



# A inclusão de crianças estrangeiras numa sala de pré-escolar

Catarina Génio Graça Dias

Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de  
Lisboa para obtenção do grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar

2023-2024



# A inclusão de crianças estrangeiras numa sala de pré-escolar

Catarina Génio Graça Dias

Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de  
Lisboa para obtenção do grau de Mestre em  
Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Rita Friães

2023-2024



# AGRADECIMENTOS

Foram horas de dedicação, determinação e entrega, mas nada do que aqui está seria possível sem as pessoas que me rodearam ao longo deste percurso. É com toda a sinceridade que agradeço.

A todo o corpo docente da ESELx, em especial à Professora Doutora Rita Friães, por me orientar, por tão generosamente partilhar o seu saber e conhecimento, por confiar em mim e nas minhas capacidades para executar este trabalho.

À minha mãe por acreditar que este meu sonho era possível, pelo apoio incansável, pela força, estímulo, paciência e acima de tudo, pelo amor incondicional que sempre me deu.

Aos meus irmãos e à minha avó, agradeço pela compreensão demonstrada diante das minhas ausências e pelo incentivo constante para seguir em frente.

Ao meu pai, sei que estás orgulhoso de mim.

Às minhas amigas, Jéssica, Guida, Gameiro, Brito, Mafalda e Lopinhos, agradeço o suporte que me deram ao longo desta e de outras caminhadas da minha vida, os conselhos, por se manterem comigo e aplaudirem as minhas conquistas.

A toda a equipa da instituição Casa Pastorinhos de Fátima, um agradecimento especial, por todos os ensinamentos, sacrifícios e contribuições, todos, sem exceção, participaram de alguma forma na minha formação pessoal e profissional.

À Patrícia e à Letícia, que gentilmente me receberam na sala, pelo apoio e simpatia.

A todas as crianças com as quais já tive o privilégio de trabalhar, com as quais aprendi bastante e partilhei momentos inesquecíveis, agradeço o entusiasmo e a alegria com que me brindaram diariamente, fazendo-me renascer em cada momento de fraqueza.

Sem o vosso generoso contributo não seria possível ter chegado até aqui, tenho por todos, um profundo sentimento de gratidão, o meu muito obrigado.

## RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) que decorreu em jardim-de-infância, numa sala com dezanove crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Este aborda, de uma forma crítica e reflexiva, a prática e a investigação desenvolvida no contexto socioeducativo, colocando ainda em perspetiva o processo de identidade profissional resultante das vivências e experiências resultantes das práticas profissionais supervisionadas realizadas (PPSI e PPSII).

Esta investigação tem como objetivo compreender como é que podem ser integradas as crianças estrangeiras numa sala de jardim-de-infância (JI), para isso foram definidos três objetivos: (i) Identificar os principais desafios/barreiras que as crianças estrangeiras podem enfrentar na integração em Jardim de Infância; (ii) Mapear as estratégias utilizadas pela equipa educativa da sala JI3 para integrar as crianças estrangeiras; (iii) Analisar o papel da equipa educativa na integração em Jardim de Infância. Procura-se que este estudo seja um contributo para a reflexão em torno de práticas educativas facilitadoras da inclusão e sensíveis à diversidade, independentemente da origem cultural da criança.

A investigação desenvolvida foi de natureza qualitativa, tendo sido norteada pela metodologia de estudo de caso. A recolha de dados passou pelo recurso a diferentes técnicas e instrumentos, como a observação direta participante, a análise de documental e a entrevista estruturada à educadora da sala, de modo a conseguir cruzar diversas fontes de evidência.

Este estudo focou-se nas práticas educativas e nas estratégias adotadas para integrar crianças estrangeiras numa sala de pré-escolar. Os resultados destacaram a comunicação e as diferenças culturais como as principais barreiras enfrentadas por essas crianças. As estratégias desenvolvidas, incluem o uso da comunicação não-verbal e a promoção da empatia entre os pares, para que fossem superadas as barreiras e fomentada a inclusão. Além disso, o papel da equipa educativa foi destacado, bem como a importância da interação com as famílias no processo de adaptação das crianças estrangeiras.

Palavras-chave: Inclusão, estratégias de inclusão, crianças estrangeiras, diversidade cultural

# ABSTRACT

This report was carried out within the scope of Supervised Professional Practice II (PPSII) which took place in a kindergarten, in a room with nineteen children, aged between 3 and 5 years old. This addresses, in a critical and reflective way, the practice and research carried out in the socio-educational context, also putting into perspective the process of professional identity resulting from the experiences resulting from the supervised professional practices carried out (PPSI and PPSII).

This research aims to understand how foreign children can be integrated into a kindergarten (JI) classroom, for which three objectives were defined: (i) Identify the main challenges/barriers that foreign children may face in integration in Kindergarten; (ii) Map the strategies used by the educational team in room JI3 to integrate foreign children; (iii) Analyze the role of the educational team in integration into Kindergarten. This study is intended to be a contribution to reflection on educational practices that facilitate inclusion and are sensitive to diversity, regardless of the child's cultural origin.

The research carried out was qualitative in nature, guided by case study methodology. Data collection involved using different techniques and instruments, such as direct participant observation, document analysis and structured interviews with the classroom educator, in order to cross-reference different sources of evidence.

This study focused on educational practices and strategies adopted to integrate foreign children into a preschool classroom. The results highlighted communication and cultural differences as the main barriers faced by these children. The strategies developed include the use of non-verbal communication and the promotion of empathy between peers, so that barriers could be overcome and inclusion fostered. Furthermore, the role of the educational team was highlighted, as well as the importance of interaction with families in the adaptation process of foreign children.

Keywords: Inclusion, inclusion strategies, foreign children, cultural diversity

# ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO .....	12
2.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	15
2.1	Caracterização do meio onde se insere o estabelecimento educativo ..	16
2.2	Caracterização do contexto socioeducativo .....	17
2.3	Caracterização equipa educativa .....	18
2.4	Caracterização do ambiente educativo .....	21
2.4.1	Organização do espaço e materiais.....	21
2.4.2	Organização do tempo e rotinas.....	24
2.5	Caracterização do grupo de crianças .....	27
2.6	Caracterização das famílias .....	30
3.	ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....	33
3.1	Intenções para a ação.....	34
3.1.1	Com as crianças.....	35
3.1.2	Com as famílias .....	37
3.1.3	Com a equipa educativa.....	38
3.2	Processo de intervenção da PPSII.....	40
4.	INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	44
4.1	Identificação e fundamentação da problemática .....	45
4.2	Revisão da literatura sobre a problemática identificada.....	46
4.2.1	Papel do educador na promoção da inclusão .....	46
4.2.2	Estratégias promotoras de inclusão .....	49
4.3	Roteiro metodológico e ético .....	51
4.4	Apresentação e discussão dos dados.....	56
4.4.1	Os principais desafios/ barreiras que as crianças estrangeiras podem enfrentar na integração em JI .....	56

4.4.2 Estratégias utilizadas pela equipa educativa para integrar as crianças estrangeiras na sala .....	58
4.4.3 O papel da equipa educativa na integração de crianças estrangeiras em JI.....	63
4.5 Principais conclusões do estudo.....	65
5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	68
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
REFERÊNCIAS .....	76
ANEXOS.....	82
ANEXO A.....	83
Portefólio da PPSII.....	83
ANEXO B.....	85
Quadro da caracterização do grupo de crianças .....	85
ANEXO C.....	87
Quadro da caracterização das famílias .....	87
ANEXO D.....	90
Folha de apresentação .....	90
ANEXO E.....	92
Guião da entrevista realizada à educadora .....	92
ANEXO F.....	96
Transcrição da entrevista realizada à educadora .....	96
ANEXO G.....	108
Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora	108
ANEXO H.....	113
Notas de campo.....	113
ANEXO I.....	134
Análise de conteúdo das notas de campo .....	134
ANEXO J.....	143
Transcrição da conversa com o grupo de crianças .....	143

ANEXO K.....	148
Análise de conteúdo da conversa com o grupo de crianças	148
ANEXO L.....	152
Roteiro ético.....	152

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala .....	23
--------------------------------	----

# ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Equipa Educativa da organização .....	18
Tabela 2. Rotina diária da sala .....	25
Tabela 3. Quadro de intenções para a ação pedagógica .....	34
Tabela 4. Quadro de objetivos e respetiva recolha de dados.....	55

# LISTA DE ABREVIATURAS

PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
JI	Jardim de Infância
PE	Projeto Educativo
PS	Projeto de Sala
EC	Educadora Cooperante

# 1. INTRODUÇÃO

| " | | | " |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este tem como objetivos, refletir, de forma fundamentada e crítica, sobre os processos de intervenção e de investigação levados a cabo no âmbito da minha integração numa sala de Jardim de Infância (JI), ao longo de, aproximadamente, quatro meses, com um grupo de dezanove crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, numa organização socioeducativa na zona de Cascais. Do relatório faz parte ainda uma reflexão sobre a construção da identidade profissional, resultante do percurso vivenciado no decurso das práticas profissionais supervisionadas.

O interesse pela temática da investigação surgiu da preocupação com o bem-estar, com o desenvolvimento social e com as experiências educativas das crianças estrangeiras da sala, nomeadamente, aquelas que não falam Português. Decorrente desta questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos: (i) Identificar os principais desafios/barreiras que as crianças estrangeiras podem enfrentar na integração em Jardim de Infância; (ii) Mapear as estratégias utilizadas pela equipa educativa da sala JI3 para integrar as crianças estrangeiras; (iii) Analisar o papel da equipa educativa na integração em Jardim de Infância.

Foi realizado um estudo de natureza qualitativa, seguindo o método de estudo de caso. A recolha de dados passou pelo recurso a uma diversidade de técnicas, observação direta participante (notas de campo), conversa com o grupo de crianças e uma entrevista semiestruturada à educadora da sala. Posteriormente, os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo categorial.

De modo a orientar a leitura deste documento, passo a explicitar a sua organização, este encontra-se dividido em cinco capítulos: (i) Caracterização do contexto educativo; (ii) Análise reflexiva da intervenção; (iii) Investigação em Jardim-de-infância; (iv) Construção da identidade profissional; (v) Considerações finais.

No primeiro capítulo – caracterização do contexto educativo – são apresentados detalhes sobre o contexto socioeducativo, dou a conhecer as suas características, o meio onde se insere o estabelecimento educativo, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo (a organização do tempo, rotinas, espaço e materiais), o grupo de crianças e as suas famílias.

No capítulo dois – análise reflexiva da intervenção – são delineadas as intenções educativas para a minha ação pedagógica, considerando as crianças, as suas famílias e

a equipa educativa. Neste capítulo, explícito ainda o meu processo de intervenção, estabelecendo a relação entre a análise reflexiva realizada e a problemática da minha investigação.

No terceiro capítulo – investigação em jardim-de-infância – é identificada a problemática em estudo, de forma reflexiva e fundamentada, apresento também o referencial teórico mobilizado, bem como o roteiro metodológico e ético da investigação, e por fim, a apresentação e discussão de dados.

No capítulo quatro – construção da identidade profissional – faço uma análise reflexiva sobre o desenvolvimento da minha identidade profissional, considerando as interações com a comunidade e destacando algumas práticas.

No quinto e último capítulo – considerações finais – identifico as dimensões mais relevantes da minha aprendizagem com a prática pedagógica em contexto de pré-escolar e faço uma breve síntese reflexiva.

Importa ressaltar que este relatório é suportado pelo portefólio da prática (Anexo A), onde se encontram registadas as notas de campo, reflexões diárias, planificações, registos fotográficos e reflexões semanais.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| " | | " |

Neste primeiro capítulo importa caracterizar o contexto socioeducativo onde estive integrada no âmbito da PPSII.

Esta etapa é fundamental para definir intenções pedagógicas, apropriadas e pertinentes. Efetivamente é essencial conhecer as particularidades do contexto e ter em conta as especificidades observadas, mais concretamente, a caracterização do meio onde se insere, do estabelecimento educativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e do grupo de crianças, uma vez que, segundo as OCEPE (2016), esta abordagem constitui “uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que o/a educador/a possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.22).

Consultei documentos institucionais, nomeadamente, o Projeto Educativo (PE) e o Projeto de Sala (PS) e retirei informações do *site* desta organização. Importa ainda referir que foram tidas conversas informais com a equipa educativa e uma entrevista semiestruturada à educadora da sala (Anexo E), que contribuíram para a recolha de informações e dados relevantes.

## 2.1 Caracterização do meio onde se insere o estabelecimento educativo

A organização socioeducativa onde realizei a PPSII está situada na freguesia de Carcavelos, que pertence ao concelho de Cascais, distrito de Lisboa.

Esta freguesia é servida por várias paragens de autocarros e uma estação de comboios (da linha de Cascais) a 400m da escola. Este estabelecimento encontra-se rodeado de locais de interesse, como os bombeiros, os correios, o mercado, um centro comunitário e uma grande proximidade da praia. A poucos metros existe também um parque verde, indicado para passear com as crianças, com um enorme relvado, dois parques infantis, animais (patos, galinhas, pavões), circuitos de manutenção para exercício físico, uma zona de restauração e um campo de ténis. Considero que o meio envolvente tem potencialidade, dado que oferece às crianças grandes oportunidades de desenvolvimento. *[Observação 64: Hoje fomos aos correios para enviar as cartas que fizemos*

*em sala ao pai natal. A senhora que recebeu as cartas estava a conversar com o grupo e explicou “o pai natal agora vai ter de trabalhar para vos dar um presente a cada um”, o R “só um presente? Eu queria mil” senhora dos ctt “pois, mas o pai natal não tem tempo para fazer tantos presentes para um só menino” a educadora intervm e questiona “o que é que vocês preferem? Todas as crianças receberem um presente ou vocês receberem mil presentes e haver crianças que não recebem nenhum?” LT “toda a gente receber um presente, se não, não é justo” 6.12.23]*

O facto de a organização educativa estar inserida numa zona residencial e de pouco tráfego automóvel faz com que haja tranquilidade no que diz respeito ao ambiente sonoro.

A maioria das crianças que este estabelecimento acolhe reside na área e desloca-se através de transporte particular e/ou a pé.

## 2.2 Caracterização do contexto socioeducativo

Relativamente à caracterização do contexto socioeducativo, trata-se de um estabelecimento educativo privado, com fins lucrativos, cujo financiamento é feito pelas participações familiares.

Em funcionamento desde 2006, é a resposta educativa às famílias que “procuram um espaço de excelência e um projeto educativo de qualidade com resultados práticos ao nível da autonomia e autoconfiança das crianças e seu futuro sucesso escolar” (site T). Tem, atualmente, capacidade para 121 crianças, nas suas valências de creche (41) e educação pré-escolar (80), dos 4 meses aos 6 anos.

Atualmente tem três salas de creche e quatro de pré-escolar. Estas valências regem-se pelo modelo curricular High Scope, um modelo de aprendizagem pela ação, criado em 1962 por David Weikart. Existem dois valores basilares: o primeiro é que “a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia: com pessoas, materiais e ideias” (PE, p.4) e o segundo é que “o papel dos adultos que ensinam ou orientam consiste em apoiar as crianças na construção da sua própria compreensão do mundo” (PE, p.4)

Este contexto socioeducativo aposta numa educação ativa, onde as crianças se desenvolvem a explorar os sentidos, através de ambientes estimulantes para trabalhar e brincar. De acordo com o projeto educativo (PE) vivem-se, neste estabelecimento, relações em que a abordagem é carinhosa e terna, centrada nos pontos fortes das

crianças, de modo a apoiar o crescimento e o desenvolvimento das mesmas, as suas famílias e os seus educadores. Segundo o *site T* um dos objectivos centrais desta organização “é criar um ambiente agradável e alegre onde crianças, educadores e famílias se sintam bem. É neste ambiente motivador que queremos estabelecer as múltiplas relações entre adultos e crianças e realizar o projeto comum que é a aprendizagem” e o objectivo final do projeto educativo “é o desenvolvimento mental, físico, social e emocional das crianças com vista a apoiar a sua realização pessoal futura como cidadãos.”

É importante ressaltar que a avaliação das crianças é feita através do Child Observation Record (COR), isso significa que a avaliação é realizada através de observações e registos concretos de momentos.

### 2.3 Caracterização equipa educativa

Esta organização educativa assenta numa estrutura orgânica ainda que em termos de gestão e tomada de decisão esteja centrada na direção.

Relativamente à equipa educativa, como se pode ver na tabela 1, a mesma é constituída por uma diretora geral, uma responsável administrativa, uma coordenadora pedagógica (que acumula a função de educadora), sete educadoras de infância, sete auxiliares de ação educativa, três auxiliares polivalentes, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha.

**Tabela 1**

*Equipa Educativa da Organização*

Equipa Educativa	Número
Diretora Geral	1
Administrativa	1
Coordenadora pedagógica	1
Educadoras de Infância	7
Auxiliares de educação	7
Auxiliares polivalentes	3
Cozinheira	1
Ajudante de cozinha	1

Nota: elaboração própria.

Para além desta equipa, a organização educativa conta ainda com seis professores de atividades extracurriculares, sendo que as atividades de inglês, ginástica e *mindfulness* são para todo o pré-escolar e as de judo, capoeira e dança são opcionais.

Quanto ao clima relacional, vive-se um clima de apoio e de diálogo diário. Sempre que oportuno são partilhadas ideias e dificuldades sentidas, são também delineadas estratégias para as crianças que precisam de uma maior atenção por parte do adulto, procurando adequar a prática que é vivida em equipa de sala, às necessidades específicas das crianças do grupo. A educadora com quem trabalho, que é também coordenadora refere “acredito que o trabalho que fazemos diariamente deve ser feito em equipa dado que todas temos experiências diferentes, pelo que podemos acrescentar alguma coisa ao trabalho umas das outras. (...) Além das conversas e entreajuda diárias, existem reuniões de equipa mensais para resolução de problemas, definição de estratégias e partilhas; reuniões com a coordenação, sempre que necessário.”

Relativamente à equipa educativa da sala JI3, na qual me encontro a estagiar, a mesma é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A educadora P tem como formação base o mestrado em educação pré-escolar, tirado na escola superior de educação de Lisboa (ESELx). Exerce funções de educadora de infância desde 2012, sempre neste estabelecimento. A auxiliar L, de nacionalidade brasileira, está em Portugal há três anos e formou-se cá, como ajudante de ação educativa, em 2021 e já exerce funções neste contexto desde 2022.

A educadora de infância é responsável pelo grupo e, de acordo com o PE, por (i) elaborar o projeto curricular da sala; (ii) aplicar os meios educativos adequados ao desenvolvimento integral da criança: psicomotor, afectivo, intelectual, social e moral; (iii) desenvolver um portfólio de documentação estruturada sobre a atividade diária das crianças que acompanha a evolução da criança e do grupo; (iv) estabelecer contactos e partilhar informação com os pais no sentido de se obter uma ação educativa integrada, (v) elaborar planos semanais em articulação com a coordenação pedagógica; (vi) acompanhar o grupo durante as rotinas; e (vii) zelar pelo bem-estar das crianças.

Já à auxiliar compete, para além de acompanhar o grupo durante as rotinas, (i) elaborar planos de atividade para os períodos de prolongamentos, submetendo-os à apreciação dos educadores de infância; (ii) colaborar nas atividades educativas,

auxiliando a educadora; (iii) participar nos registos de observação diários das Crianças; e (iv) assegurar a limpeza e o bom estado da sala e da instituição em geral.

Toda a equipa educativa trabalha em conjunto para alcançar objetivos comuns. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016)

a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um 10 meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas (p.19)

Existe cooperação entre a equipa, segundo o projeto pedagógico (PP), esse trabalho é preparado e pensado em conjunto, através de reuniões regulares, de modo a torná-lo rico, estimulante, securizante e flexível. Roldão (2007), relativamente a este assunto, salienta que “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p.27). No mesmo sentido, a educadora explica que “para tudo funcionar, a equipa de sala tem que trabalhar em equipa. As duas pessoas são responsáveis pelo grupo e, por isso, é preciso existir harmonia e continuidade no trabalho. É importante que o processo de decisões seja partilhado e reflita a prática dos dois elementos: seja na planificação, na organização do espaço, na definição da rotina, na observação e na avaliação das crianças.”

Nesta organização a equipa de sala é também responsável por criar relações genuínas, positivas, de confiança, respeito e compreensão, onde as crianças possam expressar ideias e sentimentos. Hohmann e Weikart (2009) que afirmam que ao trabalharem em equipa, os adultos tornam-se aprendizes ativos “que permanentemente constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança”.

*[Observação 4: já foi possível trocar várias impressões com a equipa de sala, tanto sobre as particularidades de cada criança, como do dia-a-dia na instituição, o modo como funcionam... Mostrei-me curiosa com o planeamento (...), apercebi-me que a educadora e auxiliar estavam a fazê-lo em sala, pedi para participar e com um sorriso envolveram-me na dinâmica. 10.10.23]*

## 2.4 Caracterização do ambiente educativo

Neste tópico importa caracterizar o ambiente educativo do contexto e da sala de jardim-de-infância, especificando a organização do tempo e rotinas e do espaço e materiais, tendo em conta a participação das crianças e dos adultos.

Sendo o desenvolvimento fruto de um processo interativo entre o indivíduo e o meio, num contexto específico, desde logo se realça o papel do ambiente educativo, enquanto contexto modelador de desenvolvimento e aprendizagem. Tal como afirma Zabalza (1998), “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (p. 239).

Um ambiente educativo de qualidade proporciona contextos de aprendizagem significativos para as crianças, de acordo com Silva et al. (2016), este deve “organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (p.23).

### 2.4.1 Organização do espaço e materiais

Relativamente ao espaço da instituição, está disposto em três pisos. Na cave, com luz e ventilação natural, encontram-se os balneários dos funcionários, a sala de funcionários, o refeitório do JI, arrumos e cozinha. No piso 0, situa-se o jardim-de-infância, com uma sala de atividades polivalente num anexo exterior, três salas de atividades no interior, instalações sanitárias do JI e de pessoas com mobilidade reduzida e ainda um espaço exterior que contempla zonas ajardinadas com árvores de grandes dimensões, zona de horta pedagógica e a zona de recreio exterior do jardim-de-infância. No piso 1 situa-se a creche, com um berçário, sala parque, copa de leites, uma sala de isolamento, um gabinete de atendimento, instalações sanitárias da creche e duas salas de atividades. Já o último piso tem um terraço na cobertura para a zona de recreio exterior da creche e um ginásio, onde são feitas as refeições da creche.

No que diz respeito à organização da sala, esta encontra-se organizada e estruturada em diversas áreas de interesse, porém, estas áreas são flexíveis, uma vez que é permitido que as crianças transportem objetos e explorem livremente os espaços. A sala de atividades, de acordo com o PP, está organizada em sete áreas distintas:

(i) Área dos Blocos – onde a criança explora conceitos de construções e estruturações como a lateralidade, tamanho, quantidade, comprimento, distância, movimento e equilíbrio, possibilitando a classificação, seriação e a representação criativa;

(ii) Área da Casa – onde a criança explora o faz de conta através do jogo simbólico, cujos materiais são essencialmente, roupas e adereços, utensílios de cozinha reais e outros brinquedos que simbolizam experiências vividas no quotidiano familiar que as rodeia;

(iii) Área das Artes – é uma área de exploração e criatividade, onde a criança pode experimentar diferentes materiais e técnicas de expressão plástica, desenvolvendo a imaginação, criatividade e o sentido estético;

(iv) Área dos Jogos – é uma área onde as crianças poderão desenvolver atividades de pequenos grupos relacionadas com a exploração de jogos de matemática, de conhecimento do mundo e desenvolver assim o raciocínio lógico, a motricidade fina, o reconhecimento de adjetivos que permitem classificar, seriar, agrupar e contar, bem como reconhecer características do mundo natural. Fornece materiais de origem natural, assim como utensílios que permitam a observação e exploração de experiências científicas (lupas, diferentes recipientes graduados, pipetas, tubos de ensaio).

(v) Área dos Livros – onde a criança experimenta o contacto com os livros e iniciação à escrita, partilha as suas explorações e experiências, cria as suas próprias histórias, recorrendo a pedras com desenhos e/ou vários tipos de fantoches;

*[Observação 87: Hoje estive na zona dos livros com o V, o Da, a So, a Sa, a M, a F e a K a ler “Fred, um dragão em apuros”. A certa altura do livro o dragão questiona-se “porque é que os outros dragões não estão a ser simpáticos comigo?” eu pergunto-lhes o mesmo “porque é que acham que os outros dragões não estão a ser simpáticos com o Fred?” o V responde prontamente – “porque ele também não tava, passou à frente, tava a cuspir fogo, passou à frente” So – “ele estava a fazer tudo aquilo que eles não queriam” 23.1.24]*

(vi) Área da Escrita – proporciona o contacto com a escrita e a leitura, através de diversos materiais relacionados com as letras e os números (pedras com letras e números, letras e números de madeira, papel pautado e quadriculado, esferográficas, lápis de grafite, cartões pontilhados). Pretende-se que as

crianças se sintam motivadas a realizar, de forma autónoma, brincadeiras que envolvam a linguagem escrita para diversos fins e com várias intenções;

*[Observação 18: Hoje quando cheguei o LT pediu-me para desenhar uma baleia, pesquisei o desenho de uma baleia na internet e pedi para ser ele a desenhar, entretanto preferiu uma orca, quando terminou eu perguntei-lhe se queria que escrevesse “orca” para que ele pudesse copiar, ele disse que sim. Escrevi no quadro e não apaguei. Passado uma hora a M vai para o quadro e reproduz a palavra que estava escrita, o LT vai ter com ela e pergunta “sabes o que é que está aí escrito?” A M acena com a cabeça a dizer que não. O LT diz “orca” e depois soleta as letras que compõem a palavra. 20.10.23]*



**Figura 1.** Planta da Sala. Fonte própria

É de salientar que as áreas não têm um número limite máximo de crianças, todos podem escolher livremente para onde querem ir. Para além das áreas de interesse existe também uma zona com cabides e gavetas, todos eles identificados com nome e símbolo, para que as crianças reconheçam os seus espaços e guardem os seus pertences. Segundo Hohmann e Weikart (2009), é importante “criar espaços de arrumação individual para cada criança, mas é necessário que cada uma delas consiga identificar e saber onde se encontram os seus pertences, para que possam realizar as tarefas de forma independente”.

Todos os recursos disponíveis estão adequados à idade e às capacidades do grupo, de modo a salvaguardar a segurança e a estimular o desenvolvimento das crianças. Todos os materiais estão ao alcance das crianças, os brinquedos encontram-

se organizados e etiquetados, o que faz com que todos consigam ter acesso aos materiais e consigam arrumá-los no local indicado.

Nas paredes da sala são expostos os trabalhos das crianças, tanto o jornal da sala, como outros de maior relevância.

A abordagem High Scope, segundo Hohmann e Weikart (2009), faz referência a uma série de princípios que devem orientar o planejamento do espaço e do equipamento de uma sala pré-escolar, sendo importante verificar se (i) o espaço é atraente para as crianças; (ii) o espaço é dividido em áreas de interesse bem definidos, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade; (iii) as áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas; (iv) as áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades; (v) os materiais e objetos são numerosos, de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras; (vi) os materiais e objetos refletem o tipo de vida e experiências familiares das crianças; (vii) a arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 163-164),

#### 2.4.2 Organização do tempo e rotinas

A organização do tempo da sala J13 foi definida com base numa rotina diária constante, fator basilar e fundamental neste modelo para que as crianças possam antecipar os diferentes acontecimentos e ter o controlo do seu dia-a-dia. Os tempos pedagógicos organizam o dia e a semana, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que a rotina diária deve ser “respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p.27).

A educadora acredita que esta organização é bastante importante, uma vez que faz com que as crianças consigam antecipar as atividades, o que lhes dá uma apropriação maior sobre o que tempo que têm para determinado momento, na mesma linha de pensamento, Cardona (1992) cuida que a existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia.

Nesta sala, existe uma rotina pré-definida (tabela 2), mas esta rotina é flexível e adaptável às vivências do grupo. Existir uma rotina auxilia a criança na organização do tempo, proporciona à mesma estabilidade emocional e organização mental, contribuindo assim para a sua segurança, autoconfiança e conforto (Post & Hohmann, 2011).

