



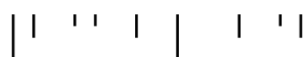
UM CONTEXTO BILÍNGUE EM EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE
UMA EQUIPA EDUCATIVA

Marta Pinto

(2022361)

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

2023-2024



UM CONTEXTO BILÍNGUE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE UMA EQUIPA EDUCATIVA

Marta Pinto

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

Orientador: Prof.^a Doutora Carina Rodrigues

Júri

Presidente: Abel Arez
Arguente: Patrícia Ferreira
Orientador: Carina Rodrigues

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Acredito que para além de termos todos uma essência pessoal e característica, ao longo dos anos, com as experiências e vivências mais e menos positivas, vamos moldando e construindo o nosso “eu”, sendo este sempre influenciado pelo meio que nos rodeia. Sempre fui uma pessoa bastante trabalhadora, persistente e focada, contudo, tenho a sorte de viver num meio em que me dão todas as ferramentas necessárias para poder continuar a lutar por mim, por aquilo em que acredito e me faz feliz. Esse meio chama-se família, amigos, colegas, professores, educadores, auxiliares, crianças, e as ferramentas são, amor, respeito, compreensão, força, empatia, sorrisos, agradecimentos, críticas construtivas, etc.

Obrigada, família, pela força, amparo, respeito, esforço, apoio, carinho e amor que depositaram sempre em mim nas medidas e alturas certas, ajudando-me a concretizar um dos meus grandes objetivos de vida.

Obrigada, Kiko, por teres aparecido na minha vida na altura certa e, desde então, estes sete anos de luta por este sonho tornaram-se muito mais leves e fortes, por isso considero que este caminho não foi só meu, mas nosso!

Obrigada a todos os professores, educadores, auxiliares e crianças, que se cruzaram comigo desde o meu décimo ano, o ano em que decidi começar a estudar para ser educadora de infância.

Obrigada às duas orientadoras que me apoiaram nestes dois últimos anos de formação, Marta Botelho e Carina Rodrigues, nos quais sempre tive um grande respeito pelo seu trabalho, uma vez que é necessário ter uma grande coragem e foco, não só para assumirem esta função, como para gerirem esta e outras tantas funções profissionais.

RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, constitui uma reflexão sistemática e fundamentada dos processos vivenciados ao longo da minha prática em contexto de Jardim de Infância (JI). Pretende apresentar tanto a caracterização do contexto em que estive inserida, como a da minha ação e intervenção junto das crianças e dos adultos que acompanhei, a par de uma investigação realizada sobre uma temática observada nesse mesmo contexto. A minha prática teve início, entre os dias 2 e 9 de outubro de 2023, num primeiro contexto socioeducativo, tendo sido retomada e levada a cabo, entre os dias 17 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024, num outro JI de Lisboa, junto de um grupo de 18 crianças com três anos de idade. Tendo por base a caracterização do contexto, que constituiu o pilar de toda a minha ação e intervenção para com o grupo de crianças, a sua junção à da minha ação deu origem à temática da investigação desenvolvida, que teve por título “um contexto bilíngue em educação pré-escolar: conceções e práticas de uma equipa educativa”. Para a sua realização, definiram-se como objetivos: i) analisar as vantagens e desvantagens do ensino bilíngue para as crianças em idade pré-escolar; ii) indagar o papel da equipa educativa neste tipo de ensino em contexto de JI. Do ponto de vista metodológico, a investigação consiste numa natureza mista, a partir do método de estudo de caso, baseado na utilização de várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como a observação direta (e indireta) e respetivas notas de campo, a análise documental, um inquérito por questionário e uma entrevista, tendo-se, posteriormente, recorrido à análise de conteúdo de toda a informação recolhida. Os resultados deste estudo poderão contribuir para uma reflexão pessoal e crítica sobre esta temática, mais precisamente, sobre os objetivos anteriormente referidos, concluindo que a implementação deste tipo de ensino constitui um ambiente rico em aprendizagens. Toda a ação e prática desenvolvida por mim, para com o grupo de crianças, com a equipa educativa, com as famílias e o contexto, assim como toda a investigação desenvolvida, resulta numa reflexão fundamentada e, conseqüentemente, numa importante aprendizagem, não só no tocante à experiência de investigação encetada, como à perspetivação da educadora que pretendo ser no futuro.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Educação bilíngue; Inglês; Aquisição da Linguagem; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This report, drawn up as part of the Supervised Professional Practice II curricular unit of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education at the Lisbon School of Education, is a systematic and well-founded reflection on the processes I went through during my practice in a kindergarten setting. It aims to present a characterization of the context in which I worked, as well as my action and intervention with the children and adults I accompanied, along with an investigation carried out on a theme observed in that same context. My practice began between October 2 and 9, 2023, in a first socio-educational context, and was resumed and carried out between October 17, 2023 and January 31, 2024, in another kindergarten in Lisbon, with a group of 18 three-year-old children. Based on the characterization of the context, which was the pillar of all my action and intervention with the group of children, its combination with that of my action gave rise to the theme of the research carried out, which was entitled “a bilingual context in pre-school education: conceptions and practices of an educational team”. The objectives were: i) to analyze the advantages and disadvantages of bilingual teaching for pre-school children; ii) to investigate the role of the educational team in this type of teaching in a kindergarten context. From a methodological point of view, the research is of a mixed nature, using the case study method, based on the use of various data collection techniques and instruments, such as direct (and indirect) observation and respective field notes, document analysis, a questionnaire survey and an interview, and then content analysis of all the information collected. The results of this study could contribute to a personal and critical reflection on this subject, more precisely, on the aforementioned objectives, concluding that the implementation of this type of teaching constitutes an environment rich in learning. All the action and practice I have carried out with the group of children, the educational team, the families and the context, as well as all the research carried out, has resulted in a well-founded reflection and, consequently, in important learning, not only with regard to the research experience I have undertaken, but also with regard to the perspective of the educator I intend to be in the future.

Keywords: Pre-school Education; Bilingual Education; English; Language Acquisition; Supervised Professional Practice.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	4
2.1. Caracterização do meio envolvente.....	5
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	6
2.3. Caracterização da equipa educativa	11
2.4. Caracterização do ambiente educativo	13
2.4.1. Organização do espaço e dos materiais	14
2.4.2. Organização e gestão do tempo e da rotina	17
2.5. Caracterização do grupo de crianças	21
2.6. Caracterização das famílias	29
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	33
3.1. Intenções para a ação	34
3.2. Processo de intervenção e sua avaliação.....	35
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	41
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	42
4.2. Revisão da literatura	43
4.2.1. Desenvolvimento e aquisição da linguagem na EPE.....	44
4.2.2. O ensino bilíngue em contexto pré-escolar	45
4.2.3. Vantagens e desvantagens do ensino bilíngue na EPE	48
4.2.4. O papel do adulto no ensino bilíngue	49
4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	50
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	54
4.4.1. Caracterização dos participantes do estudo	55
4.4.2. Análise das vantagens e desvantagens do ensino bilíngue para crianças em idade pré-escolar	58
4.4.3. O papel do adulto no ensino bilíngue	63
4.4.3.1 Dificuldades sentidas na aplicação deste ensino	69
4.4.3.2. Apreciação da aplicação deste ensino.....	70
4.5. Síntese dos resultados	71

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	75
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
8. ANEXOS	92
Anexo A. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II	93
Anexo B. Informação aos pais sobre o Projeto	94
Anexo C. Planta do Contexto	95
Anexo D. Planta da Sala.....	96
Anexo E. Profissões dos pais.....	97
Anexo F. Notícia.....	98
Anexo G. Guião da entrevista.....	99
Anexo H. Guião do inquérito por questionário	101
Anexo I. Análise categorial do inquérito por questionário.....	107
Anexo J. Análise categorial da entrevista.....	126
Anexo K. Roteiro ético e metodológico	133
Anexo L. Carta de apresentação	143
Anexo M. Consentimento para a recolha de imagens/vídeos.....	144
Anexo N. Documento para a avaliação do Projeto pelas famílias.....	146
Anexo O. Consentimento para a participação da criança no Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem.....	147
Anexo P. Consentimento informado para a gravação da entrevista	148
Anexo Q. Notícias referentes à Metodologia de Trabalho de Projeto.....	149

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Adesão ao inquérito por questionário.....	56
Figura 2. Funções no Contexto.....	56
Figura 3. Habilitações Literárias.....	57
Figura 4. Faixa Etária.....	58
Figura 5. Vantagens do Ensino Bilíngue.....	60
Figura 6. Frequência de contacto favorável com a segunda língua.....	66
Figura 7. Dificuldade sentida na adaptação ao ensino bilíngue.....	69
Figura 8. Importância dada ao ensino bilíngue.....	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Horário de funcionamento da sala	17
Tabela 2. Horário das atividades extracurriculares e complementares.	20
Tabela 3. Datas de nascimento das crianças.....	21

LISTA DE ABREVIATURAS

E	Entrevista
EPE	Educação Pré-Escolar
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IQ	Inquérito por Questionário
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PS	Projeto de Sala
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório, elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), pretende constituir uma reflexão sistemática e fundamentada dos processos vivenciados ao longo da minha prática em contexto de Jardim de Infância (JI). Desta forma, pretende apresentar tanto a caracterização do contexto em que estive inserida, como a da minha ação e intervenção junto das crianças e dos adultos que acompanhei, a par de uma investigação realizada sobre uma temática observada nesse mesmo contexto. A minha prática, iniciada, entre os dias 2 e 9 de outubro de 2023, num primeiro contexto socioeducativo, foi retomada e levada a cabo, entre os dias 17 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024, numa nova instituição, em Lisboa, concretamente, numa sala de Jardim de Infância (JI), composta por 18 crianças com três anos de idade (contexto prático sobre o qual versa, portanto, o presente documento).

Este relatório tem por objetivo refletir, descrever e analisar todos os processos e dimensões que envolveram a minha prática no JI em que estive inserida, explicitando e avaliando as minhas intenções para com todos os indivíduos envolvidos (crianças, famílias e equipa educativa), além da evidenciação de uma investigação desenvolvida nesse mesmo contexto educativo.

Este documento encontra-se organizado em cinco capítulos, a contar da presente introdução, e à parte das secções reservadas a referências bibliográficas e anexos, designadamente: i) caracterização de uma ação educativa contextualizada; ii) análise reflexiva da intervenção em jardim de infância; iii) investigação em jardim de infância; iv) construção da profissionalidade; e v) considerações finais.

Relativamente à primeira secção, esta descreve todo o contexto e o seu meio envolvente, nomeadamente, os seus valores e missão, as suas características físicas e organizacionais, a caracterização do ambiente educativo, do grupo de crianças (e respetivas famílias) e da equipa educativa que o acompanha, caracterizados com o mesmo rigor ético e confidencial aplicado em todo relatório.

Na segunda secção, reflito e fundamento as minhas intenções, enquanto estagiária, para com o grupo de crianças, as respetivas famílias e a equipa educativa, a partir das quais me regi e movi a minha prática, tendo sido estabelecidas, especificamente, para e mediante o contexto e grupo de crianças acompanhados.

A terceira secção é referente a uma investigação realizada sobre um tema surgido a partir da junção da caracterização do contexto em que me inseri, e das observações e

ações nele realizadas. O tema da investigação centra-se numa das principais características que define e distingue este contexto de outros, uma vez que privilegia o bilinguismo desde o berçário ao jardim de infância, dinamizando vários momentos e sessões centrados nesta temática, com vista ao desenvolvimento de competências linguísticas bilíngues, nas crianças.

Para a sua realização, e procurando-se, mais concretamente, escutar e recolher as conceções de toda a equipa educativa do presente contexto a respeito do ensino (ou da educação) bilíngue na Educação Pré-Escolar, definiram-se como objetivos: i) analisar as vantagens e desvantagens do ensino bilíngue para as crianças em idade pré-escolar; ii) indagar o papel da equipa educativa neste tipo de ensino em contexto de JI. Desta forma, este capítulo apresenta primeiramente a identificação e justificação da problemática, seguida da revisão literária, com o principal intuito de aprofundar conhecimentos sobre o tema apreciado. Posteriormente, é descrito o roteiro ético e metodológico que identifica o estudo, desenvolvido a partir de uma abordagem mista com base na metodologia do estudo de caso. Por fim, os dados recolhidos serão apresentados, confrontados e refletidos, concluindo-se acerca dos benefícios da implementação do ensino bilíngue na Educação Pré-Escolar, enquanto ambiente promotor de múltiplas aprendizagens.

A quarta secção centra-se numa reflexão sobre a minha prática profissional supervisionada ao longo dos dois anos de formação, quer, portanto, em contexto de creche, quer de JI, e na qual descrevo e analiso as minhas aprendizagens e, conseqüentemente, as minhas perspetivas futuras relativas à minha ação e prática, enquanto educadora de infância. Nessa sequência, serão identificadas todas as aprendizagens resultantes do trabalho pedagógico realizado a partir da minha intervenção educativa em contexto de JI, identificando o seu contributo na construção da minha identidade profissional, bem como as aprendizagens adquiridas relativas à problemática de investigação abordada.

Na última secção, pretendo descrever e refletir sobre as mais significativas aprendizagens adquiridas ao longo de toda a minha formação académica, quer ao longo da minha prática contextualizada, quer no âmbito da experiência investigativa que a mesma contemplou.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

2.1. Caracterização do meio envolvente

O meio envolvente de um contexto socioeducativo constitui uma das primeiras observações atentas realizadas por um educador quando integra um contexto, podendo este influenciar ou ser influenciado pelas crianças e pela prática do educador, tal como sugerem Silva et al. (2016): “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (p. 21).

O meio envolvente do contexto socioeducativo que integrei como estagiária é uma zona requalificada de Lisboa, integrando-se num espaço bastante urbano e plano, e possibilitando, quando o tempo o permite, e como possível, inclusivamente, observar, deslocações de bicicleta para o jardim de infância (JI). É também uma área que, a nível de transportes públicos, é bastante provida, uma vez que possui vários autocarros, metro e comboio, proporcionando, deste modo, uma melhor facilidade de deslocação das famílias e respetivas crianças, assim como da própria comunidade educativa.

A poucos quilómetros de distância do contexto, existem outros espaços significativos para o grupo de crianças, nomeadamente, as piscinas municipais, onde as crianças realizam as sessões de natação, semanalmente; o casino de Lisboa, utilizado para assistir a espetáculos ou peças de teatro; a Sociedade Filarmónica Recreio Alverquense, cujo espaço apoia a realização de várias festas comemorativas que envolvam toda a comunidade educativa; o Jardim do Passeio dos Heróis do Mar, no qual se realizam diversos passeios pelos seus caminhos pedestres, junto ao rio, dando ainda acesso a um parque infantil com diversas zonas lúdicas:

Estiveram a brincar num parque infantil, exploraram as pedras que existiam no chão, as cores, os tamanhos e a própria teia para trepar (Nota de campo de 13 de novembro de 2023, registo n.º 73).

Todos estes locais que envolvem o contexto poderão ser potenciadores do desenvolvimento da criança, pois, tal como refere Portugal (2008), o desenvolvimento é um processo contínuo ao longo da vida da criança, que ocorre no meio envolvente, podendo afetá-lo de forma positiva e negativa. Este processo é caracterizado por ser multifacetado e complexo, por esse motivo, torna-se imprescindível compreender as experiências que a criança vivencia no seu meio envolvente. Apesar de esta zona conter uma diversidade de espaços bastante relevante, podendo proporcionar diversas

experiências e aprendizagens às crianças, o JI também revela alguma facilidade e disponibilidade em promover outras deslocações das crianças para determinadas zonas, com eventual custo monetário, caso o grupo demonstrar verdadeiro interesse por algo ou se o educador considerar que essas experiências possam contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Tal como está descrito no Projeto Educativo (PE),

O meio envolvente é de extrema importância na educação da criança, pelo que pretendemos alargar e divulgar o trabalho a realizar de forma a implicar todos os agentes educativos nos projetos a desenvolver ao longo do ano, através de contactos telefónicos, convites, encontros formais e informais ao Comércio e Serviços Locais (PE, 2023, p. 41).

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

Cada contexto socioeducativo possui características, princípios e espaços diferentes. Como tal, torna-se fulcral caracterizar aquele em que me encontro a realizar a prática, para que possa adequá-la tendo em conta a realidade em que estou inserida. A organização educativa em referência pertence a uma rede privada com fins lucrativos, instituída numa localidade em Lisboa, e inaugurada em 2010, inicialmente, apenas com a valência de Creche, tendo sido alargada, mais tarde, para a valência de jardim de infância (JI).

Este contexto tem como principal ação “tornar implícita a ideia de prolongamento da casa, da família, a de continuidade de cuidados e de estímulo, a manutenção de laços afetivos e sensoriais.” (PE, 2023, p. 29). Para além disso, este contexto encara a educação como um processo de transformação que tem como principais intervenientes os educadores, os pais, as crianças e a comunidade, participando de forma interdependente e complementar (PE, 2023). No que concerne aos seus princípios orientadores, este contexto centra-se em: i) reconhecer a criança como um ser único que possui características e necessidades diferentes, respeitando-as; ii) oferecer segurança afetiva através da vivência de um espaço calmo, acolhedor e a partir de uma relação afetiva positiva com os adultos da equipa educativa; iii) olhar a criança como um ser que se desenvolve e aprende, através da brincadeira e da vivência de determinadas experiências; e iv) reconhecer que o diálogo com os pais e com/entre a equipa educativa permite conhecer e compreender melhor a criança (PE, 2023).

No que diz respeito às suas características físicas e ao edifício em questão, este foi construído de raiz e, por esse motivo, apresenta instalações com determinadas características e particularidades pensadas para responder às necessidades das crianças, promovendo um ambiente seguro, cómodo e adequado ao público-alvo. Essas mesmas características resumem-se à existência de:

cores claras e neutras para as paredes e tetos, que são laváveis e garantem um bom isolamento térmico e acústico. O pavimento é resistente, lavável e de fácil manutenção. Toda a área das instalações recebe luminosidade natural proveniente das janelas existentes e é ventilada por ar natural e artificial. A nível de segurança, possui saídas de emergência assinaladas, extintores e detetores de fumo (PE, 2023, p. 9).

Conforme aludido anteriormente, após cinco/seis anos da abertura deste contexto, foi sentida a necessidade de criar a valência de JI, motivo pelo qual o contexto sofreu algumas alterações físicas em algumas áreas das instalações. Assim, o edifício conta, presentemente, com um único e extenso piso térreo (*cf.* Anexo C), que integra: uma sala de entrada; o gabinete da direção; um economato; o vestuário do pessoal; a sala do pessoal; o refeitório; a cozinha; instalações sanitárias da cozinha; instalações sanitárias dos adultos; instalações sanitárias das crianças; instalação sanitária para mobilidade reduzida; duas despensas; uma copa de leite; duas salas de berçário; seis salas de creche (três salas de um e dois anos, e outras três salas de dois e três anos); duas salas de JI (uma sala de três e quatro anos, e uma outra para crianças com quatro e cinco anos); um espaço exterior dividido em dois (um para a creche e outro para o JI); e um recreio, com horta pedagógica.

No que concerne aos recursos humanos deste contexto, o mesmo é constituído pelos seguintes elementos: uma diretora geral; uma diretora pedagógica; oito educadoras de infância; uma professora de inglês, uma professora de música; uma responsável pelo berçário; dez técnicas de ação educativa; duas ajudantes da cozinha/limpeza e todos os restantes professores e intervenientes que integram as atividades extracurriculares.

Relativamente ao Projeto Educativo do contexto, o mesmo tem como princípio “Crescer a Brincar” e como tema “O Meu Lugar no Mundo”. Deste modo, o contexto considera que é através do brincar, da atividade lúdica, que a criança se envolve, experimenta e descobre o mundo, para além de ser vista e reconhecida como um ser que possui conhecimentos, sendo estes um ponto de partida para as suas aprendizagens

futuras, afirmando que as mesmas resultam das características físicas do meio onde estão inseridas e das interações sociais estabelecidas (PE, 2023).

Deste modo, em termos pedagógicos, o contexto não se rege por nenhum modelo, organizando desta forma, o seu plano de atividades de acordo com a celebração de determinadas datas festivas, que ocorrem ao longo do ano letivo, bem como de propostas surgidas de interesses demonstrados pelas crianças.

No que se refere às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o contexto integra-as, talqualmente, numa sala, contando como apoio, sempre que possível, de uma técnica da Educação Especial, pertencente ao Ministério da Educação. Para além disso, é também possível especialistas de instituições privadas integrarem a sala de um determinado caso, com vista a um acompanhamento reforçado e uma atuação conjunta entre todos os intervenientes.

Segundo o PE (2023), o contexto considera que a aprendizagem e a aquisição de uma língua apenas se efetivam se a criança estiver imersa num ambiente em que ocorram trocas linguísticas. Para além disso, as crianças possuem uma predisposição maior para a aprendizagem e a aquisição de uma língua do que um adulto. Como tal, este contexto assume favorecer a introdução à língua inglesa, da mesma forma que favorece a da língua portuguesa.

Estudos recentes apontam ainda a aprendizagem de uma língua estrangeira em idade pré-escolar como potenciadora de maior estimulação a nível linguístico, mesmo relativamente à língua materna, ao nível da criatividade, da descoberta do “eu” e do outro e, ainda, na sensibilização para as diferenças culturais (PE, 2023, p. 26).

É a partir desta afirmação e desta reflexão que o contexto apresenta como parte integrante da sua intencionalidade educativa um Projeto Bilingue. Esse mesmo projeto consiste na introdução à língua inglesa, contando, para ela, com o apoio da equipa educativa da sala e de uma “professora” (tal como o contexto a designa) externa de inglês. Estes momentos ocorrem em curtos períodos de tempo, tanto período da manhã, como período da tarde, três vezes por semana. Neste sentido, existe um período da manhã em que toda a comunicação oral é realizada pela equipa educativa através da língua inglesa, ou seja, a educadora, e, se possível, a auxiliar, interage(m) com o grupo apenas em inglês, realizando toda a rotina de grupo nesta língua:

Após o momento da leitura da história, como planejado, a comunicação passou a ser realizada majoritariamente em inglês. Esse fator, como já previa, tornou-se algumas vezes num bloqueador de comunicação, uma vez que não tenho facilidade nesta língua. No entanto não quis negar este desafio e decidi abraçá-lo, tentando ultrapassá-lo da melhor forma, preparando-me previamente e pedindo ajuda à educadora com algum vocabulário. Ao longo da atividade, fui interagindo com o grupo em inglês e este respondia-me em português, menos quando lhes pedia para que me respondessem e dissessem em inglês a cor das frutas (Nota de campo de 24 de outubro de 2023, registo n.º 24).

Às quartas-feiras, a “professora” de inglês desloca-se até às salas para realizar uma atividade ligada à temática que tem sido abordada em sala pela educadora, no âmbito da qual o discurso é realizado apenas e somente em inglês:

- “*What’s your name?*” - perguntou a professora
- “Rodrigo!”
- “*What’s your favourite animal?*”
- “Leão.”

A professora contou uma história em inglês sobre animais, uma vez que na planificação da educadora surgiu várias vezes o tema do gafanhoto (Nota de campo de 29 de novembro de 2023, registo n.º 99).

Após esta sessão, a “professora” acompanha o grupo até à hora da sesta, interagindo com o mesmo sempre em inglês nos diversos momentos da sua rotina. Num outro dia da semana, a “professora” desloca-se até à sala, num período da parte da tarde para apenas integrar algumas brincadeiras das crianças, comunicando apenas em inglês. Infelizmente, como este momento era dinamizado num período da parte da tarde, por motivos profissionais, não me foi possível observá-lo, contudo, com o intuito de conhecer um pouco mais esta dinâmica, conversei informalmente com a “professora”, que me esclareceu acerca do funcionamento deste momento, tal como o descrevi anteriormente.

A referida dinâmica, conforme vem explicitada no Projeto Educativo da instituição, tem como principais objetivos: i) familiarizar a criança com a língua inglesa; ii) incentivar a criança a expressar-se oralmente de forma natural e espontânea; iii) incentivar a entoação e fonologia da língua inglesa; iv) promover o conhecimento dos conceitos e ações que fazem parte do quotidiano da criança; v) promover uma melhor

integração de crianças de origem estrangeira; vi) proporcionar experiências que respeitem diferentes culturas (PE, 2023).

Assim, pretende-se que a criança tenha um contacto precoce com a língua inglesa e que esta ocorra de forma natural, no seu quotidiano, para que garantir a aprendizagem e a aquisição dessa mesma língua.

Para além do “projeto de ensino (entenda-se educação) bilíngue”, o contexto apresenta uma dinâmica de intervenção na área da expressão musical, realizada uma vez por semana em cada sala. Esta intervenção tem como objetivo estimular a concentração, a memorização, a coordenação motora e a expressão corporal, tendo em conta a fase de desenvolvimento do grupo de crianças. A dinamização deste momento é sempre planeada mediante o trabalho que está a ser desenvolvido nas várias salas, possibilitando, assim, uma consolidação dos conhecimentos promovidos, através de uma dinâmica e ação diferentes (PE, 2023).

Como referido anteriormente, nos espaços deste contexto, existe uma horta pedagógica que tem como principal intenção educativa proporcionar um contacto mais direto com a Natureza, estimulando nas crianças uma consciência ecológica:

Durante a manhã fomos para a horta e com a ajuda da educadora cada criança plantou uma coisa. O que plantamos foi: alface, cebola e agrião (Nota de campo de 23 de outubro de 2023, registo n.º 20).

Esta horta tem como principais objetivos, na educação das crianças: i) promover o contacto com a Natureza; ii) estimular a curiosidade pelos fenómenos naturais; iii) experienciar diferentes formas de cultura e sementeiras; iv) promover o desenvolvimento de capacidades de observação, organização e de registo; v) promover a capacidade de trabalhar em cooperação com os outros; vi) Experienciar outras formas de ensino/aprendizagem; vii) Promover a dinamização do espaço exterior; viii) Promover o gosto pelas atividades agrícolas e de jardinagem; ix) Proporcionar o uso de novas tecnologias de comunicação (PE, 2023).

Este contexto possui ainda um conjunto de parcerias que visam proporcionar diversas experiências extracurriculares, dentro e fora do contexto socioeducativo, sob a supervisão da equipa educativa. Estas parcerias são “o Mini-Ténis vai à escola”; “Instituto do Judo”; “Piscina do Oriente” (PE, 2023, p. 45).

Relativamente ao mini-ténis, existe um professor de ténis que se desloca até à instituição e proporciona uma sessão de ténis destinada apenas às crianças do pré-escolar. A atividade tem lugar uma vez por semana, habitualmente num período da parte da

manhã, num dos espaços exteriores do contexto e destina-se a um grupo de crianças inscrito nesta modalidade. As crianças que estão inscritas nesta modalidade, muitas das vezes não conseguem acompanhar as atividades orientadas pela educadora, uma vez que o horário da mesma coincide com o horário da sessão. Esta atividade tem como objetivo dar a conhecer às crianças, através de jogos de cooperação e oposição, as técnicas da modalidade, e desenvolver habilidades e capacidades físicas, coordenativas e um conjunto de competências sociais e individuais, tais como, o espírito de ajuda e a noção de esforço, empenho e superação (PE, 2023).

Relativamente à modalidade de judo, destinada apenas às crianças do pré-escolar que nela estejam inscritas, a mesma é dinamizada por uma professora que se desloca até à instituição e proporciona uma sessão num período da parte da tarde, uma vez por semana, no refeitório. Esta atividade tem como objetivos fortalecer o físico, a mente, inculcando determinados valores, tais como a coragem, a sinceridade, o respeito pelo outro, o autocontrolo, entre outros (PE, 2023).

Por fim, a Piscina do Oriente é outra dos parceiros deste contexto, sendo frequentada pelas suas crianças, para uma aula de natação semanal, num período da manhã, e acompanhadas por um elemento da equipa educativa de cada sala. Pelos mesmos motivos explicitados anteriormente, também as crianças inscritas nesta modalidade, não conseguem muitas vezes acompanhar as atividades orientadas pela educadora:

Quando o grupo de crianças chegou à sala após a natação, foram todos sentar-se no tapete e uma criança olhou para uma das paredes da sala e disse:

- Puseram os animais da história ali... (sem perceber muito bem o que poderá ter acontecido naquela manhã, mostrando-se curioso) (Nota de campo de 23 de janeiro de 2024, registo n.º 159).

Esta atividade tem como principais objetivos favorecer, desde cedo, a relação positiva da criança com a água, promovendo uma experiência harmoniosa, através do contacto com novas sensações e novos comportamentos motores (PE, 2023).

2.3. Caracterização da equipa educativa

De acordo com Silva et al. (2016), o contexto socioeducativo deverá favorecer as relações e o trabalho em equipa entre profissionais, que têm um papel crucial na educação das crianças. Como tal, este contexto conta com um trabalho conjunto e harmonioso entre

todos os seus elementos, considerando que todos e qualquer um deles seja parte integrante da equipa educativa das crianças, desde as ajudantes de cozinha, às técnicas de ação educativa, as educadoras, os professores das atividades extracurriculares, a professora de música, de inglês, a diretora geral e pedagógica, etc. Como tal, o contexto apresenta objetivos comuns para toda a equipa, designadamente: i) “Organização consciente e de cooperação;” ii) “Trabalho baseado em valores como a honestidade, atenção pelo próximo, troca de experiências, ideias e saberes;” iii) “Relação de comunicação, respeito, disponibilidade e autenticidade;” iv) “Promoção de momentos de planificação e avaliação de todo o trabalho desenvolvido com as crianças;” v) “Trabalho de parceria com os pais;” vi) “Articulação com outros agentes” (PE, 2023, p. 21).

A par desta equipa macro, e como explicitado anteriormente, cada sala é acompanhada por uma educadora e uma auxiliar, sendo que as principais responsáveis da sala na qual me encontro a realizar a prática pedagógica são a educadora BB e a auxiliar AB. Esta equipa exerce neste estabelecimento há alguns anos, por consequência, a mesma apresenta não só um excelente conhecimento do funcionamento do presente contexto, como uma relação positiva, de confiança e entreajuda com a restante equipa.

Para além da educadora e da auxiliar presentes na sala, a mesma ainda integra outras duas estagiárias: uma, aluna do último ano do curso profissional de ação educativa do ensino secundário, e a outra, estudante do primeiro ano do mestrado em Educação Pré-Escolar. No que diz respeito à primeira estagiária, a mesma integrou a sala desta educadora já no ano letivo passado, tendo, por isso, acompanhado algumas crianças deste grupo. Para além disso, este ano retomou o estágio no início de setembro, terminando-o no final de janeiro. A mesma está presente no contexto uma vez por semana, tendo como principal objetivo, não só acompanhar e atender às necessidades do grupo, como elaborar um conjunto de atividades, a partir de um tema de interesse do mesmo. Relativamente à segunda estagiária, a mesma integrou a sala no início do mês de dezembro, terminando o estágio no decorrer do mês de março, estando presente no contexto todos os dias da semana. Tem como desafio e intencionalidade realizar, também, um trabalho de projeto com o grupo, a iniciar em janeiro, a par de outras atividades alinhadas com os interesses e necessidades das crianças. Este é um aspeto que me importa ressaltar, não só pelos recursos humanos que evidencia na equipa do JI, mas também pela dinâmica que sugere, uma vez que todo o trabalho desenvolvido junto do grupo de crianças desta sala terá de ser agilizado com a educadora e, simultaneamente, com as duas estagiárias presentes.

