



# **O PAPEL DO/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA NA INTEGRAÇÃO DE UMA CRIANÇA CUJO PORTUGUÊS É LÍNGUA NÃO MATERNA**

**Ana Fialho**

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

**JULHO 2015**



# **O PAPEL DO/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA NA INTEGRAÇÃO DE UMA CRIANÇA CUJO PORTUGUÊS É LÍNGUA NÃO MATERNA**

**Ana Fialho**

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

Orientadora: Mestre Manuela Rosa

**JULHO 2015**

## **Agradecimentos**

Acreditando que, quem caminha acompanhado, certamente chega mais longe, não poderia deixar de agradecer a quem esteve ao meu lado e sempre estará, mesmo que não seja fisicamente.

À Professora Doutora Dalila Lino, que me acompanhou em Creche, pela sua constante disponibilidade e compreensão e por me ter encorajado a acreditar sempre nas minhas capacidades.

À Professora Manuela Rosa, que me acompanhou em Jardim de Infância, por ter uma postura que me acalmou e me deu segurança em todos os momentos. Consigo pude partilhar pequenas conquistas, muitas inquietações, mas, principalmente, pude refletir sobre aspetos que levarei sempre comigo.

À Professora Doutora Catarina Tomás, que me acompanhou ao longo de todo o meu percurso académico. Foi sem dúvida um elemento fundamental para a formação da minha identidade profissional e para ter a certeza de que este é o caminho que quero construir.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Lisboa que, de alguma forma, fizeram parte do meu percurso nesta instituição. Convosco adquiri uma base teórica que suporta a minha ação. Para isso, foi essencial a vossa exigência, mas, acima de tudo, a vossa constante disponibilidade em nos ajudar e nos fazer crescer.

À equipa educativa, que me acolheu em Creche e que partilhou comigo os meus primeiros momentos com crianças desta idade. Um obrigada à educadora Mónica, porque me fez acreditar que é possível ter uma postura calma perante qualquer momento e por ter reforçado a minha ideia de que o trabalho colaborativo é, de facto, essencial e possível de praticar.

À equipa educativa que me acolheu em Jardim de Infância. Dentro desta, um especial obrigada à educadora Teresa, que me fez perceber que, apesar de todas as pressões que possam existir, devemos sempre dar o nosso melhor.

Às crianças, porque são elas que me levam a estar aqui e a querer continuar este caminho, apesar de todos os receios a ele subjacentes. Tanto as que me acompanharam na minha licenciatura, como neste mestrado, marcaram duas das etapas mais

importantes da minha vida e sei que foram das principais fontes de aprendizagem, tanto a nível pessoal, como profissional.

Aos meus amigos e amigas que, cada um, ao seu jeito, me apoiam e me fazem sentir muito completa e feliz. Vanessa, Linda, Sara, Maria, Fradique, Mariana, Tiago, Miguel, Luís, Rodrigo, entre outros, que me acompanham há vários anos.

Um obrigada muito especial à Cláudia, porque foi das pessoas que mais gostei de conhecer. Voámos lado a lado neste último ano, impulsionámos subidas uma à outra, amparámos as quedas, mas, acima de tudo, partilhámos diversos momentos e refletimos juntas. Acredito que te terei sempre por perto.

Ao meu pai e à minha mãe, por me darem a possibilidade de crescer num ambiente familiar sólido e, acima de tudo, muito feliz. Ao meu pai agradeço o sentido de humor que o caracteriza e a tranquilidade que me transmite. À minha mãe agradeço o colo caloroso que me aconchega sempre.

Ao meu irmão, que suponho ser das pessoas que melhor me conhece, agradeço não ter valorizado muitos dos meus "dramas", o que me fez perceber que, afinal, não valiam a minha preocupação, nem o meu choro.

À minha madrinha, pela enorme generosidade que a caracteriza e por estar sempre presente.

À minha tão querida avó, por ser dos maiores exemplos de força e de coragem. A ela que é, sem dúvida, das melhores pessoas que alguma vez vou conhecer, um enorme obrigada.

E à minha restante família, que é a base para que o resto corra bem.

Este é só o início, do resto da minha vida.

## **Resumo**

No seguimento de um período de Prática Profissional Supervisionada surge o presente relatório que pretende, de forma reflexiva e interpretativa, ilustrar a intervenção realizada, tanto em Creche, como em Jardim de Infância.

Ainda que, no decorrer da Prática Profissional Supervisionada, diversas questões tenham surgido, sobrepôs-se uma preocupação que mereceu maior enfoque reflexivo, "o papel do/a educador/a de infância na integração de uma criança cujo Português é Língua Não Materna".

Esta questão assume preponderância, pois, no atual modelo de globalização, as migrações revelam-se uma componente essencial do mesmo. Nesse sentido, estas geram mudanças significativas em vários âmbitos, nomeadamente nos espaços de educação.

As organizações educativas passam, assim, a ter o desafio de integrar crianças com culturas diversas e com línguas maternas diferentes.

A investigação sobre a prática desenvolvida enquadra-se no paradigma qualitativo e entendeu-se que o método mais adequado para o desenvolvimento da investigação (especificamente para a problemática) seria o estudo de caso.

De entre as várias técnicas disponíveis para recolher e registar os dados, optou-se, maioritariamente, pela observação. Para além desta técnica, recorreu-se também à consulta documental, a fotografias e a vídeos.

Como instrumentos, salienta-se o recurso ao diário de bordo e à criação de categorias orientadoras.

**Palavras-chave:** Educador/a de infância; reflexividade; aquisição da linguagem; Português Língua Não Materna.

## **Abstract**

This report was developed following up a period of Supervised Professional Practice and it intends to, in a reflective and interpretative manner, show the intervention held at a Nursery school and Kindergarten.

Even though that, during the Supervised Professional Practice, several questions had arisen, a concern took a higher importance and deserved an increased reflective focus, “the role of the educator in the integration of a child whose Portuguese is not the Mother tongue”.

This question assumes prevalence because, with the actual model of globalization, the migrations have an important role in it. They create significant changes in various areas, namely in educational spaces.

Thus, the educational organizations have the challenge of fitting in children with different cultures and mother tongues.

The investigation on the practice developed fits in the qualitative paradigm and was understood that the method more adequate for the development of the investigation, especially for the problematic, would be the case study.

From the various techniques available to collect and record data it was chosen, primarily, the observation. Besides that technique, it was also resorted to document consultation, photography and video.

As tools, it's stressed the usage of the logbook and the creation of guiding categories.

**Keywords:** Educator; reflexivity; language acquisition; Portuguese as L2.

## **Lista de abreviaturas**

PPS	Prática Profissional Supervisionada
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
LE	Língua Estrangeira
L2	Língua Segunda/Língua Não Materna
L1	Língua Materna
NEE	Necessidades Educativas Especiais

## Índice Geral

Introdução .....	1
Capítulo 1. Caracterização, a base para a ação.....	3
1.1. Meio em que estão inseridos os contextos.....	3
1.2. Os contextos socioeducativos .....	4
1.3. Equipas educativas.....	5
1.4. Famílias das crianças .....	6
1.5. Os grupos de crianças .....	7
1.6. Análise reflexiva sobre a metodologia e intenções das educadoras .....	8
Capítulo 2. Metodologia utilizada na investigação sobre a prática .....	16
2.1. Roteiro metodológico .....	16
2.2. Roteiro ético.....	18
Capítulo 3. Análise reflexiva da intervenção.....	19
3.1. As intenções para ação pedagógica .....	19
3.2. O enquadramento teórico da problemática .....	27
3.2.1. Breve caracterização da criança .....	28
3.2.2. A integração no contexto da imigração.....	29
3.2.3. Os vários conceitos associados à Língua .....	31
3.2.4. A aquisição da linguagem e o desenvolvimento da L2.....	32
3.3. O plano de ação desenvolvido no âmbito da problemática.....	34
3.4. Os resultados obtidos na problemática e algumas considerações.....	38
Capítulo 4. Considerações finais .....	42
Referências bibliográficas .....	50
Anexos.....	56

## Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala de atividades do contexto de creche na maioria dos momentos diários .....	70
Figura 2. Planta da sala de atividades do contexto de JI na maioria dos momentos diários .....	70
Figura 3. Capa do dicionário ilustrado de Português-Georgiano .....	72
Figura 4. Mãe e criança a escrever algumas palavras em Georgiano .....	72
Figura 5. Confeção de um doce típico da Geórgia com o apoio da mãe da criança georgiana .....	72
Figura 6. Visualização de fotografias da sala da criança georgiana na Geórgia .....	73

## Índice de Quadros

Quadro 1. Intenções para ação pedagógica nos contextos de Creche e JI.....	20
Quadro 2. Situação profissional do Pai e da Mãe vs nível de escolaridade e idade do grupo de crianças do contexto de creche .....	65
Quadro 3. Situação profissional do Pai e da Mãe vs nível de escolaridade e idade do grupo de crianças do contexto de JI .....	66
Quadro 4. Sexo vs idade e percurso institucional do grupo de crianças do contexto de creche.....	67
Quadro 5. Sexo vs idade e percurso institucional do grupo de crianças do contexto de JI .....	68

## Índice de Anexos

Anexo A. Notas de campo.....	57
Anexo B. Portfólio da PPS em creche (em cd) .....	63
Anexo C. Portfólio da PPS em JI (em cd) .....	64
Anexo D. Situação profissional do Pai e da Mãe vs nível de escolaridade e idade - Creche.....	65
Anexo E. Situação profissional do Pai e da Mãe vs nível de escolaridade e idade - JI..	66
Anexo F. Sexo vs idade e percurso institucional - Creche .....	67
Anexo G. Sexo vs idade e percurso institucional - JI.....	68
Anexo H. Plantas das salas de atividades de creche e de JI .....	70
Anexo I. Relatório do projeto "Vamos conhecer a Geórgia" apresentado no âmbito da Unidade Curricular de Projetos Curriculares Integrados (em cd) .....	71
Anexo J. Fotografias relativas a alguns momentos do projeto desenvolvido acerca da Geórgia .....	72

## INTRODUÇÃO

Este relatório enquadra-se no seguimento de um período de Prática Profissional Supervisionada (PPS) nos contextos de creche e de Jardim de Infância (JI). Importa referir que estes momentos são fundamentais, pois são entendidos, segundo Sarmiento (2012), como "muito significativos na adesão à profissão e estruturantes na preparação para o exercício profissional da mesma" (p.28).

Nesse sentido, pretende-se refletir sobre a própria prática, sendo esta a principal característica deste relatório, levando, assim, ao desenvolvimento do processo de construção da identidade profissional (Sarmiento, 2009).

No primeiro capítulo pretende-se caracterizar os contextos socioeducativos em que se desenvolveram as intervenções, bem como as equipas educativas, as famílias e os grupos de crianças. Para além disso, são também referidos os princípios que norteiam a ação das educadoras cooperantes, tanto de creche, como de JI, que serviram para a adequação da ação.

No segundo capítulo, relativo à metodologia, será apresentado o quadro metodológico e o roteiro ético seguidos, justificando as opções metodológicas tomadas.

É de referir que a investigação desenvolvida se enquadra no paradigma qualitativo e que se considerou que o método mais adequado para o desenvolvimento da investigação, especificamente para a problemática, seria o estudo de caso.

De entre as várias técnicas disponíveis para recolher e registar os dados, optou-se, maioritariamente, pela observação. Para além desta técnica, recorreu-se também à consulta documental, a fotografias e a vídeos.

Como instrumentos, salienta-se o recurso ao diário de bordo e à criação de categorias orientadoras.

No terceiro capítulo pretende-se analisar reflexivamente a intervenção, tendo em conta as intenções que foram estabelecidas para ação e a problemática que se considerou mais significativa durante a PPS.

Ainda que, durante este período, diversas questões inerentes à prática se tenham levantado, considerou-se que "o papel do/a educador/a de infância na integração de uma

criança cujo Português é Língua Não Materna" seria o aspeto mais significativo e o qual merecia uma reflexão mais aprofundada.

Assim, tendo como base um referencial teórico que sustenta a ação, pretendeu-se, no âmbito da problemática: promover a aquisição do léxico; proporcionar o conhecimento da cultura georgiana numa perspetiva de pluralismo e promover o desenvolvimento sintático.

Para a análise dos resultados, entendeu-se que as categorias mais adequadas para perceber de que forma é que as estratégias utilizadas tiveram impacto na criança são a de "iniciativa da criança na comunicação com os outros" e a da "participação da criança nos momentos em grande grupo".

No quarto capítulo apresentar-se-ão as considerações finais, nas quais se irá caracterizar e refletir acerca da intervenção nos dois contextos; tecer algumas considerações acerca da investigação sobre a prática e refletir acerca do processo de construção da identidade profissional.

## **CAPÍTULO 1. CARACTERIZAÇÃO, A BASE PARA A AÇÃO**

Neste primeiro capítulo, pretende-se dar a conhecer os contextos socioeducativos em que se desenvolveu a intervenção, tanto em creche, como em JI.

Esta caracterização é fundamental, pois é a partir do conhecimento do meio, dos contextos, das famílias, da equipa educativa e das crianças que surgem as intenções para a ação, com o intuito de potencializar os recursos existentes e de adequar aquilo que se defende ao grupo real de crianças.

Para além disso, o carácter reflexivo assume-se como fundamental para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas (Vasconcelos, 2009).

### **1.1. Meio em que estão inseridos os contextos<sup>1</sup>**

Ambas as instituições em que se desenvolveu a PPS em creche e em JI localizam-se no concelho de Lisboa, em zonas urbanas. No entanto, a instituição de creche localiza-se na freguesia de Alvalade, enquanto que a de JI se localiza na freguesia de Benfica.

Relativamente ao contexto de creche, talvez por ser uma área próxima dos principais acessos à zona periférica e à zona histórica do concelho de Lisboa, denota-se um vasto leque de habitações, de comércio (pequenos centros comerciais, pastelarias, restaurantes, entre outros) e escritórios.

Como as condições climatéricas não propiciaram muitas deslocações ao exterior, apenas se conseguiram observar algumas influências do meio no contexto socioeducativo, nomeadamente a proximidade com um espaço verde, o que permite que as crianças se desloquem até ao mesmo, potenciando, assim, diferentes aprendizagens.

Relativamente ao contexto de JI, este está localizado no topo de uma rua sem saída, ainda que, no espaço circundante, nomeadamente na rua principal, seja evidente o acesso a transportes públicos, habitações e comércio. É, também, rodeado por outras instituições que pertencem ao mesmo agrupamento e por duas Escolas Superiores.

A influência dos recursos no contexto socioeducativo de JI relaciona-se com, por exemplo, o facto de alguns alunos de uma das Escolas Superiores se deslocarem à

---

<sup>1</sup> As informações apresentadas neste ponto foram baseadas em observações realizadas e conversas informais com as educadoras cooperantes e com as coordenadoras de estabelecimento.

instituição para dinamizar momentos de Expressão Musical e o facto de as crianças se deslocarem a uma das instituições do agrupamento para a sessão de Expressão Motora, dinamizada por um técnico externo à instituição e ao agrupamento.

## **1.2. Os contextos socioeducativos<sup>2</sup>**

A instituição em que se desenvolveu a PPS em creche pertence à rede privada, de ensino particular e cooperativo com fins lucrativos. Abrange as valências de Creche, JI e sala de estudo, sendo que a primeira e última são tuteladas pela Segurança Social, enquanto que a de JI é tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência.

A partir de 2006, a instituição passou a reger-se unicamente pelo modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), enquadrado nas pedagogias participativas. Nesse sentido, ainda que para a valência de creche não se aplique este modelo pedagógico<sup>3</sup>, foi possível constatar que a educadora cooperante, como seguidora do mesmo, revela bastante influência dos princípios pedagógicos do MEM na sua ação (*ver anexo A - nota de campo n.º1*).

De acordo com o Projeto Educativo, o grande lema da instituição prende-se com o direito à educação desde o nascimento, sendo este um aspeto que, segundo a coordenadora da creche, é algo que valorizam e que pretendem melhorar. Este lema ramifica-se noutros aspetos com ele relacionados, como o direito à participação desde o nascimento. Com base no que foi referido anteriormente, surgem princípios educativos que orientam a instituição e conseqüentemente, a equipa educativa, como, por exemplo, encarar a criança como ator social; possibilitar a democracia e a partilha de poder entre os vários intervenientes; valorizar a afetividade; valorizar a cooperação e partilha entre técnicos, entre outros.

Em relação à instituição na qual se desenvolveu a intervenção em JI, esta pertence à rede pública, abrangendo unicamente a valência de JI, tutelada pelo Ministério da Educação e Ciência.

---

<sup>2</sup> Para uma caracterização mais aprofundada dos contextos socioeducativos, ler o *ponto 1.2.* dos portfólios da PPS em creche (anexo B, pp.2-4) e em JI (anexo C, pp.2-4).

<sup>3</sup> De acordo com o Projeto Educativo da instituição, na valência de creche é adotada uma lógica de pedagogia de participação.

A organização educativa pertence, de acordo com a legislação vigente, a um "mega agrupamento" de escolas, sendo que este engloba diversas instituições (três destas abrangem a valência de JI) com o Projeto Educativo comum a todas<sup>4</sup>. Este necessitaria de ser atualizado, devido às agregações que foram sendo feitas, processo que ainda não foi iniciado.

