

Refletindo sobre a Prática Pedagógica na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

*Integração e inclusão de uma criança ucraniana refugiada na Educação
Pré-Escolar portuguesa*

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Margarida Nunes Duarte Alves

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Professor Doutor Pedro de Carvalho da Silva

Leiria, 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Intervenientes nas práticas pedagógicas supervisionadas

Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º e 2.º semestres

- Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II | 2.º ano | 1.º e 2.º semestres

- Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

DEDICATÓRIA

Às estrelas que me guiam, que me dão força e que desejam o melhor de mim e para mim.

Mãe, a minha “Nanda”, daqui a tua jóia. O teu sonho e o meu sonho vai ser agora nosso, verdadeiro e intocável, fizeste-me ter forças que não sabia que existiam e a pintar com cores os dias cinzentos e pobres de esperanças. És a minha referência, longe, mas sempre perto, não poderia ter pedido uma mãe melhor. Sei que és a pessoa mais orgulhosa de mim.

Avô “Zé”, os dias de brincadeiras entre netos e avós serão intocáveis e a tua paixão pelos teus netos em crianças, por serem puros, verdadeiros e te fazerem sorrir quando só tinhas razões para chorar são a mesma força que me guia. A pureza, a sinceridade, o amor e o carinho. Todas as crianças que me rodearam foram a minha maior cura sem saberem. É dia de tu e a mãe darem um abraço e sorrirem, porque eu consegui e vou continuar a conseguir com a certeza de que vocês me irão guiar.

AGRADECIMENTOS

Existem mil e um sentimentos associados à conclusão de mais uma etapa da minha vida. Deste modo, ao longo desta grande caminhada quero agradecer a todos os que me permitiram chegar até aqui.

Família, a mais importante, quero agradecer aos meus pilares, avó Maria, uma força da natureza e exemplo de luta e força, ao meu irmão, João, que tem um coração cheio, obrigada pela proteção e pela ajuda. Por fim, ao meu pai, Rui, que segura a família e continua todos os dias a trabalhar por nós, és um exemplo.

Aos meus amigos que foram casa, abrigo, sorrisos, serões e coragem, fomos uns dos outros, obrigada Duarte, Jéssica, Margarida, Zezinha, Catarina, Sophie, Alexandra, Carolina, Ricardo, Beatriz e Mariana.

À Filipa, um agradecimento especial, desde o primeiro dia até ao último. Realizando tudo de mãos dadas, com sorrisos, lágrimas e cansaço. Obrigada, sem ti não teria sido melhor.

Ao professor Miguel Oliveira, ao professor Pedro Silva e à professora Clarinda Barata, que me ensinaram a refletir, com a força de seguir as minhas convicções. Obrigada pelo apoio, ajuda e suporte, sem os professores nada disto seria possível.

A todas as educadoras cooperantes, Ângela e Maria José e professoras cooperantes, Raquel e Graça que me permitiram fazer parte dos seus locais de trabalho, acrescentando em mim novos mundos, aprendizagens e vivências. Às crianças e respetivas famílias que foram o mote para a minha motivação e aprendizagem.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Declaro ainda que, de forma a preservar a identidade das crianças, e mantendo o sigilo dos nomes de todos os participantes, foram utilizados nomes fictícios para cada uma das crianças ao longo deste relatório, tal como para as educadoras, professoras e auxiliares de ação educativa. Ainda por questões associadas à ética na investigação, recorreremos ao consentimento informado de todos os intervenientes referidos neste relatório, nos contextos relativos à dimensão reflexiva e no estudo apresentado na dimensão investigativa.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023. O documento está dividido em duas partes, que contêm capítulos e subcapítulos. Na Parte I encontra-se a Dimensão Reflexiva e na Parte II a Dimensão Investigativa.

A Dimensão Reflexiva aborda, de uma forma crítica e reflexiva, as práticas desenvolvidas nos contextos socioeducativos, colocando em perspetiva o processo de identidade profissional proveniente das vivências e experiências resultantes das práticas profissionais supervisionadas realizadas. Destaca as principais aprendizagens desenvolvidas, tais como, o desenvolvimento das competências de observação e reflexão crítica sobre as práticas educativas e a capacidade de adaptação aos diferentes ambientes educativos.

A Dimensão Investigativa tem como objetivo compreender como é que pode ser integrada uma criança ucraniana refugiada da Guerra da Ucrânia no Sistema Educativo Português e tudo o que está em volta deste processo. Procura-se que este estudo seja um contributo para a reflexão em torno de práticas educativas facilitadoras da inclusão e sensíveis à diversidade, independentemente da origem, história e diversidade cultural da criança. A investigação desenvolvida foi de natureza qualitativa, tendo sido norteada pela metodologia de estudo de caso. A recolha de dados passou pelo recurso a diferentes técnicas e instrumentos, de modo a conseguir cruzar diversas fontes de evidência. Os resultados destacaram a comunicação como a principal barreira enfrentada por esta criança. As estratégias desenvolvidas incluem o uso da comunicação não verbal e a promoção da empatia entre os pares para que fossem superadas as barreiras e fomentada a inclusão. Além disso, o papel da equipa educativa foi destacado, bem como a importância da interação com a família no processo de adaptação da criança ucraniana.

Palavras-chave

Criança estrangeira; Estratégias de Inclusão; Inclusão; Integração; Jardim de Infância.

ABSTRACT

This report was carried out as part of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria, during the academic years 2021/2022 and 2022/2023. The document is divided into two parts, which contain chapters and subchapters. Part I focuses on the Reflective Dimension, while Part II addresses the Investigative Dimension.

The Reflective Dimension critically and thoughtfully addresses the practices developed in socio-educational contexts, placing the process of professional identity construction into perspective, based on the experiences and learning derived from supervised professional practices. It highlights the main skills developed, such as the enhancement of observation and critical reflection competencies regarding educational practices, as well as the ability to adapt to different educational environments.

The Investigative Dimension aims to understand how a Ukrainian child, a refugee from the Ukraine War, can be integrated into the Portuguese Educational System and the broader context surrounding this process. This study aspires to contribute to the reflection on educational practices that promote inclusion and are sensitive to diversity, regardless of the child's origin, background, or cultural diversity. The Reflective Dimension critically and thoughtfully addresses the practices developed in socio-educational contexts, placing the process of professional identity construction into perspective, based on the experiences and learning derived from supervised professional practices. It highlights the main skills developed, such as the enhancement of observation and critical reflection competencies regarding educational practices, as well as the ability to adapt to different educational environments.