Independentemente de tudo, posso afirmar que a minha integração neste contexto, enquanto estagiária e elemento integrante da sua equipa, foi bastante rápida, atendendo à forma positiva como me acolheu, dando-me espaço para interagir, agir e adaptar-me, desde o primeiro dia. É de ressaltar que a relação estabelecida com as restantes estagiárias foi igualmente positiva, tendo podido estabelecer com as mesmas uma relação mútua de compreensão, interajuda e respeito.

Por último, e não menos importante, uma vez que os pais escolheram este contexto socioeducativo para complementar a tarefa de educar e cuidar dos seus filhos, a família constitui também uma parte integrante da equipa educativa da criança. Por esse grande motivo, o JI deve estabelecer um contacto próximo com a família para que a colaboração da mesma seja útil e a mais benéfica para o desenvolvimento e o trabalho pedagógico realizado com a criança. Tal como refere Mata e Pedro (2021), “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.” (p. 6). Por esse grande motivo, conforme terei oportunidade de demonstrar na secção relativa à caracterização das famílias.

No que concerne ao posicionamento pedagógico da equipa da sala, e conforme referido acima, a prática da mesma vai ao encontro daquilo que é preconizado no Projeto Educativo: não se regendo o contexto por nenhum modelo, o mesmo organiza o seu plano de atividades de acordo com a celebração de determinadas datas festivas, que ocorrem ao longo do ano letivo, bem como de propostas surgidas de interesses demonstrados pelas crianças. Vale referir, a propósito da abordagem pedagógica da equipa que em conversas informais com a educadora cooperante, a mesma também referiu não se identificar com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), privilegiando justamente a elaboração de atividades em torno de celebrações e efemérides, alinhadas com os interesses das crianças.

2.4. Caracterização do ambiente educativo

A sala onde me encontro inserida denomina-se *Sala Azul 2* e integra um grupo de crianças situado na faixa etária dos três aos quatro anos, sob a responsabilidade da educadora BB e da auxiliar AB.

2.4.1. Organização do espaço e dos materiais

Na perspectiva de Zabalza (1998), o ambiente é constituído por um conjunto indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas, que existem e se relacionam dentro de uma estrutura física. Como tal, faz todo o sentido que as crianças façam parte do processo de construção e de organização da sala em que passam tantas horas dos seus dias. Desta forma, e tendo em conta o Projeto de Sala (PS, 2023), o ambiente está organizado tendo em consideração os interesses e as necessidades demonstradas pelas crianças, de forma a promover o seu desenvolvimento ao nível das diferentes áreas e domínios presentes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016), bem como ao nível da sua autonomia, possibilitando a utilização de recursos e materiais que não conte necessariamente com o apoio do adulto.

No que diz respeito à organização do espaço da sala em referência, este encontra-se organizado em diferentes áreas de exploração (*cf.* Anexo D), nas quais podem surgir momentos de brincadeira e/ou de aprendizagem, podendo ser exploradas de forma livre ou orientada pela equipa educativa, de forma individual, em pequeno ou grande grupo (PE, 2023). As áreas que estão presentes na sala são fixas, contudo, podem sofrer algumas alterações ao longo do ano, quando necessário. As áreas da sala definidas pela educadora são: i) *Área do Tapete*; ii) *Área da Biblioteca*; iii) *Área da Casinha*; iv) *Área da Garagem*; v) *Área da Mesa*.

No que concerne à *Área do Tapete*, e segundo o PS (2023), a mesma destina-se à reunião do grande grupo, após o acolhimento das crianças. É nesta área que o grupo procede a determinadas ações que fazem parte da rotina da manhã, nomeadamente, a marcação das presenças, a descrição do tempo, a audição de histórias e a partilha e diálogo das atividades orientadas ou livres a realizar no período seguinte. As paredes que envolvem esta área contêm o nome da mesma, escrita em português e em inglês (uma vez que este contexto, como se disse, privilegia o ensino bilíngue), uma tabela de duas entradas (uma com os nomes e respetivas fotografias das crianças, e outra com os dias da semana) para o preenchimento das presenças, uma janela feita pela educadora para a colocação de uma imagem ilustrativa do tempo e, ainda, um quadro para a colocação da fotografia do responsável do dia. É também uma área para a qual as crianças deslocam determinadas brincadeiras que pertencem a outras áreas. Por vezes, observa-se as crianças

a transportarem brinquedos da área da casinha para a área do tapete, explicando que vão fazer um piquenique.

A *Área da Garagem*, segundo o PS (2023), é uma área que se destina à brincadeira alusiva aos meios de transportes, uma vez que este constitui um dos principais interesses comuns do grupo. O mesmo possui um tapete alusivo aos transportes e um móvel que dispõe de várias caixas identificadas por imagens com objetos de construção (blocos de madeira, legos), brinquedos relativos a transportes, como comboios, carros, aviões, camiões, de diversas formas e tamanhos, e, ainda, uma caixa com vários animais. Esta é a área mais utilizada pelo grupo de crianças, não só pelos brinquedos dos meios de transportes, como pela caixa dos animais, que representam dois dos principais interesses comuns.

Relativamente à *Área da Biblioteca*, este é um espaço visualmente bastante acolhedor, uma vez que é composto por um tapete e almofadas (para cada criança), que são utilizadas também no momento da sesta, e, ainda, um mosquiteiro que torna o espaço mais íntimo e acolhedor. É neste local que as crianças exploram os livros que mais lhe interessam, tendo sido já observável as crianças pegarem num livro e simularem a leitura do mesmo, através da memória ou das ilustrações do mesmo. Esta área contém, ainda, um móvel com os dossiês das crianças, algumas histórias e *puzzles* (PS, 2023).

A *Área da Casinha*, segundo o PS (2023), tem como propósito a recriação de momentos do quotidiano, através do faz-de-conta. Esta é composta por vários objetos e materiais pertencentes aos vários espaços de uma casa, como utensílios de cozinha, alimentos, uma mesa de refeição, uma cama, bonecos, etc. Neste espaço, é bastante comum observar o grupo a preparar refeições uns para os outros.

Já a *Área da Mesa* é utilizada maioritariamente para a realização de atividades orientadas pela educadora e para explorações livres por parte das crianças. É neste local que as crianças exploram, de forma individual ou em grupo, diversos materiais e experiências ao nível das artes visuais, sendo este um espaço mais propício à promoção e ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação. As crianças utilizam também este espaço para ver histórias, quando pretendem estar sentados numa mesa, ao invés de estarem no chão, na área da biblioteca, por exemplo. É uma área onde também é possível observar crianças a brincarem com carros, de forma mais individual (PS, 2023).

Além destas áreas e dos seus materiais, a sala apresenta outros espaços e recursos que constituem elementos fundamentais tendo em conta as suas potencialidades e intencionalidades. Uma vez que a família é o principal vínculo da criança, transmitindo-

lhe segurança, proteção, amor e cuidado, estão expostas numa parede da sala, por cima dos catres (empilhados, durante a dia, e apenas retirados para o momento da sesta, realizado no próprio espaço da sala), as fotografias das crianças com as suas respetivas famílias, para que, sempre que necessitem, possam olhar para as suas fotografias e para as dos seus colegas. Considero que este espaço possui uma importância relevante para o grupo, uma vez que o observo várias vezes as crianças a olharem para as fotografias, dialogando sobre elas e partilhando, até, o momento em que a fotografia foi tirada, descrevendo ainda quem está presente na sua fotografia.

À entrada da sala existe uma caixa de cartão identificada por “Brinquedos trazidos de casa”, na qual as crianças podem colocar os brinquedos que trouxeram de casa sempre que não quiserem brincar com eles. Esta caixa permite que as crianças possam guardar e retirar os brinquedos da caixa várias vezes ao longo do dia, sem que seja necessário deslocarem-se até ao seu cacifo ou mochila, que se encontram fora da sala.

Como referido anteriormente, o armário de apoio à área da biblioteca contém os dossiês de cada criança, onde são guardadas, ao longo do ano, as suas várias produções e alguns registos elaborados pela educadora acerca da mesma. Os dossiês são personalizados pelas próprias crianças, tendo em conta os seus gostos e interesses. Desta forma, conhecendo cada uma, é bastante notório identificar a criança a que pertence determinado dossiê. No que concerne às produções das crianças, as mesmas são expostas sempre no exterior da sala, junto à porta, para que as famílias possam ter oportunidade de observá-las.

Para além das áreas da sala, existem também dois espaços exteriores utilizados pelo grupo, nomeadamente, o recreio que contém dois escorregas, duas casas de brincar, diversas bicicletas, com e sem pedais, e ainda trotinetes. O outro espaço exterior contém uma horta para cada sala de creche e jardim de infância (JI). Estes espaços são utilizados pelo grupo sempre que o horário e as condições meteorológicas o permitem. A utilização destes espaços permite que as crianças, de forma inconsciente, realizem outras explorações de forma livre, o que promove um desenvolvimento de outras competências. De acordo com Bento (2015), citado por Reis et al. (2021), quando a criança brinca ao ar livre de forma autónoma e espontânea desenvolve várias competências, tais como motoras, sociais, cognitivas e emocionais que se tornam fundamentais para a vida adulta:

A B estava a colar no escorrega, folhas caídas das árvores, com a água que estava presente no escorrega (Nota de campo de 23 de outubro de 2023, registo n.º 21).

2.4.2. Organização e gestão do tempo e da rotina

Segundo Lameira (2020), as rotinas numa sala de educação de infância são de extrema importância uma vez que transmitem tranquilidade e segurança às crianças, na medida em que, ao ocorrer determinada sequência de momentos de forma regular, as crianças ficam menos ansiosas por anteciparem o que vai acontecer. Tal como refere Bairros (2015), “A organização do tempo em contexto de pré-escolar, da qual a rotina provém, não é de modo algum desprovida de intencionalidade pedagógica” (p. 11). Desta forma, todos os momentos da rotina são considerados momentos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento adequado do grupo, no qual todas as crianças deverão ter um papel ativo nestes momentos (PE, 2023).

A rotina desta sala apresenta-se na seguinte tabela, apresentando, de seguida, uma breve descrição de cada um dos seus momentos:

Tabela 1.

Horário de funcionamento da sala

Horário	Rotina
7:45h às 9h	Acolhimento
9:30h às 10h	Reunião com o grupo
10h às 10:45h	Momento de exploração livre/orientada
10:45h às 11h	Arrumação da sala
11h às 11:30h	Exploração do recreio/sala
11:30h às 11:45h	Higiene
11:45h às 12:15h	Almoço
12:15h às 12:30h	Higiene
12:30h às 15h	Hora da Sesta
15h às 15:45h	Arrumação da sala
15:45h às 16:15h	Lanche

16:15h às 16:30h	Higiene
------------------	---------

16:30h às 19h	Momento de exploração livre/orientada
---------------	---------------------------------------

Relativamente ao momento do acolhimento, este pode consistir num dos momentos de maior agitação por parte das crianças, uma vez que este representa uma mudança de cuidadores que, apesar de lhe serem próximos, não constitui o seu ambiente familiar. Desta forma, quanto maior for a vinculação das crianças com os adultos do contexto, melhor será este momento de mudança de cuidadores, transmitindo-lhe segurança, proteção, e reduzindo, assim, a tensão e o *stress* causado por esse afastamento (Portugal, 2008).

O acolhimento ocorre entre as sete horas e quarenta e cinco minutos até às nove horas, sendo neste período que as crianças são recebidas por um elemento da equipa educativa do contexto, podendo este fazer parte da sala da respetiva criança ou não, dependendo do seu horário de chegada. Após o acolhimento de todas as crianças, por volta das nove e meia, é pedido ao grupo que deixe a sala arrumada para reunir na área do tapete. É neste momento que se elege o responsável do dia, se descreve o tempo, se oferece a fruta, se marcam as presenças, se canta a música do “bom dia”, permitindo às crianças partilharem o que fizeram no fim de semana ou falar sobre outro tema. É também neste momento que a educadora transmite ao grupo o que irá acontecer no momento seguinte:

A rotina da manhã inicia com a eleição do responsável do dia, que tem como tarefas ir à frente nos comboios, ajudar a dar a fruta e noutras tarefas que possam ser necessárias. De seguida, este tem de observar o tempo e escolher as ilustrações correspondentes ao mesmo para colocar dentro de uma “janela” feita pela educadora. Após a ajuda do responsável, em grupo é “discutido” o dia da semana em que estamos e cada criança, de forma individual, levanta-se e vai colocar a sua presença na tabela das presenças. É neste momento que o grupo se disponibiliza sempre para colocar a presença ou a ausência do S, uma vez que este não consegue andar. De seguida, registou-se o que cada criança fez no fim de semana e a auxiliar leu uma história trazida de casa por uma das crianças. Por fim, a educadora sugeriu ao grupo ir plantar diversas coisas na horta (Nota de campo de 23 de outubro de 2023, registo n.º 18).

De seguida, ocorre o momento da exploração livre ou da realização de uma atividade orientada que acontece por volta das 10h até por volta das 10h45 minutos. A exploração livre é decidida pela criança com base nas suas vontades e interesses, enquanto se estiver planificada a realização de uma atividade o grupo desloca-se até à área pretendida pela educadora para a realização da mesma. À medida que o grupo termina a atividade proposta pela educadora, auxiliam-na na arrumação desse espaço e escolhem uma outra área para brincar.

O tempo seguinte é dedicado unicamente ao brincar, sendo este realizado, preferencialmente, no espaço de recreio. O papel do adulto, neste momento, centra-se, essencialmente, na observação, com intuito de observar os seus interesses e necessidades, intervindo o menos possível nas brincadeiras das crianças, exceto quando solicitado para tal ou para gerir determinados conflitos que as mesmas não estejam a conseguir.

O momento de higiene em grande grupo ocorre sempre no momento anterior e posterior ao de alguma refeição, neste caso do almoço e do lanche, para as crianças procederem à lavagem das mãos e dos dentes (apenas após o almoço), e para satisfazerem as suas necessidades. Ao longo do dia, sempre que as crianças, de forma individual, precisem de se deslocar a este local, para usufruírem destas instalações, fazem-no de forma autónoma, avisando previamente o adulto da sua saída da sala. Este momento deve ser visto como um momento talqualmente importante ao das atividades orientadas pela educadora, uma vez que o educador/auxiliar poderá envolver nele a criança, tornando-o num momento pedagógico.

Relativamente aos momentos de refeição (almoço e lanche), e após o momento da lavagem das mãos, o grupo desloca-se de forma autónoma até ao refeitório, tendo a possibilidade de escolher o lugar para se sentar. O grupo come de forma autónoma, sendo por vezes, solicitada a ajuda de um adulto por parte da criança. Para além disto, apesar de o grupo ser também bastante autónomo neste momento, pedindo esporadicamente a ajuda do adulto, este tem como objetivo, não só incentivar a criança a comer autonomamente, como a promover a utilização da faca, uma vez que o grupo ainda tende a comer apenas com o garfo:

O grupo na hora da refeição e nos momentos de higiene é bastante autónomo, pois come sozinho e vai à casa de banho sozinho sempre que

necessita, avisando apenas um adulto da sua saída da sala (Nota de campo de 17 de outubro de 2023, registro n.º 6).

No que diz respeito ao momento da sesta, e como se referiu antes, este é realizado na própria sala, num ambiente escuro e acolhedor, em que cada criança tem a sua almofada, cobertor e catre. Por norma, este momento é iniciado com a audição de uma história, escolhida pelo grupo, através de um suporte digital presente na sala, sendo, de seguida, colocada uma música com uma melodia calma, no mesmo suporte.

Por fim, ocorre novamente um momento de exploração livre ou orientada, em que a criança escolhe a área em que pretende brincar, ou o adulto sugere algum tipo de brincadeira ou atividade, mais livre, como acontece no período da manhã.

Para além dos vários momentos descritos da rotina desta sala, existem, também, atividades extracurriculares e atividades complementares:

Tabela 2.

Horário das atividades extracurriculares e complementares.

Dias da semana	Atividades Extracurriculares/Complementares
2ª Feira	Ballet - 16:45h
3ª Feira	Natação - 10h
4ª Feira	Aula de Inglês - 11h Judo - 16:30h
5ª Feira	Aula de Música - 11:30h
6ª Feira	Mini-Ténis - 9h

As atividades extracurriculares estão inseridas na rotina do grande grupo, distribuídas em vários dias da semana, contudo, a participação das crianças nestas atividades carece de inscrição particular, estando inscritas apenas algumas crianças, que, por esse motivo, não usufruem de determinados momentos da rotina nesses mesmos dias. Essas atividades são, o *ballet*, a natação, o judo e o mini-ténis. Já as atividades complementares à planificação da educadora são atividades que fazem parte do Projeto

Educativo do contexto, o que faz com que todo o grupo assista a estes momentos. Estas atividades contemplam as “aulas” de inglês e de música.

2.5. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças da Sala Azul é constituído por 18 crianças, com seis crianças do sexo feminino e doze crianças do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, estando de acordo com o artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. Ainda relativamente às idades, este é um grupo heterogéneo, contemplando duas crianças com quatro anos (nascidas em 2019), 15 crianças com três anos (de 2020) e uma criança com cinco anos (de 2018), completando os seis anos em 2024 e encontrando-se nesta sala por apresentar determinadas características que condicionam o funcionamento normal do seu organismo, de carácter irreversível, tendo, por esse motivo, a educadora, aconselhado a não transitar para a sala correspondente à sua idade.

Apresenta-se, de seguida, uma tabela sistematizadora das idades (por data de nascimento) do grupo em referência:

Tabela 3.

Datas de nascimento das crianças

Nomes	Data de Nascimento
Al.	7 de setembro de 2019
An.	30 de abril de 2020
Ant.	20 de julho de 2020
B	28 de março de 2020
Di.	12 de novembro de 2020
Du.	8 de outubro de 2019
G	27 de março de 2020
I	6 de outubro de 2020
MB	20 de maio de 2020
MC	29 de agosto de 2020
ML	27 de maio de 2020
Mik.	24 de maio de 2020
Mic.	7 de julho de 2020

P. Cl.	2 de janeiro de 2020
P. Co.	30 de janeiro de 2020
R	7 de abril de 2020
S	15 de junho de 2018
T	15 de junho de 2020

Este grupo de crianças é constituído por uma criança que se insere, pela primeira vez, num contexto socioeducativo, estando ainda, por esse motivo, a adaptar-se ao grupo e às rotinas. É também constituído por seis crianças que vieram de outra sala, não tendo sido anteriormente acompanhadas pela educadora da sua sala. Apesar de nunca ter sido educadora destas seis crianças, como é prática no contexto de todas as valências, tem por hábito juntar as salas com idades próximas num período da manhã e num período de final de dia, e, por tal, estas seis crianças não demonstraram nenhum incómodo, insegurança ou tristeza por terem mudado de equipa educativa, estando já habituadas a passar determinados períodos com diferentes adultos, que se tornam referências seguras para elas, desde muito cedo.

No que concerne aos interesses do grupo, o primeiro observado foi o interesse pelas histórias:

Durante a manhã apercebi-me que uma criança estava a ver uma história e perguntei-lhe se queria que eu lha lesse. Como disse que sim, sentei-me e comecei a ler-lha. Rapidamente, juntaram-se mais duas e três crianças, e ficaram a ouvir a história (Nota de campo de 18 de outubro de 2023, registo n.º 12).

É um grupo que costuma chegar ao JI de manhã, com uma história trazida de casa, pedindo sempre ao adulto para lha ler. Durante a leitura da história, o grupo permanece bastante silencioso e atento.

Para além do interesse pelas histórias, é recorrente observar o grupo a brincar com carros, camiões, de todos os tamanhos e feitios, sejam brinquedos do JI, sejam brinquedos pessoais, trazidos de casa.

Ao longo do estágio, à medida que fui interagindo com o grupo, fui gradualmente conhecendo as suas rotinas e fui me apercebendo de determinadas situações recorrentes, identificando outro grande interesse do grupo – os animais. É um grupo que, na hora da sesta, costuma pedir, algumas vezes, para a educadora colocar a “história do lobo”, referindo-se à história dos três porquinhos, e, quando alguma criança traz um livro sobre

animais, o grupo costuma participar bastante demonstrando um interesse notório por esta temática.

A nível individual, também algumas crianças demonstram um especial gosto por dinossauros, trazendo frequentemente de casa algo relacionado com dinossauros (peças de roupa, histórias, brinquedos variados, etc.). Ainda sobre o interesse do grupo pela temática animal, uma criança tem, até, um cavalo, numa quinta fora da zona de Lisboa, e, por vezes, partilha algumas das suas características e algumas aventuras passadas ou conhecimentos adquiridos nesse mesmo local (como foi exemplo com a vindima).

No que diz respeito às maiores dificuldades do grupo, estas observam-se ao nível da comunicação oral e, conseqüentemente, na participação em situações de diálogos; do desconforto perante a sujidade gerada nos trabalhos manuais; e, ainda, da motricidade fina, nomeadamente, do manuseamento de diversos objetos/materiais, como, por exemplo, amachucar um jornal, pegar num lápis, etc.

Relativamente à comunicação oral, este grupo, como se referiu, apresenta grandes diferenças e fragilidades, devendo-se a diversos fatores e implicando, conseqüentemente, uma menor participação, capacidade de questionamento e de envolvimento. Esses fatores têm que ver, por um lado, com o facto de a língua portuguesa não ser a língua materna de várias crianças e, por outro, com problemas cognitivos ou problemas de audição detetados tardiamente, e ainda, segundo a educadora, com ambientes familiares pouco estimulantes. Um aspeto relevante, já que, em concordância com Gandra (1981), “Quanto mais estimulante for o ambiente, mais rapidamente se desenvolve a capacidade intelectual da criança” (p. 5).

Relativamente à diferença de nacionalidades presentes no grupo, o mesmo inclui cinco crianças que não têm nacionalidade portuguesa, possuindo nacionalidade indiana, brasileira, polaca e russa. A criança de nacionalidade indiana é a criança mais velha do grupo, nascida em 2018, que apresenta determinadas características que a condicionam, nomeadamente, a nível vocal, pois a mesma produz alguns sons vocais apenas quando chora ou quando está irritada com alguma coisa, mas não produz nenhuma palavra. É, então, através do choro ou do sorriso que a mesma comunica, transmitindo algum desconforto ou outro tipo de informação através da expressão e das emoções. No caso desta mesma criança, quando os pais a vêm deixar ou buscar à sala, a comunicação com a equipa é sempre realizada em inglês; por vezes, a irmã da criança (mais velha) acompanha os pais e auxilia-os, quando necessário, através da tradução da mensagem. No entanto, este caso é muito raro de acontecer, uma vez que a educadora tem facilidade

na oralidade e compreensão da língua inglesa. A criança brasileira não apresenta qualquer dificuldade na fala, nem na compreensão. A criança polaca e uma das crianças russas, apesar de demonstrarem compreender informações simples, uma vez que procedem de forma correta a determinados pedidos, apresentam bastante dificuldade na oralidade, o que dificulta bastante a comunicação, principalmente, entre adulto-criança, como comprova a seguinte nota de campo:

- O que fizeste este fim de semana?

- “A patrulha pata na minha Montijo” (Nota de campo de 30 de outubro de 2023, registo n.º 37).

A outra criança de nacionalidade russa ingressou na sala no início de dezembro e, apesar de já ter frequentado o contexto em anos anteriores, só agora iniciou o ano letivo, uma vez que esteve todo este tempo na Rússia. Apesar de ter tido uma adaptação pacífica e tranquila, adaptando-se com a ajuda dos colegas e da equipa educativa, é uma criança que fala apenas russo, não produzindo qualquer palavra portuguesa, o que dificulta bastante a sua integração e envolvimento nas atividades:

O V., nesse dia, não ia dormir porque ia ter uma consulta, mas como viu o resto do grupo a descalçar-se e a ir para a cama, começou a fazer igual, até que a educadora lhe disse, em português, que ele não ia dormir. Mas como a criança não percebe nem português nem inglês, o V continuou a descalçar-se, a educadora foi ao telemóvel e colocou um áudio, na sua língua, a avisá-la de que não iria dormir porque ia com a mãe a uma consulta. Nesse momento, a criança deixou de se descalçar e ficou sentada na cama, tal como fora pedido através do áudio colocado pela educadora (Nota de campo de 31 de janeiro de 2024, registo n.º 176).

Como referido anteriormente, existe no grupo uma criança que, apenas aos 3 anos de idade, foi detetada com falta de audição, ou seja, a mesma não ouvia, não falava, apenas gesticulava para atingir os seus objetivos. Foi intervencionada cirurgicamente e, neste momento, consegue ouvir totalmente. No entanto, em momentos de reunião de grupo, é necessário chamá-la à atenção para que possa focar-se no diálogo ou na atividade que está a ser desenvolvida. Para além da sua distração, esta criança apresenta também fragilidades na compreensão de informação, assim como na oralidade, uma vez que só agora é que está a ouvir e, conseqüentemente, a aprender novas palavras, apresentando,

por esse motivo, um discurso muito simples e curto. A seguinte nota de campo reflete essas mesmas dificuldades da criança em causa:

- O que fizeste este fim de semana G?
- Brinquei com os avós.
- Foste com quem para a casa dos avós (pergunta a educadora)
- Brinquei com os avós (respondeu o G)
- Sim, mas com quem foste para a casa dos avós? (O G não respondeu, ficou a olhar para a educadora)
- Foste com a mãe ou com o pai?
- Com a mãe! (mas tinha ido com o pai) (Nota de campo de 30 de outubro de 2023, registo n.º 37).

Relativamente ao restante grupo, e ainda no que respeita à comunicação, existe, como dito anteriormente, uma criança que ainda está a integrar-se no grupo e, por esse motivo, não responde sempre que se tenta interagir com ela; apenas age de acordo com pedidos. É uma criança muito envergonhada, que ainda brinca muito sozinha (nas situações em que brinca) e gosta de ficar sentada à mesa agarrada a um peluche que traz sempre de casa. No entanto, tem sido possível observá-la a interagir com mais frequência com outras crianças, embora a interação com o adulto continue a ser muito contida.

Por todos estes motivos, este é um grupo pouco participativo, com bastantes dificuldades na compreensão linguística e na oralização. Para além das dificuldades mencionadas, estas crianças manifestam ainda alguma dificuldade na pega do lápis e no desenho, uma vez que a maioria do grupo ainda não procede à realização da figura humana, e, para além disso, mostra-se bastante incomodada com a sujidade nas mãos, utilizando as pontas dos dedos para a evitarem. Leiam-se, a exemplificá-lo, as seguintes notas de campo:

Ao observar as crianças a pintar, apercebi-me que praticamente todas revelam muita dificuldade em segurar o lápis de forma correta, acabando por ter dificuldade em pintar e manusear o lápis (Nota de campo de 20 de outubro de 2023, registo n.º 14).

Durante a elaboração desta atividade, algumas crianças demonstraram alguma preocupação com o facto de se sujarem, tendo procurado descansá-

las, dizendo-lhes que podiam sujar as mãos à vontade porque as iriam lavar a seguir (Nota de campo de 12 de dezembro de 2023, registo n.º 106).

No que diz respeito às rotinas, o grupo mostra-se bastante autónomo no momento das refeições, comendo as crianças maioritariamente sozinhas e pedindo esporadicamente ajuda – por quererem esse mimo por parte do adulto ou por se demorarem mais num prato. A criança de nacionalidade indiana é a única que não come a comida oferecida pelo contexto, alimentando-se apenas pela comida trazida pela mãe, que consiste num *snack* indiano e num *IceTea* de manga (sendo que o *snack* é raramente comido, embora o sumo já seja consumido todos os dias, o que acaba por ser de certo modo uma solução positiva, pois o açúcar que está presente no sumo é o que permite ao menino estar bem-disposto durante toda a manhã). A criança tem autonomia para agarrar no pacote de sumo e no *snack*, conseguindo ainda sugar o sumo com uma palhinha e levar a comida à boca com a mão.

Nos momentos de higiene, as crianças, todos os dias, antes de irem para o refeitório, deslocam-se sozinhas até à casa de banho para irem lavar as mãos. Comportam-se da mesma forma, em outros momentos em que precisem de ir a este local, avisando apenas o adulto da sua saída e do motivo da mesma. Existe uma criança que não detém o controlo dos esfíncteres e, como as suas características físicas não lhe permitem deslocar-se sozinha à casa de banho, é auxiliada por um elemento da equipa educativa.

Em relação ao momento da sesta, no início do ano letivo, todas as crianças faziam a sesta, menos a criança mais velha do grupo, uma vez que a mãe a vem buscar todos os dias, nessa hora, para a levar a diversas terapias. Contudo, o início do ano letivo foi marcado por uma séria de adaptações relativas a este momento, por vários fatores. Uma dessas crianças tinha bastante dificuldade em adormecer à noite na sua casa, por esse motivo a mãe pediu à educadora que a deitassem à sesta, mas que a acordassem mais cedo do que o restante grupo. Durante algum tempo, foi assim o acordado, mas a mãe partilhou com a educadora que essa estratégia não estava a resultar. Por essa razão, a mãe acabou por pedir à educadora que não a colocassem a dormir, sendo a criança, nesse momento, levada para a sala dos cinco anos, ficando a brincar com esse grupo que já não faz a sesta. Tanto esta criança, como a outra que já não dorme a sesta, quando se sentem ambas mais cansadas, deitam-se nas suas camas e dormem cerca de 30 minutos, ou o tempo de que necessitarem. Quando acordam, deslocam-se para a sala dos cinco anos:

O T apareceu na sala no momento da sesta, a chorar porque queria a mãe. A educadora sugeriu que ele se deitasse um bocadinho para descansar e passado pouco tempo ele adormeceu (Nota de campo de 3 de novembro de 2023, registo n.º 56).

Do mesmo modo, apesar de o grupo da sala dos cinco anos já não dormir, existem nele duas crianças gémeas que ainda necessitam deste momento de sesta e que, por esse motivo, são levadas para a Sala Azul por volta das 12h45, dormindo a sesta até as 14h00, ainda que não corresponda ao tempo total de sesta do grupo.

Para a criança que está se a adaptar ao grupo e às rotinas, este momento de sesta é provavelmente uma das grandes mudanças sentidas, uma vez que a criança não costuma fazer sestas em casa. Inicialmente, a criança não dormia, ficava as duas horas de sesta deitada e acordada; neste momento, demora algum tempo a adormecer, mas já realiza a sesta.

Nos momentos de brincadeira, este grupo explora bastante as diversas áreas sendo mais comum haver brincadeiras na área da “casa” e da “garagem”. É um grupo de crianças que brinca tanto de forma individual como em pequenos grupos, por norma, fixos. Acontece algumas vezes as crianças não brincarem exatamente nas áreas a que correspondem as brincadeiras, apesar de a educadora alertar bastantes vezes o grupo para que isso não aconteça. A criança mais velha do grupo, nos momentos de brincadeira livre como a mesma, não consegue andar, sendo sentada no chão, junto dos seus colegas, que lhe oferecem de imediato os brinquedos de que ela mais gosta. Quando a criança está sentada no chão, consegue manter-se equilibrada e arrastar-se, ligeiramente, para os lados, conseguindo ainda, desta forma, alcançar aquilo que deseja, nomeadamente, agarrar, arrastar-se, deitar-se, deixando descair o seu corpo e, ainda, descalçar-se através dos próprios pés.