De acordo com a educadora cooperante, foram formuladas por docentes de diferentes níveis de ensino algumas metas e prioridades que orientam a construção do Plano Anual de Atividades, tais como: promover um agrupamento inclusivo numa perspetiva democrática e pluralista de cidadania; garantir a formação contínua e a valorização profissional de todos os agentes educativos; entre outras.

Para além das questões organizacionais ao nível do agrupamento, é também de destacar a influência do poder local<sup>5</sup>, especialmente da Junta de Freguesia e da Câmara Municipal. A Câmara é responsável pela manutenção dos edifícios e pela colocação das auxiliares de ação educativa, enquanto que a Junta é responsável pela contratação dos animadores e pela organização das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

### **1.3. Equipas educativas**

Na instituição relativa à intervenção em creche, a nível institucional, vários adultos compõem a equipa educativa, como as educadoras; as auxiliares de ação educativa; e um conjunto de diversos profissionais.

Relativamente à equipa educativa de sala, esta é composta por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa<sup>6</sup>.

Tendo em conta que um dos princípios que norteia instituição é o da cooperação e partilha entre técnicos, foi evidente em diversas situações a operacionalização do mesmo, tanto a nível institucional, como a nível de sala (*ver* anexo A - nota de campo n.º2).

---

<sup>4</sup> Para uma maior reflexão acerca da existência de um Projeto Educativo comum a várias organizações educativas, ler as páginas 2 e 3 do portfólio da PPS em JI (anexo C).

<sup>5</sup> De acordo com Fernandes (2009), os municípios têm um largo campo de atuação, dado que a educação não se esgota nos sistemas formais, podendo, assim, contribuir para a educação dos cidadãos de todas as idades.

<sup>6</sup> Ainda que esteja na legislação que é obrigatório apenas uma auxiliar de ação educativa nas salas onde as crianças já adquiriram a marcha, o facto de existirem duas no contexto da PPS influenciou positivamente a minha ação, por ter maior suporte na minha prática pedagógica.

Na instituição relativa à intervenção em JI, diversos elementos compõem a equipa educativa a nível institucional. As educadoras, as auxiliares de ação educativa, o/as monitor/as das AAAF, a responsável pelo refeitório, a educadora de educação especial e as terapeutas da fala são alguns desses elementos.

Quanto à equipa educativa de sala, esta é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa que muda semanalmente. Esta estratégia, segundo a educadora cooperante e as auxiliares, permite que, caso alguma auxiliar falte, as crianças conheçam todas e lhes seja mais fácil adaptarem-se às mesmas. No entanto, segundo Portugal (2011), os técnicos não devem estar sempre em rotatividade, de modo a assegurar a continuidade nos cuidados à criança, tal como ilustra a nota de campo, «"Quando voltam do recreio - pergunto à auxiliar - primeiro bebem a água, ou lavam as mãos?". "Não sei, isto cada uma faz à sua maneira, é diferente de sala para sala... já não me lembro como se faz aqui", responde-me.» (Nota de campo, 23 de fevereiro, JI).

#### **1.4. Famílias das crianças**

Partindo de uma citação de Roberts (2004), que nos diz que "a identidade de uma criança encontra-se inextricavelmente ligada aos pais e à família . . . [e que] aceitar e dar valor à família de uma criança é aceitar e valorizar a própria criança" (p.152), passar-se-á, de seguida, a caracterizar a situação socioprofissional das famílias, tanto de creche como de JI, bem como a sua participação<sup>7</sup> nos contextos socioeducativos.

Em relação às famílias do grupo de crianças em creche, podemos constatar que a maioria tem um nível de instrução de ensino superior (*ver* anexo D).

Relativamente às famílias do JI e ao seu nível de instrução, verifica-se que, a maioria das crianças tem, pelo menos, ou o pai, ou a mãe licenciados e nove crianças têm ambos os progenitores licenciados (*ver* anexo E).

Estes dados são importantes, pois "as crianças, ao participarem nos quotidianos e rotinas familiares e domésticas<sup>8</sup>, são inseridas socio-culturalmente e, desta forma,

---

<sup>7</sup> Para uma compreensão mais detalhada acerca da participação das famílias, pode ler-se o *ponto 1.4.* dos portfólios da PPS em creche (anexo B, pp.5-7) e em JI (anexo C, pp.5-7).

<sup>8</sup> A propósito deste aspeto, podem ler-se as notas de campo n.º 3, 4 e 5 (anexo A).

alargam o conhecimento que têm sobre si e sobre a comunidade que as rodeia" (Tomás, 2007, p.15).

Ao refletir acerca da participação das famílias no contexto de creche<sup>9</sup>, considera-se que existe uma *efetiva* participação das famílias e valorização das mesmas<sup>10</sup>, o que fará com que a criança se sinta mais segura na interação com o espaço, os adultos e os seus pares (Portugal, 1998).

No contexto de JI, salienta-se que uma das intenções estabelecidas pela educadora no projeto curricular de grupo é a de "envolver as famílias nas atividades do Jardim de Infância através da sua participação ou colaboração" (p.32), adotando o caderno de recados, por exemplo, para a comunicação com as famílias e/ou as partilhas diárias (*ver* anexo A - nota de campo n.º7).

É também de referir que em ambos os contextos foi possível conhecer algumas redes de sociabilidade familiar alargada (Ferreira, 2002), como avós, empregadas domésticas, primos, entre outros, que se deslocavam à instituição para ir buscar as crianças, por exemplo.

## **1.5. Os grupos de crianças**

O grupo com o qual se desenvolveu a PPS em creche pertence à sala dos dois anos, cuja média de idades no início de setembro era de 19 meses. É constituído por 22 crianças<sup>11</sup>, 13 do sexo feminino e nove do sexo masculino. Segundo o projeto curricular de grupo, quatro das crianças não pertenciam ao grupo no ano letivo anterior. Dentro destas, três vieram de casa e uma veio diretamente do berçário (*ver* anexo F).

Este aspeto relaciona-se com o percurso institucional das crianças (Ferreira, 2002). Ou seja, o facto de algumas crianças não pertencerem anteriormente ao grupo, poderá levar a que não prevejam e/ou antecipem padrões de ação e interação social (Ferreira, 2002). De acordo com a educadora, este aspeto verifica-se em algumas crianças, como a I.A., que, muitas vezes, necessita de ser mais orientada no *brincar*,

---

<sup>9</sup> As informações acerca da participação baseiam-se em conversas informais com a educadora cooperante, observações realizadas e consulta do projeto curricular de sala.

<sup>10</sup> *Ver* anexo A - nota de campo n.º6.

<sup>11</sup> De acordo com a Portaria n.º 262/2011, apenas é permitido um número máximo de 18 crianças entre os 24 e os 36 meses. No entanto, por existirem duas auxiliares de ação educativa na sala a dinâmica é facilitada.

pois ainda não estrutura as suas brincadeiras em comunidade com os outros (*ver* anexo A - nota de campo n.º8).

Ainda que com percursos institucionais diferentes, não foi possível observar grupos distintos em situações de brincadeira, por exemplo, visto que as crianças vão-se apropriando dos vários espaços da sala e, ainda que estejam no mesmo espaço físico, as suas brincadeiras são, tendencialmente, individuais.

O grupo de JI é heterogéneo ao nível das idades (quatro a seis anos), sendo constituído por um total de 20 crianças (nove do sexo feminino e 11 do sexo masculino). É de referir que, no decorrer da PPS, houve uma alteração na constituição do grupo. Assim, o L.M. deixou de pertencer ao grupo por ter voltado para o Brasil, tendo ingressado outra criança, a I.L., também de nacionalidade brasileira (*ver* anexo G).

O/a educador/a de infância deve conhecer bem o grupo, bem como as suas especificidades, para que possa adequar o currículo às crianças. Nesse sentido, importa também referir a existência de crianças referenciadas como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE) e crianças com diferentes nacionalidades (*ver* anexo G).

Relativamente aos seus percursos institucionais, constata-se que a maioria das crianças frequentava o grupo no ano letivo anterior, sendo que as relações estabelecidas entre elas são influenciadas por diversos fatores<sup>12</sup>, como a frequência nas AAAF, ou a língua materna, entre outras.

## **1.6. Análise reflexiva sobre a metodologia e intenções das educadoras**

O/a educador/a de infância adota diversos princípios psicopedagógicos com base naquilo que defende e tendo em conta o grupo de crianças e os contextos.

A educadora cooperante do contexto de creche enumerou, no projeto curricular de sala, diferentes princípios, tais como (i) promover a relação afetiva; (ii) valorizar as diferenças individuais de cada criança; (iii) encarar a criança como ativa na construção do saber; (iv) proporcionar uma rotina diária consistente; (v) organizar o espaço e os materiais; (vi) valorizar e respeitar a criança; (vii) envolver a família no processo

---

<sup>12</sup> Para uma leitura mais aprofundada destes fatores, ler as páginas 7 e 8 do portfólio de JI (anexo C).

educativo; (viii) planear de acordo com as características do grupo e (ix) investir na formação pessoal.

Durante a PPS foi possível observar de que forma a educadora operacionaliza alguns destes princípios. Por exemplo<sup>13</sup>, quando uma criança não quer fazer determinada atividade, é-lhe permitido que não a faça; são as crianças que distribuem os babetes e as colheres pelo grupo; é sempre questionado às crianças qual a música que querem ouvir, qual a história que preferem ler, quais os materiais que pretendem utilizar, entre outros<sup>14</sup>.

Para além disso, importa perceber também algumas intenções da educadora nos diversos momentos de rotina, tendo em conta o quarto princípio enunciado - proporcionar uma rotina diária consistente. Por exemplo, os tempos de alimentação, higiene e sono "cumprem a sua função de manutenção física e constituem-se em mecanismos de socialização" (Ferreira, 2002, p.92). Isto é, na creche, existem diversas necessidades das crianças que necessitam de ser satisfeitas, como as necessidades físicas, que tem tanta ou mais importância como os momentos de atividade mais estruturada (Portugal, 2011).

Nos momentos de alimentação, salienta-se que o facto de as crianças estarem em pequenos grupos permite que se estabeleçam entre elas relações de partilha e interação (Post & Hohmann, 2004). Para além disso, como não existem lugares marcados dá-se possibilidade às crianças para escolherem o seu lugar a cada dia e para que estabeleçam relações com diferentes crianças.

Em relação à organização do espaço e dos materiais, e considerando que esta influencia o bem-estar e o envolvimento da criança, denota-se no espaço físico da sala de atividades, esta preocupação por parte da educadora.

Por exemplo, se a educadora considera que a criança deve ser autónoma e ativa na construção do saber, os materiais estarão acessíveis à sua utilização.

Na figura H1 pode ver-se a planta da sala na maioria dos momentos diários (*ver* anexo H).

---

<sup>13</sup> É de referir que estes exemplos se relacionam maioritariamente com o terceiro princípio de "encarar a criança como ativa na construção do saber".

<sup>14</sup> Ler o *ponto 1.6.* do portfólio da PPS em creche (anexo B, pp.11-19), para mais exemplos de situações em que se refletem os princípios enunciados.

A área da casinha encontra-se equipada com materiais que favorecem o jogo simbólico e numa das paredes estão colocadas fotografias das famílias. Para além desta área, existe um móvel de arrumação onde estão materiais que não se pretende que estejam acessíveis às crianças, como a aparelhagem, por exemplo.

Para o contacto com os livros existe um móvel onde estão alguns livros disponíveis à altura das crianças, todos cartonados, já com alguma fita-cola devido ao uso.

Na zona das almofadas são desenvolvidos diversos momentos como o acolhimento - leitura de histórias, canções, entre outros - e diversos momentos de brincadeira com legos ou animais, por exemplo.

Em todos os espaços referidos anteriormente, observou-se que existe uma apropriação equilibrada, tanto por meninos, como por meninas.

Relativamente à arrumação existem: (1) armários com diversas divisões que servem para arrumar os pertences de cada criança (roupa, brinquedos, entre outros), para arrumar materiais ligados à Expressão Plástica utilizados por adultos e crianças e para guardar jogos à altura das crianças; (2) zona de arrumação dos catres e (3) zona onde estão empilhadas as cadeiras, de modo a rentabilizar o espaço.

Existem, ainda, diversos placares expositivos que permitem, por exemplo, expor fotografias das famílias das crianças<sup>15</sup> ou trabalhos que estas desenvolvam, permitindo, assim, que as próprias crianças participem na decoração do espaço (Ferreira, 2002) e contribuindo para o envolvimento das famílias, outro princípio educativo defendido pela educadora.

O espaço físico da instituição é também aproveitado para expor os diversos trabalhos<sup>16</sup> e/ou partilhas das crianças, permitindo a sua visualização por todas as crianças e adultos da instituição.

Importa ainda referir que o espaço sofre alterações sempre que necessário. Por exemplo, o facto de existirem áreas bem definidas não pressupõe que as crianças não

---

<sup>15</sup> Estas fotografias, ao estarem ao nível das crianças, permitem que estas se sintam "em casa", possibilitando, assim, maior conforto e segurança (Post & Hohmann, 2004).

<sup>16</sup>Foi possível observar que as próprias crianças, quando passam por algum trabalho que está exposto, param e, apontando, dizem o que contém o cartaz. Por exemplo, "a A. passa pelo cartaz que está nas escadas e, largando a mão da mãe, diz "É a A.",apontando para fotografia onde aparece". (Nota de campo, 22 de janeiro).

possam estar envolvidas em diferentes atividades no mesmo espaço, pois não se verifica uma rigidez de limites. Assim, revela-se uma organização do tempo polícrono (Hall, citado por Ferreira, 2002).

A organização do espaço no contexto de creche é regulada por algumas regras subjacentes aos diferentes espaços. Por exemplo, lembrando um episódio em que a I.A. arrastava a "laranjinha" de um lado para o outro da sala, foi-lhe dito que aquele objeto pertence a uma determinada área e que, por isso, deve lá manter-se. Estas regras fornecem um enquadramento, organizado e com significado, desempenhando, assim, um papel cognitivo importante (Goffman, citado por Ferreira, 2002).

Analisando os pressupostos teóricos que norteiam a ação da educadora cooperante de JI, esta refere, no projeto curricular de sala, que não segue integralmente um modelo, fazendo, assim, "um entrelaçamento de algumas metodologias" (p.20). Neste entrelaçamento utiliza o Modelo Curricular High Scope na organização do espaço e materiais, por ter a sala dividida por áreas "bem definidas e identificadas" (p.20).

Este aspeto remete-nos inevitavelmente para a organização do espaço e dos materiais, conteúdos sobre os quais se considera pertinente refletir.

A sala<sup>17</sup> encontra-se dividida em nove áreas distintas: área da casinha/trapalhadas; área de reunião e dos jogos de construção; área da biblioteca; área dos jogos de mesa; área da matemática; área da escrita; área do computador; área da pintura; área da expressão plástica (desenho, recorte, colagem, modelagem, etc.)<sup>18</sup>.

Com o surgimento do projeto no decorrer da intervenção, surgiu uma nova área destinada às descobertas do mesmo, relevando, assim, que o ambiente educativo sofre algumas alterações, tal como acontecia no contexto de creche.

Na figura H2 pode ver-se a planta da sala<sup>19</sup> na maioria dos momentos diários (ver anexo H).

---

<sup>17</sup> Informações retiradas do cruzamento entre o projeto curricular de grupo e as observações realizadas.

<sup>18</sup> Para uma caracterização mais rigorosa e acompanhada de fotografias das diferentes áreas da sala, ver o ponto 1.6. do portfólio da PPS de JI (anexo C, pp. 9-18).

<sup>19</sup> É importante referir que a planta não está feita à escala e que não existe tanto espaço entre as mesas e a área da reunião, por exemplo, nem existem só os cabides que estão representados.

A área da casinha, representada na figura H2, apresenta equipamento adequado ao jogo simbólico. É interessante perceber que, de acordo com o que foi sendo observado, esta área era frequentada maioritariamente por meninas.

«"Os rapazes nunca vêm para a casinha?", pergunto. "Oh, não", responde a Matilde, continuando a vestir o bebé. "Porquê?", insisto. "Oh eles só gostam dos jogos de chão e dos legos", responde a B.B.» (Nota de campo, 23 de fevereiro).

Desde os primeiros dias no contexto socioeducativo que se pode perceber de que forma é que as crianças se apropriavam dos diferentes espaços. As meninas maioritariamente na área da casinha, os meninos divididos pelos legos, na área dos jogos de mesa, e pelos jogos de construção.

Esta apropriação deve-se à "evidência biológica da diferença entre sexos" (Ferreira, 2002, p.392) e transmite e reforça a divisão de papéis e expectativas de género (Ferreira, 2002)<sup>20</sup>.

Na área da biblioteca existe uma estante com livros maioritariamente de histórias e algumas almofadas, estando esta área *resguardada* por um armário. No decorrer da PPS também não se verificou uma grande apropriação deste espaço pela maioria das crianças, dizendo frases como "eu não sei ler, porque é que hei-de ir para a biblioteca?" (M.L.) ou "as histórias são muito chatas" (J.S.).

Este foi um dos aspetos conversado com a educadora cooperante, com o intuito de se pensar em estratégias para tornar o espaço da biblioteca *agradável* e *atractivo* para as crianças ainda que, durante a intervenção não tenha conseguido intervir neste sentido, por questões de tempo.

Na área dos jogos de mesa, encontram-se armários com diversos jogos (puzzles, dominós, entre outros) e com legos, sendo este material o mais utilizado pelas crianças.