Keywords

Foreign Child.; Inclusion; Inclusion Strategies; Integration; Kindergarten.

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	1
Agradecimentos	2
Declaração de Integridade	3
Resumo	4
Abstract.....	5
Índice Geral	6
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas	10
Índice de Quadros	10
Abreviaturas.....	11
Introdução.....	12
Parte I – Dimensão reflexiva: Desenvolvendo educadores e professores reflexivos para uma prática transformadora	14
Capítulo 1 – Explorando as Vivências e aprendizagens nas práticas pedagógicas de educação de infância: Perspetivas e desafios	17
1. Contexto de creche	17
1.1. Caracterização da instituição e do grupo de crianças em Creche.....	17
1.2. A abordagem Reggio Emilia	19
1.3. Ciclo interativo: observar, planificar, intervir e avaliar.....	21
1.4. A construção de documentação pedagógica e do portfólio em creche.....	27
1.5. A relação com a família, uma viagem iniciada no momento de acolhimento	
29	
1.6. Considerações Finais	30
2. Contexto de Jardim de Infância	31

2.1. Caracterização da instituição e do grupo de crianças em Jardim de Infância	31
2.2. Viver no Jardim de Infância: Gestão dos espaços e do Grupo de Crianças	33
2.3. Trabalhar com a Metodologia de Trabalho por Projeto: Dificuldades e Aprendizagens	35
2.3.1. FASE I: Definição Do Problema	38
2.3.2. FASE II: Planificação e desenvolvimento do trabalho.....	39
2.3.3. FASE III: Execução.....	40
2.3.3. FASE IV: Divulgação/Avaliação	43
2.4. Considerações Finais	43
Capítulo 2 – Vivências e aprendizagens realizadas nas práticas pedagógicas em 1.º CEB	45
1. Os contextos educativos	45
1.1. O 1.º ano de escolaridade	45
1.2. O 1.º e 3.º anos de escolaridade	47
2. Os desafios e aprendizagens em redor do 1.º CEB.....	49
2.1. A observação	49
2.2. A planificação.....	50
2.3. A intervenção.....	53
2.4. A avaliação	54
3. Considerações Finais	57
Parte II – Dimensão Investigativa	58
Capítulo 1 – Introdução/problemática	58
1.1. Pergunta De Partida E Objetivos De Investigação	59

Capítulo 2 – Revisão da Literatura	62
2.1. Acolhimento, Integração e Inclusão de Crianças e Jovens Ucrânicos	62
2.1.1. As Instituições que acolhem, incluem e integram	62
3.1. Inclusão e Integração na Educação Pré-Escolar	62
3.1.1. Os conceitos de Inclusão vs Integração	62
3.1.2. Inclusão e integração de crianças ucranianas refugiadas da Guerra da Ucrânia na Educação Pré-Escolar.....	65
Capítulo 3 – Metodologia de Investigação	68
3.1. Opções metodológicas	68
3.2. Contexto do estudo e participantes	69
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	69
Capítulo 4 – Apresentação e Análise de Dados e Discussão de Resultados	74
4.1. Da integração à inclusão da Mariya	74
4.2. O papel do educador e dos profissionais da instituição no processo de integração e inclusão da Mariya.....	81
4.3. O papel e o olhar da família no processo de integração e inclusão da Mariya	85
4.4. O papel das crianças do grupo no processo de integração e inclusão da Mariya	88
4.5. Estratégias Específicas de Educadores De Infância no Acolhimento de Crianças Ucranianas Refugiadas	90
Capítulo 5 – Conclusões do estudo	94
5.1. Conclusões do estudo	94
5.2. Limitações do estudo	95
5.3. Refletindo sobre o processo de inclusão da Mariya	96
Conclusão do Relatório	98
Bibliografia.....	100
Anexos	1

Anexo 1 – VII Reflexão Individual – Creche – 6 a 7 de dezembro de 2021.....	1
Anexo 2 –Exemplos de construção de documentação pedagógica – Creche	4
Anexo 3 – V Reflexão Individual 8 a 10 de novembro de 2021 – Creche.....	5
Anexo 4 – III REFLEXÃO Individual 26 e 27 de Abril de 2022 – Jardim de Infância8	
Anexo 5– IV Reflexão Individual – PP1 DO ENSINO DO 1.º CEB - de 31 de outubro e 2 de novembro de 2022)	11
Anexo 6 – Questionamento realizado aos alunos.....	16
Anexo 7 – IV Reflexão Individual – PP2 DO ENSINO 1.º CEB - de 27 a 29 de março de 2023).....	17
Anexo 8 – Exemplo da Realização de Um recurso para a realização da diferenciação pedagógica.....	29
Anexo 9 – Pedidos de Autorização para a Recolha de Dados.....	30
Anexo 10 – Tabelas de Observação	34
Anexo 11 – Entrevista realizada à Educadora de Infância	47
Anexo 12– Entrevista realizada à Auxiliar de ação educativa	53
Anexo 13– Entrevista realizada aos encarregados de educação.....	57
Anexo 14– Entrevistas realizadas às crianças do grupo	60
Anexo 14 – Listagem de estratégias inclusivas e integradoras adotadas por educadores de infância do concelho de leiria	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Processo de Investigação sobre o Ciclo de Vida dos Bichos-da-Seda.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Síntese de tópicos e subtópicos analisados nos dados de Integração e Inclusão.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Respostas das crianças à pergunta “O que sabemos?”

Quadro 2: Resposta das crianças à pergunta “O que queremos saber?”

Quadro 3: Resposta das crianças à pergunta “Como podemos descobrir?”

Quadro 4: Respostas das crianças à pergunta “O que queremos fazer?”

Quadro 5: Calendarização das propostas realizadas.

ABREVIATURAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

INTRODUÇÃO

Num mundo em constante transformação, onde a instabilidade e a incerteza moldam o presente e desafiam o futuro, a educação emerge como um dos últimos bastiões de esperança e reconstrução. Professores e educadores de infância não são apenas transmissores de conhecimento, mas arquitetos de futuros, especialmente quando acolhem crianças que carregam nos olhos o peso da guerra e da perda. O sistema educativo português enfrenta hoje o desafio de integrar e incluir crianças refugiadas, que chegam com culturas diferentes, línguas desconhecidas, histórias dilacerantes e sonhos interrompidos. Cabe aos educadores estender pontes, reconstruir infâncias e provar, todos os dias, que a Escola pode ser um porto seguro onde recomeçar é possível. Cada gesto no processo de acolhimento pode ser a chave para transformar o medo do desconhecido em esperança e novas oportunidades.

