvimento linguístico da criança em português, como língua não materna (Shin, 2006, citado por Madeira et al., 2013). É preciso ter em conta que a junção da linguagem verbal à linguagem corporal, pode ser muito benéfica dado que, utilizar imagens dos objetos e apontar para os mesmos fazendo associações estamos a ajudar “a criança a associar as palavras ouvidas aos seus referentes e favorecendo, assim, a compreensão da mensagem” (Madeira et al., 2013, p. 13).

De acordo com os autores citados anteriormente, as crianças que não têm a sua língua materna o português, ao entrarem para o JI devem ser apoiadas pelo/a educador/a, como referem Sim-Sim et al., (2008), “a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança.” O apoio do/a educador/a pode ser dado através da promoção de várias atividades, destacando a importância da diversidade e ainda, promovendo o respeito e a aceitação pelo próximo.

Os/as educadores/as de infância devem ter em atenção que, as atividades precisam de contemplar a componente cultural e linguística, permitindo que as crianças se integrem na escola e na sociedade, começando a fazer parte do grupo, de modo a desenvolver conhecimentos e habilidades essenciais para o seu percurso educativo em Portugal

(Madeira et al, 2013). Os mesmos autores sublinham ainda que a comunicação com estas crianças deve ser feita em português. Entretanto, o/a educador/a pode demonstrar interesse pela língua materna da criança e aprender algumas palavras, usando-as em determinadas situações, para que a criança se sinta parte integrante ao reconhecer o interesse do/a educador/a em falar a mesma língua que ela.

As estratégias já mencionadas anteriormente, “permitirão à criança associar progressivamente as palavras aos objetos e ações que designam, o que tornará mais fácil a sua comunicação com o educador e com os pares” (Madeira et al., 2013, p.16).

As crianças geralmente sentem-se mais motivadas e interessadas em aprender uma segunda língua, quando têm a oportunidade de usá-la de forma criativa, dinâmica e divertida. Por isso, as atividades lúdicas devem estar presentes nas tarefas propostas pelo educador (Wright et al. 2010 citado por Madeira et al., 2013). Antes de falar sobre a importância das atividades lúdicas, é necessário perceber o significado e de onde surgiu a palavra “lúdico”, surgiu do latim *ludos* e tem como significado “brincar”, que se incluem jogos, brinquedos e diversões (Nascimento et al., 2013).

Santos (2002) refere que,

O lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (p. 12).

Pereira (2019) acrescenta que o lúdico ainda inclui “o brincar, as brincadeiras, o jogo, todo o ato que a criança faz de forma voluntária, onde ela vai desenvolver a sua criatividade, o seu raciocínio e aumentar os seus conhecimentos” (p. 20). São estes momentos que precisam ser motivadores, cooperantes, de forma a manter-se o interesse das crianças para poderem aprender e a trabalhar cooperativamente.

Segundo Campos (2010), citada por Cunha (2013), as atividades lúdicas “são de extrema importância para a construção do conhecimento da criança e também promovem aprendizagem” (p. 33). Ainda a mesma autora salienta que, “as brincadeiras e os jogos permitem a interação e criam bons hábitos nas crianças, e que por esta razão devem ser utilizados como recursos pedagógicos” (p. 33). E ainda, Salomão et al., (2007) acrescentam que, o lúdico é tão importante para o desenvolvimento, como para a

aprendizagem da criança, pois não está presente somente quando a criança brinca, mas também nas demais situações e atividades vivenciada por ela. A criança ao realizar atividade livre ou orientada, passa a explorar e a compreender melhor o mundo que a rodeia, considerando assim, atividades que “atraem a atenção das crianças e podem se constituir em um mecanismo de potencialização de aprendizagem” (p. 11).

É indiscutível que a atividade lúdica tem a sua importância e potencial de motivar a criança para participar em situações diversas que a levem a experimentar, investigar, conhecer as suas capacidades e limitações, além de, promover a interação entre pares.

Em relação às crianças que não falam português, antes de promover as atividades lúdicas, os autores Madeira et al., (2013) defendem que uma estratégia essencial, é observar o comportamento destas crianças, para tentar perceber se há compreensão e interação verbal com as outras crianças ou com o adulto. Para estas crianças se sentirem incluídas e integradas num grupo, precisam de receber apoio do educador, que irá adotar estratégias de uma comunicação diferente, demonstrando o respeito pela cultura através do uso de algumas palavras da língua materna das crianças.

A integração das crianças estrangeiras no JI acontece a partir do momento que há socialização e para tal, é necessário haver interação entre pares. Portanto, o/a educador/a deve promover momentos de brincadeira livre ou atividades que incentivem a “sua interação com as outras crianças falantes nativas de português, que poderão constituir-se como modelos linguísticos úteis para as crianças que não têm o português como língua materna” (Madeira et al., 2013, p.15). Esta interação entre pares fará muito mais do que o desenvolvimento linguístico, irá proporcionar a criação de laços afetivos. Não é somente a família e as relações entre pares no JI, que contribuem para a construção de identidade da criança, a escola também desempenha um papel muito importante, é “um espaço precioso de inter-relações, de aprendizagens e de socializações múltiplas”, além de desempenhar um papel importante na “formação do processo de identidade pessoal” (Silva, 2010, p.15).

Em suma, o/a educador/a atua como um agente promotor de oportunidades e experiências que irão contribuir para a construção da identidade das crianças. Sendo que, as oportunidades se devem prover de muita reflexão, reconhecimento, apreciação da diversidade existente como fonte de aprendizagem. Assim, certamente, a sua prática irá

contribuir para haver igualdade de direito e, conseqüentemente, para a inclusão social de todas as crianças sem haver distinção. Tendo em conta que, para haver a inclusão dessas crianças deve haver um esforço contínuo de muita colaboração entre os/as educadores/as, as famílias e a comunidade escolar.

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

Para realizar um estudo realmente significativo e verídico, é essencial que o educador esteja atento, que escute, observe e registre os interesses, as necessidades, as dificuldades, as opiniões das crianças, e ainda analise as várias questões a abordar (Louro, 2013). Foi com base nas práticas mencionadas e adotadas no decorrer da minha intervenção, que surgiu o tema para a investigação sobre as dificuldades de expressão e compreensão do português, tendo como título **“Nesta sala somos todas Kelly – As atividades expressivas e a superação de dificuldades de comunicação”**, o mesmo surgiu de uma fragilidade que pude observar desde o início da PPS II, despertou-me interesse o facto de três crianças, que estando numa fase de adaptação, não falarem nem perceberem o português. Sendo que, com o passar dos dias duas delas faltavam muitas vezes, apenas uma delas era assídua, foi nessa criança que me foquei durante a investigação. Deparei-me com a dificuldade em comunicar com essa criança, pois ela não percebia e nem falava português, sentia-se completamente perdida e por isso muitas das vezes chorava como forma de comunicar a sua frustração, ou então, ficava a andar ou correr pela sala sempre com os carros nas mãos, objetos que certamente lhe transmitiam segurança.

Por conseguinte, dirigi a minha investigação com base no método de **estudo de caso**, que segundo Bogdan e Biklen (1994), é tipo de estudo que se adequa à observação explícita de um determinado contexto com um conjunto de pessoas, sobre um determinado acontecimento, Yin (2005) refere ainda que, “este investiga acontecimentos atuais num contexto da vida real” (p. 32). Quer Yin (2005), dizer que, subsistem variações no estudo de caso, podendo haver cinco aplicações distintas, mas, esta investigação sendo de carácter individual, evidencia-se o descritivo, uma vez que a intenção é “descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre” (p. 34).

Em primeiro lugar, para começar a investigação, decide-se qual é o **objeto de estudo**, que neste caso será a criança Az. que apresenta dificuldades na relação com os outros, devido principalmente ao desconhecimento da língua portuguesa. Logo após, são reunidos os dados, é feita uma avaliação de como será organizado e define-se quais serão os objetivos a alcançar. Seguidamente, numa outra fase, decide-se quais serão as entrevistas a realizar e define-se o que se deve investigar mais em concreto, deste modo, passa-se de uma etapa exploratória para uma fase mais restrita da pesquisa por meio dos dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 90).

Deste modo, o presente estudo será ancorado nas observações, que ajudarão a perceber a evolução da criança que não tem como língua materna o português, todo o seu desenvolvimento e aprendizagens e, ainda a importância do papel do adulto na inclusão dessa criança.

Relativamente à natureza do estudo de caso, esta será uma **abordagem qualitativa**, exigindo assim a elaboração de uma descrição mais pormenorizada dos acontecimentos no seu contexto. É uma vez que a origem provém de uma fonte direta de “dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47), ou seja, este faz do investigador o principal instrumento, a relação entre o investigador e o seu objeto de estudo é uma mais-valia para o estudo em causa, pois permite uma melhor compreensão de determinados acontecimentos relacionados com a temática da investigação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). E ainda, usufruindo de uma maior aproximação e envolvimento com os intervenientes (Tomás, 2011).

Para desenvolver um estudo de caso, torna-se necessário equacionar várias técnicas e instrumentos de recolher e de tratar os dados. A seleção de técnicas “a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2011, p. 24). Dito isto, as técnicas e instrumentos a que recorri para utilizar foram: observação participante e observação não-participante, operacionalizada através das notas de campo; registos multimédia; reflexões; análise documental, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.

No que se refere à **observação participante**, esta é considerada uma técnica direta de recolha de informação, pois implica que haja envolvimento do observador no local do estudo e caracteriza-se por um contacto direto com os factos observados no meio, fazendo assim com que haja uma maior compreensão do que ocorre nesse contexto (Máximo-Esteves, 2008). Assim, a minha posição foi maioritariamente participante direta durante a minha intervenção, permitindo-me “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das relações entre atores.” (Tomás, 2011, p. 148). Bogdan e Biklen (1994) salientam ainda que é essencial que o investigador “calcule a quantidade correta de participação e também o modo como deve participar” (p. 125). E então, em alguns momentos, considerei necessário afastar-me e realizar uma observação não-participante, caracterizada pelo distanciamento do observador em relação às pessoas observadas (Aires, 2011), como é possível ver num destes momentos, na nota de campo nº 45 do dia 7 de novembro,

Fiquei a observar a interação da educadora cooperante no decorrer da manhã, pois o intuito é observar as interações do Az., do S. e da El. A ed. G perguntou às crianças se gostavam de fazer um desenho para oferecer ao Ed. que fez anos no dia anterior. Quase todas as crianças disseram que sim e, então foram escolher as canetas, os lápis de cera e de cor para desenharem. Mas, pude observar que o Az. e o S. ficaram a olhar as crianças, até que o Az. se levantou e foi buscar os carros para brincar e o S. continuou sentado sem reação, apenas a observar. A ed. G explicou ao Az., através de gestos, que não era altura de brincar com os carros e sim fazer um desenho, mostrou-lhe os materiais e o voltou a sentar. A auxiliar K. pegou na mão do S. e motivou-o a pegar numa folha e canetas para ir desenhar. Das três crianças que não percebem e nem falam português, a El. foi a única que primeiro tentou perceber o que era suposto fazer e foi atrás das outras crianças fazer o mesmo, ou seja, ela foi por imitação.

Para fazer os registos das observações, foram feitas **notas de campo**, esta técnica segundo Bogdan e Bibklen (1994), consiste no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). E também, sendo feito através de alguns **registos multimédia** (sobretudo fotografias) das dinamizações das atividades, forma de registo que Bogdan e Biklen (1994), salientam estar fortemente relacionada com a investigação qualitativa e dá fortes dados descritivos. As **reflexões** serviram-me para refletir sobre o

contexto socioeducativo em geral, ações, observações e outros. Uma das primeiras técnicas a ser utilizada foi a **análise documental**, essencial, considerada por Aires (2011) como uma técnica que pode "desempenhar funções diversas na investigação educativa: apoiar os métodos diretos de recolha de informação, "validar" e contrastar a informação obtida, reconstituir acontecimentos importantes para as pessoas ou grupos sociais em análise, gerar hipóteses" (p. 42). Esta análise foi feita através da consulta dos documentos oficiais da Instituição, mais especificamente, sobre o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Referencial Para As Respostas Sociais de Proximidade de 1ª e 2ª Infância para que fosse possível ter acesso às perspetivas educativas da organização socioeducativa.

Posteriormente, foi aplicada uma **entrevista semiestruturada** à educadora cooperante (cf. anexo A), sendo primeiramente elaborado um guião, que serviu como uma forma de "recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), através de perguntas com resposta aberta, com o objetivo de colher dados sobre factos, opiniões, conceções e princípios.

Para concluir, em relação ao **roteiro ético** (cf. Anexo G, Tabela 1), segundo Estrela (1999, citado por Rosa, 2011), "o carácter ético da função docente advém do facto de o seu exercício e a sua legitimidade serem feitos em nome do bem do educando" (p. 24), considerado por mim fundamental cumprir princípios éticos e deontológicos. A minha ação na minha prática pedagógica, esteve sempre de acordo com a Carta de Princípios Éticos Profissionais de Educação de Infância da (APEI 2011), na qual encontrei os princípios que pretendi adotar durante o estudo com as crianças, bem como na restante prática pedagógica. Saliento cinco princípios:

1. Ser clara nos objetivos de trabalho, perante a equipa e crianças envolvidas, clarificando sempre o que pretendo;
2. Salvaguardar os interesses do grupo em todos os aspetos;
3. Garantir o sigilo profissional, garantindo assim a privacidade dos envolvidos;
4. Reconhecer as potencialidades do grupo;
5. Garantir que tinha o consentimento informado e assentimento para a elaboração dos documentos pretendidos.

Segundo a APEI (2011), "Consciencializar os profissionais de educação de infância de que o poder que têm é possibilidade de influenciar e transformar e de que o seu modo de agir tem necessariamente consequências naqueles que encontram no decurso

do exercício da sua prática”(p. 1), por isso tentei acima de tudo garantir o respeito por todos os envolvidos, e a prova de que posso ter conseguido manter esta postura, foi a boa relação que estabeleci com as crianças, a equipa educativa de toda a organização socioeducativa e as famílias, relação que foi de muita reciprocidade. Fazendo-me refletir ainda mais sobre a minha atitude como futura profissional, estando disponível para aprender e para melhorar, de modo a construir a minha identidade profissional.

#### **4.4. Apresentação e análise dos dados**

Ao analisar os dados, organiza-se o pensamento e todo o processo de investigação, tendo como objetivo encontrar respostas e significados às primeiras evidências encontradas para, posteriormente, apresentar as conclusões (Stake, 1999).

O processo de investigação começou através da definição da problemática que, por conseguinte, utilizou as seguintes técnicas de recolha de dados, articulando-as: observação direta (notas de campo) e inquérito por entrevista (entrevista semiestruturada); possibilitando-me compreender melhor os objetivos que foram delineados: **(i) Compreender o impacto que as diferenças na língua materna têm no desenvolvimento da criança (ii) Conhecer estratégias que possam ser úteis na inclusão das crianças cuja língua materna não é o português**, com o intuito de encontrar respostas para os mesmos.

Em relação à entrevista realizada, a mesma foi feita à educadora cooperante, com o intuito de melhor compreender as suas conceções sobre o papel do educador na inclusão de uma criança cuja língua materna não é o português e saber quais são as estratégias para incluir essa criança. Além de contribuir com outras informações relevantes para a investigação, como afirmam Meirinhos e Osório (2010), “a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (p. 62), ajudando assim a obter mais informações, desde conhecer melhor o grupo de crianças, o modo de trabalho da educadora cooperante, as suas opiniões e outras.

Para realizar a minha análise dos dados, construí uma tabela categorial da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo H, Tabela 2) e uma tabela categorial dos registos de observação que foram utilizados na investigação (cf. Anexo H,

Tabela 3), tendo em conta os objetivos definidos a partir da problemática já mencionada. Além disso, elaborei um plano de ação com as estratégias educativas. Ou seja, propostas de atividades concebidas para superar as barreiras linguísticas do Az. e promover a sua inclusão. Por conseguinte, após a recolha de dados, procedeu-se à sua análise e tratamento, tendo em atenção os resultados que serão de seguida apresentados.

De forma a compreender o papel do JI na inclusão das crianças cuja língua materna não é o português, considerei importante questionar a educadora cooperante sobre o tema. Segundo a perceção da educadora (cf. Anexo H, Tabela 2, subcategoria *Papel do JI*), o papel do JI “(...) na minha perspetiva, constitui um lugar de grande aprendizagem, quer a nível pessoal como em grupo. É sem dúvida um lugar de socialização e autonomia crescente, no desenvolvimento das crianças e também das suas famílias.” (excerto retirado da entrevista à educadora cooperante – cf. Anexo A) E ainda refere que “O contacto diário com as outras crianças e adultos, para além da socialização já referida, é também um lugar para aprender a incluir, dado a diversidade de famílias.” (excerto da entrevista à educadora cooperante – cf. Anexo A).