Na área da matemática encontram-se jogos e outros materiais que pressupõem conteúdos matemáticos, ainda que, nos jogos de mesa também existam jogos que pressuponham o mesmo tipo de conteúdos. Existe também um pequeno armário com diferentes compartimentos em que estão números recortados.

---

<sup>20</sup> Contudo, é também interessante referir que, na área da casinha, só existem roupas maioritariamente associadas a meninas, como vestidos e saias.

Na área da escrita encontram-se cadernos, lápis e borrachas; letras de esponja; álbuns ilustrados com as palavras associadas, construídos pela educadora; e cartões com imagens e com a letra inicial dessa imagem.

Na área do computador verifica-se que as crianças jogam apenas a um jogo que está instalado, não acedendo a outros aplicativos como o Microsoft Word ou o Paint.

A área de reunião e dos jogos de construção encontra-se junto a um quadro de giz que contém alguns dos instrumentos reguladores<sup>21</sup>, como o mapa de escolha de atividades, a planificação semanal e o mapa do tempo.

Nesta área existe um tapete e diversos armários com jogos de construção e legos de maiores dimensões do que os que estão junto aos jogos de mesa. É também nesta área que se fazem as reuniões em grande grupo, tanto de manhã, como ao final do tempo letivo.

Em cada uma das áreas encontram-se disponíveis cartões, com registo escrito e gráfico para a identificação das áreas. Nestes cartões estão também representados o número de crianças que pode estar em cada área. Estas restrições denotam uma "regra de rotatividade das crianças pelas diferentes propostas de atividades, mas articula-se com o tempo polícrono, característico da organização geral do espaço" (Ferreira, 2002, p.130).

Ainda assim, é importante referir que as rotinas quotidianas expandem o contexto formal na sua função (Ferreira, 2002). Isto porque, por exemplo, as crianças não desenvolvem exclusivamente momentos relacionados com a linguagem oral e abordagem à escrita na área destinada à escrita, nem limitam as suas brincadeiras à área da casinha. Por vezes, estas prolongam-se por outros locais da sala, como a área da reunião, ou a biblioteca.

Existem também o espaço exterior do qual as crianças se apropriam nos períodos do recreio<sup>22</sup>.

Voltando às metodologias que a educadora cooperante utiliza na sua prática, outra das que é referida no projeto curricular de grupo é o movimento da Escola

---

<sup>21</sup> Para ver fotografias dos vários instrumentos reguladores, ir às páginas 13 e 14 do portfólio da PPS em JI (anexo C).

<sup>22</sup> Para um maior conhecimento da apropriação das crianças do espaço exterior, pp. 75-79 do portfólio da PPS em JI (anexo C).

Moderna, pela "utilização de diversos instrumentos de gestão do dia-a-dia das crianças, mapa de presenças, mapa de atividades, mapa do tempo, calendário" (p.20).

Este aspeto remete-nos para os instrumentos reguladores do ambiente educativo, já referidos no decorrer da análise reflexiva da organização do espaço.

Nos primeiros momentos da PPS em JI pode dar-se conta da existência de muitos instrumentos de gestão do dia-a-dia. Este aspeto não se considera negativo, desde que estes sejam intencionais e que sejam alvo de reflexão e de avaliação por parte do/a educador/a de infância. Todavia, em conversa com a educadora, percebeu-se que nem sempre existe tempo na rotina diária para implementar os instrumentos de forma rigorosa, nem para refletir sobre eles.

Assim, percebemos que, por exemplo, o mapa de escolha de atividades que tinha sido aproveitado de uma educadora que tinha estado na instituição, não fazia sentido para o grupo pela forma como estava a ser utilizado e pelas intenções que tinha, tendo sido retirado no decorrer da PPS.

Por último, relativamente às metodologias utilizadas pela educadora, é referida também no projeto curricular de grupo a "Pedagogia de Projeto" (p.20).

Em conversa com a educadora e de acordo com o que foi sendo observado, na prática, não é implementada a metodologia de trabalho de projeto com sistematicidade. Este aspeto é importante, pois, como na PPS é sugerida a implementação de um ou vários projetos com o grupo de crianças, este/s permitirão desenvolver diferentes competências e proporcionar novas aprendizagens associadas a este tipo de metodologia.

Foi também no projeto curricular de grupo que a educadora definiu intenções para o ano letivo, baseando-se nas áreas de conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997).

Assim, no âmbito da formação pessoal e social, a educadora refere que tem como intenções: (i) organizar um ambiente relacional securizante, contribuindo para o bem-estar e auto-estima das crianças; (ii) promover a formação de valores para a cidadania; (iii) incentivar a partilha e o respeito mútuo criando um sentimento de grupo na sala e na escola; (iii) promover o respeito pela diferença e a valorização das competências das crianças com NEE e (iv) estimular a autonomia da criança e do grupo.

No âmbito da expressão e da comunicação, salientam-se duas intenções definidas pela educadora: (i) contribuir para o desenvolvimento da linguagem e comunicação, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças; e (ii) favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes do pensamento lógico-matemático, através de atividades de exploração e a partir das situações do quotidiano, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.

No âmbito do conhecimento do mundo, a educadora considera essencial entre outros aspetos, "estimular, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente" (p.31).

Relativamente às famílias, estas têm uma secção no projeto curricular de grupo, na medida em que a educadora refere que

"para fomentar um trabalho de cooperação e de entendimento entre o jardim de infância e as famílias pretende-se que haja momentos em que seja necessária a sua presença, de modo a participarem no crescimento/desenvolvimento das crianças, partilhando saberes da nossa cultura e expondo algumas características do meio envolvente à instituição" (p.36).

Ainda que existam diferenças significativas entre os contextos, nomeadamente ao nível das suas filosofias, pode-se concluir, de um modo geral, que a criança é o centro da ação educativa.

## **CAPÍTULO 2. METODOLOGIA UTILIZADA NA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA**

Encarando a investigação como um processo privilegiado de construção do conhecimento (Ponte, 2002), surge como fundamental que, num período de PPS em contexto de Educação de Infância, seja realizada uma introdução à metodologia de investigação.

Nesse sentido, caracterizam-se, de seguida, as opções metodológicas tomadas e, no ponto 2.2., o roteiro ético seguido.

### **2.1. Roteiro metodológico**

A investigação enquadra-se no paradigma qualitativo<sup>23</sup>, uma vez que se pretende tentar compreender os sujeitos a partir dos seus quadros de referências (Ferreira & Carmo, 2008).

Numa investigação qualitativa, "os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem" (Ferreira & Carmo, 2008, p.198)<sup>24</sup>.

Para além disso, a investigação qualitativa é descritiva (Ferreira & Carmo, 2008), recorrendo a "técnicas associadas à recolha, análise, interpretação e apresentação de informação narrativa" (Silva & Melo, 2013, p.266).

Uma característica fulcral da presente investigação relaciona-se com o facto de esta ser sobre a própria prática, tal como já foi referido.

Segundo Ponte (2002), a investigação sobre a prática

"pode visar principalmente alterar algum aspecto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e . . . pode procurar compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção" (p.4).

---

<sup>23</sup> Ainda assim, é de salientar que esta perspetiva não deve ser encarada como superior à quantitativa, sendo que, a escolha de várias metodologias originam formas de conhecimento diferentes e podem ser complementadas (Silva & Melo, 2013), enriquecendo a investigação.

<sup>24</sup> A propósito deste aspeto, Bazeley (citado por Silva & Melo, 2013) diz-nos que "os métodos qualitativos são selecionados quando é requerida uma compreensão mais detalhada do processo ou da experiência" (p.267).

Assim, para além de ser uma prática que leva à construção do conhecimento, como referido no início deste capítulo, tem também "grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente" (Ponte, 2002, p.3)<sup>25</sup>.

Salienta-se que, embora para alguns autores (Arends, citado por Ponte, 2002), se possa atribuir o mesmo significado ao método de investigação-ação e ao de investigação sobre a prática, de acordo com Ponte (2002), estes conceitos são muito próximos, "parcialmente sobrepostos, mas não coincidentes" (p.7).

Entendeu-se que o método mais adequado para o desenvolvimento da investigação (especificamente para a problemática) seria o estudo de caso. Este revela-se bastante apropriado quando se pretende responder a questões de "como" e "porquê" e quando o estudo se foca na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto (Yin, citado por Ferreira & Carmo, 2008).

De entre as várias técnicas disponíveis para recolher e registar os dados optou-se, maioritariamente, pela observação, dado que esta permite "o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto" (Máximo-Esteves, 2008, p.87), caracterizada pela espontaneidade e pela autenticidade dos acontecimentos (Quivy & Campenhoudt, citados por Sobral, 2014). Para além disso, "observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional" (Parente, 2011, p.6) em Educação de Infância.

Adotou-se uma postura participante e interveniente no contexto, não limitando a observação ao ato que a caracteriza, mas tentando não ser intrusiva (*ver* anexo A - nota de campo n.º9).

Para além desta técnica<sup>26</sup>, recorreu-se também à consulta documental (documentos das organizações educativas, registos produzidos pelas crianças, entre

---

<sup>25</sup> Ponte (2002) acrescenta também que este tipo de investigação constitui-se como uma condição necessária a uma prática profissional de qualidade.

<sup>26</sup> A utilização de diferentes técnicas possibilita que se faça a triangulação dos dados, permitindo ao/a investigador/a melhorar as informações fornecidas pelos mesmos (Ferreira & Carmo, 2008). Alves (citado por Sobral, 2014) acrescenta que a consecução da validade do estudo qualitativo é procurada através da técnica da triangulação.

outros), à redação de notas de campo (Queirós & Rodrigues, 2006), a fotografias e a vídeos<sup>27</sup>.

Como instrumentos, salienta-se o recurso ao diário de bordo e à criação de categorias orientadoras (Ponte, 2002).

Para a análise dos dados recolhidos considerou-se que, tendo em conta o período de tempo para a recolha, registo e análise dos mesmos, a melhor estratégia a adotar seria a "classificação da informação recolhida em categorias" (Sobral, 2014, p.244).

## **2.2. Roteiro ético**

Do ponto de vista ético<sup>28</sup>, procurou-se encarar cada criança (e cada interveniente do processo educativo) como "actor social competente para a interpretação da realidade social em que se insere" (Fernandes, 2006, p. 25).

Nesse sentido, (1) explicitaram-se aos atores envolvidos os objetivos do trabalho, revelando sempre o que se estava a desenvolver, como evidenciam as notas de campo n.º 10, 11 e 12 (*ver* anexo A), procurando, assim, realizar um processo transparente; (2) procurou-se respeitar os direitos à privacidade, confidencialidade e anonimato dos vários atores e das organizações educativas; (3) desenvolveram-se os processos de investigação de forma a não sobrecarregar ou afetar os participantes (*ver* anexo A - nota de campo n.º13) e (4) pretende-se divulgar os resultados da investigação, sendo esse um direito dos participantes.

Para além dos princípios éticos referidos anteriormente, "a profissionalidade desenvolve-se nas várias dimensões éticas" (Rosa, 2011, p.26), sendo, por isso, fulcral que o/a educador/a de infância apresente condutas eticamente situadas, tendo expectativas positivas em relação a cada uma das crianças, sendo solidário/a com as suas emoções e ouvindo-as ativamente (*ver* anexo A- notas de campo n.º 14 e 15), entre outras.

---

<sup>27</sup> Estes instrumentos possibilitam que se remedeie o "carácter parcial das nossas percepções e o carácter efémero do registo dos nossos sentidos" (Albarello et al., 1997, p.20).

<sup>28</sup> A análise das opções éticas teve como referências diferentes autores, como Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011), Rosa (2011), Sociedade Portuguesa de Ciências em Educação (2014) e Tomás (2007).

## **CAPÍTULO 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

Neste capítulo, com base na caracterização realizada no primeiro capítulo, serão definidas as intenções que orientaram a intervenção durante a PPS e que se enquadram naquilo que se considera ser a filosofia educativa.

Também neste capítulo será explicitada a problemática inerente à investigação realizada, apresentando o referencial teórico que a suporta, bem como o plano de ação desenvolvido e seus resultados.

Primeiramente, considera-se importante enquadrar o leitor nas concepções curriculares de educação e de aprendizagem que nortearam a intervenção.

Nesse sentido, é referir que, adotando uma lógica de pedagogia participativa, o processo de aprendizagem deve ser pensado como um "espaço partilhado entre criança e adulto" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28).

Considerando as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, pois estas também orientam e suportam as opções educativas (Rosa & Silva, 2010), entende-se que o indivíduo desempenha um papel ativo na sua aprendizagem, "à medida que reflecte sobre as suas experiências e interage em situações de aprendizagem significativas e contextualizadas" (Costa, citado por Rosa & Silva, 2010, p.49) e o processo de aprendizagem deve sustentar-se "no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas da criança" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28).

Para além de aprendizagens significativas e contextualizadas, a criança também aprende através do brincar e da observação do adulto e dos seus pares (Siraj-Blatchford, 2004).

Tendo como base estes pressupostos teóricos, passar-se-á, de seguida, à enumeração e reflexão das intenções definidas para a ação.

### **3.1. As intenções para ação pedagógica**

Tal como já foi referido em pontos anteriores deste relatório, sabe-se que o/a educador/a de infância deve organizar as suas intenções para a ação, tendo em conta os contextos e as crianças e aquilo em que acredita que deve ser priorizado na educação. No entanto, no âmbito da PPS, considera-se também importante que, em alguns aspetos, se procure dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas educadoras cooperantes.

No quadro seguinte, são apresentadas as intenções para o contexto de Creche e de JI, tanto as específicas para cada um, como as comuns.

Quadro 1

*Intenções para ação pedagógica nos contextos de Creche e JI*

<b>Intenções para a ação pedagógica</b>	
<b>Creche</b>	<b>JI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) partir dos interesses do grupo, valorizando as suas vivências e experiências;</li> <li>(ii) aproveitar os momentos de cuidados de rotina para prestar atenção individual a cada criança;</li> <li>(iii) dar espaço à criança para que faça as coisas por si mesma, desenvolvendo a sua autonomia, independência e capacidade de escolha;</li> <li>(iv) promover a interação entre pares, cooperação e partilha, tendo como base princípios democráticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) promover a relação afetiva;</li> <li>(ii) repensar o ambiente educativo;</li> <li>(iii) propor momentos relacionados com as diferentes áreas de conteúdo;</li> <li>(iv) proporcionar oportunidades de escolha.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>(v) promover a disciplina centrada no grupo;</li> <li>(vi) refletir <i>na</i> e <i>sobre</i> a ação, colaborativamente com outros parceiros;</li> <li>(vii) ser parte integrante do contexto institucional e de sala, dando continuidade ao trabalho desenvolvido;</li> <li>(viii) mostrar disponibilidade e receptividade para com as famílias.</li> </ul>	

*Nota.* Elaboração própria

No que concerne às intenções para o contexto de Creche, considerou-se essencial "partir dos interesses do grupo, valorizando as suas vivências e experiências". Isto porque, se a criança não é um ser oco, associal e desprovido de história (Ferreira, 2002), as suas vivências devem sustentar o processo educativo. Para além disso, ao encarar a criança como ser competente, como "ser com ideias" que são valorizadas e respeitadas, pretendendo que esta construa um autoconceito positivo (Roberts, 2004), é

essencial partir dos seus interesses, características, potencialidades e/ou fragilidades, para organizar o processo educativo.

Sendo também este um dos princípios defendidos pela educadora<sup>29</sup>, procurou-se dar continuidade às suas práticas<sup>30</sup>.

Relativamente à segunda intenção - aproveitar os momentos de cuidados de rotina para prestar atenção individual a cada criança -, considera-se que, especialmente na valência de creche, as interações positivas, os cuidados de rotina, as atividades livres e o brincar são essenciais (Portugal, 2011). Contudo, atribuiu-se maior enfoque aos momentos de cuidados de rotina por se considerar que são momentos privilegiados de interação social, devendo ser aproveitados como tempo de qualidade (Portugal, 2000).

Ao longo da PPS, foi possível observar diversas atitudes dos vários elementos da equipa educativa nestes momentos de cuidados. Percebeu-se que eram momentos privilegiados para a construção da relação afetiva entre os profissionais e as crianças.

Nesse sentido, considerou-se essencial ser também um princípio a que se devesse dar continuidade, não só por se acreditar ser fundamental na educação em creche, como por se ter evidências concretas de que, de facto, as crianças se sentiam *valorizadas*.

Definiu-se também como intenção para o contexto de creche, "dar espaço à criança para que faça as coisas por si mesma, desenvolvendo a sua autonomia, independência e capacidade de escolha".

Considerando que as crianças são seres inteligentes e capazes, curiosos e atentos, com capacidade para serem independentes e dignos de confiança (Vasconcelos, 1997), importa que lhes demos espaço e tempo para que possam sentir-se competentes. Assim, estaremos a permitir que formem um autoconceito positivo, aumentando, simultaneamente, a sua autoestima. Isto porque, "a auto-estima é fortalecida quando as crianças, ocasionalmente, passam por experiências que lhes permitem ultrapassar dificuldades, lidar com momentos difíceis, valorizando o seu próprio progresso" (Katz, 2006, p.10).

---

<sup>29</sup> Os princípios definidos pela educadora cooperante de Creche foram enunciados no *ponto 1.6.* deste relatório.

<sup>30</sup> A concretização das intenções definidas para a ação pedagógica será explicitada no quarto capítulo deste relatório - "considerações finais".