As situações de conflito são as mais habitualmente observadas, ocorrendo maioritariamente devido a situações de partilha. Este é um grupo que costuma trazer imensos brinquedos de casa e, quando as crianças não querem brincar mais com os mesmos, colocam-nos, como se explicou anteriormente, numa caixa que existe dentro da sala própria para este efeito. Por vezes, acontece uma criança ir a essa caixa retirar brinquedos, sem questionar os colegas sobre o seu empréstimo. Esta situação, por vezes, desencadeia discussões e alterações de estados emocionais, como se pode ver pela seguinte nota de campo:

A Bl. queria um brinquedo que o G. estava a usar, então chegou perto do mesmo e começou a puxar o brinquedo para ela. O G. começou a chorar e eu apenas disse:

- Bl., o G. está a brincar, se queres brincar também perguntas se podes; se o G. não quiser tens de esperar que ele pare de brincar com esse brinquedo, está bem? (a Bl. abanou a cabeça dizendo que sim e foi brincar com outra coisa) (Nota de campo de 16 de janeiro de 2024, registo n.º 146).

Quando ingressei nesta sala, notei desde logo uma grande dificuldade comum do grupo no que concerne ao respeito e escuta pelo outro. É um grupo que, quando vê um adulto ou uma criança a falar com alguém, se este quer a sua atenção, chamá-lo constantemente até adquirir o que pretende. É também frequente uma criança estar a falar e, nesse momento, outra criança interromper o discurso do colega porque quer também partilhar algo. Para além disso, é habitual o grupo distrair-se muito com os colegas que estão ao seu lado, na reunião da manhã, acabando por não ouvir nem mostrar interesse no que está a ser discutido ou conversado em grande grupo. Apesar de estas ações serem características comuns nas crianças, estas situações, para além de serem mesmo muito frequentes, acabam por prejudicar imensas vezes determinados momentos.

Devido a todas estas situações, apesar de o grupo ter noção de algumas regras já estabelecidas pela educadora (como não levar determinados brinquedos para áreas diferentes, ouvir e respeitar o outro quando fala ou não tirar os brinquedos da caixa dos brinquedos de casa os pedir aos colegas), acaba por não as cumprir maioritariamente.

No geral, apesar de haver algumas personalidades mais vincadas e desafiantes, este é um grupo bastante meigo, pouco conflituoso, que respeita e altera rapidamente o seu comportamento, após o aviso do adulto, sendo pouco desafiador. Para além disso, é um grupo que apresenta um cuidado e uma preocupação particulares para com a criança mais velha do grupo, avisando sempre um adulto quando a observam a desequilibrar-se ou quando a veem sem nenhum brinquedo à sua volta. Por vezes, também acontece, na hora do almoço, a criança em questão atirar o pacote de sumo ou a sua caixa de comida para o chão e as crianças avisam sempre o adulto de tal situação. Não me poderei esquecer de referir que a primeira informação recebida sobre esta criança me foi transmitida por uma criança do grupo, avisando-me da seguinte forma, da condição do mesmo:

Quando me aproximei do S, a L veio ter comigo e disse-me que tínhamos de ter cuidado com o S porque ele não fala, nem anda, e que gosta de

brincar com carros (Nota de campo de 17 de outubro de 2023, registo n.º 7).

2.6. Caracterização das famílias

Pedro & Mata (2021) afirmam que as famílias possuem um papel primordial no que concerne à aprendizagem das suas crianças, assumindo ainda uma parceria com os profissionais de educação, desde o nascimento até ao fim da escolaridade. Em concordância com este autor, torna-se assim crucial proceder à caracterização das famílias das crianças, para que seja possível o educador de infância adaptar a sua prática, diariamente, para responder às necessidades da criança, tendo em conta as particularidades da vida da mesma. Para além desse motivo, o facto de o educador conhecer bem as famílias permite que o mesmo possa estabelecer uma relação de parceria, de envolvimento e participação das mesmas, sempre que oportuno e necessário. Tal como refere Deslandes (2001), as relações de confiança entre os profissionais de educação e os pais vão possibilitar um melhor conhecimento da criança, podendo construir estratégias educativas comuns, ultrapassando problemas de forma mais eficaz e dando-lhe segurança (citado por Pedro & Mata, 2021). Esta perspetiva alinha-se com a postura de algumas famílias da sala onde estou a estagiar, sendo visível a sua confiança, relação positiva e até de interajuda com a equipa educativa, como se pode ver a partir da seguinte nota de campo:

A mãe do S perguntou à equipa educativa se poderia ficar com o menino num determinado dia, uma vez que precisava de ir tratar de uns assuntos, e, como o S é uma criança que precisa de alguns cuidados, a mãe pediu ajuda à equipa para que fosse ter a casa da família para ficar uma parte da manhã com o S, trazendo-o depois para o jardim de infância (Nota de campo de 27 de outubro de 2023, registo n.º 34).

Para proceder a esta caracterização foi necessário recorrer à observação ao longo da PPS II, ao diálogo com a educadora, através de conversas informais, bem como ao Projeto Pedagógico de Sala. Relativamente à residência das famílias, grande parte das mesmas reside na freguesia pertencente ao contexto, havendo também, em menor número, famílias pertencentes às freguesias vizinhas. É importante referir que algumas famílias têm outras residências, tanto noutras zonas de Lisboa como fora da área metropolitana de

Lisboa e, por vezes, possuem uma disponibilidade profissional e pessoal para permanecerem nesses locais durante os dias da semana.

No que diz respeito às profissões dos pais (*cf.* Anexo E), é possível verificar a variedade e diversidade das suas áreas de emprego. Além disso, apresentam também uma diversidade a nível linguístico, que constitui uma grande vantagem na sua participação e no seu envolvimento no percurso educativo dos seus educandos.

No que concerne à faixa etária dos pais, informação disponibilizada pela educadora a partir das fichas de inscrição das crianças, cerca de 15 pais encontram-se na faixa etária dos 30-39 anos, enquanto 12 pais se encontram na faixa etária dos 40-49 anos. Importa referir que estes dados representam apenas 27 pais em 36, uma vez que os restantes não preencheram a sua idade na ficha de inscrição disponibilizada pela educadora.

No que diz respeito à constituição das famílias, das 18 crianças do grupo apenas uma tem pais divorciados há relativamente pouco tempo, no entanto, essa particularidade não teve qualquer consequência observável no dia-a-dia das mesmas. Cerca de metade das crianças tem irmãos tanto mais velhos como mais novos.

Ao longo da PPS II, a partir de diálogos informais com a educadora e através da observação realizada, consegui constatar que as famílias demonstram ser pouco presentes e participativas, contudo, no que consta ao seu envolvimento em dinâmicas relacionadas com datas comemorativas ou com as suas profissões, os pais envolvem-se e são bastante participativos, como é possível constatar através da seguinte nota de campo:

À tarde, a mãe do T vem à sala falar um bocadinho sobre a importância da escovagem dos dentes, para explicar os seus benefícios e as consequências da não lavagem (a mãe é dentista). (Nota de campo de 27 de outubro de 2023, registo n.º 33)

Lima (1992), citado por Sá (2002), apresenta um modelo teórico conceptual que define alguns tipos de participação das famílias a partir de vários critérios, nomeadamente, de democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. Relativamente à participação acima descrita, segundo este autor, este tipo de participação ao nível do critério de envolvimento é considerado como uma participação ativa, uma vez que revela uma atitude traduzida num elevado nível de envolvimento individual (Lima, 1992, citado por Sá, 2002). Contudo, perante algumas participações observadas e partilhadas em conversas informais com a educadora,

Algumas crianças por vezes são deixadas pelos pais na sala sem manter qualquer diálogo com a equipa educativa, muitas das vezes acontece ver a criança a entrar sozinha na sala, observando de seguida os pais a saírem do jardim de infância pela janela da sala que dá acesso ao exterior. Este comportamento é frequente numa criança de nacionalidade russa, a menos que tenha alguma informação para transmitir à equipa, e a um pai de uma criança de nacionalidade portuguesa. (Nota de campo de 31 de janeiro de 2024, registo n.º 177)

Perante esta nota de campo, segundo a categorização realizada por Lima (1992), referente ao nível de envolvimento das famílias, considero que as mesmas também se caracterizam pelo tipo de envolvimento de participação passiva, descrevendo-a o autor como uma atitude que se traduz num nível de participação muito reduzida, marcada pelo desinteresse, falta de informação e desprendimento de responsabilidades (citado por Sá, 2002).

Para além da comunicação realizada entre a equipa educativa e as famílias, diariamente, no período da manhã, quando a criança entra na sala, e no final do dia, a equipa educativa deste contexto tem como estratégia uma ferramenta de comunicação. Essa ferramenta consiste numa aplicação na qual são anotadas, diariamente, determinadas informações sobre como a criança passou os vários momentos ao longo do dia, nomeadamente, como é que a criança comeu, a que horas adormeceu, entre outros aspetos. Para além destes dados, a aplicação tem também uma componente de registo vídeo e fotográfico, onde a educadora e a auxiliar podem tirar fotos ou gravar determinados momentos individuais ou de grupo e colocá-los nessa aplicação, à qual os pais acedem, podendo visualizá-los, de forma individual ou em coletivo, dependendo do formato em que é enviado. Para além desta componente, a aplicação contém também a possibilidade de elaborar uma mensagem escrita, na qual é possível tanto os pais como a equipa trocarem mensagens também de forma individual ou em grupo.

Neste sentido, são notórias a preocupação e a importância dada à comunicação e à transmissão de informação por parte do contexto e da equipa educativa, uma vez que esta considera os pais também como elementos da equipa educativa, que trabalham em conjunto com ela, estando assim de acordo com Pedro & Mata (2021), quando os mesmos afirmam que “Os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto

relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem” (p. 10).

Como reforço à minha comunicação com os pais, que ocorre diariamente de forma presencial, resolvi criar uma espécie de “notícia”, na qual descrevo e ilustro, através da colocação de fotografias, as atividades dinamizadas por mim (*cf.* Anexo F). Desta forma, os pais passam a ter um conhecimento mais aprofundado sobre as minhas propostas e intervenções com as suas crianças. Para além de afixadas, à entrada da sala, as notícias são ainda disponibilizadas pela educadora na referida aplicação utilizada pelo contexto.

É, então, a partir de toda esta caracterização, tanto das crianças, como do seu contexto envolvente, que o educador explicita as suas intenções educativas com intuito de melhorar a qualidade da resposta educativa para com o grupo que cuida e educa diariamente.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " | | " |

3.1. Intenções para a ação

“A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (Silva et al., 2016, p. 13). Como tal, é necessário que o educador/a observe e registre momentos significativos das crianças, tais como brincadeiras, interações entre pares, interesses, questões, entre outros, para que a sua reflexão e a sua intencionalidade para a ação seja mais adequada e personalizada, tendo em conta as características do grupo de crianças.

Mediante a minha observação e o registo do dia-a-dia do grupo junto do qual me inseri, defini algumas intencionalidades para a minha ação para com as crianças, as famílias e a equipa educativa, que pretendo cumprir.

Relativamente às minhas intenções com as crianças, pretendo junto das mesmas:

- a) *Criar uma relação de proximidade e de confiança*, uma vez que a qualidade das interações e relações de vinculação positivas com adultos de referência influenciam a sua curiosidade e desejo de aprender (Portugal et al., 2016);
- b) *Respeitar o assentimento e outras escolhas e decisões das crianças*, tendo em conta aquilo que elas nos dizem e exprimem, tal como é apresentado no artigo 12º e 13º da Convenção sobre os Direitos da Criança.
- c) *Respeitar a individualidade e o tempo de cada criança*, pois as crianças também demonstram a sua personalidade e características pessoais que devem ser respeitadas;
- d) *Desenvolver atividades que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças*, tanto de forma individual como em grupo, exigindo assim um grande conhecimento do mesmo e do contexto socioeducativo através da observação e do seu registo;
- e) *Integrar as atividades planificadas por mim no projeto de sala*, para que o grupo não realize atividades simultâneas que sejam totalmente dispersas umas das outras;
- f) *Construir um Portfólio de Aprendizagem e Desenvolvimento de e com uma criança do grupo*, com o intuito de registar e partilhar alguns dos seus momentos mais significativos em contexto de JI e em contexto familiar (cf. Anexo A);
- g) *Promover ambientes de diálogo e partilha diários, incentivando o grupo a questionar, a refletir e a prever*, uma vez que o mesmo apresenta uma postura pouco questionadora e comunicativa;
- h) *Desenvolver uma Metodologia de Trabalho de Projeto, envolvendo as famílias em determinadas fases do mesmo*, partindo de uma situação que desencadeie interesse e curiosidade por parte do grupo de crianças.

No que concerne às intenções para com as famílias das crianças, tenho como principal objetivo *partilhar todo o trabalho desenvolvido ao longo da minha prática*, através da elaboração de uma página de notícia que conterá uma breve descrição de todo o processo de cada atividade realizada e alguns registos fotográficos (*cf.* Anexo F). *Envolver as famílias nas atividades propostas e na Metodologia de Trabalho de Projeto* constituirá uma das minhas principais intencionalidades para com as mesmas, uma vez que prezo e considero crucial que se sintam motivadas e valorizadas neste processo de envolvimento, além de que, ao trabalhar em conjunto com a equipa de sala, irão contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças.

Em suma, ao longo do estágio, com estas intencionalidades, *pretendo estabelecer uma relação de confiança com as famílias*, “sendo constatada que a qualidade das relações parentais tem um importante papel, principalmente na adaptação e aceitação da criança no contexto educativo” (Ferreira & Triches, 2009, p. 45).

Em relação às intenções para com a equipa educativa, primeiramente, *pretendo estar sempre disponível para ajudar em todo o trabalho proposto pela instituição*. Seguidamente, *pretendo partilhar tanto com a educadora como com a auxiliar as minhas intenções*, para que estejam a par de tudo e para me ajudarem a melhorar enquanto futura educadora. Para que isto aconteça é também necessário *estabelecer uma relação de proximidade e de confiança* com as mesmas, garantindo que o trabalho desenvolvido flua de forma positiva e contribuindo para a criação de um bom ambiente de trabalho em equipa. Até porque, de acordo com Silva et al. (2016), as relações e as interações que se formam entre os diferentes intervenientes da ação educativa da criança são cruciais para o desenvolvimento deste processo.

3.2. Processo de intervenção e sua avaliação

O Perfil Específico de Desempenho do Educador de infância, presente no Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, refere que o educador de infância, com o intuito de melhorar a sua ação, deverá avaliar a sua intervenção, o seu ambiente e todos os processos educativos adotados, assim como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. Como tal, procederei à descrição do processo de intervenção das minhas intenções, delineadas no ponto anterior, relativas às crianças, às famílias e à equipa educativa, e a sua respetiva avaliação.

Perante os vários instrumentos de avaliação utilizados por mim, nomeadamente, o registo de notas de campo, as reflexões semanais, o registo das reflexões de cada dinamização de atividades e, ainda, as conversas informais realizadas semanalmente com a educadora, considero que estes foram bastante úteis ao longo da minha prática, uma vez que me permitiram adequar, prever e refletir sobre diversas situações ao longo da minha prática profissional.

No que concerne às intenções delineadas por mim para com as crianças, nomeadamente, a criação de uma relação de proximidade e de confiança, o respeito pelo seu assentimento, pelas suas escolhas, pela individualidade e pelo tempo de cada criança, considero que todas foram alcançadas, uma vez que, à medida que fui conhecendo o grupo, fui adequando as minhas ações diariamente, para que pudesse desta forma respeitá-las em pleno e, ainda, contribuir para uma relação de proximidade e de confiança com cada uma delas, tal como demonstram as seguintes notas de campo:

Quando questioneei o grupo sobre as regras existentes na sala, o mesmo não participou muito e, como já previa isso, levei comigo algumas regras escritas para os incentivar e motivar a participar e refletir. A implementação desta estratégia possibilitou, não só a participação das crianças que são naturalmente menos participativas, uma vez que as questionava diretamente sobre determinada situação, como permitiu a reflexão de todo o grupo sobre as regras existentes na sala (Nota de campo de 10 de novembro de 2023, registo n.º 69).

O T costuma trazer sempre de casa algum dinossauro para a sala, que o costuma acompanhar na sesta. No entanto, hoje não o trouxe e, no momento da sesta, estava a ter alguma dificuldade em adormecer. Uma vez que considerei que seria por estar a sentir falta do brinquedo/pelucho e do que conforto e segurança que lhe trouxesse, devido à existência deste hábito, fui buscar-lhe um peluche e o T adormeceu rapidamente. (Nota de campo de 25 de janeiro 2024, registo n.º 169).

Relativamente à planificação de atividades, foi acordado com toda a equipa educativa, através de uma conversa informal, que se realizaria uma reunião semanal com todos os elementos da equipa educativa da sala com o intuito de haver uma partilha de ideias relativas aos interesses e necessidades do grupo, registadas por cada uma de nós. Desta forma, em conjunto, não só desenvolveríamos atividades que fossem ao encontro

desses fatores, como as mesmas seriam também integradas nas intenções da educadora e do respetivo Projeto de Sala:

Como habitualmente, juntei-me à educadora para planificar a próxima semana. Neste momento, partilhei com a educadora uma das necessidades do grupo que observei particularmente nessa semana, relativamente ao cumprimento de regras. De seguida, planificámos em conjunto uma atividade relacionada com essa necessidade identificada e planificámos outras atividades relacionadas com a temática que precisaríamos de desenvolver tendo em conta a próxima comemoração (direito das crianças) (Nota de campo de 8 de novembro de 2023, registo n.º 65).

Desta forma, uma vez que toda a equipa educativa, desde a educadora, a auxiliar e as restantes estagiárias, tinha conhecimento da planificação semanal, tal possibilitou que houvesse uma excelente interajuda no trabalho a desenvolver diariamente, entre todos os elementos da equipa, contribuindo ainda para uma relação de proximidade e de confiança entre todas.

De destacar, ainda, o Trabalho de Projeto implementado com as crianças, ao longo de três meses, sobre o tema dos “Gafanhotos” (cf. Anexo B e Q) e que constituiu um dos maiores desafios de toda a minha prática. A começar pelo facto de esta metodologia, segundo Vasconcelos et al. (2011), surgir como uma alternativa às metodologias “escolarizantes”, na medida em que a partir de uma questão ou de um tema de interesse de um grupo de crianças, o mesmo parte para um conjunto de experiências integrando vários processos e fases, que visam a resolução de um problema, permitindo desta forma conhecer e compreender melhor o mundo que as rodeia. Mas este desafio, lançado no âmbito da UC de “Conhecimentos e Docência em Educação de Infância”, também se deveu ao facto de não somente o contexto não privilegiar nem aplicar este tipo de metodologia, como de a própria educadora cooperante me ter manifestado, em várias ocasiões e conversas informais, a sua discordância relativa à mesma, para além de o grupo demonstrar alguma dificuldade ao nível da comunicação e participação oral, tal como descrito na sua caracterização. Estes fatores acabaram, portanto, por influenciar de diversas formas a minha ação, ainda que, através de implementação de algumas estratégias e de conversas com a educadora, me tenha sido possível a concretização do projeto tendo sempre em conta o respeito, tanto pelos interesses demonstrados pelo grupo, como pelas suas ideias e sugestões.

Na sua realização e em todas as dinamizações de atividades, uma das estratégias aplicadas para superar a dificuldade mencionada consistiu na promoção de diversos momentos de diálogo, nos quais procurava adotar um discurso questionador para com as crianças, com intuito de as incentivar a refletir e, conseqüentemente, a prever e questionar:

Hoje relembrei o grupo do que tinha dito sobre o que sabia sobre gafanhotos e questionei-o sobre o que gostaria de saber. O grupo estava muito agitado porque estava constantemente a entrar e a sair auxiliares da sala e porque a equipa estava a preparar as coisas para a festa de natal. Devido a essa agitação, ao barulho na sala e ao facto de este não ser um grupo questionador nem habituado a fazer projetos, foi difícil mantê-lo interessado e focado neste momento. Por esse motivo, induzi um pouco as respostas fazendo-o pensar se aquilo que sabia e estava certo, uma vez que nunca tinha visto um gafanhoto a realizar determinadas ações das quais tinha afirmado ter a certeza (Nota de campo de 24 de outubro de 2023, registo n.º 89).

No que diz respeito às intencionalidades para com as famílias, considero que tanto no desenvolvimento de uma metodologia de trabalho por projeto como no desenvolvimento de outras atividades, priorizei o envolvimento e a participação das famílias, tendo-lhos solicitado várias vezes no decorrer do projeto e de toda a minha prática, a fim de que pudessem ter oportunidade de participar e contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças (*cf.* Anexo B).

Contudo, considero que esta foi uma das minhas principais dificuldades sentidas, uma vez que, como referido na caracterização das mesmas e em diálogos informais com a educadora, as famílias deste grupo de crianças não são muito participativas, para além de me ter sido difícil criar alguma relação de proximidade com as mesmas. Com intuito de ultrapassar essa dificuldade e para que as famílias pudessem observar de forma mais pormenorizada todo o trabalho que realizava com o grupo diariamente, decidi criar um género de uma “notícia” (*cf.* Anexo F) que era colocada pela educadora, semanalmente, na aplicação utilizada pelo contexto. Desta forma, os pais eram envolvidos e integrados nas atividades dinamizadas, tendo conhecimento de como surgiu a presente atividade, o que foi concretizado, e ainda observavam diversos registos fotográficos que ilustravam esse momento.

Outro desafio importante da PPS II prendeu-se com a construção de um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem com uma criança do grupo. Definido por Mac Donald (1997) como uma “estratégia de avaliação capaz de reunir e organizar informação diversa que torna possível apreciar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças através de registos de observação sistematicamente recolhidos, da seleção de evidências que documentam os progressos ao nível das aprendizagens e das realizações” (citado por Parente, p. 39), o portefólio elaborado resultou numa produção em suporte digital, contendo alguns registos fotográficos de vários momentos da criança em questão, acompanhados com algumas frases elaboradas por mim e pela criança. As frases elaboradas por mim procurarem enfatizar e refletir sumariamente sobre o desenvolvimento ou a aprendizagem da criança em particular, constituindo uma pequena caracterização da mesma. Os comentários elaborados pela criança foram surgindo de comentários espontâneos seus ao longo da elaboração do portefólio:

Mostrei algumas coisas que já tinha organizado no portefólio do Du. E expliquei-lhe o que constava, exemplificando e comparando com o dossiê que existe na sala, onde guardam os seus desenhos. Após esta explicação perguntei-lhe como é que queria decorar a capa (exemplificando com o que fez no dossiê que tem na sala). Assim o mesmo escolheu decorar a capa com um carro do *Fáisca McQueen*. De seguida, mostrei-lhe tudo o que estava feito relativo à sua rotina do dia e questionei-lhe o que mais gostava nas diferentes tarefas e momentos do dia, ao qual fui completando com as suas respostas. Por fim, questionei-o sobre o que gostaria de ser quando fosse grande, ao que me respondeu “Astronauta e policia” e, logo de seguida, o mesmo sugeriu realizar um desenho sobre isso. Desta forma, coloquei os dois desenhos no fim do portefólio (Nota de campo de 24 de janeiro de 2024, registo n.º 166).

Além disso, uma vez que a criança em causa demonstrou sempre muito gosto em partilhar várias experiências que teve com a sua família, pedi também aos pais, como forma de os envolver, que registassem, através da inclusão de fotografias, o momento que mais gostam de realizar com o seu filho e vice-versa.

Neste sentido, apesar de o portefólio apresentar uma estrutura bem definida a nível de organização, tanto a criança como a sua família foram envolvidas no seu processo de elaboração, demonstrando ambas uma enorme disponibilidade e empenho.

Assim, considero que as minhas intenções, definidas inicialmente e agora refletidas, avaliadas e justificadas com as minhas notas de campo, foram então concretizadas com sucesso, tendo surgido naturalmente uma maior dificuldade numas intenções e maior facilidade noutras.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " | | | " |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

No momento em que soube qual a instituição que me iria acolher enquanto estagiária, tive como primeira ação pesquisar na *internet* o nome da mesma, com intuito de aceder ao respetivo *site* a fim de o explorar e melhor conhecer o local para onde iria. Ao explorar o *site*, chamou-me logo a atenção um item apresentado, designado por Ensino Bilíngue, em que é apresentado, de uma forma muito geral, o motivo pelo qual implementam este ensino e de que forma é feito. Relativamente ao motivo, o contexto considera que as crianças têm uma maior predisposição biológica para aprender de forma natural uma língua estrangeira, afirmando ainda que a aprendizagem de uma língua não materna potencia a aquisição e a expressão da língua materna. Relativamente à forma como este se processa, é transmitido ao leitor que este ensino ocorre de forma natural em que o contexto lúdico é privilegiado, incutindo desta forma uma atitude positiva e agradável no que diz respeito à sua aprendizagem (*website da instituição*)

Para além desta situação, num dos primeiros contactos estabelecidos com uma criança num momento de brincadeira, fui confrontada precisamente com a possível influência que este ensino tem no grupo de crianças, uma vez que se passou a seguinte situação:

Perguntei ao T de que cor era o carro com que ele estava a brincar e ele respondeu “é *blue*”. Depois de o ter elogiado perguntei: “então e este carro?” e o T responde: “é vermelho” e eu disse: boa! E em inglês como se diz? E ele respondeu logo, “*red*” (Nota de campo de 17 de outubro de 2023, registo n.º 2).

Ao confrontar-me com estas duas situações, a aplicação do ensino bilíngue em contexto de Educação Pré-Escolar suscitou-me bastante interesse e curiosidade, para além de que nunca tinha observado, nem experienciado nenhum contexto que contemplasse esta vertente. Foi então a partir destas duas situações vividas que defini a temática da presente investigação.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição (2023), “as crianças possuem uma capacidade “aparentemente mágica” para apreender com naturalidade as regras fonológicas e gramaticais de uma língua” (p. 26). Perante esta afirmação, considero que o contexto se identifica com a teoria de Chomsky designada por *Paradigma gerativista de aquisição da linguagem*, uma vez que a mesma refere que os seres humanos, desde o seu nascimento, possuem uma disposição inata específica para a linguagem, denominada

por Gramática Universal. Esta permite que a criança através da interação com determinada língua consiga formular e verificar hipóteses gramaticais aprendidas (Finger, 2007).

Segundo Perri (2013), o bilinguismo é a capacidade que o ser humano tem para comunicar em duas línguas diferentes de forma alternada, sendo este capaz de falar, compreender, ler e escrever nas duas línguas (citado por David, 2017). Para Salgado et al. (2009), o bilingue tem também a capacidade de compreender ou produzir algo falado ou escrito em mais do que uma língua. Logo, um indivíduo que consiga ler numa segunda língua, mas não sabe falar, também é considerado bilingue, uma vez que apresenta competências numa segunda língua que não a materna (citado por David, 2017).

Refletindo sobre a aquisição da linguagem, as definições do conceito bilingue apresentadas pelos autores supracitados, com base na nota de campo mencionada anteriormente e ainda com base na caracterização do grupo de crianças, em que menciono que é um grupo que, por diversas razões, apresenta fragilidades ao nível da comunicação oral e, conseqüentemente, ao nível da participação, tenho como principais objetivos: i) analisar as vantagens e desvantagens do ensino bilingue para as crianças em idade pré-escolar; ii) indagar o papel da equipa educativa neste tipo de ensino em contexto de JI.

É neste sentido que pretendo desenvolver a minha investigação, tanto para compreender melhor de que forma é que o ensino bilingue é benéfico para crianças em educação pré-escolar como para compreender qual é o papel da equipa educativa neste processo.

4.2. Revisão da literatura

A autora Furtado (2007) considera que, uma vez que a língua inglesa está presente em vários lugares do mundo, torna-se essencial inserir a mesma desde a Educação Pré-Escolar para que as crianças se tornem adultos falantes deste idioma, ampliando assim as suas capacidades de comunicação e desenvolvimento cognitivo. Contudo, Mello (1999) e Moita Lopes (2005) consideram que “não há a necessidade de ser igualmente fluente na segunda língua como se é na primeira língua para participar ativamente da construção do mundo” (citado por Furtado, 2007, p. 82).

A língua inglesa é utilizada não só por falantes que a têm como língua materna, como é também utilizada por falantes que necessitam de comunicar entre si e que não possuem a mesma língua materna, utilizando assim como estratégia de comunicação a língua inglesa. Na perspetiva de Guimenez et al. (2015), esta última caracterização denomina-se

por língua franca, caracterizando-a como sendo a língua utilizada majoritariamente em situações em que envolvam falantes de diferentes línguas maternas.

Como tal, perante a justificação da problemática apresentada no ponto anterior, e segundo os vários itens mencionados no mesmo, considero que a presente investigação deverá relacionar diversas perspetivas de autores, centrando-se nos seguintes conteúdos: o desenvolvimento e a aquisição da linguagem e da comunicação oral; o ensino bilíngue em contexto pré-escolar; as suas respetivas vantagens e desvantagens; e o papel do adulto enquanto mediador e agente incentivador deste ensino.

4.2.1. Desenvolvimento e aquisição da linguagem na EPE

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral, os autores citados defendem o seguinte:

Uma das competências humanas que se desenvolve precocemente é a comunicação- as habilidades comunicativas surgem mesmo antes da produção das primeiras palavras, através das relações interpessoais que a criança estabelece no meio. (Campos, et al., 2014; Ferreira, Silva & Queiroga, 2014; ASHA, 2017, citado por Rodrigues e Mangas, 2021).

Desta forma, a criança já nasce com uma capacidade inerente à comunicação, sendo que à medida que for estabelecendo várias trocas comunicativas com outros falantes, nomeadamente adultos, a criança vai descobrindo progressivamente as funcionalidades da fala, da escrita e dos gestos (Sim-Sim, 1998; Lee, 2008; Goulart & Chiari, 2012; Cancino, 2013; Silva et al., 2014, citado por Rodrigues e Mangas, 2021). Esta descoberta progressiva das funcionalidades da fala, da escrita e dos gestos que os autores referem diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, uma vez que o mesmo se refere “às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do falante” (Sim-Sim et al., 2008, p.13). Para além disso, os autores ainda referem que o desenvolvimento da linguagem ocorre de forma holística, o que significa que a função, a forma e o significado são apreendidos ao mesmo tempo (Sim- Sim et al., 2008).

Segundo o Projeto Educativo (2023), o mesmo também considera que “as crianças possuem uma capacidade “aparentemente mágica” para apreender com naturalidade as regras fonológicas e gramaticais de uma língua” (p. 26), referindo ainda que existe um período mais propício a essa aprendizagem, nomeadamente, até aos seis/oito anos. Tal

como afirma Barbosa (2020), “uma coisa é cientificamente comprovada: a fase de 0-6 anos, é onde o aprendiz tem a maior capacidade cognitiva de aprender, assimilar e compreender novidades” (p. 61).

O Projeto Educativo (2023) ainda considera que é através da repetição que as crianças, ainda antes de conhecerem o significado das palavras, são capazes de compreender o que lhes é dito. Assim, “É através desta repetição de processamento de informação e conseqüente compreensão das mensagens que as crianças começam a assimilar a sua língua materna, ou qualquer outra língua a que estejam expostas regularmente” (p. 25). Parece-me interessante relacionar esta ideia com a *Teoria Behaviorista* de Skinner, que defende que a aprendizagem da linguagem consiste num processo de imitação da fala, acompanhado por um reforço positivo quando existe acerto e um reforço negativo quando existe um erro (Finger & Quadros, 2007). Desta forma, o ambiente é considerado fundamental neste processo de aquisição de linguagem, uma vez que a criança depende de fatores externos para que esta aquisição e este desenvolvimento aconteça (Finger & Quadros, 2007). Tal como referido no Projeto Educativo da Instituição (2023), “a criança não pode adquirir uma língua sem crescer imersa num ambiente em que as trocas linguísticas ocorram. Tal teoria é tão válida para a aprendizagem da sua língua materna como para a aprendizagem uma segunda língua” (p. 25). Em acordo com os autores mencionados, Silva et al. (2016) sublinham também a importância da existência de um ambiente favorável à aprendizagem de uma segunda língua, alertando para a facilidade de aprendizagem que as crianças de EPE revelam para com uma segunda língua:

Nestas idades, a aprendizagem de uma segunda língua ocorre de uma forma relativamente espontânea, desde que sejam assegurados às crianças contextos comunicacionais adequados. Tendo em conta a facilidade de aprendizagem de uma segunda língua, a sensibilização a uma língua estrangeira poderá ser incluída na educação pré-escolar (Silva et al., 2016, p. 61).