Pode-se assim considerar o JI um dos espaços mais privilegiados, que permite através da socialização, fazer a inclusão de todas as crianças onde é consentida a presença de culturas e interação entre ambas. Tal como afirmam Matos et al. (2013), “É na mistura de diversas culturas que se educa para uma educação multicultural diversificada e socialmente coesa” (p. 5). Além do JI, desempenhar um papel crucial na construção da identidade pessoal, no desenvolvimento e na formação de um cidadão, ainda é, responsável por promover as mesmas oportunidades de aprendizagem, fundamentado nos princípios da igualdade, dignidade, respeito mútuo e justiça (Correia, 2003). Os autores Sim-Sim et al. (2008) acrescentam que o JI deve proporcionar às crianças experiências diversificadas, desafiantes que possam tornar-se significativas, de modo, a motivá-las a interagir e a partilhar as suas vivências e sentimentos.

### **Compreender o impacto que as diferenças na língua materna têm no desenvolvimento da criança**

Para compreender o impacto que a diferença na língua materna tem no desenvolvimento de uma criança, é necessário conhecer as dificuldades que esta tem de

ultrapassar. Sendo que a mesma desempenha um papel essencial no seu desenvolvimento geral, particularmente nos aspetos cognitivos, linguísticos, sociais e emocionais. É nesta fase, que as diferenças se manifestam de diversas formas, influenciadas por vários fatores como o ambiente familiar, o contexto sociocultural, a exposição à linguagem e até mesmo características de desenvolvimento pessoal. Embora essas diferenças aconteçam naturalmente, os educadores devem compreender e acompanhar atentamente, uma vez que, tudo à volta pode influenciar o percurso de aprendizagem e a integração social da criança.

Para contextualizar, durante a observação quotidiana do Az. foi possível verificar as diferenças que causaram impacto no seu desenvolvimento. A começar pelo seu ambiente familiar, que se transcendeu e se refletiu no comportamento diário da criança, facto visível diariamente, quando chegava à organização socioeducativa. Como podemos observar na seguinte nota de campo,

O Az. veio no colo da mãe, não quis entrar na sala e falou qualquer coisa na sua língua materna, a mãe disse que ele precisava de ir à casa de banho. Enquanto estava à espera do Az., pude observar que ele ficou parado à espera de que a mãe lhe tirasse as suas calças e o pusesse a fazer xixi. Depois, a mãe teve de voltar a vesti-lo e para lavar as mãos o Az. esticou-lhe as mãos. (nota de campo nº 17).

Ao conversar com a educadora cooperante sobre a observação realizada, a mesma disse que se trata de uma questão cultural, em que as mulheres fazem de tudo pelos homens, por isso os rapazes, desde pequenos, estão sempre à espera que lhes façam as tarefas. É claramente perceptível a dependência do Az. relativamente à sua mãe, tanto emocionalmente quanto fisicamente.

Uma outra observação que vai ao encontro do que a educadora cooperante referiu, foi num momento em que as crianças foram para o corredor trocar de sapatos e colocar casacos para irem à rua, verificou-se que maioritariamente as crianças realizaram a tarefa de forma autónoma, exceto uma criança que tem um problema motor e o Az., que ficou parado a olhar para as adultas, visivelmente à espera que lhes trocassem os sapatos e lhe colocassem o casaco.

(...) temos de tentar dizer-lhe através de gestos o que é para fazer, mas mesmo assim, ele fica parado a olhar-nos à espera que nós o descalcemos, o calcemos e o vistamos. (nota de campo nº 5).

Em relação ao desenvolvimento emocional do Az., pude observar que ele vinha sempre ao colo da mãe ou do pai, dando a entender o quanto era protegido. O Az., quando vinha com a mãe, ficava sempre a chorar, demonstrando estar inseguro, ansioso e frustrado, talvez por não conseguir comunicar com ninguém da sala. Trazia sempre consigo alguns carros nas mãos, que o acompanhavam em todos os momentos do dia, mesmo quando ir fazer a sesta, conferindo-lhe certamente um sentimento de pertença e segurança, como podemos ver na nota de campo nº 21.

O Az. foi para cama, juntamente com dois carros, a ed. G disse que se ele só adormece assim, talvez seja porque os objetos lhes transmitam algum conforto. (nota de campo nº 21).

O seu maior interesse na sala estava relacionado diretamente com a área da garagem onde ficavam os carros, pois gostava muito de brincar com os mesmos. Quando lhe eram retirados os carros, o Az. demonstrava tristeza e frustração, começando logo a chorar e por vezes a gritar.

(...) O Az. ficou a observar o T., que estava a brincar com carros e foi tirar-lhos. O T. reclamou e pediu-lhe que devolvesse, o Az. começou a chorar e a balançar a cabeça como se quisesse dizer que não. (nota de campo nº6).

Madeira et al. (2013) referem que durante o processo de inclusão de crianças cuja língua materna não é o português, é essencial observar o comportamento das mesmas, para que assim possa analisar se compreendem o que lhes é dito pelos adultos e pares, se interagem verbalmente ou não.

Por isso, ao observar as atitudes e reações da criança nos momentos de birra, de frustração e tristeza, leva-nos a refletir, que aconteciam porque o Az. não conseguia comunicar, expressar o que estava a sentir no momento e a sua reação, seria motivada por sentir que não estava a ser compreendido. O facto do Az. não falar português, fez com que não conseguisse resolver sozinho os seus problemas, uma das limitações no seu desenvolvimento cognitivo. E ainda, condicionando as interações sociais com outras crianças e adultas da sala, ou seja, dificultando a socialização.

As interações sociais no início não foram fáceis, como se pode ver ao analisar a tabela categorial da análise dos registos diários de observação, a categoria *Criança cuja língua materna não é o português*, mais precisamente a subcategorização *Interação*, que

demonstra as reações do Az. ao ficar na sala todas as manhãs e as suas interações com as adultas, “O Az., hoje entrou a chorar, não queria sair do colo da mãe” (nota de campo nº12) “O Az., hoje entrou a chorar novamente, não queria sair do colo da mãe e não queria entregar os carros à mãe” (nota de campo nº 22). Estes acontecimentos repetiram-se por vários dias seguidos, havendo sempre resistência em sair do colo da mãe no início. Durante alguns dias que observei essas entradas do Az. sentia-me incomodada e pensava em como poderia ajudá-lo a ultrapassar esse sentimento de ansiedade. Num desses dias, resolvi oferecer-lhe uns carros da sala que ele gostava de brincar “(...) ele pegou nos carros e veio para o meu colo e tentei acalmá-lo. Sentámo-nos numa cadeira junto das outras crianças. O Az. tranquilizou no meu colo e ficou sossegado a ouvir atentamente.” (nota de campo nº 48). Foi uma estratégia que resultou, pois, a partir desse dia as entradas começaram a melhorar.

(...) o Az. chegou ao colo da mãe, disse “Bom dia” e veio ter comigo para o meu colo, disse “bye mom”, saiu do meu colo e foi buscar um carro à caixa. Sentei-o ao pé da educadora cooperante, ficou sentado, sossegado, a cantar o bom dia à sua maneira. (nota de campo nº 53).

É importante transmitir conforto e confiança à criança, para que a relação se transforme numa relação saudável, que possa contribuir para o seu bom desenvolvimento. Penso que estabelecer uma relação afetiva com o Az., como é sugerido pela DGE (2016) e por Ramos (2007), foi crucial para ele poder se sentir mais seguro. A certeza de que tinha conseguido estabelecer uma relação com o Az. foi o sentimento demonstrado nos dias seguintes, quando ele chegava à porta da sala,

Hoje o Az. chegou ao colo da mãe, não chorou, mas não quis sair do colo. Então fui buscar dois carros na garagem e ofereci-lhe, ele esticou-me os braços e veio para o meu colo. Virou-se para a mãe e disse: “Bye Mom”. nota de campo nº 56  
Hoje o Az. veio com a mãe, desceu do colo e veio ter comigo, esticou-me os braços e deu-me um abraço, virou-se para a mãe e disse: “Bye Mom”. (nota de campo nº 59).

E ainda sobre a interação do Az., o facto de não perceber, nem falar português, comunicar com as outras crianças durante o momento de brincadeira, também era uma dificuldade,

O EC. estava a brincar com uma pista e alguns carros quando o Az. foi ter com ele e tirou-lhe alguns carros, o EC gritou-lhe para que não lhe tirasse os carros, pois ele estava a brincar, o Az. como não percebe o português continuou a tirar-lhe mais carros. Foi então que o EC veio ter com o Az. empurrou-o e tirou-lhe todos os carros. A auxiliar K. teve de ir intervir, pois o Az. começou a chorar. (nota de campo nº 4).

A barreira linguística existente dificultava a integração da criança no grupo e a sua socialização, levando ao isolamento social, como se pode observar na nota de campo,

O Az. quando chegou ao recreio exterior dirigiu-se a uma caixa, tirou um camião e um carro e foi brincar na terra sozinho. Reparei que ele esteve ali algum tempo sozinho, observei as outras crianças que brincavam entre elas, mas o Az. simplesmente esteve a brincar sozinho com os carros na terra. (nota de campo nº32)

O Az. foi diretamente para a área onde ficam os carros, não quis partilhar os carros com os colegas, brincou sozinho. (nota de campo nº33).

A criança que não consegue expressar-se oralmente através da língua onde está inserida, tem dificuldades em compreender perguntas, orientações do educador, ou comandos simples tais como, “arruma os brinquedos” ou “vem para a roda que vamos começar o dia”. É muito difícil no início a criança conseguir participar nas rotinas, ou na realização de uma atividade. O Az. muitas das vezes não queria participar e às vezes destabilizava o grupo, porque queria andar ou correr pela sala,

(...) sentei-me no tapete com as crianças para contar-lhes uma história do livro “Leafman”, de Lois Ehlert, mas a L., a C., e o Az, levantaram-se e começaram a correr dentro da sala, destabilizando assim o restante do grupo. (nota de campo nº 72).

O Az. não quis estar sentado a ouvir o que a educadora cooperante estava a dizer, pois estava muito distraído e excitado. Por certo, não estava a perceber o que a educadora falava. (nota de campo nº 81).

O Az. ainda não consegue realizar a primeira parte da rotina (marcar o tempo, o dia, fazer a contagem das crianças). (nota de campo nº 56).

As observações quotidianas que foram citadas, ajudaram-me a perceber como o Az. se sentia ao frequentar o JI, o que permitiu fazer uma breve análise sobre o seu desenvolvimento no geral.

Efetivamente, pude refletir melhor sobre o impacto que as diferenças linguísticas têm no desenvolvimento da criança, seja ele cognitivo, social ou emocional. Compreendi, que o desenvolvimento da linguagem de cada criança, não depende somente das suas condições biológicas, mas também, é influenciado pelo meio onde está inserida, sendo um forte contribuinte e determinante para o enriquecimento linguístico das crianças. É necessário que haja um ambiente que proporcione várias experiências e contactos. Sim-Sim et. al., (2008) acrescentam,

Quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras. (p. 35).

Por este motivo, é grande a responsabilidade do adulto, proporcionar um ambiente adequado à criança para se desenvolver e aprender uma segunda língua, que não seja a sua materna, de forma mais acessível e compreensível.

### **Conhecer estratégias que possam ser úteis na inclusão das crianças cuja língua materna não é o português**

Para colmatar as dificuldades de uma criança, que não tem como língua materna o português, o papel do adulto torna-se essencial na vida da criança, de modo a promover um bom desenvolvimento a todos os níveis, inclusive na aquisição da linguagem e no desenvolvimento da comunicação. A relação adulto-criança deve desenvolver-se a partir de diálogo, das conversas, tal como destacam Braz-Aquino et. al., (2016), sublinhando que as conversas entre o educador e a criança são pensadas e planeadas para que haja interações e, conseqüentemente desenvolvimento na aquisição da língua. Na idade do Az. três anos, a criança vai desenvolver a sua linguagem num contexto educativo, durante as brincadeiras, nos momentos de comunicação entre o grupo, nas atividades, tendo maioritariamente o adulto como referência. Ou seja, numa primeira fase a criança pode ser colocada num ambiente em que não perceba a nova língua em que está inserida, mas à posteriori terá maior facilidade de aprendizagem.

Sabendo a importância do papel do adulto na vida da criança, é necessário refletir melhor sobre o papel do educador, na perspectiva da educadora cooperante “(...) o educador deve ter em conta que para se realizar a inclusão de uma criança que não fala português num grupo, o educador deve estabelecer uma relação segura, afetiva e de confiança com a criança, promovendo o seu bem-estar.” E ainda, “(...) cabe também ao educador como elemento facilitador, manter-se o mais presente possível junto destas crianças (...)”. Tendo em conta que “(...) enquanto educadora, procuro sempre entender a criança no seu todo, assim como a sua família. Quando acolho a criança, acolho também a sua família, estabelecendo com elas, um ambiente de comunicação e confiança seguro, para perceber melhor as características da criança, os seus interesses e necessidades, para facilitar a inclusão da criança e família.” (excertos da entrevista à educadora cooperante- cf. Anexo A). Ou seja, um educador de infância deve estar disponível para acolher atenciosamente qualquer criança e, estar disposto a ajudá-la no que for necessário para que a mesma seja integrada no grupo e se sinta acolhida.

Lembrando que, para haver inclusão de uma criança que não fala o português, antes de mais, o educador deve refletir sobre os princípios gerais das OCEPE, Silva et. al., (2016) nos quais estão registados alguns objetivos da Educação Pré-Escolar consignados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, mais precisamente o princípio: “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (p. 161).

### **Estratégias do educador para a inclusão**

Ao ser questionada sobre quais são as estratégias que um educador pode adotar para a inclusão, a educadora cooperante afirmou que “(...) para facilitar a melhor compreensão e interiorização da língua portuguesa, devemos continuar com um vocabulário simples, com recurso também à expressão corporal, associando a palavra à pessoa, imagens e objetos.” (cf. Anexo A- excerto da entrevista).

E acrescenta que,

As estratégias para inclusão destas crianças podem ser variadas, mas para começar a selecionar as estratégias a educadora tem de observar a criança em

grande grupo em pequeno grupo, a forma como interage com os pares. Depois, sim, organizar o seu plano com estratégias como: Promover a interação entre pares, ou seja, dar a tarefa a uma ou mais crianças de apoiar a criança nas atividades da rotina diária para esta se sentir mais acolhida e adquirir as mesmas; Realizar ficheiros com imagens e verbalizar as mesmas com a criança; Tirar foto da criança nos vários momentos da rotina e verbalizar as ações que está a realizar; Escrever num caderno frases /palavras da língua materna para poder conversar com a criança, numa perspetiva de valorizar a sua cultura linguística e também dar a conhecer ao grupo. (cf. Anexo A - excerto da entrevista).

Após analisar as estratégias da educadora cooperante, percebi que algumas já estava a ser postas em prática. Uma delas foi a realização de atividades de associações por imagens ou por imitações, tal como é possível ver na nota de campo nº 125,

(...) sentei-me com o Az. numa mesa e mostrei-lhes vários cartões com imagens de frutas, legumes, alimentos, cores, um jogo de associação de imagens. O Az. repetia tudo o que eu lhe dizia.

Durante a realização da PPS II apresentei algumas propostas educativas que tinham como objetivo incluir o Az. no grupo dando-lhe oportunidade para interagir com as outras crianças e desenvolver a sua comunicação oral. As atividades propostas foram inclusivas e pensadas para favorecerem a aquisição da língua portuguesa, de forma a ser mais divertida e cativante. E também, para apoiarem o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral, promovendo simultaneamente a socialização e o prazer de comunicar com o outro.

As atividades lúdicas foram escolhidas porque na revisão da literatura foram mencionadas como grandes promotoras de aprendizagem. Confirma-se segundo Wajskop (citado por Dias, 2013) serem instrumentos educativos de extrema importância, promotores de aprendizagens significativas. A atividade lúdica proporciona momentos de prazer e diversão e está relacionada com atividades como o brincar e o jogar.

Alguns dos materiais que foram utilizados para desenvolver as propostas educativas, foram construídos por mim, como, por exemplo, os cartões com imagens de posturas e movimentos. Os outros cartões, selecionados por mim para as atividades pensadas, sobre cores, objetos, frutas, transportes, animais, formas geométricas e ações e, ainda, materiais que pudessem auxiliar nas sessões de movimento, tais como, bolas,

cordas, banco, arcos, pinos e caixas, eram todos provenientes da organização socioeducativa. Para algumas propostas educativas, levei alimentos para confeccionarem as bolachas, o bolo e a plasticina. Também levei especiarias e livros. Todos os materiais mencionados estão documentados em anexo (cf. Anexo I).

Uma das atividades propostas foi o jogo de associação de imagens, como se pode ver no anexo I, com imagens de vários alimentos: frutas, legumes, cores, formas geométricas, outras vezes com cartões de imagens de animais, transportes, peças de roupas, partes do corpo e objetos que estavam presentes na sala e de uso diário. Este jogo, tornou-se habitual e era feito com o Az., com o intuito de que pudesse reconhecer e nomear os objetos, e as suas utilidades. Todas as vezes que íamos fazer este jogo perguntava-lhe primeiro através de gestos se queria.