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto do Politécnico de Leiria, durante os anos letivos de 2021/2022 e de 2022/2023.

O presente relatório é o espelho das aprendizagens desenvolvidas no âmbito dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada. As mesmas foram realizadas em quatro contextos diferentes. A primeira realizada em contexto de Creche, a segunda em contexto de Jardim de Infância, e por fim, as terceira e quarta, realizadas em contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, é apresentado um estudo investigativo de carácter qualitativo, colocado em prática numa instituição pública relativo à inclusão e integração de uma criança ucraniana refugiada de guerra da Ucrânia na valência de Educação Pré-Escolar.

Procurámos entender a forma de promover a integração e inclusão de uma criança ucraniana refugiada de guerra na rede pública da Educação Pré-Escolar portuguesa. Neste sentido, tivemos como principais objetivos conhecer o processo de integração e inclusão da criança ucraniana num jardim de infância, identificar o papel do educador, dos profissionais da instituição, das crianças do grupo e da família neste processo. Procurámos também interpretar as estratégias específicas de dois educadores de infância do concelho de Leiria que acolheram outras crianças ucranianas refugiadas.

No que concerne à organização do relatório, optou-se por fazer uma primeira divisão em duas partes. A primeira dedicada à Dimensão Reflexiva, referente a todas as Práticas Pedagógicas realizadas, evidenciando as experiências e aprendizagens realizadas em cada valência. A mesma é dividida em dois capítulos, o primeiro referente à Dimensão Reflexiva realizada nas valências de Creche e EPE e o segundo ao contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cada capítulo é organizado em subcapítulos correspondentes às aprendizagens realizadas nos diferentes contextos.

Esta dimensão está dividida em cinco capítulos. O primeiro é referente à introdução, pergunta de partida e objetivos da investigação. O segundo capítulo é referente à revisão da literatura. No terceiro capítulo é apresentada a metodologia de investigação, nomeadamente, as opções metodológicas, o contexto do estudo e as técnicas e instrumentos de recolha de dados. O quarto capítulo apresenta a análise de dados com evidências dos mesmos e, por fim, o último capítulo é dedicado às conclusões e limitações do estudo.

O relatório encerra com a apresentação de uma conclusão global sobre todo o meu percurso realizado no presente Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA: DESENVOLVENDO EDUCADORES E PROFESSORES REFLEXIVOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

“A educação de qualidade é um modo de vida, um compromisso que envolve todo o nosso ser” (Vasconcelos, 1997, p. 23)

Na primeira parte do presente relatório irei espelhar, de forma reflexiva, as aprendizagens vivenciadas e desenvolvidas em todos os contextos da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

No primeiro ponto da presente dimensão, referente aos diversos contextos da PES, irei realizar uma breve reflexão sobre a importância de educadores e professores serem reflexivos nas suas práticas profissionais, para a melhoria das mesmas e, também, do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e alunos.

Nos segundo, terceiro e quarto pontos debruço-me acerca das aprendizagens mais significativas realizadas nas diversas valências de educação em que realizei as minhas Práticas Pedagógicas (PP), sendo estas, a Creche, o Jardim de Infância (JI) e, por fim, o 1.º CEB.

Antes de iniciar um novo capítulo da minha vida académica e profissional, o meu olhar sobre educação e do meu papel enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º CEB mudou de um modo exponencial.

Numa fase inicial do meu percurso académico questionava o porquê da necessidade de serem exigidas tantas reflexões, sendo algo que no início não o fazia de forma correta, pois limitava-me a descrever e a transcrever de forma breve o que corria melhor ou o que corria pior no decorrer das PP. No entanto, com o passar das semanas, mais que o *feedback* do professor supervisor e da educadora cooperante no contexto de Creche, foi determinante o tempo, a relação e a planificação com as crianças. Comecei a perceber o sentido de reflexão no sentido de questionar, de procurar respostas internas e externas, no

sentido de melhorar o meu *modus operandi* nas minhas atuações e todos os trabalhos envolvidos na PP.

A criação de uma ligação com o um grupo de crianças, implica um trabalho semanal realizado com esse grupo permitindo que conhecesse as crianças, as suas características. Nos dias em que os seus comportamentos não se enquadravam nos perfis das crianças traçados questionava-me “O que é que aconteceu? Porque é que ele estava assim?”, ou seja, necessitei de analisar, conhecer, aprender e instruir em mim uma maior capacidade de autorreflexão. Neste momento comecei a perceber a importância da reflexão e do trabalho cooperativo com o meu par pedagógico, ambas dávamos por nós em diálogos informais a refletir, mas somente após algum tempo de intervenção e de conhecimento, como que numa análise profunda acerca da nossa atuação. Também, igualmente as diversas reuniões realizadas com os professores supervisores e educadores cooperantes permitiram que houvesse a existência de reflexão, partindo do questionamento, do diálogo dos intervenientes que estão a trabalhar para o mesmo bem comum que é o desenvolvimento harmonioso e aprendizagem de cada criança que passa nas nossas vidas. Tal como Bruner (1986, citado por Vasconcelos, 1997, p. 19) afirma, a educação surge da conversa entre indivíduos, sendo estes os intervenientes que fazem parte do dia-a-dia das crianças e que trabalham com elas. Não o conseguia fazer antes de criar uma relação de confiança e uma atitude crítica com os cooperantes, com os professores supervisores, sem conhecer o grupo de crianças, antes de conhecer os currículos, antes de conhecer a avaliação, antes de ter todo um conhecimento científico-didático sobre as crianças, pois o professor “à medida que afirma as experiências e o saber do aluno, o professor tem a responsabilidade de ajudar o aluno a dar um passo em frente no seu desenvolvimento” (Vasconcelos, 1997, p. 19).

Aprender a refletir é fundamental, sendo que permite ao educador e ao professor abrir portas transparentes e repletas de luz para novas aprendizagens, para a magia do ensino-aprendizagem acontecer e tornar as maiores dificuldades e problemas em soluções. Ao longo de todo o meu percurso, evoluí através das experiências, que me permitiram refletir sobre o que corria pior e o que corria melhor.