**Tabela 2**

*Rotina diária da sala*

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8h00 - 9h00	Acolhimento				
9h00 - 9h15	Quadro das Mensagens				
9h15 - 9h30	Planear / Fazer / Arrumar	Planear / Fazer / Arrumar	Planear Fazer / Arrumar	Planear / Fazer / Arrumar	Planear Fazer / Arrumar
9h30 - 9h45					
9h45 - 10h00					
10h00 - 10h15					
10h15 - 10h30	Rever				
10h30 - 10h45	Fruta				
10h45 - 11h00	Pequeno Grupo <u>Leão</u> <u>Inglês</u> (10h40 – 11h10)	Rever	Rever	Rever	Rever
11h00 - 11h15		Fruta	Fruta	Fruta	Fruta
11h15 - 11h30	Pequeno Grupo <u>Unicórnio</u> <u>Inglês</u> (11h10 – 11h40)	Exterior	Exterior	Exterior	Exterior
11h30 - 11h45		Pequeno Grupo			Pequeno Grupo
11h45 - 12h00	Pequeno Grupo <u>Leão</u> <u>Mindfulness</u> (11h45 – 12h15)	Pequeno Grupo	Grande Grupo	Grande Grupo	
12h00 - 12h15					
12h15 - 12h45	Pequeno Grupo <u>Unicórnio</u> <u>Mindfulness</u> (12h15 – 12h45)	Grande Grupo <u>Ginástica</u> (12h15 – 12h55)	Pequeno Grupo <u>Leão</u> <u>Inglês</u> (12h05 – 12h45)	Pequeno Grupo <u>Unicórnio</u> <u>Inglês</u> (12h05 – 12h45)	Grande Grupo <u>Música</u> (12h05 – 12h35)
12h45 - 13h30	Higiene / Almoço / Higiene				
13h30 - 15h00	Exterior ou Sesta	Exterior ou Sesta	Exterior ou Sesta	Exterior ou Sesta	Exterior ou Sesta
15h00 - 15h15					
15h15 - 15h30	Dança	Grande Grupo	Judo	Capoeira	Grande Grupo
15h30 - 15h45					
15h45 - 16h00		Pequeno Grupo			Pequeno Grupo
16h00 - 16h30	Grande Grupo		Grande Grupo	Grande Grupo	Pequeno Grupo
16h30 - 17h00	Lanche				
17h00 - 18h15	Exterior				

Nota: informação retirada do projeto educativo

O dia inicia com o acolhimento das 8h às 9h, feito noutra sala. Um pouco antes das 9h a educadora leva as crianças para a nossa sala e começa o quadro das mensagens. O quadro das mensagens, característico do modelo High Scope, é um quadro que contem as atividades que as crianças vão realizar ao longo do dia. As mensagens para desvendar podem ser inúmeras – contas, comboios de números, rimas, palavras sem uma letra para descobrirem a que falta – já as atividades geralmente estão escritas e têm uma combinação de desenhos/ símbolos representativos para que todos as possam ler (Murphy, 2012). Foi possível observar que as mensagens vão, progressivamente, aumentando na sua complexidade.

De seguida passamos à dinâmica “Planear, fazer, arrumar, rever”. No planear as crianças expressam as suas intenções, que áreas querem explorar, no fazer, põem-nas em prática e no momento de rever refletem sobre o que fizeram, se fizeram o que tinham planeado ou se tiveram outras ideias e exploraram outras áreas. Tanto o momento de planear como o de rever são momentos de escuta e de partilha entre as crianças. Hohmann e Weikart (2009) afirmam que esta é uma parte muito importante do dia, dado que

ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas. (p.247)

Posteriormente é a hora da fruta e de brincar no exterior. Como todos os dias são diferentes, há uns em que fazemos primeiro o grande grupo, noutros, o pequeno. Quando os momentos são com o grande grupo, ou seja, com todas as crianças da sala, as atividades são conjuntas, de música, movimento, relaxamento, jogos, leituras de histórias dinamizadas pelo adulto... e sempre planeadas tendo em conta o interesse das crianças. Já quando os momentos são em pequeno grupo, o do Leão e o do Unicórnio, as atividades, por norma, são mais orientadas, de iniciação à escrita, atividades relativas a projetos a decorrer em sala, inglês, *mindfulness*, entre outros. Segue-se a hora de almoço, quando terminam de almoçar fazem a sua higiene, lavam os dentes e quem ainda dorme vai para sesta, quem não dorme, fica a brincar.

À tarde voltam a ter uma dinâmica de grande e/ou pequeno grupo e por volta das 16h30 lancham e voltam a brincar no exterior, até irem embora.

## 2.5 Caracterização do grupo de crianças

A sala onde decorre a minha prática integra dezanove crianças, oito do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, uma criança de 3 anos, cinco de 4 anos e treze de 5 anos. A grande maioria já frequentava a escola e quatro delas chegaram apenas este ano letivo. Existem crianças de diferentes nacionalidades, entre as quais, nove de nacionalidade portuguesa, cinco de nacionalidade brasileira, duas russas, uma alemã, uma italiana e uma sueca. Como se pode verificar, existem nove crianças portuguesas e dez estrangeiras.

De forma a detalhar melhor o meu contexto educativo, apresento uma caracterização do grupo da sala no anexo B.

Caracterizar e refletir sobre o grupo de crianças é uma etapa fundamental no processo educativo, dado que é estabelecida uma base para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Ao entender as características individuais e coletivas do grupo, é possível elaborar um projeto curricular de grupo mais eficaz. Esse projeto é desenvolvido anualmente pelo educador e segundo Silva et al (2016), tem em consideração “a caracterização do grupo de crianças, o seu contexto familiar e social, prevê as estratégias mais adequadas para apoiar o desenvolvimento e promover as aprendizagens das crianças a realizar ao longo do ano” (p. 107).

As crianças deste grupo, de um modo geral, são curiosas, fazem planos, tomam decisões e expressam escolhas e intenções baseadas nos seus interesses. O grupo, quando está nas atividades escolhidas, mantém-se concentrado e envolvido nas brincadeiras. As crianças concretizam as tarefas a que se propõem, utilizando de forma autónoma e adequada os materiais e instrumentos que necessitam. A construção da sua autonomia evidencia-se também “na capacidade de a criança fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades” (Portugal & Laevers, 2018, p. 46). Em relação à resolução de problemas, várias crianças tendem a ser criativas, tanto em problemas do dia-a-dia, como nas resoluções de questões ao nível do conhecimento do mundo, português e/ou matemática.

*[Observação 31: Hoje o desafio do planejar foi escreverem o seu nome num post-it (sem o auxílio da placa com o seu nome) e colarem-no na placa da área que queriam explorar (mesmo em cima do símbolo). O LT queria colar o seu nome na área das artes, como não chegava à placa, colou-o em baixo, a educadora fez o*

*reparo “LT, o papel tem de estar em cima do símbolo” LT “mas eu não chego lá!” (disse frustrado) e a educadora “então como é que podes fazer para lá chegar? Arranja uma solução” LT pensou um bocadinho e disse “Já sei!” entusiasmado (e foi buscar uma cadeira) 31.10.23]*

Outra característica deste grupo é que sabe refletir sobre os acontecimentos, tanto sobre conflitos, quanto sobre pessoas e ideias, é igualmente capaz de estabelecer relações entre o que já sabe e o que quer saber.

Relativamente ao desenvolvimento social e emocional, é possível observar que as crianças têm uma visão positiva de si próprias, sentem-se competentes, provavelmente por sentirem que pertencem à sala, que têm uma voz ativa. A maioria é capaz de identificar e nomear as suas emoções, reconhecem que os outros têm sentimentos que podem ser semelhantes ou diferentes dos seus, tendem a demonstrar empatia pelo outro, isto pode acontecer derivado ao facto da equipa de sala desenvolver moralmente o grupo, tendo sempre abordagens éticas.

O grupo constrói relações com outras crianças e adultos com alguma facilidade. Relativamente à resolução de conflitos, apesar de ainda precisarem do apoio do adulto, já conseguem identificar o problema, partilhar, ouvir as ideias do outro e escolher uma solução aceitável para todos.

*[Observação 63: Estavam a lavar as mãos quando o Da me chama e diz “O LT deu uma pulseira à So e não me dá uma a mim”, Sa “eu também queria”, LT “eu só tenho estas” (apontando para o pulso mostra que só tem três). Eu – “então, mas o LT só tem três pulseiras, se vos der aos dois e à So fica sem nenhuma”, Sa “mas assim não é justo, ou dá a todos ou não dá a nenhum” LT “mas eu quero dar só à So”, Da “mas eu também quero” eu – “LT, o Da e a Sa têm razão, assim não é justo, se um amigo teu tivesse cartas de pokemon e só desse a uma pessoa e não te desse a ti, tu ías gostar?” LT “não” eu – “então qual é que achas que é a melhor solução para este problema?” LT – “não dar a nenhum”. 5.12.23]*

No que toca ao desenvolvimento físico, o grupo revela competências de motricidade fina, dado que demonstra destreza e coordenação olho-mão ao usar os seus pequenos músculos e de motricidade grossa, demonstrando força, flexibilidade, equilíbrio e sincronismo na utilização dos seus grandes músculos

*[Observação 32: Estávamos na aula de ginástica, o professor pede às crianças para caminharem em frente num banco suíço, todos conseguem fazê-lo, pede para realizarem o mesmo exercício, porém de costas... o grupo continua a ser*

*bem-sucedido, o professor “Bem, vocês são mesmo bons, vou ter de aumentar o grau de dificuldade” 03.11.23]*

Em relação à linguagem, a maioria das crianças compreende perfeitamente a língua, à exceção das duas crianças russas e de uma sueca, todas se sabem expressar de maneira clara, empregando um vocabulário vasto. Quando descobrem novas palavras perguntam o seu significado. A maioria dos elementos do grupo já é capaz de reconhecer os sons iniciais e finais das palavras, é também capaz de reconhecer as letras do alfabeto e os seus sons.

No que se refere à matemática, reconhecem as formas, já são capazes de medir e compreendem o conceito de unidade. Para além disso já sabem identificar, descrever, copiar, completar e criar padrões. Já sabem contar e fazer correspondência termos a termo, são capazes de resolver contas de adição e subtração

*[Observação 33: (...) cada número representava uma torre de legos, o Lo recebeu uma carta com 3 legos + 4 legos, comentou com o LM que eram 7, o LM disse “e 3 + 3 são 6”, o Lo “e 5 + 3 são 8!” LM “e 1000 + 1000 são 2000” eu “pois são, muito bem!” Lo “então e 1000 + 40?” LM “40 000!” eu “não, são 1040” Lo “ahh!” eu “e 1000 + 50?” Lo – “mil e cinquenta!” (disse prontamente) eu – “E 1000+10?” LM – “mil dez” eu – “mil e dez!” 03.11.23]*

Quanto às artes, esta é a área mais escolhida pelo grupo, as crianças exploram e utilizam uma variedade de materiais e ferramentas para desenhar e pintar, construir e montar. Usam a arte para representar as suas ideias.

Este é um grupo que gosta de experimentar, de testar ideias, manipulando materiais, utilizando a tentativa e erro para conseguir chegar ao objetivo. Nota-se que estão familiarizadas com as características do mundo físico e natural. É um grupo que raciocina, que cria teorias e conclusões baseadas nas duas experiências e observações.

Como referido anteriormente, existem crianças de várias nacionalidades, este grupo integra bem as crianças estrangeiras, como evidencia a EC “Nesta sala temos crianças que param o que estão a fazer e vão buscá-la para a ajudar, temos crianças que acabam a dança e não saem da dança sem garantir que ela vem, temos crianças que a veem a chorar e vão ter com ela... e cantam uma música que sabem que ela gosta”, esta afirmação demonstra que as crianças estão atentas às necessidades umas das outras e que as apoiam, para além disso a EC salienta que “Algumas crianças, de vez em quando, usam gestos para falar com ele, por exemplo, um às vezes agarrava na

bola, levava-a e apontava para o chão, do género aqui é a baliza e apontavam para o pé, para chutar para a baliza. Portanto, eles também já tentam encontrar essas estratégias”, o que revela que o grupo reconhece que tem de encontrar formas alternativas para comunicar e manifesta empatia pelas crianças que não falam português.

## 2.6 Caracterização das famílias

As crianças começam a ter as suas primeiras experiências sociais, através da participação no ambiente familiar. Fruto dessas interações, contactam e absorvem histórias, crenças, valores e costumes que condicionam a sua identidade e as tornam portadoras de cultura (Ferreira, 2004).

Existem diferentes formas de conceber o envolvimento das famílias na educação, contudo, atualmente, é clara a necessidade de se trabalhar no sentido da construção de parcerias (Mata, Pacheco, Pereira & Cabral, 2022).

A família e a escola desempenham um papel determinante na construção da cidadania das crianças. Individualmente e em conjunto, ambas possibilitam o desenvolvimento de competências necessárias para a sua evolução. A importância da interação entre a escola e a família é inequívoca uma vez que o desenvolvimento das crianças não acontece exclusivamente em casa ou na escola. De acordo com Amado (2014), a personalidade própria dos indivíduos é criada através da interação das realidades sociais, culturais e das práticas e processos educativos.

Para Epstein (2011), a parceria família/escola deve ser entendida como uma relação entre contextos educativos promotores de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesta perspetiva sistémica, a criança é influenciada pelas relações e interseções que se estabelecem entre os vários contextos: família/escola, escola/comunidade, família/comunidade.

Mata, Pacheco, Pereira e Cabral (2022) salientam que uma relação de confiança entre a escola e a família é um elemento-chave quando se fala de parcerias, pois só deste modo se consegue desenvolver o sentimento de pertença, uma cultura de aprendizagem e o respeito mútuo, elementos essenciais para a sua concretização.

Quando os pais participam ativamente na vida dos filhos isso dá-lhes confiança, sentem-se apoiados e mais seguros. Segundo o PP, além das trocas de informações

diárias, na altura do acolhimento e ao final do dia, nesta organização educativa os pais são encorajados a participar, através de propostas feitas pela educadora ao longo do ano, de modo a que se sintam envolvidos nas atividades e em eventos importantes.

*[Observação 47: Hoje o pai do J veio à sala fazer uma experiência com materiais para tentarmos perceber porque é que os barcos não afundam. Colocámos água dentro de uma taça grande de vidro transparente, depois o pai do J perguntou “e se colocar esta taça (mais pequena, de plástico) dentro de água, o que é que vai acontecer?” Crianças – “flutua”. O pai coloca a taça dentro de água e sim, flutuou, questionou o grupo “porquê?” 15.11.23]*

De acordo com o PP “A relação que se constrói entre a escola e família é de extrema importância (...) para que haja consistência entre o trabalho realizado em casa e na sala”. O sucesso da colaboração entre estas entidades resulta da relação que é estabelecida. Segundo a educadora, a relação com as famílias das crianças é “muito boa, baseada na confiança, no respeito, na escuta ativa, no apoio mútuo, na partilha de estratégias e na resolução de problemas. Há relações que se tornam muito fortes, porque perduram ao longo do tempo (famílias com irmãos que já estiveram comigo, crianças que vieram aos 6 meses).”

O desenvolvimento e aprendizagem ocorrem num contexto de interação social em que as crianças desempenham um papel dinâmico, acredito que a escola e a família devem apoiar e estimular esse crescimento, tirando partido do seu meio social, trabalhando em sintonia em prol das crianças. Educar é um trabalho de equipa. É fundamental permitir e fomentar a ligação entre ambos os sistemas de forma a ser dada a devida importância à chamada educação paralela.

A construção de relações de confiança, centrais para uma parceria, por vezes levam bastante tempo a serem desenvolvidas, e decorrem de processos que nem sempre são fáceis nem simples. A tomada de consciência dessas dificuldades e dos desafios que os profissionais terão de enfrentar permitirão identificar as estratégias mais ajustadas para cada situação, e facilitam o caminho até à construção de parcerias de sucesso. (Mata & Pedro, 2021, p. 27)

Foi possível perceber ao longo do estágio, que a equipa educativa tem a preocupação de filmar e/ou fotografar vários momentos do dia, tanto os momentos do quadro das mensagens, como as brincadeiras, as interações, revisões, atividades orientadas, para (quase) diariamente, enviarem essas mesmas imagens aos pais. De acordo com a educadora desta sala “as famílias são os primeiros e principais educadores das crianças. A colaboração entre a escola e a família permite garantir a

qualidade dos cuidados, mas também a consistência entre o trabalho realizado e o alinhamento das estratégias familiares e escolares. Sem esta estreita relação, família e escola trabalham de forma individual, o que segmenta uma educação e desenvolvimento que se pretende global e harmonioso.” É importante fomentar este envolvimento através da partilha, Gervilla (2008) afirma que a participação dos pais na vida escolar das crianças e a comunicação com a escola fazem com que estejam mais atentos àquilo que as crianças precisam e em relação às suas dificuldades. O diálogo facilita relações de confiança mútua, permite às famílias “expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas”, para além disso, “permite ao educador compreender melhor os contextos familiares das crianças do seu grupo e adequar a sua intervenção educativa” (Silva et al., 2016, p.19).

Mata e Pedro (2021) salientam que a comunicação deve ser adequada, fluida e deve responder às necessidades das famílias. Há que ter o cuidado não só de estabelecer uma comunicação empática e afável, como de transmitir todas as informações necessárias às famílias. Deste modo, os autores evidenciam a importância de se “apostar em suportes de comunicação diversificados, usando línguas diferentes consoante a diversidade de culturas dos seus alunos. A informação escrita considerada essencial deve estar em locais acessíveis, com o devido destaque e apresentada de forma clara” (p.31). A título de exemplo, para facilitar a compreensão, os pedidos que fiz aos pais da K, no sentido de envolve-los na elaboração do portfólio da criança, foram feitos em inglês, embora também tenha disponibilizado também uma tradução em russo.

Para que ser possível compreender melhor o contexto educativo, apresento uma caracterização das famílias da sala em que estou a realizar a PPSII (Anexo C). Na nossa sala existem crianças de diferentes nacionalidades e pais oriundos de vários países, tendo dezasseis pais nascido em Portugal, onze no Brasil, três na Rússia, dois na Alemanha, dois na Suécia, uma mãe em Itália, uma em Angola, uma nos Estados Unidos da América e um pai na Ucrânia.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Após observar, analisar e caracterizar o contexto educativo, tornou-se pertinente refletir sobre quais seriam as minhas intenções, de forma a atribuir sentido à minha ação pedagógica durante a PPS II com a equipe educativa, com as crianças e com as respectivas famílias. Segundo Silva et al. (2016) é fundamental o educador “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p.14).

Todas as intenções definidas surgiram após uma análise cuidada e reflexiva da caracterização do contexto socioeducativo apresentado anteriormente, o que me permitiu a recolha e a organização de dados cruciais para pensar e delinear a minha prática educativa e, desta forma, potenciar aprendizagens que fossem ao encontro das características do grupo em questão, nomeadamente, no que concerne aos seus interesses, dificuldades e aprendizagens. Os momentos de observação possibilitaram o planeamento de propostas partindo dos interesses das crianças, pois, tal como refere Silva et al. (2016), “deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade”. Ao realizar atividades do interesse das crianças que integrem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem procurei promover a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida.

Posto isto, neste segundo capítulo, apresento um conjunto de intenções que nortearam a minha prática pedagógica ao longo da PPSII.

### 3.1 Intenções para a ação

**Tabela 3**

*Quadro de intenções para a ação pedagógica*

Intenções para a ação pedagógica	
Intervenientes	Intenções pedagógicas
<b>Crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer um vínculo afetivo e de confiança com as crianças;</li> <li>- Promover uma formação de valores (respeito, compreensão e solidariedade) para a convivência em contextos sociais diversos;</li> <li>- Promover o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais.</li> </ul>

<b>Famílias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma relação positiva assente na cooperação, no diálogo e no respeito;</li> <li>- Fomentar o envolvimento das famílias em projetos realizados com as crianças.</li> </ul>
<b>Equipa Educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer relações positivas, de confiança, de partilha e de entreajuda com todos os elementos da equipa educativa;</li> <li>- Envolver a equipa de sala na ação pedagógica.</li> </ul>

Nota: Fonte própria

### 3.1.1 Com as crianças

Com base nas observações, notas diárias e com a análise documental realizadas ao longo da PPSII, defini as intencionalidades que considerei fundamentais ter com o grupo de crianças.

Uma das tarefas mais importantes a realizar nos primeiros anos de vida é a construção de uma relação de vinculação segura, por esse motivo procurei **estabelecer um vínculo afetivo e de confiança com as crianças**, uma vez que, “apenas num clima de segurança a criança demonstra a sua curiosidade e evidência o seu ímpeto exploratório. A sua energia, a sua curiosidade, o seu desejo de aprender, em suma, o seu desenvolvimento” está intimamente relacionado “com a qualidade das interações e ligações afetivas que estabelece com as suas figuras de referência” (Portugal, Carvalho & Bento, 2016, p.8). Neste sentido, procurei ter momentos de interação positivos com todas as crianças.

*[Observação 65: A K estava a chorar, fui ter com ela e disse calmamente “está tudo bem, queres um abraço?” (enquanto esticava os braços para a receber), ela respondeu-me “Da” e veio para o meu regaço. Abracei-a, dei-lhe um beijinho e perguntei “queres ir brincar para onde? Para a área das artes?” (enquanto apontava para a área), respondeu “net”, eu – “e para as construções?” (apontei) K – “net”, eu – “queres ir para os jogos?” K – “da”. Eu – “Boa, então agora temos de escolher um jogo! Qual é que queres?” A K aponta para a prateleira (que tem dois jogos que levei de outra sala, com um grau de dificuldade bom para as capacidades dela), questionei “qual é o que queres?” A K aponta novamente para a prateleira com os jogos. Perguntei-lhe enquanto apontava “queres este (de cima) ou este (de baixo)?”. A K aponta para o que estava por baixo, um*

*puzzle de animais, disse “boa, se queres esse tira-o daí” (exemplificando por gestos, para que a K me compreendesse). A K voltou a apontar, à espera que eu o tirasse, insisti “Se queres esse jogo podes tira-lo, tira-o daí K, tu consegues!” E a K só com uma mão, sem largar o peluche que costuma andar sempre com ela, conseguiu tirar o jogo e fomos sentar-nos numa mesa. 8.1.24]*

Empenhei-me também em **promover uma formação de valores (respeito, compreensão e solidariedade) para a convivência em contextos sociais diversos**, acredito que esses valores influenciam de forma positiva a maneira como as crianças interagem com os outros e com o mundo. Ao cultivar o respeito pelo próximo, a compreensão das diferenças e a solidariedade em relação aos outros, as crianças conseguem construir relações saudáveis e aceitar a diversidade presente na sociedade.

*[Observação 95: Enquanto o grupo estava a comer a fruta aproveitei para ir buscar o livro “orelhas de borboleta” (de Luisa Aguilar) enquanto lia perguntei ao grupo “acham que estes meninos estão a ser simpáticos com ela?” o grupo respondeu “não” (com empatia pela menina) interrogo “porque é que acham isso?” Di – “porque parece que estavam a gozar com ela” eu – “mas porquê?” V – “porque ela era diferente” eu – “e quando alguém tem uma característica diferente devemos rir-nos disso?” Sa – “não” eu – “claro que não, até porque nós somos todos diferentes” 29.1.24]*

Estou convicta de que desta forma, as crianças estão melhor preparadas para agir de maneira positiva em diferentes situações sociais, nutrindo empatia pelo outro.

Dediquei-me, da mesma forma, a **promover o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais**, o que envolve, de acordo com Portugal, Carvalho e Bento (2016), o desenvolvimento do autocontrolo (capacidade de controlar os comportamentos, de formas adequadas à idade), o estabelecimento de relações positivas, sentido de cooperação e ainda o desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com outros, de formas diversas, com confiança e competência crescente. O desenvolvimento de competências sociais é imprescindível para o crescimento das crianças e facilitam a sua integração em diversos grupos sociais.

Já em relação às competências comunicacionais, essas vão-se estruturando em função dos “contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016). A comunicação é uma ferramenta fundamental para a expressão de ideias, a resolução de conflitos e a compreensão mútua. Ao incentivar

as crianças a expressarem-se de maneira clara e a ouvirem atentamente os outros, estamos a contribuir para que exista uma comunicação eficaz.

*[Observação 90: Estava eu sentada com o Jk enquanto todos estavam a brincar no exterior (o Jk não quis ir lá para fora) e ele foi buscar uma folha, escreveu “katarina”, depois pediu-me para falar no Google tradutor e disse “hoje é quinta-feira” eu sorri e disse em português “pois é Jk, hoje é quinta feira!” ele perguntou “como é que se diz quinta feira em português?” eu escrevi “quinta-feira” e disse “quinta-feira” (em português e em sueco), o Jk riu-se pegou no meu telemóvel e disse “Olá” em sueco para ouvir como é que se diz “Olá” em português e repetiu “Olá” em português, depois disse “Vad heter du?” ouviu e repetiu em português “como é que te chamas?” e continuamos nesta interação largos minutos, com muitas gargalhadas. 25.1.24]*

Estas intenções foram moldadas pelo compromisso de proporcionar uma educação holística, em que cada criança se desenvolve e potencializa as suas capacidades.

### 3.1.2 Com as famílias

A relação escola/família deve ser também perspetivada de forma holística, não se focando somente em atividades a desenvolver, e tem como elemento transversal as relações entre todos os envolvidos (Nitecki, 2015, citado por Mata, Pacheco, Pereira & Cabral, 2022), como tal, esta relação deve ser cultivada e nutrida, para que possamos trabalhar em conjunto em prol das crianças.

Sabe-se que o bem-estar e aprendizagem das crianças são mais facilmente alcançados quando os educadores trabalham em parceria com as famílias e por isso tentei, desde o início, **estabelecer uma relação positiva assente na cooperação, no diálogo e no respeito**, é fundamental que se criem climas recetivos, onde todas as crianças e famílias se sintam respeitadas e ativamente encorajadas a colaborar em algumas decisões. Para que a relação de complementaridade entre família e escola seja eficaz, a comunicação entre estas duas partes é crucial. Neste mesmo sentido Mata e Pedro (2021) afirmam que “a criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar que vale a pena aprender”.

*[Observação 93: Quando a mãe o veio buscar, depois de almoço, perguntou-me como é que tinha corrido o dia com o Jk, contei-lhe, satisfeita, que notava uma evolução, que hoje já tinha interagido muito mais com os amigos da sala e mostrei-lhe um vídeo que fiz do Jk a brincar à apanhada e a jogar à bola, a mãe mostrou-se feliz e chamou o Jk para ver com ela o vídeo. 25.1.24]*

É importante construir uma parceria sólida, com uma comunicação regular, para que exista a partilha de informações relevantes sobre as necessidades específicas das crianças, dado que tanto os educadores quanto as famílias, são responsáveis pelo seu desenvolvimento. De acordo com Ferreira (2004), “reportar as crianças às famílias (...) visa entender ambas as instituições como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos”. O respeito é um valor basilar desta relação, esse respeito constrói a confiança e é através dessa confiança que é possível unir esforços para apoiar o desenvolvimento integral das crianças.

Procurei também, sempre que me foi possível, **fomentar o envolvimento das famílias em projetos realizados com as crianças**, uma vez que acredito que essa colaboração é essencial para que as famílias se sintam valorizadas.

*[Observação 56: Hoje pedi aos pais que ainda não tinham preenchido a tabela “onde nasci?”, para o fazerem. A mãe do M, preencheu e com um sorriso questionou-me “É para vir cá fazer alguma coisa cá à sala?” Expliquei-lhe que o próximo passo do projeto era perceber qual era o primeiro país que íamos explorar, que quando fosse a Rússia era uma boa ideia a mãe vir cá fazer uma atividade. A mãe mostrou-se logo disponível e perguntou “posso fazer panquecas com eles?” (O M traz muitas vezes panquecas para comer, de manhã, na escola) respondi “claro que sim, parece-me bem! Podia fazer isso e falar um bocadinho sobre a Rússia”. 27.11.23]*

Para ter esta relação com as famílias, mostrei-me sempre disponível, aceitando sugestões e respeitando as indicações das mesmas. Segundo Mata e Pedro (2021) “estas relações irão contribuir para se criarem ambientes de desenvolvimento e aprendizagem ajustados às necessidades específicas de cada criança” (p.7).

Estas relações aconteceram de maneira muito orgânica e positiva através de conversas informais.

### 3.1.3 Com a equipa educativa

Desde o primeiro dia na organização educativa, como educadora-estagiária, que me propus a **estabelecer relações positivas, de confiança, de partilha e de entreaajuda com todos os elementos da equipa educativa**, mostrando disponibilidade para colaborar com pró-atividade, procurei integrar-me de forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido, apoiando em todos os momentos e dando sugestões.

*[Observação 4: Apesar dos dias serem corridos já foi possível trocar várias impressões com a equipa de sala, tanto sobre as particularidades de cada criança, como do dia-a-dia na instituição, o modo como funcionam... Mostrei-me curiosa com o planeamento e apesar de nem sempre ser possível realizá-lo com a equipa, apercebi-me que a educadora e auxiliar estavam a fazê-lo em sala, pedi para participar e com um sorriso envolveram-me na tarefa. 10.10.23]*

Acredito que uma relação positiva e de confiança é fundamental para promover um bom ambiente educativo, que a partilha de experiências e conhecimentos enriquece as práticas pedagógicas, que o facto de existir uma boa relação, não só beneficia os adultos, como também as crianças, uma vez que essa relação serve de exemplo para o grupo.

Procurei também conhecer os princípios defendidos, a dinâmica de sala e da organização educativa e as intenções da educadora cooperante, através de observação direta e de conversas informais com a mesma.

*[Observação 23: Hoje enquanto eu e a educadora ficámos no refeitório com as crianças que ainda estavam a terminar o almoço, questioneei-a sobre como era feita a avaliação das crianças, respondeu-me que utilizavam o sistema de avaliação do COR, perguntei “o que é o COR?” educadora – “é um sistema de avaliação baseado na observação que fazemos, na outra escola não faziam?” Eu – “Não, havia os relatórios individuais e as grelhas de aprendizagens para cada idade” 24.10.23]*

Roldão (2007) salienta que trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo quando as interações entre os participantes são sistemáticas, dado que isso dinamiza os processos cognitivos e promove sua progressão. Além disso, a “dinâmica disposição do pensamento, discussão de dados e ideias” visam alcançar consenso e superar conflitos. Essas interações “tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada atividade, incentivando um maior envolvimento na apropriação do novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias” (p.26). Com base nestes princípios, procurei sempre **envolver a equipa de sala na**

**ação pedagógica**, pedindo cooperação na planificação, na organização e na dinamização de momentos, considero muito positivo partilhar saberes e experiências, dado que isso potencia o crescimento comum da equipa.