Em algumas sessões de movimento com o grupo, utilizava cartões com imagens de posturas/movimentos (cf. Anexo I, Figuras 19 e 20). Fazia-se um jogo de imitação como por exemplo, cada criança tirava uma carta, mostrava aos colegas e todos tinham de imitar o que viam na imagem/postura, que estava no cartão. Esse jogo era feito com o grupo, todas as crianças tinham oportunidades de socializar e interagir, e funcionava como uma forma de promover a inclusão do Az. com as demais crianças.

E ainda, outros tipos de atividades, de imitação ou associação, que estimulassem a linguagem, e aquisição novo vocabulário, como por exemplo o que está na nota de campo nº 65,

“(…) hoje trouxe um livro de Eric Carle, *Da cabeça até os pés*<sup>3</sup>, pedi-lhes que todos se sentassem no tapete. Conforme aparecia um animal numa determinada posição, pedi-lhes que fizessem tal como aparecia no livro, por exemplo, um gato com as costas arqueadas, virar a cabeça como o pinguim, tocar no dedo do pé como o papagaio. No início, o Az. e a El. não estavam a perceber muito bem, entretanto, viram os colegas a fazerem e começaram a fazer, até porque associaram as imagens dos animais do livro ao que estavam a imitar. Esta atividade promove novo vocabulário e estimula a linguagem.”

A atividade mencionada foi repetida por mais duas vezes em dias diferentes e, pude observar a evolução do Az. aos comandos e associações do que era lhe pedido, por

---

<sup>3</sup> Carle, E. (2017) *Da cabeça até aos pés* (Ed. Cartonada). Kalandraka

exemplo, para bater palmas como a foca, ele não ficava a olhar para os colegas, fazia logo o que era suposto fazer. Entretanto, numa terceira vez a usar o mesmo livro, a proposta de atividade foi diferente e com uma variante, apresentando o som dos animais, pedi-lhes que fizessem a associação às imagens que viam no livro. Para o Az. perceber, dei o exemplo através de gestos e sons de um determinado animal, ele rapidamente percebeu e começou por repetir o nome dos animais e os seus respetivos sons. Nesta atividade, foi possível estimular a atenção visual e auditiva do Az., além da concentração e aprendizagem de novos vocábulos.

Nas sessões de movimentos (cf. Anexo J, Figura 23), o Az. estava sempre disposto em participar, ficava a observar atentamente como as outras crianças faziam e depois tentava fazer igual.

Hoje é dia de sessão de movimento, preparei um circuito (com bolas, cordas, cones e arcos) para fingirem que estão a andar na floresta. No início, improvisei uma história sobre a floresta e, demonstrei sobre o que era suposto fazer, todas as crianças estiveram atentas e fizeram o percurso, cada um a seu tempo e à sua maneira. O Az. fez o percurso todo sem ajuda, fez exatamente o que viu as outras crianças fazerem, só não conseguiu saltar com os dois pés juntos para dentro dos arcos. É notório que o Az. tem pouco estímulo de expressão motora. (nota de campo n° 68).

Ao realizar atividades de associação de imagens ou por imitação, Moura e Ribas (2012) referem ser possível ocorrer interação através da imitação quando a criança executa alguma ação que observou outra criança a fazer. Por meio da imitação, a criança consegue realizar ações que ultrapassam seus limites e suas habilidades (Vygotsky, 1978). Quer isto dizer, a imitação pode ser considerada como uma grande promotora do desenvolvimento e aprendizagem.

O Az. não participou em todas as atividades propostas por mim, porque houve dias que não quis participar e claramente foi respeitada a sua vontade.

Entretanto, participou das atividades propostas nos dias de culinária, uma delas foi fazer um bolo, escolhido pelo grupo. A atividade teve de ser adaptada, pois todas as crianças queriam muito fazer um bolo e, então tive de pensar em como gerir e dar oportunidade a todas. O Az. demonstrou interesse em participar na atividade, repetiu os

nomes dos ingredientes, esteve envolvido durante toda a confeitura do bolo, sempre atento e concentrado no que estava a fazer (cf. Anexo J, Figura 24).

Uma outra atividade de culinária que o Az. demonstrou satisfação em estar envolvido, foi fazer bolachas de Natal, um momento muito divertido, de interação com as outras crianças, estando sempre a rir e mostrando-se entusiasmado por moldar as suas bolachas de forma muito criativa.

Numa outra atividade, em que tinha vários objetivos em comum com as atividades de culinária, foi fazer a sua própria plasticina com cheiro.

As três atividades mencionadas acima, tiveram os mesmos objetivos que pudessem abranger aprendizagens em todas as áreas de desenvolvimento (cognitiva, linguagem oral, motricidade fina, expressão artística e socialização). Permitir trabalhar os nomes dos ingredientes, as cores, os verbos de ação (misturar, mexer, amassar, moldar, provar), incentivar a criança a repetir ou apontar e usar gestos para indicar a ação, como por exemplo, mexer ou deitar para dentro do recipiente um ingrediente. Desenvolver a motricidade fina através da manipulação das mãos e dedos. Estimular a criatividade, desenvolver a concentração e ainda, trabalhar em grupo e saber partilhar os ingredientes. Durante a realização das atividades, o Az. revelou estar satisfeito, feliz, tocou nos ingredientes, repetiu os nomes, mexeu na massa, sempre a sorrir, mostrou-se criativo e participativo, esteve sempre ao meu lado, a verbalizar e a repetir todos os passos a seguir para a confeitura do bolo, das bolachas e da plasticina.

Em relação às aprendizagens no domínio da linguagem oral, todas as atividades permitiram adquirir um novo vocabulário com palavras e ações em português, que fossem úteis no dia a dia em sala, tais como, ações: cantar, lavar as mãos, ir almoçar, dormir. Ou objetos: cadeira, mesa, copo, jogos, canetas, folhas, livros, lápis, prato, talheres e outros. Assim como, os comandos de regras da sala, tais como, sentar, ouvir, não correr na sala, não gritar. Também palavras ou expressões de uso diário, que são essenciais: olá, bom dia, obrigado, desculpa, se faz favor, com licença e outras.

Na minha perspetiva, de acordo com as minhas observações, pude constatar que o Az. começou a comunicar a partir dessas atividades. Percebi pelos comportamentos das outras crianças, que elas também ficaram contentes ao verem o Az. a participar das atividades e a demonstrar interesse em comunicar sem ser a chorar. Uma das crianças, a

Em. disse-me “(...) sabes, Alessandra, o Az. já sabe esperar pela sua vez e não fica a correr pela sala. E já sabe fazer um jogo.”

A cada dia era perceptível o interesse do Az. em aprender a falar português para comunicar verbalmente. Notou-se a evolução da sua relação-comunicação com o grupo, começou a tentar comunicar e a interagir mais, brincar em algumas áreas juntamente com outras crianças, conseguiu estabelecer relações demonstrando até preferências por algumas crianças. Inicialmente estava sempre com a L. em todo lado. Entretanto, estabeleceu uma relação especial com a C., como se pode ver num dos momentos (cf. Anexo K, Figuras 31 e 32), a partir da (nota de campo nº 112) “O Az. e a C. foram para o faz de conta brincar. O Az. esteve sempre a fingir que fazia comida e a C. a tomar conta do bebé.”

A interação inicial entre o Az. e a C. foi não verbal, houve ausência do discurso oral, mas houve comunicação através da linguagem corporal “através de sorrisos, gestos e vocalizações” (Arezes & Colaço, 2014, p. 112). Segundo Arezes e Colaço (2014, p. 112), a interação entre crianças “ocorre simultaneamente com o desenvolvimento de várias capacidades cognitivas, físicas e linguísticas, tornando as interações progressivamente mais complexas”.

Nesta sequência torna-se essencial falar sobre **a importância da relação entre pares na inclusão de uma criança que não fala português**, pelo papel fundamental que desempenha no desenvolvimento emocional, social e cognitivo e na construção da sua própria identidade, adquiridos através das aprendizagens. Barreto et. al., (2012, p. 1) defendem que “os pares são um elemento-chave para a criação de um ambiente inclusivo de sucesso”. Assim, as crianças,

desenvolvem competências necessárias para a sociabilidade e intimidade, intensificam relações sociais e adquirem um sentimento de pertença. Estão motivadas para a realização e atingem um sentido de identidade. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras (Papalia et. al., 2001, p. 484).

Havendo relações positivas de interação entre as crianças, Barreto et. al., (2012) afirmam que “uma inclusão de sucesso é conseguida quando a criança diferente estabelece relações de amizade com os seus pares, se sente parte de um grupo e é por ele verdadeiramente aceite” (pp. 5-6).

É de salientar que, para além dos objetivos propostos em cada atividade, as estratégias utilizadas foram cruciais para promover uma boa aprendizagem e desenvolvimento do Az. Sendo elas: verbalizar pausadamente as ações quando está a realizá-las; durante a rotina diária acompanhar e dar-lhe todo o apoio necessário, transmitindo-lhe segurança e estabilidade emocional; promover a socialização entre os colegas a partir de atividades que tenham de envolver partilhas de espaço e de objetos; valorizar as conquistas. E ainda, motivar e demonstrar que é capaz de fazer as coisas sozinho, ou seja, adquirir mais autonomia, visto que no início da PPS II o Az. não queria fazer nada sozinho, como por exemplo, lavar as mãos. Embora fosse uma questão cultural, era necessário que aprendesse a ser autónomo. Ao observar as outras crianças, o Az. conseguiu ultrapassar essa questão e, com o passar dos dias passou a lavar as mãos sozinho. A primeira vez que o fez, chamou-me pelo nome de “Kelly” ficou a olhar para mim a sorrir e a mexer na água, lavou as mãos sozinho (cf. Anexo C, Figura 9). Quando queria ir à casa de banho já sabia pedir, através de gestos apontava para a porta, fazia tudo sozinho sem ajuda. Na hora do almoço, deixou de chorar e de empurrar o prato, passou a balançar a cabeça e a dizer que não quando não queria comer, começou a descascar a fruta sozinho (cf. Anexo C, Figura 10) e a levantar o prato, os talheres e o copo.

Por fim, o desenvolvimento da linguagem verbal do Az. não evoluiu muito para o português, mas penso que o mais importante foi conseguir comunicar e estar incluído. Considero que houve uma grande evolução em todas as áreas de desenvolvimento. Assim, com base na observação realizada, minha experiência prática, na entrevista realizada à educadora cooperante e na literatura consultada, penso que as estratégias foram atingidas com alguns ajustes ao longo do caminho, de forma a adaptar-se à criança, respeitando-a sempre, tendo em conta, as suas necessidades.

Destaco as seguintes práticas que particularmente considero eficazes e relevantes:

- 1- Estabelecimento de uma relação afetiva e segura, criando um vínculo de confiança com a criança desde os primeiros dias, o que constitui a base para o desenvolvimento linguístico e social;
- 2- Utilização de linguagem verbal simplificada, recorrendo a frases curtas, vocabulário acessível e entoação clara, facilitando a compreensão da mensagem;

- 3- Reforço da comunicação não-verbal, através de gestos, expressões faciais e demonstrações físicas, apoiando e complementando a linguagem oral;
- 4- Associação entre palavras, imagens e objetos, promovendo o uso de cartões ilustrativos, suportes visuais e materiais manipuláveis que possibilitem a associação direta entre o vocabulário e o seu referente;
- 5- Rotinas estáveis e estruturadas, que facilitem a antecipação e aumentem o sentimento de segurança;
- 6- Promoção de interações entre pares, incentivando o envolvimento em brincadeiras partilhadas, jogos simbólicos e atividades em pequeno grupo, potenciando a aprendizagem pela imitação e pela observação;
- 7- Dinamização de atividades lúdicas e corporais, baseadas na repetição e imitação, como canções com gestos, jogos motores ou pequenas dramatizações, que favorecem a aquisição da linguagem em contextos naturais;
- 8- Observação contínua e acompanhamento individualizado, ajustando as estratégias pedagógicas em função das respostas e progressos da criança;
- 9- Envolvimento das famílias no processo educativo, estabelecendo uma relação de proximidade, escuta ativa e partilha.

Estas estratégias, podem ser linhas orientadoras de uma prática pedagógica atenta, intencional e ética. A sua aplicação deve ser sempre contextualizada e baseada numa escuta sensível da criança, numa perspetiva de inclusão, integração e respeito pela diversidade.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

A conclusão deste relatório representa não apenas o encerramento de um ciclo de formação académica, mas também um marco fundamental no percurso de construção da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância. Este processo tem vindo a ser consolidado ao longo dos anos de formação na Escola Superior de Educação de Lisboa, através de vivências intensas e experiências significativas nas Práticas Profissionais Supervisionadas (PPS), fundamentais para o desenvolvimento de uma prática educativa consciente, crítica e ética.

A minha trajetória foi pautada por um compromisso profundo com o desenvolvimento holístico das crianças, privilegiando o estabelecimento de relações afetivas sólidas, como base para a construção de ambientes educativos seguros, promotores de bem-estar e de aprendizagem. Tal como refere Portugal (2008), “as crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança” (p. 33), e foi esta a visão humanista que norteou a minha atuação ao longo das PPS I e II.

Estas experiências proporcionaram o contacto com contextos educativos distintos e com equipas profissionais com vasta experiência, o que me permitiu adquirir conhecimentos práticos valiosos e, simultaneamente, confrontar-me com desafios que exigiram adaptação, reflexão e resiliência. A formação inicial, conforme afirma Araújo (2019), é o alicerce para a entrada no mundo profissional da docência, possibilitando a articulação entre saberes teóricos e experiências concretas, essenciais à construção de uma prática educativa intencional e fundamentada.

Na PPS I, realizada em creche, aprofundi o conhecimento da Abordagem Experiencial e da importância das escalas de Bem-Estar e Envolvimento, desenvolvendo uma atenção redobrada à individualidade de cada criança. Esta experiência contribuiu para desconstruir preconceitos sobre a valência de creche, muitas vezes desvalorizada pela sociedade e até por profissionais da área, como salientam Portugal et al. (2000). Esta etapa foi crucial para o meu crescimento enquanto futura educadora, fortalecendo a minha capacidade de observação, escuta ativa e resposta pedagógica adequada.

Já na PPS II, em jardim de infância, aprofundi a construção da minha identidade profissional através de uma intervenção mais autónoma e baseada no modelo pedagógico MEM, que prioriza a participação ativa das crianças na sua própria aprendizagem. A

proximidade afetiva estabelecida com o grupo reforçou a minha intenção de ser uma educadora atenta, disponível, promotora de um ambiente emocionalmente seguro e cognitivamente estimulante. Zabalza (1998) destaca o papel do docente como aquele que deve “criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (p. 123), e é neste sentido que procuro moldar a minha futura prática.

Para além do plano técnico e pedagógico, a dimensão pessoal e relacional da formação foi igualmente determinante. O percurso vivido na Escola Superior de Educação não se limitou à aquisição de saberes académicos; foi também um espaço de crescimento emocional, de relações interpessoais significativas e de construção de valores. Como refere Vasconcelos (2020), a profissionalidade docente constrói-se “na acção e pela acção”, sendo a reflexão sistemática sobre as práticas o elemento que permite ao educador transformar a experiência em conhecimento. Também Nóvoa (1992) defende que a identidade profissional se edifica no cruzamento entre a formação, a prática e o desenvolvimento pessoal, alertando para a importância de cada educador se assumir como autor da sua própria trajetória profissional. Nesse sentido, vejo a minha formação como o início de um caminho contínuo de aprendizagem, onde a investigação, a partilha e a reflexão crítica deverão estar sempre presentes.

Em síntese, considero que esta etapa formativa me permitiu consolidar uma imagem clara do tipo de educadora que pretendo ser: sensível, respeitadora, reflexiva e comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento integral de cada criança. Aspiro a ser um ponto de referência afetiva e pedagógica, promovendo ambientes educativos que respeitem os ritmos individuais e favoreçam aprendizagens significativas. A construção da profissionalidade é, como referem os autores mencionados, um processo contínuo, alimentado pela prática, pela reflexão e por um profundo compromisso ético com a infância.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

Ao concluir a PPS II, torna-se essencial proceder a uma reflexão crítica sobre os aspetos mais significativos desta experiência e sobre a relevância da problemática investigada. Tal como defende Vasconcelos (2020), a reflexão sobre a ação constitui um elemento essencial na formação de um futuro profissional da educação de infância, na medida em que permite reformular práticas, identificar áreas de melhoria, valorizar o próprio desempenho e compreender o que deve ser mantido e consolidado.

A experiência de intervir num grupo de crianças e integrar uma equipa educativa, através da observação e análise do contexto, da definição de intenções pedagógicas e estratégias, bem como da avaliação contínua da minha ação e do processo educativo das crianças, constitui-se como uma oportunidade privilegiada para desempenhar, de forma orientada e supervisionada, funções próximas às de um/a educador/a de infância. Esta vivência marcou, assim, o início efetivo da minha trajetória profissional, permitindo-me dar os primeiros passos na construção da minha identidade profissional.