De acordo com Coutinho (2010), o facto de as crianças pequenas necessitarem de maior apoio dos adultos pode contribuir para que sejam encaradas como sujeitos incompletos e incapazes, enquanto que, por outro lado, o adulto é o sujeito experiente da relação e que, por isso, deve tomar decisões. No entanto, tal como Coutinho (2010) também refere, o que se assistiu durante toda a PPS em creche foi a uma educadora mediadora "que tem experiências diferenciadas das que possuem as crianças e que em uma relação de proximidade e partilha deve estruturar o espaço e o tempo no sentido de permitir que as escolhas das crianças tenham possibilidade de se efetivarem" (p.217) e, nesse sentido, foi perspectivada uma continuidade ao trabalho desenvolvido.

Em relação à última intenção específica para o contexto de Creche, considerou-se fundamental "promover a interação entre pares, cooperação e partilha, tendo como base princípios democráticos", por se acreditar que "aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha" (Vygotsky, citado por Vasconcelos, 1997, p.36).

Percebeu-se, ao longo da PPS, que o grupo se envolvia em alguns conflitos, característicos nestas idades, relacionados com o sentimento de posse perante os objetos. Para além disso, apesar de partilharem o mesmo espaço, não brincavam em conjunto. No entanto, também foi possível observar situações em que a I.A. ajudava a J.F. a acabar o iogurte, por exemplo, revelando um espírito de entreatajuda.

Nesse sentido, considerou-se importante promover e dar continuidade a essas interações, partilhas e cooperação.

No que concerne às intenções definidas para o contexto de JI, considera-se que o/a educador/a de infância, quando está com um grupo, preocupa-se em criar relações afetivas (Portugal, 2011) e, daí, a primeira intenção enunciada - promover a relação afetiva.

Para além disso, também foi referido nas intenções definidas<sup>31</sup> pela educadora cooperante de JI que esta pretende "organizar um ambiente relacional securizante", o que se relaciona com a primeira intenção apresentada no *Quadro 1.* para o contexto de JI.

---

<sup>31</sup> Estas intenções foram enunciadas no ponto 1.6. deste relatório e são também explicitadas com maior aprofundamento nas páginas 9-18 do portfólio da PPS em JI (anexo C).

Esta dimensão do *cuidar* é essencial, pois, segundo Brazelton & Greenspan (2009), "toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam" (p.188).

Considera-se ainda que "aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais" (Moran citado por Barata, 2014, p.41).

É importante referir que as intenções para ação pedagógica podem ir sendo reformuladas ao longo da PPS. No caso da segunda intenção definida, "repensar o ambiente educativo", esta assumiu maior preponderância ao longo da PPS e não tanto ao início, por não se conhecer tão aprofundadamente as dinâmicas estabelecidas na sala de atividades.

Juntamente com a educadora cooperante, tentou-se perceber de que forma é que as crianças se apropriavam dos diferentes espaços da sala, bem como dos instrumentos de gestão do dia a dia.

Isto porque, de acordo com Zabalza (1998), "as tarefas dos professores(as) neste processo [de organização do ambiente educativo] poderiam ser agrupadas em quatro: concretizar as intenções educativas e método de trabalho, planejar e organizar o espaço, observar e avaliar o seu funcionamento e, finalmente, introduzir as modificações que forem necessárias" (p.261).

De acordo com Hohmann, Banett & Weikart (1995),

"O arranjo deste espaço é importante, porque afecta tudo o que a criança faz. Afecta o grau de actividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si próprio. Afecta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afecta as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais" (p.51).

Para além disso também se considera fundamental que as crianças participem na reorganização do ambiente educativo. Assim, organiza-se o ambiente *com* elas e não só *para* elas.

Relativamente à terceira intenção - propor momentos relacionados com as diferentes áreas de conteúdo, pretende-se que exista uma articulação entre as diferentes áreas.

Considera-se que estas propostas devem ser sugeridas, sempre que possível, a partir dos interesses demonstrados pelas crianças e através de jogos ou da utilização de expressões que possam atribuir um carácter *lúdico* aos momentos ("Esta caixa é mágica. Vamos ver se a consegues abrir..."), pois, como referido acima, as crianças aprendem através do *brincar*.

Outra das estratégias que se considera adequada, tanto para a valência de JI, como para o grupo em questão<sup>32</sup>, é a metodologia de trabalho de projeto, dado que esta permite "diferentes níveis de aprendizagem e [que] as [suas] fases . . . são organizadoras do pensamento e ajudam o educador e as crianças a criar uma atitude questionante face ao saber e à vida" (Vasconcelos, citada por Rosa & Silva, 2010).

Em relação à quarta intenção, de proporcionar oportunidades de escolha, esta surge por se sentir que, por vezes, as crianças do grupo consideram que todas têm de fazer o mesmo ("Então, mas ela não vai fazer também este trabalho das letras?", dizia a M.C.).

Em relação à escolha, Lino (2014) diz-nos que "[esta] favorece o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e permite às crianças construir uma relação entre as escolhas que fazem e as consequências resultantes dessas mesmas escolhas" (p.140).

No que diz respeito às intenções comuns para ambos os contextos, considera-se importante, entre outros aspetos, "promover a disciplina centrada no grupo".

Pensa-se que as crianças devem começar a compreender que, "o seu agir, deve ter em conta o bem do outro, o bem comum, o bem maior para a humanidade" (Ricoeur, citado por Vasconcelos, 2007, p. 115). Isto implica que sejam responsabilizadas pelas suas ações e que adotem normas de socialização (implicando, não só, o respeito pelo outro, como o seu próprio autocontrolo), por exemplo.

---

<sup>32</sup> Como referido no *ponto 1.6.* deste relatório, não é implementada a metodologia de trabalho de projeto com sistematicidade no contexto de JI.

Contudo, não se defende que o/a educador/a de infância deve adotar um clima diretivo (Hohmann & Weikart, 2011), no qual, apenas o/a educador/a é quem estabelece as regras, e as crianças, por sua vez, limitam-se a cumpri-las, ficando, assim, dominadas. O que se acredita é que é necessário colocar limites de forma clara e consistente, pois as próprias crianças necessitam dos mesmos para se sentirem seguras e para que desenvolvam a sua autoestima (Roberts, 2004).

O que importa refletir é como é gerida a co-existência na sala de atividades de uma ordem institucional dos adultos com uma ordem instituinte das crianças (Ferreira, 2002). Ou seja, como é que o adulto vai introduzir um conjunto de regras que, de acordo com a sua ordem institucional, são consideradas importantes, respeitando, simultaneamente a ordem instituinte que as crianças têm.

Primeiramente, é através da existência de um espaço-tempo das crianças (Ferreira, 2002), dado que este " oferece-se como uma oportunidade para as crianças [se] alicerçarem entre si ... [possibilitando a criação de] um contrato social onde podem definir a sua própria ordem social com alguma autonomia" (p.144).

Ou seja, ao negociarmos o estabelecimento de regras com as crianças, possibilitando que, às mesmas, sejam atribuídos significados pelas crianças, o controlo por parte do/a educador/a passa pelo "apoio aos progressos e acções autónomas das crianças, em substituição das imposições e do ajustamento em substituição da diminuição" (Bernstein, citado por Ferreira, 2002, p. 139). Assim, colocamos de parte a ideia de que o/a educador/a "tem de ser um polícia, devendo controlar e manipular todas as situações relativas às crianças, mas sim ajudá-las a resolver os seus problemas, dando-lhes oportunidades de tornar-se mais independentes (Meier, citado por Vasconcelos, 1997, p.142). Ou seja, tornando-as progressivamente autónomas.

Para além disso, sabe-se que o "processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças é, essencialmente, interactivo, envolvendo relações e interacções com outras pessoas" (Roberts, 2004, p.144), motivo pelo qual, a "disciplina centrada no grupo torna-se simultaneamente um factor determinante da vida do grupo" (Vasconcelos, 1997, p.143), dado que, assim, "são as próprias crianças os construtores dessa disciplina" (Vasconcelos, 1997, p.144).

Por se considerar que o desenvolvimento profissional dos educadores de infância, ainda que esteja em construção permanente, é favorecido pelo trabalho colaborativo, na medida em que se "interage e discute ideias com outros colegas, partilha as suas experiências, recolhe informações importantes e [se] pode obter apoio e suporte" (Pacheco, 2013, p.28), pretende-se "refletir *na* e *sobre* a ação, colaborativamente com outros parceiros" - sexta intenção.

Como já foi referido neste relatório, no contexto de Creche era evidente a cooperação e partilha entre técnicos, pois, tal como sugere Pacheco (2013), "atualmente, a colaboração é amplamente apontada como a solução organizacional para os problemas das instituições em geral" (p.8) e, tal como refere Lino (2005), "a formação cooperada é o núcleo central das práticas de formação dos profissionais de educação que integram o Movimento [da Escola Moderna]" (p.42).

Ainda que no JI não seja tão evidente este tipo de práticas, considera-se importante que exista uma estreita relação entre docência e reflexividade (Souza, 2011) e, sempre que possível, em colaboração.

Atribui-se também especial importância a "ser parte integrante do contexto institucional e de sala, dando continuidade ao trabalho desenvolvido" (sétima intenção), pois, num período de PPS, pensa-se ser essencial procurar conhecer os princípios educativos das instituições e das educadoras cooperantes para se enquadrar e integrar nos mesmos, dando continuidade a muitos destes, tal como foi sendo referido ao longo deste ponto.

Para concluir, considera-se essencial "mostrar disponibilidade e recetividade para com as famílias", última intenção, dado que estas são essenciais, tanto para as crianças, como para o contexto socioeducativo.

De acordo com Matos (2012), é inquestionável que "a relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância" (p.47).

Nesse sentido, considera-se bastante importante que o/a educador/a de infância conheça as famílias das crianças, nomeadamente (i) os "traços estruturantes dos seus contextos familiares" (Ferreira, 2002), como as profissões, habilitações literárias, entre outras; (ii) as rotinas familiares, como "quem leva e vai buscar a criança à escola",

"quem brinca com a criança"; e (iii) as redes de sociabilidade familiar alargada (Ferreira, 2002); entre outros aspetos que possam ser relevantes para que se compreenda a criança e a família.

Num período de PPS, ainda que, devido a questões de ordem temporal, não se consiga, por vezes, efetivar momentos de colaboração com as famílias, prioriza-se a atitude do/a aluno/a estagiária enquanto disponível e recetivo/a para com as mesmas.

### **3.2. O enquadramento teórico da problemática**

Desde a intervenção em creche, em que se constatou que uma das crianças tinha, como Língua Materna, o Italiano<sup>33</sup>, que diversas questões se colocaram: como será a aquisição do Português enquanto Língua Segunda, visto que em casa comunicam com a criança em Italiano?; qual deve ser a postura do/a educador/a para integrar esta criança, respeitando e valorizando a sua cultura e da família?; entre outras.

Aquando da chegada ao contexto de JI, as questões anteriormente levantadas assumiram maior preponderância por existir uma criança de nacionalidade Georgiana<sup>34</sup>, chegada ao contexto socioeducativo em dezembro de 2014.

Sabe-se que "as migrações são uma componente essencial do actual modelo de globalização, pois num contexto económico internacional de livre circulação de mercadorias, de capitais e até de ideias, não é possível confinar as populações aos limites das fronteiras" (Rato, 2001, p.2).

Assim, e sabendo que as populações migrantes geram mudanças significativas de âmbito social, económico e espacial nas cidades (Hortas, Martins & Dias, 2014), "é ao nível local que os espaços de educação (formais e não formais) são confrontados com a imigração, emergindo a necessidade de coordenação de políticas e estratégias que criem condições para a integração dos recém-chegados" (p.9).

Como refere Brito (2008), as organizações educativas têm o desafio de "integrar/incluir alunos(as) com culturas tão diversas e, principalmente, com línguas maternas diferentes" (p.43).

---

<sup>33</sup> Esta criança tem dois anos de idade. O pai é de nacionalidade Italiana e a mãe Portuguesa. Em casa é falado, maioritariamente, o Italiano. No entanto, a problemática não se focará muito nesta criança, mas sim, na do contexto de JI, por ter sido uma intervenção mais prolongada.

<sup>34</sup> No ponto seguinte, 3.2.1., far-se-á uma breve caracterização da criança.

Nesse sentido, aquando da chegada ao contexto socioeducativo de JI, e ao perceber que a participação da criança georgiana era *reduzida*, uma grande questão se colocou: “que estratégias pode o/a educador/a de infância utilizar para promover a integração de crianças cujo Português é Língua Não Materna?”.

Nos pontos seguintes, pretende-se clarificar alguns conceitos relacionados com a problemática e dar possíveis respostas à questão levantada, tendo em conta o plano de ação que foi implementado especialmente durante a intervenção em JI.

### **3.2.1. Breve caracterização da criança**

O D.T., criança cuja nacionalidade é Georgiana, tem seis anos de idade e chegou a Portugal em dezembro de 2014, acompanhado pela mãe. Em Portugal já viviam os seus tios e alguns primos, um deles com cinco anos, a frequentar uma organização educativa do mesmo agrupamento.

A mãe também não fala Português, motivo pelo qual a comunicação entre escola-família era realizada, maioritariamente, com a tia, que, apesar de não compreender tudo o que lhe era dito, tinha uma maior capacidade, tanto de compreensão, como de produção, do que a mãe, provavelmente, por se encontrar há mais tempo no país.

Em conversa com a tia e com a mãe, foi possível perceber que o D.T. frequentou o JI na Geórgia e que já sabe ler em Georgiano e escrever algumas palavras, bem como contar até 100. A propósito deste aspeto considerou-se importante perceber de que forma é encarado o processo educativo nos Jardins de Infância na Geórgia, mas não se obteve informação relevante.

Sabe-se também que não está a ter qualquer tipo de ensino formal em Georgiano enquanto está em Portugal, mas que em casa falam exclusivamente Georgiano e a mãe desenvolve algumas atividades de um livro destinado para o efeito com a criança, nomeadamente de leitura e escrita em Georgiano.

Em relação à sua *integração* no contexto socioeducativo<sup>35</sup> em que se desenvolveu a PPS, considera-se que a criança teria de estar em completa conformidade com a cultura do grupo dominante, tal como ilustra a nota de campo seguinte,

---

<sup>35</sup> De acordo com o que foi sendo observado e recolhido em conversas informais.

«"O importante é que ele aprenda bem para ir para o 1.ºCiclo, se não depois é mais difícil. Temos de pensar no sucesso dele", diz-me um dos elementos da equipa educativa. "Sim, mas também temos de pensar no presente, ele tem de se conseguir expressar agora, connosco e com os colegas", digo. "Sim, sim, claro, mas ele está integrado", respondem-me.»

(Nota de campo, 28 de abril)

Para além disso, não foi observado nenhum interesse por parte da equipa educativa em conhecer a cultura georgiana<sup>36</sup> e não se observaram estratégias sistemáticas para facilitar a comunicação com a criança, como se verifica, por exemplo, na nota de campo abaixo,

«"Basta colocá-lo num grupo que ele faz logo. Ele é muito bom na observação e na imitação dos outros", diz-me um dos elementos da equipa educativa. "E como comunicam com ele?", pergunto. "Por gestos", ele vai percebendo. "Agora está a tornar-se um bocadinho agressivo com os outros", dizem-me. "Se calhar tem a ver com o facto de não se conseguir expressar com as palavras", digo. "Sim, deve ser..."»

(Nota de campo, 2 de março)

Contudo, estas questões foram refletidas com a educadora cooperante, daí se ter desenvolvido, posteriormente, o plano de ação.

### **3.2.2. A integração no contexto da imigração**

Assiste-se atualmente à existência de várias culturas numa determinada sociedade e acredita-se que "a interação e o diálogo entre culturas é uma mais valia para a sociedade contemporânea" (Brito, 2008, p.20).

---

<sup>36</sup> «[Depois de uma criança vir dizer que não tinha gostado que o D.T. lhe tentasse dar um beijinho na cara] "Oh M., tu sabes que isso lá na terra dele é normal? É normal os meninos darem beijinhos uns aos outros na cara...", diz um dos elementos da equipa educativa. "Sim, mas eu não gosto", responde a criança. "Então é isso que tens de lhe dizer... explica-lhe isso", respondem-lhe. A criança vai novamente para onde estava a brincar. "Sabe se é mesmo uma prática comum?", pergunto. "Não sei bem, mas acho que sim. Eles lá dão todos beijinhos, acho que na Rússia é normal".»

(Nota de campo, 16 de abril)

Contudo, de acordo com Cardoso (citado por Sérgio, 2007), existem três modelos ideológicos de entender a educação multicultural: o assimilacionismo, o integracionismo e o pluralismo.

Relativamente ao assimilacionismo, este implica que o "grupo minoritário esteja em completa conformidade com a cultura do grupo dominante" (Sérgio, 2007, p.24).

No integracionismo, as minorias "gozam de liberdade para afirmar a sua identidade cultural desde que esta não entre em conflito com a cultura da maioria" (Sérgio, 2007, p.25).

Por sua vez, o pluralismo, segundo o mesmo autor, pressupõe que as culturas dos diversos grupos étnicos coexistam numa mesma sociedade.

Sérgio (2007) acrescenta ainda que "tendo em conta que a educação deve ser um dos pilares das políticas de integração, a escola, sendo o lugar ideal para o ensino das línguas, apresenta-se, assim, como o local privilegiado para a divulgação do plurilinguismo" (p.26).