4.2.2. O ensino bilingue em contexto pré-escolar

Desta forma, importa compreender o conceito de ensino bilingue, reconhecido, segundo Hamers e Blanc (2000), como um sistema de educação no qual são instruídas,

planeadas e aplicadas pelo menos duas línguas, num determinado momento ou período, de forma simultânea ou consecutiva (citado por Megale, 2005). A respeito, Mello (2010) afirma que a “educação bilíngue tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente eles usam em casa” (p. 120). Uma vez que a educação bilíngue pode ser utilizada e aplicada de diversas formas, alguns autores caracterizaram e categorizaram diversos tipos e formas em que o ensino bilíngue pode ser aplicado em contexto pré-escolar, tal como refere o autor mencionado:

Vários são os modelos e tipos de educação bilíngue. Eles, porém, diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos (Mello, 2010, p. 120).

Para Megale (2005), o ensino bilíngue poderá ser dividido em dois domínios, um deles remetendo para o ensino de uma língua estrangeira com vista a aprendizagem de um novo idioma, que o autor denomina *grupo dominante*, enquanto o segundo domínio remete para o ensino de uma língua estrangeira, em que a língua materna da criança não corresponde à língua materna do contexto onde está inserida, designando-o por *grupo minoritário*.

Para o “grupo dominante”, definido por Megale (2005), Mello (2010) define programas de ensino bilíngue que consistem numa imersão total ou parcial da língua estrangeira, tendo como objetivo principal “adicionar uma segunda ou terceira língua ao repertório linguístico das crianças” (p. 121). Para o “grupo minoritário”, o mesmo autor define alguns tipos de ensino bilíngue, nomeadamente, o *programa do tipo transicional*, que consiste na utilização temporária da língua materna de uma criança, não coincidente com a língua materna do contexto onde está inserida, a não ser para incluir a respetiva criança na comunicação até a mesma ir adquirindo capacidades para aplicar e utilizar a língua do contexto, tornando-se assim bilíngue. Da mesma forma, portanto, que para Fishman e Lovas (1970), o termo *bilinguismo transicional* remete para a utilização da língua materna apenas para facilitar a comunicação da língua estrangeira (citado por Megale, 2005):

De fato, esses programas são monolíngues, mas são popularmente considerados como bilíngues porque atendem a populações multiétnicas e

seus alunos tornam-se bilíngues à medida que usam na escola uma língua diferente daquela que é falada regularmente em casa. Essa é a situação das crianças imigrantes que frequentam programas de ensino regular e recebem instrução na língua da sociedade em que vivem (Mello, 2010, p. 120).

Relativamente ao termo *bilíngue* existem também diversas perspectivas de definição do mesmo e, como tal, parece-me interessante demonstrá-las. Para Perri (2013), o bilinguismo define-se como “a capacidade do indivíduo de estabelecer comunicação em duas línguas distintas, de forma alternada, sendo capaz de escrever, ler, entender e falar, com controle quase total, duas línguas” (citado por David, 2017, p. 125). Já para Macnamara (1967) e Harmers e Blanc (2000), um indivíduo bilíngue é alguém que possui uma capacidade mínima para falar, ouvir, ler ou escrever numa língua diferente daquela que corresponde à sua língua materna (citado por Megale, 2005).

Harmers e Blanc (2000) consideram que existe dois tipos de bilinguismo no que se refere ao momento em que a segunda língua é inserida no contexto da criança. O *bilinguismo simultâneo* acontece quando a criança adquire e é exposta ao mesmo tempo à língua materna e à segunda língua ainda na infância, enquanto o *bilinguismo consecutivo* acontece quando a criança aprende e adquire as bases linguísticas da sua língua materna e só depois desse processo, por volta dos cinco anos, é que é exposta à segunda língua.

Para Mello (2010), quando se usam as expressões “escola bilíngue”, “educação bilíngue”, “sala de aula bilíngue”, as mesmas fazem referência ao facto de existir, seja de que forma e consistência for, o uso de mais do que uma língua nesses contextos, mesmo quando exista uma língua que seja usada com maior predominância. Assim, torna-se espectável que as crianças que frequentem este tipo de contexto misturem palavras das duas línguas numa mesma frase ou resposta, sendo este conceito considerado como *code mixing* (Pearson, 2008, citado por Heinlein & Williams, 2013). Uma das principais razões para este acontecimento refere-se ao facto de que as crianças, uma vez que estão ainda num processo de desenvolvimento da linguagem, quando não conseguem, por diversas razões, pronunciar uma palavra numa determinada língua, pronunciam-na numa outra língua, fazendo-o de forma natural. (Lanza, 2004, citado por Heinlein & Williams, 2013). Uma segunda razão apresentada por Comeau, Genesee e Lapaquette (2003), prende-se com o facto de as crianças ouvirem os adultos a utilizarem expressões de uma outra língua

no meio de um discurso da sua língua materna, por exemplo (citado por Heinlein & Williams, 2013).

4.2.3. Vantagens e desvantagens do ensino bilíngue na EPE

Defendendo o Projeto Educativo da Organização (2023) que estudos realizados recentemente afirmam que a aprendizagem de uma língua estrangeira em idade pré-escolar é potenciadora de uma série de estimulações e sensibilizações ao nível cultural, linguístico e criativo, torna-se essencial compreender e refletir junto de diversos autores o que os mesmos referem sobre esta afirmação. Começando por Silva et al. (2016), os mesmos referem que a aprendizagem de uma língua estrangeira permite uma sensibilização e o reconhecimento por parte das crianças no que concerne às vantagens de saber falar e compreender outras línguas para que exista uma maior facilidade e contacto direto com outras crianças que não possuem a mesma língua materna que elas, além de desenvolver “um sentido mais amplo de pertença e cidadania e, até, de oportunidades enquanto membros de uma Europa que se deseja multilíngue” (p. 61). Da mesma forma, Crystal (2005), Ianni (2000), Vygotsky (1998), Moita Lopes (1996) e Cook (1992) afirmam que o saber falar uma língua estrangeira não traz esquecimento ou abandono da língua materna ou na mudança da sua cultura, trazendo, pelo contrário, um enriquecimento e uma maior compreensão da sua própria língua e cultura (citado por Furtado, 2007). Como tal, “fatores como a escolaridade dos pais, o acesso a materiais lúdicos, a frequência de jardins de infância e, principalmente, a qualidade dos estímulos (intelectuais e culturais) assumem um papel preponderante no desenvolvimento da comunicação” (Passaglio et al., 2015; Asmussen et al., 2016, citado por Rodrigues e Mangas, 2021, p. 10). No que diz respeito à aprendizagem de diversas características de uma língua, nomeadamente, o sotaque, o ritmo, a entoação, etc., Barbosa (2020) considera que, quanto mais tarde for a aprendizagem e a aquisição destas características nos indivíduos, maior serão as dificuldades na aprendizagem dessas mesmas características. Deste modo, Lowry (2014), Mendes e Veloso (2016) afirmam que os ambientes ricos e estruturados influenciam bastante de forma positiva as experiências de literacia das crianças em idade pré-escolar (citado por Rodrigues e Mangas, 2021).

Relativamente ao processo neurológico pelo qual os indivíduos passam quando estão imersos num contexto onde são estimulados e motivados a aprender e adquirir precocemente uma língua estrangeira, Hull e Vaid (2006) explicam-nos que os mesmos ativam os dois hemisférios cerebrais até por volta dos seis anos de idade, enquanto os

monolíngues e os bilíngues, após os seis anos de idade, ativam apenas o hemisfério esquerdo (citado por Barbosa, 2020). Assim, David (2017) afirma que o bilinguismo promove uma série de benefícios no que concerne ao desenvolvimento cognitivo da criança, nomeadamente: a promoção de maior criatividade e capacidade de análise e comparação de conceitos; a construção de relações verbais consistentes e coordenadas; uma maior facilidade para deduzir regras; e uma melhor perceção da realidade e dos valores de determinada cultura que seja diferente da sua.

4.2.4. O papel do adulto no ensino bilíngue

Todas estes benefícios só serão assegurados se existir alguma orientação, apoio e estimulação por parte dos adultos, uma vez que o desenvolvimento verbal da criança está relacionado com a influência externa, ou seja, com os estímulos familiares, escolares e do ambiente social onde a criança está inserida, que irão acelerar ou atrasar o seu desenvolvimento (Barbosa, 2020).

Sim-Sim et al. (2008) afirmam que o educador de infância, ao interagir diariamente com o seu grupo de crianças, é uma fonte inesgotável de estímulos para as mesmas. Desta forma, existem muitas palavras que são ditas pelo educador e ouvidas, pela primeira vez, pelas crianças, assim como as regras de estrutura e de uso da língua que estão intrínsecas. Por esse motivo, o educador terá de ter consciência de que é um modelo para as crianças. Como referem as autoras supracitadas:

Nesse sentido, é importante que a atitude conversacional/adulto criança se pautar por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela (Sim-Sim et al., 2008, p. 27).

Também Barbosa (2020) explica que,

É necessário que ao optar por uma educação bilíngue, os pais optem também por um estilo de vida que influencie a convivência dos dois idiomas, se não de forma igual, que ao menos a convivência com o mesmo ocorra em ambientes além da escola (Barbosa, 2020, p. 62).

Da mesma forma, Sim-Sim et al. (2008) afirmam que é através das trocas conversacionais que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem e que, por isso, as mesmas são determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem.

Por sua vez, Barbosa (2020) salienta que a ausência do contacto da criança com a segunda língua, fora do ambiente escolar, acaba por influenciar a importância da utilização da segunda língua. Como tal, Baker e Jones (1998) apresentam uma forma que consideram ser eficaz para a aprendizagem de uma segunda língua, nomeadamente, a utilização da segunda língua na vida diária da criança, ou seja, nos momentos da higiene, da alimentação, da brincadeira, no conto de histórias, entre outros. Por esse motivo, a aprendizagem de uma segunda língua deverá ser integrada de forma natural nas rotinas do quotidiano do jardim de infância e articuladas com as diferentes áreas e domínios (Silva et al., 2016). Ou seja, a aprendizagem deverá ser integrada nos vários momentos de interação e comunicação, que deverão, por sua vez, estar presentes nos momentos que sejam significativos e interessantes para a criança (citado por Barbosa, 2020). Tal como refere Furtado (2007), é necessário promover um conjunto de atividades que sejam interessantes e revelantes para as crianças para que esses momentos de interação ocorram de forma significativa. Uma ideia igualmente reforçada por Silva et al., (2016) que especificam que a sensibilização a uma língua estrangeira “deverá ser situada no contexto específico em que a criança se encontra, partindo das propostas, interesses e preferências das crianças e adotando uma abordagem lúdica e informal” (p. 61).

Nesse seguimento, e relativamente ao papel do professor ou educador de infância num contexto bilíngue, privilegia-se, portanto, um ambiente em que as crianças sejam estimuladas através de sons, favorecendo o uso da segunda língua, para que a criança, por meio da imitação se vá apropriando e fazendo uso da mesma. Conforme sublinha David, 2017, o adulto deverá ter como intenção que a criança comunique e se expresse a partir da segunda língua. Para Ferreirinha (2014), o adulto deverá estimular e motivar gradualmente a curiosidade das crianças através da dinamização de atividades lúdicas que lhes permitam atribuir algum significado a essas mesmas atividades e propostas. A autora menciona ainda a importância da dinamização de atividades e experiências ricas e vastas, pois considera que dessa forma as crianças aprendem mais, afirmando que essas atividades “devem ser tão diversificadas quanto possível, permitindo desenvolver as diferentes competências linguísticas e contribuindo para o desenvolvimento da literacia” (p. 17).

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

A presente investigação, intitulada “Um contexto bilíngue em educação pré-escolar”, pretendeu genericamente, e conforme introduzido, analisar as conceções (e

práticas) da equipa educativa do contexto em que me inseri sobre as vantagens e/ou desvantagens do ensino bilíngue – concretamente, português e inglês –, na Educação Pré-Escolar. Deste modo, defini como objetivos específicos: i) analisar as vantagens e desvantagens do ensino bilíngue para as crianças em idade pré-escolar; ii) indagar o papel da equipa educativa neste tipo de ensino em contexto de JI.

Segundo Oliveira & Ferreira (2014), “A investigação científica é um processo de inquérito sistemático que visa fornecer informação para a resolução de um problema ou resposta a questões complexas” (p. 21). Desta forma, torna-se crucial definir um conjunto de componentes que sustentam qualquer trabalho de pesquisa empírica.

Em conformidade com os objetivos anteriormente estabelecidos, a presente investigação realizou-se a partir do **método do estudo de caso**, uma vez que pretendi compreender qual é o papel da equipa educativa neste tipo de ensino e indagar as possíveis vantagens/consequências deste tipo de ensino em contexto JI. Assim, esta abordagem empírica encontra-se com o defendido por Yin (2003), quando afirma que os estudos de caso “são a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como “e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (p. 10). Perante os autores Meirinhos e Osório (2010), esta investigação enquadra-se num estudo descritivo, uma vez que este representará “a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto” (p. 57).

Este estudo de caso assume uma **natureza mista**, uma vez que a investigação, conforme procuro demonstrar seguidamente, adotou um carácter simultaneamente qualitativo e quantitativo. De facto, considero que, por um lado, a presente investigação seja de natureza qualitativa, uma vez que foi minha intenção recolher, interpretar e descrever as perspetivas de vários indivíduos, alinhando-me com Merriam (1998), ao afirmar que a natureza qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos na perspectiva da investigação crítica ou interpretativa e estuda as relações humanas nos mais diversos ambientes, assim como a complexidade de um determinado fenómeno, a fim de decodificar e traduzir o sentido dos fatos e acontecimentos” (citado por Rodrigues et al., 2021). Por outro lado, considere que a investigação também se enquadraria num paradigma quantitativo, atendendo a que, perante os dados recolhidos, que descrevem as perspetivas dos inquiridos, foi feita uma análise estatística de alguns dos resultados recolhidos, com o intuito de, numa fase posterior, proceder ao seu cruzamento com a teoria revista e as observações realizadas. Tal como referem Rodrigues et al. (2021), este

estudo de caso de natureza mista baseia-se na avaliação de uma teoria, que cruza variáveis e dados quantitativos apresentados de forma estatística para determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não. Para além disso, a investigação incluiria também alguns resultados da análise de dados, recolhidos através de um inquérito, apresentados em percentagem, o que justificaria a assunção da referida abordagem.

Para a realização deste estudo caso, foi necessário recorrer a várias técnicas de recolha de dados com a consciência de que “os métodos a utilizar na recolha de dados em muito dependem do tipo de “problema”, ou de questões para as quais se pretendem obter respostas” (Pombal et al., 2008, p. 10). Como tal, e com respeito à presente investigação, considereei como mais adequadas as seguintes técnicas (e respetivos instrumentos) de recolha de dados:

i) **observação participante**, primeiramente por ser um dos principais instrumentos de trabalho de um educador de infância e, depois, por ser também utilizada em estudos desta natureza, isto é “[...] em estudos ditos exploratórios, descritivos, etnográficos ou, ainda, estudos que visam a generalização de teorias interpretativas.” (Mónico et al., 2017, p. 725). De acordo com Spradley, 1980 (citado por Mónico et al., 2017), esta participação será moderada, uma vez que poderá haver momentos em que me envolvo em determinadas situações ou diálogos através da língua inglesa, como poderei apenas só observar essas situações sem intervir.

ii) **entrevista** à professora de inglês da OS, responsável pelas sessões semanais nesta língua. Segundo (Morgado, 2003), esta técnica visa “obter e recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (citado por Batista et al., s.d). A entrevista aplicada consiste, mais concretamente, numa entrevista semiestruturada (Batista et al., citado por Minayo, 2010), uma vez que combina perguntas fechadas e abertas, dando liberdade ao entrevistado para partilhar a sua opinião e posição perante o tema abordado na mesma (citado por Batista et al., s.d). Uma vez que a sua função, neste tipo de ensino e contexto, é diferente da de uma educadora e de uma auxiliar, considereei importante atribuir uma técnica que fosse facilitadora de uma recolha mais completa de dados.

iii) **inquérito por questionário** que, segundo os autores Santos & Henriques (2021), “[...] é por norma aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação” (p. 10). O inquérito

realizado foi de aplicação *online*, através do *Google forms*, com o objetivo de facilitar as inquiridas na sua gestão de tempo, tendo como destinatários todas as educadoras e auxiliares do contexto socioeducativo. O presente inquérito pretende, através das diversas questões, indagar as conceções das educadoras e auxiliares sobre cada um dos objetivos da investigação. O mesmo é constituído por perguntas abertas e fechadas, considerando que “o equilíbrio entre perguntas abertas e fechadas é muito importante, porquanto permite o compromisso entre a objetividade dos comportamentos a estudar e o grau de detalhe e liberdade na sua abordagem.” (Ghiglione & Matalon, 1997, citado por Santos & Henriques, 2021);

Como tal, tendo em conta as técnicas de recolha de dados apresentadas anteriormente, os instrumentos utilizados para a mesma assentaram em:

i) as **notas de campo** que descrevem as situações observadas, de forma detalhada (*cf.* Anexo A) e que, segundo Bogdan & Taylor (1998) “surge[m] como ferramenta importante na observação participante evidenciando a documentação escrita produzida por parte do observador” (citado por Mónico et al., 2017, p.726);

ii) os **guiões da entrevista semiestruturada e do inquérito por questionário**, estando os mesmos organizados em três secções – a primeira, referente à sua caracterização dos inquiridos; a segunda e a terceira, às conceções da equipa educativa sobre as possíveis vantagens e/ou desvantagens do ensino bilíngue, e a influência da mesma no que concerne ao seu papel enquanto mediador e agente incentivador deste contexto (*cf.* Anexos G e H);

Já no referente às técnicas de análise dos dados, e uma vez que obteria vários pontos de vista provindos de indivíduos que, apesar de fazerem parte da equipa educativa, apresentam funções distintas – educadoras, auxiliares e professora de inglês –, tornava-se essencial proceder ao cruzamento dos dados recolhidos. Esta **triangulação dos dados** permite aos investigadores que haja uma maior confiança nos resultados obtidos com o estudo e diminui a probabilidade do enviesamento dos mesmos (Martins & Belfo, 2011). Assim, com vista à análise dos dados obtidos através da entrevista (E) e do questionário (IQ), procedi à elaboração de várias árvores categoriais, com vista à análise de conteúdo (*cf.* Anexos I e J). Esta análise consiste na interpretação de material empírico, tendo como objetivo a sua redução (Belfo, 2011) ou, em conformidade com Bardin (2016), na classificação de diferentes elementos segundo critérios que visem dar um sentido e uma organização à informação recolhida (citado por Sampaio & Lycarião, p. 14).

No que concerne à dimensão ética, e em conformidade com o Decreto-Lei nº240/2001, artigo 4º de 30 de agosto, que diz respeito ao perfil geral de desempenho do educador de infância, mais precisamente à dimensão profissional, social e ética, o educador de infância “assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas”. Como tal, tendo em consideração a Carta de Princípios da APEI (2022) e os princípios éticos e deontológicos defendidos por Tomás (2011), foi elaborado um roteiro ético, incluído nos anexos do presente relatório (*cf.* Anexo K), referente a todos os cuidados éticos prestados, não só em torno da investigação, como também de toda a prática profissional. No que diz respeito à minha presença na sala, foi elaborada uma carta de apresentação (*cf.* Anexo L), que teve como principal objetivo que todos os encarregados de educação tivessem conhecimento, por mim, tanto da minha presença, como dos meus objetivos para com aquele grupo de crianças, mostrando-me disponível para qualquer esclarecimento.

Relativamente à privacidade e confidencialidade dos dados, foram criados diferentes documentos relacionados com o consentimento/assentimento relativos à PPS II, nomeadamente, acerca da recolha de imagens/vídeos das crianças (*cf.* Anexo M), bem como da participação de uma criança do grupo na elaboração do seu Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem (*cf.* Anexo O). Ainda sobre os cuidados éticos referentes à privacidade e confidencialidade dos dados, em todas as notas de campo e outros registos em que as crianças são referidas, estas são identificadas apenas através da primeira letra do seu nome, respeitando desta forma a sua identificação e garantindo o seu anonimato. Relativamente aos cuidados prestados com a investigação, foi questionado à entrevistada (E) e às inquiridas (Q) o seu consentimento para a sua participação neste processo investigativo (*cf.* Anexo H e P).

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Uma vez que a presente investigação tem como principais objetivos: i) analisar as vantagens e desvantagens do ensino bilíngue para as crianças em idade pré-escolar; ii) indagar o papel da equipa educativa neste tipo de ensino em contexto de JI. Neste sentido, pretenderei analisar e discutir os resultados segundo esta ordem.

No que concerne ao primeiro objetivo, serão identificadas as conceções da equipa educativa sobre o conceito de ensino bilíngue, as suas vantagens e desvantagens, justificando-as com exemplos observados pelas mesmas. Na análise respeitante ao segundo objetivo, serão também apresentadas as respostas da equipa educativa acerca das

concepções das mesmas sobre o seu papel enquanto principal responsável e incentivador deste ensino, da forma como este deverá ser implementado numa sala de pré-escolar, da frequência de contacto favorável para uma melhor aquisição e aprendizagem de uma segunda língua, do recurso à língua materna como estratégia de mediação da comunicação, da partilha das dificuldades sentidas pessoal e profissionalmente ao trabalhar neste tipo de ensino, atribuindo um valor de importância, numa escala de 1 a 3, à implementação e desenvolvimento deste ensino numa sala de EPE.

Como tal, para responder aos objetivos mencionados, foram analisadas e apresentadas as respostas da equipa educativa do contexto, nomeadamente, as educadoras, as auxiliares e a professora de inglês, através da realização de um inquérito por questionário (IQ), preenchido pelas educadoras e auxiliares, e de uma entrevista (E), realizada à professora de inglês. De referir, a respeito destes dois instrumentos, que apesar de os ter pensado para estes destinatários e ainda ter colocado no início do questionário a informação dos seus destinatários, transmitindo-a também oralmente, tanto a professora de inglês como a coordenadora pedagógica do contexto procederam à realização do mesmo. Por esse motivo, os resultados apresentados do inquérito por questionário contemplam as respostas destas duas inquiridas, uma vez que, como o mesmo foi anónimo, não me foi possível identificar e, conseqüentemente, invalidar as respostas das mesmas. Vale salientar, contudo, que, apesar de a coordenadora pedagógica não desempenhar atualmente a função de educadora de infância no contexto em menção, a mesma apresenta-a como habilitação profissional, tendo-a exercido durante vários anos neste mesmo contexto. Desta forma, a mesma é detentora de experiência enquanto educadora de infância num contexto bilingue, o que me permitiu validar a sua resposta.

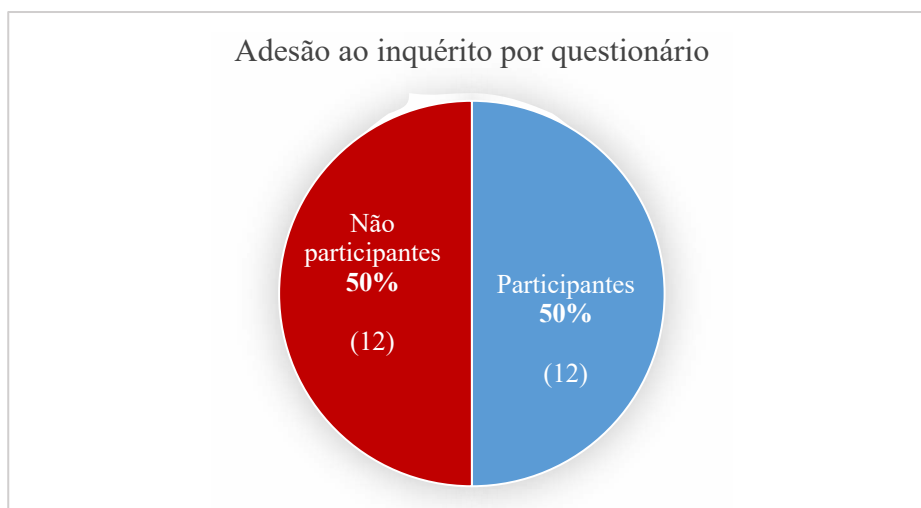
4.4.1. Caracterização dos participantes do estudo

Desta forma, parece-me interessante começar por caracterizar todos os participantes que fizeram parte desta investigação, nomeadamente as crianças e a equipa educativa, caracterizadas no capítulo dois, que através da partilha dos seus testemunhos, por meio da realização de um inquérito por questionário e de uma entrevista, cujas respostas foram posteriormente submetidas a uma análise categorial (*cf.* Anexos I e J).

No que concerne às participantes do IQ, dos 22 elementos da equipa educativa do contexto (educadoras e auxiliares) contemplados no estudo, apenas 10 responderam, tendo em conta que as restantes duas respostas pertencem à coordenadora pedagógica (também ela educadora de infância de formação, ainda que não estando a exercer essa

função neste momento) e à professora de inglês. Neste sentido, consigo afirmar que da totalidade dos elementos da equipa educativa (educadoras e auxiliares) (n=22), apenas 45% (n=10) da amostra aceitou participar na presente investigação, tendo sido extremamente difícil obter essa percentagem de respostas. Contudo, uma vez que a coordenadora pedagógica e a professora de inglês também responderam ao inquérito, a adesão ao inquérito passou para 50%, tal como está representado na figura 1.

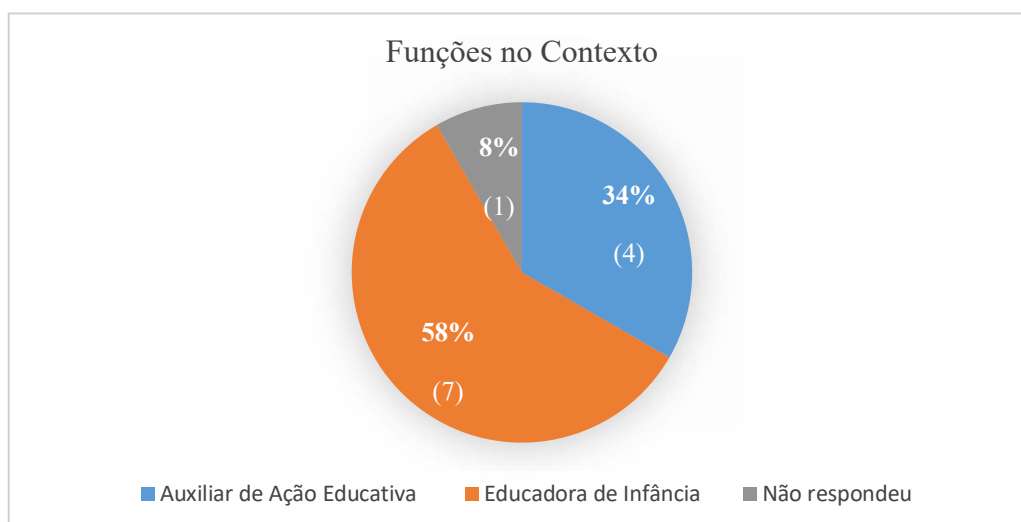
Figura 1. Adesão ao inquérito por questionário



Nota. Elaboração do *Google forms*, edição própria (2024).

Observando a figura 2, é também interessante demonstrar que de 100% das inquiridas (n=12), 58% (n=7) são educadoras de infância. 33% (n=4) são auxiliares e 8% (n=1) das inquiridas não responderam (possivelmente a professora de inglês, cuja resposta, como explicado anteriormente, não seria, na verdade, esperada).

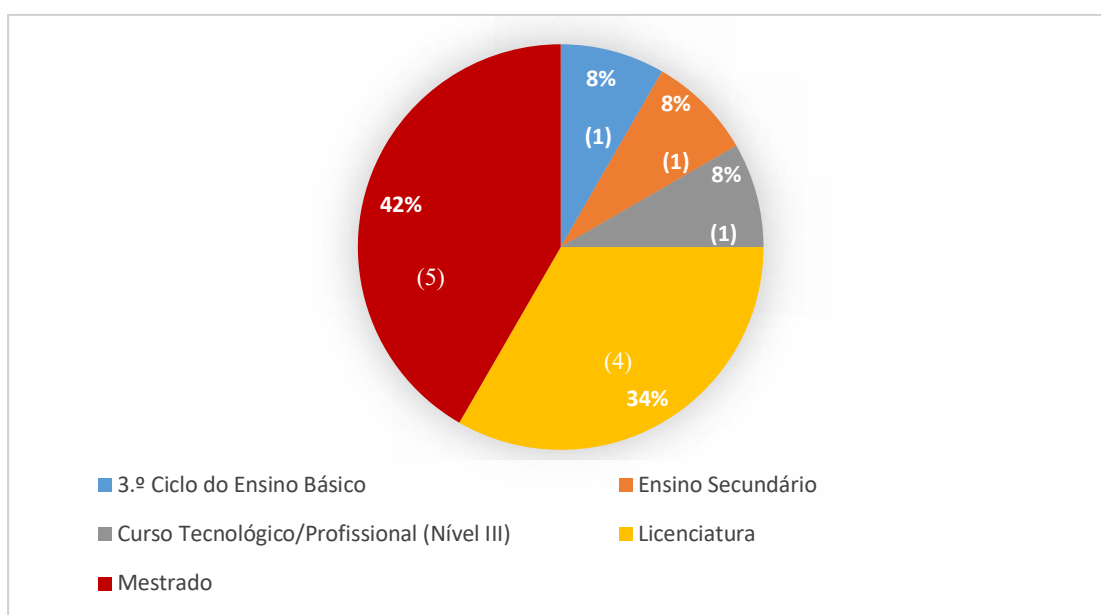
Figura 2. Funções no Contexto



Nota. Elaboração do *Google forms*, edição própria (2024).

Relativamente às habilitações literárias das inquiridas, como é observável na figura 3, as respostas obtidas ao IQ contemplam o 3.º Ciclo do Ensino Básico (n=1), o Ensino Secundário (n=1), o Curso Tecnológico/Profissional (n=1), a Licenciatura (n=4) e o Mestrado (n=5), sendo importante salientar que a professora de inglês é licenciada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, com formação em inglês. Desta forma, consigo afirmar que, tendo respondido sete educadoras de infância ao questionário, existe pelo menos uma auxiliar que possui uma licenciatura.