Ao longo deste processo, a reflexão sistemática sobre a minha prática e sobre os elementos observados nos contextos e nos grupos, revelou-se uma das aprendizagens mais significativas. Essa prática reflexiva possibilitou uma autoavaliação constante, permitindo-me identificar progressos, reconhecer fragilidades e ajustar o meu desempenho de forma consciente e fundamentada. Além de que, reforcei a convicção de que uma prática educativa de qualidade deve assentar na observação atenta e na avaliação reflexiva, tornando-se assim uma prática intencional e responsiva. Desta forma, é possível responder de modo mais eficaz aos interesses e necessidades do grupo e de cada criança, favorecendo a sua participação ativa, autonomia e desenvolvimento global.

A presente investigação permitiu compreender de que forma as dificuldades de comunicação das crianças que não falam português interferem nos seus processos de integração, aprendizagem e desenvolvimento em contexto de educação de infância. Através da análise de forma mais aprofundada, foi possível evidenciar os desafios enfrentados por crianças cuja língua materna é distinta da língua de escolarização, e as implicações que tal diferença acarreta para a sua participação plena e significativa na vida do grupo.

Durante o percurso investigativo, confirmou-se que a barreira linguística constitui um dos principais fatores de exclusão invisível, afetando não só a expressão verbal, mas

também o bem-estar emocional, a autoestima e a qualidade das interações sociais da criança. Como refere Cummins (2001), a linguagem é simultaneamente meio de comunicação e instrumento de identidade, sendo, por isso, essencial garantir contextos educativos que reconheçam e valorizem as línguas maternas como ponto de partida para a aprendizagem do português.

Neste sentido, o papel do/a educador/a revela-se determinante na mediação deste processo, sendo essencial o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a comunicação, independentemente da proficiência linguística. A construção de um ambiente educativo inclusivo, atento à diversidade linguística e cultural, exige um olhar intencional e ético por parte dos profissionais. Os ambientes devem ser ricos em estímulos visuais, interações significativas e oportunidades de expressão não-verbal. Como refere Zabalza (1998), é responsabilidade do/a educador/a “criar ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (p. 123). É necessário adaptar práticas, flexibilizar estratégias e, acima de tudo escutar a criança na sua totalidade – não apenas no que ela consegue dizer, mas também no que expressa com o corpo, com o olhar e com os silêncios.

Através da observação e da prática reflexiva, tornou-se evidente que é possível criar condições para que todas as crianças se sintam pertencentes ao grupo, mesmo quando não dominam a língua dominante. Estratégias como uso de imagens, gestos, rotinas estruturadas, atividades lúdicas, música, jogos simbólicos e momentos de escuta ativa demonstraram-se eficazes para apoiar a compreensão e expressão oral das crianças não falantes de português, contribuindo para a sua integração no grupo e o desenvolvimento da língua.

Ao longo desta investigação, ficou igualmente evidente que a comunicação vai para além da linguagem verbal. As crianças revelam competências comunicativas múltiplas, utilizando o corpo, o olhar, a ação e a emoção para se expressarem e se relacionarem. Reforçando assim, a necessidade de uma prática pedagógica atenta, empática e responsiva. Com base neste entendimento, foi adotada uma abordagem centrada na construção de uma relação afetiva de segurança com o Az., utilizando uma comunicação clara, pausada, apoiada por expressões faciais, gestos, objetos e imagens, sempre associando palavras a ações e significados concretos.

Com o decorrer do tempo, os resultados tornaram-se cada vez mais visíveis. Estabelecida a relação de confiança, o Az. começou a interagir com as adultas e, progressiva, revelando envolvimento, entusiasmo e uma crescente autonomia. Começou a realizar tarefas da rotina diária de forma independente, como ir à casa de banho, lavar as mãos, calçar-se, levantar o prato nas refeições e até descascar a sua fruta. Nos momentos de grupo, como a canção do “bom dia”, passou a sentar-se e a ouvir com atenção e a acompanhar com os sons e gestos que conseguia reproduzir. Estes progressos demonstram como a segurança emocional é a base para o desenvolvimento linguístico e social da criança, validando a ideia de que “a escuta da criança exige disponibilidade para captar aquilo que não é dito em palavras, mas que se manifesta nas suas expressões e gestos” (Vasconcelos, 2020, p. 47).

A intervenção pedagógica orientada para a inclusão linguística mostrou também o poder das interações sociais como motores da aprendizagem. Ao brincar com os colegas e participar nas rotinas, o Az. foi-se apropriando do novo vocabulário, explorando a língua portuguesa de forma funcional e significativa.

É essencial referir que nos meus últimos dias na organização socioeducativa, deparei-me com o retrocesso do Az., voltou a chorar para entrar, fez muitas birras, vinha com mais sono e um dia adormeceu sentado na cadeira do refeitório na hora do almoço. Conversei com o pai sobre o comportamento do Az.,

(...) o pai disse-me que achava que o Az. tem estado a chorar de manhã porque vem com a mãe no colo e, como ele é muito ligado a ela custa-lhe a separação. Disse-me que vai tentar ser ele a trazê-lo. E realmente, hoje o Az. entrou calmamente e bem-disposto. (nota de campo nº 142).

Pode ser que o pai tenha razão, pois no dia que veio com o pai não chorou, entrou bem-disposto. Havendo alterações no ambiente onde a criança está inserida, é normal que os comportamentos se alterem, podendo até regredir em alguns aspetos.

Considero que a investigação trouxe resultados positivos ao Az. resultou na inclusão e desenvolvimento da sua comunicação com as adultas e com o grupo de crianças. O resultado desta investigação foi observar as mudanças no comportamento e nas atitudes do Az. e das restantes crianças do grupo face a ele. Esta experiência reforçou a importância de reconhecer e respeitar a língua materna como parte essencial da

identidade do Az. Embora o português fosse a língua veicular do grupo, o esforço por tornar a comunicação acessível e por respeitar os tempos de aprendizagem linguística foi decisivo para que o Az. se sentisse integrado, valorizado e acolhido.

É de realçar que encontrei diversas dificuldades ao nível da investigação, nomeadamente, na análise dos dados, por falta de experiência e por tudo o que lhe está associado, entretanto, penso que me esforcei para obter resultados positivos, respeitando e cumprindo a metodologia com rigor e ética. Na minha opinião, penso que a implementação foi conseguida e promoveu novas aprendizagens ao Az., além de criar oportunidades para as demais crianças do grupo se relacionarem com ele e, pudesse desenvolver o seu português.

Esta caminhada confirmou também a importância da atitude profissional do educador no processo de inclusão. Como defende Nóvoa (1992), a construção da identidade profissional passa pela capacidade de aprender com a experiência e de se transformar a partir da escuta do outro. Foi precisamente neste diálogo entre a teoria e prática que se fortaleceu a minha convicção de que todas as crianças têm direito a comunicar, a serem compreendidas e a fazerem parte – independentemente da língua que falem.

Concluo esta investigação com a certeza de que as dificuldades linguísticas não devem ser vistas como um obstáculo intransponível, mas sim como um desafio pedagógico que exige escuta, sensibilidade, criatividade e, sobretudo, humanidade. Porque, como educadores, é nosso dever garantir que nenhuma criança fique em silêncio por não conseguir falar a nossa língua.

## REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Agostinho, A. K. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32 (3). 1127-1143.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/face6bef-9ad8-427c-866c-e19a0b117dc3>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2a edição). Livraria Almedina.
- Assembleia da República. (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro). *Diário da República*, Série I-A, n.º 164.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <https://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Araújo, M. (2008). A aquisição de uma L2: Algumas variáveis cognitivas e afectivas. *Millenium – Journal of Education, Technologies, and Health*, 10, 45-60.
- Araújo, A. (2019). *Prática pedagógica e construção da identidade profissional docente*. Porto Editora.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche. *Escola Superior de Educação de Santarém*. 110-137.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In C. Craidy, & G. Kaercher (Orgs.) *Educação Infantil - Pra que te quero?* (pp. 67-79). Artmed.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. L. (2006). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem* (M. M. Peixoto & M. F. Morgado, Trad.) (5.ª ed.). Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Editorial Presença.
- Braz-Aquino, F., Oliveira, K. & Salomão, N. (2016). *Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores*. (Ed.34).
- Campos, N. (2010). O Jogar e o Brincar em um Contexto Pedagógico na Educação Infantil. *Revista Conteúdo*, 1(3), 1-15.

- Carvalho, Cristina; Boléo, M<sup>a</sup> Luísa; Nunes, Tomaz & Bispo Auxiliar de Lisboa (coord) (2006). *Cooperação Família – Escola, um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a Escola*. ACIME.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10856/1/861.pdf>.
- Cordeiro, M. (2004). *O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos*. Esfera dos Livros. Educação, 17(51), 593–610.
- Cuambe, C. (2012). *Reflexão sobre as Práticas Educativas de um Educador de Infância – Um Estudo Autobiográfico*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa <https://run.unl.pt/bitstream/10362/7659/1/tese.pdf>
- Cummins, J. (2001). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* Sprogforum.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. UNESCO/Edições ASA.
- Direção-Geral do Ensino Superior. (s.d). *Portal da DGES*. <https://www.dges.gov.pt/pt>
- Estrela, M. & Caetano, A. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interacções*, 21 (pp. 219-230).
- Estrela, M. T. (1999). Ética e Formação Profissional dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 27-35.
- Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In Siraj-Blatchford, I. (Org.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Texto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34. Revista consultada em: <https://tinyurl.com/2p9bsnkx>

- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. Cortez.
- Gaspar, M., (2004). Educação parental e educação pré-escolar: Uma parceria a construir, um projecto sócio-educativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 255-268.
- Godinho, A. (2016) *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias*. Estudo de caso. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências].
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. 2ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Instituto da Inovação Educacional.
- Horn, M. da G. S. (2007). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Artmed
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos de Portugal em 2021: Resultados por tema e por Concelho*. <https://censos.ine.pt/>
- Leiria, I., Queiroga, M. J & Soares, N. V. (2005). *Português língua não materna – Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Ministério da Educação, DGIDC.
- Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 7-29.
- Louro, D. (2013). *Aprender a Escutar as Crianças*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra). Repositório RCAAP. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12702/1/DAISY\\_LOURO.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12702/1/DAISY_LOURO.pdf)
- Luís, H., Piscalho, I. & Pappamikail, L. (2014). Formar para incluir - a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto. *Revista Interações*. 10 (33), 45-67
- 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*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mateus, M. (2009). *Bilinguismo e Aprendizagem de uma língua segunda*. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. [http://www.iltec.pt/pdf/bilinguismo\\_%20cabo%20verde.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/bilinguismo_%20cabo%20verde.pdf)
- Matos, A. & Brito, R. (2013). *A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar*. <http://hdl.handle.net/10400.26/4708>
- Máximo-Esteves, L (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação*, 2(2), 49-65. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>
- Nascimento, J. F. & Nascimento, D. M. (2013) Descendo à Toca do Coelho: fatores sociais, profissão docente e o mal estar dos professores. In: Semana de estudos, teorias e práticas educativas, 4. Pau dos Ferros. Anais.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Nunes C. (2013). *A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu).
- Oliveira-Formosinho, J (2012). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 62-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: participação e diversidade*. Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8.ª ed.). Mc Graw Hill.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança. Porto CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Pereira, R. (2019). *O Papel do Educador de Infância na Inclusão de uma Criança cuja língua não é o português*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa).
- Portugal, I., Teixeira, A., & Formosinho, J. (2000). *Creche: O contexto educativo dos zero aos três anos*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. Em I. Alarcão (2008), *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. <https://www.anmp.pt/wpcontent/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. (4ª Ed.) Fundação Calouste Gulbenkian
- Projeto Educativo da instituição socioeducativa. (s.d). Documento interno não publicado.
- Rede Eurydice (2009). *Integração Escolar das crianças imigrantes na europa*. Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura.
- Regulamento interno e referencial para as respostas sociais de proximidade da 1.ª e 2.ª infância da instituição socioeducativa. (s.d). Documento interno não publicado.
- República Portuguesa. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Regime jurídico da educação inclusiva*. *Diário da República*, Série I, n.º 129.
- Riley, D., Juan, R. S., Klinkner, J., & Ramminger, A. (2008). *Social & Emocional Development*. Redleaf Press.
- Rocha, H. M. P. (2006). *O envolvimento parental e a relação escola-família* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/4746>
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As Boas Notícias e as Más Notícias. Em D. Rodrigues, *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2013). *A inclusão como direito humano emergente*. Consultado em: <https://tinyurl.com/y66y7364>
- Roldão, M.D. (2004). *Estudo do meio no 1o. Ciclo - Fundamentos e estratégia*. Texto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Salomão, H. A. S. & Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos. Consultado em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.
- Santos, S. M. P. (2002). *O lúdico na formação do educador*. (5 ed.) Vozes.
- Silva, F. (2010). *Multiculturalismo, socialização e integração: Os desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna*. (Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humana e Sociais. Universidade do Algarve). Repositório Sapiientia. <https://sapiientia.ualg.pt/handle/10400.1/1758>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção- Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/OrientacoesCurriculares.pdf>
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*. Texto Editores.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C., (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Editorial do Ministério da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos (P. Almeida, Trad.). Em I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (P. Almeida, Trad.) (1.ªed., pp. 10-20). Texto Editora.

- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento*, (pp.141-156).
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata, S. L. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- UNESCO (2016). *Declaração de Incheon "Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos"*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 1-9.
- Vasconcelos, T. (2020). *O valor pedagógico da infância: Crianças, educação e política*. Edições Almedina.
- Vicente, A. C. M. (2020). *A multiculturalidade na educação pré-escolar: integração de crianças de culturas diferentes*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget). Repositório RCAAAP <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/7565acfe-99c2-4eb4-8aca-79a9c5a8d3ca>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society – The development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Editora.
- Yin, R. K. (2005) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3ª. Ed.). Bookman.

# ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

## Anexo A – Transcrição da entrevista à educadora cooperante

| | ' ' | | | ' ' |

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

Mestrado em Educação Pré-Escolar. Exerço há 42 anos.

**2. Quais são os princípios orientadores que fundamentam a sua Prática?**

Os princípios que fundamentam a minha prática são:

**AFECTIVIDADE; AUTENTICIDADE; JUSTIÇA**

Afetividade, porque considero ser o pilar de toda uma relação. Tenho a convicção, que sem afeto a vida não faz sentido, pois acredito que é a partir do mesmo, que se estabelecem relações seguras. A afetividade exerce um papel importante na minha vida, na medida em que me ajuda a estruturar muitas vezes o pensamento para ultrapassar conflitos e/ou situações menos agradáveis. É pelo afeto que dou, mas também através do amor que recebo, que tenho construído relações sólidas tanto a nível familiar, como profissional.

Não consigo imaginar a minha vida desprovida de amor, pois sem ele, certamente não seria a pessoa que sou, muito menos seria capaz de o dar àqueles que no seu processo de crescimento tanto precisam dele. Acredito que o amor une desavenças.

Enquanto educadora acredito na construção duma relação adulta/criança e vice-versa, através da afetividade. Acredito que é através do amor que a criança melhor se desenvolve. Sendo afetuosa, a criança estará por certo mais receptiva ao que lhe quero transmitir, mas esse afeto tem que ser verdadeiro, ou seja, as palavras, o toque ou o simples gesto que dirigimos à criança, têm de estar em sintonia com a expressão facial, caso contrário sentir-se-ia confusa. Facto de extrema importância para mim, porque ao contrário do que muitos defendem, eu defendo que as crianças desde a mais tenra idade são como "esponjas" que absorvem tudo o que sentem ouvem ou veem.

Se refletirmos sobre o afeto, temos a verdadeira perceção de como o mesmo é importante para o Ser Humano na sua relação com o outro. Senão vejamos:

No acolhimento:

Será que nos sentimos verdadeiramente acolhidos por uma pessoa fria? Acredito que não.

É muito comum na nossa vida ouvirmos de alguns profissionais, expressões como:

- Não foi o que disse, mas a maneira como o disse!”

- Podias ter falado de outra maneira!

São pequenos/grandes exemplos de como as relações podem ser afetados negativamente.

Termino com esta dedicatória que a minha irmã me escreveu num livro

" tocar carrega em si numerosos benefícios em forma de estímulos, que geram um melhor desenvolvimento físico, emocional e social, potencialmente gerador de uma personalidade terna e amável no adulto posteriormente"

## **AUTENTICIDADE**

Autenticidade, porque como diz Paulo Freire ([1993] 2008, p. 76), "As crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que a professora faz exatamente o contrário do que diz (...)".

Esta frase reflete bem, a razão pela qual defendo a autenticidade na minha vida. Sinto na mesma uma ponte para a construção de relações sólidas.

Sou uma pessoa transparente e gosto da sinceridade acima de tudo, não consigo por isso fingir aquilo que não sinto.

Autenticidade e verdade, são dois valores que não consigo dissociar. São valores fundamentais em educação, porque sem os mesmos todo o processo educativo da criança será oco, ou seja, desprovido de qualidade.

No decorrer da minha vida prática e profissional, tento passar a autenticidade através da coerência das palavras, acreditando que só dessa forma é possível estabelecer relações de confiança mútua, elemento fundamental, para que o ser humano, criança e ou adulto se sintam seguros.