Quando nos referimos à integração no contexto da imigração, Jasiukonyté (2014), diz-nos que esta "é mais provável quando um indivíduo tanto quer preservar a sua própria cultura, quanto adquirir os valores, normas e instrumentos associados à cultura de acolhimento" (p.10). No caso das crianças,

"os pais<sup>37</sup> encorajam e tentam apoiar ativamente a aquisição e desenvolvimento de competências culturais que considerem necessárias ao funcionamento na cultura dominante na sociedade de acolhimento, embora tentem manter as tradições e, na maioria dos casos, a língua materna em casa" (Jasiukonyté, 2014, p.16).

Para concluir este subtópico, salienta-se que a integração se revela como a "afirmação máxima do valor e da importância que a diversidade pode ter numa sociedade . . . onde cada um pode celebrar a sua diferença, que deve ser considerada como uma riqueza, um bem comum." (Sérgio, 2007, p.26).

---

<sup>37</sup> A propósito do papel dos pais, denota-se, com a imigração, uma inversão do papel dos mesmos. Isto é, enquanto, habitualmente, os pais são considerados os guias das crianças, ao serem imigrantes deixam de ter "o mapa das experiências necessárias para acompanhar competentemente as crianças no novo meio" (Jasiukonyté, 2014, p.16).

No tópicos seguintes, clarificar-se-ão alguns conceitos de Língua, por se considerar que a Língua é um importante fator para a integração. No entanto, importa referir que

"embora a língua seja considerada uma chave para a integração pessoal e ascensão, é errado supor que uma vez a criança migrante fale a língua da sociedade de acolhimento, a integração será automaticamente conseguida e haverá garantias de uma vida equilibrada" (Jasiukonyté, 2014, p.24).

### 3.2.3. Os vários conceitos associados à Língua

Muitas vezes o conceito de "Língua Estrangeira" (LE) surge como sinónimo do conceito de "Língua Segunda" (L2), o que, de acordo com Pires (2001) e com Silva (2005) não está correto.

Para Silva (2005), a LE relaciona-se com o estudo de uma língua diferente da sua, "aprendida sob condições formais, geralmente em contexto escolar" (p.99).

Por sua vez, quando falamos de L2, referimo-nos a um "regime de imersão" da língua (Pires, 2001), como é o caso dos imigrantes, por exemplo.

Parracho (2011) corrobora esta ideia ao dizer que a L2 é a "língua não materna e que é aprendida tanto através da imersão em contextos informais, como na escola, um dos exemplos proeminentes dos contextos formais" (p.2).

Quando nos referimos à Língua Materna (L1), esta é considerada, segundo Xavier e Mateus (citados por Barbeiro, 2009), como a "língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso" (p.27).

É de referir também que o D.T., a criança georgiana do grupo de JI, poderá vir a tornar-se bilingue<sup>38</sup>, caso se mantenha em Portugal por mais anos. Isto porque, "o bilinguismo não é um estado, mas sim um processo que envolve diferentes níveis e etapas (Jasiukonyté, 2014, p.22).

---

<sup>38</sup> Jasiukonyté (2014) refere que "a aprendizagem completa de uma segunda língua geralmente demora entre seis e sete anos de estudo e exposição" (p.24).

### 3.2.4. A aquisição da linguagem e o desenvolvimento da L2

Sabe-se que as crianças, mesmo antes de serem capazes de falar, estão a organizar o seu conhecimento sobre a língua que vão falar, o que nos faz supor que o processo de aquisição da linguagem se inicia antes do nascimento (Costa & Santos, 2003).

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) dizem-nos que "a espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais" (p.15).

Importa, contudo, referir que "aquisição" e "aprendizagem" assumem aspetos relevantes que necessitam de ser analisados de um ponto de vista independente e simultaneamente. Para Sim-Sim (1998), na aquisição da linguagem não é necessário existir um mecanismo formal de ensino, pois o que acontece é uma apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição. Já a aprendizagem, para esta autora, envolve "a consciencialização do conhecimento a aprender e um certo nível de explicitação e análise de quem ensina" (p.28).

Embora exista um grande interação entre os conceitos, os produtos resultantes de cada uma das vias assumem características diferentes, "os obtidos por aquisição são mais fluentes e automáticos, enquanto os resultantes da aprendizagem reflectem níveis superiores de consciencialização na apreensão do conhecimento" (Sim-Sim, 1998, p.29).

Quando nos referimos à aquisição<sup>39</sup> da L2, importa destacar alguns aspetos.

Primeiramente, a influência da L1 neste processo. Leiria (citada por Barbeiro, 2009), considera que a aquisição da L2 é um processo em construção, no qual a L1 desempenha um papel "bastante mais penetrante e subtil do que tradicionalmente se tem acreditado" (p.27).

De acordo com esta autora, "quanto maior é a distância linguística entre a L1 e a L2 mais o aprendente se apoia em conhecimento explícito ou declarativo e maior será a

---

<sup>39</sup> Martins (2013), refere que não faz sentido utilizar outro termo diferente de "aquisição" para a L2, dado que a assimilação das estruturas, tanto de L1, como de L2, far-se-á recorrendo aos mesmos princípios e mecanismos básicos.

diferença entre os seus processos de aquisição e de uso e os processos usados pelos falantes nativos” (p. 250).

Para Parracho (2011), "a influência da L1 no processo de aquisição de L2 é óbvia e identificável" (p.17) e Jasiukonyté (2014) refere ainda que "as habilidades cognitivas desenvolvidas na primeira língua podem ajudar muito na aprendizagem da segunda" (p.23).

Baseados num estudo, Snow e Kang (2007), referem que o facto de se falar em casa com a criança na L1 não revela efeitos negativos a longo prazo no desempenho da L2. A propósito deste aspeto, Sim-Sim (1998) refere que, "os factores determinantes para o sucesso de aquisição da segunda língua são a atitude e a identificação com os falantes de L2 e a motivação gerada pela necessidade" (p.275).

Mateus (2011) salienta o impacto da utilização da língua materna no ensino, referindo que "tem uma incidência positiva sobre a assiduidade e o desempenho escolar das crianças"; "contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e para o reforço da sua identidade cultural"; "melhora a qualidade da educação a partir do conhecimento e da experiência dos alunos e professores" e "põe em prática o exercício da cidadania e de aceitação e apropriação construtiva da diferença" (p.19).

Para além da influência da L1 na aquisição da L2, Ellis (citado por Pimpão, 2012), salienta também a interação entre os interlocutores. Pimpão (2012) refere que,

"em situação de comunicação, os aprendentes recebem evidências negativas quando o interlocutor não percebe o que foi dito. Desta forma, o aprendente pode alterar e corrigir o seu discurso, clarificar o que foi dito e ao mesmo tempo adquirir novas formas da L2" (p.5).

Importa também perceber se existem semelhanças na aquisição da L1 e da L2. Segundo Silva (2005), "se é verdade que parece haver muitas semelhanças entre o processo de aquisição de L1 e de L2, a variação encontrada [no sucesso e insucesso dos falantes da L2], a par de outros factores, parece ser responsável por muitas diferenças" (p.103). Segundo esta autora, se, "de facto, caso o processo de aquisição de L2 fosse idêntico ao da aquisição de L1, não haveria necessidade de uma disciplina distinta dedicada à investigação em aquisição de L2" (p.106).

De entre os vários fatores envolvidos no processo de aquisição de L2 - "a motivação do falante, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, os seus traços de personalidade, entre outros aspectos de carácter psicológico" (Silva, 2005, p.103), acrescenta-se, ainda, a idade cronológica do falante. Ainda que não exista informação conclusiva acerca deste aspeto, diversos autores como Figueiredo (1995) e Silva (2005) referem que a idade é, efetivamente, um fator determinante, ainda que se desconheça a sua real dimensão.

Para além de tudo o que já foi dito, Parracho (2011) refere que "o *input* linguístico parece desempenhar um papel fundamental quer no processo de aquisição de L1, quer de L2, sendo que, neste último caso, permite ao falante auto-regular, até certo ponto, o seu processo de desenvolvimento linguístico" (p.18). De acordo com Krashen (citado por Araújo, 1998), "a aquisição de uma L2 depende do acesso a um "input" compreensível e rico e da sua utilização" (p.2).

Tendo como base o referencial teórico apresentado, desenvolveu-se um plano de ação, essencialmente no contexto de JI, que se explicitará de seguida.

### **3.3. O plano de ação desenvolvido no âmbito da problemática**

Ainda que, para o desenvolvimento da L2, como já foi referido, não seja necessário existir um ensino formal da mesma, considera-se que cabe ao/à educador/a de infância pensar em algumas estratégias a implementar, com o intuito de tornar mais fácil a comunicação da criança com os pares e com os adultos.

Nesse sentido, em colaboração com a educadora cooperante, a supervisora institucional e algumas docentes da área de Línguas, foram pensadas estratégias e foram definidas prioridades, tendo em conta as especificidades da criança e do grupo.

Ainda que o sucesso<sup>40</sup> desta criança nos níveis de ensino que se advêm seja um aspeto a considerar, esta intervenção focou-se essencialmente no momento atual. Isto é, a criança encontra-se agora num contexto formal de educação e a intervenção tem de ser implementada para que a criança seja bem sucedida no presente, não tendo de esperar

---

<sup>40</sup> Sabe-se, por exemplo, que "é consensual que a proficiência linguística na língua de escolarização é um factor fundamental na compreensão da leitura" (Gonçalves & Sousa, 2010, p.120).

até entrar no 1.º Ciclo do Ensino Básico para que possam experimentar com ela estratégias para que se sintam *valorizada e competente* na comunicação com os outros.

Sabendo que "as palavras são instrumentos extremamente poderosos", pois permitem-nos "aceder às novas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos [e] aprender novos conceitos" (Duarte, 2011, p.9), considerou-se que "promover a aquisição de vocabulário" seria a primeira etapa a desenvolver.

Pretendeu-se que a aquisição de vocabulário fosse desenvolvida em diferentes categorias, como partes do corpo humano, objetos da sala, cores, números, entre outras do interesse da criança.

Inicialmente, pensou-se em criar cartões com imagens reais e com a palavra correspondente em Português, de forma, a que também se pudesse desenvolver o vocabulário visual (Mata, 2008) e a que fossem importantes, tanto para a criança georgiana, como para o restante grupo.

Com esses cartões, que organizados formavam álbuns ilustrados, permitia-se que a criança tomasse contacto com palavras mais específicas de cada categoria, para além daquelas que, inevitavelmente, se apropriava ao ouvir/ver os outros a comunicar.

Ainda que este processo tenha sido importante e que a forma como se desenrolou tenha permitido mobilizar várias crianças do grupo<sup>41</sup>, percebeu-se que nem sempre a criança se mostrava interessada em estar a folhear os álbuns ilustrados construídos, como o do corpo humano. Para além disso, tal como foi referido nas intenções para a ação, considera-se que ao processo educativo deve estar subjacente um carácter *lúdico e motivador*.

Nesse sentido, no decorrer da ação, pensou-se noutras formas de promover a aquisição de vocabulário, como o recurso a situações de faz de conta.

"[Enquanto estão a brincar na casinha] "Ana, o D. destruiu a minha hamburgueria", grita o D.O.. Aproximo-me deles. "Já lhe disseste primeiro a ele que não gostaste que ele tenha feito isso?", digo-lhe. O D.O. baixa a cabeça. "Queres brincar ?", pergunta-me o D.T.. Abano afirmativamente

---

<sup>41</sup> "[Durante a construção de um álbum ilustrado relativo ao corpo humano] "Isto é o quê?", oiço o D.T. a perguntar à M.C.. "É a barriga", responde-lhe. "Barriga", repete o D.T.. "Falta alguma parte do corpo que ainda não temos aqui?", pergunto. "Sim, isto", diz o D.T. apontando para os pés. "Ah, sim... faltam os pés. Vamos lá procurar aqui nas revistas uns pés", digo." (Nota de campo, 8 de abril)

com a cabeça. "O que queres?", pergunta o D.T., exibindo diversos alimentos de plástico. "Quero um ovo...", digo, tentando perceber se ele sabe ao que me refiro. "Isto?", pergunta, mostrando um peixe. "Não, isso é um peixe", digo. "Isto é um ovo", intervém o D.O., agarrando no ovo. O D.T. sorri para mim e diz "ah...".

(Nota de campo, 27 de abril)

A nota de campo acima ilustra uma das situações em que se aproveitou uma brincadeira na "área da casinha", para que, de forma intencional, a criança cuja nacionalidade Georgiana pudesse ir memorizando algumas palavras em Português, associadas a um objeto concreto.

Para além destas estratégias, considerou-se também essencial recorrer a canções simples, como exemplifica a nota de campo seguinte,

«[Num dos momentos de transição] "Ana, podemos cantar aquela canção do corpo?", pergunta a B.M.. "Sim", diz a C.T.. "Podemos, claro, se quiserem", digo. "Vamos começar com qual parte do corpo?", pergunta a M.S.. "Mão direita", diz o D.O.. "Então vá... mão direita à frente,...", começo a cantar . . . "Agora escolhe o D.T. uma parte do corpo". "Barriga", diz-me o D.T., sorrindo. "Barriga à frente", começa a cantar e todos o acompanham."»

(Nota de campo, 11 de maio)

É também de referir que, no decorrer da PPS, a linguagem a utilizar, tanto com todo o grupo, mas, principalmente, com a criança cujo Português é Língua Não Materna teria de ser muito cuidadosa. Por exemplo, enquanto que, no momento de dar os leites, provavelmente bastaria perguntar alto "quem quer leite branco?" para que a maioria das crianças respondesse, quando existem crianças com alguma perturbação ao nível da linguagem ou crianças em desenvolvimento da L2, terá de ser perguntado muito mais próximo dessas crianças, mostrando, sempre que possível, o objeto concreto a que nos estamos a referir, para que haja uma associação entre o objeto e a oralidade.

Concluindo, para Cardoso (2012), "o desenvolvimento da competência lexical é fundamental para que o aluno se aproxime do uso natural da língua e intuir, à semelhança dos falantes nativos, quais as combinações que se excluem" (p.7).

Outra das prioridades definidas para o plano de ação foi a de "proporcionar o conhecimento da cultura georgiana numa perspetiva de pluralismo", relacionada com o enquadramento teórico apresentado em 3.2.1.

Considera-se de extrema importância a rentabilização da cultura em presença para o saber coletivo. Nesse sentido, no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, desenvolveu-se um projeto<sup>42</sup> acerca da Geórgia que permitiu que as restantes crianças do grupo conhecessem algumas palavras em Georgiano, comidas que também existem na Geórgia, jogos infantis, entre outros.

Assim, a criança georgiana pode perceber que, não só se pretendia que esta se integrasse no contexto, como se valorizava a sua cultura e língua materna.

No desenvolvimento do projeto salienta-se (i) a construção com as crianças de um *dicionário ilustrado* com palavras em Português e em Georgiano (*ver* anexo J - figuras 3 e 4); (ii) o envolvimento da família da criança georgiana, especialmente da mãe. Esta deslocou-se à sala de atividades para fazer um doce típico da Geórgia (*ver* anexo J - figura 5) e para dinamizar um jogo infantil. Para além disso, também contribuiu com fotografias da criança na escola da Geórgia (*ver* figura J6), bem como com livros de histórias e de atividades em Georgiano; (iii) o facto de a criança georgiana já saber ler e escrever em Georgiano, o que contribuiu, positivamente, para o desenrolar do projeto; (iv) a construção de um vídeo e de uma exposição em conjunto com as crianças para a divulgação do projeto a toda a comunidade escolar, o que permitiu, não só, dar a conhecer aspetos da cultura georgiana a todas as crianças, bem como perpetuar este saber com o vídeo<sup>43</sup>.

Enfatiza-se a pertinência deste projeto, pois Barbeiro (2009) diz-nos que "de uma maneira geral, os alunos provenientes destes países [de leste], valorizam muito a sua língua e cultura de origem que cultivam e promovem no seu próprio meio" (p.11), tendo sido possível observar o *contentamento* do D.T. a mostrar aos colegas e a explicar as fotografias (*ver* anexo A- nota de campo n.º16).

---

<sup>42</sup> Para um conhecimento mais aprofundado do desenrolar do projeto, pode ler-se o relatório apresentado no âmbito da unidade curricular de Projetos Curriculares Integrados (*ver* Anexo I).

<sup>43</sup> O vídeo foi enviado para a maioria das famílias, o que permite que fiquem com este registo e que lhe possam recorrer sempre que quiserem.

Acrescenta-se ainda que, no desenrolar do plano de ação, considerou-se importante promover o desenvolvimento sintático<sup>44</sup>, pretendendo-se abordar alguns verbos como o *ser* e o *ter*, bem como algumas noções relativas à ordem básica das palavras na frase ("Vi Bárbara do mãe", eram algumas produções da criança georgiana).

### **3.4. Os resultados obtidos na problemática e algumas considerações**

Conforme referido no *ponto 2.1.* deste relatório, para a análise dos dados recolhidos considerou-se que, tendo em conta o período de tempo para a recolha, registo e análise dos mesmos, a melhor estratégia a adotar seria a "classificação da informação recolhida em categorias" (Sobral, 2014, p.244).

Nesse sentido, tendo em conta o diário de bordo construído ao longo da PPS, considerou-se que as categorias mais adequadas para analisar a intervenção realizada seriam a iniciativa da criança na comunicação com os outros e a participação da criança nos momentos em grande grupo.

Em relação à primeira categoria, pode-se perceber que a criança, nos momentos iniciais da PPS, apenas demonstrava iniciativa para a comunicação em momentos muito restritos, como para dizer "Ana, quero xixi" (23 de fevereiro) ou "Bom dia, Ana" (2 de março), por exemplo.