*[Observação 75: Hoje pela manhã o Jk voltou a ter uma crise emocional. Foi para a casinha e voltou a atirar com coisas pelo ar. A educadora levou-o para o exterior, para o ajudar a acalmar-se. Quando o Jk saiu conversámos em equipa sobre qual poderia ser a causa para esta chamada de atenção. Ao contrário de ontem, hoje, pelo que a mãe partilhou, o Jk estava entusiasmado por vir para a escola. Estamos, em equipa, a tentar perceber o que pode despoletar estas situações, hoje em particular, acreditamos que tenha sido a falta da presença de um adulto de forma mais frequente ao lado dele.12.1.24]*

Trabalhar colaborativamente “permite ensinar mais e melhor”, implica que cada indivíduo tem um contributo a dar, é fundamental “debater, elaborar questões, processos e conclusões na interação com os saberes, as especialidades e os pontos de vista dos outros”, para que a “construção conjunta e colaborativa de novo saber” seja facilitada. (Roldão, 2007, p.28)

A colaboração entre os membros da equipa é importante também para que exista coerência e continuidade nas práticas pedagógicas, para que estejamos alinhadas quanto às estratégias e aos objetivos delineados. Considero que construí uma relação sólida e positiva com toda a equipa educativa.

### 3.2 Processo de intervenção da PPSII

Durante a PPSII, procurei observar de forma reflexiva e atenta quer o grupo de crianças, quer a equipa educativa, a fim de me apropriar dos seus métodos de trabalho e poder garantir uma intervenção pedagógica de qualidade. Através das reflexões diárias e semanais fui reajustando a minha ação.

De forma a conseguir obter uma melhor percepção sobre qual deveria ser a minha ação perante o grupo, segui uma sequência lógica, através da observação, registo, leitura de documentação, planeamento e por fim avaliação, uma vez que segundo Silva et al, (2016) “para que a informação recolhida possa ser utilizada na tomada de decisões fundamentadas sobre a prática, é necessário que seja organizada, interpretada e refletida. Avaliar consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização

irá conduzir a uma nova avaliação” (p.13). Se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, “nas suas atuais competências e desenvolvimento, a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador às capacidades e necessidades das crianças.” (Portugal, 2009, p.64).

O facto de ter observado e de me ter envolvido com as crianças deu-me a oportunidade de conhecer melhor os seus gostos e de colocar desafios às suas explorações e descobertas, deu-me também a possibilidade de planear propostas que vão ao encontro dos seus interesses. Das observações resultaram as notas de campo, que deram origem a um planeamento adaptado ao grupo e “em função do grupo, de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima” (Silva et al. 2016, p.10).

Após várias semanas de observação e reflexão, pude constatar que uma das crianças da sala, a K, cuja língua materna não é o Português, não procura os pares e demonstra baixos sinais de bem-estar durante o dia. Esta situação deixou-me em alerta, conversei com a equipa de sala, nomeadamente, com a educadora, que ressaltou a importância de criar estratégias para ajudar a K a sentir-se mais confortável e integrada, afirmou também que este tema da inclusão de crianças estrangeiras fazia muito sentido “tendo em conta o contexto socioeconómico atual, temos mesmo que pensar nisso porque pode tornar-se a norma no futuro, a diversidade pode ser cada vez mais comum à medida que o tempo passa”. Considerando a importância das interações sociais na vida de uma criança, e dadas as poucas interações desta com o resto do grupo, quis desenvolver o meu conhecimento sobre este assunto e intervir de modo a promover a inclusão desta criança. Após a análise de vários momentos, estruturei o meu plano de ação e defini intenções e estratégias que dessem resposta a esta necessidade.

Portugal (2009) realça que na teoria da aprendizagem social, “considera-se que a chave para a aprendizagem e desenvolvimento reside na interação social (e não tanto na mera observação)”. Do mesmo modo, Kohlberg (citado por Portugal, 2009), entende que “o desenvolvimento moral se constrói essencialmente através da interação social – uma interação social rica em dilemas morais contribui para o desenvolvimento moral.” Posto isto, um dos meus objetivos foi o de criar estratégias inclusivas em colaboração

com o grupo de crianças, valorizando suas contribuições, perspectivas e ideias para desenvolver interações com a K e o Jk.

Em simultâneo, realizei um projeto com o grupo – “de onde viemos?” – foi o que o quiseram descobrir. A metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas (Ricardo & Castro, 2002). É uma forma de aprendizagem focada nos interesses e nas necessidades das crianças, que valoriza os seus conhecimentos e experiências. Vasconcelos et al (2011), acrescentam ainda que realizar projetos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento. Com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é “capazes de saber fazer em ação”. Os mesmos autores salientam ainda que, independentemente dos modelos curriculares adoptados pelos jardins-de-infância, uma metodologia comum de trabalho de projeto em sala, poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento. Katz e Chard (2009) explicam que “a característica essencial de um projeto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância, respostas essas que vão surgindo à medida que a investigação avança” (p.3). Salientam ainda que o “trabalho de projeto acentua a participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Desta forma as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a ser responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver” (p.5)

Foram várias as intervenções das crianças em que estas demonstraram interesse sobre os seus países de origem e os dos seus pais. Vi que esta temática tinha potencialidades e que gerava bastante curiosidade e entusiasmo. O conhecimento do mundo não tem de ser maçador e com pouco interesse, é possível envolver o grupo em atividades divertidas, que vão ao encontro dos seus gostos e que tragam aprendizagens significativas. Considero que a realização deste projeto foi uma mais-valia para as crianças, dado que o trabalho de projeto “estimula as competências emergentes e ajuda as crianças a aprofundá-las, uma vez que fornecem contextos nos quais essas competências são intencionalmente aplicadas” (Katz & Chard, 2009), e foi também uma mais-valia para mim, na medida em que senti que este percurso foi estimulante e desafiador, já que foi a primeira vez que trabalhei com esta metodologia.

Ainda durante a PPSII elaborei também o meu Portfólio (Anexo A), com notas de campo e reflexões diárias e semanais, uma ferramenta útil para este relatório, uma vez

que tem registos que me permitem apreciar o meu desenvolvimento e o do grupo. A organização, análise e interpretação dos registos “constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Silva et al., 2016).

A avaliação assume um papel fundamental no campo da educação, dado que é mediante a avaliação que o educador reflete e recolhe informação sobre a sua ação, para que, quando necessário, a possa reajustar (Cardona, 2007)

É essencial que o educador utilize várias ferramentas de forma a documentar o processo educativo, por esse motivo criei também o portfólio de uma criança, o que me permitiu desenvolver um olhar individualizado sobre ela, que, neste caso, foi uma das duas crianças focadas neste estudo. Este portfólio foi construído com base no COR (Child Observation Record), um instrumento “apropriado para a avaliação da criança num contexto organizado em torno de um currículo de desenvolvimento, no qual as crianças podem ser observadas” (Nabuco, 2000, p.86) A avaliação “é baseada na observação do comportamento e atividades da criança” em oito categorias de desenvolvimento. As oito categorias que compõem o COR são (i) Abordagem à aprendizagem; (ii) Desenvolvimento social e emocional; (iii) Desenvolvimento físico e saúde; (iv) Linguagem, literacia e comunicação; (v) Matemática; (vi) Artes criativas; (vii) Ciência e tecnologia; (viii) Estudos sociais.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " | | | " |

O presente capítulo está organizado em cinco subcapítulos. No primeiro identifico a emergência da problemática e fundamento a pertinência da mesma. No segundo, apresenta-se a revisão da literatura, tendo por base os objetivos do estudo. No terceiro, são explicadas as opções metodológicas e éticas que nortearam a prática e a investigação. No quarto, são apresentados e discutidos os dados recolhidos ao longo da investigação. Já no quinto e último subcapítulo, apresento algumas das principais conclusões a que o estudo permitiu chegar.

#### 4.1 Identificação e fundamentação da problemática

O interesse por esta temática surgiu no meu contexto educativo, uma vez que existem crianças que apresentam dificuldades de comunicação. Duas das crianças isolam-se do grupo e não brincam entre elas, pelo que me fez sentido, pensar, em equipa e com o grupo, em estratégias que melhorassem as relações entre pares e consequentemente, as interações sociais das crianças que não têm o Português como língua materna (Anexo J). Como expliquei anteriormente, em relação à linguagem, a maioria das crianças compreende perfeitamente a língua, sabem expressar-se de maneira clara, empregando um vocabulário vasto, no entanto, existem duas exceções. O facto das duas crianças não entenderem, nem português, nem inglês, cria dificuldades na participação das atividades e nas brincadeiras com os pares, o que pode fazer com que brinquem de forma mais isolada.

A problemática deste estudo prende-se então, com a inclusão social destas crianças, que não têm o Português como língua materna. Existem barreiras linguísticas que podem afetar a capacidade destas crianças se integrarem, além disso, as referidas crianças estão pela primeira vez a frequentar uma escola em Portugal. Segundo a EC “Os principais desafios prendem-se com encontrar formas de conseguirmos comunicar. É preciso encontrar estratégias que os façam perceber aquilo que está a acontecer e os envolvam naquilo que está a acontecer. Naturalmente, eles não percebendo, acabam por se isolar, acabam por se afastar do grupo e por não querer participar. Portanto, o maior desafio é tentar fazer com que eles percebam o que é que está a acontecer e envolvê-los nesses momentos.”

Estas crianças ainda não conseguem compreender quais são os comportamentos aceitáveis/ expectáveis em determinados contextos, nem estão

familiarizadas com todas as dinâmicas do grupo, a EC considera que devemos explicar sempre “as regras sociais que nós temos aqui. À partida as regras parecem-nos universais, mas nós não sabemos como é que eles interagem na Suécia”, é importante que a criança estrangeira também faça um “esforço para se controlar e para perceber que, quando quer dizer alguma coisa, quando não percebe alguma coisa, quando não gosta de alguma coisa, existem outras formas de comunicar sem ser a gritar, sem ser a atirar coisas pelo ar, sem ser a bater”. É essencial estarmos cientes desta realidade para conseguirmos oferecer apoio, promover a compreensão do grupo e criar um ambiente inclusivo que ajude estas crianças, a EC salienta que devemos “perceber quais são as necessidades deles, perceber quais são os pontos fortes, quais são os interesses e tentar desafiá-los nesse sentido”. Quanto ao restante grupo, a EC destaca que “é importante sensibilizá-los um bocadinho para respeitar as necessidades de cada um”.

O meu objetivo central é o de compreender como é se pode facilitar a integração de crianças estrangeiras, nomeadamente, as que não falam a língua portuguesa, numa sala de JI, neste sentido, de forma a desenvolver o assunto problematizado, defini os seguintes objetivos: (i) Identificar os principais desafios/barreiras que as crianças estrangeiras podem enfrentar na integração em Jardim de Infância; (ii) Mapear as estratégias utilizadas pela equipa educativa da sala JI3 para integrar as crianças estrangeiras; (iii) Analisar o papel da equipa educativa na integração em Jardim de Infância. Procura-se que este estudo seja um contributo para a reflexão em torno de práticas educativas facilitadoras da inclusão e sensíveis à diversidade, independentemente da origem cultural da criança.

## 4.2 Revisão da literatura sobre a problemática identificada

### 4.2.1 Papel do educador na promoção da inclusão

A área da formação pessoal e social, caracterizada como uma área transversal e integradora nas OCEPE, deve ser incluída em todas as outras componentes curriculares, uma vez que exerce um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, dado que é através dela que “as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e

disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (Silva et al., 2016, p.33).

O papel do educador deve assentar no desenvolvimento de atitudes positivas. As atitudes que se destacam como sendo de maior relevo, tendo em conta a problemática, são atitudes de:

(i) Abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes, o que pressupõe, segundo Barret (2017)

1. Sensibilidade para com a diversidade cultural e para com as visões do mundo, convicções, valores e práticas diferentes dos nossos; 2. curiosidade e interesse em descobrir e conhecer outras orientações e referências culturais e outras visões do mundo, convicções, valores e práticas; 3. a disponibilidade para suspender o nosso juízo de valor e para nos desfazermos do ceticismo para com a visão do mundo, as convicções, os valores e as práticas de outras pessoas e a disponibilidade para questionar o carácter “natural” da nossa própria visão do mundo, convicções, valores e práticas; 4. a disponibilidade emocional para nos relacionarmos com outras pessoas percebidas como diferentes de nós; 5. a disponibilidade para pesquisar ou aproveitar oportunidades para estabelecer contacto, cooperar e interagir com as pessoas que vemos como tendo referências culturais diferentes das nossas, numa relação de igualdade. (p.39)

O que implica estar receptivo à diversidade cultural, reconhecendo e respeitando as diferenças nas convicções, perspectivas de mundo e práticas das crianças.

(ii) Respeito - o respeito para com outras pessoas percebidas como tendo referências culturais diferentes ou convicções, opiniões ou práticas diferentes das nossas. O respeito envolve portanto, de acordo com Barret (2017)

1. Consideração, espírito positivo e estima por alguém ou algo, partindo do princípio de que tem importância, utilidade ou valor intrínseco 2. Consideração, espírito positivo e estima pelas outras pessoas como seres humanos iguais que partilham uma dignidade comum e têm exatamente o mesmo conjunto de direitos humanos e liberdades, independentemente das suas referências culturais, convicções, opiniões, estilos de vida ou práticas específicas; 3. consideração, espírito positivo e estima pelas convicções, opiniões, estilos de vida e práticas adotadas por outras pessoas, desde que estes não violem nem atentem contra a dignidade, direitos humanos ou liberdades dos outros. (p.40)

A Educação Pré-Escolar constitui uma etapa fundamental no processo de educação ao longo da vida e procura, de acordo com os princípios enunciados na sua Lei-quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, artigo 2º), “favorecer a formação e o

desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autônomo, livre e solidário”. Em vista disso, para que se consiga viver em comunidade, é indispensável fomentar também a prática de valores, valores esses que permitem cultivar nas crianças uma boa convivência entre elas, que promovem a empatia. Mas o que significa afinal o termo “valores”? Segundo Fonseca (2011), os valores são fundamentais para a formação do ser humano, por serem encarados como “fios que compõe a teia de sentidos que suporta a vida” (p. 69), mostrando que é através destes que os indivíduos avaliam o seu cotidiano. Já Goergen (2005), optou por considerar o termo valor como sendo “princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática” (p. 989). Neste sentido, Barrett (2017) salienta que

Os valores motivam a ação e servem também de princípios orientadores para decidir de que maneira agir. Os valores transcendem ações e contextos específicos e têm uma qualidade normativa e prescritiva sobre o que deve ser feito ou pensado em muitas situações diferentes. Os valores oferecem normas ou critérios para: avaliar ações, tanto as nossas como as das outras pessoas; justificar opiniões, atitudes e comportamentos; decidir entre alternativas; planejar o nosso comportamento e tentar influenciar outras pessoas. (p.36)

Esta reflexão suscita também a necessidade de se compreender um pouco melhor qual é a função dos valores como fim educativo. Como salienta Fonseca (2005) “a dimensão dialógica e consensual dos valores exige que cada vez mais, embora sob um novo prisma”, que os valores sejam considerados como o propósito essencial da educação, “ no sentido em que prepara o homem para ser cidadão da atual era global, capaz de perpetuar a sociedade e as gerações futuras com base em alicerces consensuais e de racionalidade intersubjetiva, que têm em vista a realização de todos os eus como Pessoa”. A mesma autora constata que “é legítimo afirmar-se que educação e valor são dois conceitos complementares, que mantêm na sua essência uma relação intrínseca e dialética, que se compreende no duplo sentido: todo o ato educativo veicula valores, a educação é na sua essência, um valor.”

Nas OCEPE, a educação para valores está referida na área da Formação Pessoal e Social, esta é uma componente transversal do currículo, dado que, além de ter objetivos e conteúdos específicos, os valores estão integrados e relacionados com todo o trabalho educativo (Silva et al., 2016).

#### 4.2.2 Estratégias promotoras de inclusão

A educação inclusiva "é um processo contínuo que visa oferecer educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, características e expectativas dos alunos e comunidades de aprendizagem, eliminando todas as formas de discriminação" (UNESCO, 2008, p. 3).

Os jardins-de-infância portugueses acolhem hoje muitas crianças cuja língua materna não é o português. Madeira et al. (2014) salientam que "todas as crianças para quem o português não é língua materna, desde a sua entrada no jardim-de-infância, necessitam de ser apoiadas pelo educador e de sentir que a sua língua e cultura de origem são respeitadas e valorizadas, para que se possam integrar e tornar membros ativos dos grupos em que estão inseridas." Os mesmos autores realçam que "as crianças que não têm o português como língua materna podem ter grande dificuldade em comunicar em língua portuguesa e em compreender o que ouvem à sua volta, sendo, por isso, necessário que o educador, desde o primeiro momento, adote estratégias de comunicação diferenciadas com estas crianças." Uma das soluções para esta questão pode ser por exemplo – **utilizar recursos visuais** – como imagens, gestos e expressões faciais para facilitar a compreensão ou ainda cartões com figuras associadas a atividades ou rotinas diárias podem ser úteis para as crianças entenderem melhor os momentos. Segundo Buggenhout (2021), os métodos visuais têm sido usados em vários estudos com a intenção de permitir que crianças comuniquem. De acordo com o mesmo autor, "os recursos visuais podem ser incorporados em metodologias e abordagens já existentes (...) pois são conhecidos por terem um efeito estimulante na construção de diálogos". Na mesma linha de pensamento, Madeira et al. (2014) sublinham que "se, ao falar, usar também linguagem corporal, recorrer a imagens ou apontar para os objetos que está a designar, o educador ajudará a criança a associar as palavras ouvidas aos seus referentes e favorecerá, assim, a compreensão da mensagem". As estratégias de comunicação diferenciadas, especialmente para crianças que não têm o português como língua materna, são um auxílio para facilitar a compreensão e a comunicação. A utilização de recursos visuais, é uma abordagem eficaz e comprovada para ajudar essas crianças a compreenderem melhor a mensagem que estamos transmitir. Essas práticas para além de facilitarem a compreensão da língua, promovem a interação.

A inclusão social na primeira infância desempenha um papel primordial no desenvolvimento global e na formação das bases para a vida futura de uma criança. É, por isso, importante considerar diversos aspectos. Um deles é o – **ambiente inclusivo** – segundo a UNESCO (2016), tais ambientes “melhoram a experiência de ensino e aprendizagem” e valorizam o conhecimento e a experiência de todas as crianças. Além disso, esses ambientes “garantem que todos se sintam valorizados e incluídos, assim como incentivam a colaboração, a interação saudável, o respeito, a sensibilidade cultural e outros valores e habilidades necessários para viver em um mundo diverso.” É importante criar um ambiente na sala que valorize a diversidade cultural e linguística, onde todas as crianças se sintam bem-vindas e respeitadas, que nutram um sentimento de pertença. Estes ambientes promovem o desenvolvimento de competências sociais, como a empatia e o respeito. Um ambiente inclusivo não só influencia a aprendizagem, como também molda a visão do mundo e as atitudes das crianças em relação à diversidade cultural e linguística.

Outro dos aspectos que deve ser considerado é a – **parceria com as famílias** – Segundo Caamaño (2008), são muitas as pesquisas que destacam a necessidade de fomentar as relações entre as famílias e as escolas, ao mesmo tempo que destacam os efeitos positivos que isso acarreta para as crianças. Caamaño (2008) salienta que, “nas escolas onde existe uma elevada componente de participação e envolvimento familiar, as crianças têm maior sucesso”. É, por esse motivo, essencial estabelecer uma comunicação regular e colaborativa com as famílias das crianças, reconhecendo e respeitando as suas culturas e idiomas.

Para além disso, é desejável que existam – **atividades que incentivem interação** – a utilização de materiais pedagógicos, como por exemplo o jogo, poderá funcionar como uma das vias para gerar essa interação (Coelho, 2007). Desde sempre, o jogo constituiu-se como uma das formas da criança se exprimir e de crescer dentro da sua sociedade. “Devido aos benefícios que tem vindo a evidenciar ao longo dos tempos, em diferentes campos científicos e humanísticos, hoje passa a ser alvo de diferentes estudos, de forma que se consiga compreender melhor os efeitos que detém sobre as aprendizagens das crianças.” (Henriques, 2012). A interação com os pares, segundo Souza, Pasin, Silva e Sales (2017), “facilita a aprendizagem e ajuda a criança a entender os critérios de adaptação do seu ambiente. Mais ainda, o contato criança-criança faz com que elas aprendam coisas sozinhas, explorando possibilidades, favorecendo um desenvolvimento mais saudável e interativo”. Os mesmos autores

sublinham que “durante a brincadeira é onde se percebe maior interação entre elas, desse modo, é possível entender que elas são ativas no seu próprio desenvolvimento.”

Finalmente, outro dos aspetos que deve ser tido em consideração é que o educador deve – **sensibilizar para a diversidade** – preparar as crianças para um mundo intercultural. Fernandes (2014) afirma que esta sensibilização “passa pela formação de atitudes e valores, de representações, de apropriação de conteúdos, de perspetivas e métodos e, sobretudo, de curiosidade e abertura ao Outro” (p. 51). Na mesma linha de pensamento, Sá e Andrade (2009) acreditam que a “sensibilização para a diversidade linguística e cultural promove, desde cedo, nas crianças, o desenvolvimento de competências de reflexão, de questionamento e de interpretação dos problemas sociais, económicos e ambientais, na e através da linguagem” (p. 4). Esta sensibilização vai além do simples reconhecimento das diferenças, ela engloba o desenvolvimento de atitudes, valores e competências que promovem a compreensão, aceitação e valorização das diversas culturas e línguas. A sensibilização para a diversidade desde a infância promove habilidades importantes para a convivência harmoniosa e o entendimento global. Essa abordagem contribui significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para um mundo cada vez mais interconectado e diversificado.

#### 4.3 Roteiro metodológico e ético

Neste subcapítulo apresento o roteiro metodológico e ético da investigação, explicitando as opções tomadas em relação à problemática identificada, nomeadamente, natureza da investigação, métodos, técnicas e instrumentos utilizados.

Esta investigação foi desenvolvida numa organização educativa situada em Cascais, durante quinze semanas, de 2 de Outubro de 2023 a 31 de Janeiro de 2024, e centra-se nas estratégias de inclusão de crianças estrangeiras numa sala de pré-escolar. A escolha da problemática decorre da preocupação com o bem-estar, com o desenvolvimento social e com as experiências educativas dessas crianças. Após algumas conversas informais com a equipa de sala, ficou claro que este tema seria relevante para explorar e desenvolver em maior profundidade, uma vez que houve o reconhecimento comum da sua pertinência.

Durante todo o processo de intervenção e de investigação comprometi-me a garantir princípios éticos, suportados pela Carta de Princípios para a Ética Profissional (APEI, 2011). Orientei-me de acordo com valores e princípios que defendo, agi tanto pessoal quanto profissionalmente de forma ética (i) no compromisso com as crianças, respeitando-as, respondendo com qualidade às suas necessidades educativas, providenciando todas as condições que estiveram ao meu alcance, promovendo aprendizagens, garantindo o sigilo profissional; (ii) no compromisso com as famílias, respeitando-as, promovendo a sua participação, disponibilizando-me para prestar quaisquer esclarecimentos; (iii) no compromisso com a equipa de trabalho, respeitando-a e colaborando proativamente, partilhando informações relevantes, promovendo uma relação de confiança.

A investigação passou por três fases, o planeamento, a recolha de dados e a sua análise.

Considerando os objetivos delineados e o objeto de análise, optei por uma abordagem de natureza qualitativa, a qual pressupõe a recolha, a análise, a interpretação e compreensão dos dados recolhidos, a construção do conhecimento durante o processo e a participação do investigador (Meirinhos & Osório, 2010). Os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo para fazer a observação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) este tipo de investigação tem características próprias: (i) na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o contexto natural e o investigador o instrumento principal; (ii) a investigação qualitativa é descritiva; (iii) investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (iv) investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Stake (2007) sublinha a ideia de que se espera “que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único” (p.11), por essa razão, optei por seguir esta metodologia, visto que procuro uma análise profunda de uma situação específica. A opção pelo estudo de caso é especialmente adequada quando se procura compreender acontecimentos nos quais estão envolvidos diversos fatores. A intenção de investigar “uma realidade situada no aqui e agora das interações sociais, torna preferencial o estudo de caso para a pesquisa de práticas e comportamentos” (Coimbra & Martins, 2013, p. 32).

De acordo com Matos e Pedro (2011), na literatura de metodologias de investigação que se debruçam sobre os estudos de caso, há uma referência a um conjunto de elementos caracterizadores, encarados como vantagens. O estudo de caso (i) capta características únicas do fenómeno; (ii) retrata de maneira fidedigna a realidade; (iii) ajuda a perceber outros casos; (iv) os resultados do estudo de caso podem ser mais facilmente compreendidos.

Para Yin (2005), não se pode generalizar a partir de um único caso ou de uma única experiência, contudo, quando as generalizações são fundamentadas por um conjunto de experiências, utilizando o mesmo método de pesquisa em diferentes condições, é possível formular hipóteses a testar, por replicação em contextos semelhantes.

No que diz respeito à recolha de dados, optei por utilizar diferentes técnicas e instrumentos: observação direta participante (através do registo de notas de campo), entrevista semiestruturada à educadora da sala, partindo de um guião especificamente construído para o efeito (anexo E) e breves conversas/diálogos com o grupo de crianças, de modo a conseguir cruzar diversas fontes de evidência – triangulação dos dados. Paul (1996) é um dos autores que refere que a triangulação de dados não se cinge unicamente à seriedade e à validade, mas também permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo.

Optei pela observação participante, segundo Correia (2009), esta é uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação. Amado (2014) salienta que “no que respeita aos métodos de recolha de informação, a investigação etnográfica implica uma longa relação e uma imersão pessoal e direta na atividade social de alguém ou de um grupo que se quer investigar, até se atingir um determinado nível de compreensão” (p.150). A observação é realizada em contacto direto, frequente e prolongado, do investigador com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador um instrumento de pesquisa.

Realizei uma entrevista semiestruturada à educadora de sala (Anexo E), de acordo com Yin (2005), essa é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais nos estudos de caso, na medida em que capta a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade. Amado (2014) explica que nas entrevistas semiestruturadas “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se

pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p. 208). A realização da entrevista foi com gravação de áudio, o que, de acordo com Flick (2005), permite a verificação das informações recolhidas sempre que necessário. O mesmo autor diz ainda que o “registo de dados e a qualidade da gravação é a base fundamental em que assenta a fiabilidade e as interpretações subsequentes” (Flick, 2005, p. 225).

Tive também breves conversas/diálogos com o grupo de crianças, “no sentido de captar a sua ‘perspetiva’ sobre as ocorrências marcantes e traços gerais” (Amado, 2014, p. 210). Esse interesse pela escuta das crianças em idade pré-escolar promove a “construção mais efetiva do conhecimento das crianças em educação de infância, obtendo esse conhecimento a partir das suas ideias, ao invés de um conhecimento da infância apenas construído sob a ótica dos adultos” (Marchão & Henriques, 2018, p.136). Como refere Vasconcelos (2016)

A investigação com crianças... é antes de tudo dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar de si, de modo a que a investigadora possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do espelho que é a interpretação da investigadora (p. 97)

A escuta das crianças através da conversa “deixa perceber as suas perspetivas, as suas ideias e significados sobre si e sobre o mundo que as inclui” (Marchão & Henriques, 2018, p.142)

No estudo de caso, “a recolha de dados é emergente e a análise é indutiva e deve acompanhar o mais possível, o desenvolvimento da investigação” (Amado, 2014, p.136). Como destaca Amado (2014), é fundamental “garantir a correção e exatidão dos dados”, posto isto, procurei garantir a credibilidade do processo e das conclusões, dada a natureza dos instrumentos e a “forte dependência de todo o processo relativamente à essência da interação estabelecida entre observador” e observados (p. 360). Todo o processo foi desenrolado de forma documentada.

Após toda a recolha de dados estar concluída, procedi à análise dos mesmos. Como salienta Flick (2005) a análise de conteúdo é um dos procedimentos mais utilizados na análise do material escrito, mesmo que seja proveniente de diversas fontes, como entrevistas ou produtos audiovisuais. Esta análise passou pela criação de tabelas de análise categorial organizada por categorias, subcategorias, indicadores, unidades de registo e frequências de cada um dos indicadores. Foram criadas tabelas

para cada uma das diferentes técnicas de recolha de dados (Entrevista semiestruturada – Anexo G, Notas de campo – Anexo I, Conversa com as crianças – Anexo K).

Relativamente à minha prática, mantive sempre um bom diálogo com a equipa de sala, de forma a discutir as intenções, objetivos, técnicas e instrumentos que viria a aplicar na investigação. Considero que devemos respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes da equipa educativa, para que possamos responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao nosso alcance (APEI, 2011). Procurei (i) promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras e (ii) promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade (APEI, 2011). Foi sobretudo por meio de conversas informais que abordei a equipa de sala e as famílias, quando pretendia comentar algumas evoluções e situações que ocorriam no dia-a-dia.

É importante ressaltar que todos os dados recolhidos foram utilizados apenas para os propósitos desta pesquisa. Procurei garantir o anonimato das crianças, das famílias, da equipa de sala e da organização educativa nos meus registos escritos. Durante toda a PPSII considerei constantemente as necessidades, o bem-estar e o superior interesse das crianças envolvidas.