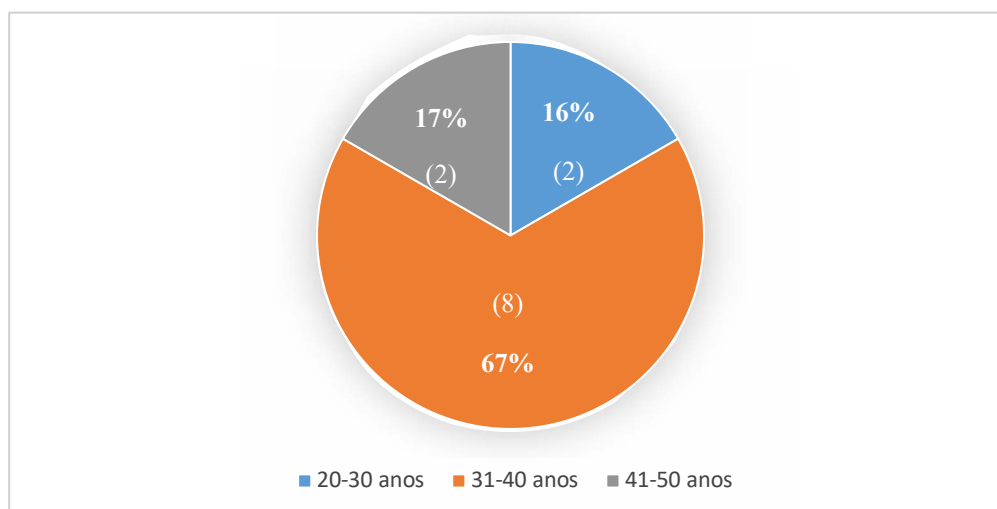
Figura 3. *Habilitações Literárias*



Nota. Elaboração do *Google forms*, edição própria (2024).

No que concerne à faixa etária, cerca de 16% (n=2) têm entre 20 e 30 anos, 66% (n=8) das inquiridas e entrevistada têm entre 31 a 40 anos, e 16% (n=2) têm entre 41 a 51 anos.

Figura 4. Faixa Etária



Nota. Elaboração do *Google forms*, edição própria (2024).

4.4.2. Análise das vantagens e desvantagens do ensino bilíngue para crianças em idade pré-escolar.

Feita a caracterização da amostra em estudo, passarei agora a apresentar e discutir os resultados referentes aos objetivos da investigação. No que concerne à definição do termo *ensino bilíngue*, tanto as inquiridas como a entrevistada (*cf.* Anexo I e J) definiram este termo como o ensino de duas ou várias línguas (ex: “ensino de duas línguas diferentes”; aprendizagem de uma segunda língua”; “permite que as crianças aprendam uma segunda língua”, etc.), mencionando ainda algumas características relativas à sua forma de implementação, tal como “de forma espontânea”, “imersão”, “ensino das áreas de conteúdo nas duas línguas”, “de forma natural”, “desenvolver a proficiência em ambas as línguas”, “as rotinas e as atividades são desenvolvidas em duas línguas diferentes”, “método educacional”. Esta definição, juntamente com as características mencionadas pelas inquiridas e entrevistada, vão ao encontro de vários autores, tais como Hamers e Blanc (2000), uma vez que, como se referiu já, os mesmos consideram que o ensino bilíngue é um sistema de educação no qual são instruídas, planeadas e aplicadas pelo menos duas línguas, num determinado momento ou período, de forma simultânea ou consecutiva (citado por Megale, 2005); do mesmo modo que Mello (2010) afirma que “educação bilíngue tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente eles usam em casa” (p.120).

Visto que observei diversas situações em que as crianças utilizavam determinadas palavras em inglês, durante o seu discurso realizado na sua língua materna (português), tal como demonstram as seguintes notas de campo, questionava-me várias vezes se estas situações seriam consequências vantajosas ou não deste ensino:

O T e o M estavam a fazer um desenho, mas os lápis estavam longe do M e o M pediu os lápis ao T, o T perguntou:

- Qual queres?

- Blue

E o T deu o lápis azul ao M

(Nota de campo, registo nº 120, 5 de janeiro de 2024)

Durante a realização do jogo que a L trouxe, perguntei à Bl, em que ecoponto é que se coloca o papel e a mesma respondeu:

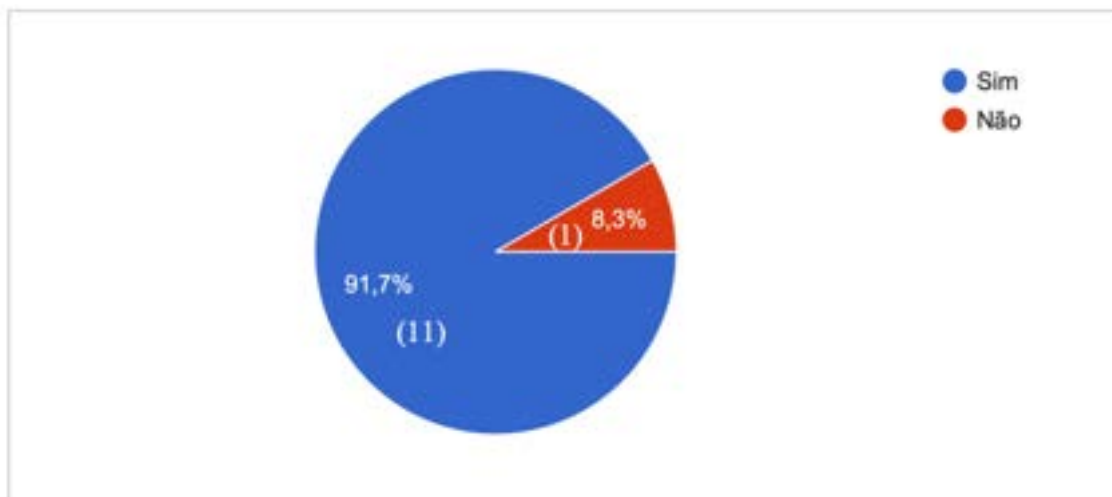
- É no blue!

(Nota de campo de 23 de janeiro de 2024, registo n.º 158).

Segundo Pearson (2008), o mesmo refere que esta mistura de palavras das duas línguas denomina-se por *code mixing* e que uma das principais razões para este acontecimento prende-se com o facto de as crianças, por ainda estarem num processo de desenvolvimento da linguagem, não conseguirem, por diversas razões, pronunciar uma palavra numa determinada língua e pronunciarem-na, por isso, numa outra, fazendo-o de forma natural (Lanza, 2004, citado por Heinlein & Williams, 2013). Como tal, decidi questionar a equipa educativa sobre as vantagens e desvantagens observadas/consideradas na aplicação deste ensino com crianças em idade pré-escolar.

Observando a figura 5, constata-se que a esmagadora maioria das inquiridas (91,7%; n=11) considera que a utilização deste ensino traz vantagens para as crianças, sendo que 8,3% (n=1) de entre elas consideram que não traz vantagens.

Figura 5. Vantagens do ensino bilíngue.



Nota. Elaboração do *Google forms*, edição própria (2024).

Relativamente às vantagens identificadas pelas inquiridas (*cf.* Anexo I), as mesmas referem-se, de modo geral, a um **melhor desenvolvimento global da criança**, assinalando, mais concretamente, uma maior facilidade na resolução de problemas e na concentração; uma melhor capacidade comunicativa e social, assim como uma melhor capacidade cognitiva relativamente ao conhecimento que a criança apresenta neste idioma (ex: “ajuda no desenvolvimento nas mais diversas áreas do conhecimento, tanto as cognitivas como as sociais”; “Desenvolvimento cognitivo (maior flexibilidade mental, habilidades de resolução de problemas e capacidade de concentração)”; “Maior capacidade de comunicação e melhoria na aquisição de idiomas”). Assim, as conceções das inquiridas vão ao encontro do que afirma David (2017), quando diz que o bilinguismo promove uma série de benefícios no que concerne ao desenvolvimento cognitivo da criança, nomeadamente: a promoção de maior criatividade e capacidade de análise e comparação de conceitos; a construção de relações verbais consistentes e coordenadas; uma maior facilidade para deduzir regras; uma melhor perceção da realidade e dos valores de determinada cultura que é diferente da sua.

As inquiridas ainda apontam como vantagem o facto desta **linguagem e comunicação ser desenvolvida de forma precoce**, uma vez que consideram que quanto mais cedo for realizada a aprendizagem de uma segunda língua, mais rápida e melhor será a sua aprendizagem (ex: “o contacto com uma segunda língua desde tenra idade facilita a aprendizagem e dicção”; “Aprendizagem mais rápida e maiores possibilidades de comunicação”). Tal como refere Barbosa (2020), a aprendizagem de diversas características de uma língua, nomeadamente, o sotaque, o ritmo, a entoação, etc., quanto

mais tarde for a aprendizagem e a aquisição destas características nos indivíduos, maior serão as dificuldades na aprendizagem das mesmas. Uma das vantagens apontadas, também relacionadas com a aprendizagem precoce desta língua, prende-se com o facto de existir uma **maior desinibição no uso da segunda língua** (ex: “crianças pequenas não tem medo de errar nem vergonha, pelo que, por tentativa erro tentam até conseguir”) e, conseqüentemente, uma **melhor compreensão e utilização da mesma** (ex: “O discurso das crianças vai, naturalmente, adquirindo expressões da segunda língua e um maior entendimento desta”; “Crianças em contexto bilíngue tem muita facilidade em compreender o que é dito e conseguem executar ações pedidas nessa língua de forma muito natural”). A seguinte observação reflete as vantagens identificadas:

- Tu és *girl*- disse o Ant. para o P. Co.

- Não, eu sou *boy* e tu és *boy*- disse o P. Co para o Ant.

A professora ouviu este diálogo e disse:

- Ant. looks at the teacher (e começou a apontar individualmente para cada menina dizendo ao mesmo tempo “girl”, de seguida fez o mesmo, mas para os rapazes) What about you? Are you a boy or a girl?

- Boy- respondeu o Ant.

(Nota de campo de 10 de janeiro de 2024, registo n.º 130).

Perante as vantagens identificadas, consigo concluir que o contacto com este tipo de ambiente estimulante ao nível da aquisição e do desenvolvimento de uma segunda língua traz naturalmente experiências ricas e maiores oportunidades de exploração. Tal como Lowry (2014), Mendes e Velosa (2016) constata ao afirmarem que os ambientes ricos e estruturados influenciam bastante de forma positiva as experiências de literacia das crianças em idade pré-escolar (citado por Rodrigues e Mangas, 2021).

Uma das vantagens apontadas pela entrevistada (E) (*cf.* Anexo J) foi o **desenvolvimento da [inter]culturalidade** em sala, dado que a valência de ensino apresentada pelo contexto acaba por atrair diversas famílias nas quais a língua portuguesa não constitui a língua materna da criança. Para além disso, a mesma afirma que “(...) às vezes também abordamos algumas diferenças que possam existir na cultura inglesa e aproveitar para falar também da multiculturalidade e de algumas tradições de alguns alunos que possam existir na sala de aula”.

Da mesma forma, as inquiridas (IQ) apontaram como vantagens observadas, uma **melhor integração das crianças no ambiente educativo** (ex: “permite que o processo

de comunicação e adaptação seja facilitado”; “quando temos crianças de outra nacionalidade, ajuda a que elas consigam comunicar entre si, em inglês”). A seguinte observação reflete a vantagens identificada, uma vez que a criança que responde à professora apesar de ter o português como língua materna, a sua mãe como não tem o português como língua materna, em casa, fala com a criança em inglês:

A professora de inglês chegou à sala e disse:

- *How are you?*

- *Good* - respondeu o G.

(Nota de campo de 10 de janeiro de 2024, registo n.º 129).

Assim, as crianças deste contexto passaram a habituar-se ao contacto com outras culturas, línguas e tradições, acabando também por promover uma outra vantagem mencionada pela entrevistada (E) no que diz respeito ao “**treino auditivo**”, uma vez que são proporcionados diversos momentos em que as crianças exploram determinados sons e palavras não pertencentes à sua língua materna:

(A professora levou várias imagens de animais e foi questionando ao grupo que animais eram aqueles)

– *What’s this?*

– tartaruga! - disseram as crianças.

– *Yes, but in english?*

– *Turtle!*- disse o G.

– *Good!*- disse a professora.

(Algumas crianças repetiram a palavra voluntariamente)

(Nota de campo, registo nº 151, 19 de janeiro de 2024).

Para além destas, foi igualmente mencionada como vantagem do ensino do inglês na EPE o simples facto da **aprendizagem de uma segunda língua**, considerando-a uma mais-valia futura, uma vez que a criança apresentará maiores capacidades e possibilidades de comunicação do que um indivíduo que fale e compreenda apenas uma língua. Com base em Silva et al. (2016), pode mesmo sublinhar-se que a aprendizagem de uma língua

estrangeira permite uma sensibilização e o reconhecimento por parte das crianças no que concerne às vantagens de saber falar e compreender outras línguas para que exista uma maior facilidade e contacto direto com outras crianças que não possuem a mesma língua materna que elas.

Neste contexto, parece-me interessante lembrar Hull e Vaid (2006), que defendem a importância da aprendizagem de uma segunda língua precocemente a nível neurológico, explicando que as crianças ativam os dois hemisférios cerebrais até por volta dos seis anos de idade, enquanto os monolíngues e os bilíngues após os seis anos de idade ativam apenas o hemisfério esquerdo (citado por Barbosa, 2020).

Relativamente às desvantagens deste ensino, apenas uma inquirida (IQ) e a entrevistada (E) mencionaram uma desvantagem cada uma, que, na verdade, se complementam. As desvantagens apontadas dizem respeito à possível **existência de desmotivação e desinteresse por parte da criança** perante este ensino e forma de comunicação (ex: “Por vezes o falar unicamente inglês poderá ser desmotivador para a criança”). A outra desvantagem apresentada refere-se à **dificuldade de a equipa educativa criar estratégias para fomentarem o interesse e a motivação das crianças** (ex: “(...) às vezes (...) é muito complicado, no grupo, despertar-lhes o interesse porque eles só ouvem falar em inglês, mas não considero que seja uma desvantagem se calhar é uma desvantagem talvez para o professor, mas para a criança não vejo nenhuma pelo menos neste contexto.”). Assim sendo, o adulto deverá estimular e motivar gradualmente a curiosidade das crianças através da dinamização de atividades lúdicas que lhes permita atribuir algum significado a essas mesmas atividades e propostas (Ferreirinha, 2014):

A aula de inglês hoje foi um bocadinho expositiva, apesar de ter um recurso, como tal o grupo dispersou bastante e mostrou não estar muito interessado, tendo fases em que demonstrava mais interesse quando era chamado à atenção para participar de alguma forma (Nota de campo de 3 de janeiro de 2024, registo n.º 118).

4.4.3. O papel do adulto no ensino bilíngue

Assim sendo, torna-se crucial falar da importância do papel do adulto no que diz respeito ao envolvimento e planeamento da sua ação neste tipo de ensino. Desta forma, apesar de cada elemento da equipa educativa deste contexto possuir o mesmo objetivo para com o grupo de crianças relativo ao ensino bilíngue, os mesmos apresentam funções diferentes.

Como tal, questioneei as inquiridas e a entrevistada sobre qual o seu papel neste tipo de ensino. Contudo, nesta questão, respondida por metade das inquiridas (IQ), as respostas remetem na sua generalidade para a ação do educador, o que me leva a considerar que as auxiliares não responderam e ainda, conseqüentemente, a questionar-me se as mesmas terão conhecimento e consciência do seu papel neste contexto bilíngue. Em todo o caso, as respostas obtidas referem-se à **dinamização de momentos em inglês** (ex: “Dinamizar momentos ou meios dias em inglês.”; “ensinar”; “Dinamizar momentos em inglês”; “Fomentar o contacto com as duas línguas no quotidiano”) e à **procura de conhecimento** (ex: “Informar-me muito, ler bastante e procurar encontrar atividades interativas que facilitem o processo de aprendizagem! Pensar em atividades sequenciais e repetir bastante todas as palavras/frases.”). Por seu turno, a entrevistada (E) considera que o seu papel se centra na **dinamização cooperada de momentos em inglês**, referindo a mesma planear um momento por semana, de acordo com o tema a ser desenvolvido em sala, em português, com a educadora, tal como representa a seguinte nota de campo:

(contexto: início da implementação da escovagem dos dentes após o almoço)

A aula de inglês dada pela professora foi toda relacionada com a escovagem dos dentes e com os alimentos considerados mais e menos saudáveis. Primeiramente, começou por colocar uma música que ensina os movimentos corretos da escovagem e, depois, ensinou o vocabulário inerente a esses movimentos: “left”, “right”, “up”, “down”, “around” (Nota de campo de 25 de outubro de 2023, registo n.º 29).

Segundo David (2017), o professor ou educador de infância, num contexto bilíngue, deverá, pois, privilegiar um ambiente em que as crianças sejam estimuladas através de sons, favorecendo o uso da segunda língua, para que a criança, por meio da imitação se vá apropriando e fazendo uso da mesma.

No seguimento desta questão, e uma vez que observei apenas este contexto, decidi inquirir a equipa educativa sobre a forma de implementação deste ensino que consideram mais favorável à aprendizagem. As inquiridas (IQ) e a entrevistada (E) consideram que este deverá ser implementado de **forma lúdica/natural** (ex: “De forma lúdica”; “práticas”; “A implementação do bilingue deve ser feita de forma tão natural como apresentamos na língua materna, sempre com recurso a imagens, ações e exemplificações

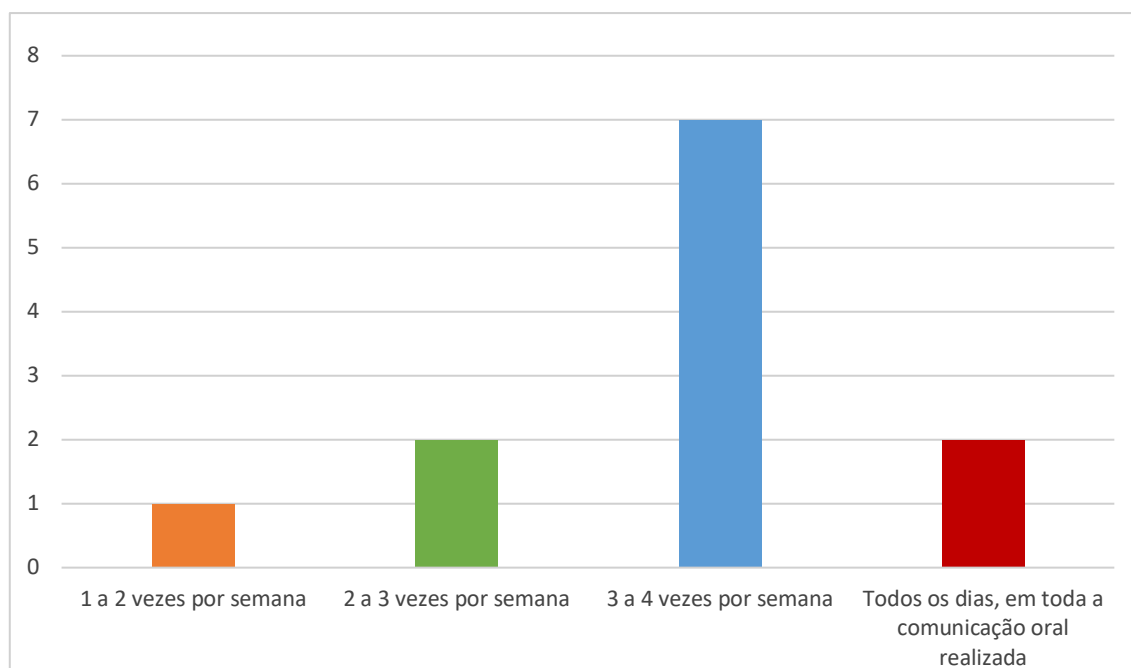
para facilitar a compreensão (...); “(...)Portanto eu estou com eles muitas vezes também no recreio e na parte da higiene, ao almoço, que de uma forma diferente eles estão a aprender qualquer coisa portanto, não é uma aula em si não é, mas eles vão me ouvindo falar inglês e, portanto, acho que é uma maneira interessante (...)”; “(...) estamos a falar dos animais e a focar-nos nos animais, não precisamos de arranjar dez animais por exemplo, se calhar é mais importante se eles aprenderem cinco e nós nos focarmos em cinco e a repetição em cinco do que nós falarmos em dez e eles se calhar não aprenderem nenhum.”). De facto, Barbosa (2020) refere que esta aprendizagem deverá ser integrada nos vários momentos de interação e comunicação aos quais deverão estar presentes nos momentos que sejam significantes e interessantes para a criança. Além da forma lúdica/natural, é também apresentada, tanto no (IQ) como na (E), a **forma imersiva** (ex: “Diariamente, com atividades e rotinas desenvolvidas ora numa língua, ora na outra”; “Imersão na língua.”; “Importância da repetição, apelar ao envolvimento de todos os alunos, cuidado na escolha de histórias, jogos ou atividades”; “(...) podia ser meia hora todos os dias.”; “(...) eles aqui na escola dão muito foco na parte da repetição e também na parte também do dia a dia.”). Um aspeto igualmente sugerido por Baker e Jones (1998) que consideram que a aprendizagem de uma segunda língua é eficaz quando a mesma é utilizada na vida diária da criança, ou seja, nos momentos da higiene, da alimentação, da brincadeira, no conto de histórias, entre outros. É ainda apresentada a ideia da implementação de forma **cooperada** (“deveria haver (se possível) dois professores: um da língua nativa e outro da língua escolhida!”) e ou **sequenciada** (“o professor deverá dividir o seu dia, em que metade do dia fala apenas uma língua e na outra metade outra língua”).

Perante o contexto em questão, a forma de implementação deste ensino enquadra-se em algumas formas mencionadas pela equipa, como a forma lúdica/natural, na medida em que a professora de inglês se desloca até à sala e tem apenas como intenção integrar-se nas brincadeiras das crianças, comunicando com elas somente em inglês; além de apresentar algumas semelhanças nas formas imersiva e cooperada, no sentido em que, apesar de não existirem, diariamente, momentos destinados ao ensino bilíngue, quando estes acontecem, acontecem de forma imersiva, ou seja, toda a equipa educativa adapta o seu discurso para a língua inglesa. No que concerne à semelhança da forma cooperada, apesar de não existir, diariamente, dois professores na sala, um de origem nativa e outro da segunda língua, tal como sugerido acima, essa dinâmica acontece pelo menos duas vezes por semana em determinadas fases do dia. Deste modo, estarei certa ao afirmar que

é através destas presenças e trocas conversacionais que as crianças adquirem mais facilmente a língua a que são expostas. Aliás, como referem Sim-Sim et al (2008), é dessa forma que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem, sendo ambas, por isso, determinantes no seu processo de desenvolvimento da linguagem.

Neste sentido, questionei ainda, tanto às inquiridas (IQ) como à entrevistada (E), sobre a frequência de contacto com a segunda língua que consideram adequada para a aprendizagem da mesma. Para além da resposta da entrevistada (E) – “diariamente” – e, segundo a figura 6, é possível constatar que a grande maioria das inquiridas (IQ) considera que **as crianças deveriam ter contacto com a segunda língua de uma forma bastante frequente**, nomeadamente, entre três a quatro vezes por semana. É também possível observar que uma inquirida considera que o contacto com a segunda língua deveria ocorrer entre uma a duas vezes por semana, enquanto as restantes respostas dividem-se entre duas a três vezes por semana e diariamente em toda a comunicação oral realizada. Assim, posso também concluir que grande parte das inquiridas está de acordo com a frequência de contacto com a segunda língua que é aplicada neste contexto, uma vez que o mesmo o proporciona três vezes por semana.

Figura 6. *Frequência de contacto favorável com a segunda língua.*



Nota. Elaboração própria (2024).

Contudo, é importante referir que para Mello (2010), quando se usam as expressões “escola bilíngue”, “educação bilíngue” ou “sala de aula bilíngue”, as mesmas fazem referência ao facto de existir, seja de que forma e consistência for, o uso de mais do que uma língua nesses contextos, mesmo quando exista uma língua que seja usada com maior predominância. No entanto, a respeito, Barbosa (2020) salienta que a ausência do contacto da criança com a segunda língua fora do ambiente escolar tende a influenciar a importância da utilização da segunda língua. Assim sendo, os pais que optem por um contexto de ensino bilíngue, devem também optem por um estilo de vida que influencie a convivência dos dois idiomas, em que a utilização da segunda língua não ocorra unicamente em ambiente escolar, mas também em ambiente familiar.

No seguimento desta afirmação, ao longo da minha prática, fui-me questionando se o uso da língua materna como estratégia mediadora da comunicação seria adequado, uma vez que, numa conversa informal que tive com a educadora, a mesma afirmou que nas atividades que dinamizava em inglês, tanto na sua explicação, como na sua dinamização, por vezes falava em português; enquanto a professora de inglês, a partir do momento em que entrava na sala, só falava em inglês, mesmo quando o grupo não compreendia a informação transmitida, acabando a professora por repetir várias vezes a mesma informação apoiando-a em exemplos:

- Tu és *girl*- disse o Ant. para o P. Co.

- Não, eu sou *boy* e tu és *boy*- disse o P. Co para o Ant.

A professora ouviu este diálogo e disse:

- Ant. looks at the teacher (e começou a apontar individualmente para cada menina dizendo ao mesmo tempo “girl”, de seguida fez o mesmo mas para os rapazes) What about you? Are you a boy or a girl?

- Boy- respondeu o Ant.

(Nota de campo, registo nº 130, 10 de Janeiro de 2024)

No que concerne às respostas ao IQ, a maioria das inquiridas consideram que **a utilização da língua materna como estratégia mediadora da comunicação é desadequada**, justificando que, para além da estrutura linguística ser diferente, o educador deverá recorrer a outros recursos, tais como gestos, imagens, etc., como demonstram as suas afirmações: “não, deve auxiliar a sua explicação com gestos, imagens, de forma a potenciar um maior contacto com essa língua e a tornar os seus termos mais explícitos”; “(...) não deve existir, em momento algum, mistura de línguas”;

“Não, a estrutura linguística das duas línguas é diferente, logo não faz sentido traduzir.”; “Nunca. (...) A mistura de línguas não traz qualquer benefício à aprendizagem. Aí cabe ao educador e recorrer a ações, imagens ou acompanhar a criança a desenvolver a ação pretendida para a ajudar a compreender o que está a ser dito”.

Contudo, a opinião entre as restantes inquiridas (IQ) divide-se, uma vez que existem inquiridas que consideram que a utilização da língua materna é adequada e outras consideram que é parcialmente adequada, ou seja, apenas se deve utilizar a língua materna em situações estritamente necessárias (ex: “Por vezes sim, em situações emergentes”; “Não! Só se for uma situação “extrema” (choro, desconforto de alguma criança, algum acidente)! Deverá haver coerência no ensino bilíngue e como tal, o professor deverá tentar encontrar outras estratégias (gestos, por exemplo)”). A entrevistada (E) é da mesma opinião que as inquiridas, referindo “Só mesmo em situações estritamente necessárias é que falo em português”, identificando até um exemplo em que precisou, pela primeira vez, de falar português uma vez que a mesma referia-se ao *christmas tree* (árvore de natal) mas queria explicar que *tree* neste caso queria dizer árvore e não o número três, ou seja, são duas palavras que são ditas e ouvidas da mesma forma mas que se escrevem de forma diferente e por isso têm significados diferentes. Desta forma, a professora sentiu uma grande necessidade de esclarecer este assunto e, por esse motivo, teve de o fazer utilizando a língua materna.

Uma vez que nesta sala existe uma criança que não tem a língua portuguesa como língua materna, nem nenhum conhecimento da língua inglesa, tendo ingressado neste contexto recentemente, é interessante demonstrar uma estratégia de comunicação, utilizada pela educadora, para comunicar com a respetiva criança:

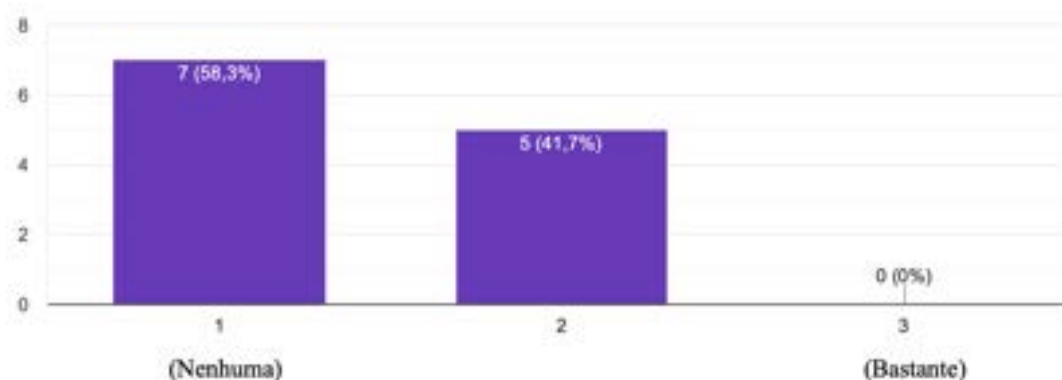
O V., nesse dia, não ia dormir porque ia ter uma consulta, mas como viu o resto do grupo a descalçar-se e a ir para a cama, começou a fazer igual, até que a educadora lhe disse, em português, que ele não ia dormir. Mas como a criança não percebe nem português nem inglês, o V continuou a descalçar-se, a educadora foi ao telemóvel e colocou um áudio, na sua língua, a avisá-la de que não iria dormir porque ia com a mãe a uma consulta. Nesse momento, a criança deixou de se descalçar e ficou sentada na cama, tal como fora pedido através do áudio colocado pela educadora (Nota de campo de 31 de janeiro de 2024, registo n.º 176).

Neste caso, apesar desta situação não ter acontecido num momento destinado ao ensino bilíngue, para além de que a criança em questão não apresenta nacionalidade portuguesa, estando em constante aprendizagem de várias línguas, a utilização da língua materna é também apenas utilizada em casos excecionais.

4.4.3.1 Dificuldades sentidas na aplicação deste ensino

Ao colocar-me no papel de educadora neste contexto, considerei importante dinamizar também uma atividade em que a sua aplicação e desenvolvimento ocorresse através da língua inglesa, tal como acontece todas as manhãs de terça-feira. Apesar de me ter preparado antecipadamente para a mesma, uma vez que tenho pouco conhecimento e prática na utilização desta língua, senti alguma dificuldade não só no desenvolvimento da dinamização dessa atividade como no meu envolvimento nas atividades que eram realizadas pela educadora nesta língua. Desta forma, pretendi saber junto das educadoras e auxiliares se sentiram dificuldade em adaptar-se, pessoal e profissionalmente, a esta valência. Como é observável na figura 7, cerca de 58,3% das inquiridas referiram que não sentiram qualquer dificuldade na sua adaptação, enquanto 41,7% afirmaram ter sentido alguma dificuldade.

Figura 7. *Dificuldade sentida na adaptação ao ensino bilíngue.*



Nota. Elaboração do *Google forms*, edição própria (2024).