Tento sempre manter uma atitude reflexiva sobre o modo como passo a autenticidade através das minhas ações, porque nem sempre é fácil e muitas vezes nós, enquanto agentes educativos, sentimos isso no quotidiano. Um bom exemplo disso é:

Quando os familiares nos deixam de manhã os filhos por vezes a chorar, é frequente ouvir-se educadores/auxiliares, acredito numa tentativa de confortar a criança dizer: - A mãe (ou outro familiar de referência) vem já! O que considero errado, porque nesta fase as crianças não têm em estruturada a noção do tempo. Para elas “já” “é no momento. O que eu sempre faço é acolher a criança e explicar-lhe, que a mãe foi trabalhar e vai demorar algum tempo, mas quando terminar o trabalho vem muito depressa buscar o M.! É importante explicar com clareza o motivo, para que o dia não seja tão angustiante, sobretudo na fase de adaptação

### **JUSTIÇA**

A justiça é algo que valorizo e faço um esforço, para que esteja sempre presente na minha vida. Tenho, no entanto, plena consciência que por vezes a justiça anda de braço dado com a injustiça, sendo por isso difícil ser-se justo. No entanto procuro sempre usar o bom senso nas decisões que tenho que tomar. Nas minhas atitudes e na relação com os outros tento sempre colocar a justiça acima de qualquer interesse, ou seja, tento ser imparcial para não correr o risco de cometer injustiças só pelo simples facto de agradar.

Fico profundamente magoada com situações de injustiça, porque não consigo entender a razão pela qual as pessoas se servem de injustiças para magoar alguém. Como experiência posso afirmar, que há situações de injustiça que mesmo quando se "perdoa" dificilmente conseguimos apagar da memória. É como diz o provérbio: "O bem nunca esquece, mas o mal lembra sempre"

Em educação a justiça depende da disponibilidade/sensibilidade para ver, ouvir e escutar, de modo a agir de uma forma adequada e não impulsiva.

Eu reconheço que ser justo é por vezes difícil, mas com os mais pequenos há que ter este valor bem presente, pois, como observadores atentos e justos que são, em relação aos nossos erros, constituem por isso os melhores e maiores juizes no nosso processo de avaliação.

Acredito e defendo a justiça como um ato de educar com regras e limites sem medo de errar, prometendo apenas o que se pode cumprir. É ser capaz de ensinar essas mesmas regras e limites e não julgar. É aceitar a diferença como um valor positivo para a vida. É ser autêntico e verdadeiro face às atitudes que tomo com as crianças. Por exemplo: se eu num dia disser que uma coisa se faz de determinada maneira, eu tenho

que manter essa atitude sempre, caso contrário a criança fica insegura e confusa sem saber com o que pode contar. Ou ainda, no caso de um conflito entre crianças (próprio do processo de desenvolvimento), não sabendo o lado da razão não me compete por isso julgar, tenho primeiro que tentar perceber para poder ajudar. Na minha prática tento ser justa mantendo uma atitude reflexiva e não impulsiva.

Em resumo, acredito que independentemente dos valores, que cada uma de nós defende, têm de prevalecer a ética a par com o respeito pela excelência de cada um, são estes dois elementos que fazem a diferença entre o estar e o estar com o outro!

### **3. Qual é o papel do jardim de infância na inclusão de todas as crianças? E qual é a sua importância para as crianças e para as famílias?**

O jardim-de-infância na minha perspectiva, constitui um lugar de grande aprendizagem, quer a nível pessoal como em grupo. É sem dúvida um lugar de socialização e autonomia crescente, no desenvolvimento das crianças e também das suas famílias. Aqui acontecem grandes momentos, de brincadeira, de relacionamento interpessoal e o desenvolvimento das suas capacidades individuais e em grupo é notório, tanto no que respeita ao desenvolvimento cognitivo, como à sua formação integral. O contacto diário com as outras crianças e adultos, para além da socialização já referida, é também um lugar para aprender a incluir, dado a diversidade de famílias. É no Jardim-de-Infância também, que o despertar da partilha e a curiosidade acontece de forma natural e informal.

O Jardim-de-Infância inicialmente para as famílias, acredito que seja algo penoso, na medida em que é um lugar completamente desconhecido e de grandes incertezas. Como mãe e educadora também passei e passo por todo esse processo e não é fácil. Mas com a continuação e ao ver a disponibilidade dos profissionais em acolher cada família, acrescido com gestos autênticos de afetividade, a par com a alegria e disponibilidade demonstrada a cada criança e ao ver como é refletido no rosto de cada uma, passa a ser também para as famílias um lugar de pertença.

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

O grupo de crianças da sala verde é heterogénea, constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, 9 são do género masculino e 11 do género feminino. O grupo está organizado de forma heterogénea, quer a nível de género, de nacionalidade e a nível etário, apesar da maioria terem 3 anos. Em termos de frequência, das 20 crianças do grupo 11 frequentavam o Jardim de Infância do estabelecimento, 5 transitaram de Creches e 4 crianças que nunca frequentaram estabelecimentos de educação.

Todas as crianças são naturais de Lisboa e de nacionalidade portuguesa, apesar de algumas possuírem outra nacionalidade, por serem filhos de pais originários de outros países. Quase todos os pais são de nacionalidade portuguesa, havendo alguns originários de países africanos de língua oficial portuguesa, do Brasil, França, Irlanda, Nepal, Bangladesh e Ucrânia.

Em relação as várias áreas de desenvolvimento:

**Área de Formação Pessoal e Social** – Ao nível da autonomia, podemos referir, que o grupo revela uma autonomia crescente, tanto na alimentação, como na sua higiene pessoal. A nível da alimentação é um grupo que come bem, mantendo a posição apropriada à mesa e utilizando os talheres de forma adequada e sabem fazer as tarefas após a refeição (despejar o prato, colocar a loiça suja no devido espaço). Mas por outro lado, 3 crianças das mais novas revelam resistência em provar/comer legumes verdes na sopa, uma recusa-se a comer a sopa (pois não come em casa) e outra recusa-se a comer o segundo prato(sólido). Existe algumas restrições alimentares por parte da cultura em si, por exemplo a Em. não pode comer carne de vaca, o S. carne de porco. O A. não come sopa porque não está habituado e não come todas as comidas porque na sua cultura não comem as mesmas comidas que a portuguesa e, então ele rejeita a comida, comendo apenas pão, arroz e massa.

Na sua higiene e cuidados pessoais, apenas uma criança não tem controle dos esfíncteres estabelecidos. No momento do repouso, 15 crianças sentem ainda necessidade de fazer a sesta no período da tarde. Para adormecer cada criança tem os seus hábitos próprios, como chucha ou boneco como objeto de transição.

Algumas crianças têm dificuldade em respeitar regras estabelecidas em grupo, como esperar pela sua vez, respeitar o outro, ser empático, partilhar brinquedos, espaços.

**Domínio da Educação Física** - Sendo o grupo heterogéneo, podemos dizer, que existem vários níveis de desenvolvimento motor, mas dentro do que é expectável para cada faixa etária conclui-se que o grupo demonstra domínio do corpo em relação ao espaço. Têm uma destreza, agilidade e equilíbrio. Os mais velhos gostam de desafiar os limites, mas gerem os desafios e situações propostas em segurança. Seguem as regras do jogo e apoiam os mais novos. Existem 6 crianças que demonstram insegurança para realizarem o que lhe é solicitado, necessitando do input do adulto ou dos pares mais velhos.

Ao nível da motricidade fina o grupo crianças das crianças mais velhas manipulam os objetos e materiais de forma precisa tanto, nas atividades como desenhar, pintar, recortar, enfiar contar, moldar com plasticina/massa ou barro e ou como nas atividades da rotina diária (calçar/descalçar, manipular talheres, abotoar e desabotoar botões), assim como boa coordenação oculo manual.

Existem 8 crianças que ainda não fazem uma apreensão em pinça, revelam alguma dificuldade em vestir e despir o casaco, utilizar a tesoura de forma adequada.

**Subdomínio das Artes Visuais** - É uma área de grande interesse por parte do grupo, a maioria sabe utilizar o material de forma autónoma e adequada, revelam criatividade e imaginação e precisão nas suas atividades quer de pintura, desenho, recorte e colagem como também modelagem.

A maioria realiza composições complexas e com organização no espaço revelando intencionalidade nos seus desenhos, utilizando cores e formas para exprimir o seu trabalho. Existem 4 crianças que ainda estão na fase da garatuja organizada, 5 estão na fase do girino.

**Subdomínio da Música** - O grupo manifesta gosto em cantar e em acompanhar as canções, lengalengas e textos ritmados com os gestos correspondentes. Interessam-se por instrumentos musicais, embora uma grande parte do grupo, não consiga seguir o ritmo sem o acompanhamento do adulto, mas por outro lado conseguem distinguir ritmos lentos e rápidos. No que respeita à intensidade e altura os mais novos revelam alguma dificuldade em compreender.

**Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro** - O grupo sabe interagir entre si em atividades de faz de conta, espontâneas ou sugeridas.

**Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** - Todas as crianças compreendem ordens simples. A maioria das crianças do grupo revelam um vocabulário rico e vasto estabelecendo conversas com adultos e pares, intervindo nas conversas de pequeno e grande grupo, utilizando frases simples e organizadas, respondendo ao que lhes é solicitado. Nota-se também um interesse crescente, em especial, pelas crianças mais velhas, pelo uso da leitura e da escrita. Existe uma criança que verbaliza muito pouco, demonstrando uma linguagem passiva pobre e uma dificuldade na articulação e dição das palavras. Existem três crianças que não falam português, mas duas delas já compreendem ordens simples.

**Domínio da Matemática** - Uma grande parte do grupo demonstra interesse por atividades que envolvam noções matemáticas (culinária, jogos de mesa, dar a contagem à B. (sra da cozinha), colocar a mesa, entre outros). As crianças mais velhas utilizam os nomes dos números em contextos familiares (organização dos mapas, entre outros). Existem 10 crianças que não reconhecem as formas geométricas simples. Demonstram interesse por atividades de seriação e classificação, sabem designar “mais” e “menos” em situações de comparação, identificar semelhanças e diferenças entre objetos.

**Área do Conhecimento do Mundo** – A maioria das crianças revelam ter noções espaciais (em cima/em baixo, dentro/fora; atrás/à frente) e temporais, começam a utilizar no seu dia a dia linguagem relacionada com o tempo (estações, dias da semana, mês). As crianças mais velhas conseguem descrever rotinas e vivências diárias. Nas saídas revelam ser muito curiosos e atentos com o que se passa ao seu redor.

É um grupo em que a maioria é oriunda de famílias de classe média, havendo, no entanto, algumas com carências económicas. Das 20 crianças três têm uma família monoparental, 16 vivem em situação familiar nuclear e uma vive com os avós. 19 crianças habitam em apartamentos e uma em lar de acolhimento.

O grupo apresenta na sua grande maioria um desenvolvimento cognitivo/motor de acordo com a idade.

O nosso maior objetivo, é ajudar a criança a crescer de forma equilibrada, feliz e em segurança, visto tratar-se de um período muito importante para o seu desenvolvimento

integral. É nesta fase que se vão aperfeiçoando as aquisições adquiridas, que lhe vão permitir adquirir autonomia, socialização e desenvolvimento de estruturas internas de representação e domínio do real como: aperfeiçoamento da linguagem, a capacidade de representação simbólica apresenta-se mais estruturada, a brincadeira entre pares e em grupo também é mais evidente entre outras aprendizagens.

Assim uma das metas será desenvolver atividades/vivências que promovam e estimulem a autonomia, utilizando para isso todas as áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo).

Um dos fatores mais relevantes nestas idades e que mais contribui para o desenvolvimento integral e harmonioso, é sem duvidada a afetividade. Todas as atividades/brincadeiras terão como base o amor, carinho, respeito e autenticidade para que a criança continue a interiorizar valores e atitudes que lhe, permitam crescer feliz e em segurança.

Considerando a afetividade, um facto de extrema importância no processo ensino/aprendizagem, devemos por isso enquanto adultos de referência criar situações de interação com as crianças que promovam regras de comportamento saudável para que aprendam a lidar com os sentimentos e emoções. Uma criança amada terá por certo um bom desenvolvimento integral que mais tarde se irá refletir em todos os processos de aprendizagem, comportamento, atitudes face a si e aos outros, etc. Sem afetividade não há motivação e uma criança desmotivada dificilmente adquire conhecimento.

*“Afetividade e o desenvolvimento da inteligência estão indissociáveis e integrados, no desenvolvimento psicológico, não sendo possível ter duas psicologias, uma da afetividade e outra de inteligência para explicar o comportamento”.* (Piaget, Arantes, 2003 p.56)

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

As atividades/brincadeiras propostas, de uma forma geral, são pensadas, adaptadas e organizadas com as crianças e de acordo com as suas idades, para que delas possam desfrutar com prazer. Neste caso, tratando-se de uma sala heterogenia temos de

ter em atenção, os momentos de interesse e atenção, não podem ter o mesmo tempo de duração. Além disso, o respeito pelo tempo, o interesse e o seu estado emocional entre outros, que cada criança dedica às suas atividades/aprendizagens é tido sempre em conta.

A avaliação também é feita com as crianças, tendo sempre em conta a sua disponibilidade. O momento de avaliação é sempre muito rico, porque as crianças, sobretudo as mais crescidas, como críticos que são, colocam muitas questões sobre o que fizeram e dão por vezes estratégias para fazermos de outra forma. O planeamento e avaliação, são também para mim, momentos de enriquecimento pessoal e profissional, porque, aprendo e aperfeiço o meu sentido crítico e reflexivo.

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

Relativamente à ação do educador, em ajudar a criança a desenvolver a sua capacidade de aprendizagem da língua portuguesa, deve este, implementar atividades lúdicas informais, usando um vocabulário simples, que possa provocar a atenção e interesse na criança. Numa conversação inicial focalizo-me na família, como por exemplo: Tu chamas-te X”, “O teu pai   Y”, “este amigo   o J“, ou seja, abordar palavras, que lhes sejam familiares.

Gradualmente e para facilitar a melhor compreensão e interiorização da língua portuguesa devemos continuar com um vocabulário simples, com recurso também   expressão corporal, associando a palavra   pessoa, imagens e objetos. Considero também relevante o educador, abordar questões/atividades com o seu grupo de crianç as, sobre o país de origem das crianç as, que não têm a cultura do país de acolhimento. Desta forma, cabe também ao educador como elemento facilitador, manter-se o mais presente possível junto destas crianç as, promovendo atividades em grupo, abordando diferenç as entre o país de origem destas crianç as e o nosso, para que se sintam mais integradas, enquanto se vão desenvolvendo de forma saudável tendo em conta o respeito, a socialização entre pares e a aceitação da diversidade cultural sem que desistam da sua identidade. Os momentos de brincadeira livre ou mesmo os planeados com outras crianç as, que dominam a língua portuguesa, são momentos facilitadores para a aprendizagem da língua do país

de acolhimento. E ainda, o educador deve ter em conta que para se realizar a inclusão de uma criança que não fala português num grupo, o educador deve estabelecer uma relação segura, afetiva e de confiança com a criança, promovendo o seu bem-estar.

#### **7. Quais são as atitudes e estratégias que considera serem úteis na promoção dessa inclusão?**

De acordo com a prática pedagógica, defendo que o procedimento de qualquer educador, para incluir uma criança, que não fala português, tem de ser sempre o mesmo em todas as situações de inclusão. No mundo atual, onde a diversidade de culturas é cada vez mais diferenciada, a nossa atitude enquanto profissionais, deverá passar pelo processo de reconhecimento e aceitação, proporcionando assim, oportunidades iguais para que sejam construídas relações de confiança, tendo em conta a condição social ou cultural de cada uma. Face ao exposto e enquanto educadora, procuro sempre entender a criança no seu todo, assim como a sua família. Quando acolho a criança, acolho também a sua família, estabelecendo com elas, um ambiente de comunicação e confiança seguro, para perceber melhor as características da criança, os seus interesses e necessidades, para facilitar a inclusão da criança e família. Também envolver as famílias nas dinâmicas do jardim de Infância, facilita a inclusão. Para a criança é importante interiorizar, que a sua família faz parte integrante de todo o sistema educativo, sistema este, que deverá ser recheado de relações afetivas e securizantes, não só com os adultos da sala, mas também com as crianças do grupo.

As estratégias para inclusão destas crianças podem ser variadas, mas para começar a selecionar as estratégias a educadora tem de observar a criança em grande grupo em pequeno grupo, a forma como interage com os pares. Depois, sim organizar o seu plano com estratégias como:

- Promover a interação entre pares, ou seja, dar a tarefa a uma ou mais crianças de apoiar a criança nas atividades da rotina diária para este se sentir mais acolhido e adquirir as mesmas.

- Realizar ficheiros com imagens e verbalizar as mesmas com a criança.

- Tirar foto da criança nos vários momentos da rotina e verbalizar as ações que está a realizar.

-Escrever num caderno frases /palavras da língua materna para poder conversar com a criança, numa perspetiva de valorizar a sua cultura linguística e também dar a conhecer ao grupo.