**Tabela 4**

Quadro de objetivos e respetiva recolha de dados

Objetivos	Recolha de dados
Identificar os principais desafios/barreiras que as crianças estrangeiras podem enfrentar na integração em Jardim de Infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação direta participante (notas de campo)</li> <li>▪ Entrevista semiestruturada à educadora</li> <li>▪ Conversas/ diálogos com o grupo de crianças</li> </ul>
Mapear as estratégias utilizadas pela equipa educativa da sala J13 para integrar as crianças estrangeiras	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação direta participante (notas de campo)</li> <li>▪ Entrevista semiestruturada à educadora</li> <li>▪ Conversas/ diálogos com o grupo de crianças</li> </ul>
Analisar o papel da equipa educativa na integração em Jardim de Infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observação direta participante (notas de campo)</li> <li>▪ Entrevista semiestruturada à educadora</li> </ul>

## 4.4 Apresentação e discussão dos dados

O tema da pesquisa foi definido por meio de observação direta e das conversas informais com a equipa educativa. Após essa definição, reuni as notas de campo diárias (Anexo H), conduzi uma entrevista com a educadora do grupo (Anexo E) e conversei/dialoguei com o grupo de crianças (Anexo J).

Embora os instrumentos tenham sido aplicados de forma independente, analisei as informações provenientes das diversas fontes, em conjunto. Esse processo de triangulação de dados é importante uma vez que “qualquer descoberta ou conclusão num estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2005, p.121). Através da triangulação pretende-se melhorar o desenvolvimento dos estudos qualitativos, pois é possível aprofundar e confirmar os resultados obtidos e, conseqüentemente melhorar a sua validade (Flick, 2005).

Apresento, na tabela 4, as fontes utilizadas para recolher os dados que permitiram reunir informação relevante para responder a cada um dos objetivos específicos da investigação.

Os resultados serão apresentados e discutidos de acordo com cada um dos objetivos definidos, facilitando a compreensão e proporcionando uma abordagem organizada. Esta organização norteada pelos objetivos do estudo visa oferecer uma análise clara, facilitando a interpretação dos resultados e a compreensão de como cada objetivo foi abordado na pesquisa.

### 4.4.1 Os principais desafios/ barreiras que as crianças estrangeiras podem enfrentar na integração em JI

Integrar crianças estrangeiras nas salas de pré-escolar pode ser um desafio complexo, uma vez que essas crianças enfrentam diversas barreiras que podem dificultar a sua adaptação. Uma das principais barreiras é a **comunicação**. O idioma pode ser uma barreira significativa, como a EC afirma na entrevista, é importante “encontrar formas de conseguirmos comunicar. É preciso encontrar estratégias que os façam perceber aquilo que está a acontecer e os envolvam naquilo que está a

acontecer”. É crucial encontrar estratégias que facilitem a comunicação, como explicam Santos, Mineiro, Batalha e Reis (2022) “as necessidades de aprendizagem dizem respeito desde logo à aprendizagem da língua de escolarização, muitas vezes totalmente desconhecida para alunos/as acabados/as de chegar ao país de acolhimento.” (p.14)

Além disso, as crianças estrangeiras, muitas vezes vêm de **contextos culturais e sociais diferentes**, essa diferença de experiências pode levar a dificuldades de adaptação e integração, já que as crianças podem sentir-se deslocadas ou incompreendidas. Os educadores devem estar cientes dessas diferenças culturais e criar um ambiente acolhedor e inclusivo, que valorize e respeite a diversidade.

Outra barreira salientada pela EC foi a **adaptação ao sistema educativo** local. Também Santos, Mineiro, Batalha e Reis (2022) apresentam a ideia de que existe “a necessidade de adaptação ao novo sistema educativo e à cultura da escola, que requer evidentemente o conhecimento das normas e regras de funcionamento desse sistema e da escola, que podem ser distintas das do país de origem desses/as alunos/as.” (p.14).

As crianças estrangeiras podem ter dificuldade em entender as práticas e as rotinas da sala, uma vez que podem ser totalmente diferentes daquilo a que estão acostumadas, especialmente se o sistema educativo do seu país de origem for significativamente diferente. É importante oferecer um apoio adicional e orientação para ajudar essas crianças a entender as novas rotinas, para que se adaptem mais facilmente ao contexto educativo.

Tendo em conta as barreiras acima mencionadas, numa conversa entre a equipa educativa e as crianças, foram apontadas algumas das possíveis razões para o comportamento disruptivo de uma das crianças estrangeiras:

*“porque ainda não nos conhece” (LT)*

*“não conhece a escola” (V)*

*“não conhece a sala” (Da)*

*“não conhece os amigos” (Di)*

*“não conhece os brinquedos” (LT)*

*“As escolas deles têm algum barulho, mas é muito, muito pouco, porque os meninos lá não gritam tanto, falam mais baixo (...) o Jk não está habituado” (EC)*

A maior parte destas afirmações indicam que a criança estrangeira pode estar a comportar-se de forma desafiadora devido à falta de familiaridade com o ambiente escolar, incluindo os colegas, o espaço físico, os materiais e os brinquedos disponíveis.

Já a opinião da EC ressalta as diferenças culturais entre o ambiente escolar de Portugal e, neste caso, o da Suécia. O comportamento desafiador pode ser resultado da dificuldade da criança se adaptar a um ambiente mais barulhento e com um estilo de comunicação mais vocal e expressivo, pode surgir como uma forma de lidar com o stress de estar numa escola nova, num país novo. Atirar objetos, bater ou estragar materiais são manifestações dessa dificuldade de adaptação.

Diante destes desafios, é fundamental que a equipa educativa esteja preparada para oferecer um apoio adequado e sensível às necessidades destas crianças, isso envolve adotar estratégias que facilitem a comunicação eficaz, estimulem a participação ativa e promovam a sua integração no grupo.

#### 4.4.2 Estratégias utilizadas pela equipa educativa para integrar as crianças estrangeiras na sala

A globalização que caracteriza atualmente as sociedades e o conseqüente contacto entre os falantes das diversas línguas e culturas tem lançado novos desafios à educação (Lourenço & Andrade, 2011), compreendendo os desafios enfrentados pelas crianças estrangeiras, a equipa educativa implementou estratégias específicas para facilitar a sua integração na sala.

Uma dessas estratégias foi a **sensibilização do grupo para a inclusão**, destacando a importância de aceitar e valorizar as diferenças. A educadora enfatiza “a maior sensibilização é falar sobre as diferenças, mesmo quando não somos de países diferentes, temos cabelos diferentes, os nossos narizes são diferentes (...) É falar sobre as diferenças com naturalidade”, incentivando a compreensão mútua entre os colegas [Observação 95: (...) perguntei ao grupo “acham que estes meninos estão a ser simpáticos com ela?” o grupo respondeu “não” (com empatia pela menina) interrogo “porque é que acham isso?” Di “porque parece que estavam a gozar com ela” eu “mas porquê?” V “porque ela era diferente eu “e quando alguém tem uma característica diferente devemos rir-nos disso?” Sa “não” (...) 29.01.24].

A **empatia** também desempenha um papel fundamental. Ao reconhecer as necessidades individuais das crianças estrangeiras, a equipa educativa incentiva o grupo a demonstrar empatia [Observação 24: (...)“*havia muito barulho na sala, por isso a educadora apelou ao grupo que tivessem empatia para com a K, uma vez que quando eles tentavam descansar em casa também não gostavam de ter aquele alvoroço todo*” 25.10.23].

Além disso, a equipa aborda as **diferenças culturais** de forma explícita, ajudando as crianças a compreenderem as particularidades dos amigos estrangeiros [Observação 86: (...) *A educadora explicou “o Jk não gosta muito de barulho, na escola antiga dele, na Suécia, não havia muito barulho, por isso vamos tentar não estar a gritar nem a falar muito alto há hora do almoço, ok?”* 23.01.24]. Existem obviamente diferenças culturais, a cultura é entendida como “um conjunto de características materiais e espirituais, mais ou menos imutáveis, atribuídas a um grupo de pessoas que as mantêm e transmitem de modo semelhante de geração em geração” (Cardoso, 1998, p. 23).

É importante contextualizar o resto do grupo para facilitar a compreensão das necessidades individuais, neste caso, está em evidência a sensibilidade ao barulho, há que reconhecer e adaptar da melhor maneira possível os ambientes, para que todos se sintam confortáveis e incluídos. Este diálogo aberto fomenta um ambiente onde sentimentos e preocupações são compartilhados e salienta a necessidade de todos, tanto adultos como crianças, estarmos dispostos a aprender uns com os outros. É importante que todos se sintam acolhidos e respeitados.

As **interações positivas** são também incentivadas, proporcionando oportunidades para as crianças se aproximarem umas das outras e construírem relações saudáveis, essas interações incluem momentos de brincadeiras espontâneas [Observação 91: “*saltitam enquanto dizem animadamente “Jk, Jk, Jk, Jk!” ele chega, aproxima-se com um sorriso e começam a jogar à apanhada*” 25.01.24] e em atividades em conjunto [Observação 88: *eu quero jogar futebol*” (...) *digo ao J e ao LM que o Jk queria jogar com eles, eles aceitam de imediato e ficam a jogar juntos com um visível bem-estar*” 23.01.24], para além disso, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que as interações diárias com o educador são também uma importante fonte de estímulos para as crianças, funcionando como um andaime que sustenta e potencia o desenvolvimento de diversas aprendizagens.

A **partilha** é valorizada como uma forma de promover a colaboração e o sentido de comunidade do grupo. As crianças são encorajadas a trabalhar juntas em projetos e a partilhar recursos, promovendo um ambiente de cooperação e apoio [Observação 96:

(...) “o melhor era fazeres a construção com o M, queres?” Jk – “sim” Explico ao M que o Jk quer fazer a construção com ele, o M concorda e constroem juntos uma casa” 29.01.24].

Durante o processo de identificação de estratégias, foi importante para mim envolver o grupo e conhecer a visão das crianças sobre possíveis estratégias facilitadoras da interação com os pares estrangeiros e pude identificar algumas abordagens eficazes.

Através da conversa que eu e a educadora tivemos com o grupo, conseguimos sensibilizá-los para a importância de encontrar formas alternativas de comunicação, especialmente para aqueles que têm dificuldades com a língua verbal.

*“Educadora – Aquilo que nós queremos saber é se vocês sabem como é que nós podemos ajudar a K e o Jk a falarem connosco sem ser por palavras*

*LM – Por gestos!*

*Eu – E como é que falamos por gestos?*

*LT – Obrigada (e coloca a mão no peito enquanto baixa ligeiramente a cabeça)*

*Educadora – E se quisermos perguntar ao Jk ou à K se eles querem beber água, como é que podemos fazer?*

*G – Beber água pode ser assim (faz a mimica de “beber água”)*

*Educadora – E se quisermos perguntar se querem comer?*

*Lo – comer assim (faz a mimica de “comer”)*

*Educadora – Boa, com gestos fica mais fácil que eles nos entendam”*

10.01.24

### Deve existir a **promoção da comunicação entre os pares**

A utilização de gestos foi identificada como uma abordagem eficaz, o que fez com que as crianças percebessem que se podem expressar sem depender exclusivamente das palavras. Esta conversa revelou que os gestos podem ser uma ótima ferramenta para facilitar a compreensão mútua e promover a inclusão. Esta estratégia possibilita não só a comunicação entre crianças estrangeiras e o restante grupo, como também enfatiza a importância da empatia e compreensão, criando um ambiente onde todos se sentem capazes de se expressar e de serem compreendidos independentemente das diferenças linguísticas.

Algumas das estratégias de comunicação não-verbal identificadas nas notas de campo foram as seguintes:

**Apontar**, esta é uma maneira eficaz de ajudar as crianças estrangeiras a entenderem e a expressarem as suas preferências, oferecer opções de atividades na sala e observar as suas reações, por exemplo, ao apontar para diferentes áreas da

sala, os educadores podem ajudar a criança a comunicar suas escolhas. *[Observação 65: queres ir brincar para onde? Para a área das artes? (enquanto apontava para a área), respondeu “net”, eu – “e para as construções?” (aponte) K – “net”, eu – “queres ir para os jogos?” K – “da” 8.01.24]*

Os **gestos** desempenham um papel importante na comunicação não-verbal, permitindo transmitir instruções e comunicar de forma eficaz. Gestos simples podem ajudar a criança a compreender e responder às interações. *[Observação 70: Através de gestos pedi para esperar e fiz um jogo com ele. Depois pedi para se sentar (...) 9.01.24]*

O **brincar** é uma forma universal de comunicação. Ao criar oportunidades para brincadeiras colaborativas e construtivas, os educadores ajudam as crianças estrangeiras a envolverem-se e a interagirem com os pares de forma positiva e significativa.

O uso de **imagens e fotografias** das áreas da sala e dos materiais disponíveis ajudou as crianças estrangeiras a entenderem a organização do ambiente educativo, a EC considerou uma mais-valia “os símbolos das áreas, apontar para o material, dar algumas opções, tem de ser uma coisa mais visual”.

Esse recurso foi pensado durante a conversa com o grupo

*“Educadora – Podemos ter cartões com os símbolos das áreas para lhes perguntar se querem ir para aquelas áreas e mais? E podemos ter fotografias?*

*Da – “sim!”*

*Eu – “Boa ideia, então eu posso fazer isso, tiro fotografias às áreas e aos materiais e assim já é mais fácil para eles decidirem onde querem brincar”*

**Cartões com imagens** também podem ser utilizados para ajudar as crianças estrangeiras a expressarem suas emoções e necessidades, facilitando a comunicação sobre o que sentem e que preocupações têm de forma visual e acessível *[Observação 83: “dei-lhe uns cartões plastificados com algumas imagens e pedi que me explicasse o que se passava (...) O Jk procurou durante alguns segundos e apontou para as imagens “irritado” e “almoço” 19.01.24].*

Além disso, os **jogos** simples e interativos, podem ser uma maneira divertida e envolvente de promover a interação e a comunicação entre as crianças estrangeiras e o restante grupo *[Observação 82: “Comecei a fazer um jogo com ele: escondi um berlinde numa mão, fechei as duas e o Jk tinha de adivinhar em que mão estava a berlinde. Depois foi ele a jogar. Foi um momento de gargalhadas, muito divertido.” 19.01.24].*

Para além destas formas de comunicação não-verbal, existem hoje um recurso que nos permite comunicar na língua nativa da criança estrangeira, o **Google Tradutor**.

Esta ferramenta é especialmente útil, uma vez que a comunicação eficaz é essencial para garantir que as necessidades das crianças sejam compreendidas e atendidas. De acordo com a EC, uma das abordagens que utiliza “Passa muito por explicar o que é que as outras crianças estão a fazer e perguntar-lhe o que é que ele quer fazer... e explicar-lhe também as regras sociais que nós temos aqui.” Com o Google Tradutor é possível traduzir rapidamente instruções, perguntas e informações importantes para o idioma da criança, o que facilita a interação.

*[Observação 67: (...) pego no telemóvel e escrevo “calma Jk. O que é que se passa? Porque é que estás a atirar as coisas para o chão? De que é que precisas?” e coloco o áudio em Sueco (...) 8.01.24]*

*[Observação 88: (...) Disse-lhe (com o auxílio do Google tradutor) “anda, vamos lá para fora” Jk – “Quero sair, mas está muito barulho” eu – “não está muito barulho, estão é muitas crianças” Jk – “não estou acostumado a estar com tantas” eu – “vamos para aquele lado fazer uma construção com os canos, que está menos gente” 23.01.24]*

*[Observação 90: (...) pediu-me para falar no Google tradutor e disse “hoje é quinta-feira” eu sorri e disse em português “pois é Jk, hoje é quinta feira!” ele perguntou “como é que se diz quinta feira em português?” eu escrevi “quinta-feira” e disse “quinta-feira” (em português e em sueco), o Jk riu-se pegou no meu telemóvel e disse “Olá” em sueco para ouvir como é que se diz “Olá” em português e repetiu “Olá” em português, depois disse “Vad heter du?” ouviu e repetiu em português “como é que te chamas?” e continuamos nesta interação largos minutos, com muitas gargalhadas. 25.01.24]*

*[Observação 91: (...) dou-lhes o meu telemóvel para usarem o tradutor e a So diz “Olá, eu gosto muito de ti” o Jk responde “pareces o Google a falar” rimo-nos, a So afirma “vem brincar connosco lá para fora, vamos brincar no avião” (...) 25.01.24]*

O uso desta ferramenta facilita a construção de vínculos entre o adulto e a criança estrangeira, dado que dessa forma é possível demonstrarmos um interesse genuíno em conhecê-la e em estabelecer uma conexão emocional. *[Observação 77: Visivelmente mais bem-disposto perguntei-lhe (através do Google tradutor) o que tinha feito no fim de semana, Jk – “Estive em minha casa no sábado” eu – “e o que é que tiveste a fazer em tua casa no sábado?” Jk – “ter coelhos” eu – “vais ter coelhos em casa?” Jk – “Eu tenho dois” eu – “uau, que giro, verdadeiros?” Jk – “sim, podes vir a minha casa no domingo”. 15.01.24].* Este diálogo, facilitado pelo Google Tradutor, não só faz com que a criança se sinta valorizada e compreendida, como também fortalece o relacionamento entre o educador e a criança.

Todas estas estratégias convergem para o objetivo comum de promover a integração das crianças estrangeiras, segundo Santos, Mineiro, Batalha e Reis (2022),

a educação intercultural desempenha um papel importante, “devendo as escolas incentivar a criação de ambientes seguros e acolhedores, de promoção de bem-estar físico e emocional, de desenvolvimento pessoal e aprendizagem, onde todos e todas se sintam bem consigo próprios/as e com os/as outros/as. É fundamental promover a compreensão e o respeito pela diversidade entre todos e todas, desenvolvendo estratégias e utilizando estruturas que facilitem oportunidades para o estabelecimento de amizades” entre crianças estrangeiras e as nativas no país (p.11).

#### 4.4.3 O papel da equipa educativa na integração de crianças estrangeiras em JI

O papel da equipa educativa é crucial para garantir que as crianças estrangeiras são bem acolhidas, compreendidas e apoiadas no processo de adaptação e desenvolvimento.

De acordo com a EC, “Ser educadora de infância é compreender o desenvolvimento infantil e poder apoiar as crianças em cada uma das suas etapas. É ser um exemplo. É ter um olhar atento. É proporcionar às crianças um ambiente seguro, no qual possam crescer e desenvolver-se harmoniosamente e de forma saudável e integral.” O que envolve **estar atenta aos sinais de bem-estar** de cada criança. Segundo a EC é importante “perceber quais são as necessidades deles, perceber quais são os pontos fortes, quais são os interesses e tentar desafiá-los nesse sentido”.

Ao adotar uma **abordagem centrada na criança**, a equipa educativa demonstra o compromisso de garantir que todas as crianças se sentem valorizadas, apoiadas e incluídas [Observação 24: (...) perguntaram-lhe queria ir à casa de banho, a K respondeu “net” (significa não em russo), questionaram também se queria água, a K repetiu “net”. Após isso a auxiliar recorreu a Google tradutor para questionar a K se queria dormir um bocadinho, ao que ela responde “da” (significa sim em russo). A educadora pediu que se fosse buscar uma cama, para que ela conseguisse descansar. 25.10.23]. As atividades são adaptadas para atender às necessidades individuais de cada um, tendo em consideração os seus níveis de desenvolvimento e interesses. É fulcral que se atenda a tudo aquilo que as crianças já vivenciaram e que sentem a necessidade de descobrir e o interesse de saber, partindo daquilo que as faz sentir bem, maior será a sua motivação e bem-estar e maiores serão as aprendizagens realizadas (Portugal & Laevers, 2018).

O papel da equipa mostrou ser também o de receber as crianças estrangeiras com **empatia e sensibilidade**, é importante que todas se sintam incluídas, respeitadas e acarinhadas [Observação 7: (...) Demos-lhe colo e ao longo do tempo várias crianças da sala foram ter com ela e deram-lhe festinhas, outras perguntavam-lhe “do que é que precisas?” 11.10.23]. Demonstrou também uma **postura firme e assertiva** ao estabelecer limites e regras claras de comportamento. [Observação 67: (...) de repente tirou a prateleira dos legos e atirou-a para o chão, pegou na prateleira dos carros e fez a mesma coisa, ía puxar a prateleira dos animais e impedi-o, colocando a prateleira no sitio e dizendo firmemente “não, não podemos atirar as prateleiras para o chão”. O Jk levantou-me a mão, segurei-lhe nas mãos e disse de novo “não” 8.01.24] Isso foi essencial para criar um ambiente seguro e previsível, onde todas as crianças, incluindo as estrangeiras, se sentissem protegidas e apoiadas. Ao intervir de maneira assertiva diante de comportamentos inadequados, como atirar objetos ou agir de forma agressiva, a equipa estabeleceu padrões de conduta e promoveu um ambiente de respeito mútuo.

A equipa facilitou também a **integração social** das crianças estrangeiras na sala, incentivando a participação em atividades, jogos e brincadeiras. A EC conta que “estávamos a fazer o jogo do telefone estragado, mas ele ainda não repete, portanto, para tentar que ele participasse perguntei-lhe se queria dizer alguma palavra em sueco” Este género de dinâmicas ajuda as crianças a desenvolverem amizades e um sentimento de pertença [Observação 88: (...) o Jk faz-me sinal para tirar o meu telemóvel porque quer falar no Google tradutor e diz “eu quero jogar futebol” (estava o J e o LM a jogar mesmo ali ao lado). (...) digo ao J e ao LM que o Jk queria jogar com eles, eles aceitam de imediato e ficam a jogar juntos. 23.01.24].

A equipa promoveu a **sensibilização do grupo em relação às diferenças culturais** e linguísticas, incentivando o respeito pela diversidade. [Observação 86: (...)Uma vez que temos sentido o Jk cada vez mais adaptado, vai, a partir de hoje, começar a almoçar na escola. A educadora explicou “o Jk não gosta muito de barulho, na escola antiga dele, na Suécia, não havia muito barulho, por isso vamos tentar não estar a gritar nem a falar muito alto há hora do almoço, ok?” C – “E se as outras crianças estiverem a gritar?” Educadora – “podemos explicar e pedimos para falarem um bocadinho mais baixo” 23.01.24]

Ao explicar ao grupo que existem diferenças culturais é enfatizada a necessidade de respeitar e compreender as diferenças individuais. A conversa que a equipa teve com o grupo (Anexo J) foi bastante útil exatamente por podermos pensar em conjunto sobre estratégias que ajudassem as crianças estrangeiras a sentirem-se mais confortáveis e incluídas.

Segundo a UNESCO (2016), uma das dimensões essenciais da educação para uma cidadania global, é a dimensão socioemocional, que envolve o sentimento “de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade” (p.15), ao promover essa sensibilização para a inclusão a equipa contribui para a formação de cidadãos mais conscientes.

Para além disso, a equipa educativa desempenha outra função importante, **colabora com as famílias** das crianças. Foi possível perceber que tentou envolver ativamente as famílias das crianças estrangeiras no processo de adaptação e integração, através de conversas informais com partilha de informações relevantes [Observação 101: (...) “são muitas mudanças” eu “é verdade, são, deve ser muito desafiante para o Jk, principalmente porque não percebe a língua, mas nós estamos aqui para o ajudar, o que é que ele diz da escola?” (...) 31.01.24] e de uma adaptação gradual (no caso do JK, começou por ficar, durante a primeira semana até às 11h, na segunda até ao almoço, na terceira até depois de almoço). A comunicação aberta e o apoio mútuo entre a equipa e as famílias são fundamentais para criar um ambiente de confiança e cooperação.

A **colaboração entre os membros da equipa** foi também evidente, procurámos apoio umas nas outras para discutir a melhor maneira de lidar com as situações desafiadoras, conversámos sobre as principais necessidades das crianças e tentámos, juntas, desenvolver estratégias eficazes de intervenção.

De acordo com Santos, Mineiro, Batalha e Reis (2022), numa escola inclusiva, que promove a abordagem holística das crianças, “o corpo docente é incentivado a trabalhar em equipa, a definir estratégias e metodologias de trabalho colaborativo, a refletir e a partilhar as suas experiências, as suas dificuldades, num trabalho de planificação, ensino e avaliação, relativamente a práticas inclusivas” (p.11)

## 4.5 Principais conclusões do estudo

Após analisar os dados apresentados anteriormente, é possível extrair as principais conclusões deste estudo, que oferece conhecimentos relevantes sobre as

práticas pedagógicas e estratégias preconizadas e levadas a cabo para garantir que as crianças se sintam bem-vindas, incluídas e apoiadas nesta sala de pré-escolar.

Relativamente às principais barreiras que as crianças estrangeiras enfrentam, foi evidente que a comunicação foi a principal, dado que o idioma destas crianças é bastante distinto do Português. Foi preciso encontrar estratégias eficazes de comunicação para que estas crianças se sentissem envolvidas na dinâmica diária da sala. Além disso, as diferenças culturais e sociais foram também apontadas como outra barreira, a falta de familiaridade com as práticas e rotinas da sala pode ter dado origem aos comportamentos mais desafiantes, em consequência disso foi evidenciada a necessidade de criar um ambiente que respeitasse a essa diferença, tentando o grupo, por exemplo, fazer menos barulho na sala. As crianças podem manifestar comportamentos mais disruptivos como resultado das mudanças, neste caso estas crianças mudaram de país recentemente, vieram para um novo ambiente e uma nova cultura, é normal que a adaptação seja progressiva.

Quanto às estratégias utilizadas pela equipa educativa para integrar as crianças estrangeiras na sala, houve várias que foram adotadas, essas estratégias tiveram como objetivo superar as barreiras da comunicação e da adaptação cultural, promovendo a inclusão. É de destacar o valor atribuído ao respeito e à valorização da diversidade cultural. Além disso, foi incentivada a empatia entre os pares, reconhecendo que as necessidades individuais das crianças estrangeiras não são as mesmas, o que criou um clima de apoio e compreensão. Foram criadas oportunidades para interações positivas, tanto em brincadeiras espontâneas como em atividades de grupo, o que promoveu um relacionamento saudável entre os pares.

Foi possível verificar que houve empenho em criar diversas estratégias de comunicação não-verbal, para facilitar a compreensão das crianças estrangeiras (como gestos, imagens e cartões) e que o recurso de comunicação verbal mais valorizado, foi, sem dúvida, o Google tradutor.

No que respeita ao papel da equipa educativa, esse é considerado determinante para garantir que as crianças estrangeiras se sentem acolhidas e apoiadas no processo de adaptação ao contexto educativo. É preciso estar atento aos sinais de bem-estar de cada um e adaptar as atividades de acordo com as suas necessidades e interesses, ao mesmo tempo, é essencial estabelecer limites claros e regras de comportamento. A equipa incentivou a participação das crianças estrangeiras nas atividades, facilitando

sua integração, promoveu também o respeito pela diversidade, incentivando o grupo a compreender as diferenças individuais.

A interação com as famílias das crianças desempenhou um papel significativo no processo de adaptação, já a comunicação aberta entre os membros da equipa foi fundamental para identificar as necessidades das crianças e desenvolver estratégias para uma melhor integração.

## 5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

| " | | " |

A identidade profissional é um processo complexo, “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.” (Sarmento, 2009, p. 48). É no contexto educativo que a identidade se começa a formar, através da experiência e das interações com as crianças, com a equipa educativa e com os pais. As interações com a comunidade desempenham um papel fundamental, uma vez que, como educadora, devo corresponder às expectativas do ambiente em que estou inserida. Ao reconhecer e responder às expectativas da comunidade, estou em sintonia com as necessidades específicas das famílias e das crianças que acompanho, o que requer que compreenda os seus valores e as suas características únicas. Dubar (1991) salienta que “a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjetivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (citado por Sarmento, 2009, p.49).

Escolhi ser educadora de infância porque acredito no poder transformador da educação na vida das crianças, acredito na beleza de educar corações. Ser educadora é poder proporcionar um ambiente seguro e estimulante, é criar crianças curiosas, criativas, amáveis, confiantes. Ser educadora é ser inclusiva, é promover a igualdade, o respeito, o pensamento crítico, uma educação participativa consciente. A profissão de educadora implica, como afirma Alarcão (1995), “agir no trapézio da imprevisibilidade das circunstâncias complexas da interação interpessoal e multicultural, ser educador implica ser capaz de improvisar, não no sentido de colmatar a ausência de pensamento ou de preparação, mas no sentido de saber agir, de uma forma pessoal, inteligente, criativa, crítica, em função da situação contextual que se lhe apresenta.” (p.13). Um educador deve ter muito mais competências do que a simples transmissão de conhecimentos e técnicas, deve ser sensível, empático e atento às necessidades e interesses das crianças. A mesma autora sublinha que “**a competência global de um educador, não se vê, sente-se**, não se observa, pressente-se. O que se vê é a sua manifestação na postura do ser, que é o educador, através do desempenho em situação.” (p.13).

Desde sempre que tenho esta paixão pela infância, mas afinal, como é compreendida a infância? De acordo com Sarmento e Tomás (2020)

A infância é uma espécie de qualidade moral, originalmente associada à condição etária das crianças, mas que a supera (em frases como “a infância que permanece no coração dos adultos”), revestida de características como a ingenuidade, a bondade natural, a criatividade, o espírito sonhador, o sentido lúdico da vida, a “beleza natural das coisas” (p.17)

Este parágrafo destaca a ideia de que as características da infância continuam a influenciar e moldar as pessoas mesmo quando entram na fase adulta, o que faz com que se torne ainda mais significativo poder contribuir para o desenvolvimento holístico das crianças. Neste sentido, considero que devo, não só apoiar a criança no seu crescimento, como também desenvolver todo o seu potencial.