Contudo, ao verificar as notas de campo escritas ao longo de toda a PPS pode-se perceber que esta iniciativa foi alargada a vários momentos, tais como, «"Ana, já acabei", diz-me o D.T. após ter bebido o leite.» (Nota de campo, 8 de abril); «"Queres ver o que eu consigo fazer?", diz o D.T., conduzindo-me até à zona do escorrega, onde começa a subir.» (Nota de campo, 16 de abril);

«"Sabes *invizimals* cartas?", pergunta-me o D.T.. "Sim", respondo. "Deitei assim água", ri-se, fazendo o gesto de verter água com a mão. "Molhaste as cartas?", digo, com ar surpreendida. "Sim, molhei cartas", diz-me, rindo-se. "E a tua mãe?", pergunto. "Ficou zangada", diz-me, fazendo uma expressão de *zangado*».

(Nota de campo, 29 de abril)

---

<sup>44</sup> Importa referir que estas etapas/prioridades que foram sendo referidas não são estanques. O desenvolvimento de uma ocorre em simultâneo com as outras.

Estes são alguns dos momentos em que se pode perceber que o D.T. se sentia mais *à vontade* para comunicar com os outros, sem ser só para questões fisiológicas ou de alimentação. Ainda que esta iniciativa se tenha demonstrado maioritariamente com a educadora estagiária, também se verificava com os pares.

Em relação à segunda categoria criada, "participação da criança nos momentos em grande grupo", é importante referir que esta participação era *inexistente* no início da PPS. Por exemplo, quando, na manhã de segunda-feira, se reunia o grande grupo no tapete e se questionava acerca da existência de alguma novidade relacionada com o fim de semana, a criança georgiana nunca participava.

Com o decorrer da intervenção, foi-se assistindo a diversos momentos, tais como:

"[Na reunião em grande grupo, no momento de escolher, aleatoriamente, os cartões com os nomes dos responsáveis do dia] "Vamos ver quem adivinha este nome que saiu... começa pela letra "A", digo, "e tem nove letras", acrescento. Vejo algumas crianças a utilizar os dedos para contar. "Alexandre!", responde o D.T.. "Vamos lá ver se é" digo, começando a levantar um dedo por cada letra do nome."

(Excerto de nota de campo, 20 de abril)

[Na reunião em grande grupo, enquanto vemos e conversamos acerca das fotos que o M.L. trouxe do seu fim de semana] "Já fui aqui", diz o D.T. "É giro", acrescenta. "Boa, D.T., foste com quem?", pergunto. "Fui com o meu primo S., meu primo Marta, minha mãe, S. do mãe, S. do pai".

(Excerto de nota de campo, 5 de maio)

"[Na reunião em grande grupo] "Porque há duas Teresas?", pergunta o D.T.. "Até há mais... a avó da V. também é.", responde a educadora. "Três", diz o D.T.. "Sim, são três", reforça a educadora. "Teresa e três com "t"", diz o D.T.. "Já viram, o D.T. está a dizer que "Teresa" e "três" começam com a mesma letra, com o "t"", digo, chamando a atenção das restantes crianças. "Ele já sabe muito de Portugal, não já?", diz o D.O.."

(Excerto de nota de campo, 21 de maio)

A primeira e a última notas de campo apresentadas remetem-nos para um campo mais específico da Língua, a segmentação e identificação de letras. No caso da primeira situação, não se consegue garantir que a criança segmentou efetivamente as letras da palavra "Alexandre", percebendo que eram nove. Poderia ter-se questionado primeiro o porquê daquela resposta, para que se compreendesse o processo que a criança realizou, mas optou-se por não o fazer, por ser das primeiras intervenções em grande grupo da criança o que a poderiam levar a ficar *constrangida*.

No caso da última situação, em que a criança reconhece automaticamente que a letra inicial das palavras é igual, pode-se inferir que esta conhece as letras, algo que não foi explicitamente desenvolvido durante o plano de ação, mas que, ao estar imersa num contexto em que se fala exclusivamente Português, parece *natural*.

Tal como salientado no ponto anterior, apenas se pretendia com esta intervenção que a comunicação da criança com os pares e com os adultos se tornasse mais fluída e que a criança se sentisse *valorizada e competente*.

Nesse sentido, nos momentos iniciais, não se recorreu à constante correção das frases<sup>45</sup> da criança, como quando dizia "S. do mãe", em vez de "mãe do S.", por exemplo. E, mesmo que não se percebesse logo à partida o que a criança pretendia dizer, considerou-se essencial mostrar recetividade para arranjar estratégias para que, efetivamente, se compreendesse o que a criança queria dizer.

Para concluir, salienta-se que a principal ideia que deve ficar associada a esta investigação é a de que o/a educador/a de infância não pode ignorar as fragilidades e potencialidades de cada criança, nem pode ignorar as diferentes nacionalidades e línguas maternas existentes. É essencial que rentabilize as culturas em presença para um saber coletivo<sup>46</sup>, tal como já foi referido, e que planeie estratégias para que possa contribuir para a integração de todas as crianças.

---

<sup>45</sup> Este aspeto relaciona-se com o que se referiu anteriormente acerca do desenvolvimento sintático, algo que deveria ter sido mais aprofundado, mas que, por questões de tempo, não foi possível.

<sup>46</sup> Importa referir que, apesar da investigação acerca da problemática ser um estudo de caso, esta acabou por influenciar o restante grupo, nomeadamente com o desenvolvimento do projeto, em que as restantes crianças se apropriaram de diferentes conhecimentos acerca da Geórgia.

Estas estratégias não podem estar dissociadas de um enquadramento teórico que as suporte, nem da constante reflexão *na* e *sobre* a ação, tal como se pretendeu enfatizar com este relatório.

É também de referir que, para além das estratégias que o/a educador/a possa utilizar, a interação da criança com os pares é também uma fonte rica em aprendizagens.

## CAPÍTULO 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado um período de grandes aprendizagens a nível pessoal e profissional, importa caracterizar e refletir acerca do percurso que se realizou; tecer algumas considerações sobre a investigação sobre a prática e refletir sobre a construção da identidade profissional.

Considerando as intenções definidas em 3.1., importa perceber de que forma é que estas foram operacionalizadas, mostrando, sempre que possível, evidências da prática.

Em relação à primeira intenção definida para a creche - partir dos interesses do grupo, valorizando as suas vivências e experiências, considera-se que foram diversos os momentos em que esta se operacionalizou. Por exemplo, no facto de serem valorizados os livros que as crianças traziam de casa em detrimento dos que foram planeados; o facto de se terem dinamizado atividades relacionadas com as emoções<sup>47</sup>, por ser um dos aspetos que foi observado durante toda a PPS; são evidências de como, em alguns momentos, se conseguiu colocar em prática essa intenção.

No entanto, considera-se importante continuar a desenvolver a capacidade de observação e de escuta da criança, especialmente na valência de creche, de modo a compreender "o que a criança já sabe e já faz . . . e sobre o que a criança tem potencial para saber ou fazer" (Parente, 2011, p.8) e de modo a apreciar "o valor pedagógico de uma situação e depois envolver-me nela para a expandir" (Vasconcelos, 1997, p.139).

Em relação à segunda intenção definida para a Creche, de "aproveitar os momentos de cuidados de rotina para prestar atenção individual a cada criança", pode-se referir que, desde o início da PPS, a envolvimento em momentos de mudanças de fraldas foi sempre uma preocupação. Note-se:

"Durante a mudança de fralda, dou ao G. a pomada para que a manuseie. "É a pomada", digo-lhe. "Pomada", repete ele, enquanto sorri." (Nota de campo, 6 de janeiro)

"Durante a mudança de fralda, começo a cantar para a M. "Olha o sol, onde está...", canto em intensidade fraca, enquanto lhe vou tocando nas pernas.

---

<sup>47</sup> Para um conhecimento aprofundado destas atividades, ler as páginas 38 e 58-62 do portfólio de creche (anexo B).

Olho para o lado e vejo a B. e a N. a olhar para mim. Continuo a cantar e interajo também com elas. A B. sorri e encolhe-se. A N. e a M. olham fixamente para mim."

(Nota de campo, 8 de janeiro)

Ambas as situações referidas demonstram a postura adotada durante os momentos de mudança de fralda. Procurou-se sempre prestar atenção individual a cada criança, potenciando, sempre que adequado, interações entre elas, como mostra abaixo,

""Quem é, I.?", pergunto à I. apontando para o M., criança da sala de um ano. A I. fica a olhar para o M. sem dizer nada. O M. ri-se. "É o M., não é?", digo à I. "Queres cantar uma canção para ele?", pergunto-lhe. "Si. Poco", diz-me. "A do porco, está bem! Pode ser a do porco, M.?", digo ao M., esboçando um sorriso. O M. ri-se e começo a cantar".

(Nota de campo, 28 de janeiro)

Considerando a terceira intenção para a creche ("dar espaço à criança para que faça as coisas por si mesma, desenvolvendo a sua autonomia, independência e capacidade de escolha"), pensa-se que a intervenção se desenvolveu de acordo com a mesma, tanto em atividades mais dirigidas, como nos vários momentos do quotidiano. Por exemplo, "Enquanto estou a calçar o L., a M. diz-me "ajuda". "Tu consegues, M.", respondo-lhe. "Não...", diz-me ela com os ténis na mão. "Então eu ajudo-te um bocadinho e depois tu apertas sozinha, pode ser?" (Notas de campo, 15 de janeiro).

Relativamente à quarta intenção definida, "promover a interação entre pares, cooperação e partilha, tendo como base princípios democráticos", existem evidências de como esta foi sendo operacionalizada,

"[Durante a atividade de pintura com a pasta de dentes] "Qual é o prato maior que os outros?", pergunto ao pequeno grupo. "Este", aponta o J. para o prato laranja. "Sim, esse é o maior", digo-lhe. "Então, mas se é maior, pode ser utilizado por mais do que um de vocês... o que acham?", avanço. Abanam com a cabeça afirmativamente. "Boa, então dois meninos vão partilhar o mesmo prato."

(Nota de campo, 21 de janeiro)

"A M. dirige-se a mim, a choramingar e aponta para a V. que está a brincar com a banheira. "O que foi, M.?", pergunto-lhe. "V.", diz-me ela, apontando novamente para a V.. "Vamos lá ver o que se passa", digo-lhe, dando-lhe a mão. "V., estás a brincar com a banheira?", pergunto. "Sim", responde-me, agarrando a banheira e o boneco. "Olha, mas eu acho que a M. também quer brincar, não queres, M.?" A M. abana que sim. "É meu", diz a V.. "Não, V., é de todos. Está na nossa sala para todos brincarem. Podem brincar juntas e dar banho ao bebé", digo-lhe. A M. senta-se e a V. passa-lhe o bebé."

(Nota de campo, 6 de fevereiro)

No que concerne às intenções de JI, considera-se que a intenção de promover a relação afetiva foi bastante bem conseguida. Isto porque procurou-se sempre ouvir as crianças, ser-se afetuosa para com as mesmas e, mais importante do que tudo, ter expectativas positivas em relação a elas.

Não se deixava que dissessem "não consigo", sem lhes dizer "claro que consegues... podes é precisar de ajuda e vou-te ajudar!", tal como não se passava junto a uma criança que estivesse a choramingar, seja de que grupo/sala fosse, sem lhe perguntar o que se passava e se queria conversar.

As famílias também deram um feedback bastante positivo em relação a este aspeto, agradecendo o carinho que se teve para com as crianças e a forma carinhosa como eram tratadas.

Relativamente à intenção de repensar o ambiente educativo, considera-se que a intervenção ficou aquém do que poderia ter sido. Isto porque, ainda que se tenha reunido várias vezes com a educadora cooperante para se pensar em estratégias para melhorar o ambiente educativo, poderia ter-se implementado mais atividades nas diferentes áreas, para que as crianças pudessem perceber as potencialidades de cada uma e para que as explorassem mais.

Por exemplo, a área da biblioteca deveria ter sido reorganizada e explorada, algo que, devido ao período de tempo da intervenção, não foi possível.

Contudo, algumas alterações foram feitas ao ambiente educativo, como retirar alguns instrumentos que se consideraram inapropriados para o grupo.

Ao longo da PPS foram vários os momentos em que as diferentes áreas de conteúdo estiveram presentes. Para estes, procurou-se sempre, tal como foi intencionado, partir dos interesses das crianças e adotar estratégias com carácter lúdico.

Por exemplo, na abordagem às formas geométricas, uma das propostas realizadas com o grupo de JI, procurou-se que as crianças explorassem os blocos lógicos livremente, numa primeira fase, sendo que, depois, lhes ia sendo pedido para formarem uma casa, ou um boneco.

Ao início, algumas crianças, como a B.B., ao verem os colegas a manipular os blocos lógicos, perguntavam "Posso só brincar com isso?". Esta questão tornou-se fundamental para a reflexão acerca das propostas que tinham sido realizadas anteriormente. Inferiu-se que esta criança raramente associava as atividades que lhe eram propostas ao brincar e que havia uma clara distinção entre "trabalhar" e "brincar".

A exploração dos blocos lógicos foi uma proposta a que as crianças aderiram bastante e que prolongaram durante alguns dias. "Podemos brincar com aquelas peças?", perguntavam.

Tal como já se considerava, "ao [se] adotar uma pedagogia organizada e estruturada não [se] tem necessariamente de introduzir certas práticas "tradicionalis" sem sentido nenhum para as crianças" (Silva, citado por Brito, 2012, p.17).

Contudo, nalgumas propostas, como o registo de observação das sementeiras, recorreu-se a um registo estereotipado e totalmente desadequado para as crianças. Percebeu-se isso logo aquando da sua utilização "não consigo desenhar neste espacinho, porque é muito pequenino e o meu feijão é muito grande", dizia o D.O.; "estes espaços servem para quê?", perguntava a M.C..

Para além disso, considera-se que a intervenção ao nível do aprofundamento dos conhecimentos poderia ter sido melhor, nomeadamente no caso da germinação das sementes.

Ainda nesta intenção é importante referir a intervenção ao nível de áreas como a expressão dramática e a expressão motora, pois pensa-se que se deveria ter estruturado melhor as intenções para estas áreas, bem como pensado previamente como as

introduzir na ação, por serem áreas que a educadora cooperante não tem por hábito desenvolver<sup>48</sup>.

Em relação à intenção de proporcionar oportunidades de escolha, considera-se que, no geral, procurou-se sempre que as crianças tivessem oportunidade para escolher o que queriam fazer e quando, ainda que nem sempre esta intenção se tenha efetivado.

Nesse sentido, pensa-se que se poderia ter investido mais na planificação com as crianças, no sentido em que elas poderiam sugerir propostas a realizar.

Contudo, ao se ouvir frases como "a Ana deixou-me escolher vir para aqui" (D.O.), ou "eu estou aqui e tu podes estar aí, porque não temos de estar todos a fazer o mesmo, não é, Ana?" (B.B.), pode-se inferir que algumas crianças se sentiram valorizadas por lhes ser dada oportunidade de escolha e que perceberam que existem diferentes formas de organização.

Em relação a promover a disciplina centrada no grupo, este foi um aspeto transversal a toda a intervenção, tanto em creche, como em JI.

Desde o início que se considerou desadequado impor regras de forma autoritária. Ao invés disso optava-se por perguntar às crianças "aquele jogo está desarrumado, o que podes fazer?", ou "se deixarmos as peças espalhadas pelo tapete o que pode acontecer?".

Para além disso, no contexto de JI, procurou-se que as crianças compreendessem algumas regras que estavam definidas num cartaz de regras, construído por elas, segundo a educadora. Por exemplo, uma das regras que constava nesse cartaz era a de "estar sentado com pernas à chinês no tapete". Ainda que se saiba que é quase impossível estar na mesma posição durante algum tempo, houve um dia em que se pensou que seria interessante explorarmos outras formas de estar no tapete.

«"Vamos experimentar deitar-nos todos", questionei. As crianças deitaram-se todas. "Estou muito apertado", diz o D.O.. "Pois, acredito. E eu nem tenho espaço para me deitar", digo-lhe. "Ah e também não te conseguimos ouvir muito bem, porque estamos de cabeça para baixo", diz a V.F..»

(Nota de campo, 22 de maio)

---

<sup>48</sup> É de referir que as sessões de expressão motora são dinamizadas por professores externos à instituição, tal como referido na caracterização.

Através deste exemplo, as crianças atribuíram maior significado à regra que tinham construído anteriormente e não se tinha de estar constantemente a dizer "estejam sentados como decidiram nas regras", por exemplo.

Procurou-se também, ao longo da PPS, refletir *na e sobre* a ação, por considerar que "a curiosidade e a vontade de saber mais, tanto na ação como no momento posterior a ela, perseverança, método, memória organizada, são alguns dos factores determinantes para que a prática reflexiva tire maiores benefícios" (Silva, 2011, p.30).

Estas reflexões foram feitas, não só com as educadoras cooperantes, adotando um postura questionadora e reflexiva perante o contexto socioeducativo, como com as supervisoras institucionais, tanto em reuniões em grande grupo, como em situações de conversa individual.

Para além disso, no caso do JI, estas reflexões foram também sendo desenvolvidas com a educadora de educação especial. No contexto de creche, foram vários os momentos em que se refletiu com a colega que realizou a PPS na mesma instituição acerca de algumas opções educativas, partilhando experiências, procurando interagir e conhecer as crianças das duas salas, entre outros aspetos, que foram essenciais para que a intervenção fosse sendo melhorada e mais consciencializada.