Neste sentido quero afirmar que as reflexões foram uma das minhas maiores dificuldades, mas, fazendo um balanço no fim, quis destacar a importância das mesmas, pois foram elas que me permitiram evoluir e crescer enquanto futura profissional e ponderar sobre o

melhor e o pior para a concretização das práticas futuras. Antes da reflexão, tem de existir todo um trabalho envolto na observação. Observar sem realizar inferências e comparar as mesmas observações com a teoria, com estudos já realizados, conhecer as crianças, é fundamental para saber contextualizar e fundamentar as propostas realizadas de acordo com os interesses das crianças e dos alunos, de forma que os mesmos se motivem no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Durante todo o percurso houve situações e incidentes críticos menos positivos que me fizeram refletir, observar, estudar e permitiram que não voltassem a acontecer nas intervenções seguintes.

Cada PP é um momento de evolução e através destas reflexões e das questões – do *porquê?* para *quê?* e *como?* seria mais rico determinado momento – conseguimos evoluir na nossa maneira de planificar e atuar.

No primeiro capítulo da primeira parte do presente Relatório da PES irei apresentar a dimensão reflexiva referente à PP em contexto de Creche e em contexto de JI, focando-me na Educação de Infância (EI) no geral. O segundo capítulo irá ser alusivo às duas PP em 1.º CEB. De um modo geral, são apresentadas as minhas maiores vivências, desafios, dificuldades e aprendizagens que senti ao longo desta jornada, pois foi através das mesmas que consegui melhorar o meu percurso académico e tornar-me melhor pessoa e profissional.

CAPÍTULO 1 – EXPLORANDO AS VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PERSPETIVAS E DESAFIOS

1. CONTEXTO DE CRECHE

Ao iniciar um novo ciclo académico, o primeiro sentimento com que fiquei, foi de curiosidade. Esta curiosidade prendeu-se com o facto de ser um novo desafio e trabalhar em conjunto com novas pessoas e um grupo de crianças com uma faixa etária com a qual nunca tinha trabalhado. Ao sentimento de curiosidade, após o conhecimento da instituição e do decorrer da PP em Creche, acresceu o da responsabilidade, o despertar para conhecer mais, para conseguir realizar um percurso crescente no que concerne às aprendizagens realizadas.

Num primeiro momento, quando soube que iria iniciar a minha PP com bebés com idades compreendidas entre os 9 meses e 2 anos de idade, fiquei um pouco reticente e com alguma ansiedade, pois é uma idade que exige saber cuidar, onde a muda da fralda é um dos momentos mais íntimos da criança, um momento privilegiado para criar um vínculo seguro com a criança e, mais desafiante ainda, conseguir perceber o que eles sentem porque não conseguem dizê-lo com recurso a palavras. Este momento foi também fundamental para refletir sobre que atividades poderiam ser do interesse daquelas crianças e perceber de que forma se poderiam realizar estas atividades com os bebés que ainda não tinham a marcha adquirida. Além disso, o sentimento de pertença era um dos meus maiores receios antes de começar, no entanto, não senti qualquer constrangimento no que concerne a este ponto.

1.1. Caracterização da instituição e do grupo de crianças em Creche

Iniciei o meu percurso em PP em EI – Creche, num Centro Social e Paroquial – Centro Infantil, sendo esta IPSS localizada no distrito e concelho de Leiria.

Todos os processos em que nos envolvemos exigem que sejam previamente observados e estudados. No início da PP em Creche foi realizada a observação do contexto e a realização de uma pesquisa sobre a faixa etária das crianças com quem trabalhamos. Relativamente à observação e conhecimento do local e do grupo com quem laborámos recorreu-se ao questionamento informal com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa que integra a equipa com quem trabalhamos; além disso, procurou-se previamente realizar uma pesquisa no website oficial da instituição. A observação direta,

o registo de diálogos e informações permitiram recolher informações “para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

Eu e o meu par pedagógico da Unidade Curricular de PP em Creche, ficámos na sala “Creche I” – a sala de 1-2 anos – constituída por catorze crianças, seis do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 meses e 20 meses de idade a 30 de setembro de 2021. A 17 de janeiro de 2022 (final da prática pedagógica), a mais nova já tinha 13 meses e a mais velha 24 meses. Dez elementos do grupo já frequentavam o Centro Social e Paroquial dos Pousos desde o Berçário e os restantes desde o início do ano letivo 2021/2022. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa.

Relativamente à aquisição da marcha, no início do ano letivo 2021/2022, quatro crianças ainda não haviam adquirido a marcha. Ainda relativamente ao desenvolvimento motor (na mesma data), uma das crianças ainda não conseguia gatinhar. Ou seja, no início deste desafio estávamos perante 14 crianças com idades e aquisições de desenvolvimento e aprendizagem diferentes.

Embora considere desenvolvimento e aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis e encare o trabalho desenvolvido na EI de modo integrado e holístico, fez algum sentido conhecer as características da faixa etária das crianças, conhecer os domínios de desenvolvimento e aprendizagem como um exercício formativo que me apoiou no trabalho com as crianças do grupo. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993), Piaget determinou quatro estádios de desenvolvimento cognitivo – estágio sensório-motor (0-2 anos), estágio pré-operatório (2-7 anos), estágio das operações concretas (7-11 anos) e estágio das operações formais (11-16 anos). Assim, “cada estágio principal é um sistema de pensamento qualitativamente diferente do precedente. Cada estágio constitui uma transformação fundamental dos processos de pensamento” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 102).

As crianças da sala da creche I encontram-se no estágio sensório motor. Sprinthall e Sprinthall (1993) afirmam que no estágio sensório-motor, a atividade cognitiva “baseia-se principalmente na experiência imediata, através dos sentidos. A actividade intelectual

fundamental deste estágio consiste na interação com o meio, através dos sentidos” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 103). Além disso, encontravam-se numa fase muito egocêntrica, existindo, ainda, pouca relação entre pares.

As crianças da sala da creche I são alegres, dinâmicas, curiosas, observadoras, bastante receptivas a novas experiências e com uma grande vontade de participar nas diversas brincadeiras e momentos no decorrer do dia-a-dia.

A maioria das crianças, no início das nossas intervenções, já tinha ganho vontade e segurança suficiente para explorar todo o espaço envolvente com autonomia e entusiasmo, embora nem todos tivessem adquirido a marcha. A generalidade das crianças era capaz de atender a pedidos simples, como ir deitar um papel ou lixo ou arrumar um jogo. O grupo revelou desde o início ser curioso e com vontade de querer experimentar o mundo à sua volta pelo que quando surgiram objetos novos, davam sempre sinal de querer ver e tocar. Segundo Kruse (2005, citado por Formosinho et al., 2018, p. 79), “Nos primeiros três anos de vida, os aprendizes sensoriomotores aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes ativos.” Além disso, French e Murphy (2005, citado por Formosinho et al., 2018, p.79), acrescentam que “a aprendizagem ativa de bebés e crianças mais novas é o processo pelo qual eles exploram o mundo através de ações como: observar, escutar, tocar, alcançar, agarrar, levar à boca, soltar, mover o corpo, cheirar, provar ou fazer coisas acontecer através da manipulação de objetos (*op. cit. post*, Hohmann & Epstein, 2011, pp. 16-17).