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

Neste momento temos uma criança sinalizada com NEE e, está devidamente a ser acompanhada por fisioterapeutas fora do estabelecimento, realiza várias sessões de terapia de psicomotricidade.

Temos crianças a frequentar o Jardim-de-Infância pela primeira vez e nem sempre os pais nos dizem tudo, talvez pela diversidade de culturas e dificuldade de comunicação. Com o decorrer do tempo e concentradas no que vamos observando e avaliando nas crianças e com maior relação com as famílias, caso se verifique alguma mudança de comportamento/aprendizagem, com a equipa interdisciplinar faremos o tomaremos as diligências, que se justifiquem necessárias.

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

Considero, que a organização do espaço e escolha dos materiais, são determinantes para as boas práticas pedagógicas, pois, se não tivermos isso em conta, tudo o que a criança faz fica comprometido. Afeta o grau de atividades que pode atingir, as escolhas que pode fazer, o modo como utiliza os materiais, a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos, assim como, afeta todas as suas relações individuais e Interpessoais. As crianças crescem melhor num ambiente estimulante e organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas.

No JI é importante privilegiar a organização dos espaços e materiais, tanto das atividades orientadas, brincadeira livre e arrumação, como escolha dos móveis, decoração, materiais didáticos/educativos e os brinquedos em geral. A sala onde decorreu o estágio, está organizada de acordo com a diversidade das crianças, possibilitando-lhes um desenvolvimento adequado às suas características, idades e desenvolvimento. Temos

espaços para brincadeira livre e atividades planejadas, que lhes possibilitam consolidar conhecimentos, através das descobertas que fazem, conversa entre pares e adultos e com as experiências que fazem. Ou seja, aprendizagens verdadeiramente significativas, que acontecem num espaço que lhes oferecem, conforto e segurança. Também, a diversidade dos materiais foram pensadas, para provocar na criança interesse e curiosidade.

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

A gestão do tempo educativo e a maneira como é planeado, é fundamental não só para nós profissionais, mas essencialmente para a vida das crianças, tendo em conta, o sucesso das aprendizagens não só no presente, mas também no futuro. O tempo disponível é pensado de acordo com as nossas prioridades, com vista às características e necessidades do grupo de crianças. A constituição do tempo é planeada de modo que, a sua sucessão constitua uma oportunidade para as crianças se apoderarem de referências temporais. As referências temporais, são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo passado, presente e futuro, sucessão do tempo diário, semanal, mensal e anual. Porque, é de cada criança, do grupo de crianças e da educadora, que haja uma organização do tempo. Tempo esse que, deve contemplar de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades em diferentes situações (individual, com outras crianças, com um pequeno grupo, com todo o grupo).

É certo que, a noção do tempo na diversidade das nossas crianças, ainda não está devidamente consolidada. Assim, a forma mais saudável de ajudar uma criança a estruturar-se é repetir os hábitos e as rotinas diárias. As rotinas são uma série de experiências previsíveis na sua sequência, destinada a tipos específicos de atividades, mas variadas no seu conteúdo e moldadas pelas sugestões, ou seja, segundo os seus interesses e talentos.

Não posso dissociar o tempo educativo com a organização das rotinas. As rotinas são estruturas organizadoras das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido, subestimando a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir. O quotidiano torna-se algo previsível, promovendo a segurança e a autonomia das crianças.

Neste sentido, as crianças começam a chegarão Jardim-de-Infância por volta das 08:00h e são acolhidas na sala por um adulto de referência educadora e/ou auxiliar. Após a despedida dos pais, brincam livremente sobre o olhar atento do adulto.

Às 09:00h horas, procede-se à higiene, para se dar uma pequena refeição às crianças que mais necessitam.

Às 09:30h, sentamo-nos em círculo, para uma conversa informal sobre assuntos propostos pelas crianças e adultos. Conversamos sobre a planificação do dia e disponibilidade da criança, para integrar as propostas planeadas. Assim, como proposta de relaxamento e concentração, iniciamos por uma história, contada pela educadora, auxiliares ou pelas crianças, que se disponibilizem. Posteriormente marcamos as presenças. Após a história e a marcação das presenças, as crianças vão para as atividades previstas e orientadas, estabelecidas na planificação semanal.

Às 11.00 e se o tempo permitir, vão até ao recreio para brincadeiras ao ar livre. Se o tempo não estiver, vamos para o ginásio ou ficamos na sala partilhando momentos informais como por exemplo conversar, explorar as diferentes áreas de interesse. Estes tempos são sempre acompanhados pelos adultos de referência, ou seja, auxiliar e educadora da sala.

Às 11.30 horas e após a higiene vão para o refeitório almoçar, acompanhados pela equipa educativa da sala.

Após o almoço e com a higiene feita, algumas crianças vão dormir a sesta, as restantes vão novamente para a sala de atividades para atividades de escolha livre, ou para o recreio exterior, sempre acompanhados por uma auxiliar de referência, que neste caso é assegurado pela auxiliar de educação e pelas auxiliares de serviços gerais afeta à sala. As auxiliares asseguram este tempo das 13:00h às 15:00h respeitando a sua hora de almoço, enquanto a Educadora das 13:00h às 14:00 tem a seu tempo de descanso, seguindo-se depois a hora não letiva até às 15:00h.

Às 15.00 horas, lancham sobre o olhar atento e ajuda dos três adultos. Após o lanche, segue-se a higiene novamente, dirigindo-se depois para a sala de atividades e ou exterior, onde desfrutam de atividades e brincadeiras livres, na presença de um adulto, enquanto aguardam a chegada dos respetivos pais. Como é referido no livro Educar a criança, tempos e rotinas “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia”

(Hohmann e Weikart, p. 224) que, sendo bem planeada, vai apoiar a iniciativa da criança, bem como a sua organização social e controlo partilhado. Relativamente à organização do tempo na sala, realiza-se de acordo com os diversos momentos da rotina (acolhimento, lanche da manhã, almoço e lanche), bem como de acordo com as intenções da educadora e partilhadas com a auxiliar da sala, a realizar, possibilitando uma melhor organização do tempo educativo.

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

O espaço exterior constitui igualmente um espaço educativo de excelência, que merece também a nossa atenção. As crianças têm à sua disposição um espaço exterior de dimensão favorável ao bom desenvolvimento cognitivo e motor. As crianças utilizam este espaço, sobre o olhar atento dos adultos das respetivas salas, como forma de garantir a sua segurança. O espaço e equipamento disponíveis, face às possibilidades que oferecem, as formas como são exploradas e recriadas pelas crianças e as situações apresentadas pelas educadoras, proporcionam múltiplas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

O espaço está organizado e pensado de acordo com as idades das crianças, tendo por isso uma parte em tijoleira, com carros, triciclos e uma tina com areia, outra com piso sintético que dispõe de um escorrega, bolas e tinas para brincar com água. O modo diferenciado como se apropriam do espaços e materiais, possibilitam-nos uma melhor reflexão e análise, sobre a importância e significado das instituições criadas pela sociedade adulta para a socialização dos mais pequenos.

O tempo de recreio constitui um momento de liberdade que as crianças exploram com prazer. Como é referido no livro *Educar a Criança*, “*Quando estão no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior. Podem, por exemplo, mostrar que são excelentes em termos de equilíbrio, que são bons trepadores ou construtores imaginativos de obras de grande escala. É essencial para o crescimento das crianças mais pequenas que tenham tempo, para brincar num recreio exterior seguro.*” (Hohmann & Weikart, p. 212)

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

Considerando a Educação Pré-Escolar, um processo de formação ao longo da vida, com vista a ultrapassar com sucesso cada etapa de aprendizagem, a avaliação das crianças faz parte do curriculum e é feita com as crianças, envolvendo também um momento de avaliação para nós educadores, face ao sentido crítico e reflexivo das crianças. Esta avaliação é fundamentada em observações diárias e registos, que permite o conhecimento de cada criança individualmente e da sua integração no grupo. Este conhecimento vai permitir, que a planificação do trabalho a realizar, se ajuste às necessidades individuais e do grupo, de forma que o ambiente físico, os horários, rotinas e as interações sociais, sejam os mais adequados.

Como apoio, recorreremos aos formulários referentes à avaliação de diagnóstico, registo diário, avaliação do período de adaptação e plano de desenvolvimento individual, através do contacto com as famílias no dia a dia, reuniões individuais estabelecidas com as famílias, das reuniões de pais e atividades propostas e realizadas pelos familiares. De ressaltar que, a avaliação que fazemos tem como “ator” a criança, daí que o resultado pretendido não seja para mim o resultado final, mas sim todo o processo. Processo este, em que a criança é protagonista da sua aprendizagem, para que ao longo da vida vá desenvolvendo a sua consciência, face às dificuldades, que vai tendo e de como as superar, para realizar os seus objetivos.

No caso da criança com NEE, elaborar-se-ão estudos de caso em articulação com os técnicos da equipa interdisciplinar, para avaliar e assim fazermos o encaminhamento para as respetivas áreas de saúde.

No final do ano, entrego um portefólio com registo escrito e fotográfico das atividades planeadas, que explicita a maneira como o projeto pedagógico e apresentado aos pais, foi posto em prática.

O ambiente educativo é pensado e organizado antes do início do ano letivo, de acordo com o estabelecido no projeto curricular e pedagógico de sala e em concordância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Para que as crianças encontrem um ambiente acolhedor e apelativo, considero importante a decoração da sala e a organização das diferentes áreas e escolha dos materiais. As áreas bem definidas e organizadas, permitem a cada criança e ao grupo, tomar decisões face à escolha dos

materiais para realizar as suas experiências, quer individualmente ou em grupo. Na organização dos espaços, procuro sempre separar as áreas, que requerem maior concentração, das mais barulhentas, com móveis e ou objetos habitualmente da própria área. Ao longo do ano, o ambiente educativo, a escolha e organização dos materiais, vão-se ajustando de acordo com o gosto e desenvolvimento das crianças. Um espaço bem organizado, com diversidade de materiais, permite às crianças, desenvolver a sua criatividade e imaginação, marcos importantes nesta fase, para um desenvolvimento harmonioso.

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

A comunidade como meio natural, integra uma série de respostas, que considero de extrema importância para facilitar e desenvolver as aprendizagens das crianças. Todas nós sabemos, que a criança é um ser dotado de curiosidade natural, que lhe permite observar, explorar e colocar questões pertinentes, acerca do que observa, em contacto com o meio em que está envolvida. É através deste contacto natural, que as crianças, começam a compreender e a dar sentido ao mundo que a rodeia. Considero a comunidade um espaço pedagógico de excelência, por todos momentos de aprendizagem, que oferece. Aqui, e de forma livre, ao explorar as potencialidades oferecidas, estão a enriquecer e aumentar as suas aprendizagens.

A área geográfica onde está inserido a organização socioeducativa caracteriza-se por ser uma zona residencial, com diferentes tipos de habitações, na grande maioria, são antigas em reconstrução, outras mais recentes e em bom estado de conservação. A população-alvo é constituída por pessoas de diferentes idades, sendo na sua maioria jovens de diferentes estratos sócio económicos e culturais, alguns a viver em casa dos pais, com baixo nível de escolaridade e empregos precários, e casais jovens diferenciados, mas em início de vida e com fracos recursos económicos. Temos também, famílias estrangeiras com baixos recursos e sem família alargada, que lhes dê suporte e outros com uma situação económica e social muito boa.

Está particularmente bem servida de serviços de saúde, nomeadamente centros de saúde e ainda comércio e serviços. Conta com boas acessibilidades, que permitem um melhor conhecimento sobre a cidade de Lisboa, quer a pé, ou utilizando o elétrico 28, que nos permite dar-lhes a conhecer os vários Miradouros de Lisboa, Monumentos históricos, figuras que fazem parte da nossa história, como por exemplo Fernando Pessoa no Chiado entre outros. Com todas estas ofertas de convivência e contacto com a comunidade envolvente, vão aprender e respeitar as condições ambientais, que o mundo natural nos oferece.

Toda esta comunidade, com todas as potencialidades que nos oferece, como sendo os serviços e o comércio da proximidade permite-nos ter uma boa relação de “vizinhança”.

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

O Primeiro contacto com a família e a criança, é a através da ficha de avaliação de diagnóstico, seguindo-se uma visita guiada, para lhes dar a conhecer o Jardim de Infância, com maior incidência aos espaços, que a criança vai frequentar mais, ou seja, a sua sala, refeitório, casa de banho e o recreio.

Por considerar a família como o primeiro pilar na educação/formação dos filhos, procuro estabelecer desde sempre uma relação saudável com as famílias, para que se construa uma ligação mais próxima entre pai/filho/equipa educativa de sala e em simultâneo, articular os conhecimentos do contexto educativo com os de casa. Ao envolver esta aproximação de saberes, com respeito pela cultura e identidade de cada família e criança, estou a promover a autonomia e segurança da criança e um maior reconhecimento por parte das famílias envolvidas, no que concerne, ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa e sua importância para futuras aprendizagens. Todo este processo que desenvolvemos, permite-nos um melhor conhecimento das crianças e famílias, facto que me oferece maior diversidade de recursos, para dar uma resposta mais assertiva a cada criança/família. É através destas relações de confiança, baseadas no respeito e aceitação da sua origem, condição social, nacionalidade, que tornamos as

famílias parceiras ativas do ambiente educativo. Ao conhecer melhor as potencialidades de cada uma das famílias, no que respeita às suas aptidões e saberes, melhor e mais rica é a sua cooperação na construção de ambientes facilitadores de aprendizagens entre o Jardim-de-Infância e a criança/família.

Ao conhecermos melhor as características das famílias, a par com a sua disponibilidade, mais facilmente as envolvemos nas atividades e eventos planeados pela equipa de sala e com todo o Parque Infantil. Como são: atividades propostas pelas famílias (culinárias da sua terra de origem; contar e dramatizar histórias, cantar e tocar canções/músicas preparadas em família).

Nas nossas propostas têm também aderido bem. Como sejam: reuniões individuais e reuniões de pais: recolha com os filhos de materiais (folhas), para o projeto sobre o outono; convites para atividades na sala, idas à biblioteca, passeios pela comunidade envolvente, para lhes darmos a conhecer o que existe fora do ambiente educativo e que também é importante em todo o processo de crescimento humano; festas, como recentemente foi o caso de S. Martinho, em que tivemos um pai como vendedor de castanhas; participação nos ateliês de natal, na preparação/participação do teatro/festa de Natal, como bons atores e músicos e na construção em casa com os filhos das figuras do presépio; informo também as famílias, sobre projetos e atividades, que acontecem na comunidade envolvente e que podem participar juntamente com os filhos, baseadas nos programas em família, referenciados na revista “Estrelas & Ouriços”. A criança ao ver, os seus familiares, entrar na escola não só para os deixar, mas também, participar na vida educativa e ao sentir, que os seus educadores de infância se importam, não só, com os projetos a realizar no equipamento de infância, mas também, com o seu bem-estar familiar e comunitário, mais segura se vai sentir na realização das suas experiências/atividades.

Uma outra coisa que faço, para além dos contactos presenciais diários, que nem sempre acontecem com os pais por motivos profissionais, mantenho sempre que necessário, contactos telefónicos ou emails, para lhes dar a conhecer eventuais mudanças de comportamento ou estado de saúde, para mais facilmente podermos intervir. Caso se trate de situações, que suscitem mais dúvidas, recorro a um contacto presencial mais formalizado, para analisarmos o problema em conjunto, a fim de, encontrarmos a melhor solução, para ajudar a ultrapassar.

**15. Numa equipa de sala qual é a diferença entre o papel da auxiliar e educadora?**

Como Educadora, valorizo muito o trabalho das auxiliares de educação no contributo que dão, para que se realize um bom trabalho pedagógico. É impossível fazer um bom trabalho, se não houver este contributo das auxiliares. São elas, que assumem as crianças e implementam atividades planeadas, quando a Educadora está na componente letiva e tem de sair para determinados assuntos relacionados com a organização do estabelecimento, ou assuntos das crianças, que têm de ser tratados com a equipa interdisciplinar ou com as famílias. Também, quando a educadora está na componente não letiva, são as auxiliares, que assumem tudo o que for necessário fazer, com e as crianças e famílias. Para que, tudo funcione o melhor possível, é responsabilidade da Educadora, construir um bom ambiente educativo, com todos os elementos da equipa, através do diálogo, partilha de conhecimento, envolvimento nas tarefas, para que sejam capazes e junto com a educadora, concretizarem os objetivos das atividades propostas, tendo como propósito o desenvolvimento das crianças. A nossa função é fazermos juntas o caminho e se preciso for chorar juntas, quando algo corre menos bem, rirmos quando as conquistas são de todos, debater ideias, aceitar propostas, dar o abraço quando necessitamos, respeitando sempre o papel de cada uma. Defendo desde sempre, que a auxiliar (e já foram muitas) complementa o trabalho da Educadora. Neste sentido, e de forma mais sucinta apresento, os objetivos definidos para a auxiliar de educação e educadora.