Acredito em abordagens educativas que valorizam a participação ativa das crianças. Na gênese das pedagogias participativas está o conceito de agência, segundo Cardoso (2010) este conceito tem a ver com a capacidade dos indivíduos de agir independentemente e fazer as próprias escolhas. Este conceito veio consolidar uma visão sobre a criança que lhe dá importância e direitos.

De acordo com Cardona (2011), é sobretudo na década de 80-90 do século XX que se desenvolve um novo paradigma sociológico sobre a infância e uma nova concepção das crianças como tendo um papel ativo. Acredito que sim, que a educação deve acontecer através da ação da própria criança, que o educador deve assumir o papel de gestor de ideias e proporcionar experiências significativas, ajudando-a a refletir sobre as mesmas. É indispensável ter em conta os interesses e motivações das crianças (pessoas motivadas empenham mais dedicação), adaptando as dinâmicas, às capacidades de cada uma, para que participem ativamente na construção das suas aprendizagens.

O traço comum a todas as perspectivas participativas é, como afirma Cardoso (2010), a relevância dada ao ambiente educativo, ao papel do adulto como sendo responsivo e facilitador, ao brincar espontâneo das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico a desenvolver e à participação efetiva das crianças nos contextos, numa escuta atenta da sua voz, olhando-as como seres competentes e com direitos. Pretendo incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico na criança, para que seja capaz de participar ativamente, para que consiga tomar decisões, a fim de construir uma atitude mais reflexiva que facilite sua integração na sociedade.

Chegou agora o momento de refletir sobre as minhas aprendizagens, as situações que me desafiaram, inspiraram e contribuíram para o meu crescimento.

Como futura educadora de infância, reconheço a importância de refletir sobre minha prática pedagógica. Através de uma análise reflexiva posso ajustar e reformular continuamente as minhas abordagens, adaptando-as da maneira mais eficaz ao meu grupo de crianças. A intencionalidade na ação que tenho, está intrinsecamente ligada à reflexão que faço diariamente, Silva et al. (2016), salientam que “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (p.5). Esta prática para além de cimentar o meu crescimento, contribui para a construção da minha identidade profissional. Estou consciente de que esta construção vai evoluindo com a experiência e com os desafios que acontecem diariamente numa sala de pré-escolar. Tal como refere Sarmiento (2009) “em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a ação pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se ativar um contínuo processo de reflexão sobre a ação profissional.” (p.61). A prática reflexiva desempenha um papel essencial no desenvolvimento profissional e na qualidade da educação oferecida às crianças. Costa e Caldeira (2015) realçam que “somente com a reflexão sobre a prática profissional supervisionada nos consciencializámos efetivamente de que, além do que é imposto pelo adulto numa sala de atividades, esse espaço vive essencialmente das interações que aí se desenvolvem, não podendo entender a relação pedagógica como uma relação de poder do adulto sobre a criança, mas de equilíbrio” (p.128)

No âmbito das competências pessoais, revelei responsabilidade, dedicação e disponibilidade. Demonstrei estabilidade emocional, disponibilidade afetiva e empatia em relação às famílias, crianças e à equipa educativa. Destaco também a persistência na superação de desafios, trabalhei colaborativamente, fundamentando os meus pontos de vista, mas com abertura para considerar perspectivas diferentes das minhas. Durante toda a minha prática priorizei o bem-estar das crianças, em razão disso, adaptei continuamente a minha abordagem, sempre que percebi que não era a mais adequada.

Na minha prática procurei aplicar uma abordagem centrada na voz da criança. No que diz respeito à escuta atenta, ouço o que dizem até ao fim, respondendo às suas questões, suscitando o diálogo e aproveitando as suas sugestões, para que se sintam valorizadas e incentivadas a expressar as suas ideias. Acredito que esse diálogo contribuiu para a relação de confiança que construí com as crianças. Ao comunicar,

procurei utilizar uma linguagem adequada, garantindo que aquilo que eu queria dizer era compreendido. A promoção da comunicação entre as crianças foi também uma prioridade, uma vez que a interação entre pares é fundamental para o seu desenvolvimento social e emocional. Estabeleci e dinamizei partes da rotina diária, tendo sempre o foco nas necessidades e ritmos das crianças, antecipando estratégias para as transições entre diferentes momentos de atividade, avisando, por exemplo, que ainda tinham determinado tempo para brincar ou colocando música na altura das arrumações. Procurei participar em jogos e brincadeiras, incentivando, apoiando e dando ideias, no entanto, uma coisa que tive de trabalhar, foi o facto de por vezes antecipar respostas. Atendi aos interesses e necessidades das crianças, fomentei a motivação e envolvi-as ativamente no planeamento e na aprendizagem. Durante a PPS tive em atenção que não podia perder a visão da dinâmica do grupo, mesmo quando apoiava atividades mais individuais. No geral, procurei estabelecer um ambiente que inspirasse confiança, promovesse segurança, fomentasse a colaboração, estimulasse a iniciativa e envolvesse ativamente o grupo. Estes valores nortearam a minha prática e acredito que, dessa forma, participei ativamente no desenvolvimento e bem-estar do meu grupo.

Ao procurar atribuir sentido à minha busca pelo aperfeiçoamento, reconheço que cada esforço, reflexão e ajuste na minha prática têm uma relevância profunda. Cada passo nesta jornada não é apenas uma tentativa de melhorar no futuro, mas uma oportunidade constante de aprender, crescer e impactar positivamente o presente. É ao extrair significado de cada experiência que me preparo de uma maneira mais sólida para os desafios e oportunidades que o futuro me reserva.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Ao aprofundar o meu conhecimento sobre esta temática, ficou claro que a diversidade cultural e linguística tem estado cada vez mais em evidência nas organizações educativas em Portugal. A presença de crianças estrangeiras oferece uma oportunidade única, faz com que todos aprendamos sobre diferentes culturas, línguas e perspectivas. Esse intercâmbio cultural promove a empatia, a compreensão e o respeito pela diversidade, preparando as crianças para interagir de forma positiva e inclusiva em ambientes multiculturais no futuro.

A inclusão de crianças estrangeiras no pré-escolar contribui para uma educação para a cidadania global, segundo a UNESCO (2016) “a educação para a cidadania global pretende ser transformadora, além de desenvolver os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes para permitir que os alunos contribuam para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico”.

Esta investigação, nesse contexto específico, para além de me permitir compreender de forma aprofundada os desafios, serve também como base para que se criem práticas educativas mais sensíveis às necessidades das crianças estrangeiras. Um estudo de caso desta natureza tem o potencial de melhorar a prática pedagógica, promovendo a inclusão e o respeito pela diversidade cultural e linguística, bem como de apresentar estratégias para lidar com crianças que vêm de outros países.

No entanto, este estudo teve limitações, uma delas é que os dados e conclusões obtidos não são passíveis de generalização, os resultados são específicos do contexto observado, sendo aplicáveis exclusivamente à sala de pré-escolar onde realizei meu estágio, embora permitam apreender um conjunto de pistas, outra das limitações foi o tempo disponível para conduzir este estudo, o que restringiu a profundidade da análise e a capacidade de identificar as mudanças ao longo do tempo.

Em estudos posteriores certamente consideraria aprofundar o conhecimento sobre a temática, conhecer, por exemplo, a perspectiva dos pais (explorar a perspectiva dos pais das crianças estrangeiras acerca da experiência de inclusão dos seus filhos, isso ajudaria a entender melhor as necessidades e as preocupações dos pais), seria também interessante desenvolver recursos educativos (materiais didáticos destinados a apoiar a inclusão de crianças estrangeiras) e compreender o impacto que o processo de inclusão das crianças tem ao longo da vida escolar.

O papel da equipa educativa na inclusão de crianças estrangeiras vai além de simplesmente receber essas crianças na sala, envolve criar um ambiente onde as

diferenças são celebradas, a empatia é valorizada e todas as crianças são apoiadas no processo integração.

Diante dos desafios, foi enfatizada a importância da equipa educativa ter de estar preparada para oferecer um apoio individual, de acordo com as necessidades de cada um, isso inclui a adoção de estratégias que facilitem a comunicação, estimulem a participação ativa e promovam a integração das crianças no grupo. A sensibilidade às diferenças culturais e a disponibilidade para oferecer um apoio adicional foram fundamentais para garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças estrangeiras.

É importante ensinar as crianças a refletir, acredito que este processo de educação para valores deve ser vivenciado, de uma forma natural, sem que se imponham os ditos valores às crianças. Esses podem-lhes ser transmitidos através (i) de modelos de comportamento positivo – dado que uma das formas mais significativas de aprendizagem, por parte das crianças, é através da observação e da imitação, do exemplo; (ii) de diálogos abertos – podemos estimular debates abertos sobre temas éticos, incentivando a participação e o respeito às opiniões divergentes; criar espaços para expressar ideias e sentimentos, promovendo a empatia a criação de diálogos que promovam o desenvolvimento da consciência moral, que lhes favoreçam a compreensão; (iii) de momentos de reflexão – podemos fazer perguntas reflexivas de forma a incentivar as crianças a pensarem criticamente sobre seus próprios comportamentos e os comportamentos dos outros. Fazer perguntas como "Como é que te sentias se estivesses no lugar dele?" ou "Porque é que isso é importante?" pode promover a reflexão sobre a inclusão. Devemos reconhecer e valorizar atitudes e ações que demonstrem respeito, empatia e solidariedade, devemos elogiar a prática desses valores.

Ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística nas organizações educativas e ao promover uma educação para a cidadania global através da inclusão de crianças estrangeiras, estamos a preparar as gerações futuras para um mundo mais inclusivo e justo, com valores que são essenciais para viver em sociedade.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 13-15.
- Alarcão, I., Portugal, G., Sarmiento, M., Afonso, N. & Gaspar, T. (2008). *Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.  
<http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Azevedo, F. (2014). *Literatura infantil e juvenil*. CIEC – livros e capítulos de livros. Edição Lulu Press. 33-56 <https://hdl.handle.net/1822/33815>
- Barrett, M. (2017). *Competências para uma cultura da democracia: Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buggenhout, J. (2021). *Metodologias visuais na Investigação com Crianças/ Visual Methodologies in Research with Children*. Brussels, Belgium. 347- 352.  
<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.36.43>
- Caamaño, D. (2008). El sistema educativo y las familias inmigrantes. Abriendo paso a la integración. *Revista de ciencias de la educación*, ISSN 0210-9581, nº. 214, 135-151
- Cardona, M. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 8-16.
- Cardona, M. (2007). A avaliação na Educação de Infância: As paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15.
- Cardona, M. (2011). *Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes*. 141-159
- Cardoso, C. (1998). *Gestão intercultural do currículo - 1º ciclo*. Coleção educação intercultural, 10, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural.
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Caderno de educação de Infância*. Artigo da publicação quadrimestral nº 91 Setembro/Dezembro, Edição da APEI.

- Coelho, D. (2007). *Brincando com o Inglês Língua Estrangeira: um Estudo no Jardim de Infância*. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coimbra, M. & Martins, A. (2013). O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. *Estudos sobre educação*, v.24, 31-46, set/dez. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2696>
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Vol.13, Nº 2.
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015). *Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional*. In Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa, 124-131
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fernandes, S. (2014). *Diversidade linguística, emergência da escrita na educação pré-escolar*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento, 65-102.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, J. (2005). *Educação e valores: Que relação?*. Arquipélago - Ciências da Educação, 6, 107-127.
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar – conceptos clave, situación actual*. Narcea. S.A de Ediciones. Madrid.
- Goergen, P. (2005). *Educação e valores no mundo contemporâneo*. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 983-1011.
- Henriques, C. (2012). *Jogar com a diversidade linguística e cultural no pré-escolar*. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (5ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na Educação de Infância*. (2ª ed) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série – N.º 34.

- Lourenço, M. & Andrade, A. (2011). *A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida*. In Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 335-341, Guarda.
- Madeira, A., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., Martins, A., Machete, T., Militão, P. & Pessoa, I. (2014). *Português Língua não Materna: Linhas de trabalho para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marchão, A. & Henriques, H. (2018). *Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista*. Artigo, Edição: Universidade de Salamanca, 135-144. <http://dx.doi.org/10.14201/aula/201824>
- Mata, L., Pacheco, P., Pereira, M. & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 35, no. 2, 263-290.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contexto de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matos, J. & Pedro, A. (2011). *O estudo de caso na investigação em educação em direção a uma reconceptualização*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Centro de Competência em Tecnologias e Inovação. Artigo\_SPCE\_Matos\_Pedro.pdf (ul.pt).
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: *Revista de Educação*, Vol. 2(2), 49-65. [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O estudo de caso como estrat%20gia de investiga%20a%20 em educa%20a%20.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%20gia%20de%20investiga%20a%20em%20educa%20a%20.pdf)
- Mize, J. (2005). *Intervenções em habilidades sociais e dificuldades nas relações entre pares na primeira infância: Comentários sobre Bierman e Erath, Manz e McWayne e Odom*. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância (on-line).
- Murphy, P. (2012). *Putting training into practice*. In Resource Spring. High-Scope-Educational-Research-Foundation.
- Nabuco, M. (2000). *A avaliação como processo central da intencionalidade educativa: a avaliação das crianças dos 0 aos 6 anos de idade*. Artigo Escola Superior de Educação de Lisboa, 81-90.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013) *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da associação criança*. Porto: Porto editora.
- Paul, J. (1996). *Between-method triangulation in organizational diagnosis*. The International Journal of Organizational Analysis, Vol. 4, Nº2, 135-153.
- Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da educação/ Direção-geral da Educação (DGE).
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância., Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). In Conselho Nacional de Educação (Ed.) Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças* (2.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rechou, B. (2013). *Educação literária e literatura infantojuvenil*. Tropelias Companhia
- Ricardo, M. & Castro, L. (2002). *Gerir o trabalho de projeto*. Lisboa, Editor: Texto editores.
- Rocha, N. (1992). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Instituto da Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Dossier Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis*, n.º 71, 24-29. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sá, S. & Andrade, I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. *Revista Saber & Educar, Cadernos de Estudo*, nº14.
- Santos, L., Mineiro, J., Batalha, J. & Reis, J. (2022). *Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva*. Conselho Nacional de Educação.
- Sarmiento, M. & Tomás, C. (2020). A infância é um direito?. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número Temático - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais, 15-30.
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais Em Educação De Infância*. Locus Soci@l, 2, 46-64.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Souza, E., Pasin, H., Silva, M. & Sales, P. (2017). *Interação social e o processo de mediação entre crianças de uma escola de educação infantil*. ISSN 1646-6977.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2008). *International conference on education. Inclusive Education: The way of the future*. Geneva: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizagem*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011) *Trabalhos por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A.

Portefólio da PPSII

| " | | " |

O documento referente ao Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II, encontra-se num documento PDF à parte intitulado de “Portfólio\_CatarinaDias\_2022333”

ANEXO B.  
Quadro da  
caracterização do grupo  
de crianças

| | ' ' | | ' ' |

Nome da criança	Sexo	Data de nascimento	Nacionalidade	Irmãos	Outras informações
C	Feminino	04-06-2018	Brasileira	1	Mais velho
Da	Masculino	28-06-2018	Portuguesa	1	Mais nova - nesta mesma escola
Di	Masculino	11-02-2018	Portuguesa	2	Mais velhos - andaram nesta escola
F	Feminino	13-04-2018	Portuguesa	1	Mais velho - andou nesta escola
G	Masculino	17-07-2019	Portuguesa	0	
Ja	Masculino	08-08-2018	Portuguesa	1	Mais novo - nesta mesma escola
Jo	Feminino	29-01-2019	Brasileira	0	
JK	Masculino	05-03-2018	Sueca	1	Mais velho
K	Feminino	28-04-2020	Russa	0	
La	Feminino	26-04-2019	Brasileira	0	
Lo	Masculino	25-09-2018	Italiana	1	Mais velho - andou nesta escola
LM	Masculino	06-05-2018	Portuguesa	0	
LT	Masculino	22-03-2018	Portuguesa	2	Mais novas - uma está nesta escola, outra vai andar
Ma	Feminino	15-02-2019	Brasileira	1	Mais velho
Mi	Masculino	11-07-2019	Russa	0	
R	Masculino	20-02-2018	Brasileira	1	Mais novo - anda na escola
Sa	Feminino	18-06-2018	Alemã	1	Mais nova - anda na escola
So	Feminino	25-02-2018	Portuguesa	1	Mais novo - anda na escola
V	Masculino	04-03-2018	Portuguesa	1	Mais nova - anda na escola

ANEXO C.  
Quadro da  
caracterização das  
famílias

| ' ' | | ' ' |

Na tabela seguinte estão organizados os dados facultados pela instituição, através das fichas de inscrição, relativamente à filiação das crianças.

Nome da Criança	Estrutura Familiar	Grau de parentesco	Nacionalidade	Profissão
C	Nuclear	Mãe	Brasileira	Gerente de projetos
		Pai	Brasileira	Engenheiro de software
Da	Nuclear	Mãe	Alemã	Jurista
		Pai	Portuguesa	Gestor de clientes
Di	Nuclear	Mãe	Portuguesa	Professora
		Pai	Portuguesa	Engenheiro civil
F	Nuclear	Mãe	Portuguesa	Consultora de estratégia
		Pai	Portuguesa	Gestor
G	Nuclear	Mãe	Portuguesa	Gestora
		Pai	Portuguesa	Promotor
Ja	Nuclear	Mãe	Portuguesa	Geógrafo
		Pai	Portuguesa	-
Jo	Nuclear	Mãe	Brasileira	Administrador
		Pai	Brasileira	Designer
Jk	Nuclear	Mãe	Sueca	-
		Pai	Sueca	-
K	Nuclear	Mãe	Russa	TIC
		Pai	Ucraniana	Programador
La	Nuclear	Mãe	Brasileira	Fisioterapeuta
		Pai	Brasileira	Reformado
Lo	Nuclear	Mãe	Italiana	Bióloga
		Pai	Brasileira	Psicólogo
LM	Nuclear	Mãe	Angolana	Designer
		Pai	Portuguesa	Copywriter
LT	Nuclear	Mãe	Americana	Técnica de análises clínicas
		Pai	Portuguesa	-
Ma	Nuclear	Mãe	Brasileira	Administradora
		Pai	Brasileira	Analista de sistemas
Mi	Nuclear	Mãe	Russa	Financeiro
		Pai	Russa	Advogada

R	Nuclear	Mãe	Brasileira	Publicitário
		Pai	Brasileira	Administradora
Sa	Nuclear	Mãe	Alemã	Professora
		Pai	Portuguesa	Arborista
So	Nuclear	Mãe	Portuguesa	Advogada
		Pai	Portuguesa	Engenheiro civil
V	Nuclear	Mãe	Portuguesa	Professora de piano
		Pai	Portuguesa	Empresário

Nota. Dados obtidos através das fichas de inscrição. Elaboração própria.

ANEXO D.

Folha de apresentação

| ' ' | | ' ' |

## **Olá Famílias**

O meu nome é Catarina Dias e sou aluna do 2ºano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Desde dia 2 de Outubro que estou a estagiar na sala JI3B, aqui vou desenvolver um conjunto de propostas educativas no âmbito da Unidade Curricular da Prática Supervisionada II.

Até ao fim de Janeiro, estarei a acompanhar os/as vossos/as filhos/as, juntamente com a equipa educativa. O trabalho desenvolvido estará de acordo com as metodologias utilizadas e terá sempre em conta os interesses e necessidades das crianças.

Apresento a minha total disponibilidade para as crianças e para as suas famílias, que são tão importantes em todo este percurso.

**Muito obrigada pela vossa atenção.**



**A estagiária,**

Catarina Dias

ANEXO E.

Guião da entrevista  
realizada à educadora

| ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista

**Destinatária:** Educadora de Infância (PPS II 2023/2024)

**Objetivos:**

- Conhecer a concepção da educadora sobre o ambiente educativo e o envolvimento das famílias na dinâmica escolar
- Compreender as práticas utilizadas na promoção da interação do grupo
- Identificar as estratégias utilizadas pela educadora para apoiar as crianças que não falem Português

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul>	
<b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</li> <li>B2. Fale-me do seu percurso profissional.</li> <li>B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</li> <li>B4. Quando iniciou as suas funções nesta área profissional, quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</li> <li>B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?</li> </ul>	

		B6. O que significa para si ser educadora de infância? B.7. Como define criança?
<b>C. Trabalho em equipa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar as relações e interações entre atores.</li> </ul>	C1. Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa? C1.1. Existe trabalho colaborativo? Como se processa? C2. Como caracteriza a relação entre a equipa de sala? C2.1. Existe trabalho colaborativo? Como se processa?
<b>D. Relações com as famílias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a participação das famílias das crianças.</li> </ul>	D1. Como caracterizaria a sua relação com as famílias das crianças? D2. Que importância atribui às famílias na vida escolar? Porquê? D3. As famílias participam nas decisões inerentes à organização do ambiente educativo? Se sim, de que forma?
<b>E. Organização do ambiente educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a organização do ambiente educativo.</li> <li>• Compreender a gestão do ambiente educativo por parte do profissional de educação.</li> </ul>	E1. Como organiza o ambiente educativo? a) As rotinas? b) O espaço? c) Os materiais? E2. Que importância atribui à organização: a) Do tempo pedagógico? b) Das rotinas? c) Do espaço? d) Dos materiais? E3. Quais são as suas intencionalidades educativas?
<b>F. Estratégias para promover interações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a interação entre as crianças que não</li> </ul>	F1. Quais são os principais desafios que enfrenta, ao lidar com crianças que não falam Português?

	<p>falam Português e o restante grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as práticas utilizadas na promoção da interação do grupo</li> <li>• Identificar as estratégias utilizadas pela educadora para apoiar as crianças que não falem Português</li> </ul>	<p>F2. Quais considera serem as principais barreiras que as crianças que não falam português enfrentam?</p> <p>F3. De que forma sensibiliza o grupo sobre a importância da inclusão?</p> <p>F4. Que estratégias utiliza para facilitar a integração das crianças que não falam português?</p> <p>F5. Como promove a comunicação e interação entre o grupo e as crianças que não falam Português?</p> <p>F6. Que tipo de apoio adicional considera que seria necessário para lidar eficazmente com a diversidade linguística na sala?</p> <p>F7. Que recursos utiliza para apoiar as crianças que não falam português, no processo de integração e aprendizagem?</p> <p>F8. Que estratégias utiliza para promover a participação ativa na sala, das crianças que não falam Português?</p> <p>F9. Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento de crianças que não falam Português?</p> <p>F10. Relativamente à K, quais considera serem as melhores estratégias para comunicar e interagir com ela?</p> <p>F11. Em relação ao Jk, de que forma promove a sua interação com os pares?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO F.  
Transcrição da  
entrevista realizada à  
educadora

| " | | " |

Por constrangimentos de tempo, a primeira parte da entrevista foi respondida por escrito, traduzindo-se num inquérito por questionário e a segunda parte foi realizada sob a forma de entrevista presencial.

### **1ª Parte**

#### **C (Catarina): Qual a sua formação nesta área profissional?**

P (educadora): Curso Tecnológico de Ação Social, Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar

#### **C: Fale-me do seu percurso profissional.**

P: Iniciei funções como educadora de infância em 2012, fui trabalhando com todas as idades desde os 4 meses aos 6 anos.

Em 2017 e 2018, fiz o curso de educação pré-escolar nos EUA, pela fundação HighScope.

#### **C: Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.**

P: No mestrado, estagiei em creche nesta escola, no berçário. Quando terminei o mestrado, chamaram-me para uma substituição no berçário e, mais tarde, na sala 2. No ano seguinte, integrei o grupo de educadoras deste infantário.

Em 2019, iniciei funções também como Coordenadora Pedagógica da escola.

#### **C: Quando iniciou as suas funções nesta área profissional, quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?**

P: As principais dificuldades prendiam-se com a falta de experiência, o que se traduzia em insegurança, falta de assertividade, gestão do grupo e do tempo, medo de errar, não saber o que dizer ou como dizer.

Neste momento, essas dificuldades já foram ultrapassadas e, apesar de existir sempre a vontade de querer fazer mais e melhor e, por isso, uma análise reflexiva da prática, existe uma maior segurança nas decisões e ações realizadas. Atualmente, penso que a maior dificuldade diz respeito à gestão das próprias expectativas, de querer ter uma prática de excelência e, por vezes, não corresponder.

**C: Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos?**

**Se sim, quais?**

P: Sim, algumas formações pontuais de 2h ou 3h, mas mais recentemente e com uma duração maior, um curso sobre a importância da avaliação, desenvolvida pelo Centro de Formação de Escolas do Concelho de Cascais.

**C: O que significa para si ser educadora de infância?**

P: Ser educadora de infância é compreender o desenvolvimento infantil e poder apoiar as crianças em cada uma das suas etapas. É ser um exemplo. É ter um olhar atento. É proporcionar às crianças um ambiente seguro, no qual possam crescer e desenvolver-se harmoniosamente e de forma saudável e integral.

**C: Como define criança?**

P: Defino criança como defino qualquer pessoa: um ser humano que tem o direito a ser respeitado, tratado com amor, capaz de tomar decisões, com ideias e opiniões válidas.

**C: Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa?**

**Existe trabalho colaborativo? Como se processa?**

P: Acreditamos que o trabalho que fazemos diariamente deve ser feito em equipa e sabemos que todas temos experiências diferentes, pelo que podemos acrescentar alguma coisa ao trabalho umas das outras.

Neste momento temos uma equipa educativa jovem, mas com experiência profissional diferente: algumas educadoras que estão a iniciar o seu percurso profissional, outras já têm bastante experiência e integram o Traquinauta há muitos anos e ainda algumas que, apesar de alguma experiência, vêm de contextos educativos diferentes.

Além das conversas e entajuda diárias, existem reuniões de equipa mensais para resolução de problemas, definição de estratégias e partilhas; reuniões com a coordenação, sempre que necessário.

**C: Como caracteriza a relação entre a equipa de sala? Existe trabalho colaborativo? Como se processa?**

P: Para tudo funcionar, a equipa de sala tem que trabalhar em equipa. As duas pessoas são responsáveis pelo grupo e, por isso, é preciso existir harmonia e continuidade no trabalho. É importante que o processo de decisões seja partilhado e reflita a prática dos dois elementos: seja na planificação, na organização do espaço, na definição da rotina, na observação e na avaliação das crianças.

**C: Como caracterizaria a sua relação com as famílias das crianças?**

P: É uma relação muito boa, baseada na confiança, no respeito, na escuta ativa, no apoio mútuo, na partilha de estratégias e na resolução de problemas. Há relações que se tornam muito fortes, porque perduram ao longo do tempo (famílias com irmãos que já estiveram comigo, crianças que vieram aos 6 meses).

**C: Que importância atribui às famílias na vida escolar? Porquê?**

P: As famílias são os primeiros e principais educadores das crianças. A colaboração entre a escola e a família permite garantir a qualidade dos cuidados, mas também a consistência entre o trabalho realizado e o alinhamento das estratégias familiares e escolares.

Sem esta estreita relação, família e escola trabalham de forma individual, o que segmenta uma educação e desenvolvimento que se pretende global e harmonioso.

**C: As famílias participam nas decisões inerentes à organização do ambiente educativo? Se sim, de que forma?**

P: A organização do ambiente educativo é reflexo dos princípios High Scope e das intencionalidades educativas da equipa pedagógica. As famílias participam no quotidiano através das conversas diárias com a equipa, de desafios lançados ao longo do ano, da partilha de ideias...

**C: Como organiza o ambiente educativo?**

- a) As rotinas?
- b) O espaço?
- c) Os materiais?

P: (não respondeu)

**C: Que importância atribui à organização:**

- a) Do tempo pedagógico?
- b) Das rotinas?
- c) Do espaço?
- d) Dos materiais?

P: (não respondeu)

**C: Quais são as suas intencionalidades educativas?**

P: As linhas orientadoras da minha prática têm sempre em atenção as minhas crenças; os princípios da metodologia HighScope; os ritmos de desenvolvimento de cada criança, bem como os seus interesses e necessidades; e as características do grupo em geral.

De uma forma geral, as minhas intencionalidades são:

- Criar laços afetivos e relações de cumplicidade e confiança com as crianças;
- Propiciar oportunidades de afirmação, de decisão, de negociação, de resolução de conflitos e problemas, de acordo com as regras acordadas em grupo e/ou socialmente aceites;
- Desenvolver capacidades de expressão e comunicação através de linguagens múltiplas;
- Proporcionar a manipulação e exploração de diferentes tipos de materiais;
- Envolver as famílias no processo educativo

**2ª Parte**

**C: Quais são os principais desafios que enfrenta, ao lidar com crianças que não falam Português?**

P: Os principais desafios prendem-se com encontrar formas de conseguirmos comunicar. É preciso encontrar estratégias que os façam perceber aquilo que está a acontecer e os envolvam naquilo que está a acontecer. Naturalmente, eles não percebendo, acabam por se isolar, acabam por se afastar do grupo e por não querer participar. Portanto, o maior desafio é tentar fazer com que eles percebam o que é que está a acontecer e envolvê-los nesses momentos.

**C: Quais considera serem as principais barreiras que as crianças que não falam português enfrentam?**

P: Para nós a barreira é fazer com que eles percebam e para eles é perceber o que dizemos. Outra das barreiras é que as crianças estão num contexto que muitas vezes é diferente daquele de onde vieram. Uma criança que vem de Espanha provavelmente não tem um contexto muito diferente, mas uma criança que vem de países de leste ou dos países nórdicos, em que o sistema educativo é totalmente diferente, enfrenta um desafio de integração muito maior... tem de perceber o que está a acontecer há à sua volta, o que também não é fácil porque a língua totalmente diferente.