Neste grupo as crianças procuravam constantemente o colo e o afeto por parte dos adultos responsáveis, reflexo de uma relação positiva entre as crianças, a educadora de infância, a auxiliar de ação educativa e as mestrandas.

1.2. A abordagem Reggio Emilia

A construção das primeiras planificações foi um desafio enorme, porque foi a primeira vez que planifiquei para crianças desta faixa etária e além disso acrescia o desafio de planificar tendo em consideração a abordagem Reggio Emilia. Num primeiro contacto e com pouca informação, generaliza-se que se tratava de uma abordagem que “segue os interesses das crianças”, mas tivemos a oportunidade de constatar que não se tratava

apenas dos interesses das crianças, mas sim de muito mais aspetos que iremos explorar a seguir.

A abordagem Reggio Emilia, foi influenciada por Loris Malaguzzi; esta mesma abordagem está relacionada com o percurso de vida e pensamento de Malaguzzi (Reggio Children, 2020). Esta surgiu em Itália após a II Guerra Mundial, na Villa Cella pertencente à cidade de Reggio Emilia. A abordagem nasceu devido ao desencadear de diversos acontecimentos históricos, políticos, sociais e económicos. Posteriormente à II Guerra Mundial os edifícios haviam ficado danificados, o que fez com que um grupo de pais necessitasse e achasse necessário criar um espaço para os seus filhos. (Formosinho et al, 2018). Os mesmos lutaram para que se formasse uma escola de qualidade e que colaborasse com a comunidade (LeBlanc, 2012, citado por Louro, 2013).

Como referi anteriormente, a presente abordagem não se cinge apenas em realizar práticas seguindo os interesses das crianças, mas também em mais fatores/pilares primordiais para uma prática harmoniosa e de qualidade. Nesta abordagem os pilares que se devem ter em consideração são os seguintes:

- As relações adulto-adulto, adulto- criança; criança- adulto;
- A participação da comunidade familiar;
- A imagem de criança como um ser competente e capaz associado às “Cem Linguagens”;
- O espaço organizado e esteticamente estruturado para a realização de provocações;
- O atelier;
- A organização do tempo;
- O educador observador, documentador e investigador;

Realizar um trabalho seguindo a presente abordagem traz inúmeras vantagens para o trabalho do educador e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia diz-nos que as crianças têm um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo e constroem significados através do que exploram no seu dia a dia (Thorton & Brunton, 2005). E se o que exploram tem esta influência na construção de significados nós “educadores” planificamos e projetamos provocações para dar ases a esta construção de significados (Anexo I – Reflexão Individual – Creche de 6 a 7 de dezembro de 2021)

A relação com as famílias onde existe uma comunicação aberta sobre a criança, a realização de provocações inclusivas, que permitem que todas as crianças experienciem tudo sem nunca se sentirem de parte.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (1998), as provocações são elementos essenciais na abordagem Reggio Emilia, estas são estratégias de atuação nas práticas educativas que defendem que o ambiente é um "terceiro educador". De forma a promover um contexto rico em estímulos e múltiplas possibilidades de exploração, as provocações encorajam as crianças a descobrir, investigar e expressarem-se criativamente, de forma autónoma e colaborativa.

E, por fim, a escuta ativa, esta tem um papel importante para a realização de todo o trabalho, porque sem a escuta não existe uma abordagem de educação participativa que, consequentemente, não ajuda na realização de provocações que despertem o interesse das crianças, não nos permite observar e perceber os sentimentos e emoções vivenciadas pelas crianças, pois não se trata apenas do momento da provocação, mas sim de todo o dia em que as crianças passam na Creche connosco.

1.3. Ciclo interativo: observar, planificar, intervir e avaliar

Ao iniciar a construção das primeiras planificações, enquanto futura educadora percebi e tenho na minha consciência que os tempos mudam, logo a educação não se pode manter estanque ao que era há um século atrás. Ainda com pouco tempo de uma prática desenvolvida, percebi que a educação está carente de novos olhares e nós teríamos de colmatar essa carência. Esta dificuldade esteve presente em todas as planificações

realizadas, no entanto, com o passar do tempo e o quão melhor nós conhecíamos as crianças e os seus interesses, mais simples se tornava.

As crianças são curiosas desde que se desenvolvem durante a gravidez da mãe e iniciam a sua comunicação com o mundo. Durante este tempo as crianças criam “a sua identidade pessoal/relacional, a sua identidade social e cultural, a sua identidade de aprendiz. (Formosinho et al., 2018, p. 42)” e a educadora sabe disso, logo vai ter também de ter o princípio de respeitar os interesses e as individualidades de cada um.

A construção das primeiras planificações foi um desafio enorme, porque foi a primeira vez que o grupo planificou para as crianças da presente faixa etária. No entanto, com os primeiros dias de observação, a interação com o grupo de crianças e o conhecimento da abordagem pela qual se rege a instituição planificou-se todas as semanas tendo em conta os interesses demonstrados pelas crianças. Sendo que estes interesses apenas são visíveis por parte da educadora através da observação atenta do comportamento e das reações das crianças aos estímulos que os rodeiam.

A observação em creche é definida como uma ferramenta pedagógica fundamental, que permite aos educadores compreender o desenvolvimento das crianças, reconhecer as suas necessidades e ajustar as práticas educativas de forma intencional e individualizada. Esta prática contínua e sistemática visa promover o bem-estar, a aprendizagem e uma resposta adequada aos interesses e desafios que surgem no quotidiano de cada criança, Assim, a observação torna-se uma base imprescindível para garantir a qualidade das interações e do ambiente educativo (Marques et al., 2024).

Através desta observação, surge o processo de planificar propostas para realizar com o grupo; de seguida, a realização da intervenção; e, por fim, a avaliação. Esta última não diz respeito apenas à avaliação das crianças e do envolvimento das mesmas, mas também da própria planificação que nos faz avaliar a nós mesmas e repensar no que podemos mudar e melhorar.