Objetivos da auxiliar:

- Aceder às necessidades das crianças;
- Participar na dinâmica e na planificação do trabalho a desenvolver;
- Participar nas reuniões de auxiliares de educação;
- Participar nas reuniões multidisciplinares;
- Zelar pela higiene e bem-estar das crianças, bem como do material;
- Atender às entradas e saídas das crianças;
- Assegurar o apoio às rotinas diárias;
- Promover o seu próprio aperfeiçoamento profissional.

No que concerne aos meus objetivos são os seguintes:

- Elaborar e cumprir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada criança;
- Elaborar e cumprir o Projeto Pedagógico de sala, de acordo com as necessidades do grupo, que tenho à minha responsabilidade.
- Sensibilizar as auxiliares de educação para a colaboração no projeto pedagógico de sala;
- Dar conhecimento à diretora de tudo o que diga respeito ao funcionamento do Jardim de Infância;
- Estabelecer contactos com as famílias, de modo a favorecer a interação família/escola;
- Organizar e realizar atividades e festividades com as famílias;
- Realizar entrevistas com os pais no início da frequência das crianças, estabelecendo o primeiro contacto com a família e elaborando a Ficha Diagnóstica;
- Organizar e participar em reuniões de equipa pedagógica e de estudo de caso;
- Organizar e participar em reuniões com as famílias;
- Realizar o portefólio de cada criança com registo escrito e fotográfico das atividades planeadas,
- Promover o meu próprio aperfeiçoamento profissional;

# Anexo B – Registos fotográficos da sala verde

| ' ' ' | ' ' ' |

## **Fotografia 1**

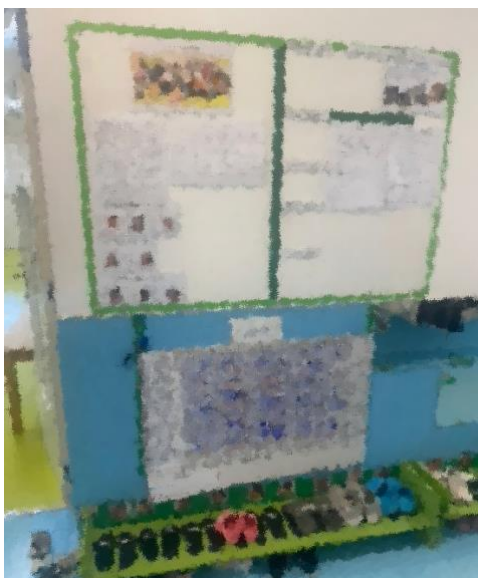
*Entrada da sala*



*Nota.* Fonte própria

## **Fotografia 2**

*Corredor – entrada da sala - onde ficam os sapatos da rua, onde marcam a presença e o placard de informações para os pais*



*Nota.* Fonte própria

### **Fotografia 3**

*Área do faz de conta - casinha*



*Nota. Fonte própria*

### **Fotografia 4**

*Área dos jogos de chão*



*Nota. Fonte própria*

### **Fotografia 5**

*Área da oficina da leitura e da escrita*



*Nota. Fonte própria*

### **Fotografia 6**

*Área das ciências e da matemática*



*Nota. Fonte própria*

**Fotografia 7**

*Área das artes*



*Nota.* Fonte própria

**Fotografia 8**

*Área dos jogos de mesa e dos de chão*



*Nota.* Fonte própria

## Anexo C – Registos fotográficos de algumas conquistas do Az.

| | ' ' | | ' ' |

### **Fotografia 9**

*Lavar as mãos sozinho*



*Nota. Fonte própria*

### **Fotografia 10**

*Descascar fruta*



*Nota. Fonte própria*

## Anexo D – Portefólio individual da prática profissional supervisionada II

| | " | | |

Por motivos de confidencialidade, o Anexo D – Portefólio individual não se encontra no presente relatório.

## Anexo E – Carta de Apresentação

| ' ' | | ' ' |



## **Olá, famílias da Sala Verde**

O meu nome é Alessandra Cardoso, sou aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação, de Lisboa e, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS II) em contexto de Jardim de Infância, encontrar-me-ei nesta sala dos Vossos/as Educandos/as de dia 16 de outubro até ao dia 31 de janeiro de 2024.

Durante a prática profissional (estágio), irei acompanhar a rotina diária do/a seu/sua educando/a, onde irei brincar, interagir e aprender com o objetivo de assegurar o bem-estar e envolvimento dos/as vossos/as filhos/as, com o apoio da Educadora (...) e as duas técnicas de ação educativa (.....).

No decorrer desta experiência também irei observar, registar, acompanhar e proporcionar atividades que vá de encontro com o interesse e necessidade da criança. Para que, assim juntos possamos crescer, aprender e descobrir coisas novas. Estabelecerei com cada criança uma relação de segurança, conforto, confiança e respeito pelas suas necessidades. Pretendo ainda, estabelecer interações de qualidade com as famílias tendo por base a comunicação aberta, autêntica e genuína.

Portanto, estarei totalmente disponível, tanto para as crianças como para as famílias.

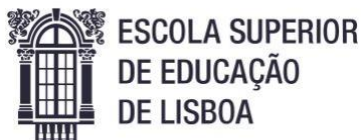
Grata pela vossa atenção,

Alessandra Cardoso

# Anexo F – Pedido de consentimento informado

| " " | | " "

## Anexo F 1- Pedido de consentimento de registos fotográficos



### PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Alessandra Cardoso, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2023/2024 no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 16 de outubro até ao próximo dia 31 de Janeiro de 2024 a realizar o meu estágio na sala Verde juntamente com a educadora/diretora (...), educadora (...) e as técnicas de ação educativa (...) e (...).

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias do/a seus/sua filho/a em atividades realizadas em sala no (...) para que possam ser integradas no relatório de estágio. Nas fotografias não aparecerá a face da criança e dos adultos envolvidos.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança, as fotografias destinam-se unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade.

Esclareço, ainda, que o desejo da criança em ser fotografada e/ou filmada é determinante, tendo em conta, sempre que a criança afirme ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade.

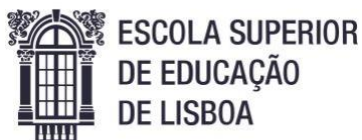
Declaro que aceito / não aceito que o meu educando participe na elaboração do relatório de estágio.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

Assinatura da Estagiária: \_\_\_\_\_

**Data:** - \_\_\_\_ / - \_\_\_\_ / - \_\_\_\_

## Anexo F 2- Consentimento informado da investigação



**Caro/a encarregado de educação,**

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

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

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade.

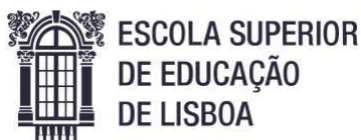
Tomei conhecimento da realização deste estudo.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: \_\_\_\_\_

Assinatura da Estagiária: \_\_\_\_\_

Data: - \_\_\_\_ / - \_\_\_\_ / - \_\_\_\_

## Anexo F 3- Consentimento informado para o portefólio individual da criança



### PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Encarregados de Educação da -----,  
Serve o presente consentimento para vos informar que, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional supervisionada II, é-me solicitada a elaboração de um Portefólio Individual de uma criança do grupo que estou a acompanhar, enquanto estagiária.

O Portefólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança, que irão refletir o seu desenvolvimento e aprendizagens, ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de observações, de produções da criança e dos adultos envolvidos. Nas fotografias não aparecerá a face da criança e dos adultos envolvidos.

Realço que as informações recolhidas, destinam-se unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com o vosso educando, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos a colaborar na sua concretização.

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade.

Declaro que aceito / não aceito que o meu educando participe na elaboração do relatório de estágio.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: \_\_\_\_\_

Assinatura da Estagiária: \_\_\_\_\_

Data: - \_\_\_\_ / - \_\_\_\_ / - \_\_\_\_

## Anexo G – Roteiro Ético

| " " | | " "

Tabela nº 1 – Roteiro Ético da Investigação

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
<p><b>1- Objetivos do trabalho</b></p>	<p><b>Crianças:</b> Logo no primeiro dia, mais precisamente no momento de acolhimento em grande grupo, apresentei-me às crianças, referindo-lhes que estaria ali para brincar muito com elas durante muito tempo. Expliquei-lhes que estava ali para aprender a ser educadora.</p> <p><b>Equipa Educativa:</b> Embora exerça o meu papel de auxiliar de ação educativa na mesma instituição (entidade empregadora), nunca estive nesta organização socioeducativa, não conhecia nenhum dos elementos da equipa educativa, nem mesmo a comunidade onde a mesma está inserida. O objetivo da minha investigação foi comunicado através de conversas informais à equipa. Tive sempre apoio, e pude aproveitar para reformular algumas estratégias que queria adotar na investigação.</p> <p><b>Famílias:</b> Através da minha apresentação na reunião de pais e da minha carta de apresentação (cf. Anexo E) pude iniciar uma relação com as famílias e, fui bem recebida.</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1).</p> <p>“Estabelecer relações de cooperação com as diferentes entidades socioeducativas da comunidade” (p. 2).</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p. 2).</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2).</p>
<p><b>2- Custos e benefícios</b></p>	<p><b>Crianças:</b> Sendo a minha temática para a investigação escolhida a partir das observações e dificuldade com a qual me deparei logo no início, considero que todas as observações que realizei e, todas as intervenções que fiz,</p>	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).</p>

	<p>tiveram por base ir ao encontro de encontrar solução para a criança, com o intuito de a ajudar. Neste sentido, considero que o estudo não apresentou custos para o grupo. E na verdade o interesse foi meu, investigar mais a fundo sobre a temática escolhida a partir das minhas observações.</p> <p>Em relação aos benefícios, considero que a investigação foi gratificante para as crianças, uma vez que passaram a fazer várias atividades de observação/transposição e associação e, as mesmas demonstravam interesse.</p> <p><b>Equipa Educativa:</b> Penso que em relação ao custo, prende-se ao tempo dispensado por cada elemento da equipa para me apoiar e ajudar a arranjar soluções para algumas dúvidas e receios que fui tendo durante a minha investigação.</p> <p><b>Famílias:</b> Houve quatro mães que vieram falar comigo a dizer que tinham percebido que os/as seus/suas filhos/as estavam a ter outro comportamento desde que eu cheguei à sala e que as crianças comentavam em casa o que tinham feito durante o dia e estavam satisfeitas.</p>	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p. 2).</p>
<p><b>3- Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p><b>Crianças:</b> No que diz respeito a privacidade e confidencialidade das crianças, tive sempre o cuidado e a atenção de desfocar as suas faces em fotografias que fui tirando. E quando os nomes eram citados representava-os apenas com a primeira letra.</p> <p><b>Equipa Educativa e Famílias:</b> Para manter o anonimato, o respeito pela privacidade e confidencialidade, o nome da organização socioeducativa, os nomes da equipa e das famílias nunca foram divulgados, e quando tive de</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a</p>

	<p>referir a estes fazia-o utilizando o seu respetivo cargo ou o grau de parentesco da família seguido da letra inicial da criança. Pela educadora cooperante não era necessário pedir aos pais o consentimento informado para tirar as fotografias, pois a educadora disse-me que quando fazem a matrícula, os pais têm de assinar todos os documentos que salvaguardam a privacidade e confidencialidade. Mas, ainda assim, fiz o consentimento informado (cf. Anexo F), entreguei e conversei com os pais a respeito dessa necessidade.</p>	<p>família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2). “Respeitar as normas e regulamentos.” (p. 1).</p>
<p><b>4- Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>A temática selecionada para a investigação foi pensada a partir de uma fragilidade com que me deparei no contexto onde estava inserida, uma criança que tem a língua materna que não é o português e que estava em fase de adaptação no JI. Na realidade, deparei-me com a dificuldade de comunicar com a criança e mesma também tinha essa dificuldade, visto que não falava, nem percebia português.</p> <p>No entanto, a criança não é obrigada a estar disponível para participar do estudo, deve ter liberdade de escolha para participar ou não (Tomás, 2011, p. 162), e como o Az. não falava português e foi difícil a comunicação no início, tentei perceber se estava disponível ou não.</p>	<p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 2).</p>

<p><b>5- Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p>A presente investigação teve a contribuição da equipa educativa e do grupo de crianças, não tendo mais ninguém, nem mesmo as famílias.</p> <p>O grupo ainda não conseguia compreender a temática escolhida e os seus objetivos, e então foi através de vários diálogos com a educadora cooperante que pude explicitar o que se iria passar no estudo, os objetivos, os tempos perspectivados, os métodos e técnicas utilizadas na recolha de dados (Tomás, 2011, p. 163), permitindo assim, um espaço “para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, 2012, p. 2), disponibilizando, então os resultados da minha intervenção.</p>	
<p><b>6- Assentimento/ Consentimento informado</b></p>	<p>É importante que as partes envolvidas na investigação, tanto a equipa educativa, como as crianças e as famílias, estejam informadas e tenham a possibilidade de se sentirem envolvidas, participando no decorrer de toda a investigação, de acordo com o seu interesse e disponibilidade.</p> <p>De modo a respeitar o interesse e vontade de todos os intervenientes, foram elaborados três documentos de consentimento informado (cf. Anexo F). O primeiro para garantir se as famílias autorizam a captação fotográfica dos seus educandos, explicitando que a identidade, bem como o nome de cada um serão ocultados e preservados.</p> <p>O segundo consentimento informado foi entregue apenas à encarregada de educação da S., criança que foi selecionada para a elaboração do portefólio individual da criança. Através deste consentimento a família ficou a</p>	<p>“Respeitar toda a criança (...)” (p. 1)</p> <p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma” (p. 2).</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).</p>

<p><b>7- Uso e relato das conclusões</b></p>	<p>conhecer o meu interesse em realizar este trabalho com base na sua educanda e como seria todo o processo.</p> <p>O terceiro consentimento informado garante que as crianças estão autorizadas a serem os sujeitos da investigação. Além de que, foi também estabelecido, desde o primeiro consentimento, que a qualquer momento a sua decisão de participação poderia ser alterada, sem qualquer consequência ou prejuízo para as crianças e suas famílias.</p> <p><b>Equipa Educativa:</b> Mantive a equipa educativa sempre a par de tudo que fui fazendo em relação à investigação, através de conversas informais, partilha de informações e por fim a conclusão do estudo. Tendo em conta que, sempre que houve momentos de reflexão nas quais surgiram questões, foram apresentadas de forma a melhorar a minha prática na tentativa de perceber quais as estratégias que teria de usar.</p>	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
<p><b>8- Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p>	<p><b>Crianças:</b> O interesse em poder transmitir a criança segurança e bem-estar, de modo a incluí-la em todo o processo de aprendizagem de comunicação verbal. E em relação às demais crianças do grupo, suscitar empatia e compreensão, de forma que haja interação entre elas, proporcionando assim, momentos de brincadeiras e partilhas, impulsionando novos desenvolvimentos e aprendizagem.</p> <p><b>Equipa Educativa:</b> O estudo pode despertar interesse nas famílias.</p>	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2).</p>

<p><b>9- Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p>	<p>Todo o processo do estudo tem sido transparente, tal como (O’Kane, 2005 citado por Tomás, C. 2011) salientam que uma investigação deve ser, a partir de uma comunicação assídua e informal com toda a equipa educativa, garantindo sempre os limites de sigilo, a qual me comprometi desde o início. Indo assim, ao encontro do princípio que refere a “Garantir o sigilo profissional respeitando a privacidade de cada criança.” (APEI, 2012, p. 2).</p>
<p><b>10. Tratamento dos dados</b></p>	<p>Em relação ao tratamento dos dados, é necessário garantir a privacidade, confidencialidade e anonimato de todos os /as intervenientes, bem como os dados recolhidos que têm uma finalidade exclusivamente de carácter investigativo. As fotografias são editadas e desfocadas de modo a impossibilitar a identificação de pessoas ou locais.</p> <p><b>Segundo a Carta de Princípios da APEI (APEI, 2012)</b></p> <p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p. 2).</li> </ul>

## Anexo H – Tabelas categoriais da investigação

| | ' ' | | ' '

Tabela nº 2 -Tabela categorial da entrevista realizada à educadora cooperante.