Esta intervenção com carácter reflexivo, também contribuiu para que se fosse parte integrante do contexto institucional, procurando estar presente em momentos importantes, como as reuniões entre a equipa educativa, as horas das refeições, entre outros.

Procurou-se sempre mostrar uma atitude disponível e recetiva a conhecer os vários intervenientes do contexto, acreditando que cada um tem uma contribuição positiva e significativa para o mesmo.

Tal como refere Mesquita-Pires (2007), "a cultura do trabalho experimentada nessas instituições [locais de estágio] configura-se como factor determinante na promoção de atitudes, comportamentos e competências para os futuros educadores de infância" (p.119).

Por último, ainda que se pudesse ter adotado outras estratégias para a participação das famílias em ambos os contextos, considera-se que a intervenção com as

mesmas foi bastante positiva, especialmente devido à disponibilidade e preocupação que sempre se revelou.

No contexto de creche, destacam-se momentos como,

"Ao ver a mãe do M. bastante carregada com malas e a segurar a cadeira (ovo) da bebé T., perguntei-lhe se precisava de ajuda. "Se quiseres descer com o M., agradecia-te", disse-me. "Claro!", disse eu. O M. riu-se para mim e deu-me a mão".

(Nota de campo, 27 de janeiro)

"Enquanto a auxiliar S. estava a cantar a canção do bom dia, chega a mãe da V. com a V.. "Eu vou lá", digo à S.. "Bom dia, V.! O que trazes na mão?", digo-lhe, sorrindo. A V. sorri e dá-me o livro para a mão. "Um livro, temos de ir mostrar aos amigos!", digo-lhe. "Bom dia", digo, sorrindo para mãe da V. e recebendo a mochila. "V., vai dar um beijinho à mãe para irmos cantar o bom dia", digo-lhe. A V. dá um beijinho à mãe e corre para a auxiliar. "Até logo", digo à mãe da V."

(Nota de campo, 29 de janeiro)

No contexto de JI, destacam-se momentos, como a divulgação do projeto, já referida anteriormente, em que se esteve na instituição num horário mais alargado, para que se pudesse receber todas as famílias e comunicar com as mesmas; e como o envio de fotografias que foram sendo tiradas ao longo da PPS para as famílias, sendo que este foi um gesto bastante valorizado pelas mesmas.

A propósito da investigação realizada, considera-se que, ao nível da problemática, apesar do empenho e seriedade com que foi desenvolvida, esta apresenta algumas falhas, nomeadamente ao nível dos instrumentos de recolha e de análise de dados.

Nesse sentido, considera-se que deveria ter existido alguma diversidade nesses instrumentos, não os limitando ao diário de bordo e à criação de categorias, respetivamente.

Para além disso, é também importante referir que os resultados apresentados estão intimamente relacionados com o contexto em que se desenvolveu a ação, não se podendo generalizar para outros contextos.

Ainda assim, poderia pensar-se em algumas sugestões para investigações futuras, como o facto de não estar nada previsto, pelo menos de acordo com o que foi pesquisado, para as crianças cujo Português é Língua Não Materna no currículo para a Educação Pré-Escolar e como o facto de os pressupostos teóricos se encontrarem muito ligados ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como alguns projetos<sup>49</sup> existentes.

Para terminar, refletindo acerca do processo de construção da identidade profissional, considera-se que, tal como refere Garcia (citado por Cardona, 2008), "a influência da formação inicial tem de ser entendida de acordo com as suas características, nomeadamente a forma como esta proporciona uma maior ou menor atitude reflexiva em relação às práticas que vão sendo realizadas" (p.7).

Nesse sentido, considera-se que a formação na Escola Superior de Educação de Lisboa, tanto ao nível da licenciatura, como ao nível do mestrado, potenciou o desenvolvimento de práticas reflexivas, tanto *na* ação, como *sobre* a ação, o que me faz acreditar que serei uma boa profissional.

A propósito deste aspeto, Cardona (2008), refere que "as instituições de formação assumem uma particular relevância no desenvolvimento de saberes, normas e valores característicos da profissão" (p.7).

Considerando que "a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário" (Sarmiento, 2009, p.25), saliento a importância dos momentos de Prática Profissional Supervisionada para esta construção.

Isto porque este processo de construção implica que o profissional articule a sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades, entre outros, transformando, assim, "essa teia de interações numa forma própria de ser e de agir" (Sarmiento, 2009, p. 48).

---

<sup>49</sup> A propósito deste aspeto é essencial referenciar o projeto "Diversidade Linguística na Escola Portuguesa", desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Comunicacional (consultar em <http://www.iltec.pt/divling/index.html>).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Araújo, M. (1998). A aquisição de uma L2 (algumas variáveis cognitivas e afectivas). *Millenium*, 10.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de educação de infância*, 93.
- Barata, S. (2014). *A importância da afetividade na relação pedagógica* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/4000>
- Barbeiro, C. (2009). *Abordagem Cognitiva do Domínio da Polisssemia pelos Alunos de Português Língua Não Materna* (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.2/1501>.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Brito, A. (2012). *A ludicidade no jardim de infância: estudo a apresentar no relatório final* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Beja, Beja). Consultada em <https://repositorio.ipbeja.pt/handle/123456789/3933>
- Brito, C. (2008). *Escola e Imigração: integração de crianças do Leste Europeu na Escola do 1.º Ciclo* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/8995>
- Cardona, M. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interações*, 9, 4-31
- Cardoso, C. (2012). *Aprendizagem de vocabulário na aula de L2. Das palavras isoladas às colocações* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto). Consultada em <http://hdl.handle.net/10216/64789>
- Costa, J. & Santos, A. (2003). *A falar como os bebés - o desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Coutinho, A. (2010). *A acção social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga).  
Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/11336>
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*.  
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. DGIDC.
- Fernandes, A. (2009). A intervenção do município nas políticas locais de educação. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos & C. Lima (Orgs.), *Investigar, Avaliar, Descentralizar - Actas do X Congresso da SPCE* (pp. 1-10). Bragança: Escola Superior de Educação.
- Fernandes, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), pp.25-40.
- Ferreira, M. & Carmo, H. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, M. M. (2002). "*A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*" - as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância (Dissertação de doutoramento, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto). Consultada em <http://hdl.handle.net/10216/19509>
- Figueiredo, F. (1995). Aquisição e aprendizagem de Segunda Língua. *Signótica*, 7, 39-57.
- Gonçalves, C. & Sousa, O. (2010). Português L2/L1: compreensão na leitura. *Limite*, 4, 119-139.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2011) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banett, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M.J., Martins, C. & Dias, A. (2014). Escola, comunidade e território: dinâmicas educativas locais na integração de populações imigrantes na área metropolitana de Lisboa. *Interacções*, 29, 8-36.

- Jasiukonyté, A. (2014). *Ser criança imigrante: (Re) construção da identidade e da cidadania* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultada em <http://hdl.handle.net/10773/12936>
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre a aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, (11), 7-21.
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto : um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/4377>
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.
- Luís, J. (2014). *A intencionalidade educativa do educador de infância num contexto de Pedagogia-em-Participação* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultada em <http://hdl.handle.net/10773/13853>
- Martins, C. (2013). *O papel diferenciado de subsistemas de memória de longo prazo nos processos de aquisição e de aprendizagem de uma L2* (Artigo não publicado, Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultado em <http://hdl.handle.net/10316/24335>
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. DGIDC.
- Mateus, M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com as famílias. *Cadernos de educação de infância*, 97, 47-50.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância - Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.),

- Modelos Curriculares para a Educação de Infância.* (pp.25-60). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, K. (2013). *Os departamentos curriculares e as práticas de colaboração docente* (Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.3/2841>
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade
- Parracho, S. (2011). *Português L2: ensino da escrita e input linguístico* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/2394>
- Pimpão, P. (2012). *A oficina de Português Língua Não Materna da Escola E.B 2,3 de Vialonga - Estudo de caso* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10362/7392>
- Pires, S. (2001). *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Consultada em <http://hdl.handle.net/10183/3272>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche - Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas.* (1), 85-106.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rato, H. (2007). *A integração de Portugal na globalização da imigração*. Lisboa: Observatório de Relações Exteriores. Anuário Janus.

- Roberts, R. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp.144-160). Lisboa:Texto Editora.
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por Dentro de Uma Prática de Jardim de Infância - A Organização do Ambiente Educativo. In Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (Ed.), *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional*. (pp. 43-63). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rosa, M. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de educação de infância*, 93, 27-27.
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Sarmento, T. (2012). Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional. In Marin, A. & Pimenta, S. (Orgs.) *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* (pp. 24-36). Campinas: UNICAMP.
- Sérgio, P. (2007). *Língua Portuguesa e Integração* (Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Faro). Consultada em <http://hdl.handle.net/10773/4652>
- Silva, J. & Melo, M. (2013). Do sujeito ao participante: O desafio da investigação com crianças. In Pereira et al. (Orgs.), *VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 265-275). Aveiro: Associação Portuguesa de Psicologia.
- Silva, M. (2005). A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas. *Saber (e) Educar*, 97-110.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp.10-20). Lisboa: Texto Editora.

- Snow, C. & Kang, J. (2007). Becoming Bilingual, Biliterate, and Bicultural. In Renninger, K. & Sigel, I. (Eds.) *Handbook of Child Psychology* (pp.75-102). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Sobral, C. (2014). *A investigação-acção colaborativa como estratégia de formação para a mediação de conflitos em contexto de educação de infância* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10451/11672>
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Carta Ética*.
- Souza, L. (2011). *Desenvolvimento profissional de professor(a) e reflexividade na educação infantil: Diário de aula e reflexão na ação pedagógica* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe). Consultada em [http://bdtd.ufs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=612](http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=612)
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo... direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/6269>
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania, *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

## **Outros documentos consultados**

Projeto Educativo da instituição em que foi realizada a PPS em creche

Projeto Curricular de grupo da sala dos dois anos

Documento que estabelece metas e prioridades do agrupamento de escolas em que foi realizada a PPS em JI

Projeto Curricular de grupo da sala em que foi realizada a PPS em JI

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Notas de campo**

### **Nota de campo n.º 1**

"Depois de contar a história que a A. tinha trazido de casa, a auxiliar de ação educativa S. lembra-se que a S. tem uma novidade para contar ao grupo. Assim, chamo a S. ao centro, sento-a na cadeira e a educadora pergunta-lhe "Então, S., o que aconteceu ontem?". A S. olha fixamente para nós e a educadora avança "Tomaste banho?". A S. responde que sim. A educadora diz-lhe "E lavaste a cabeça?". "Sim, e não chorou", diz a S.. "Boa, palmas para a S.", diz a educadora e todas batemos palmas, tal como o restante grupo."

(Nota de campo, 22 de janeiro, creche)

Este episódio remete-me para o tempo destinado à reunião da manhã do MEM (mais estruturado em JJ), funcionando como "um momento de partilha de culturas e experiências, é um momento privilegiado de escuta, onde as crianças partilham as suas vivências em grande grupo" (Almeida, 2013, p.35).

### **Nota de campo n.º2**

"[A propósito do trabalho colaborativo] . . . (i) Quando a cozinheira faltou, o almoço foi preparado, tanto por uma educadora, como por um elemento da direção; (ii) quando a auxiliar de ação educativa da sala de um ano faltou, a auxiliar da minha sala foi ajudar no período do almoço; (iii) as educadoras reúnem-se semanalmente para partilhar situações, angústias, entre outros aspetos; (iv) a psicóloga auxilia as educadoras e auxiliares sempre que necessário; entre outras situações que foram observadas por mim durante a PPS que revelam que dinâmica entra a equipa educativa passa também por uma postura colaborativa em que as funções de cada técnico podem muitas vezes alterar-se, caso necessário."

### **Nota de campo n.º3**

"Olho para o placar da partilha das famílias e vejo a notícia da A. sobre ter ido a um museu. Ao lado, a notícia do V. sobre ter ido andar de autocarro."

(Nota de campo, 9 de dezembro, creche)

#### **Nota de campo n.º4**

"Ana, sabes que ontem fui ver um concerto do *Laranjinha*"?, diz-me a M.I. "Laranjinha?", pergunto-lhe, com ar surpreendido. "Não, Mário Laginha", diz-me calmamente. "Ah foi, e gostaste?", pergunto. "Sim, e depois vou ver o da Adriana Calcanhotto". E volta a ir brincar com o boneco."

(Nota de campo, 2 de março, JI)

#### **Nota de campo n.º5**

"Enquanto realiza uma atividade de matemática, o P. boceja e diz-me que se devia ter deitado mais cedo. "O que estiveste a fazer?", pergunto-lhe. "A jogar computador...", responde-me. "Costumas jogar muito computador?", insisto. "Sim, todos os dias. Assim que chego a casa vou jogar!", diz-me."

(Nota de campo, 3 de março, JI)

#### **Nota de campo n.º6**

"A B. trouxe fotografias dos pais e da família no natal e de manhã, depois da história, mostrou ao restante grupo. "Moca", grita ela enquanto aponta para as fotografias que estão guardadas na prateleira. A educadora está com um pequeno grupo na mesa e diz-lhe "São as tuas fotografias, B., eu sei, temos de ir pendurar". A B. começa a dar pequenos saltinhos e a gritar. "B., agora estou aqui com a V., não posso ir pendurar isso contigo, já penduramos.", diz-lhe a M. "Queres que eu pendure contigo?", pergunto-lhe, apesar de saber que ainda não está totalmente ambientada à minha presença. A B. olha para mim e mantém-se no mesmo local. Retiro as fotografias da prateleira e digo-lhe "Eu vou subir para a cadeira e tu seguras nas fotografias e vais-me passando para colocar na parede". A B. esboça um enorme sorriso enquanto segura nas fotografias. Enquanto penduro a primeira, a B. rodopia pela sala enquanto diz "a mana, a mana" e vai mostrar a algumas crianças."

(Nota de campo, 7 de janeiro, creche)

Este episódio ilustra o contentamento da B. em poder colocar uma vivência com a sua família na parede, de modo a todos puderem ver. Para além de se salientar o envolvimento dos pais da B. que partilharam esse acontecimento com o contexto educativo, caso a educadora não tivesse a prática de expor as partilhas das famílias no placar da sala, este momento não teria sido possível.

**Nota de campo n.º7**

"T., trouxe um recado para ti!", diz a M.I., tirando do bolso do bibe uma folha pequena. "Quem mandou?", pergunta a educadora. "Foi a mãe!", diz a M.I. esboçando um sorriso. "Obrigada, M."

(Nota de campo, 3 de março, JI)

**Nota de campo n.º8**

"Durante os momentos de exploração pela sala, observo que a I. arrasta a "laranjinha" [banco em forma de laranja] de um lado da sala, para o outro. Mantém esta ação durante alguns segundos até que a auxiliar lhe diz "I, a "laranjinha" não é para andar de um lado para o outro. É para ficar na casinha"."

(Nota de campo, 5 de janeiro, creche)

**Nota de campo n.º9**

"Durante a deslocação das crianças do refeitório para a sala [após a dinamização de uma atividade de culinária], ao ver que a M., pela sua pequena altura, demorava mais tempo a subir as escadas do que as outras crianças, comecei a dizer o seu nome várias vezes, com entusiasmo, como se de uma corrida se tratasse. A M. riu-se e começou a tentar subir mais rápido. No entanto, a C. rapidamente parou de subir as escadas e, virando-se para mim, disse: "Não!", com uma expressão de repressão. Respondi-lhe "Não queres que eu cante para ti, C.? Então vou só cantar para a M.". Ainda assim, a C. continuava a dizer "Não! Não!"".

(Nota de campo, 9 de janeiro, creche)

Após esta situação, optei por não cantar mais e continuei apenas a vê-las subir as escadas e a auxiliá-las, caso necessário.

#### **Nota de campo n.º10**

""*Qué ito?*"" pergunta-me a M.C.. "Estou a escrever o que estão a fazer", digo-lhe. A M.C. pega na caneta e começa a rabiscar a folha. "Também estás a escrever?", digo-lhe, sorrindo. "Boa!", continuo. A M.C. ri-se e continua a rabiscar."

(Nota de campo, 12 de dezembro, creche)

#### **Nota de campo n.º11**

""Estás a escrever o que eles estão a fazer, não é?"" pergunta-me a C.T.. "Sim, estou a vê-los a brincar e vou escrevendo para depois não me esquecer e colocar no meu trabalho.", relembro-lhe. "Então tens de pôr aí o número 1", diz-me. "Porquê?", pergunto. "Porque eles encontraram só um bichinho", diz-me, referindo-se à M.C. e ao J.S. que encontraram um bicho da conta. "Obrigada, C., estás a ser uma grande ajuda.", digo-lhe, sorrindo."

(Nota de campo, 3 de março, JI)

#### **Nota de campo n.º12**

«"Estive a pensar que ainda não tenho a vossa autorização por escrito em como querem participar no meu trabalho. Vou deixar aqui uma folha nesta mesa e quando quiserem põe o vosso nome. Assim posso falar sobre vocês aos meus professores e a quem ler o meu trabalho.", digo-lhes, enquanto estão espalhados pelas áreas.

"Boa, é como se fosse um autógrafo!", diz a M.C.. "Sim, é parecido", digo, rindo-me."