As propostas educativas realizadas tiveram como base o seguimento de um caminho que, enquanto grupo de PP, desenvolvemos com as crianças. Não planificámos para elas, mas sim com elas, isto é, enquanto futuras educadoras nós refletimos que as nossas planificações seguissem sempre o interesse das crianças e o que através delas podemos proporcionar e desenvolver.

As planificações são algo que tem de ser flexível, em todas colocámos que as mesmas poderiam estar sujeitas a alterações, consoante o resultado de um primeiro dia de provocação durante a semana, comunicando sempre com a educadora cooperante qual a sua opinião e olhar perante o que foi realizado e se efetivamente seria melhor fazer de modo diferente no dia seguinte.

Marques et al., (2024) clarificam o conceito de planificar em creche como o processo de organização das experiências educativas, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças. Segundo as Orientações Pedagógicas para a Creche, redigidas pelas autoras supramencionadas essa planificação deve ser adaptada às necessidades e interesses de todas as crianças para promover aprendizagens significativas e respeitando o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma, pois "a planificação em creche deve envolver a organização de experiências educativas que respeitem o desenvolvimento global das crianças" (Maques et al., 2024, p. 12).

Um dos exemplos em que isto aconteceu foi na planificação de uma provocação sensorial que não correu como desejável, mas onde tivemos a capacidade de adaptar de um dia para o outro a forma como foi feito. No primeiro dia a provocação tinha a presença de farinha, uma bandeja sensorial, recipientes reciclados e água. Esta última tornou-se um problema, pois ao ficar espalhada pelo chão, o piso ficou escorregadio o que fez com que as crianças que fizeram parte da provocação no primeiro dia escorregassem e corressem o risco de cair. O que nos fez repensar enquanto grupo e optar por retirar a água da provocação, ficando só a farinha e os restantes elementos. Desta forma, realço a importância da organização e dos recursos presentes para estarmos na presença de um espaço de aprendizagem ativo e seguro para as crianças. Este deve oferecer conforto e despertar os interesses das crianças pelo modo como está composto; tal como Post & Hohman (2003) afirmam, é necessária "a concepção de um ambiente que oferece ordem e flexibilidade, proporciona conforto a crianças e adultos e apoia a abordagem sensório-motora à aprendizagem dos bebés e crianças de tenra idade" (p. 168). Enquanto grupo tivemos capacidade de adaptação, conseguimos observar e ter em conta o que devíamos mudar para proporcionar às crianças um momento de bem-estar e de desenvolvimento e aprendizagem e não de perigo. Assim, implica refletir sobre o papel que o bem-estar das crianças envolve em todos os momentos, destacando os da provocação e a própria avaliação da mesma, refazendo o ciclo interativo. Sendo o bem-estar um estado emocional marcado pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior, mas

também, e em simultâneo, por energia, vitalidade e abertura ao exterior. Sem bem-estar é menos provável que haja elevada implicação, uma vez que a criança não está disponível para se entregar por completo a uma atividade ou estímulo (Carvalho & Portugal, 2017, p. 42). Assim, um contexto de elevada qualidade tem de garantir a conceção de um espaço agradável que ofereça conforto à criança e conseqüentemente que garanta o bem-estar e envolvimento das crianças

É muito enriquecedor trabalhar com provocações, pois nós nunca estamos à espera de ações específicas das crianças com os materiais disponíveis e é algo espontâneo, mesmo imaginando e tendo intencionalidades delineadas, acabam sempre por nos surpreender e realizar aquilo pelo que não esperávamos, mas que é bastante positivo; em todas as propostas foi possível verificar isso mesmo. Enquanto interveniente e observadora das ações das crianças, é incrível como a criança é sem dúvida feita de cem, de cem linguagens, cem maneiras de pensar, de brincar, de se expressar e de explorar (Malaguzzi, 1997, citado por Thorton e Pat Brunton, 2005).

Além da situação relatada anteriormente, também foram realizadas provocações com elementos da natureza, sendo que era observável o interesse das crianças no espaço exterior por sentir, por cheirar, por brincar com os elementos naturais. Assim, foi realizada a provocação com elementos em que podiam apenas sentir, mas também encher e esvaziar, desenvolvendo a motricidade fina e fazendo inúmeras aprendizagens.

A proposta educativa foi planificada para os dois dias de intervenção, para realizar a mesma em pequenos grupos e conseguir realizá-la com todas as crianças. O indutor partiu de uma “mini-história” criada por nós sobre um ouriço e uma castanha, pois a provocação tinha como base as castanhas onde o objetivo era encher e esvaziar com castanhas. A exploração individual de ouriços foi algo que refletimos que poderia tornar-se perigoso, ao picarem-se e magoarem-se, assim trouxe até eles um ouriço no momento da manta onde deixei um a um sentirem a textura do mesmo (Anexo I – Reflexão Individual – Creche de 8 a 10 de novembro de 2021)

Como se pode observar, o trabalho realizado seguiu sempre um fio condutor, guiado e cruzado entre as necessidades das crianças e os seus interesses, o que no início remetia para algo assustador, mas com o evoluir do tempo se tornou automático. Neste ponto de vista, quero refletir que estamos perante o ciclo interativo. A **observação** não se baseia no reconhecimento do grupo de crianças no início do ano letivo, mas sim durante todo o ano, de forma a dar resposta aos interesses das mesmas. Observações consistentes, diárias e contínuas “permitem avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades das crianças, com base nos seus progressos e objetivos do currículo” Carvalho e Portugal (2017, p. 22).

A **planificação** é um instrumento que ajuda o educador a guiar-se; apesar das construções de planificações extensas que tivemos de realizar ajudou-nos a perceber que a minuciosidade do que era para ser realizado e descrito nos permitia ter uma prática mais fluída, porque em determinado momento já sabíamos como íamos organizar o grupo, como íamos realizar a atividade e todo o dia, incluindo, de forma clara as rotinas. Durante todo o semestre as nossas planificações foram sofrendo alterações, não apenas a nível estrutural, mas também do rigor da linguagem utilizada e dos próprios conceitos. Além disso, procurou-se que fosse minuciosa, mas ao mesmo tempo de leitura simples, para nos ajudar na ação pedagógica.