**C: De que forma sensibiliza o grupo sobre a importância da inclusão?**

P: Passa muito por explicar ao grupo... Nós somos todos diferentes, não é? Isso é uma coisa que eles estão habituados desde sempre, o que facilita quando vem alguém novo, não interessa se vem da Rússia, de Espanha ou de África, eles estão habituados a conviver com a diferença. Portanto, a maior sensibilização é falar sobre as diferenças, mesmo quando não somos de países diferentes, temos cabelos diferentes, os nossos narizes são diferentes, mesmo sendo todos de Portugal ou mesmo sendo todos de Cascais, nós também temos diferenças. É falar sobre as diferenças com naturalidade.

**C: Que estratégias utiliza para facilitar a integração das crianças que não falam português?**

P: Depende muito da idade das crianças... Com as crianças mais velhas podemos usar, por exemplo, o Google tradutor, se for uma língua diferente. Se a criança comunicar, por exemplo, em inglês, é mais fácil conversar com ela. O difícil é se a criança não falar nem português, nem inglês, porque quando eles são muito pequenos, mesmo a usar o Google tradutor é muito complicado. Podemos tentar aprender palavras naquela língua, tentar perceber o que é que aquela criança está a tentar dizer quando te diz uma palavra, mas quando são muito pequenos nem o Google tradutor reconhece o que eles dizem. Aqui é importante tentar envolver os pais. As estratégias que usamos mais, independentemente da idade, é a comunicação não-verbal, tem muito a ver com os gestos, apontar, por exemplo, para os símbolos

das áreas, apontar para o material, dar algumas opções, tem de ser uma coisa mais visual e não tanto verbal.

**C: A K, por exemplo, não respondia ao Google tradutor**

P: Sim, chegava mesmo a haver momentos em que se recusava a ouvir a língua materna

**C: Sim, por vezes chorava, talvez por se lembrar dos pais, digo eu... nessas situações qual acredita ser o melhor caminho para comunicar?**

P: Aí tem que ser a linguagem gestual, não há outra forma, porque ela não queria mesmo ouvir. Ainda acontece, há muitos momentos em que ela não quer ouvir falar em russo. Isto pode acontecer porque associa a língua a memórias, pode acontecer porque está na escola, num ambiente em que não se fala aquela língua e por isso ela não o quer fazer... Agora entrou uma criança nova nesta sala, que também fala russo e a K só de o ouvir falar, começa a chorar, ela não gosta mesmo. No início era muito por tentativa e erro, ela começava a chorar e nós tínhamos que tentar perceber o porquê: se era porque tinha fome, porque tinha sono, porque precisava de fazer xixi, se era porque tinha sede, era muito tentativa e erro, não havia outra hipótese até a conhecer... e mesmo agora ainda existe essa dificuldade, ela começa a chorar, nós não percebemos o porquê e ela autonomamente não aponta. No fundo nós usamos a língua gestual com ela, mas ela ainda não usa connosco.

**C: Como promove a comunicação e interação entre o grupo e as crianças que não falam Português?**

P: Depende um bocadinho da idade, obviamente que eles também usam as mesmas estratégias que nós, a comunicação não-verbal, agarram neles e tentam levá-lo a um sítio... Já as crianças mais velhas têm usado a mesma estratégia que nós, vêm ter connosco e pedem para falar com as crianças que não falam português vêm e dizem “Podes pôr o Google tradutor para lhe dizer uma coisa?” Portanto, usam as mesmas estratégias. Tem que haver é uma sensibilidade dos adultos para explicar que é importante às vezes darmos espaço. Aqueles que já se conhecem e que falam a mesma língua é mais fácil integrarem-se, normalmente com os outros isso leva mais tempo. Quem não percebe a língua primeiro tem que sentir-se bem no sítio onde está e só depois é que vai começar a procurar as outras crianças para brincar. Com Jk, foi

muito mais rápido do que com a K, apesar dela já aceitar a ajuda deles e a presença deles, ela ainda não procura nenhum amigo, nem o adulto.

**C: Que tipo de apoio adicional considera que seria necessário para lidar eficazmente com a diversidade linguística na sala?**

P: Não acho que seja preciso nenhum tipo de apoio. O início é sempre muito difícil, porque é quando essas crianças precisam mais de ti, estão mais dependentes de ti, mas não acho que precisemos de nenhum tipo de apoio. Por exemplo, quando foi a integração do M, no ano passado, ele era o único que não falava a língua e por isso teve uma exclusividade muito maior e tinha a facilidade de ter o inglês, apesar de ser russo... e foi muito fácil a integração dele, foi um processo completamente natural. Este ano com o Jk foi muito difícil, havia a barreira linguística, não havia o inglês, só havia o sueco, foi extremamente difícil... e havia não só uma dependência muito grande do adulto para fazer tudo como também uma recusa muito grande em seguir a rotina... agora se estamos no parque e dizemos para entrar, ele entra, de fora para ir para a ginástica ele já vai, já se está a apropriar dos momentos e por isso agora flui melhor que nos primeiros tempos, mas sim, foi muito difícil, depende muito de criança para criança. Acho que ter mais uma pessoa em sala era um apoio importante, ter mais uma pessoa presente, para poder ficar mais dedicada à integração, para que as outras duas pudessem estar com o grupo. Sim, ter mais uma pessoa para estar mais disponível.

**C: Que recursos utiliza para apoiar as crianças que não falam português, no processo de integração e aprendizagem?**

P: Não são recursos a nível de material, tem mais a ver com a nossa disponibilidade, de agarrar e levar a criança, de apontar... mas aquele recurso que fizeste para a sala também foi útil, das imagens das áreas, podemos recorrer a imagens para eles comunicarem connosco, a K já aponta para o símbolo da área que quer já está a conseguir fazer essa associação, mas a nível de recursos não há muitos materiais que possamos usar. Acho que passa mais pela nossa disponibilidade e por criar empatia nos outros para compreenderem, isto passa sempre pela parte social, pela conexão com eles.

**C: Que estratégias utiliza para promover a participação ativa na sala, das crianças que não falam Português?**

P: Aqui também depende muito da idade. Por exemplo, com o Jk, se tu explicares o que está acontecer, se traduzires, se for uma coisa de que ele goste e que o desafie, ele naturalmente vai querer envolver-se... ou não, depende muito, nuns dias pode resultar e noutros não resultar, mas é tentar fazer essa tradução para ele perceber o que é que está a acontecer para ele ter momentos em que também participa. Por exemplo, estávamos a fazer o jogo do telefone estragado, mas ele ainda não repete, portanto, para tentar que ele participasse perguntei-lhe se queria dizer alguma palavra em sueco.

**C: Que estratégias utiliza para promover o desenvolvimento de crianças que não falam Português?**

P: É tentar, de certa forma, perceber quais são as necessidades deles, perceber quais são os pontos fortes, quais são os interesses e tentar desafiá-los nesse sentido... por exemplo, já percebemos que, em relação ao Jk, tudo o que tem a ver com matemática, é uma coisa que ele gosta, em que se envolve, no entanto, se tiveres um pequeno grupo de linguagem, de Português, para ele, não faz qualquer sentido, porque é difícil, é diferente e porque ele não percebe português e nós também não percebemos sueco. É muito difícil fazer atividades de linguagem, podemos desafiar na matemática porque é uma linguagem mais universal. Em relação à K, ainda não conseguimos perceber muito bem quais são os interesses dela, conseguimos perceber que ela gosta da área das artes, gosta da área dos jogos... vai um bocadinho a cada área, não gosta tanto do faz de conta, conseguimos perceber é que gosta mais de coisas artísticas, explorar os carimbos, a plasticina, fazer desenhos,... No caso dela é continuar a dar estímulos e aceitar que ela faça à sua maneira. No jornal de sala ela agora usa um lápis de carvão e faz esta diferenciação: usa o lápis de carvão e faz formas parecidas a letras, formas circulares, nas linhas do nome e da data e depois muda para o lápis de cor ou caneta e desenha dentro do quadrado, como os outros costumam fazer. Faz um desenho e entrega a folha, isso mostra que está a perceber o que é que está a acontecer e está a participar à maneira dela. O próximo passo é começar a falar, ela não verbaliza, mas também mesmo quando pedimos aos pais ajuda para tentar perceber o que é que desenhou ela diz aos pais que não quer dizer, por isso acho que é uma característica mesmo dela. Além de sermos diferentes, temos

também ritmos diferentes... às vezes o resto do grupo pergunta, “mas porque é que eu escrevo e a K não escreve?” É porque ela ainda não está nessa fase, aquilo de que um precisa, é diferente daquilo que outro precisa, ou “mas porque é que o Jk em vez de fazer aqui na mesa, faz ali na outra mesa à parte?”, porque ele ainda não está preparado para estar connosco na mesa, quando ele estiver, ele vem. É importante sensibilizá-los um bocadinho para respeitar as necessidades de cada um.

**C: Relativamente à K, quais considera serem as melhores estratégias para comunicar e interagir com ela?**

P: Com a K o que resulta melhor é mesmo a linguagem não-verbal, podemos aliar sempre a linguagem verbal, mas temos que ter a parte não verbal, pegar nela e mostrar a garrafa de água pegar, pegar nela ia apontar para algum sítio, essa é a melhor forma de comunicar com ela e mesmo assim, às vezes é tentativa e erro. A parte mais difícil é que às vezes não conseguimos acertar na necessidade dela, não conseguimos perceber do que é que ela precisa. Ela teve uma adaptação muito morosa, precisou de muito tempo para se adaptar ao grupo, para perceber que tinha um espaço. As outras crianças são mais velhas e realmente têm uma rotina mais acelerada, mas por outro lado, é um grupo que, como é mais velho e já tem aquelas noções sociais de empatia, de respeitar o outro, muito mais desenvolvidos, crianças que a aceitam como parte do grupo, em vez de a excluírem. As crianças de 3 anos como ainda estão a descobrir como é que se relacionam com os outros, naturalmente, não iam ser tão apoiantes. Nesta sala temos crianças que param o que estão a fazer e vão buscá-la para a ajudar, temos crianças que acabam a dança e não saem da dança sem garantir que ela vem, temos crianças que a veem a chorar e vão ter com ela... e cantam uma música que sabem que ela gosta... isto não aconteceria num grupo de crianças com 3 anos, porque eles ainda não estão nessa fase de desenvolvimento. Portanto, foi uma adaptação muito lenta, mas ela agora já aceita muito bem a presença deles. O próximo passo é começar a recorrer a eles. A última semana antes de ir de férias, por exemplo, nós mandávamos-lhe beijinhos e ela respondia-nos a mandar-nos beijinhos, isto nunca aconteceu antes. Nós tentávamos interagir com ela, dar-lhe um abraço e ela ficava hirta e com uma expressão neutra. Agora começa a haver essa interação, portanto, outro passo é tentar que recorra ao adulto. Ela ainda não nos chama, não nos toca, mas já vem a chorar na nossa direção e fica ao pé de nós à espera que a vejamos, já é uma diferença.

**C: Em relação ao Jk, de que forma promove a sua interação com os pares?**

P: Passa muito por lhe explicar o que é que as outras crianças estão a fazer e perguntar-lhe o que é que ele quer fazer... e explicar-lhe também as regras sociais que nós temos aqui. À partida as regras parecem-nos universais, mas nós não sabemos como é que eles interagem na Suécia... E ele também não sabe interagir, porque ele não consegue falar. Aquilo que faço é por exemplo, explicar, "eles estão a jogar futebol, se tu queres jogar futebol, nós podemos ir perguntar, mas se tu chegares tirares a bola, eles não vão ter vontade de jogar futebol contigo, porque eles pensam que tu lhes estás a tirar a bola, não sabem que queres jogar", portanto, é fazer sempre este este balanço e explicar-lhe o que é que acontece se ele for ter com os outros e lhes tirar a bola, explicar que o melhor caminho é sempre conversar, pedir, jogar em conjunto... esta é a parte mais difícil porque existem sempre muitas coisas a acontecer. Ele pode estar a querer jogar, mas de repente já não quero jogar e depois sente-se um bocado perdido porque já não tem ali o adulto a apoiar. A barreira mais difícil é mesmo esta da linguagem. Algumas crianças de vez em quando usam gestos para falar com ele, por exemplo, um às vezes agarrava na bola, levava-a e apontava para o chão, do género aqui é a baliza e apontavam para o pé, para chutar para a baliza. Portanto, eles também já tentam encontrar essas estratégias. A adaptação dele também foi muito lenta e muito centrada no adulto. Ele ao início, quando tinha um adulto com ele, conseguia envolver-se nas brincadeiras, conseguia estar e apresentar sinais de bem-estar, mas a partir do momento em que o adulto saía, isso causava frustração, porque provavelmente ele não sabia o que é que havia de fazer. E ele, a semana passada, pela primeira vez, começou sozinho a explorar as áreas, acabava um plano, olhava à volta, escolhia o que queria fazer, arrumava, ia buscar e fazia. Na semana passada, foi a primeira vez que esta dinâmica aconteceu de forma autónoma, isso mostra que ele já está mais confortável. E quando existem transições entre os tempos de rotina já não temos que ir chamar individualmente para explicar... Já consegue perceber quando dizemos que vamos entrar. Todas as crianças gostam dele, têm sobretudo muita curiosidade em conhecê-lo melhor, apesar de terem algum receio de que ele as magoe pelas atitudes que ele tem.... Mas eles também têm percebido que isso tem acontecido com menos regularidade, porque ele tem feito um esforço para se controlar e para perceber que, quando quer dizer alguma coisa, quando não percebe alguma coisa, quando não gosta de alguma coisa, existem outras

formas de comunicar sem ser a gritar, sem ser a atirar coisas pelo ar, sem ser a bater e isso também faz com que os outros ganhem mais confiança em aproximar-se dele.

ANEXO G.  
Análise de conteúdo da  
entrevista realizada à  
educadora

| | " | | " |

<b>Tema: Perfil da entrevistada</b>					
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Frequência</b>	<b>U.E*</b>
Formação	Formação Inicial	Mestrado	“Mestrado em Educação Pré-Escolar”	1	1
Percurso Profissional	Tempo de Serviço	12 anos	“Iniciei funções como educadora de infância em 2012”	1	1
	Experiência	Todas as idades	“com todas as idades desde os 4 meses aos 6 anos“	1	1
	Dificuldades	Gestão de expectativas	“diz respeito à gestão das próprias expectativas, de querer ter uma prática de excelência”	1	1
	Ações de formação	Pontuais	“um curso sobre a importância da avaliação, desenvolvida pelo Centro de Formação de Escolas do Concelho de Cascais”	1	1
Perspetiva sobre educação	Concepção de educadora	Apoiar	“é compreender o desenvolvimento infantil e poder apoiar as crianças em cada uma das suas etapas. É ser um exemplo. É ter um olhar atento. É proporcionar às crianças um ambiente seguro, no qual possam crescer e desenvolver-se harmoniosamente e de forma saudável e integral”	1	1
	Concepção de criança	Ser com direitos	“um ser humano que tem o direito a ser respeitado, tratado com amor, capaz de tomar decisões, com ideias e opiniões válidas.	1	1
<b>Tema: Trabalho em equipa</b>					
Relações	Trabalho colaborativo	Reuniões	“Além das conversas e entreaajuda diárias, existem reuniões de equipa mensais para resolução de problemas, definição de estratégias e partilhas; reuniões com a coordenação”	1	1
	Interações	Partilha	“é preciso existir harmonia e continuidade no trabalho. É importante que o processo de decisões seja partilhado e	1	1

			reflita a prática dos dois elementos”		
<b>Tema: Papel das famílias</b>					
Relação com as famílias	Contexto socioeducativo	Confiança	“É uma relação muito boa, baseada na confiança, no respeito, na escuta ativa, no apoio mútuo, na partilha de estratégias e na resolução de problemas “	1	1
		Colaboração	“A colaboração entre a escola e a família permite garantir a qualidade dos cuidados, mas também a consistência entre o trabalho realizado e o alinhamento das estratégias familiares e escolares”	1	1
	Participação dos pais	Conversas	“As famílias participam no quotidiano através das conversas diárias com a equipa, de desafios lançados ao longo do ano, da partilha de ideias...”	1	1
<b>Tema: Gestão do ambiente educativo</b>					
Linhas orientadoras da prática	Intencionalidades	Criar laços	“Criar laços afetivos e relações de cumplicidade e confiança com as crianças”	1	1
		Desenvolver capacidades	“Desenvolver capacidades de expressão e comunicação através de linguagens múltiplas” “Proporcionar a manipulação e exploração de diferentes tipos de materiais”	2	1
<b>Tema: Práticas de inclusão</b>					
Perspetivas sobre inclusão	Desafios	Comunicação	“encontrar formas de conseguirmos comunicar. É preciso encontrar estratégias que os façam perceber aquilo que está a acontecer e os envolvam naquilo que está a acontecer”	1	1
	Barreiras	Diferentes contextos	“as crianças estão num contexto que muitas vezes é diferente daquele de onde vieram”  “mas uma criança que vem de países de leste ou dos	1	1

		Sistema educativo	países nórdicos, em que o sistema educativo é totalmente diferente, enfrenta um desafio de integração muito maior”	1	1
	Sensibilização para a inclusão	Reconhecimento da diversidade	“a maior sensibilização é falar sobre as diferenças, mesmo quando não somos de países diferentes, temos cabelos diferentes, os nossos narizes são diferentes” “É falar sobre as diferenças com naturalidade”	2	1
	Estratégias para comunicar	Google Tradutor	“Com as crianças mais velhas podemos usar, por exemplo, o Google tradutor”	1	1
		Falar inglês	“Se a criança comunicar, por exemplo, em inglês, é mais fácil conversar com ela”	1	1
		Aprender palavras	“Podemos tentar aprender palavras naquela língua”	1	1
		Envolvimento dos pais	“é importante tentar envolver os pais”	1	1
		Comunicação não verbal	“independentemente da idade, é a comunicação não-verbal, tem muito a ver com os gestos, apontar, por exemplo, para os símbolos das áreas, apontar para o material, dar algumas opções, tem de ser uma coisa mais visual e não tanto verbal”	1	1
	Apoios adicionais	Mais um adulto em sala	“Acho que ter mais uma pessoa em sala era um apoio importante, ter mais uma pessoa presente, para poder ficar mais dedicada à integração, para que as outras duas pudessem estar com o grupo”	1	1

	Estratégias para participação	Descobrir as necessidades	“perceber quais são as necessidades deles, perceber quais são os pontos fortes” “respeitar as necessidades de cada um”	2	1
	Estratégias de desenvolvimento	Descobrir os interesses	“quais são os interesses e tentar desafiá-los nesse sentido”	1	1
		Linguagem não-verbal	“o que resulta melhor é mesmo a linguagem não-verbal, podemos aliar sempre a linguagem verbal, mas temos que ter a parte não verbal”	1	1
	Estratégias com a K	Apoio das crianças mais velhas	“é um grupo que, como é mais velho e já tem aquelas noções sociais de empatia, de respeitar o outro, muito mais desenvolvidos, crianças que a aceitam como parte do grupo, em vez de a excluírem” “temos crianças que param o que estão a fazer e vão buscá-la para a ajudar, temos crianças que acabam a dança e não saem da dança sem garantir que ela vem”	2	1
		Explicar	“explicar o que é que as outras crianças estão a fazer e perguntar-lhe o que é que ele quer fazer” “explicar-lhe também as regras sociais que nós temos aqui”	2	1
		Usar gestos	“Algumas crianças de vez em quando usam gestos para falar com ele, por exemplo, um às vezes agarrava na bola, levava-a e apontava para o chão, do género aqui é a baliza e apontavam para o pé, para chutar para a baliza”	1	1
	Estratégias com o Jk	Apoio do adulto	“quando tinha um adulto com ele, conseguia envolver-se nas brincadeiras, conseguia estar e apresentar sinais de bem-estar, mas a partir do momento em que o adulto saía, isso causava frustração”	1	1

ANEXO H.  
Notas de campo

| " | | " |

Observação nº 7      Dia 11/10      Momento da Rotina: Atividades da manhã      Local: Sala

Descrição: Hoje a K entrou sem chorar, despediu-se do pai e veio para a roda enquanto fazíamos o quadro das tarefas. Desde esse momento até ao almoço foi choramingando. Não conseguimos perceber o porquê, ela tem apenas 3 anos e não fala português nem inglês. Demos-lhe colo e ao longo do tempo várias crianças da sala foram ter com ela e deram-lhe festinhas, outras perguntavam-lhe “do que é que precisas?”. Como a professora de Inglês fala russo (língua materna da K), a educadora levou-a ao seu encontro, tentaram perceber o que se passava com a K para ver se ela se acalmava, não resultou.

Reflexão: Esta criança é nova na escola, entrou em Junho. Na semana em que iniciei o estágio ela esteve doente, um dos motivos pelos quais tem sido complicado para esta criança demonstrar sinais de bem-estar pode ser o facto de ter estado ausente algum tempo. Acredito que tenha de se adaptar novamente. No entanto, não deixa de ser curioso ver a preocupação de todos os colegas para com esta menina.

Observação nº 24      Dia 25/10      Momento da Rotina: Atividades da manhã      Local: Sala

Descrição: Hoje a K entrou chorosa, sentei-a no meu colo para a tentar tranquilizar e não resultou, levei-a lá para fora, para a acalmar, por sugestão da educadora, fomos à horta, fomos ver os passarinhos do parque, cantei, dei-lhe comida e mesmo assim, de vez em quando, voltava a choramingar. Entrei, a educadora e a auxiliar perguntaram-lhe queria ir à casa de banho, a K respondeu “net” (significa não em russo), questionaram também se queria água, a K repetiu “net”. Após isso a auxiliar recorreu ao Google tradutor para questionar a K se queria dormir um bocadinho, ao que ela responde “da” (significa sim em russo). A educadora pediu que se fosse buscar uma cama, para que ela conseguisse descansar. Ela deitou-se mas havia muito barulho na

sala, por isso a educadora apelou ao grupo que tivessem empatia para com a K, uma vez que quando eles tentavam descansar em casa também não gostavam de ter aquele alvoroço todo.

Reflexão: Esta menina ainda tem 3 anos. A K depois da sesta evidência sinais de bem-estar muito superiores aos da manhã. Durante as manhãs costuma bocejar várias vezes, revelando sinais de cansaço. Achei positiva a solução encontrada, para mim não faz sentido a K continuar em pé a lutar contra o sono. A verdade é que a K não adormeceu, mas o facto de se ter deitado serenou-a, conseguiu descansar o corpo e acalmar a irritabilidade. Cada criança é um ser individual, apresenta necessidades específicas, por isso para mim foi acertada a atitude de tentar colmatar a lacuna do sono.

Observação nº 27    Dia 30/10    Momento da Rotina: Grande grupo manhã    Local: Sala

Descrição: A educadora estava a fazer o quadro das mensagens com o grupo e eu estava a receber quem ia chegando. Entretanto, a K entra a chorar, eu tento tranquilizá-la mas sem sucesso, a educadora vê que a transição para a escola não está fácil (como não tem sido nos últimos dias) e pede ao grupo para se sentar nas cadeiras à volta da mesa, vai tentar acalmar a K. Eu vou ter com o grupo e peço para não fazerem tanto barulho para não assustar a K, o LT – sim a K está a chorar, eu – sim e não conseguimos perceber o que ela quer G – porquê? Eu – porque não falamos a mesma língua, ela é Russa. Mas vocês já sabem dizer algumas palavras em russo, não sabem? J – É difícil! Da – da é sim, Sa – net é não, C – nayelow, eu – significa o quê?, M – é que já está satisfeita, eu – sim é verdade!, Sa – os russos comem o mesmo que nós?, LT – Já sei, comem pepino e cenoura!, eu – E será que comem só isso?, C – também comem tomates, M – E também massa!

Reflexão: As questões da multiculturalidade são da maior importância, a população escolar mudou, a constituição dos grupos também, algumas têm alunos oriundos de diversas partes do mundo, com características muito diferentes entre si. A educação encontra vários desafios, entre eles está o de promover o respeito pela diferença.

Observação nº 51

Dia 21/11

Momento da Rotina: Grande grupo

Local: Sala

Descrição: Eu e a educadora escrevemos no Google tradutor uma frase para que a K a ouvisse e nos compreendesse, a So olha para nós e pergunta o que é que estamos a fazer, explicamos a situação, que estamos a tentar conversar com a K, mas que como ainda não sabe português, nem inglês, temos de ver no tradutor e ela questiona “mas porque é que falamos línguas diferentes?”. Eu e a educadora conversámos sobre o assunto e no momento de grande grupo expusemos a questão “A So no parque veio ter connosco e perguntou-nos uma coisa – porque é que falamos línguas diferentes? Alguém sabe?”

Reflexão: Hoje fizemos a teia de ideias do que queremos saber e do que já sabemos, o grupo pareceu estar entusiasmado com o tema escolhido, fizeram várias perguntas e partilharam muito do que sabiam.

Observação nº 65

Dia 8/1

Momento da Rotina: Atividade da manhã

Local: Sala

Descrição: A K estava a chorar, fui ter com ela e disse calmamente “está tudo bem, queres um abraço?” (enquanto esticava os braços para a receber), ela respondeu-me “Da” e veio para o meu regaço. Abracei-a, dei-lhe um beijinho e perguntei “queres ir brincar para onde? Para a área das artes?” (enquanto apontava para a área), respondeu “net”, eu – “e para as construções?” (apontei) K – “net”, eu – “queres ir para os jogos?” K – “da”. Eu – “Boa, então agora temos de escolher um jogo! Qual é que queres?” A K aponta para a prateleira (que tem dois jogos que levei de outra sala, com um grau de dificuldade bom para as capacidades dela), questionei “qual é o que queres?” A K aponta novamente para a prateleira com os jogos. Perguntei-lhe enquanto apontava “queres este (de cima) ou este (de baixo)?”. A K aponta para o que estava por baixo, um puzzle de animais, disse “boa, se queres esse tira-o daí” (exemplificando por gestos, para que a K me compreendesse). A K voltou a apontar, à espera

que eu o tirasse, insisti “Se queres esse jogo podes tira-lo, tira-o daí K, tu consegues!” E a K só com uma mão, sem largar o peluche que costuma andar sempre com ela, conseguiu tirar o jogo e fomos sentar-nos numa mesa.

Reflexão: Nesta situação tentei incentivar a comunicação da K, uma vez que tentei perceber para onde é que ela queria ir brincar. Tentei também promover a autonomia, ao insistir com a K para que tirasse o jogo da prateleira sozinha.

Observação nº 67    Dia 8/1    Momento da Rotina: Atividades da manhã    Local: Sala

Descrição: Tinha terminado de dar a fruta e pedi a todos que vestissem os casacos e fossem para o exterior. O Jk, o novo menino da sala, estava a brincar na área dos blocos quando fui ter com ele no sentido de perceber se ele queria ir para o exterior ou se queria continuar a brincar na sala. O Jk de repente tirou a prateleira dos leggos e atirou-a para o chão, pegou na prateleira dos carros e fez a mesma coisa, ía puxar a prateleira dos animais e impedi-o, colocando a prateleira no sitio e dizendo firmemente “não, não podemos atirar as prateleiras para o chão”. O Jk levantou-me a mão (com o intuito de bater), segurei-lhe nas mãos e disse de novo “não”. O meu telemóvel estava longe, queria ir busca-lo para utilizar o Google tradutor, quando saio de ao pé do Jk, ele chega perto do G e tenta dar-lhe um pontapé. Desisto de ir procurar o telemóvel, afasto o G, peço à L (auxiliar) para ligar à educadora para me ajudar a controlar a situação e às crianças para irem lá para fora brincar e fico com o Jk. Finalmente pego no telemóvel e escrevo “calma Jk. O que é que se passa? Porque é que estás a atirar as coisas para o chão? De que é que precisas?” e coloco o áudio em Sueco. O Jk agarra no mapa-mundo exposto na parede, rasga-o e sobe para o segundo andar da área da casinha. A P (educadora) chega e o Jk começa a atirar os brinquedos para baixo. A educadora vai ter com ele e tenta controlar o comportamento.

Reflexão: É importante tentar compreender as causas do comportamento do Jk, pode ser uma reação ao novo ambiente ou a outros fatores desconhecidos. Ao enfrentar comportamentos desafiadores, é fundamental abordar as necessidades individuais da criança e colaborar com a equipa educativa e com os pais para promover uma abordagem consistente e eficaz.

Observação nº 69    Dia 9/1                      Momento da Rotina: Atividades da manhã                      Local: Sala

Descrição: Durante a preparação dos crepes fui ter com o Jk, para que a P (educadora) conseguisse estar também com as mães na dinamização do momento de culinária. Sentei-me com ele e coloquei um berlinde na construção que estava a fazer. Vi que o Jk estava receptivo e continuei a construção com ele. Estávamos a ter um verdadeiro trabalho de equipa na elaboração de uma construção com blocos de madeira, a fazer uma pista para os berlindes. O Jk brincou comigo, riu-se, respondeu-me e divertiu-se, envolvendo-se na brincadeira. Para tentar perceber os seus interesses perguntei se queria ver um livro (apontando), ele respondeu que não (abanando a cabeça) e apontou para uma ampulheta, dei-lhe a ampulheta e o Jk ficou entretido a ver os grãos de areia a cair.