(Nota de campo, 11 de maio, JI)

#### **Nota de campo n.º13**

"[Enquanto procuramos numa revista partes do corpo] "D., já encontraste as mãos?, digo-lhe, mostrando as minhas mãos." "Não quero mais", diz-me, com ar cansado. "Já não te apetece procurar mais?", pergunto. Abana a

cabeça negativamente. "Tudo bem, continuamos depois, outro dia", digo-lhe. "Vou para ali", diz-me."

(Nota de campo, 6 de maio, JI)

#### **Nota de campo n.º14**

"O M.S. está a gritar e a chorar pela mãe durante algum tempo, apontando para a cancela e olhando para mim. A educadora já tinha conversado com ele, mas continuava a chorar. Aproximei-me dele e ajoelhei-me para ficar da sua altura. "Queres a mãe, M.?", pergunto-lhe, calmamente. Ele continua a soluçar e a dizer "mãe". "Eu sei que estás triste porque a mãe foi embora, mas ela teve de ir trabalhar. Depois do lanche, a mãe volta e vai trazer um bolo para te cantarmos os parabéns.", digo-lhe. O M. continua a chorar e opto por apenas ficar ao pé dele."

(Notas de campo, 9 de fevereiro, creche)

#### **Nota de campo n.º15**

"[Enquanto estou na zona das almofadas a ver alguns livros] O A.S. aproxima-se de mim. Está com uma expressão triste e traz o dedo na boca, tentando roer as peles à volta da unha. "Que se passa, A.?", pergunto-lhe. Senta-se ao pé de mim, mas não diz nada. Apenas me olha com um olhar triste. "Estás triste?", insisto. Abana a cabeça afirmativamente. "Então, porquê? Podemos conversar para ver se ficas melhor", digo-lhe, aproximando-me dele. "Quero a mãe", diz-me, com os olhos a brilhar. "Ah, estás com saudades da mãe, já percebi. Mas a mãe foi para onde? Foi trabalhar?", digo. "Sim, mas queria estar com ela", responde-me. "Pois, eu percebo. Às vezes apetece mesmo ficar em casa, não é? Mas a mãe tem de ir para o trabalho e tu tens de vir para a escola, para brincares com os teus amigos e aprenderes coisas novas", digo-lhe, tentando animá-lo, mas, ao mesmo tempo, valorizando a sua emoção de tristeza. "Sim...", diz-me. Passado algum tempo levanta-se e vai ter com o H.F. que está nos legos a brincar."

(Nota de campo, 27 de fevereiro, JI)

**Nota de campo n.º16**

«"Olha, isto aqui é senhora que faz as comidas", diz-nos o D.T.. "Não sei como chama", avança. "Não te lembras do nome da senhora?", pergunto. "Não", diz-me. "Aqui é professora", diz, apontando para uma das fotografias e sorrindo. "Tenho três professoras. Da Geórgia, Teresa e Ana", diz, a rir-se.»

(Nota de campo, 19 de maio)

## **Anexo B. Portfólio da PPS em creche (em cd)**

Este anexo encontra-se disponível em cd, devido à sua dimensão e por questões de formatação.

## **Anexo C. Portfólio da PPS em JI (em cd)**

Este anexo encontra-se disponível em cd, devido à sua dimensão e por questões de formatação.

## Anexo D. Situação profissional do Pai e da Mãe vs nível de escolaridade e idade - Creche

Quadro 2

*Situação profissional do Pai e da Mãe vs nível de escolaridade e idade do grupo de crianças do contexto de creche*

Criança	Pai			Mãe		
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade
A.B.	Diretor marketing	Licenciatura	31	Gestora produto	Licenciatura	30
A.E.	Músico	*	*	Bióloga	*	*
C.F.	Gestir	*	*	*	*	*
G.P.	Consultor	Licenciatura	33	Professora	Licenciatura	35
I.A.	Militar GNR	Licenciatura	31	Professora	Licenciatura	38
J.L.	Enólogo	Licenciatura	35	Arquiteta paisagística	Licenciatura	33
J.F.	Ergonomista	Mestrado	43	Publicitária	Licenciatura	43
L.P.	Consultor	Licenciatura	36	Advogada	Licenciatura	35
L.M.	Professor	Licenciatura	37	Téc. de Recursos Humanos	Licenciatura	36
M.N.	Engenheiro	Licenciatura	41	Engenheira	Doutoramento	39
M.M.	Manager Samsung	*	34	Assessora	*	31
M.C.	Desempregado	Ensino Básico	26	Consulta fiscal	Licenciatura	36
M.S.	Gestor	*	*	Investigadora	*	*
M.S.	Músico	*	*	Bancária	*	*
M.C.	Jornalista	Licenciatura	36	Ed. de infância	Licenciatura	31
N.R.	Empresário	*	*	Empresária	*	*
N.M.	Investigador	*	*	Médica	*	*
R.D.	Téc. de informática	Licenciatura	34	Téc. de informática	Licenciatura	38
S.A.	Eng. Telecomunicações	Licenciatura	33	*	Licenciatura	33
V.P.	Comercial	Licenciatura	37	Bancária	Licenciatura	33
V.S.	Economista	*	*	Consultora	*	*
V.R.	*	*	33	Farmacêutica	Licenciatura	33

\* Sem informação. *Nota:* Elaboração própria.

## Anexo E. Situação profissional do Pai e da Mãe vs nível de escolaridade e idade - JI

### Quadro 3

*Situação profissional do Pai e da Mãe vs nível de escolaridade e idade do grupo de crianças do contexto de JI*

Criança	Pai			Mãe		
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade
D. B.	Desempregado	10ºano	39	Aux. Educação	12ºano	35
B. B.	Operário Fabril	9ºano	37	Assistente Técnica	12ºano	37
V. F.**	*	*	*	*	*	*
D. T.	Advogado	Licenciatura	*	Desempregada	Licenciatura	*
M. L.	Mecânico Autom.	4ºano	48	Aux. Educação	12ºano	43
B. B.	Eng. Ambiente	Licenciatura	34	Eng. Ambiente	Licenciatura	34
M. S.	Eng Mecânico	Licenciatura	38	Professora	Licenciatura	42
L. M.	Contabilista	Licenciatura	32	Está cá a estudar	Mestrado	33
P. B.	Padeiro	12ºano	22	Vendedora	6ºano	22
M. C.	Arquiteto	Licenciatura	43	Inspetora Dir.GeralAgricultura	Licenciatura	46
M. V.	Comercial	12ºano	39	Comercial	Licenciatura	36
M. I.	Eng. Electrotécnico	Licenciatura	34	Bibliotecária	Pós-Graduação	38
E. A.	Administrativo	12ºano	42	Psicóloga	Mestrado	42
D. O.	Motorista Turismo	12ºano	47	Relações Públicas	Licenciatura	37
J. S.	Barbeiro	12ºano	40	Of. Justiça	Licenciatura	39
C. T.	Professor	Licenciatura	49	Professora	Licenciatura	44
H. F.	Professor	Doutoramento	39	Professora	Doutoramento	36
B. M.	Militar	Licenciatura	36	Militar	Licenciatura	34
A. S.	Gerente Comercial	12ºano	40	*	12ºano	37
G. S.	Motorista	6ºano	36	Aux. Apoio Domiciliário	9ºano	33

\* Sem informação

\*\* A V.F. vive com a avó que é a sua encarregada de educação. É professora e tem o ensino superior como nível de escolaridade.

Nota: Elaboração própria.

## Anexo F. Sexo vs idade e percurso institucional - Creche

Quadro 4

*Sexo vs idade e percurso institucional do grupo de crianças do contexto de creche*

Criança	Sexo	Idade <sup>50</sup>	Frequência no grupo no ano anterior	Observações
A.B.	Masculino	18 meses	Sim	Tem um irmão mais velho a frequentar a instituição.
A.E.	Feminino	21 meses	Sim	Tem um irmão mais velho a frequentar a instituição.
C.F.	Feminino	22 meses	Sim	Tem um irmão mais velho a frequentar a instituição.
G.P.	Masculino	27 meses	Sim	-
I.A.	Feminino	23 meses	Não	-
J.L.	Masculino	24 meses	Sim	-
J.F.	Feminino	23 meses	Sim	-
L.P.	Masculino	26 meses	Sim	-
L.M.	Masculino	23 meses	Sim	-
M.N.	Feminino	19 meses	Sim	Tem uma irmã mais velha a frequentar a instituição.
M.M.	Feminino	27 meses	Sim	Tem uma irmã mais nova a frequentar a instituição.
M.C.	Feminino	25 meses	Sim	-
M.S.	Masculino	22 meses	Sim	-
M.S.	Masculino	22 meses	Sim	Tem uma irmã nova e um irmão mais velho a frequentar a instituição.
M.C.	Feminino	19 meses	Não	Tem uma irmã mais velha a frequentar a instituição.
N.R.	Feminino	25 meses	Não	Tem um irmão mais velho a frequentar a instituição
N.M.	Masculino	29 meses	Não	Pai de nacionalidade italiana, sendo o italiano utilizado em casa.
R.D.	Feminino	19 meses	Sim	-
S.A.	Feminino	27 meses	Sim	-
V.P.	Masculino	28 meses	Sim	Tem um irmão mais velho a frequentar a instituição.
V.S.	Feminino	19 meses	Sim	-
V.R.	Feminino	24 meses	Sim	-

<sup>50</sup> Idades recolhidas durante o período de observação.

## Anexo G. Sexo vs idade e percurso institucional - JI

Quadro 5

*Sexo vs idade e percurso institucional do grupo de crianças do contexto de JI*

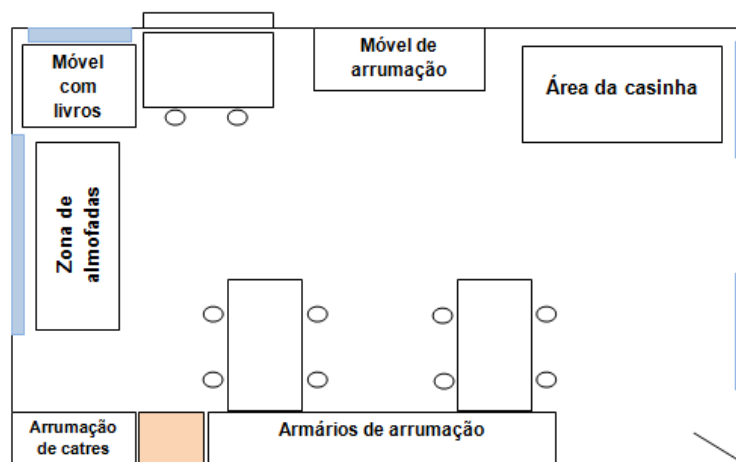
Criança	Sexo	Idade <sup>51</sup>	Frequência JI	Observações
D. B.	Masculino	6 anos	4º ano	Frequentava o grupo no ano anterior. Referenciado como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE). Apoio da técnica de educação especial e da terapeuta da fala.
B. B.	Feminino	6 anos	3º ano	Frequentava o grupo no ano anterior.
V. F.	Feminino	6 anos	3º ano	Frequentava o grupo no ano anterior.
D. T.	Masculino	6 anos	3º ano	Está pela primeira vez na instituição e no grupo. Nacionalidade georgiana.
M. L.	Masculino	6 anos	3º ano	Frequentava o grupo no ano anterior.
I.L.	Feminino	6 anos	-	Está pela primeira vez na instituição e no grupo. Nacionalidade brasileira. Ingressou no grupo a 16 de março.
B. B.	Feminino	5 anos	3º ano	Frequentava o grupo no ano anterior. Tem um irmão na instituição, noutra sala.
M. S.	Feminino	5 anos	3º ano	Frequentava o grupo no ano anterior. Tem uma prima na instituição.
L. M.	Masculino	5 anos	3º ano	Estava pela primeira vez na instituição e no grupo. Nacionalidade brasileira. Abandonou o grupo a 27 de fevereiro.
P. B.	Masculino	5 anos	2º ano	Está pela primeira vez na instituição e no grupo. Frequentava outro JI.
M. C.	Feminino	5 anos	3º ano	Está pela primeira vez na instituição e no grupo. Frequentava outro JI.
M. V.	Feminino	5 anos	3º ano	Frequentava o grupo no ano anterior.
M. I.	Feminino	5 anos	3º ano	Frequentava o grupo no ano anterior.
E. A.	Masculino	5 anos	3º ano	Frequentava o grupo no ano anterior.
D. O.	Masculino	5 anos	3º ano	Frequentava o grupo no ano anterior.
J. S.	Masculino	5 anos	3º ano	Frequentava o grupo no ano anterior.
C. T.	Feminino	5 anos	3º ano	Frequentava o grupo no ano anterior.

<sup>51</sup> Idades recolhidas durante o período de observação.

H. F.	Masculino	4 anos	2º ano	Está pela primeira vez na instituição e no grupo. Frequentava outro JI.
B. M.	Feminino	4 anos	1º ano	Está pela primeira vez na instituição e no grupo.
A. S.	Masculino	4 anos	2º ano	Está pela primeira vez na instituição e no grupo. Frequentava outro JI.
G. S.	Masculino	4 anos	1º ano	Está pela primeira vez na instituição e no grupo. Referenciado com NEE. Apoio da técnica de educação especial.

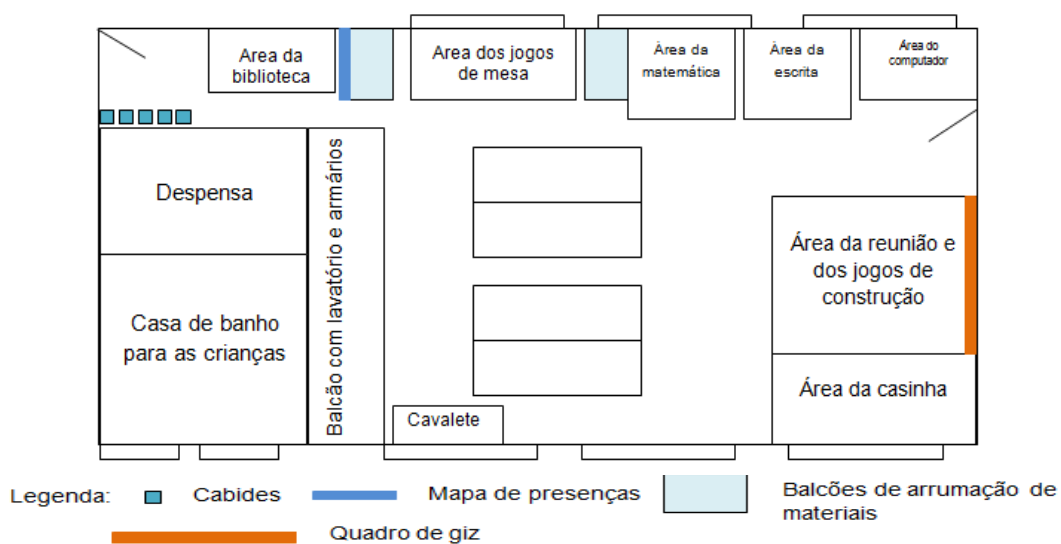
*Nota:* Elaboração própria.

## Anexo H. Plantas das salas de atividades de creche e de JI



Legenda:  Empilhamento de cadeiras  Placares expositivos

*Figura 1.* Planta da sala de atividades do contexto de creche na maioria dos momentos diários. Elaboração própria.



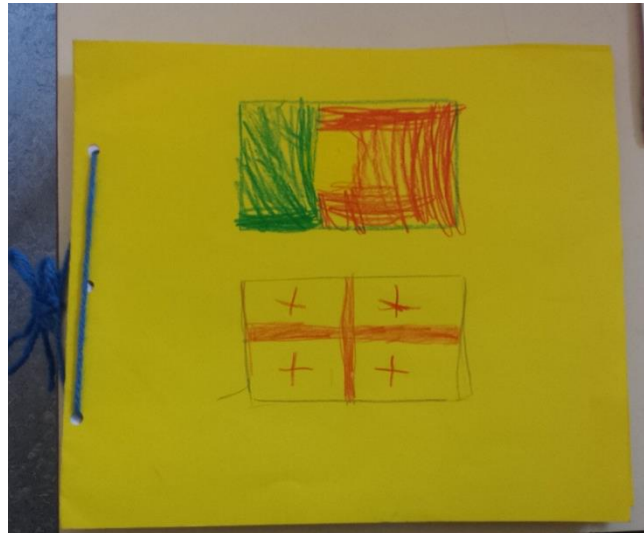
Legenda:  Cabides  Mapa de presenças  Balcões de arrumação de materiais  Quadro de giz

*Figura 2.* Planta da sala de atividades do contexto de JI na maioria dos momentos diários. Elaboração própria.

**Anexo I. Relatório do projeto "Vamos conhecer a Geórgia"  
apresentado no âmbito da Unidade Curricular de Projetos  
Curriculares Integrados (em cd)**

Este anexo encontra-se disponível em cd, devido à sua dimensão e por questões de formatação.

## Anexo J. Fotografias relativas a alguns momentos do projeto desenvolvido acerca da Geórgia



*Figura 3.* Capa do *dicionário ilustrado* de Português-Georgiano. Registo fotográfico próprio.



*Figura 4.* Mãe e criança a escrever algumas palavras em Georgiano. Registo fotográfico próprio.



*Figura 5.* Confeção de um doce típico da Geórgia com o apoio da mãe da criança georgiana. Registo fotográfico próprio.



*Figura 6.* Visualização de fotografias da sala da criança georgiana na Geórgia.  
Registo fotográfico próprio.