A **intervenção** foi o desafio maior, sendo que acrescem várias responsabilidades, desde a gestão do grupo, a tomada de decisões e onde fomos sempre confrontadas de forma a sermos melhor sobre as nossas ações. A intervenção é definida como uma ação intencional do educador para promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, respeitando sua individualidade e contexto. Deve ser planeada de forma a atender às necessidades específicas de cada criança, promovendo um ambiente inclusivo e valorizando a diversidade. Além disso, é essencial que a intervenção seja realizada em colaboração com as famílias e a comunidade, garantindo a continuidade educativa e o apoio ao desenvolvimento integral da criança (Marques et al, 2024). De acordo com as autoras supramencionadas, o papel do educador é fundamental neste processo, uma vez que ele deve ser um agente ativo, atento às demandas das crianças e capaz de proporcionar experiências que favoreçam seu crescimento, "o educador deve ser um observador atento e um mediador das experiências de aprendizagem, criando condições que favoreçam o desenvolvimento global da criança" (Marques et al., 2024, p. 14).

As críticas da educadora cooperante e do professor supervisor eram sempre uma mais-valia para refletirmos muitas vezes sobre pormenores que nem eu própria refletia e me fizeram ser melhor e não voltar a repetir os mesmos lapsos.

Por fim, a **avaliação** ao longo da PP: sinto que esta tem um peso maioritário em relação aos outros pontos, sendo que o resultado desta, automaticamente, pode mudar tudo o que é feito nas secções anteriores do ciclo interativo. Se não avaliarmos, nem refletirmos sobre as propostas, as provocações, a participação das crianças, a nossa própria postura nunca vamos mudar e vai ser sempre algo estanque. A avaliação em creche, conforme Marques et al., (2024), afirmam é um processo contínuo e sistemático que visa monitorar o desenvolvimento e aprendizagem da criança por meio de observações e interações. Deve considerar as necessidades individuais, permitindo ajustes na intervenção pedagógica e promovendo o progresso integral da criança. Deste modo, a avaliação neste ponto não considera se as crianças estiveram bem ou mal, mas sim efetuar uma análise a nível global, desde a postura da educadora, a organização do espaço, a organização dos materiais e tudo o resto. Por exemplo, para a preparação das provocações o grupo teve em conta os recursos que iria usar, bem como os cuidados a ter com os objetos mais pequenos, estes podem ser perigosos para as crianças desta faixa etária, podendo ocorrer o risco de engasgamento ou mesmo magoarem-se com os mesmos. Na sala de apoio, o grupo teve o cuidado de organizar o espaço para aquele preciso momento, pois um ambiente bem preparado, com objetos específicos para as intencionalidades a desenvolver vai promover vários desafios e estimular o desenvolvimento social, cognitivo, emocional e físico. Ou seja, deve-se organizar e criar espaços onde as crianças consigam decidir o que fazer e de que modo. Um espaço bem organizado não deve conter muitos recursos, visto que geram confusão e espaços com poucos recursos não dão possibilidade à criança de explorar e se deparar com novos desafios; assim, deve-se criar o meio termo para haver sucesso (Bento, Bilton & Dias, 2017). Deste modo, para não haver recursos em excesso - mantendo os elementos pré-existentes na sala e ainda os da provocação –, eu e o meu par pedagógico optávamos por retirar esses elementos e focar apenas na provocação em si. Como afirmam Gandini et al. (2018), a "provocação deve ser vista como uma ferramenta simples e significativa que instiga a curiosidade e o pensamento crítico, sem sobrecarregar a criança com estímulos excessivos" (p. 112). Os mesmos autores afirmam que é importante que os educadores criem um ambiente que seja ao mesmo tempo rico e focado, assim, ao optar por retirar os recursos excessivos e

manter o foco na provocação, o educador cria um espaço mais intencional e reflexivo, permitindo que as crianças se envolvam de maneira mais profunda com o conteúdo.

1.4. A construção de documentação pedagógica e do portfólio em creche

Perante todo o trabalho realizado e do ciclo interativo em que eu e o meu par pedagógico nos guiámos para realizar a presente PP, fomos desafiadas a realizar documentação pedagógica e o portfólio de uma criança da sala. Ambos são elementos que permitem avaliar as propostas e provocações, bem como as ações das crianças, refletindo e tornando visível o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

A **documentação pedagógica**, desenvolvida por Loris Malaguzzi nas escolas de Reggio Emília, procura registar e refletir sobre o quotidiano educativo e as aprendizagens das crianças, sendo uma ferramenta de comunicação e reflexão sobre a PP (Fochi, 2019). Oliveira-Formosinho (2015), acrescenta que ela também serve como um meio de avaliação, permitindo a análise contínua e a melhoria do trabalho educativo. Ambos os autores destacam que a documentação é essencial para compreender o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas. A documentação pedagógica em creche foi construída e melhorada ao longo das semanas, sendo que nunca havíamos realizado anteriormente e não sabíamos do que se tratava antes de pesquisar. Inicialmente, tentámos realçar todas as ações das crianças, no entanto é um trabalho muito exigente e complexo e ao longo das atividades tínhamos de selecionar registos, observações, fotografias para criar a documentação pedagógica. (Anexo 2 – Exemplos de Registos da Documentação Pedagógica - Creche). Sendo com um grupo de crianças que ainda não tinha adquirido a linguagem verbal, a mesma foi contruída tendo em conta as ações das mesmas e não incluindo a “opinião” das mesmas, mas através das suas expressões faciais, concentração no que estavam a realizar e interesse revelava se tinha sido uma experiência positiva para os mesmos ou não. Além disso, a mesma era completada com pequenas fundamentações de autores de referências tendo em conta as provocações/propostas. Todo este trabalho foi espelhado para os pais semanalmente, onde era impressa e colocada no local onde era feito o acolhimento das crianças. Era visível o interesse dos pais em observar onde os seus filhos se encontravam nas fotografias, o que faziam durante o dia e tudo o resto. A documentação pedagógica transmite aos pais a confiança, pois permite que os mesmos tenham noção das ações das crianças e que as

escolhas do que era realizado era fundamentado cientificamente com objetivos. Tal como Lopes da Silva et al. (2016) afirmam, esta tem como intuito,

compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa. Trata-se de uma prática utilizada para tornar os processos e os progressos de aprendizagem das crianças visíveis, para promover a participação dos pais/famílias e para apoiar os profissionais a refletirem sobre a sua prática educativa (p. 106)

O **portefólio** assenta na perspetiva de avaliação formativa contínua das ações e desenvolvimento e aprendizagem das crianças durante o ano letivo; como Lopes da Silva et al (2016) afirmam, “São exemplos deste tipo de avaliação a construção de portefólios ou histórias de aprendizagem, em que a criança é envolvida na seleção de trabalhos, imagens e fotografias que fazem parte desse registo.” (p. 18). Oliveira-Formosinho (2015) destaca ainda que o portefólio constitui um recurso que envolve tanto os educadores como as crianças no processo avaliativo, proporcionando uma abordagem mais personalizada e contínua do processo de aprendizagem. Ambos os autores salientam que o portefólio é uma estratégia que favorece a documentação e a avaliação formativa na educação infantil.