<b>Caracterização do grupo de crianças</b>	<b>Diversidade</b>	Cultural	<p>“O grupo de crianças da sala verde é heterogénea, constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, 9 são do género masculino e 11 do género feminino. O grupo está organizado de forma heterogénea, quer a nível de género, de nacionalidade e a nível etário, apesar da maioria terem 3 anos. Em termos de frequência, das 20 crianças do grupo 11 frequentavam o Jardim de Infância do estabelecimento, 5 transitaram de Creches e 4 crianças que nunca frequentaram estabelecimentos de educação.</p> <p>Todas as crianças são naturais de Lisboa e de nacionalidade portuguesa, apesar de algumas possuírem outra nacionalidade, por serem filhos de pais originários de outros países. Quase todos os pais são de nacionalidade portuguesa, havendo alguns originários de países africanos de língua oficial portuguesa, do Brasil, França, Irlanda, Nepal e Bangladesh.”</p>
		Linguística	
<b>Conceções sobre educação</b>	<b>Papel do JI</b>	Socialização	<p>“O jardim-de-infância na minha perspetiva, constitui um lugar de grande aprendizagem, quer a nível pessoal como em grupo. É sem dúvida um lugar de socialização e autonomia crescente, no desenvolvimento das crianças e também das suas famílias.”</p> <p>“O contacto diário com as outras crianças e adultos, para além da socialização já referida, é também um lugar para aprender a incluir, dado a diversidade de famílias.”</p>

<p><b>Papel do Adulto na inclusão</b></p>	<p><b>Promoção de atitudes positivas</b></p>	<p>“(…) cabe também ao educador como elemento facilitador, manter-se o mais presente possível junto destas crianças, promovendo atividades em grupo, abordando diferenças entre o país de origem destas crianças e o nosso, para que se sintam mais integradas, ao mesmo tempo que se vão desenvolvendo de forma saudável tendo em conta o respeito, a socialização entre pares e a aceitação da diversidade cultural sem que desistam da sua identidade.”</p> <p>“No mundo atual, onde a diversidade de culturas é cada vez mais diferenciada, a nossa atitude enquanto profissionais, deverá passar pelo processo de reconhecimento e aceitação, proporcionando assim, oportunidades iguais para que sejam construídas relações de confiança, tendo em conta a condição social ou cultural de cada uma.”</p> <p>“Face ao exposto e enquanto educadora, procuro sempre entender a criança no seu todo, assim como a sua família. Quando acolho a criança, acolho também a sua família, estabelecendo com elas, um ambiente de comunicação e confiança seguro, para perceber melhor as características da criança, os seus interesses e necessidades, para facilitar a inclusão da criança e família.”</p> <p>“(…) o educador deve ter em conta que para se realizar a inclusão de uma criança que não fala português num grupo, o educador deve estabelecer uma relação segura, afetiva e de confiança com a criança, promovendo o seu bem-estar.”</p>
---	--	---

<p><b>Estratégias para a inclusão</b></p>			<p>“(…) Numa conversação inicial focalizo-me na família, como por exemplo: Tu chamas-te X”, “O teu pai é Y”, “este amigo é o J “, ou seja, abordar palavras, que lhes sejam familiares.”</p> <p>“Relativamente à a�o do educador, em ajudar a criança a desenvolver a sua capacidade de aprendizagem da língua portuguesa, deve este, implementar atividades lúdicas informais, usando um vocabulário simples, que possa provocar a aten�o e interesse na criança.”</p> <p>“(…) Gradualmente e para facilitar a melhor compreensão e interioriza�o da língua portuguesa devemos continuar com um vocabulário simples, com recurso também � expressão corporal, associando a palavra � pessoa, imagens e objetos. Considero também relevante o educador, abordar questões/atividades com o seu grupo de crianças, sobre o país de origem das crianças, que não têm a cultura do país de acolhimento.”</p> <p>“Os momentos de brincadeira livre ou mesmo os planeados com outras crianças, que dominam a língua portuguesa, são momentos facilitadores para a aprendizagem da língua do país de acolhimento.”</p> <p>“(…) envolver as famílias nas dinâmicas do jardim de Infância, facilita a inclusão.”</p> <p>“As estratégias para inclusão destas crianças podem ser variadas, mas para começar a selecionar as estratégias a educadora tem de observar a criança em grande grupo em pequeno grupo, a forma como interage com os pares. Depois, sim organizar o seu plano com estratégias como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a intera�o entre pares, ou seja, dar a tarefa a uma ou mais crianças de apoiar a criança nas atividades da rotina diária para este se sentir mais acolhido e adquirir as mesmas.</li> </ul>
---	--	--	---

			<ul style="list-style-type: none"><li>- Realizar ficheiros com imagens e verbalizar as mesmas com a criança.</li><li>- Tirar foto da criança nos vários momentos da rotina e verbalizar as ações que está a realizar.</li><li>- Escrever num caderno frases /palavras da língua materna para poder conversar com a criança, numa perspetiva de valorizar a sua cultura linguística e também dar a conhecer ao grupo.”</li></ul>
--	--	--	---

Tabela nº 3 - Tabela categorial da análise dos registos diários de observação

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência
Criança cuja língua materna não é o português	Interação	Reações ao ficar na sala	<p>“O Az. uma criança do Nepal que não fala nem percebe português, chegou à porta da sala no colo da mãe, não queria entrar, começou a chorar e a agarrar a mãe.”</p> <p>“O Az., hoje entrou a chorar, não queria sair do colo da mãe.”</p> <p>“O Az., hoje entrou a chorar novamente, não queria sair do colo da mãe e não queria entregar os carros à mãe.”</p>	12
		Choro/frustração		

			<p>“O Az., entrou a chorar e com os carros nas mãos.”</p> <p>“O Az., entrou a chorar novamente.”</p> <p>“O Az., entrou a chorar e, não queria ir à rua. Esteve sempre a chorar.”</p> <p>“O Az. entrou novamente a chorar.”</p> <p>“O Az. entrou na sala a fazer birra, chorou porque não queria entrar.”</p> <p>“O Az. entrou novamente a chorar, fez uma birra e foi difícil de o acalmar.”</p> <p>“O Az. veio com a mãe e fez uma birra porque não queria ficar, ficou a chorar.”</p>	
--	--	--	---	--

			<p>“O Az. chorou durante todo o caminho porque não queria ir a andar, queria colo.”</p> <p>“Hoje o Az. entrou a chorar, já há tempos que não entrava assim, fez uma birra.”</p>	
		Não choro/ aceitação	<p>“(…) o Az. chegou no colo da mãe disse “Bom dia” e veio ter comigo para o meu colo, disse “bye mom”, saiu do meu colo e foi buscar um carro à caixa. Sentei-o ao pé da ed. N, ficou sentado, sossegado, a cantar o bom dia à sua maneira.”</p> <p>“(…) tentei acalmá-lo, dei-lhe um carro e sentei-o ao</p>	6

			<p>pé de mim, calou-se e ficou sossegado.”</p> <p>“(…) só se acalmou quando o sentei no meu colo.”</p> <p>“O Az. foi para cama juntamente com dois carros, a ed. G disse que ele só adormece assim.”</p> <p>“(…) hoje o Az. entrou calmamente e bem-disposto.”</p> <p>“O Az. entrou com o pai e não chorou.”</p>	
		Interação com as adultas	<p>“(…) só se acalmou quando o sentei no meu colo.”</p> <p>“(…) o AZ. Chegou ao colo da mãe disse “Bom dia” e veio ter comigo para o meu colo (…)”</p>	6

			<p>“Hoje o Az. veio com a mãe, desceu do colo veio ter comigo esticou-me os braços e deu-me um abraço. Virou-se para mãe e disse: Bye Mom”</p> <p>“(…) sentei-me com o Az. numa mesa e mostrei-lhes várias imagens de frutas, legumes, alimentos, cores, um jogo de associação de imagens. O Az. repetia tudo o que eu dizia.”</p> <p>“(…) sentei-me numa mesa com o Az. e fui fazer o jogo de associação de imagens, de animais, transportes, frutas, legumes e cores. O Az. quando vê uma imagem</p>	
--	--	--	--	--

			<p>diz o nome em inglês, repete quando eu falo em português.”</p> <p>“(…) o AZ. parou de chorar sozinho e veio ter comigo e, apontou-me para a cadeira onde estava o TC, e fez um gesto (encolheu os ombros) que queria dizer que não tinha cadeira para ele se sentar. Eu então disse-lhe que não tinha cadeira, mas, ele podia sentar-se na minha, levantei-me e sentei-o. Ele olhou-me nos olhos e sorriu e tocou na minha mão.”</p>	
		Interação entre pares	<p>“O EC. Estava a brincar com uma pista e alguns</p>	

			<p>carros quando o Az. veio ter com ele e tirou-lhe alguns carros, o EC gritou-lhe para não lhe tirar os carros, pois ele estava a brincar, o Az. como não percebe o português continuou a tirar-lhe mais carros. Foi então que o EC veio ter com o Az. empurrou-o e tirou-lhe todos os carros.”</p> <p>“O Az. e a C. foram para o faz de conta brincar. O Az. esteve sempre a fingir que fazia comida.”</p> <p>“No recreio o Az. foi a procura do carro de que gosta de brincar habitualmente e, por acaso</p>	4
--	--	--	---	---

			<p>este está na mão de uma criança da outra sala. Entretanto, o Az. vai ter com a mesma para tirar-lhe o carro, gerando assim, um conflito, pois a outra criança diz-lhe que tinha o carro primeiro e recusa-se a entregar-lho. O Az. não percebe o que lhe é dito e começa a chorar, tendo a Ed. G de intervir.”</p> <p>“O Az. e a Ln. fazem bem o jogo de enfia, a Ln sabe bem as cores, o Az. diz o nome de algumas em inglês.”</p>	
	Participação	Não participação	“O Az. não quis fazer a atividade de música.”	7

			<p>“O Az. não quis estar em pé numa roda a ensaiar as canções de Natal, visto que não percebia as letras das canções, não conseguia cantar. Não demonstrava interesse e então dirigiu-se à uma área para brincar com os carros.”</p> <p>“O Az. começou a chorar porque não queria ficar com o gorro na cabeça e nem com a camisola vestida, demonstrava não querer participar da festa de Natal.”</p> <p>“O Az. não quis participar da sessão de movimento.”</p> <p>“Na hora de irmos para o recreio o Az. fez uma birra</p>	
--	--	--	--	--

			<p>porque não queria sair da sala, não queria calçar-se. Atirou-se para o chão e chorava muito.”</p> <p>“O Az. esteve sentado a brincar com os carros, pois não quis participar nos ensaios para a festa de Natal.”</p>	
	Compreensão	Não compreensão	<p>“O Az. não quis estar sentado a ouvir a história, começou a fazer barulho e levantou-se e começou a andar pela sala. De certeza que teve essa reação por não estar a perceber a história.”</p> <p>“(…) a L. e o Az., não conseguiam estar sentados a ouvir e nem em silêncio,</p>	13

			<p>estavam sempre a fazer barulho e a levantarem-se. A A.. disse-lhes para estarem atentos, eu tentei falar com eles e a TAE K, mas, sem sucesso, estavam bem inquietos.”</p> <p>“(…) o Az. veio ter com ele e tirou-lhe alguns carros, o EC gritou-lhe que não era para tirar os carros que ele estava a brincar, o Az. como não percebe o português continuou a tirar-lhe mais carros. Foi então que o EC veio ter com o Az. empurrou-o e tirou-lhe todos os carros. A auxiliar K. teve de ir</p>	
--	--	--	---	--

			<p>intervir, pois o Az. começou a chorar.”</p> <p>“O Az., o S., e a El, que não percebem o português ficam a olhar as crianças a tentar perceber o que é para se fazer. O Az. senta-se e fica a olhar no primeiro momento, depois levanta-se e tenta fazer alguma coisa, entretanto começa a correr.”</p> <p>“O Az. ainda não consegue realizar essa primeira parte da rotina (marcar o tempo, o dia, fazer a contagem das crianças), porque não fala português.”</p> <p>“(…) a falar do arco-</p>	
--	--	--	--	--

			<p>íris, perguntei quem já tinha visto um, todos responderam que sim, exceto o S., o Az. e a El que não perceberam, mas, ficaram a olhar.”</p> <p>“(…)No início da atividade a El e o Az. ficaram encostados à parede, sem perceber realmente o que se passava. Depois de observarem o que era suposto fazer, começaram a imitar os colegas.”</p> <p>“(…) sentei-me com o Az. numa mesa e mostrei-lhes várias imagens de frutas, legumes, alimentos, cores, um jogo de associação de</p>	
--	--	--	--	--

			<p>imagens. O Az. repetia tudo o que eu dizia.”</p> <p>“O Az. estava sempre a dançar à volta das cadeiras, não percebeu como se faz o jogo, mas, dançava todo satisfeito.”</p> <p>“(…) sentei-me numa mesa com o Az. e fui fazer o jogo de associação de imagens, de animais, transportes, frutas, legumes e cores. O Az. quando vê uma imagem diz o nome em inglês, repete quando eu falo em português.”</p> <p>“O Az. na sessão de karaté tenta seguir os comandos do professor, observa as</p>	
--	--	--	---	--

			<p>outras crianças e tenta fazer do seu jeito e no seu tempo. Porém, não consegue seguir os movimentos que o professor pede, pois ainda não percebe muito bem o português.”</p> <p>“O Az. com a ajuda da educadora conseguiu saltar, sozinho não consegue. Com a ajuda da educadora, o Az. passou por cima do banco. Saltou a corda com um pé de cada vez sozinho.”</p> <p>“O A. apontou para os carros, escolhendo assim a sua área.”</p>	
--	--	--	--	--

Anexo I – Registos fotográficos de  
alguns materiais utilizados nas  
atividades

|' '' | | ''

## Fotografia 11

*Ingredientes para as bolachas de natal*



*Nota.* Fonte própria

## Fotografia 12

*Ingredientes para a confeção do bolo*



*Nota.* Fonte própria

### **Fotografia 13**

*Ingredientes para a confeção da plasticina*



*Nota.* Fonte própria

### **Fotografia 14**

*Materiais utilizados nas sessões de movimento*



*Nota.* Fonte própria

### Fotografia 15

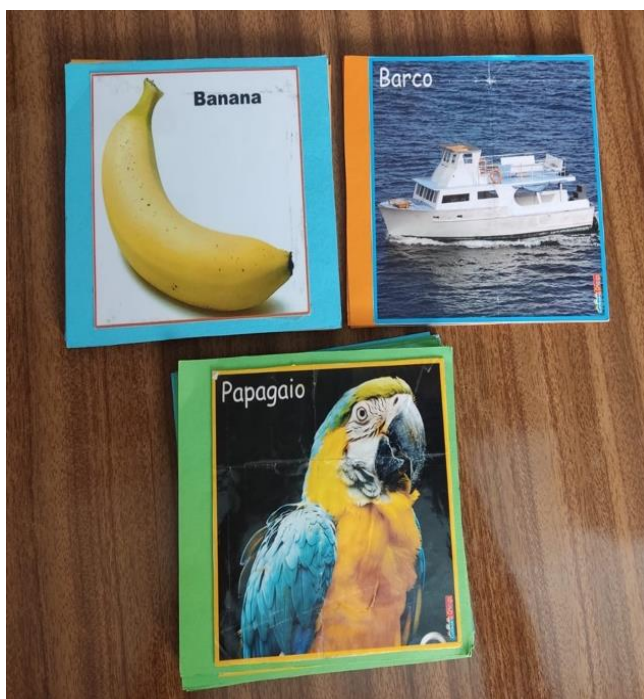
*Materiais utilizados nas sessões de movimento*



*Nota. Fonte própria*

### Fotografia 16

*Cartões com imagens*



*Nota. Fonte própria*

## Fotografia 17

*Cartões com imagens*



*Nota.* Fonte própria

## Fotografia 18

*Cartões com imagens*



*Nota.* Fonte própria

## Fotografias 19 e 20

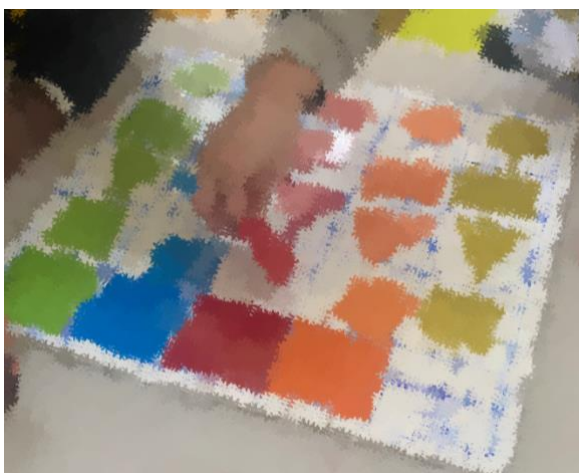
*Cartões com imagens para sessão de movimento*



*Nota. Fonte própria*

## Fotografias 21 e 22

*Jogo de posições – formas geométricas*



*Nota. Fonte própria*

## Anexo J – Registos fotográficos de algumas atividades com o Az.

| | ' ' | | ' '

### **Fotografia 23**

*Sessão de movimento*



*Nota.* Fonte própria

### **Fotografia 24**

*Confeção do bolo*



*Nota.* Fonte própria

**Fotografia 25**

*Sessão de Karatê*



*Nota. Fonte própria*

**Fotografia 26**

*Pintura*



*Nota. Fonte própria*

**Fotografia 27**

*Jogo de associação*



*Nota. Fonte própria*

**Fotografia 28**

*Jogo de enfia*



*Nota. Fonte própria*

**Fotografia 29**

*Jogo de raciocínio*



*Nota. Fonte própria*

**Fotografia 30**

*Sessão de movimento*



*Nota. Fonte própria*

Anexo K – Registos fotográficos de  
alguns momentos de brincadeira do  
Az.

|" " | | " "

**Fotografia 31**

*Faz de conta*



*Nota.* Fonte própria

**Fotografia 32**

*Faz de conta*



*Nota.* Fonte própria

**Fotografia 33**

*Faz de conta*



*Nota.* Fonte própria

**Fotografia 34**

*Sessão de movimento*



*Nota.* Fonte própria