As dificuldades apresentadas prendem-se maioritariamente com a **falta de vocabulário e de conhecimento da língua** (ex: “Porque o meu nível de inglês não era muito elevado”; “Algumas áreas de conteúdo são mais complexas, principalmente do domínio das ciências! São termos mais concretos e as crianças não estão tão expostas a

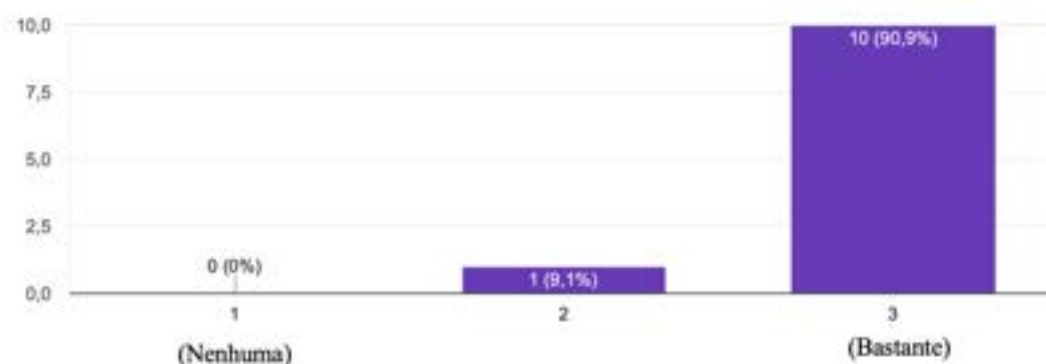
esses mesmos termos/conceitos no seu dia a dia!"; “Apesar de ter conhecimentos em inglês existe algum vocabulário que não tenho adquirido.”) e, em menor número de respostas, com a **dificuldade em preparar atividades** (ex: “Preparação de atividades tendo em conta a idade das crianças”; “(...) numa fase inicial em apresentar tarefas em inglês e comunicar de forma fluente.”).

Enquanto estagiária tive oportunidade de observar uma das dificuldades apresentadas pela equipa, no que se refere à falta de vocabulário da língua, dado que, por vezes, a auxiliar por apresentar essa dificuldade, assumida em conversas informais pela própria, acabava por contrair-se e ausentar-se oralmente nos momentos dinamizados em inglês por não se sentir confortável com esta comunicação.

4.4.3.2. Apreciação da aplicação deste ensino

Como conclusão do questionário, com intuito de compreender a conceção global da equipa educativa neste contexto e valência de ensino, decidi ainda auscultar as inquiridas sobre a importância que as mesmas atribuem a este tipo de ensino. Observando a figura 8, fica claro que a maioria das inquiridas 90,9% atribui uma grande importância a este tipo de ensino em Educação Pré-Escolar, enquanto apenas 9,1% lhe atribui alguma importância.

Figura 8. Importância dada ao ensino bilíngue.



Nota. Elaboração do *Google forms*, edição própria (2024).

Desta forma, estes dados possivelmente poderão estar relacionados com as vantagens e desvantagens que as inquiridas lhe atribuíram, uma vez que, como referido anteriormente (figura 5), apenas uma inquirida afirmou encontrar desvantagens neste tipo de ensino e, por esse motivo, atribuir-lhe uma menor importância e reconhecer-lhe um contributo quando aplicado a crianças nesta faixa etária.

4.5. Síntese dos resultados

Observando de forma holística os resultados apresentados, e dedicando a presente secção a uma breve síntese dos mesmos, pode constatar-se que, relativamente ao termo *ensino bilíngue*, o conceito é comum a toda a equipa educativa, caracterizando-o como o ensino de duas ou várias línguas, e identificando, até, algumas características relativas à sua forma de implementação. Neste sentido, essa definição vai ao encontro do que vários autores, como Hamers e Blanc (2000), mencionam, considerando que o ensino bilíngue diz respeito a um sistema de educação no qual são instruídas, planeadas e aplicadas pelo menos duas línguas, num determinado momento ou período, de forma simultânea ou consecutiva (citado por Megale, 2005). Ideia também já sugerida por Mello (2010), na sua reflexão anteriormente explanada em torno do uso das expressões “escola bilíngue”, “educação bilíngue”, “sala de aula bilíngue”.

É possível verificar que a equipa educativa deste contexto revela atribuir uma grande importância ao desenvolvimento e aplicação deste tipo de ensino em contexto de EPE, sendo que apenas uma das inquiridas lhe atribuiu uma menor importância. Tais resultados levam-me a relacioná-los com a atribuição de um maior número de vantagens do que desvantagens apontadas, uma vez que essa atribuição indicia desde logo o posicionamento da equipa face à importância deste ensino.

Desta forma, é importante salientar que as vantagens mencionadas dizem respeito, de forma sintetizada, a: 1) um melhor desenvolvimento global da criança; 2) um maior desenvolvimento de capacidades intrínsecas; 3) uma maior desinibição no uso da segunda língua; 4) uma melhor compreensão e utilização da mesma; 5) uma melhor integração no ambiente educativo e o envolvimento da criança no conceito de multiculturalidade; 6) uma exposição a vários sons e um maior “treino auditivo”; e, por último, 7) uma maior capacidade e possibilidade de comunicação comparativamente com um indivíduo que fale e compreende apenas uma língua.

De destacar que enquanto algumas das vantagens apresentadas não foram observadas e constatadas por mim, devido ao seu tempo demorado de aquisição, consegui ter a oportunidade de observar outras. Deste modo, as vantagens que dizem respeito, nomeadamente, ao treino auditivo e a uma maior desinibição, compreensão e utilização da língua por parte das crianças, estas foram frequentemente observadas por mim, uma vez que o grupo, no seu dia-a-dia, por meio de um discurso realizado em português, tentava aplicar uma palavra em inglês. Esta situação para além de demonstrar uma clara aprendizagem deste termo, já que a criança a aplica no seu discurso, revela também um interesse e uma motivação para a utilização desta língua.

No que concerne às duas desvantagens da aplicação deste ensino em EPE, estas complementam-se dizendo respeito, uma, à possível existência de desmotivação e do desinteresse por parte da criança em face deste ensino e da sua forma de comunicação, e, outra, à dificuldade que a equipa educativa revela encontrar na definição de estratégias com vista ao fomento desse mesmo interesse e da motivação das crianças.

Refletindo sobre as desvantagens apresentadas, consigo constatar que nos momentos em que a professora de inglês se deslocava até à sala para proceder à “aula de inglês” (denominação dada pelo contexto), principalmente, quando esta tinha um carácter mais expositivo ou quando era mais demorada, mesmo se dinâmica, as crianças perdiam muito rapidamente o interesse e o foco, acabando por se dispersarem e mostrando-se mais inquietas. Por esse motivo, na linha do defendido por Furtado (2007), qualquer momento que seja dinamizado para e com as crianças deverá ser dinâmico, com curtos períodos de espera, estimulando-as com sons, favorecendo o uso da segunda língua, para que a criança, por meio da imitação, se vá apropriando da língua.

No que concerne ao papel do adulto, a equipa educativa assume maioritariamente um papel de dinamizadora de momentos em inglês, uma vez que as educadoras têm de dinamizar semanalmente uma manhã exclusivamente em inglês, devendo a professora de inglês colaborar de forma cooperada com as mesmas, a fim de garantirem a articulação dos conteúdos abordados.

Relativamente às formas de implementação que educadoras e professora de inglês consideram mais adequadas a este ensino, as respostas identificam-se com a implementação que o contexto já aplica, incluindo outras sugestões. Com efeito, as participantes do estudo reconhecem a importância de este “ensino” ser aplicado de forma lúdica/natural, idealmente, através de brincadeiras inseridas no quotidiano da sala – um método já aplicado, que eu mesma considero como a forma mais natural e

consequentemente mais benéfica para a aprendizagem da criança, sendo já também este o ambiente em que a mesma aprende a sua língua materna e tudo o que a envolve.

Sobre a forma cooperada do ensino, as respondentes apresentam a sugestão da presença de dois professores/educadores em sala, um responsável pela língua materna e outro responsável pela segunda língua. Apesar da sua existência no contexto uma vez por semana, num determinado período de tempo, no entender das participantes do estudo esta cooperação resultaria mais benéfica se funcionasse diariamente. A meu ver, seria efetivamente muito mais interessante se existissem esses recursos humanos que pudessem integrar esta sugestão, uma vez que o grupo de crianças estaria, diária e permanentemente, mais imerso nesta dualidade linguística. No seguimento desta ideia, algumas participantes ainda referiram que seria apenas necessária a imersão da língua diariamente ou entre três a quatro vezes por semana. Por fim, é também apresentada a ideia de repartir o dia em línguas, prevendo numa parte do dia a comunicação realizada numa língua e, noutra parte, noutra língua.

Refletindo sobre todas as formas de implementação sugeridas, ao constatar o potencial de cada uma, considero que todas as propostas se complementam e, por esse motivo, se o objetivo de um contexto bilíngue for o de dar ferramentas às crianças para que se tornem bilíngues, na minha perspetiva, alinhada com teorias já mencionadas anteriormente, a junção de todas as sugestões mencionadas são as ideais para irem ao encontro desse mesmo objetivo.

Ainda relativamente à ação do adulto, a maioria da equipa educativa considera desadequada a utilização da língua materna como estratégia mediadora da comunicação da língua inglesa, uma vez que as duas línguas apresentam uma estrutura linguística distinta e, ao estar a utilizá-las simultaneamente, a aprendizagem dessa estrutura é perdida. Deste modo, quando precisam de auxiliar a comunicação da língua inglesa, as educadoras fazem-no através da utilização de gestos, imagens, ações, nunca passando o discurso para a língua materna. Com efeito, a equipa apenas considera a hipótese da utilização da língua materna no meio de um discurso na segunda língua em situações emergentes, como no caso de algum desconforto da criança, de algum acidente ou mesmo para a explicação de determinados termos ou palavras que possam gerar alguma confusão por parte das crianças, como é o caso das palavras homófonas.

Por toda a complexidade que este tema exige, procurei ainda saber junto da equipa educativa, excluindo nesta questão a professora de inglês, qual a dificuldade sentida na sua adaptação a esta valência. As dificuldades sentidas prendem-se maioritariamente com

a falta de vocabulário e de conhecimento da língua e, em menor número de respostas, com a dificuldade na preparação de atividades. Como sugestão à primeira dificuldade apresentada, uma vez que as auxiliares do presente contexto não são submetidas a nenhuma formação ou a nenhum tipo de avaliação, como é o caso das educadoras, sugeria que contextos que dispõem deste tipo de ensino oferecessem aos seus corpos docentes a oportunidade de participação em várias formações, no que concerne não só ao conhecimento da estrutura linguística, como do vocabulário, e ainda em formações alusivas às práticas de uma equipa educativa deste tipo de ensino.

Assim, no que se refere à conceção geral da equipa educativa sobre o valor deste ensino em Educação Pré-Escolar, pode dizer-se que a esmagadora maioria da equipa que participou nesta investigação revela atribuir-lhe uma grande importância, sendo que apenas uma das inquiridas lhe atribuiu alguma importância. Na verdade, tais resultados levam-me a relacioná-los com as vantagens e desvantagens anteriormente apontadas a este ensino, podendo a atribuição de desvantagens influenciar, conseqüentemente, a própria importância que a mesma pessoa lhe atribua.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Agora terminada toda a minha formação acadêmica, desde o nível teórico ao nível prático, é o momento de refletir sobre a profissional que venho construindo e projeto ser. Desta forma, posso, desde logo, afirmar que todos os conhecimentos adquiridos e as experiências vividas, ao longo destes cinco anos de formação, e, ainda, o culminar do meu pensamento crítico e de outras vivências ocorridas a nível pessoal, permitiram o desenvolvimento e a construção da minha profissionalidade, reconhecendo que este processo estará sempre em desenvolvimento ao longo da minha vida profissional. Fazendo minhas as palavras de Sarmiento (2009),

A identidade profissional 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 (p. 48).

Tal como refere Sarmiento (2009), a construção da identidade profissional de uma educadora de infância culmina na análise e na reflexão das experiências vividas pessoalmente e profissionalmente perante as comunidades, os contextos e as crianças com os quais se relaciona, transformando assim esse conjunto diverso de interações e de experiências numa forma de ser e agir. Deste modo, por acreditar que um educador cria a sua identidade profissional a partir das suas experiências, vividas nos vários contextos e comunidades que vai integrando, decidi, no término da minha licenciatura, mudar de instituição e de cidade para terminar a minha formação com a possibilidade de aceder a outras perspetivas e outros conhecimentos sobre a Educação de Infância.

Centrando-me apenas nas 600 horas de estágio realizadas nos contextos da PPS I e da PPS II, realizadas respetivamente nas valências de creche e jardim de infância, e refletindo de forma holística sobre os vários momentos experienciados, considero que, para além do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância que consta no anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, e pelo qual todos os educadores se deverão reger e refletir, colocando-o em prática, existem ainda outros fatores/condições que suscitaram uma grande reflexão da minha parte para que pudesse ir construindo e definindo algumas ações e condições que pretendo seguir ao longo do meu percurso profissional.

Primeiramente, considero crucial caracterizar as principais características diferenciadoras dos dois contextos, não apenas por serem valências diferentes (um, em creche e, outro, em jardim de infância), mas por serem contextos com modelos

pedagógicos completamente distintos, o que me trouxe intrinsecamente desafios e experiências também diferenciadores.

Nessa medida, e relativamente à PPS I, a mesma privilegiava imenso o exterior, sendo a sala, inclusive, apenas utilizada em dias de chuva e para o momento da sesta, exceto no verão. Inicialmente, este contexto revelou-se-me um grande desafio, pois nunca tinha passado por nenhum que apresentasse tantas semelhanças com o modelo de *Florest Shcool*. No começo, senti uma grande necessidade de observar as práticas das educadoras do contexto, para ir conhecendo e percebendo como e o que se poderia fazer com crianças tão pequenas, sempre reunidas no espaço exterior, e com a ajuda da educadora cooperante fui desconstruindo as minhas questões, os meus receios e fui-me integrando naturalmente neste modelo. Em virtude desta experiência, passei a reconhecer o potencial da brincadeira no espaço exterior em creche, valorizando-o ainda mais, pois as crianças que frequentavam este contexto desde o berçário apresentavam uma série de características particulares que as distinguiam, nomeadamente, a nível motor e pessoal. Leiam-se, a respeito, as seguintes notas de campo:

A G subiu para um tronco comprido, que estava no chão e começou a andar sobre ele tentando equilibrar-se agarrando-se a mim. Percorreu o tronco todo, quando terminou deu um salto para o chão. Quis voltar a repetir. Repetiu 3x. Entretanto chegaram mais duas crianças para fazerem a mesma brincadeira. Como ia só uma criança de cada vez e me viram a amparar quem estava em cima do tronco, começaram a imitar-me ajudando a criança a equilibrar-se. Como já estávamos nessa brincadeira a algum tempo resolvi juntar mais troncos, mas desta vez curtos e a uma distância entre eles de um passo. Acabei por criar um trajeto em que tinham de andar sob um tronco e depois passar de tronco em tronco, com a minha ajuda (Nota de campo de 24 de fevereiro de 2023, registo n.º 39).

A A e a C estiveram a brincar descalças na terra (Nota de campo de 15 de Maio de 2023, registo n.º 237).

Relativamente à PPS II, apesar de o contexto não adotar nenhum modelo pedagógico, o mesmo distingue-se, a meu ver, pelo seu projeto de ensino bilíngue, um conceito que também nunca tinha antes observado nem experienciado. Apesar de ter pouco conhecimento e, conseqüentemente, alguma dificuldade na oralidade e na

compreensão da língua inglesa, com a ajuda e compreensão da educadora cooperante, pude integrar-me em todos os momentos e atividades dinamizados em inglês, evitando ao máximo retrair-me na comunicação realizada em inglês, pedindo auxílio em determinado vocabulário, para que a minha comunicação não ficasse comprometida.

Enquanto as crianças da PPS I apresentavam características particulares devido ao contexto em que estavam inseridas, nomeadamente, ao nível motor e da sua autonomia, as crianças da PPS II apresentam outras características igualmente particulares ou destacáveis, mas já relativas ao ensino bilíngue, nomeadamente, ao conhecimento e à compreensão que já possuem a nível da língua inglesa:

- Takes off this pants, you don't know?- perguntou a educadora para uma criança.

- I don't know- respondeu a criança (Nota de campo de 19 de janeiro de 2024, registo n.º 154).

Para além desta diferenciadora valência de ensino que caracterizou a minha aprendizagem na PPS II, a introdução e o desenvolvimento da prática da MTP também me trouxe outros valiosos conhecimentos, uma vez que me permitiu colocar em prática uma metodologia que me faz tanto sentido que seja desenvolvida em Educação Pré-Escolar, dada o sentido de curiosidade e o interesse natural das crianças nesta faixa etária. É uma metodologia que para além de dar respostas aos interesses e às curiosidades das crianças, permite envolvê-las não só no seu planeamento como no seu desenvolvimento, o que contribui muito favoravelmente para a construção do seu sentido de cooperação, da sua autonomia e do seu ímpeto questionador.

Deste modo, ambas as práticas revelaram-se bastante diferentes, ainda que incluíssem vários temas semelhantes que me exigiram reflexões pessoais e conclusões cruciais e integrantes da construção da minha profissionalidade. Primeiramente, considerei sempre importante o estabelecimento de uma relação positiva e afetiva tanto com a equipa educativa, como com as crianças e as respetivas famílias, uma vez que os principais elementos da educação de infância são estes três pilares e, como tal, para que o educador possa realizar um trabalho coeso e de qualidade necessita de criar uma relação positiva e de confiança para com todos eles. Tal como refere Jesus (2000; 2002), citado

por Cativo (2019), esta relação por parte destes profissionais permite o desenvolvimento de um trabalho em equipa, coeso, eficaz e de qualidade para com as crianças e as famílias.

Outro fator que sustentou e sustentará a minha prática prende-se com a garantia do respeito e da ética para com as crianças e as suas respetivas famílias. Este foi sem dúvida um dos temas que mais reflexão e análise gerou ao longo das minhas PPS I e PPS II, uma vez que tive a oportunidade de observar várias situações, tanto ao nível do cumprimento desta condição, como de alguma falta dele. Desta forma, após a análise e reflexão de ambas as situações, concluí, pelos vários exemplos positivos que experienciei, ao nível do respeito e da ética para com as crianças, que não só é possível satisfazermos os seus desejos respeitando-as e reconhecendo-as como pessoas com vontades, com dias bons e dias maus, como também é importante que elas cresçam a observar o respeito e a empatia. Não obstante, o adulto deverá estar sempre atento, estipulando algumas regras e limites para que haja algum equilíbrio, sempre que necessário. Estas experiências permitiram-me reconhecer e valorizar a importância da relação que poderei criar com cada uma das crianças e respetivas famílias, uma vez que, como futura educadora de infância, não poderei/deverei relacionar-me melhor com umas crianças do que com outras. Ainda que tal possa naturalmente acontecer, penso que o educador deverá contrariar essa situação. Desta forma, considero que, no caso das crianças que não se dão tão fácil ou espontaneamente a conhecer, caber-me-á, enquanto adulta, dar-me a conhecer, demonstrando-lhes que estou igualmente interessada em conhecê-las, manifestando interesse pelos seus gostos, pelas suas brincadeiras, procurando, até, ao longo do tempo, participar e estar presente nessas suas ações e preferências. O mesmo deverá acontecer na minha relação com as famílias, uma vez que,

(...) possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021, p. 11).

Paralelamente, parece-me ainda importante refletir e analisar determinados comportamentos que, por vezes, se observam nas salas de educação de infância, relativamente à comunicação realizada pela equipa educativa com a criança. Ao longo do

meu percurso fui observando, a esse nível, diversas formas de comunicação com as crianças, na minha perspetiva, pouco adequadas, nomeadamente, a utilização de informações dadas pelas crianças sobre as famílias para comentarem e realizarem alguns juízos de valor, ou a transmissão de recados ou chamadas de atenção às crianças, em vez de serem transmitidas às respetivas famílias. Neste contexto, parece-me pertinente convocar Perrenoud (2001) que associa este tipo de situação ao conceito de *go-between*, definindo-o como “o árbitro das relações entre os seus pais e os seus professores. Ele pode tornar possíveis ou, pelo contrário, destituir de sentido as comunicações directas” (p. 30). Desta forma, o respeito e a ética são, na verdade, colocados em rutura. Uma vez conhecidas as consequências negativas deste tipo de comunicação, como futura educadora, terei como cuidado e atenção proteger as informações transmitidas quer pelas famílias quer pelas crianças, utilizando-as assim que necessário, sem fazer uso de qualquer juízo de valor.

Todos estes assuntos e temas que fui mencionando até aqui, serviram ao longo do semestre de grandes reflexões pessoais, na medida em que procurei sempre retirar algum conhecimento e definir, conseqüentemente, um posicionamento em face de cada tema que me suscitasse mais dúvidas, para que, no futuro próximo, me veja dotada de um maior conhecimento e de uma opinião formada e fundamentada.

Após esta reflexão em torno daquilo que eu pretendo ser enquanto educadora de infância, reconheço que a mesma só se tornou possível devido à realização da PPS. Quero com isto afirmar que, enquanto estudante, a possibilidade de realizar uma prática diária me facultou uma série de experiências fulcrais para a minha formação, uma vez que me permitiu refletir e, desta forma, construir a minha identidade enquanto educadora de infância, consciente de um processo que se vai construindo ao longo do tempo e nunca estagnado.

No que concerne à investigação na Educação, ao longo da PPS, tive oportunidade de refletir e procurar conhecimento acerca de dois temas que marcaram não só as minhas práticas – educativa e investigativa – como contribuíram igualmente para a construção da minha profissionalidade. Os temas das investigações desenvolvidas centraram-se nas características mencionadas anteriormente, que distinguiram os dois contextos, tendo como títulos, respetivamente, “brincar no espaço exterior: uma investigação em creche” e “um contexto bilíngue em educação pré-escolar: concepções e práticas de uma equipa

educativa”. As mesmas tiveram como objetivo aprofundar conhecimentos em torno de cada problemática, tendo em conta as observações registadas diariamente, as conceções e a participação dos adultos intervenientes, e a revisão literária que me proporcionou um confronto entre os conhecimentos nela adquiridos e as respostas obtidas através das diferentes técnicas de recolha e análise de dados utilizadas.

Por fim, quero ainda acrescentar que a profissão de uma educadora de infância é isto mesmo: uma ação enformada por uma constante reflexão e pela aquisição de saberes, capazes de apoiarem uma tomada de decisões diária, consciente, e literária e cientificamente fundamentada, privilegiando sempre, primeiramente o bem-estar das crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Chegada à conclusão do relatório de Prática Profissional Supervisionada II, considero relevante refletir e descrever as aprendizagens adquiridas, quer ao longo da minha prática contextualizada, quer no âmbito da experiência investigativa que a mesma contemplou.

Refletindo sobre o meu percurso enquanto estagiária, ao longo da minha formação e experiência prática, consigo concluir que conquistei diversas aprendizagens, não só a nível profissional, como a nível pessoal. Por esse motivo, valorizo imenso a existência de práticas supervisionadas extensas e em locais díspares, que nos permitam aprender e adquirir o máximo de vivências, quer com a experiência própria quer com o exemplo e os testemunhos dos nossos colegas.

Nesse sentido, as aprendizagens que prevalecem em toda a minha formação prendem-se com vários fatores, como a importância de conhecer e envolver as práticas pedagógicas tendo em conta o meio circundante do contexto em que o grupo que acompanhamos está inserido; a importância de conhecer esse mesmo contexto, a equipa, as famílias e o grupo, só deste modo garantindo que as práticas sejam integradas e adaptadas aos vários agentes em causa; a importância de observar, registar e avaliar diariamente o meu trabalho, envolvendo ainda, sempre que possível, todos os intervenientes referidos anteriormente. Para além do mais, considero também de extrema importância, continuar a definir não só intencionalidades para com estes intervenientes, como pretendo continuar a realizar registos diários para que essas intencionalidades possam efetivamente ser concretizadas, adaptadas e avaliadas, contribuindo, assim, para um perfil de desempenho da profissão de qualidade, tal como o que preconiza o anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, relativo ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

Para além de todos estes aspetos, definidos no referido Decreto Lei e apresentados como pontos essenciais para um adequado perfil de desempenho profissional do educador de infância, considero igualmente crucial a importância do estabelecimento de uma relação essencialmente respeitosa, afetiva, empática e atenta, para com as crianças, as famílias e todos os elementos pertencentes à equipa educativa, incluindo a mais alargada, do contexto.

No que concerne à investigação desenvolvida, mais precisamente à temática da mesma, considero que esta seja bastante oportuna e relevante, desde logo, por o contexto se distinguir e diferenciar de muitos outros ao assumir-se como um “contexto bilíngue”,

contemplando, na sua abordagem pedagógica, o ensino do inglês. No entanto, considero que a pesquisa empírica teria sido beneficiada se todas as educadoras e auxiliares do contexto tivessem aceitado responder ao questionário, permitindo, deste modo, uma amostra mais completa e real do presente contexto, ainda que tenham sido várias vezes lembradas da importância que o mesmo representava para mim e para o contexto, ou mesmo que tenha tido a preocupação de lhes apresentar um reduzido número de perguntas, com diversificação dos tipos de respostas (fechada, aberta, de escolha múltipla, com escalas várias, etc.).

Independentemente de tudo, e apesar da existência de alguns constrangimentos relativos à aplicação do referido inquérito, considero ter obtido resultados interessantes, que espelham o trabalho e as conceções da equipa educativa do presente contexto. Deste modo, consigo concluir que o desenvolvimento e a aplicação do ensino bilíngue em Educação Pré-Escolar poderá trazer efetivamente mais vantagens do que desvantagens para as crianças, e que o papel do adulto, mais uma vez, é crucial para que o mesmo possa oferecer ambientes de aprendizagem ocorridos de forma lúdica, adequada e natural, com a consciência de se tratar de um processo, tal como acontece com a aprendizagem da língua materna.

Considero ainda importante salientar que, desta forma, o ensino bilíngue aplicado numa sala de Educação Pré-Escolar é um tema bastante complexo, que, além de implicar um conjunto de decisões a serem refletidas e tomadas com base em conhecimento sobre esta temática, suscita questionamento sobre o objetivo com que o mesmo é estabelecido num contexto e numa sala; isto é, será que o seu objetivo é apenas o de as crianças manterem algum contacto com uma segunda língua (e, no caso de poderem vir adquirindo alguns conhecimentos básicos sobre a mesma, mais favorável se constitui a prática) ou será mesmo o de tornar as crianças em indivíduos bilíngues até à idade pré-escolar? Assim, a definição de um objetivo concreto para a aplicação do ensino bilíngue num contexto socioeducativo é o principal mote para as tomadas de decisões que foram apresentadas e discutidas nesta investigação. Torna-se, deste modo, crucial justificar que o contexto onde fora desenvolvida a investigação tem como objetivo que as crianças tenham apenas uma introdução à segunda língua, de forma natural e intuitiva, tal como acontece com a língua materna (PE, 2024), pelo que todas as conceções apresentadas vão ao encontro do objetivo pretendido pela instituição.

Para concluir, considero importante constatar que, apesar de a presente investigação ter resultado concisa devido a limitações de tempo/calendarização e ao tipo de investigação que nos é solicitado, para além de ter consigo obter respostas relevantes, as mesmas induziam vários tipos de reflexões e possíveis temáticas a investigar de forma mais aprofundada. Ao longo da análise dos resultados, fui-me questionando sobre o facto de nem toda a equipa apresentar a mesma segurança e à-vontade com esta língua; perguntando-me se prejudicaria e tornaria esta valência de ensino menos equilibrada e acertada, e tendo podido observar, por exemplo, a auxiliar da minha sala com uma atitude naturalmente mais resguardada e menos participativa nos momentos de comunicação em inglês. Desta forma, e uma vez que, principalmente as auxiliares, não são submetidas a qualquer tipo de avaliação ou formação relativa a esta capacidade de comunicação da língua inglesa, apresento como sugestão de melhoria das práticas educativas a possibilidade de existir, com alguma regularidade, a existência de formações e possíveis avaliações, neste mesmo âmbito temático/educacional, de modo que a equipa viesse adquirindo conhecimento, segurança e fluência na comunicação na língua inglesa. No seguimento da presente investigação, proponho, ainda, como possível investigação relacionada com a temática privilegiada, nomeadamente, compreender que competências linguísticas adquirem as crianças de idade pré-escolar, que estão integradas neste tipo de contexto desde o berçário.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| " | | " |

- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Alarcão, I. & Miguéns, M. (2008). *A educação das Crianças dos 0 aos 12 ano*. Conselho Nacional de Educação.
- Bairros, A. F. O. (2015). *Organização das rotinas em contexto de Creche e Jardim-de-infância*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8539/1/RelatorioVFinal%20AnaBairros.pdf>
- Barbosa, I. V. (2020). Alfabetização bilíngue precoce: uma revisão bibliográfica sobre o ensino bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 2(1), 59-75.
- Batista, E. C., Matos, L. A. L. & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38. <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910/11692>
- Cativo, F. M. S. (2019). *Trabalho em equipa em Jardim de Infância: Um estudo sobre a importância da cooperação entre elementos de uma equipa educativa de sala*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/10412>
- David, R. S. (2017). Professor quanto mais cedo é melhor? O papel diferencial da educação bilíngue nos anos iniciais. *Verbum*, 6(4), 123-141.
- Decreto -Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 201
- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 300
- Ferreira, S. L. G. & Triches, M. A. (2009). O envolvimento parental nas instituições de educação infantil. *Revista Pedagógica*, 11(22), 40-55.
- Finger, I. & Quadros, R. M. (2007). *Teorias de aquisição da linguagem*. UFSC
- Furtado, C. P. (2007). *Saberes para um ensino bilíngue na educação infantil*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica de Goiás.
- Gandra, Y. R. (1981). O pré-escolar de dois a seis anos de idade e o seu atendimento. *Rev. Saúde Pública*, 15, 3-8. <https://www.scielo.org/pdf/rsp/1981.v15suppl0/3-8/pt>

- Gimenez, T., Kadri, M. S. E., Calvo, L. C. S., Siqueira, D. S. P. & Porfirio, L. (2015). *Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 15(3).
<https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvvg6DBfjS/>
- Heinlein, K. B. & Williams, C. L. (2018). *Bilingualism in the Early Years: What the Science Says*. National Institutes of Health (NIH). Consultado a 8 de Fevereiro de 2024 em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6168212/>
- Lameira, J. G. (2020). *O espaço e as rotinas no jardim de infância como potenciadores do envolvimento das crianças no contacto com as histórias*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34538/1/JULIANA_LAMEIRA.pdf
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização Escolar: um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
<https://hdl.handle.net/1822/12031>
- Martins, J. C. & Belfo, F. (2011). Métodos de Investigação qualitativa: Estudo de Casos na Investigação em sistemas de Informação. *Revista da Academia Militar*, (14), 39-71.
https://www.researchgate.net/profile/Fernando-Belfo/publication/303346737_Metodos_de_Investigacao_qualitativa_Estudo_de_Casos_na_Investigacao_em_sistemas_de_Informacao/links/573dd7f808ae9f741b2ffa30/Metodos-de-Investigacao-qualitativa-Estudo-de-Casos-na-Investigacao-em-sistemas-de-Informacao.pdf
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.
- Megale, A. H. (2005). Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 3(5), 1-13.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mello, H. A. B. (2010). Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(1), 118-140.

- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A. & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa, *Atas-Investigação Qualitativa em Ciências Sociais* (724-733).
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Oliveira, E. R. & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação- Da Interrogação à Descoberta Científica. Vida Económica*.
https://books.google.com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=Xku7BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=metodos+de+investigação&ots=ztIS_kWHIw&sig=D3ykWrcFqmag7LtC4O2-5MxytY0#v=onepage&q=metodos%20de%20investigação&f=false
- Parente, C. (2015). *Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem*. De facto Editores.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2001). Entre a Família e a Escola, a Crianças mensageira e mensagem. Go-between. In C. Montandon, & P. Perrenoud (Eds.), *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola* (pp. 29-56). Celta.
- Pombal, B. M. O., Lopes, C. M. S. S. & Barreira, N. A, V. (2008). *A impotência da recolha de dados na avaliação de Serviços de Documentação e informação: a aplicação do SharePoint nos SDI da FEUP*. Universidade do Porto.
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6825/2/41366.pdf>
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In I. Alarcão, *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 7 a 67). CNE
- Projeto de Sala. (2023/2024)
- Projeto Educativo. (2023/2024)
- Rodrigues, T. D. F. F. & Oliveira, G. S., & Santos, J. A. (2021). As Pesquisas Qualitativas e Quantitativas na Educação. *Revista Prisma*, 2(1), 154-174.
<https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49/41>
- Rodrigues, T. & Mangas, C. (2021). *Pim Pam CLum. Programas de Promoção de Competências de Linguagem*. Alfarroba

- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In Guedes, A. L. (org.). *A Escola e os Actores: Políticas e Práticas* (pp.133-149). Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte.
- Sampaio, R. C. & Lycarião, D. (2021). Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação. *Metodologias de pesquisa*
https://www.researchgate.net/publication/356082408_Analise_de_conteudo_categorial_manual_de_aplicacao
- Santos, J. R. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: Contributos de Conceção e Utilização em Contextos Educativos*. Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10696/3/Inquerito%20por%20Questionario.pdf>
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37418104.pdf>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus soci@l*, 2, 47-65.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, J. D., Bruno, L. J., Guedes, L. A., Santos, M. C. P., Oliveira., González, M. T., Dias, M., Ruíz, T. B. & Sá, V. (2002). *A Escola e os Autores. Políticas e Práticas*. Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Sim -Sim, I., Silva, A, C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação.
- Tomás, C. (2011). Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento
- Unicef. (2004). Convenção dos direitos das crianças. Unicef.
<https://www.unicef.pt/?altTemplate=StartView>
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20.

Website da instituição. <https://www.saidosdacasca.pt>

Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos* (2 ed). Bookman.

https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.

8. ANEXOS

| " | | | " |

Anexo A. Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II ¹

¹ O Anexo A encontra-se disponível em ficheiro PDF apenso.

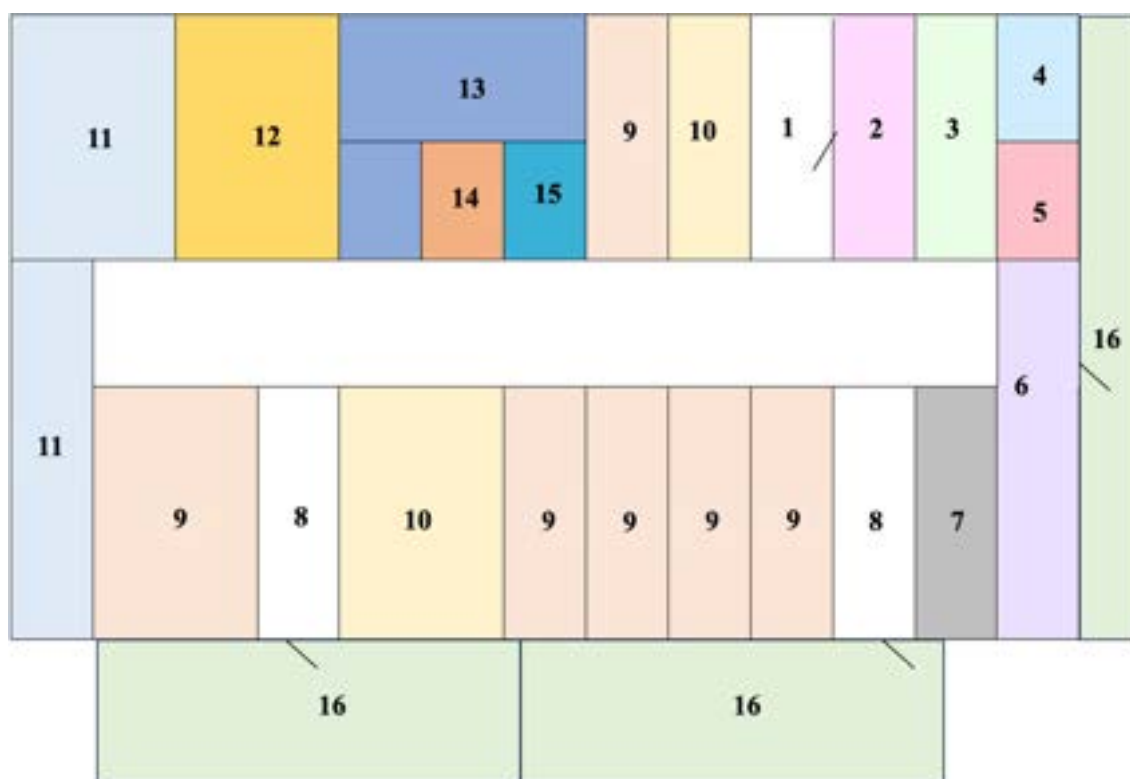
Anexo B. Informação aos pais sobre o Projeto

“Boa tarde!

Como explicado na notícia enviada o grupo demonstra diariamente um gosto e um interesse particular por animais. Para além disso, o grupo deparou-se com um animal que nunca tinham visto (gafanhoto) e ficaram curiosos com o mesmo. Desta forma vai ser realizado um trabalho por projeto sobre gafanhotos. O trabalho de projeto consiste em incentivar o grupo a colocar questões, hipóteses, incentivando-o à sua resolução através da realização de diversas pesquisas, ao mesmo tempo são decididas atividades e experiências a realizar sobre o tema. Como explicado na notícia enviada o grupo demonstra diariamente um gosto e um interesse particular por animais. Para além disso, o grupo deparou-se com um animal que nunca tinham visto (gafanhoto) e ficaram curiosos com o mesmo. Desta forma vai ser realizado um trabalho por projeto sobre gafanhotos. O trabalho de projeto consiste em incentivar o grupo a colocar questões, hipóteses, incentivando-o à sua resolução através da realização de diversas pesquisas, ao mesmo tempo são decididas atividades e experiências a realizar sobre o tema. O trabalho por projeto é uma metodologia de trabalho que costuma ser realizado em contexto de pré-escolar e consistirá num dos elementos de avaliação da minha formação. Uma vez que “pedir ajuda aos pais” consistiu numa das soluções referidas pelas crianças como forma a procurar informação sobre este tema, peço então a vossa ajuda para que possam trazer alguma informação sobre este tema na próxima semana. Podem trazer um livro, uma fotografia do que descobriram, etc.

A vossa participação é muito importante! Obrigada!”

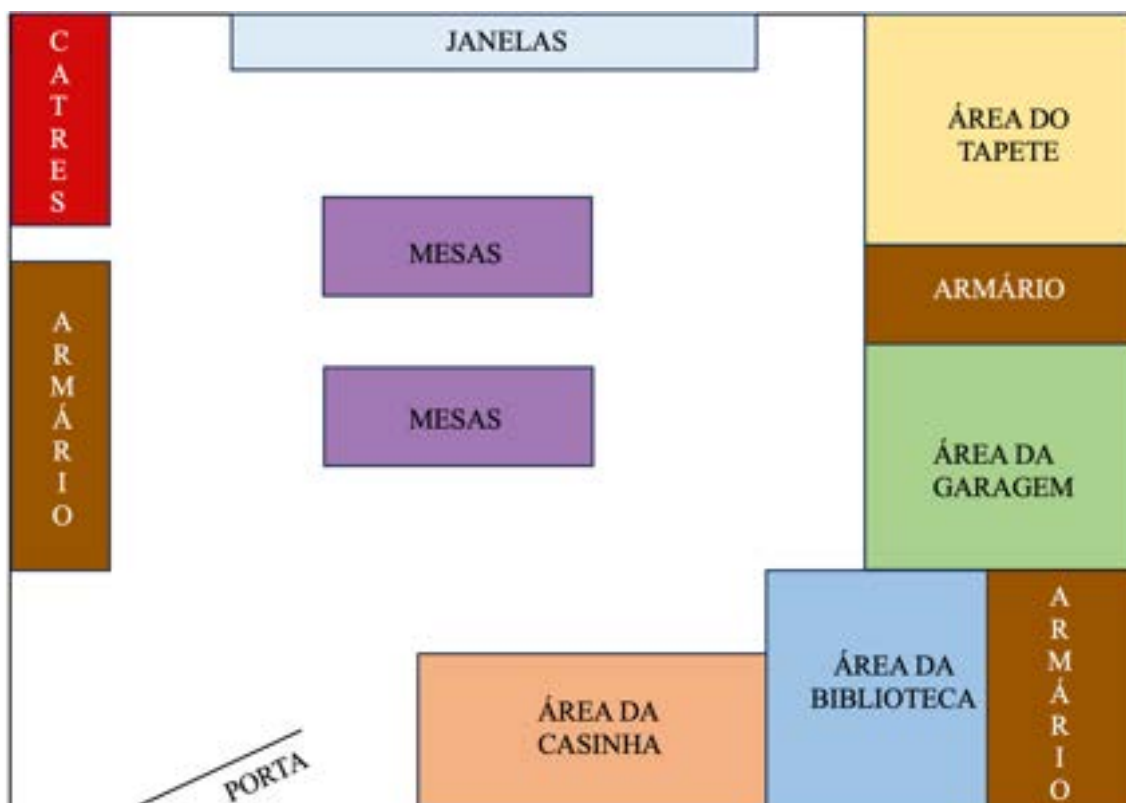
Anexo C. Planta do Contexto



Legenda:

- | | |
|---|---|
| 1. Entrada | 10. Salas de jardim-de-infância. |
| 2. Sala de entrada | 11. Salas de berçário. |
| 3. Gabinete da Direção | 12. Copa e uma despensa. |
| 4. Instalações sanitárias da cozinha | 13. Instalações Sanitárias das crianças. |
| 5. Cozinha | 14. Economato. |
| 6. Refeitório | 15. Instalações sanitárias para mobilidade reduzida. |
| 7. Vestuário do pessoal com sanitário para adultos e despensa | 16. Espaço exterior para creche, jardim-de-infância e horta pedagógica. |
| 8. Corredor com acesso ao exterior | |
| 9. Salas de creche | Saídas para o exterior |

Anexo D. Planta da Sala



Anexo E. Profissões dos pais

Profissões	Frequência
Agente de Atendimento ao Cliente	1
Analytics Manager	1
CallCenter	1
Consultor de Gestão	1
Consultor de Informática	1
Consultora	1
Country Manager	1
Delegada de Informação Médica	1
Dentista	1
Design de Interiores	1
Doméstica	1
Empregado a Nível Individual	1
Engenheiro Civil	2
Engenheiro de Redes	1
Engenheiro de Telecomunicações	1
Engenheiro/a do Ambiente	2
Gerente de Operações	1
Gestora de Projetos Web	1
Ground Services Planner	1
HeS Specialist	1
Jornalista	1
Médico/a	5
Piloto	1
Preparador Físico	1
Professor	1
Responsável de Armazém	1

“RECONTA A HISTÓRIA!”

Sala Azul

O gosto pela história *A que sabe a lua* de Michael Grejniec, é bastante notório, como tal realizámos um cantinho do reconto desta história. Primeiro construimos a lua com pasta de papel, depois fizemos a grande rocha com jornal e tinta e, de seguida, pudemos contar a história através da colocação dos animais neste recurso.

Por fim, ainda surgiu a ideia de desenhar o reflexo da lua no lago, tal como é ilustrado no livro.



12 de Janeiro de 2024

15

Anexo G. Guião da entrevista

1. CARACTERIZAÇÃO DA ENTREVISTADA

1.1. Qual a sua idade?

1.1. Qual a sua idade?

1.2. Qual o seu cargo neste contexto socioeducativo?

1.3. Qual a sua formação?

2. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO BILÍNGUE

2.1. O que entende por ensino bilíngue?

2.2. Considera que o ensino bilíngue aplicado numa sala de jardim de infância traz vantagens para a criança? Se sim, identifique-as.

2.3. Considera que o ensino bilíngue aplicado numa sala de jardim de infância traz desvantagens para a criança? Se sim, identifique-as.

2.4. Já observou alguma situação que tenha identificado como consequência positiva como negativa? Se sim, descreva-(s).

3. O PAPEL DO ADULTO

3.1. Qual é o seu papel enquanto professora de inglês num contexto com crianças em idade pré-escolar?

3.2. Como considera que deve ser implementado este tipo de ensino numa sala de educação pré-escolar, para que as crianças se tornem bilíngues?

3.3. Num momento de comunicação realizada através da segunda língua (inglês), considera que o adulto deverá recorrer à língua materna como estratégia de mediação da comunicação? Justifique.

3.4. Numa sala de educação pré-escolar, qual a frequência de contacto com a segunda língua que considera favorável a uma melhor aprendizagem?

3.5. Que importância atribui a este tipo de ensino em contexto de educação pré-escolar?

Agradeço, uma vez mais, a sua colaboração e gentileza!

Anexo H. Guião do inquérito por questionário

UM CONTEXTO BILÍNGUE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: concepções e práticas de uma equipa educativa

B I U ↻ ↗

No âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada, integrada no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar um projeto de investigação sobre "**Um contexto bilíngue em educação pré-escolar**", centrando-me nas concepções e práticas da equipa educativa do presente contexto de estágio.

Uma vez que este ensino é praticado desde a creche ao pré-escolar, este inquérito é destinado a toda a equipa educativa deste contexto (educadoras e auxiliares) pedindo às mesmas para que se foquem apenas nas observações e experiências vividas em contexto de educação pré-escolar.

Como tal, o presente inquérito está dividido em várias secções: uma primeira relativa à caracterização das inquiridas e, as outras duas, centradas na temática do estudo, isto é, nas concepções das inquiridas sobre:

- 1). As vantagens e/ou desvantagens do ensino bilíngue na educação pré-escolar;
- 2). O papel da equipa educativa neste tipo de ensino.

Indubitavelmente, garantirei a confidencialidade dos dados retirados, salvaguardando a sua identidade.

Agradeço imenso a sua colaboração e o seu valioso contributo na minha formação académica!

Marta Pinto.

Aceita realizar este questionário?

Sim

Não

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 6

1. CARACTERIZAÇÃO DO INQUIRIDO



Esta secção diz respeito à caracterização do inquirido, ou seja, tem como objetivo conhecê-la melhor no que concerne à faixa etária e ao nível de habilitação literária.

1.1. Idade

20-30 anos

31-40 anos

41-50 anos

+ 50 anos

1.3. Habilitações Literárias

- 1º Ciclo do Ensino Básico
- 2º Ciclo do Ensino Básico
- 3º Ciclo do Ensino Básico
- Ensino Secundário
- Curso Tecnológico/ Profissional (Nível III)
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado

Secção 3 de 6

2. AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO BILÍNGUE



Esta secção é apenas relativa a questões referentes às possíveis vantagens e desvantagens trazidas por este tipo de ensino nas crianças de educação pré-escolar.

2.1. O que entende por ensino bilíngue?

Texto de resposta curta

2.2. Considera que o ensino bilingue aplicado numa sala de jardim de infância traz vantagens para a criança?

- Sim
- Não

2.2.1. Se sim, quais?

Texto de resposta longa

2.3. Considera que o ensino bilíngue aplicado numa sala de jardim-de-infância traz desvantagens para a criança?

Sim

Não

2.3.1. Se sim, quais?

Texto de resposta longa

2.4. Já observou alguma situação que tenha identificado como vantagem e desvantagem? Se sim, descreva-(s).

Texto de resposta longa

Secção 4 de 6

3. O PAPEL DA EQUIPA EDUCATIVA



Esta secção visa recolher as concessões das inquiridas relativamente às ações e ao papel do adulto como principal responsável e incentivador deste ensino.

3.1. Qual é o seu papel enquanto membro de uma equipa educativa inserida neste tipo de ensino?

Texto de resposta longa

3.2. Com base na sua experiência, como considera que deverá ser implementado este tipo de ensino numa sala de jardim de infância, para que as crianças se tornem bilingues?

Texto de resposta longa

3.3. Num momento de comunicação realizada através da segunda língua (inglês), considera que o adulto deve recorrer à língua materna como estratégia de mediação da comunicação? Justifique de forma breve.

Texto de resposta curta

3.4. Numa sala de jardim de infância, qual a frequência de contacto com a segunda língua que considera favorável a para uma melhor aprendizagem?

- 1 a 2 vezes por semana
- 2 a 3 vezes por semana
- 3 a 4 vezes por semana
- Todos os dias, em toda a comunicação oral realizada

3.5. Sentiu alguma dificuldade em adaptar-se pessoalmente e profissionalmente, a esta valência de ensino?

Assinale a sua resposta numa escala de 1 (nenhuma) a 3 (bastante).

	1	2	3	
Nenhuma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bastante

3.5.1. Porquê?

Texto de resposta longa

Secção 5 de 6

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO BILÍNGUE



Descrição (opcional)

1. Quantifique a importância que dá ao ensino bilíngue em educação pré-escolar.
Assinale a sua resposta numa escala de 1 (nenhuma) a 3 (bastante).

	1	2	3	
Nenhuma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bastante

Secção 6 de 6

Agradeço, uma vez mais, a sua colaboração e gentileza!



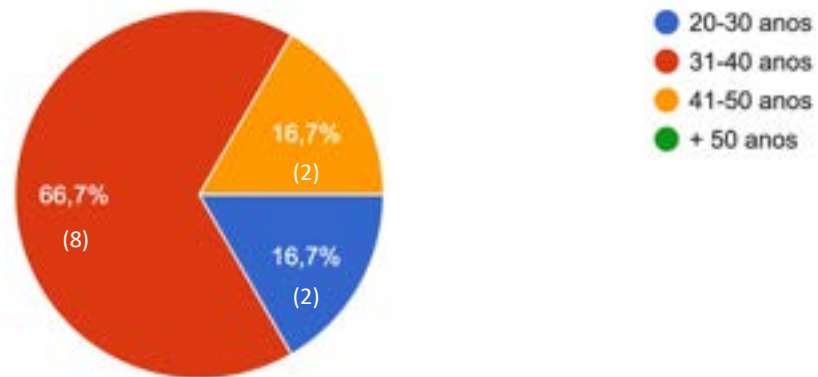
Descrição (opcional)

Anexo I. Análise categorial do inquérito por questionário

1. CARACTERIZAÇÃO DO INQUIRIDO

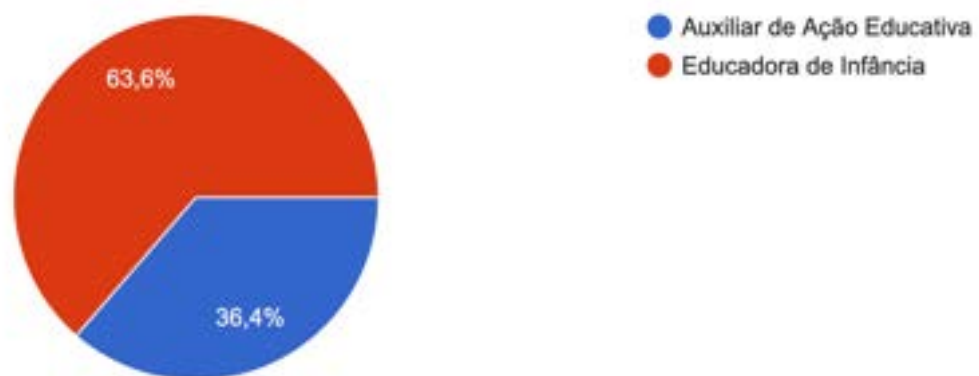
1.1. Idade

12 respostas

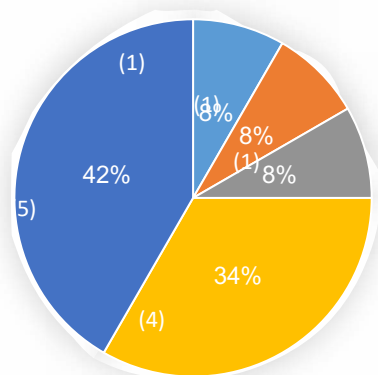


1.2. Funções no contexto.

11 respostas



1.3. Habilitações Literárias



- 3º Ciclo do Ensino Básico
- Ensino Secundário
- Curso Tecnológico/Profissional (Nível III)
- Licenciatura
- Mestrado

2. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO BILÍNGUE

2.1. O que entende por ensino bilíngue?

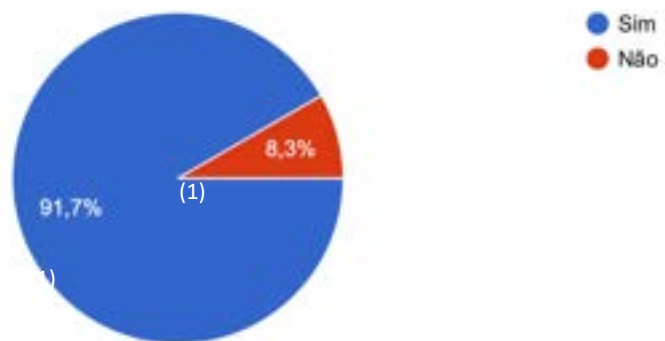
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Ensino bilíngue	Conceito	Ensino de duas ou várias línguas	“Ensino de duas línguas diferentes” “Aprendizagem de uma segunda língua” “Aprendizagem de várias línguas” “Imersão em duas línguas em contexto escolar” “Existe uma segunda língua falada no dia a dia da criança de forma espontânea” “ensino em que as atividades das diferentes áreas de conteúdo e os vários momentos da rotina são exploradas em duas línguas”

			<p>“Ensino onde as áreas de conteúdo são abordadas em 2 línguas, a</p> <hr/> <p>língua materna da criança e, neste caso, o inglês”</p> <p>“O ensino bilingue permite que as crianças aprendam uma outra língua, para além da língua materna, de uma forma natural.”</p> <p>“O ensino bilingue permite que as crianças aprendam uma nova língua, além da língua materna, de uma forma natural.”</p> <p>“O ensino bilíngue é um método educacional no qual duas línguas são utilizadas como línguas de instrução. No ensino bilíngue (falando dos 0-6 anos) as rotinas e</p>
--	--	--	--

			as atividades são ensinadas em duas línguas diferentes, com o objetivo de desenvolver a proficiência em ambas as línguas nos alunos.”
--	--	--	---

2.2. Considera que o ensino bilingue aplicado numa sala de jardim de infância traz vantagens para a criança?

12 respostas



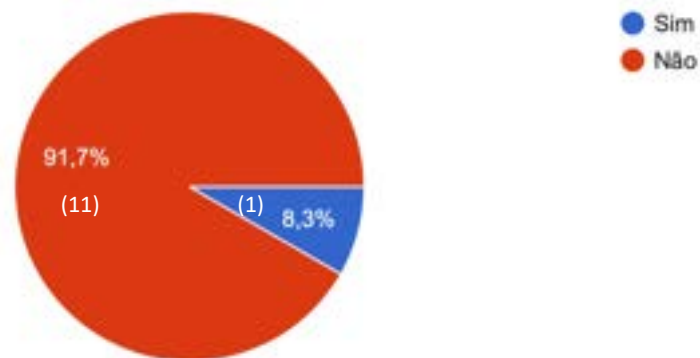
2.2.1. Se sim, quais?

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Ensino Bilíngue	Vantagens apreciadas	Aprendizagem de uma segunda língua	<p>“Aprender uma segunda língua.”</p> <p>“maiores possibilidades de comunicação”</p> <p>“A capacidade de entender um adulto que fale somente uma língua específica que não o português”</p> <p>“Tal como a aprendizagem da língua materna acontece de forma natural, também a aprendizagem de uma segunda língua acontece do mesmo modo nesta faixa etária devido à capacidade de interiorização da criança em idade de creche”</p>
		Desenvolvimento global	<p>“Desenvolvimento cognitivo (maior flexibilidade mental, habilidades de resolução de problemas e capacidade de concentração.); Maior capacidade de comunicação e melhoria na aquisição de idiomas”</p> <p>“O ensino bilíngue ajuda no desenvolvimento nas mais diversas áreas do conhecimento, tanto as cognitivas como as sociais, por exemplo”</p> <p>“O desenvolvimento auditivo, novo vocabulário, preparar a criança para o futuro”</p> <p>“Ajuda no desenvolvimento nas mais diversas áreas do conhecimento”</p>
		Desenvolvimento precoce da linguagem e da comunicação	<p>“Porque o contacto com uma segunda língua desde tenra idade facilita a aprendizagem e dicção”</p>

			<p>“Aprendizagem mais rápida e maiores possibilidades de comunicação”</p> <p>“Para aprender mais cedo a falar inglês”</p> <p>“Contacto precoce com duas línguas, imersão natural num contexto onde essas línguas são exploradas”</p>
--	--	--	--

2.3. Considera que o ensino bilíngue aplicado numa sala de jardim-de-infância traz desvantagens para a criança?

12 respostas



2.3.1. Se sim, quais?

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Ensino Bilíngue	Desvantagens apreciadas	Desmotivação	“Por vezes o falar unicamente inglês poderá ser desmotivador para a criança”

2.4. Já observou alguma situação que tenha identificado como vantagem e desvantagem?

Se sim, descreva-(s).

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Ensino Bilíngue	Vantagens observadas	Melhor integração no ambiente educativo	“Sim! No contexto em que trabalho, temos crianças de diferentes nacionalidades e o ensino bilíngue (sendo a segunda língua a inglesa)

			<p>permite que o processo de comunicação e adaptação seja facilitado! Isto porque a língua inglesa é quase uma segunda língua para as famílias.”</p> <p>“Por vezes no caso de crianças estrangeiras, tem algumas noções da língua inglesa o que facilita a sua integração no seio escolar”</p> <p>“Ajuda na comunicação com crianças e adultos de outras nacionalidades”</p> <p>“Em contexto escolar, quando temos crianças de outra nacionalidade, ajuda a que elas consigam comunicar entre si, em inglês.”</p>
		<p>Melhor compreensão e utilização da segunda língua</p>	<p>“O discurso das crianças vai, naturalmente, adquirindo expressões da segunda língua e um maior entendimento desta”</p> <p>“Crianças em contexto bilíngue tem muita facilidade em compreender o que é dito e conseguem executar ações pedidas nessa língua de forma muito natural”</p>
		<p>Desinibição no uso da segunda língua</p>	<p>“crianças pequenas não tem medo de errar nem vergonha, pelo que, por tentativa erro tentam até conseguir.”</p>

3. O PAPEL DA EQUIPA EDUCATIVA

3.1. Qual é o seu papel enquanto membro de uma equipa educativa inserida neste tipo de ensino?

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Conceções do adulto	Papel do adulto	Dinamização de momentos em inglês	“Dinamizar momentos ou meios dias em inglês.” “ensinar” “Dinamizar momentos em inglês” “Fomentar o contacto com as duas línguas no quotidiano”
		Procura de conhecimento	“Informar-me muito, ler bastante e procurar encontrar atividades interativas que facilitem o processo de aprendizagem! Pensar em atividades sequenciais e repetir bastante todas as palavras/frases.”

3.2. Com base na sua experiência, como considera que deverá ser implementado este tipo de ensino numa sala de jardim de infância, para que as crianças se tornem bilingues?

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Conceções do adulto	Formas de implementação	Lúdica/natural	<p>“De forma lúdica”</p> <p>“práticas”</p> <p>“A implementação do bilingue deve ser feita de forma tão natural como apresentamos na língua materna, sempre com recurso a imagens, ações e exemplificações para facilitar a compreensão (...)”</p>
		Imersiva	<p>“Imersão na língua.”</p> <p>“Diariamente, com atividades e rotinas desenvolvidas ora numa língua, ora na outra”</p> <p>“Importância da repetição, apelar ao envolvimento de todos os alunos, cuidado na escolha de histórias, jogos ou atividades”</p>
		Cooperada	<p>“Penso que deveria haver (se possível) dois professores: um da língua nativa e outro da língua escolhida!”</p>

		Sequenciada	“o professor deverá dividir o seu dia, em que metade do dia fala apenas uma língua e na outra metade outra língua”
--	--	-------------	--

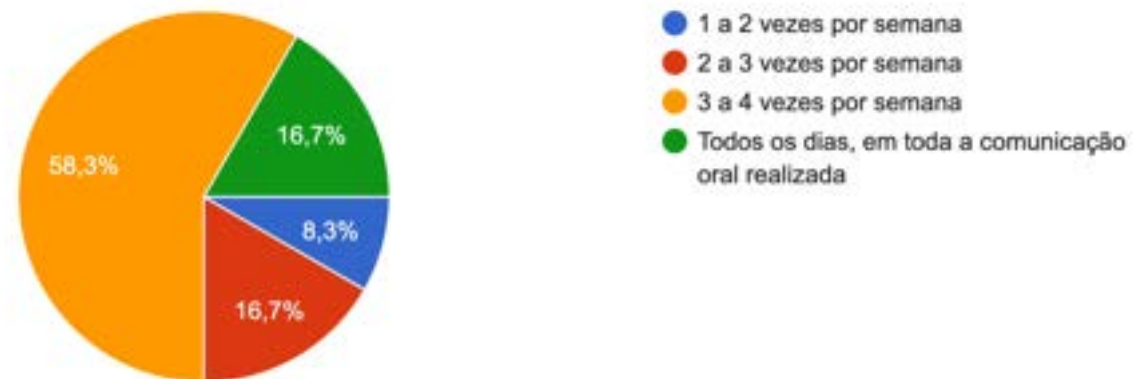
3.3. Num momento de comunicação realizada através da segunda língua (inglês), considera que o adulto deve recorrer à língua materna como estratégia de mediação da comunicação? Justifique de forma breve.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Conceções do adulto	Uso da língua materna como estratégia mediadora da comunicação	Desadequado	<p>não, deve auxiliar a sua explicação com gestos, imagens, de forma a potenciar um maior contacto com essa língua e a tornar os seus termos mais explícitos”</p> <p>“Nunca. (...) A mistura de línguas não traz qualquer benefício à aprendizagem. Aí, cabe ao educador e recorrer a ações, imagens ou acompanhar a criança a desenvolver a ação pretendida para a ajudar a compreender o que está a ser dito.”</p> <p>“Não, porque a estrutura linguística é diferente” (x2)</p> <p>“Não, a estrutura linguística das duas línguas é diferente, logo não faz sentido traduzir.”</p> <p>“(…) não deve existir, em momento algum, mistura de línguas”</p>

		Parcialmente adequado	<p>“Por vezes sim, em situações emergentes”</p> <p>“Penso que não se deva recorrer à língua materna. Por experiência própria, foi usada uma única vez o português no J.I. para que as crianças percebessem. Na altura do Natal, estávamos a falar da Christmas tree e os alunos associaram esse “tree” como sendo o número three. Foi explicado em português a diferença.”</p> <p>“Não! Só se for uma situação “extrema” (choro, desconforto de alguma criança, algum acidente)! Deverá haver coerência no ensino bilíngue e como tal, o professor deverá tentar encontrar outras estratégias (gestos, por exemplo)”</p>
		Adequado	“Sim, é importante pra ajudar”

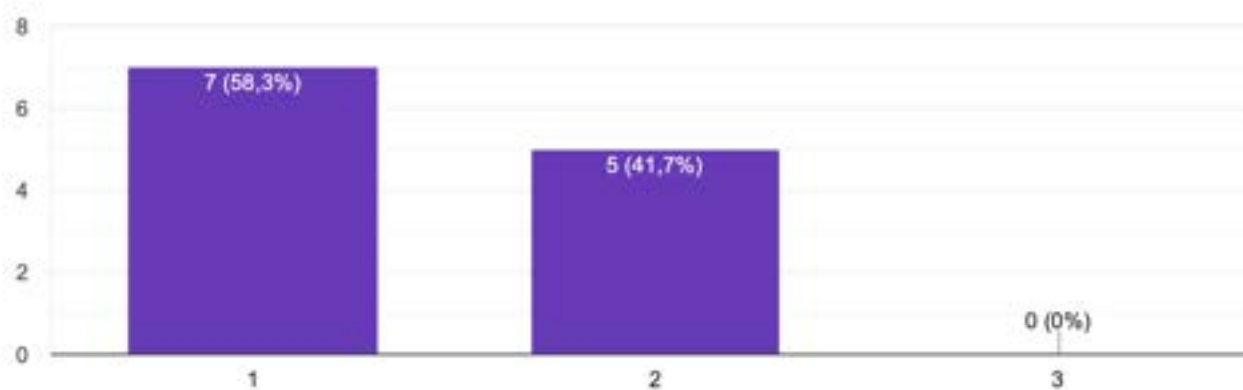
3.4. Numa sala de jardim de infância, qual a frequência de contacto com a segunda língua que considera favorável a para uma melhor aprendizagem?