Observação nº 70    Dia 9/1                      Momento da Rotina: Atividades da manhã                      Local: Sala

Descrição: Depois de já terem comido os crepes e do grupo ter ido para o exterior, as mães da K e o M ficaram na sala a terminar de fazer o resto dos crepes (para comerem ao lanche). A educadora ficou também na sala com o Jk e eu e a L (auxiliar) estávamos no exterior com o grupo. A educadora entretanto chama-me para eu ficar um bocadinho com o Jk na sala, para o tentar controlar, uma vez que ela precisava de ligar à mãe dele para o ir buscar, dado que a situação estava a ser incomportável. Quando chego à sala o Jk está a tentar atirar com uma mesa. Disse “não” e impedi-o. Lembrei-me que o Jk tinha gostado da ampulheta, fui

buscá-la. Em jeito de brincadeira coloquei-a na mão, fingi que lha ía dar e voltei a escondê-la. Ele olhou para mim, percebeu que eu estava a brincar com ele e tentou tirar-ma. Por gestos pedi para esperar e fiz um jogo com ele. Com gestos pedi para se sentar, fui buscar um banco para também me sentar, coloquei a ampulheta na mesa, pedi para esperar e depois um de nós tinha de ser rápido para a apanhar. Depois foi a vez dele. Ficámos algum tempo a brincar com a ampulheta. Posteriormente o Jk que já estava descalço tirou as meias, brincámos, ele riu-se. Usámos as meias como se fossem uma bola e tivemos a atirar um para o outro. Entretanto a educadora já estava na sala e pediu-me para tentar perceber (através do tradutor) se o Jk queria ir para a ginástica. Ele não quis, expliquei que era importante ir para a ginástica, que os amigos já tinham ido. Ele mudou totalmente a postura e voltou a atirar coisas ao chão.

Reflexão: Lembrei-me de utilizar a ampulheta de forma a captar a atenção do Jk, depois disso, tentei manter uma interação positiva com ele, através de uma brincadeira. Como a nossa comunicação é feita de maneira não-verbal, achei que para manter o controlo da situação devia sim comunicar através do jogo, por isso é que começámos a usar as meias dele como “bola”. Esta tem sido uma situação bastante desafiadora, como tal, tenho colaborado com a equipa de sala no sentido de apoiar esta criança.

Observação nº 72    Dia 10/1

Momento da Rotina: Atividades da manhã

Local: Sala

Descrição: Hoje o Jk ficou connosco só até às 11h, depois a avó foi buscá-lo para irem passear. Depois do Jk sair estava na hora de arrumar. Colocámos tudo no respetivo lugar e sentámo-nos em círculo a comer a fruta e conversámos sobre um assunto importante. A educadora começou por dizer “Há meninos na sala que não falam português... nós já descobrimos que o Da fala alemão, mas também fala português, a Sa fala alemão, mas também fala inglês e português, o Lo fala italiano mas também fala português, o M fala russo, mas também fala inglês e já percebe muitas palavras de português. Mas há meninos que não conseguem mesmo perceber a nossa língua” So – “a K”, LT – “o menino novo! O Jk” educadora – “exato, eles ainda não percebem



Reflexão: Esta semana, todos os dias, à exceção de quarta-feira, houve momentos porlongados de crises de raiva, o Jk bateu, esperneou, gritou, empurrou, atirou com coisas,... Ao contrário de ontem, hoje, pelo que a mãe partilhou, o Jk estava entusiasmado por vir para a escola. Estamos, em equipa, a tentar perceber o que pode despolar estas situações, hoje em particular, acreditamos que tenha sido a falta da presença de um adulto de forma mais frequente ao lado dele. A educadora esteve com ele um tempo de manhã, quando o Jk já estava entretido a brincar foi fazer outras tarefas, eu e a L (auxiliar) estávamos também ocupadas com outros assuntos, por isso acreditamos ter sido essa a razão.

Observação nº 77    Dia 15/1    Momento da Rotina: Atividades da manhã    Local: Sala

Descrição: Depois da mãe do Jk sair ele sentou-se num cantinho da sala, com um visível baixo nível de bem-estar. Fui ter com ele, ele acenou com a cabeça a dizer não, como percebi que gostava de fazer contas fui buscar uma folha, coloquei-a no chão perto dele e escrevi algumas de adição e de subtração, ele sorriu e escreveu as respostas prontamente. Fiz mais uma conta e antes que ele escrevesse a resposta chamei-o para vir comigo para a mesa. Assim foi. Ele desafiou-me a escrever mais contas e foi o que fiz. Visivelmente mais bem disposto perguntei-lhe (através do Google tradutor) o que tinha feito no fim de semana, Jk – “Estive em minha casa no sábado” eu – “e o que é que estiveste a fazer em tua casa no sábado?” Jk – “ter coelhos” eu – “vais ter coelhos em casa?” Jk – “Eu tenho dois” eu – “uau, que giro, verdadeiros?” Jk – “sim, podes vir a minha casa no domingo” eu – “que querido, obrigada!”. Entretanto, enquanto fui buscar os carimbos, o Jk escreveu “katarina” na folha, sem qualquer ajuda ou incentivo.

Reflexão: Através da observação, identifiquei o interesse do Jk em fazer contas e abordei-o dessa maneira, para promover o seu envolvimento e bem-estar. Esta estratégia revelou-se eficaz com o Jk, uma vez que originou interações positivas. Ao

perceber que o Jk estava receptivo convidei-o para a mesa e ali continuamos a fazer algumas atividades, posteriormente, o Jk quis ir para a área da casinha e estivemos a brincar juntos.

Observação nº 79    Dia 16/1    Momento da Rotina: Atividades da manhã    Local: Sala

Descrição: Quando a avó do Jk o veio buscar, às 11h, como tem sido desde a semana passada, conversámos um bocadinho sobre o facto do Jk ser muito rápido a resolver problemas matemáticos, a avó disse que ele aprendeu tudo sozinho e que para além da matemática, também era muito bom a escrever e a ler. Desafiei-os a trazerem um livro de que o Jk gostasse muito no dia seguinte.

Observação nº 80    Dia 17/1    Momento da Rotina: Atividades da manhã    Local: Sala

Descrição: Hoje o Jk foi o primeiro a chegar à sala, com a mãe. Com um sorriso disse bom dia aos dois e num instante o Jk tirou o livro da mochila e sentou-se à mesa. A mãe foi para o lado dele e ele pediu à mãe que contasse a história. Pedi permissão à mãe para gravar o que estava a contar para conseguir ir acompanhando com o Google Tradutor. Mais tarde, quando os restantes amigos viram aquele livro ficaram muito curiosos, mexiam nas abas, abriam as portas e faziam correr as rodas dentadas. O V e o LT perguntavam “mas se está em Sueco como é que consegues ler?” respondi “todos nós conseguimos ler as imagens! Mas na verdade ouvi a mãe do Jk a contar-lhe a história e fui traduzindo com o Google tradutor” V – “ah, por isso é que consegues perceber!”

Reflexão: Cada vez tem sido mais indispensável a ajuda do tradutor para ultrapassar a barreira linguística. Promovi esta situação de modo a valorizar a língua materna do Jk e para que ele partilhasse algo de que gosta. A reação curiosa dos restantes

amigos ao explorar o livro foi positiva. Acredito que ao fomentar interações positivas entre todos é possível construir uma base sólida para uma educação adequada e inclusiva.

Observação nº 81    Dia 17/1    Momento da Rotina: Grande grupo manhã    Local: Sala

Descrição: Hoje levei para a sala uns cartões plastificados com fotografias das áreas da sala e com os diferentes materiais que cada área oferece. O momento do planejar foi feito com estes cartões, o Jk fez a sua escolha apontando para a imagem com o sítio para onde queria ir, optou pela área dos blocos, brincar com as madeiras.

Reflexão: Estes cartões foram criados para o Jk e para a K, as crianças que não falam Português nem Inglês, no entanto, todos utilizaram este recurso no momento de decidir para que área(s) queriam ir.

Observação nº 82    Dia 19/1    Momento da Rotina: Atividades manhã    Local: Sala

Descrição: Durante o momento de “fazer” eu estive a brincar com o Jk a construir um castelo, depois brincámos com os berlindes. Comecei a fazer um jogo com ele: escondi um berlinde numa mão, fechei as duas e o Jk tinha de adivinhar em que mão estava a berlinde. Depois foi ele a jogar. Foi um momento de gargalhadas, muito divertido. Entretanto o LT pediu para vir brincar connosco quando acabasse o desenho, claro que era bem-vindo. Perguntei ao LT se queria fazer o jogo com o Jk, ele respondeu que sim, dei-lhe o tradutor e o LT fez a pergunta “queres brincar comigo?” o Jk faz sinal de “não” com a cabeça, pergunto ao Jk “porque é que não queres brincar com o LT?” Jk - “por enquanto brincamos juntos” eu – “oh, o LT adorava jogar um bocadinho contigo. Jogamos os três, sim?” Jk – “acho que dois são suficientes” eu – “mas a Catarina já esteve a brincar muito tempo contigo,

agora é a vez do LT” Jk – “mas eu não quero” eu – “eu e o LT gostávamos muito que brincasses connosco, tu é que estás a decidir não brincar. Se brincar só contigo não é justo para ele”. Entretanto o Jk entreteve-se com outra coisa e ficou a brincar sozinho.

Observação nº 83    Dia 19/1    Momento da Rotina: Atividades manhã    Local: Sala

Descrição: Quando me apercebi que o Jk começava a evidenciar baixos sinais de bem-estar e uma vez que ele não se consegue expressar em Português ou Inglês, dei-lhe uns cartões plastificados com algumas imagens e pedi que me explicasse o que se passava, sem usar o auxílio do Google tradutor. O Jk procurou durante alguns segundos e apontou para as imagens “irritado” e “almoço”.

Reflexão: Estes cartões foram uma mais-valia, uma vez que ajudaram a ultrapassar a barreira linguística e facilitaram a comunicação. Esta abordagem ajudou a identificar o que estava a causar desconforto ao Jk e isso foi importante.



Observação nº 84    Dia 22/1    Momento da Rotina: Grande grupo manhã    Local: Sala

Descrição: Quando cheguei, a P (educadora) estava a falar com o grupo, antes de fazer o quadro das mensagens, porque com a pressa, tinham empurrado o Jk. O Jk não se mostrou interessado em nada do que estava a ser conversado (apesar da educadora ter usado o tradutor) e continuou a cantar muito baixinho em Sueco. O dia correu de forma tranquila, o Jk esteve sempre com o pequeno brinquedo que trouxe de casa, brincou com ele enquanto cantarolava, na maioria do tempo, esteve na área da casa.

Reflexão: A educadora demonstrou preocupação ao abordar com o grupo o incidente que envolveu o Jk, mostrou também uma atitude de inclusão, uma vez que usou o tradutor para garantir que o Jk compreendia a mensagem. Foi interessante perceber que, mesmo sem um adulto por perto, hoje o Jk esteve tranquilo, com um aparente estado de bem-estar. Esteve a brincar no mesmo espaço que as outras crianças da sala, com o barulho habitual de uma sala de pré-escolar. Em conversa com a educadora, deduzimos que o facto do Jk ter estado a cantar baixinho durante a manhã, pode ter sido uma estratégia que o próprio utilizou, para se abstrair e manter a calma.

Observação nº 86    Dia 23/1    Momento da Rotina: Grande grupo manhã    Local: Sala

Descrição: Hoje durante o grande grupo da manhã, a educadora colocou no quadro a mensagem “Jk almoça” (com um desenho). Uma vez que temos sentido o Jk cada vez mais adaptado, vai, a partir de hoje, começar a almoçar na escola. A educadora explicou “o Jk não gosta muito de barulho, na escola antiga dele, na Suécia, não havia muito barulho, por isso vamos tentar não estar a gritar nem a falar muito alto há hora do almoço, ok?” C – “E se as outras crianças estiverem a gritar?” Educadora – “podemos explicar e pedimos para falarem um bocadinho mais baixo”

Reflexão: A educadora teve uma conversa no sentido de despertar o grupo para as particularidades do Jk.

Observação nº 88    Dia 23/1    Momento da Rotina: Atividades livres    Local: Exterior

Descrição: A educadora estava no exterior a começar a dar a fruta e eu fiquei a ajudar algumas crianças a colocar os chapéus e a conversar com o Jk para ver se ele vinha também para o parque. Disse-lhe (com o auxílio do Google tradutor) “anda, vamos lá para fora” Jk – “Quero sair, mas está muito barulho” eu – “não está muito barulho, estão é muitas crianças” Jk – “não estou acostumado a estar com tantas” eu – “vamos para aquele lado fazer uma construção com os canos, que está menos gente” O Jk faz sinal com a cabeça a dizer que sim, saímos da sala e começamos a construir. Depois o Jk faz-me sinal para tirar o meu telemóvel porque quer falar no Google tradutor e diz “eu quero jogar futebol” (estava o J e o LM a jogar mesmo ali ao lado). Digo em português “está bem, vamos arrumar” e o Jk arruma comigo. Mal termina, digo ao J e ao LM que o Jk queria jogar com eles, eles aceitam de imediato e ficam a jogar juntos com um visível bem-estar.

Observação nº 90    Dia 25/1    Momento da Rotina: Atividades livres    Local: Sala

Descrição: Estava eu sentada com o Jk enquanto todos estavam a brincar no exterior (o Jk não quis ir lá para fora) e ele foi buscar uma folha, escreveu “katarina”, depois pediu-me para falar no Google tradutor e disse “hoje é quinta-feira” eu sorri e disse em português “pois é Jk, hoje é quinta feira!” ele perguntou “como é que se diz quinta feira em português?” eu escrevi “quinta-feira” e disse “quinta-feira” (em português e em sueco), o Jk riu-se pegou no meu telemóvel e disse “Olá” em sueco para ouvir como é que se diz “Olá” em português e repetiu “Olá” em português, depois disse “Vad heter du?” ouviu e repetiu em português “como é que te chamas?” e continuamos nesta interação largos minutos, com muitas gargalhadas.

Reflexão: Foi muito agradável perceber a curiosidade do Jk pela nossa língua. Além de aprendermos em conjunto palavras novas, eu em Sueco e ele em Português, acredito que esta interação contribuiu para o desenvolvimento do Jk, uma vez que está a praticar a comunicação e a tentar adaptar-se ao meio. Este momento surgiu de maneira espontânea e foi muito divertido e estimulante. Acredito que este tipo de oportunidades de exploração da língua, sejam benéficos para a sua integração no grupo.

Observação nº 91      Dia 25/1      Momento da Rotina: Atividades livres      Local: Sala

Descrição: Estava com o Jk na sala quando a So e a Sa vêm ter connosco e me dizem que querem dizer uma coisa ao Jk. Dou-lhes o meu telemóvel para usarem o tradutor e a So diz “Olá, eu gosto muito de ti” o Jk responde “pareces o Google a falar” rimo-nos, a So afirma “vem brincar connosco lá para fora, vamos brincar no avião” o Jk faz que “não” com a cabeça, eu digo-lhe “olha, eu vou lá para fora brincar com elas, se quiseres ficas aqui”, vamos lá para fora e do outro lado da janela a So e a Sa começam a meter-se com ele, a fazer caretas, ele retribui e aproxima-se da janela, depois elas voltam para a sala, espreitam para ver o Jk e voltam a correr para a janela às gargalhadas, o Jk acha piada, calça os ténis e vai ter com elas lá para fora, enquanto o Jk está a calçar-se, a So e a Sa saltitam enquanto dizem animadamente “Jk, Jk, Jk, Jk!” ele chega, aproxima-se com um sorriso e começam a jogar à apanhada.

Observação nº 92      Dia 25/1      Momento da Rotina: Atividades livres      Local: Sala

Descrição: O Jk depois de almoço estava na sala, o LT, a So, a Sa e o Da foram lá para dentro e sentaram-se perto dele a fazer um desenho. O LT fez um desenho e deu-o ao Jk, o Jk pegou nele e amassou-o, a So expressou o seu desagrado dizendo

“isso não é nada simpático” eu concordo e escrevo no tradutor o que a So disse e acrescento “não podes estragar os trabalhos dos teus amigos, tu gostavas de dar um desenho ao LT e que ele o estragasse?” o Jk responde “eu não quero muitos desenhos na minha casa” o LT diz “eu só te ia dar um Jk, tu és muito querido e por isso é que eu te queria dar só um desenho” (diz desapontado com a atitude do Jk) Jk “mas eu não quero”. Entretanto os amigos continuam a fazer os seus desenhos, a So faz um coração, diz que quer dar ao Jk, disse “So, és mesmo muito querida por teres feito esse desenho para o Jk, mas acho que ele por agora ainda não quer desenhos” So “então vou escrever So(o nome da própria)” ela escreve, recorta o coração arco-íris e o Jk vai buscar uma tesoura e recorta-lhe o trabalho, a So fica triste mas vai buscar uma fita cola e tenta remendar para guardar na gaveta. O Jk continua com a tesoura e recorta também o trabalho do Da.

Reflexão: A reação da So à atitude do Jk revela que compreende as normas sociais e a importância do respeito pelos outros. A So tenta, num gesto amigável, oferecer um desenho de um coração ao Jk, apesar dele ter recusado o do LT, o que mostra uma atitude positiva e perseverante, posteriormente, perante o problema apresentado, arranjou rapidamente uma solução – utilizar a fita-cola. Relativamente ao LT, o facto de ter expressado desapontamento de uma maneira honesta evidência um desenvolvimento emocional saudável.

Observação nº 93

Dia 25/1

Momento da Rotina: Atividades livres

Local: Sala

Descrição: Quando a mãe o veio buscar, depois de almoço, perguntou-me como é que tinha corrido o dia com o Jk, contei-lhe, satisfeita, que notava uma evolução, que hoje já tinha interagido muito mais com os amigos da fala e mostrei-lhe um vídeo que fiz do Jk a brincar à apanhada e a jogar à bola, a mãe mostrou-se feliz e chamou o Jk para ver com ela o vídeo. Enquanto contava isso, o Da (que estava na sala) veio ter com a mãe do Jk e disse “olha o que é que o Jk fez, cortou a minha bandeira dos estados

unidos!” traduzi para a mãe em inglês e contei-lhe a situação, a mãe conversou com o Jk e perguntou-me como se dizia “sorry” em português, disse-lhe e passado uns segundos o Jk diz em português ao Da “desculpa”, o Da desculpou.

Observação nº 95    Dia 26/1    Momento da Rotina: Atividades livres    Local: Sala

Descrição: Depois da dinamização dos pais sobre o Brasil, foi proposto ao grupo pintar os animais que só existem naquele país, o Jk enquanto pintava, sem querer, rasgou a folha e ficou frustrado, já estava a dar indícios de que ia ficar com o comportamento desregulado, por isso a L (auxiliar), levou-o lá para fora e eu e a P (educadora) finalizámos a atividade com os pais. Como a L (auxiliar) tinha de ir ajudar outra sala, fui eu acompanhar o Jk. Quando toda a gente saiu da sala ele quis ir lá para dentro. Sentei-me ao lado dele e ele disse em sueco “urso polar”, pesquisei o que era no tradutor, coloquei nas imagens e perguntei se era do urso que estava a falar, ele abanou a cabeça a dizer que sim, de seguida escrevi “cão”, descobri que em sueco era “hund” e disse “hund, cão”, mostrei a imagens e o Jk repetiu “cão”. Entretanto foi buscar uns acessórios da casinha e começou a interagir comigo de forma não-verbal.

Reflexão: É um grande desafio a barreira da linguagem, principalmente quando queremos ajudar uma criança a lidar com as suas frustrações, por mais que utilizemos a comunicação não-verbal, as expressões faciais, os gestos, a linguagem corporal, muitas vezes isso não é suficiente para que a criança compreenda que não há problema nenhum com o facto de, por exemplo, neste caso, ter rasgado a folha sem querer, que o importante é arranjar uma solução se sente que está com um problema.

Observação nº 94    Dia 29/1    Momento da Rotina: Atividades livres    Local: Sala

Descrição: Hoje o Jk, durante o tempo de “fazer” esteve a brincar tranquilamente pela sala. O J veio dizer-me que o Jk tinha estragado um colar de missangas, fui ter com o Jk para ver se ele precisava de ajuda, ele estava a tentar colocar as missangas de novo no elástico, pediu-me para falar no tradutor e explicou-me que foi sem querer, eu disse “está tudo bem, acidentes acontecem... mas Jk, parece-me que o furo das missangas é demasiado pequenino para conseguirmos voltar a colocar as peças no fio, talvez seja melhor guardar, mais tarde tentamos arranjar outro fio que não seja com este tipo de elástico” e o Jk e eu começámos a apanhar as missangas que ainda estavam espalhadas e guardámo-las.

Observação nº 95    Dia 29/1    Momento da Rotina: Grande grupo    Local: Sala

Descrição: Enquanto o grupo estava a comer a fruta aproveitei para ir buscar o livro “orelhas de borboleta” (de Luisa Aguilar) enquanto lia perguntei ao grupo “acham que estes meninos estão a ser simpáticos com ela?” o grupo respondeu “não” (com empatia pela menina) interrogo “porque é que acham isso?” Di “porque parece que estavam a gozar com ela” eu “mas porquê?” V “porque ela era diferente eu “e quando alguém tem uma característica diferente devemos rir-nos disso?” Sa “não” eu “claro que não, até porque nós somos todos diferentes”

Reflexão: A protagonista deste livro é uma menina com orelhas grandes que enfrenta o julgamento dos colegas. Escolhi este livro por considera-lo uma metáfora entre a história e a realidade de uma criança estrangeira. Na história destacam-se as orelhas da personagem, na realidade, são as diferenças linguísticas e culturais... e como em relação à história, durante a conversa que tivemos, o grupo considerou que não se devia gozar com as particularidades da personagem, fiz a ponte para as particularidades das crianças estrangeiras, que também não devem ser ridicularizadas. É importante dizer que um destes dias ouvi o J a dizer ao LM “anda ver, o Jk está a fazer outro filme” (enquanto se ria entusiasmado), perguntei “que filme?” J “o de atirar

coisas e bater”, digo calmamente “oh J, mas tu achas que isso tem graça? Gostavas de ser tu a mudar de país, de cidade, de escola e de ter pessoas a rirem-se de ti?” J “não”. A conversa continuou, mas foi sobretudo por esta atitude que achei importante ter este momento de leitura.

Observação nº 96    Dia 29/1    Momento da Rotina: Atividades livres    Local: Exterior

Descrição: O Jk estava a brincar com os tubos do parque e reparei que começou a ficar aborrecido, convidei-o a vir brincar com os blocos, ele aceitou, mas quando chegámos aos blocos estava lá o M, a construir uma casa. Expliquei, “podes brincar, mas tem de ser com estas (poucas) peças que estão aqui, acho que o melhor era fazeres a construção com o M, queres?” Jk – “sim” Explico ao M que o Jk quer fazer a construção com ele, o M concorda e constroem juntos uma casa.

Reflexão: O M já estava envolvido na construção da casa, aquilo que tentei fazer foi facilitar uma conversa entre os dois para promover a cooperação.



Observação nº 97    Dia 30/1    Momento da Rotina: Grande grupo    Local: Sala

Descrição: Hoje o Jk trouxe bolachas para partilhar, contou quantas tinha, sem ninguém lhe dizer nada, para ver se dava para todos. Viu que não eram suficientes e, por iniciativa própria, dividiu-as ao meio e deu a todas as crianças da sala. Vários amigos da sala, ao receberem a bolacha, disseram “tack” (obrigado em sueco)

Reflexão: O facto do Jk ter contado as bolachas, demonstra de compreende o conceito da partilha e reflete empatia e cuidado pelos elementos do grupo onde está inserido, já o grupo mostrou que tenta incluir o Jk, ao agradecer em sueco.

Observação nº 100    Dia 31/1    Momento da Rotina: Pequenos grupos    Local: Sala

Descrição: Hoje o Jk esteve bem durante a manhã, entretido a brincar, fez a atividade do pequeno grupo, escreveu o nome das bandeiras a que pertencia cada país sem grandes incidentes. Entretanto eu saio da sala para ir buscar as sopas (estavam quase a ir almoçar) e quando regresso para a sala está o Jk aos pontapés à P (educadora). Pergunto-lhe o que é que aconteceu e explicou-me “o Jk acabou de fazer o trabalho, quis ir lá para cima (referindo-se ao segundo andar da área da casa) e foi, até que começou a bater com o telefone com força na parede, quando me aproximei ainda batia com mais força. Falei com ele, pedi para não fazer barulho e voltei para baixo, entretanto ele começou a atirar coisas cá para baixo e conseguiu acertar com brinquedos nos amigos” eu “mas estava barulho?” P (educadora) “não, estava silêncio, quem começou a fazer barulho foi ele”.

Reflexão: O comportamento do Jk é claramente uma expressão de frustração, já conversei com ele no sentido de perceber porque é que ele faz isso e ele respondeu “porque estava com raiva”. O facto de subir para o segundo andar pode significar que quer estar sozinho, no entanto, é muito complicado isso acontecer numa sala cheia de crianças. A P (educadora) partilhou comigo que tem sido muito frustrante lidar com esta situação, que por mais que tente arranjar estratégias para que o Jk esteja bem, ele volta sempre a ter estes comportamentos agressivos, tentei apoiá-la, reconheço a dificuldade que é lidar com estas situações e

comportamentos disruptivos, no entanto só com o tempo é que os resultados do trabalho que temos feito vão aparecer. Foram muitas mudanças para o Jk, mudou de país, de escola, de educadoras, de amigos, não consegue compreender a língua... Por mais que transmitamos amor, temos de compreender que foi ainda neste mês (início de Janeiro) que a mudança aconteceu, continua a ser tudo muito recente.

Observação nº 101    Dia 31/1    Momento da Rotina: Almoço    Local: Sala

Descrição: Hoje quando a mãe chegou, eu estava com o Jk na sala enquanto ele almoçava. A mãe perguntou como é que tinha corrido o dia ao Jk, perguntou-me também a mim, conversámos um bocadinho sobre o dia, ressaltando as partes positivas, no entanto, também partilhei o incidente com o intuito de tentar perceber de que maneira podemos apoiar o Jk. Questionei a mãe “ele na escola da Suécia também tinha este comportamento?”, mãe do Jk “às vezes também queria ficar sozinho, mas não tinha um comportamento tão agressivo como aqui” eu “ele fez muitas mudanças, é normal ainda estar num período de adaptação... mas quando ele quer estar sozinho, nós deixamo-lo, ele vai para a parte de cima da casa, mas hoje, por exemplo, começou a bater com objetos” mãe do Jk “só se for por causa do barulho” eu “pois, nós pensámos nisso, que podia ser um motivo, mas hoje não estava barulho nenhum na sala” mãe do Jk “são muitas mudanças” eu “é verdade, são, deve ser muito desafiante para o Jk, principalmente porque não percebe a língua, mas nós estamos aqui para o ajudar, o que é que ele diz da escola?” mãe do Jk “ele gosta, diz que preferia ficar em casa comigo, mas que gosta de vir cá brincar” (nesse momento o Jk vai buscar a gaveta dos materiais da natureza e começa a brincar com os paus), eu sorrio e digo “ele tem evoluído, já brinca com amigos da sala, ainda ontem fez a aula de ginástica e esteve muito bem” mãe do Jk sorri e diz “ele disse-me que gostou”, entretanto tiro o telemóvel e mostro-lhe um vídeo dessa atividade de ginástica, o Jk vem para ao pé de nós e diz animado “nós também fazíamos este jogo na suécia”. Entretanto a mãe pede para o Jk arrumar as coisas e despedem-se.

ANEXO I.