12 respostas



3.5. Sentiu alguma dificuldade em adaptar-se pessoalmente e profissionalmente, a esta valência de ensino? Assinale a sua resposta numa escala de 1 (nenhuma) a 3 (bastante).

12 respostas



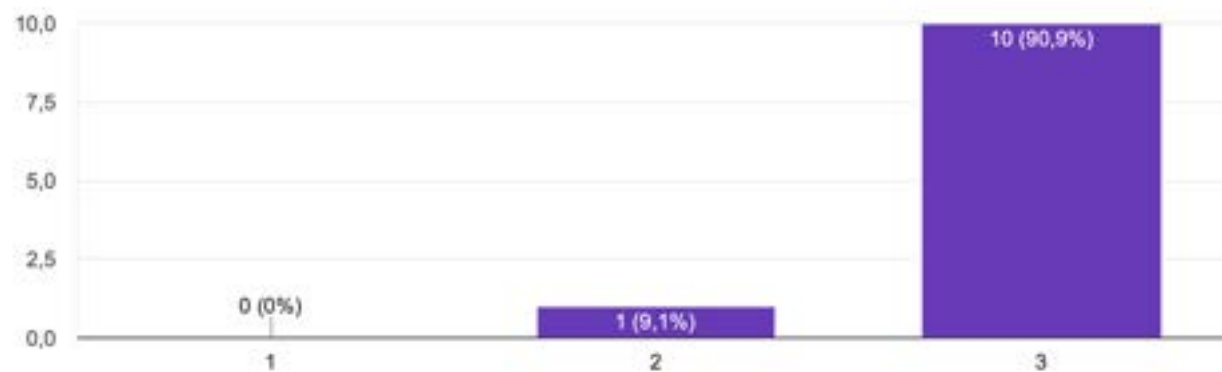
3.5.1. Porquê?

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
Conceções do adulto	Dificuldades sentidas	Falta de vocabulário e de conhecimento da língua	<p>“Apesar de ter conhecimentos em inglês existe algum vocabulário que não tenho adquirido”</p> <p>“Algumas áreas de conteúdo são mais complexas, principalmente do domínio das ciências! São termos mais concretos e as crianças não estão tão expostas a esses mesmos termos/conceitos no seu dia a dia! É preciso haver um trabalho interno dos profissionais para facilitar o processo de aprendizagem.”</p> <p>“Porque o meu nível de inglês não era muito elevado e tive dificuldade, numa fase inicial em apresentar tarefas em inglês e comunicar de forma fluente. Com o tempo e a experiência, tornou-se mais simples”</p>
		Preparação de atividades	“Preparação de atividades tendo em conta a idade das crianças (bebés)”

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO BILÍNGUE

1. Quantifique a importância que dá ao ensino bilíngue em educação pré-escolar. Assinale a sua resposta numa escala de 1 (nenhuma) a 3 (bastante).

11 respostas



Anexo J. Análise categorial da entrevista

1. CARACTERIZAÇÃO DO INQUIRIDO

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Caracterização	Idade		40
	Cargo	Professora de Inglês	“Professora de Inglês”
	Formação	Licenciatura em 1º ciclo do ensino básico com formação em inglês	“Professora do primeiro ciclo com formação em inglês”

2. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO BILÍNGUE

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Ensino Bilíngue	Conceito	Ensino de conteúdos em duas línguas	“É o ensino de conteúdos principalmente a crianças neste caso, em crianças de educação pré-escolar podemos focar mais em alguma área do currículo ou não, e tentar abordar não só a parte em português, mas neste caso também do inglês.”
	Vantagens apreciadas/observadas	Treino auditivo	“Traz vantagens para a criança sim! Então a questão do treino auditivo, principalmente nestas idades, porque eles depois muito mais facilmente alguns sons que podem existir na língua inglesa e que não existem na nossa eles podem muito mais facilmente adquirir no futuro.”

		Multiculturalidade	“(…) às vezes também abordamos algumas diferenças que possam existir na cultura inglesa e aproveitar para falar também da multiculturalidade e de algumas tradições de alguns alunos que possam existir na sala de aula”
	Desvantagens apreciadas/ observadas	Fomento do interesse pelo professor	“(…) às vezes depois é muito complicado, no grupo, despertar-lhes o interesse porque eles só ouvem falar em inglês, mas não considero que seja uma desvantagem se calhar é uma desvantagem talvez para o professor mas para a criança não vejo nenhuma pelo menos neste contexto.”

3. O PAPEL DA EQUIPA EDUCATIVA

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
Conceções do adulto	Papel do adulto	Dinamização cooperada de momentos em inglês	“Como é muito um trabalho com a educadora principal titular da turma, eu tenho tentado partir sempre do que a professora faz que é para que haja aqui uma coordenação entre as áreas que são abordadas pela professora e faz sentido que depois sejam abordadas no inglês também (...) portanto é muito partir de certos conceitos que a professora então titular da turma aborda em inglês e

			explorar um bocadinho com as crianças em pequenas frases, a partir de histórias, de canções portanto é muito ensiná-los com alguns conceitos e que eles adquirem algum vocabulário.”
	Formas de implementação	Lúdica/natural	“(…)Portanto eu estou com eles muitas vezes também no recreio e na parte da higiene, ao almoço, que de uma forma diferente eles estão a aprender qualquer coisa, portanto, não é uma aula em si não é, mas eles vão me ouvindo falar inglês e, portanto, acho que é uma maneira interessante (…)” “(…) estamos a falar dos animais e a focar-nos nos animais, não precisamos de

			arranjar dez animais por exemplo, se calhar é mais importante se eles aprenderem cinco e nós nos focarmos em cinco e a repetição em cinco do que nós falarmos em dez e eles se calhar não aprenderem nenhum.”
		Imersiva	“(…) eles aqui na escola dão muito foco na parte da repetição e também na parte também do dia a dia.” “(…) podia ser meia hora todos os dias.”
	Uso da língua materna como estratégia mediadora da comunicação	Parcialmente adequado	“(…) Só mesmo em situações estritamente necessárias é que falo em português, posso dar um exemplo aqui que senti necessidade, na turma do Jardim de infância, porque eles

			<p>já comunicam um pouco conosco mesmo que seja em português eles comunicam conosco e eu respondo em inglês, mas posso dar um exemplo porque no outro dia senti e foi o único até agora o único momento que eu senti necessidade de falar com eles em português porque estávamos na altura do Natal e estávamos a falar do <i>christmas tree</i> e depois eu queria explicar o <i>tree</i>, como é que eu havia de explicar e depois muitos deles falarem <i>three</i> do número e eu disse olha a I vai falar em português só para então perceber que são 2 palavras que se dizem da mesma</p>
--	--	--	---

			maneira só que se escreve maneira diferente mas neste caso estamos a falar de <i>christmas tree</i> portanto a árvore de Natal.”
	Relevância da frequência de ensino para a aprendizagem	Diariamente	“(…) Mas podia ser meia hora todos os dias.”
	Importância deste tipo de ensino	Aquisição de vocabulário	“Eu acho que tem muito a ver com aquilo que tínhamos falado há pouco, da aquisição do vocabulário (…)”
		Treino auditivo	“Eu acho que tem muito a ver com aquilo que tínhamos falado há pouco, (… do treino auditivo (…)”

Anexo K. Roteiro ético e metodológico

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Princípios éticos, pessoais e profissionais (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>A explicitação dos objetivos a todos os envolvidos, constitui uma ação crucial no que concerne a uma ética democrática. (Tomás, 2011). Desta forma, no começo da minha prática profissional, apesar de a educadora ter transmitido aos pais a informação de que iriam ter uma estagiária na sala, tive como cuidado e senti como necessidade, realizar uma carta de apresentação. (cf. Anexo L). Esta carta teve como principal objetivo que todos os encarregados de educação tivessem conhecimento, por mim, tanto da minha presença, como dos meus objetivos para com aquele grupo de crianças, mostrando-me disponível para qualquer esclarecimento. Esta carta de apresentação foi impressa e colocada à porta da sala, por mim, e para além disso, disponibilizei-a à educadora para que a mesma pudesse colocá-la também na aplicação utilizada para toda a partilha de informação referente aquela sala.</p> <p>Ao longo de toda a minha prática fui partilhando sempre com a educadora e a auxiliar as minhas intencionalidades para com as crianças, tanto de forma individual como em grupo, mostrando-me sempre disponível e recetiva a sugestões e conselhos.</p> <p>Relativamente à metodologia de trabalho por projeto, tanto a equipa educativa, como as famílias tiveram conhecimento de todo o processo. A equipa educativa teve conhecimento através da minha partilha oralmente,</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.2)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do res- peito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p. 1)</p> <p>No compromisso com as famílias:</p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre (...) o seu projecto educativo</p>

	<p>enquanto as famílias tiveram conhecimento através do envio das “notícias” elaboradas por mim, com a descrição e ilustração de todas as atividades, uma vez que essa estratégia reforçava toda a comunicação partilhada oralmente.</p> <p>Relativamente à investigação, uma vez que a mesma é centrada na equipa educativa de todo o contexto, a mesma para além de ter tido conhecimento de da temática, ainda participaram na recolha de dados, a partir da entrevista e do inquérito.</p>	<p>e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo.” (p. 2)</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>No que concerne aos custos, considero que toda a equipa educativa do contexto (auxiliares e educadoras) tiveram de disponibilizar um pouco do seu tempo pessoal e/ou profissional para a realização do inquérito por questionário. O mesmo custo se aplica à entrevista aplicada apenas à professora de inglês, contudo, uma vez que se tratava de uma entrevista a mesma teve de se realizar oralmente com um dia e uma hora marcada consoante a disponibilidade da entrevistada.</p> <p>Desta forma, acredito que apesar de terem dedicado algum tempo das suas vidas pessoais e profissionais ao preencher o inquérito, este poderá ter se tornado, em alguns dos casos, bastante enriquecedor uma vez que proporcionou uma certa reflexão sobre o ensino bilingue e o papel do adulto neste momento de ensino. O que acaba por ir ao encontro com Benavente et al., (1997), quando este afirma que “O objectivo será que, depois da saída do investigador de campo, os actores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (citado por Tomás, 2011). Relativamente aos custos tens em conta a realização do projeto, considero que toda a equipa educativa do</p>	<p>No compromisso com as famílias:</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p. 2)</p>

	<p>contexto (auxiliares e educadoras) tiveram de disponibilizar vários dias para a realização deste projeto, tirando de certa forma algum espaço para a planificação de outros momentos. Enquanto para as famílias, a realização do mesmo, inicialmente poderá ter ocupado um pouco do seu tempo pessoal uma vez que foi sugerido a procura de algum elemento com a criança que pudesse ser útil para a pesquisa e o desenvolvimento de atividades em torno deste projeto.</p> <p>No que diz respeito aos benefícios, considero que toda a prática, desde a investigação à ação prática com as crianças, tornou-se num grande privilégio para mim enquanto aprendiz, como para todos os envolvidos, uma vez que todos beneficiámos com todo este trabalho desenvolvido.</p>	
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Como respeito à privacidade e confidencialidade das crianças, existiram uma série de cuidados prestados no que concerne à proteção das crianças, do local de estágio, das famílias das crianças e da equipa educativa.</p> <p>Quanto à imagem das crianças, foi elaborado um documento de autorização de recolha de imagem dos educandos, em que cada encarregado de educação assinou nesse mesmo documento o seu consentimento ou assentimento (<i>cf.</i> Anexo M). Para além disso, houve um cuidado com a proteção dos nomes das crianças, na medida em que, ao longo dos meus registos das notas de campo e do presente relatório, nunca surge mencionado os nomes das crianças, estas são referidas através da/s primeira/s letra/s do seu nome, conseguindo assim distinguir as crianças com as mesmas iniciais do nome, mantendo assim a sua confidencialidade. Decidi fazer esta referência às crianças, pela primeira letra do nome, uma vez que o local do estágio também não é revelado, o que impossibilita a identificação de uma criança. Relativamente ao cuidado prestado com a privacidade e confidencialidade das inquiridas da equipa</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1)</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p>

	<p>educativa, no preenchimento do inquérito por questionário, as inquiridas apenas identificaram-se através da designação do seu cargo como “auxiliar de ação educativa” ou “educadora de infância”, sem haver qualquer referência do seu nome ou mail (uma vez que o mesmo é realizado no google forms).</p> <p>Relativamente aos cuidados prestados para com as famílias, na fase da avaliação do projeto, coloquei um documento (<i>cf.</i> Anexo N, à porta da sala para que cada família pudesse dar a sua opinião relativamente ao projeto tendo a possibilidade de escolher identificar-se ou não no comentário realizado).</p>	<p>No compromisso com as famílias:</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Quanto à planificação de atividades, uma vez que todas as atividades surgiram dos interesses e/ou necessidades apresentadas pelas crianças, planifiquei atividades para o grupo (não excluindo nenhuma das crianças), não tendo planificado nenhuma atividade com uma intencionalidade mais individual, por não ter surgido essa necessidade ou interesse mais individualizado.</p> <p>Segundo (Tomás, 2011), “É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação.” (p. 162). Como tal, no que concerne à investigação, o grupo de crianças foi envolvido de forma indireta, uma vez que a comunicação oral das crianças, será observada e registada por mim, consistindo assim numa das técnicas de recolha de dados. No entanto, o grupo não participa de forma direta e intencional.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1)</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p. 1)</p>

	<p>Quanto à seleção da criança para a realização do portfólio, esta seleção foi feita com base na relação positiva que construi com a mesma e devido à família mostrar-se sempre muito disponível para contribuir com a sua participação e envolvimento nas atividades de jardim-de-infância do seu educando, para além de que é uma criança bastante comunicativa e interessada, contrariando assim uma das características principais do grupo, em geral.</p> <p>Relativamente à metodologia de trabalho de projeto, apesar de ter havido um maior interesse por parte de 7 crianças, na situação desencadeadora, o projeto acabou por ser desenvolvido tanto com essas crianças como as restantes, dependendo do interesse de cada uma perante as atividades propostas. Tendo sido sempre respeitada a vontade de participação ou de não participação demonstrada pelas crianças.</p>	
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Como referido anteriormente no princípio 1, fui sempre partilhando tanto com a educadora como com a auxiliar as minhas intencionalidades para com as crianças, enviando-lhes sempre as planificações devidamente descritas e justificadas.</p> <p>Relativamente à investigação, a equipa educativa da sala teve conhecimento da realização desta investigação e dos respetivos objetivos, primeiramente, a partir de uma conversa informal, participando posteriormente na investigação através da realização de um inquérito por questionário (<i>cf.</i> Anexo H). Para além da equipa educativa, a professora de inglês inserida neste contexto, fez também parte desta investigação, uma vez que é uma das principais impulsionadoras desta comunicação e aprendizagem deste ensino, através da realização de uma entrevista (<i>cf.</i> Anexo G). Tanto no início do questionário</p>	<p>No compromisso com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p. 2)</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa</p>

	<p>como na entrevista está presente um breve enquadramento da presente investigação, incluindo os objetivos da mesma.</p> <p>No que concerne à metodologia de trabalho de projeto, o mesmo foi construído com as crianças através da teia inicial, contudo, os objetivos e a forma como poderíamos chegar às respostas do grupo teve de ser refletida e planificada por mim uma vez que o mesmo para além de não estar de todo habituado a esta metodologia, o mesmo possui uma grande dificuldade ao nível da comunicação tanto pela sua faixa etária como por outros fatores.</p>	<p>não discriminando qualquer colega.” (p.2)</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Relativamente ao registo fotográfico das crianças, como mencionado no princípio 3, foi elaborado um documento de autorização de recolha de imagem a todas as crianças (<i>cf.</i> Anexo M). Para além disso, é importante salientar que sempre que tinha intenções de tirar uma fotografia tanto individualmente como em grupo, fiz sempre questão de avisar que o iria fazer, respeitando sempre o assentimento da criança ou do grupo.</p> <p>No que concerne à realização do portfólio da criança, assim que seleccionei a criança com a qual gostaria de realizar o portfólio, elaborei um documento para que o encarregado de educação dessa criança autorizasse ou não tanto a elaboração do portfólio dessa criança, como o registo fotográfico da mesma. (<i>cf.</i> Anexo O)</p> <p>Quanto à realização do questionário, a primeira secção de perguntas destina-se a uma questão referente ao consentimento ou assentimento da realização do mesmo, com a seguinte questão: “Aceita realizar este questionário?”. Relativamente à realização da entrevista, foi também elaborado um documento de autorização da gravação de áudio da entrevista (<i>cf.</i> Anexo P).</p>	<p>No compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1).</p> <p>No compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2).</p>

	Relativamente à realização das atividades, as mesmas foram sempre realizadas após o consentimento e vontade das crianças.	
7. Uso e relato das conclusões	<p>Relativamente ao desenvolvimento do projeto e das aprendizagens e experiências adquiridas pelas crianças, as famílias tiveram sempre feedback das mesmas através da divulgação das notícias, elaboradas por mim e partilhadas pela educadora através da aplicação. Para além disso, o mesmo ainda foi divulgado a uma sala de um grupo de crianças com cinco anos, na qual existiu a possibilidade de refletir e questionar sobre o tema em grande grupo.</p> <p>Tenho como princípio, após o término do relatório de investigação, partilhá-lo tanto com a equipa educativa como com as famílias das crianças (através da aplicação utilizada pelo contexto). Considero que esta partilha com as famílias e com a equipa faça todo o sentido, não só porque as crianças foram parte integrante desta investigação e são o elo de ligação mais importante que temos em comum, como considero que esta partilha seja uma forma de agradecimento por todo o envolvimento e apoio prestados ao longo da minha prática profissional.</p>	<p>No compromisso com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2).</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	Relativamente às atividades propostas e desenvolvidas ao longo do estágio, incluindo a realização do projeto, considero que, tanto pelas reações e respostas das crianças às mesmas, como pelo feedback da educadora, as atividades desenvolvidas tornaram-se numa mais valia para o grupo, uma vez que viram as suas questões respondidas e para mim enquanto estagiária, uma vez que nunca tinha apoiado e guiado a elaboração de um projeto. Para além disso, uma vez que o mesmo não privilegia esta metodologia no seu contexto, considero que o desenvolvimento e a elaboração do mesmo consistiu numa grande oportunidade e experiência por parte das crianças, uma vez que	<p>No compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.1).</p> <p>No compromisso com as famílias:</p>

	<p>tiveram a possibilidade de contactar com uma metodologia pedagógica diferente da qual estão habituados.</p> <p>Relativamente à investigação, acredito que esta poderá ter algum impacto nas famílias e na equipa educativa na medida em que estas ao lerem a investigação poderão não só adquirir mais algum conhecimento sobre esta temática, devido a toda a literatura apresentada, como poderão achar interessante determinados resultados dos dados adquiridos através do questionário e da entrevista, podendo até potenciar alguma reflexão sobre o seu papel enquanto cuidadores e educadores. Se existir esta reflexão, acredito que as crianças de forma indireta acabam também por beneficiar com esta investigação.</p>	<p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2).</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho: “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p.2).</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Segundo o autor (O'kane, 2005), este afirma que “Todo o processo de investigação deve ser transparente” (citado por Tomás, 2011). Desta forma, após as planificações das atividades e dos relatórios semanais, tive sempre como hábito enviar os respetivos documentos tanto para a educadora, como para a orientadora de estágio, para que ambas tivessem conhecimento e fossem acompanhando o meu trabalho ao longo da prática.</p> <p>Uma vez que é bastante difícil ter algum contacto com todas as famílias, com intuito a colmatar essa dificuldade, criei um género de uma página de notícia por cada atividade desenvolvida, onde consta um breve resumo de como surgiu a atividade e como esta se realizou, acompanhada com alguns registos fotográficos para que todo o trabalho desenvolvido chegasse a todos os pais. Esta página de notícia é sempre colocada pela educadora, na aplicação utilizada pelo contexto. Ao longo da realização do projeto, todas as informações novas foram sempre comunicadas em grande grupo.</p>	<p>No compromisso com as famílias: “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (p.2)</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos</p>

	<p>Relativamente à investigação, como referido anteriormente, terei como princípio partilhar toda a informação com os envolvidos (pais e equipa educativa).</p>	<p>limites da confidencialidade.” (p.2).</p>
<p>10. Tratamento de dados</p>	<p>A presente investigação terá como técnicas e instrumentos de recolha de dados a realização de um inquérito por questionário à equipa educativa de todo o contexto, (educadoras e auxiliares de todas as salas) e de uma entrevista à professora de inglês, partindo de um guião previamente pensado e estruturado. De seguida será feita a análise de conteúdo destas duas técnicas. Uma vez que a observação é a técnica mais importante do trabalho do educador, irei também utilizar essa técnica, registando aquilo que observo nas notas de campo.</p>	<p>No compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p>No compromisso com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2)</p>

Anexo L. Carta de apresentação



Carta de Apresentação

Marta Pinto

Boa tarde a todos/as,

O meu nome é Marta Pinto, sou licenciada em Educação Básica e neste momento frequento o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. A partir da presente carta de apresentação, informo que estarei a realizar o meu estágio na sala da educadora D. Helena Rosário e a auxiliar M. Helena Rosário, a partir do dia 17 de Outubro até ao dia 31 de Janeiro de 2024.

Uma vez que este estágio faz parte da minha formação, tenho como objetivos, primeiramente, integrar-me na rotina do grupo, estabelecendo uma relação de proximidade e de confiança com as crianças. Posteriormente, com base nos interesses e questionamentos do grupo de crianças pretenderei dar ferramentas necessárias às mesmas, para que possam ter um papel ativo na construção do conhecimento do mundo que as rodeia, junto da comunidade envolvente.

Agradeço imenso a toda a comunidade educativa, famílias e crianças por me receberem e me ajudarem neste processo de formação. Qualquer questão, estarei sempre disponível para esclarecer!

Atenciosamente, a estagiária
Marta Pinto.

Anexo M. Consentimento para a recolha de imagens/vídeos



Autorização para a recolha de imagem

Exmo. Encarregado de Educação, no âmbito da minha prática profissional, discente do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar a autorização de recolha da imagem do seu educando, através de fotografias e vídeos, com o único propósito de o mesmo integrar todo o trabalho por mim realizado ao longo do meu estágio curricular, sendo sempre resguardadas as limitações legais e jurídicas.

É importante referir que o educando será sempre questionado previamente para que consinta ou assinta garantindo desta forma o respeito pelo seu consentimento ou assentimento.

Agradeço a sua atenção,
com os melhores cumprimentos.

Estagiária

Nome da Criança	Autorizo (assinatura)	Não autorizo (assinatura)
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
MXXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
MXXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		
XXXXXXXXXXXX		

Anexo O. Consentimento para a participação da criança no Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

Autorização para a realização de um portefólio

Exmo. Encarregado de Educação, no âmbito da minha prática profissional, discente do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar a autorização para a realização de um portefólio que tem como objetivo espelhar o desenvolvimento e aprendizagem do seu educando.

O portefólio é um conjunto de itens realizados e organizados por e com a criança, que revelam as características da mesma, as suas aprendizagens, e alguns registos significativos do dia a dia da criança, através de fotografias e/ou texto.

Eu _____, encarregado de educação da criança _____, _____ (autorizo ou não autorizo) que a estagiária Marta Pinto elabore em conjunto com o meu educando um portefólio.

Agradeço a sua atenção,
com os melhores cumprimentos.

Estagiária

Encarregado de Educação

Anexo P. Consentimento informado para a gravação da entrevista



Consentimento informado

O meu nome é Marta Pinto e sou aluna do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação em Lisboa. No âmbito da Unidade Curricular intitulada como Prática Profissional Supervisionada II, estou a realizar uma investigação sobre “Um contexto bilingue em educação pré-escolar”, centrando-me nas conceções e práticas da equipa educativa do presente contexto de estágio.

Deste modo, venho por este meio solicitar a sua participação na respetiva entrevista, garantindo a confidencialidade dos dados retirados e salvaguardarei a identidade das pessoas e dos espaços que envolvem a organização socioeducativa.

Caso pretenda participar na entrevista, peço a sua autorização para a gravação por áudio da mesma.

No término da entrevista, irei transcrever as suas respostas e, posteriormente, devolverei a informação recolhida.

Caso autorize o pedido solicitado, peço-lhe que assine. Agradeço-lhe pela sua atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos da estudante estagiária, Marta Pinto.

Assinatura da Professora de Inglês

Data: ____ / ____ / ____

Anexo Q. Notícias referentes à Metodologia de Trabalho de Projeto

“OS GAFANHOTOS”

Café de Trabalho

No passado dia 6 de Novembro apareceu um gafanhoto no nosso recreio. Como gostamos muito de animais e nunca tínhamos visto um bicho destes, o mesmo despertou-nos algum interesse e curiosidade. Como tal, vamos para a sua descoberta e divertirmos-nos com isso!



O que sabemos?

- “Os gafanhotos comem formigas (Pedro Cl), fruta (Tomás) e plantas (Alice)”;
- “É um animal doméstico”; (Pedro Cl)
- “Os gafanhotos são verdes”; (Pedro Cl)
- “Os gafanhotos têm asas”; (Pedro Co.)
- “Os gafanhotos voam”; (André)
- “As asas são para eles saltarem”; (Duarte)
- “As antenas servem para voarem”; (Alice)
- “Já vi uma praga de gafanhotos na televisão!” (Duarte)

O que queremos saber?

- “Final como é o seu corpo?”;
- “O que comem?”
- “Podemos ter um em casa?”

Como vamos descobrir?

- “Vamos à rua”; (Pedro Cl)
- “Pedir aos pais”; (Duarte)
- “Ver um filme”; (Alice)
- “No livro”; (Tomás)
- “No computador” (Alice)

24 de Novembro de 2023

5



“OS GAFANHOTOS”



Gafanhotos Verdes

Esta semana começámos a recolher alguma informação através da exploração de materiais trazidos de casa, do computador e de vários livros sobre insectos. Com esta pesquisa de informação aprendemos imensas coisas: vimos que os gafanhotos nascem nos ovos; descobrimos que fazem barulho quando esfregam as patas nas asas e ouvimos esse som; vimos que afinal os gafanhotos não são todos verdes; vivem perto de plantas pois é o seu alimento; os gafanhotos verdes escondem-se nas plantas para os pássaros não os verem; saltam muito alto e têm seis patas!!

A partir de agora iremos meter “as mãos na massa” e continuaremos a divertir-nos com isso!!



1 de Dezembro de 2023

6

“AS NOSSAS REPRESENTAÇÕES DE GAFANHOTOS”



No passado dia 30 de Novembro a sala azul esteve a fazer gafanhotos com massa de moldar. Primeiro observámos a Bárbara a fazer a massa e depois pusemos “as mãos na massa”, literalmente! Com base nos gafanhotos observados ultimamente e nos conhecimentos que temos sobre o corpo deste animais, tentámos construir o nosso! Apesar de não ter sido uma tarefa fácil, pois é um animal muito complexo, ficámos muito orgulhosos das nossas produções. De seguida deixámo-lo uns dias a secar e depois de seco pintámos das cores que vimos nos livros e na internet.

Os gafanhotos vão estar expostos na sala, por isso convidamos todos os pais e familiares a entrarem e verem as nossas obras de arte!



4 de Dezembro de 2023

7



“UM GAFANHOTO NA SALA!”



Sara F. L.

Na segunda-feira, a Marta trouxe um gafanhoto para a sala, dentro de uma caixa. Em conversa, decidimos que o gafanhoto não era muito feliz dentro de uma caixa porque não podia saltar como eles tanto gostam, não podia comer as folhas frescas que existem perto do nosso recreio e, principalmente, porque estava fechado dentro de uma caixa de plástico!!

Por estes motivos e como andámos a fazer construções muito giras em sala, com blocos de madeira, fizemos uma casa de madeira para o gafanhoto para quando o largarmos na rua, poder abrigar-se na casa, construída por nós!





“LARGADA DO GAFANHOTO!”



Sónia Azor

Como decidido em grande grupo, fomos até ao recreio abrir a caixa de plástico para o gafanhoto poder sair, mas ele ficou tão assustado que não o vimos a sair da caixa. Voltámos para a sala e, na mesma manhã, regressámos ao recreio e o gafanhoto já não estava lá. Deixámos então a casa dele feita por nós junto a uma árvore, no recreio.

Quem sabe se servirá de abrigo também para o gafanhoto que vimos há uns meses atrás no começo deste projeto...!



11 de Dezembro de 2023

10

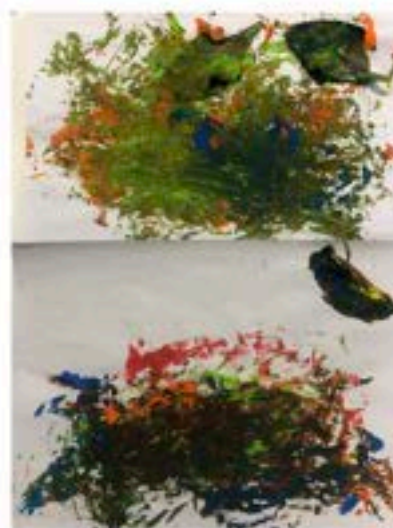
“O GAFANHOTO E ESPIGA DE BORDALO PINHEIRO!”



Enfocando-se

Na terça feira, o grupo observou atentamente a obra de Bordalo Pinheiro, “O Gafanhoto e espiga”, no qual estão representados os dois elementos mencionados no título, em simetrias.

Em diálogo, percebemos que a espiga é um dos alimentos preferidos dos gafanhotos, talvez tenha sido por isso que o artista os representou juntos. Uma vez que a espiga só é mais observável nos campos, na altura da primavera, realizámos também umas obras muito coloridas, mas com outro tipo de plantas (alimento dos gafanhotos).



12 de Dezembro de 2023

11



“O NOSSO LIVRO”



Esta semana, através de várias fotografias que a Marta trouxe, numa folhas, relembrámos tudo o que fizemos e o que descobrimos com o projeto sobre os gafanhotos. Como tal, decidimos construir um livro e legendá-lo.





“PARTILHA COM A SALA LARANJA!”



Hoje fomos apresentar o nosso projeto à sala laranja. À medida que mostrámos o nosso livro, partilhámos com a sala o que fizemos e o que descobrimos. Por fim, ainda respondemos a algumas questões que a sala laranja colocou!

Gostámos muito de fazer esta partilha! Na sexta feira vamos ser nós a ver e ouvir a partilha do projeto da sala laranja! Por fim, ainda dissemos o que gostámos mais de fazer neste projeto!