Análise de conteúdo das  
notas de campo

| ' ' | ' ' |

**Tema: Dificuldades na integração e adaptação de crianças estrangeiras**

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência	U.E.*
Dificuldades	Comunicação	Demonstra desconforto	“foi choramingando. Não conseguimos perceber o porquê, ela tem apenas 3 anos e não fala português nem inglês.” “a K entrou chorosa, sentei-a no meu colo para a tentar tranquilizar” “a K entra a chorar, eu tento tranquilizá-la mas sem sucesso, a educadora (...) vai tentar acalmar a K”	3	1
		Demonstra desinteresse	“O Jk não se mostrou interessado em nada do que estava a ser conversado (apesar da educadora ter usado o tradutor) e continuou a cantar muito baixinho em Sueco” “até que começou a bater com o telefone com força na parede, quando me aproximei ainda batia com mais força”	2	1
	Gestão de comportamento	Atirar coisas	“O Jk de repente tirou a prateleira dos leggos e atirou-a para o chão, pegou na prateleira dos carros e fez a mesma coisa” “o Jk começa a atirar os brinquedos para baixo” “Quando chego à sala o Jk está a tentar atirar com uma mesa” “ele começou a atirar coisas cá para baixo e conseguiu acertar com brinquedos nos amigos”	4	1
		Bater	“O Jk levantou-me a mão” “ele chega perto do G e tenta dar-lhe um pontapé” “quando regresso para a sala está o Jk aos pontapés à P (educadora)”	3	1
		Estragar	“O Jk agarra no mapa-mundo exposto na parede, rasga-o” “O LT fez um desenho e deu-o ao Jk, o Jk pegou nele e amassou-o, a So expressou o seu desagrado dizendo “isso não é nada simpático”	3	1

			<p>“ela escreve, recorta o coração arco-íris e o Jk vai buscar uma tesoura e recorta-lhe o trabalho, a So fica triste”</p>		
	Competências sociais	Fugir	<p>“sobe para o segundo andar da área da casinha”</p>	1	1
		Adulto em exclusivo	<p>“pergunto ao Jk “porque é que não queres brincar com o LT?” Jk - “por enquanto brincamos juntos” eu – “oh, o LT adorava jogar um bocadinho contigo. Jogamos os três, sim?” Jk – “acho que dois são suficientes”</p>	1	1
<b>Tema: Estratégias para a integração de crianças estrangeiras</b>					
Apoio emocional	Confortar	Acalmar	<p>“Demos-lhe colo e ao longo do tempo várias crianças da sala foram ter com ela e deram-lhe festinhas, outras perguntavam-lhe “do que é que precisas?””</p> <p>“levei-a lá para fora, para a acalmar, por sugestão da educadora, fomos à horta, fomos ver os passarinhos do parque, cantei, dei-lhe comida”</p> <p>“e veio para o meu regaço. Abracei-a, dei-lhe um beijinho”</p>	4	1
		Perceber a necessidade	<p>“perguntaram-lhe queria ir à casa de banho, a K respondeu “net” (significa não em russo), questionaram também se queria água, a K repetiu “net” (...)recorreu ao Google tradutor para questionar a K se queria dormir um bocadinho, ao que ela responde “da” (significa sim em russo)”</p> <p>“A K estava a chorar, fui ter com ela e disse calmamente “está tudo bem, queres um abraço?” (enquanto esticava os braços para a receber)”</p> <p>“Disse-lhe (com o auxílio do Google tradutor) “anda, vamos lá para fora” Jk – “Quero sair, mas está muito barulho” eu – “não está muito barulho, estão é muitas crianças” Jk – “não estou acostumado a estar com tantas” eu – “vamos para aquele lado fazer uma construção com os canos, que está menos gente” O Jk faz sinal com a cabeça a dizer que sim”</p>	3	1

	Sensibilizar o grupo	Construir vínculos	<p>“O Jk brincou comigo, riu-se, respondeu-me e divertiu-se, envolvendo-se na brincadeira”</p> <p>“Posteriormente o Jk que já estava descalço tirou as meias, brincámos, ele riu-se. Usámos as meias como se fossem uma bola e tivemos a atirar um para o outro.”</p>	2	1
Identificar sinais de bem-estar		<p>“Vi que o Jk estava receptivo e continuei a construção com ele”</p> <p>“Depois da mãe do Jk sair ele sentou-se num cantinho da sala, com um visível baixo nível de bem-estar”</p> <p>“enquanto pintava, sem querer, rasgou a folha e ficou frustrado, já estava a dar indícios de que ia ficar com o comportamento desregulado, por isso a L (auxiliar), levou-o lá para fora e eu e a P (educadora) finalizámos a atividade com os pais”</p>	3	1	
Empatia		<p>“havia muito barulho na sala, por isso a educadora apelou ao grupo que tivessem empatia para com a K, uma vez que quando eles tentavam descansar em casa também não gostavam de ter aquele alvoroço todo”</p> <p>“peço para não fazerem tanto barulho para não assustar a K”</p> <p>“Di – porque parece que estavam a gozar com ela, eu – mas porquê?, V – porque ela era diferente, eu – e quando alguém tem uma característica diferente devemos rir-nos disso?, Sa – não, eu – claro que não, até porque nós somos todos diferentes”</p>	3	1	
Conhecer palavras		<p>“Mas vocês já sabem dizer algumas palavras em russo, não sabem? J – É difícil! Da – da é sim, Sa – net é não, C – “nayelow”</p> <p>“o LT pergunta-me “como é que se diz Olá em Sueco?” pesquiso na internet, digo-lhe a ele e ao Lo e vão os dois dizer olá em sueco ao Jk”</p> <p>“Voltaram para ao pé de mim divertidos por estarem a falar Sueco com o novo amigo da sala”</p>	3	1	
		Conhecer a	<p>“Sa – os russos comem o mesmo que nós?, LT – Já sei, comem</p>	2	1

		cultura da criança estrangeira	pepino e cenoura!” “A So no parque veio ter connosco e perguntou-nos uma coisa – porque é que falamos línguas diferentes? Alguém sabe?”		
		Diferenças linguísticas	“há meninos que não conseguem mesmo perceber a nossa língua” So – “a K”, LT – “o menino novo! O JK” educadora – “exato, eles ainda não percebem o que nós dizemos e por isso ainda não conseguem falar português connosco”	1	1
		Diferenças culturais	“A educadora explicou “o Jk não gosta muito de barulho, na escola antiga dele, na Suécia, não havia muito barulho, por isso vamos tentar não estar a gritar nem a falar muito alto há hora do almoço, ok?””	1	1
		Interações positivas	“Depois o Jk faz-me sinal para tirar o meu telemóvel porque quer falar no Google tradutor e diz “eu quero jogar futebol” (...) digo ao J e ao LM que o Jk queria jogar com eles, eles aceitam de imediato e ficam a jogar juntos com um visível bem-estar” “Dou-lhes o meu telemóvel para usarem o tradutor e a So diz “Olá, eu gosto muito de ti” o Jk responde “pareces o Google a falar” rimo-nos” “do outro lado da janela a So e a Sa começam a meter-se com ele, a fazer caretas, ele retribui e aproxima-se da janela (...) espreitam para ver o Jk e voltam a correr para a janela às gargalhadas, o Jk acha piada, calça os ténis e vai ter com elas lá para fora” “saltitam enquanto dizem animadamente “Jk, Jk, Jk, Jk!” ele chega, aproxima-se com um sorriso e começam a jogar à apanhada”	4	1
		Partilha	“o melhor era fazeres a construção com o M, queres?” Jk – “sim” Explico ao M que o Jk quer fazer a construção com ele, o M concorda e constroem juntos uma casa” “Viu que não eram suficientes e, por iniciativa própria, dividiu-as ao meio e deu a todas as crianças da sala”	2	1

Comunicar	Comunicação verbal	Envolver professora que fala a língua materna	“Como a professora de Inglês fala russo (língua materna da K), a educadora levou-a ao seu encontro, tentaram perceber o que se passava com a K para ver se ela se acalmava”	1	1
		Google Tradutor	“Eu e a educadora escrevemos no Google tradutor uma frase para que a K a ouvisse e nos compreendesse” “a educadora já estava na sala e pediu-me para tentar perceber (através do tradutor) se o Jk queria ir para a ginástica” “riu-se pegou no meu telemóvel e disse “Olá” em sueco para ouvir como é que se diz “Olá” em português e repetiu “Olá” em português”	3	1
		Compreender causa do comportamento	“Finalmente pego no telemóvel e escrevo “calma Jk. O que é que se passa? Porque é que estás a atirar as coisas para o chão? De que é que precisas?” e coloco o áudio em Sueco” “pediu-me para falar no tradutor e explicou-me que foi sem querer, eu disse “está tudo bem, acidentes acontecem (...) e o Jk e eu começámos a apanhar as missangas que ainda estavam espalhadas e guardámo-las”	2	1
	Comunicação não-verbal	Construir vínculos	“Visivelmente mais bem disposto perguntei-lhe (através do Google tradutor) o que tinha feito no fim de semana, Jk – “Estive em minha casa no sábado” eu – “e o que é que estiveste a fazer em tua casa no sábado?” Jk – “ter coelhos” eu – “vais ter coelhos em casa?” Jk – “Eu tenho dois” eu – “uau, que giro, verdadeiros?” Jk – “sim, podes vir a minha casa no domingo”	1	1
		Apontar	“queres ir brincar para onde? Para a área das artes? (enquanto apontava para a área), respondeu “net”, eu – “e para as construções?” (apontei) K – “net”, eu – “queres ir para os jogos?” K – “da”	1	1

		Gestos	<p>“A K aponta para o que estava por baixo, um puzzle de animais, disse “boa, se queres esse tira-o daí” (exemplificando por gestos, para que a K me compreendesse)”</p> <p>“perguntei se queria ver um livro (apontando), ele respondeu que não (abanando a cabeça) e apontou para uma ampulheta”</p> <p>“Com gestos pedi para se sentar”</p>	3	1
		Brincar	<p>“Estávamos a ter um verdadeiro trabalho de equipa na elaboração de uma construção com blocos de madeira, a fazer uma pista para os berlindes”</p> <p>“Entretanto foi buscar uns acessórios da casinha e começou a interagir comigo”</p>	2	1
		Imagens	<p>“O V e o LT perguntavam “mas se está em Sueco como é que consegues ler?” respondi “todos nós conseguimos ler as imagens!”</p>	1	1
		Fotografias das áreas	<p>“levei para a sala uns cartões plastificados com fotografias das áreas da sala e com os diferentes materiais que cada área oferece”</p> <p>“o Jk fez a sua escolha apontando para a imagem com o sítio para onde queria ir, optou pela área dos blocos, brincar com as madeiras”</p>	2	1
		Cartão com imagens	<p>“dei-lhe uns cartões plastificados com algumas imagens e pedi que me explicasse o que se passava (...) O Jk procurou durante alguns segundos e apontou para as imagens “irritado” e “almoço”</p>	1	1
		Jogar	<p>“Comecei a fazer um jogo com ele: escondi um berlinde numa mão, fechei as duas e o Jk tinha de adivinhar em que mão estava a berlinde”</p>	1	1
		Não atirar com	<p>“impedi-o, colocando a prateleira no sitio e dizendo firmemente</p>	1	1

Regras sociais	Estabelecer regras	coisas	“não, não podemos atirar as prateleiras para o chão”		
		Não bater	“levantou-me a mão (...), segurei-lhe nas mãos e disse de novo “não”	1	1
		Intervir	“A educadora levou-o para o exterior, para o ajudar a acalmar-se”	1	1
		Sentido de justiça	“eu e o LT gostávamos muito que brincasses connosco, tu é que estás a decidir não brincar. Se brincar só contigo não é justo para ele”.	1	1
		Não estragar trabalhos	“acrescento: “não podes estragar os trabalhos dos teus amigos, tu gostavas de dar um desenho ao LT e que ele o estragasse?””	1	1
		Apoiar	“peço à L (auxiliar) para ligar à educadora para me ajudar a controlar a situação e às crianças para irem lá para fora brincar e fico com o Jk” “A educadora entretanto chama-me para eu ficar um bocadinho com o Jk na sala, para o tentar controlar, uma vez que ela precisava de ligar à mãe dele para o ir buscar”	2	1
Colaboração	Envolver a equipa	Discutir ideias	“Quando o Jk saiu conversámos em equipa sobre qual poderia ser a causa para esta chamada de atenção”	1	1
		Adaptação gradual	“A mãe, no momento de o entregar, ficou um bocadinho na sala para que o Jk ficasse bem”	1	1
		Perceber os interesses	“a avó disse que ele aprendeu tudo sozinho e que para além da matemática, também era muito bom a escrever e a ler. Desafiei-os a trazerem um livro de que o Jk gostasse muito no dia seguinte”	1	1
	Envolver a família	Partilha dos progressos	“contei-lhe, satisfeita, que notava uma evolução, que hoje já tinha interagido muito mais com os amigos da fala e mostrei-lhe um	1	1

Conhecer a criança	Interesses	Conhecer o contexto	vídeo que fiz do Jk a brincar à apanhada e a jogar à bola” “mãe do Jk “são muitas mudanças” eu “é verdade, são, deve ser muito desafiante para o Jk, principalmente porque não percebe a língua, mas nós estamos aqui para o ajudar, o que é que ele diz da escola?”	1	1
		Ampulheta	“Lembrei-me que o Jk tinha gostado da ampulheta, fui buscá-la Em jeito de brincadeira coloquei-a na mão, fingi que lha ía dar e voltei a escondê-la.”	1	1
		Matemática	“como percebi que gostava de fazer contas fui buscar uma folha, coloquei-a no chão perto dele e escrevi algumas de adição e de subtração, ele sorriu e escreveu as respostas prontamente”	1	1
		Brinquedo de casa	“o Jk esteve sempre com o pequeno brinquedo que trouxe de casa, brincou com ele enquanto cantarolava”	1	1

ANEXO J.

Transcrição da conversa  
com o grupo de crianças

| " | | " |

**Esta conversa teve como objetivo conhecer a visão das crianças sobre as estratégias que podem ser utilizadas para promover a integração dos pares estrangeiros**

Educadora – “Há crianças nesta sala que não falam português... nós já descobrimos que o Da fala alemão, mas também fala português, a Sa fala alemão, mas também fala inglês e português, o Lo fala italiano mas também fala português, o M fala russo, mas também fala inglês e já percebe muitas palavras de português. Mas há meninos que não conseguem mesmo perceber a nossa língua”

So – “a K é russo, não percebe”

LT – “o menino novo só fala sueco! O Jk”

Educadora – “exato, eles ainda não percebem o que nós dizemos e ainda não conseguem falar português conosco. A K já consegue ouvir o que dizemos e perceber algumas coisas mas o Jk ainda não”

V – “a K diz ‘da’ e ‘net’”

Eu – “sim, se responde com sim ou não é porque entende aquilo que estamos a dizer, pelo menos algumas coisas”.

Educadora – “aquilo que nós queremos saber é se vocês sabem como é que nós podemos ajudar a K e o Jk a falarem conosco sem ser por palavras”

LM – “Por gestos!”

Eu – “E como é que falamos por gestos?”

LT – “obrigada” (e coloca a mão no peito enquanto baixa ligeiramente a cabeça)

Educadora – “E se quisermos perguntar ao Jk ou à K se eles querem beber água, como é que podemos fazer?”

G – “beber água pode ser assim” (faz a mimica de “beber água”)

Educadora – “E se quisermos perguntar se querem comer?”

Lo – “comer assim” (faz a mimica de “comer”)

Educadora – “boa, com gestos fica mais fácil que eles nos entendam”

J – “mas porque é que o Jk está sempre a atirar coisas?”

Educadora – “porque é que vocês acham que o Jk está sempre a atirar coisas?”

LT – “porque ainda não nos conhece”

V – “não conhece a escola”

Da – “não conhece a sala”

Di – “não conhece os amigos”

LT – “não conhece os brinquedos”

Educadora – “sabem o que é que ele não conhece mesmo? Aquilo que nós dizemos. Imaginem que vocês estão mesmo muito, muito irritados e querem vir ter connosco e querem dizer que alguém vos magoou? O que é que vocês fazem?”

So – “pedimos ajuda e explicamos o que aconteceu”

Educadora – “sim, conseguem explicar o que vos está a irritar, o que é que vos magoou...”

Di – “o Jk bate”

Eu – “bate porque ainda não consegue explicar”

LT – “fala sueco”

Eu – “exato”

Di – “eu vi o Jk a bater à P (educadora) ontem”

Educadora – “mas não é por mal, ele não faz isso com maldade, ele não me quer magoar a mim, nem à L (auxiliar), nem à Catarina (eu), nem vos quer magoar a vocês”

LT – “tu chateias-te com ele?”

Educadora – “ele pode não conseguir falar connosco, mas tem de conseguir perceber que há coisas que ele não pode fazer. Há muitas coisas que nós podemos fazer nesta escola, mas há outras coisas que não podemos fazer nem na escola, nem em lado nenhum, não podemos bater nunca.”

Di – “podemos brincar”

LM – “podemos correr”

Educadora – “mas não podemos ser desagradáveis”

M – “não podemos colocar o pé em cima do amigo”

Educadora – “sim, o que estão a dizer é verdade, mas essas coisas o Jk vai aprendendo com o tempo... o Jk vai aprender que nós não batemos, nos não atiramos coisas, nós não magoamos, quer estejamos na sala, no parque ou com os pais... e estas três coisas o Jk tem mesmo de perceber, por isso às vezes tenho de ser mais firme com ele”

J – “e na hora de almoço não se brinca com a comida”

Educadora – “sim, mas isso vai descobrir com o tempo, o mais importante é perceber que não pode atirar coisas, não pode bater e não pode ser desagradável”

R – “e tem de aprender a não mexer na gaveta dos amigos”

Eu – “mas ele não mexeu”

Educadora – “pois não”

Eu – “e reparem, o Jk tem de aprender muitas coisas mas nós também temos de aprender muitas coisas, temos de aprender a lidar com ele da melhor maneira”

Educadora – “a Catarina tem razão, eu também aprendo coisas, a Catarina também aprende coisas, a L (auxiliar) também aprende coisas... não há ninguém neste planeta que não tenha nada para aprender. Todos os dias conseguimos aprender uma coisa”

J – “o Jk não gosta de barulho”

Educadora – “ o J disse uma coisa muito importante que todos nós temos que aprender, o J disse que o Jk não gosta de barulho, então se calhar todos nós temos de aprender a fazer mais silêncio”

J – “para o Jk não atirar coisas?”

Eu – “para o Jk não ficar irritado”

Educadora – “eu sei que é estranho para vocês, porque nós estamos habituados a brincar e a fazer barulho, mas nos países do norte da europa, de onde o Jk é, (por exemplo a Noruega, a Suécia, a Finlândia, a Rússia) são países que não têm muito barulho nas salas. As escolas deles têm algum barulho, mas é muito, muito pouco, porque os meninos lá não gritam tanto, falam mais baixo... e por isso é que o Jk não está habituado”

Di – “E na Dinamarca também não há muito barulho, eu já fui lá para casa dos meus primos e não há muito barulho”

Educadora – “afinal quais são as coisas que nós precisamos de aprender? Já dissemos que podemos usar gestos para falar uns com os outros... e o que é que podemos fazer mais para além de gestos? Sabem o que é que eu fiz ontem para falar com o Jk sem usar o telemóvel? Fui à área das artes buscar uma folha e uma caneta, o que é que acham que fiz com uma folha e uma caneta?”

LT – “já sei, pintaste”

Di – “escreveste”

Educadora – “desenhei. Eu queria dizer que gostava dele e que só o queria ajudar, então fiz um boneco, apontei e disse “aqui P(educadora)”, depois fiz um coração e disse “gosto”, depois fiz outro boneco e disse “aqui JK”, e ele percebeu o que eu estava a dizer. Então além dos gestos, podemos desenhar”

V – “pois, ainda não sabemos escrever”

Eu – “por isso é que podem desenhar”

Educadora – “vamos imaginar, no tempo do planejar, como é que podemos fazer se quisermos perguntar à K ou ao Jk se eles querem ir para a área das artes?”

Sa – “apontamos!”

Di – “fazemos o símbolo do pincel”

Educadora – “boa, fazemos o símbolo da área das artes. Podemos ter cartões com os símbolos das áreas para lhes perguntar se querem ir para aquelas áreas e mais? E podemos ter fotografias?”

Da – “sim!”

Eu – “boa ideia, então eu posso fazer isso, tiro fotografias às áreas e aos materiais e assim já é mais fácil para eles decidirem onde querem brincar. Também posso imprimir várias imagens com símbolos para que seja mais fácil passar uma mensagem sem ser por palavras”

Educadora – “boa, então já descobrimos várias maneiras de falar com o Jk e com a K, por gestos, por desenhos e ainda com imagens”

ANEXO K.

Análise de conteúdo da  
conversa com o grupo de  
crianças

| | " | | " |

Tema: Integração e adaptação das crianças estrangeiras					
Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência	U.E.*
Comunicação	Adaptação à diversidade linguística	Identificação das línguas faladas pelas crianças da sala	<p>“Há crianças nesta sala que não falam português... nós já descobrimos que o Da fala alemão, mas também fala português, a Sa fala alemão, mas também fala inglês e português, o Lo fala italiano mas também fala português, o M fala russo, mas também fala inglês(...) Mas há meninos que não conseguem mesmo perceber a nossa língua” (EC)</p> <p>“a K é russo, não percebe” (So)</p> <p>“o menino novo só fala sueco! O Jk” (LT)</p>	3	1
	Comunicação não-verbal	Discussão sobre estratégias de comunicação	<p>“você sabem como é que nós podemos ajudar a K e o Jk a falarem connosco sem ser por palavras(?)” (EC)</p> <p>“Por gestos” (LM)</p> <p>“fazemos o símbolo do pincel” (Di)</p> <p>“desenhei. Eu queria dizer que gostava dele e que só o queria ajudar, então fiz um boneco, apontei e disse “aqui P(EC)”, depois fiz um coração e disse “gosto”, depois fiz outro boneco e disse “aqui Jk”, e ele percebeu o que eu estava a dizer” (EC)</p>	4	1
		Sugestão de gestos	<p>“Obrigada” (e coloca a mão no peito enquanto baixa ligeiramente a cabeça) (LT)</p> <p>“beber água pode ser assim” (faz a mimica de “beber água”) (G)</p> <p>“comer assim” (faz a mimica de “comer”) (Lo)</p> <p>“apontamos!” (Sa)</p>	4	1
		Sugestão de desenhos	<p>“Sabem o que é que eu fiz ontem para falar com o Jk sem usar o telemóvel? Fui à área das artes buscar uma folha e uma caneta” (EC)</p> <p>“além dos gestos, podemos desenhar (EC)</p> <p>“fazemos o símbolo do pincel” (Di)</p>	3	1

		Sugestão de imagens/símbolos	<p>“Podemos ter cartões com os símbolos das áreas para lhes perguntar se querem ir para aquelas áreas” (EC)</p> <p>“posso fazer isso, tiro fotografias às áreas e aos materiais e assim já é mais fácil para eles decidirem onde querem brincar. Também posso imprimir vários símbolos” (eu)</p>	2	1
Sensibilização para as diferenças culturais	Gestão do comportamento	Possíveis razões para o comportamento desafiante	<p>“porque ainda não nos conhece” (LT)</p> <p>“não conhece a escola” (V)</p> <p>“não conhece a sala” (Da)</p> <p>“não conhece os amigos” (Di)</p> <p>“não conhece os brinquedos” (LT)</p> <p>“As escolas deles têm algum barulho, mas é muito, muito pouco, porque os meninos lá não gritam tanto, falam mais baixo (...) o Jk não está habituado” (EC)</p>	6	1
	Regras sociais	Desafios	<p>“Mas porque é que o Jk está sempre a atirar coisas?” (J)</p> <p>“O Jk bate” (Di)</p> <p>“eu vi o Jk a bater à P (EC) ontem” (Di)</p>	3	1
		Discussão sobre o comportamento	<p>“ele pode não conseguir falar connosco, mas tem de conseguir perceber que há coisas que ele não pode fazer (...) não podemos bater nunca” (EC)</p> <p>“tu chateias-te com ele?” (LT)</p> <p>“ele não faz isso com maldade, ele não me quer magoar a mim, nem à L (auxiliar), nem à Catarina (eu), nem vos quer magoar a vocês” (EC)</p> <p>“o Jk vai aprendendo com o tempo... o Jk vai aprender que nós não batemos, nos não atiramos coisas, nós não magoamos, quer estejamos na sala, no parque ou com os pais” (EC)</p>	4	1
		O que podemos ou não	<p>“podemos brincar” (Di)</p> <p>“podemos correr” (LM)</p>	6	1

	Adaptar o ambiente às necessidades	podemos fazer  Respeitar a diferença	<p>“mas não podemos ser desagradáveis” (EC)  “não podemos colocar o pé em cima do amigo” (M)  “e na hora de almoço não se brinca com a comida” (J)  “e tem de aprender a não mexer na gaveta dos amigos” (R)</p> <p>“reparem, o Jk tem de aprender muitas coisas mas nós também temos de aprender muitas coisas, temos de aprender a lidar com ele da melhor maneira” (eu)  “o Jk não gosta de barulho” (J)  “o J disse que o Jk não gosta de barulho, então se calhar todos nós temos de aprender a fazer mais silêncio” (EC)  “eu sei que é estranho para vocês, porque nós estamos habituados a brincar e a fazer barulho, mas nos países do norte da europa, de onde o Jk é (...) são países que não têm muito barulho nas salas” (EC)</p>	4	1
--	------------------------------------	--	--	---	---

\*unidade de enumeração

ANEXO L.  
Roteiro ético

| ' ' | | ' ' |

<b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor</b>	
1. Objetivos do trabalho	<p>Desde o início do estágio, estabeleci contacto com vários membros da equipa educativa. Além disto, aproveitei os momentos de recepção ou de despedida das crianças para ter algumas conversas informais com as famílias. Assim que iniciei o meu estágio no estabelecimento socioeducativo, senti a necessidade que me apresentar, não só à equipa educativa que me estava a receber, como às crianças e às famílias. Assim sendo, para garantir que me conhecessem, entreguei à educadora uma carta de apresentação (ver Anexo D), para que fosse afixada na porta da sala, onde refiro a faculdade onde estudo, o curso que frequento, explico os meus objetivos na sala com o grupo de crianças e o período de duração do meu estágio profissional. Procurei estabelecer uma comunicação clara e transparente sobre minha presença e propósito no ambiente educativo.</p> <p>Relativamente aos objetivos e às intenções para a ação pedagógica, procurei:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Com as crianças – Estabelecer um vínculo afetivo e de confiança com as crianças; Promover uma formação de valores (respeito, compreensão e solidariedade) para a convivência em contextos sociais diversos; Promover o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais;</li> <li>(ii) Com as famílias – Estabelecer uma relação positiva assente na cooperação, no diálogo e no respeito; Fomentar o envolvimento das famílias em projetos realizados com as crianças;</li> <li>(iii) Com a equipa educativa – Estabelecer relações positivas, de confiança, de partilha e de entreajuda com todos os elementos da equipa educativa; Envolver a equipa de sala na ação pedagógica.</li> </ul>
2. Custos e benefícios	<p>Na minha perspetiva, esta investigação trouxe benefícios, uma vez que, tentei sempre realizar atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, pelo que, considero que proporcionei momentos significativos nas rotinas e através das brincadeiras e interações que tive com todas as crianças respondendo sempre “com qualidade às</p>

	<p>necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao meu alcance”, respeitando “cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1).</p> <p>Além disso, a investigação permitiu-me, ainda, refletir e melhorar a minha prática profissional.</p> <p>Acredito que esta investigação foi uma mais-valia para o grupo e que, depois do término da PPSII, a equipa de sala e o grupo de crianças se vão apropriar de algumas das estratégias criadas.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Durante a PPSII garanti que iria (i) Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional; (ii) Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança), e (iii) Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade (APEI, 2011). Todos os dados recolhidos foram utilizados apenas para efeitos de investigação. Procurei garantir o anonimato das crianças, das famílias, da equipa de sala e da instituição nos meus registos escritos. Durante toda a intervenção e investigação tive sempre em conta as necessidades e o superior interesse das crianças.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Durante a prática, e tendo em consideração a natureza e o tema da investigação, não realizei nenhum processo de seleção/exclusão de crianças. Procurei que todas as crianças fossem incluídas na investigação e encaradas como atores principais, procurei “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” e respeitar a “individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Ao longo da prática, procurei informar a equipa de sala e as famílias relativamente às minhas intenções, objetivos, técnicas e instrumentos que viria a aplicar.</p> <p>A minha ação teve como base os princípios descritos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2011), sendo estes: competência, responsabilidade, integridade e respeito. Para orientar a minha prática, tive sempre em conta as necessidades e os interesses das crianças, além disso, procurei seguir os princípios do modelo High Scope seguidos pelo estabelecimento socioeducativo.</p> <p>A escolha da problemática decorreu da preocupação com o bem-estar, com o desenvolvimento social e com as</p>

	<p>experiências educativas das crianças. Após algumas conversas informais com a equipa de sala, ficou claro que este tema seria relevante para explorar e desenvolver em maior profundidade, uma vez que houve o reconhecimento comum da sua pertinência.</p> <p>Desse modo, procurei “trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p.2)</p>
6. Consentimento informado	<p>Entreguei aos pais um protocolo de consentimento informado, em que declaram estar cientes dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, da participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Garanti a confidencialidade e a proteção da informação fornecida. Quanto ao portefólio individual da criança, conversei com os pais com antecedência, pedi colaboração e coloquei-os a par dos meus objetivos, expliquei também que iriam ter acesso a esse portefólio no final do estágio. Relativamente às fotografias tiradas ao longo da PPSII, pedi permissão às famílias para a captação de fotografias às crianças, garantindo que as imagens captadas serão utilizadas apenas para fins académicos. É de referir que estive atenta aos sinais das crianças, respeitando caso demonstrassem não querer ser fotografadas.</p>
7. Uso e relato das conclusões	<p>Quando terminar a investigação e após a conclusão do relatório final, pretendo divulgar e partilhar, com todos os envolvidos neste processo, as conclusões retiradas. Penso que a partilha de “informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2) é essencial para uma aprendizagem de ambas as partes.</p>
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Considero que a investigação teve um impacto positivo nas crianças e, conseqüentemente, nas famílias e na equipa, uma vez que todas as minhas intenções e práticas pedagógicas tiveram como objetivo a promoção de níveis mais elevados de bem-estar das crianças, tendo sempre como principal preocupação as suas necessidades e interesses. Coloquei, em todos os momentos, o interesse das crianças acima dos interesses individuais (APEI, 2011)</p>
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	<p>Todo o processo de investigação foi transparente, acredito que, para além disso foi também pertinente. Procurei promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras e promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade (APEI, 2011). Foi através de conversas informais que abordei os intervenientes quando era pertinente comentar algumas evoluções e situações que iam</p>

	ocorrendo no dia-a-dia.
10. Tratamento dos dados <sup>1</sup>	<p>No que diz respeito à recolha e tratamento de dados, optei por utilizar diferentes técnicas: a observação direta participante, a análise documental (de notas de campo, documentos institucionais, documentação pedagógica) e a entrevista semiestruturada à educadora da sala, de modo a conseguir cruzar diversas fontes de evidência – triangulação dos dados.</p> <p>Comprometo-me a garantir o sigilo profissional relativamente às crianças, famílias e equipa educativa, no que concerne ao tratamento dos dados</p>

---

<sup>1</sup> “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>