O mesmo foi construído tendo em consideração a ação das crianças, a sua evolução ao longo dos três meses. Tal como na documentação pedagógica, sendo inexistente a comunicação verbal, a construção do mesmo é realizada baseando-se nas ações da criança, quais os seus maiores interesses. O mesmo é acompanhado de fundamentação, da descrição e de fotografias.

Em suma, ambos são instrumentos de avaliação que nos permitem refletir, avaliar, mas também transmitir aos pais as ações e evoluções dos seus filhos, criando a transparência e confiança dos pais pelos próprios pais. São ambos instrumentos que devem ser construídos ao longo do tempo e não apenas no fim, pois existem vários pormenores que se esquecem e o registo é fulcral para conseguir ter todos estes materiais completos.

1.5. A relação com a família, uma viagem iniciada no momento de acolhimento

Ao longo de todo o percurso académico, foi sempre muito destacada a importância da relação e comunicação com a família, por diversos fatores, desde ganhar a confiança dos pais, desde transmitir confiança para os pais, ainda mais importante numa sala com crianças em que muitas iniciam o seu primeiro ano na Creche e existe o primeiro momento de separação entre pais e filhos, que exige não só um cuidado redobrado da educadora, mas também da integração das crianças, que deve ser gradual de forma a não ser um choque para a mesma; até mesmo para os pais, todo o cuidado deve ser redobrado e a comunicação mais assertiva para pais de “primeira viagem”, como é nítido o seu receio ainda é maior e, por vezes, torna-se mais difícil para eles do que para algumas crianças. Todo este processo deve ser contruído através de uma relação de participação e de comunicação com os pais.

No presente contexto tivemos logo o desafio de acolher as crianças, comunicando com os pais no momento da manhã aquando das semanas de intervenção. Este foi mais um desafio com o qual me deparei; sendo nova num contexto, com crianças tão pequenas e necessidades tão próprias e características, num momento inicial tornava-se desafiante; no entanto, com a prática, com o facto de conhecer melhor as crianças e os próprios pais a construção dos diálogos com os pais tornava-se mais simples. O acolhimento é um momento de “boas-vindas calorosas e acolhedoras por parte dos educadores que asseguram às crianças e aos pais que o centro infantil é como se fosse lar-fora-de-casa seguro e simpático” (Post & Hohman., 2003, p. 209) e sinto que fui capaz de realizar e melhorar ao longo do tempo, as primeiras vezes com mais ansiedade, mas transmitindo calma, tranquilidade, de forma a conseguir receber informações relevantes sobre as crianças, que podem determinar o dia de cada uma delas e comunicá-las com a restante equipa, garantindo o bem-estar de cada uma das crianças ao longo dos dias.

Estava segura do que estava a fazer, questionando a todos os pais e crianças “Como estás?”; “Dormiste bem?”; “Comeste bem?”; “Há alguma coisa que deva estar mais atenta?”. Todas estas perguntas são direccionadas à própria criança, sendo ela o centro e obtendo resposta por parte dos pais às mesmas. Tentei ser o mais calorosa, afetiva e sincera possível, de modo a transmitir confiança à criança

e aos pais, pois é um momento de despedida. Todas as questões realizadas servem para perceber como pode haver aspetos que podem determinar o dia de uma criança. Por exemplo, uma mãe diz-me que a criança não dormiu bem e está um bocado constipada, isto fará com que eu tenha mais atenção do modo como a criança se sente ao longo do dia, bem como vigiar se continua muito constipada, se tem febre, para conseguir garantir o bem-estar dela e a confiança de uma mãe que deixa o seu filho na creche (Anexo 3 – Reflexão Individual – Creche de 8 a 10 de novembro de 2021)

Deste modo, a relação com a família revela-se um pilar essencial na integração das crianças e na construção de um ambiente seguro e acolhedor. O acolhimento diário vai muito além de um simples momento de chegada. Este é, também, uma oportunidade contínua de reforçar laços, promover o diálogo e compreender as necessidades individuais de cada criança e da sua família. Esta comunicação transparente e empática contribui para a criação de uma atmosfera de confiança e colaboração, que é crucial para o bem-estar das crianças e para o fortalecimento da relação escola-família. O processo é desafiante no início, mas, com o tempo e com a prática, vai-se desenvolvendo uma escuta ativa, uma atitude recetiva e uma capacidade de resposta mais eficaz

1.6. Considerações Finais

Destaco a relação entre a minha postura nas primeiras semanas, onde o nervosismo conseguia apoderar-se e alguns dos momentos não eram executados com tanta fluidez. Porque eu, enquanto interveniente, se não me sentir segura e organizada, também não vou conseguir que as crianças estejam. E é muito sobre isso que eu própria me tenho debruçado ao longo do meu caminho, porque o ser educadora, para mim, nunca se tratou apenas no fazer propostas educativas encantadoras, adequadas e proporcionadoras do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, mas também do saber estar lá em todos os outros momentos do dia, desde o momento em que as crianças chegam – acolhimento –, até ao momento em que me vou embora. E, progressivamente, ganhei a capacidade de fazer; para além de estar presente é saber estar presente para as crianças. Tal como Portugal et al. (2016) referem, o/a educador/a de infância desenvolve um trabalho crucial que envolve assegurar cuidados adequados e também experiências de socialização

positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global. Naturalmente, no trabalho junto de crianças até aos 3 anos de idade, o elemento “cuidar” está subjacente a todas as atividades (p. 5).

Todas as exigências vividas, o cansaço adjacente e algumas frustrações e medos vivenciados foram sendo ultrapassados, além disso, a existência de um bom ambiente educativo tornou tudo mais simples e ajudou a ganhar alguma confiança para continuar e ser melhor. Mas a educação é sobre compromisso e nesta primeira PP em Creche, reconheci muito desta ligação e esforço, mas também a magia de trabalhar com crianças tão pequenas e bebés que muitas vezes pensamos que não dá para fazer nada com eles, mas dá e, além disso, é possível avaliar, realizar documentação pedagógica e os próprios portfólios, mas de outro modo, pois a criança está em tudo e a educadora tem de espelhar as suas ações. Tal como Vasconcelos (1997) afirma “A educação de qualidade é um modo de vida, um compromisso que envolve todo o nosso ser” (p. 23), e se assim não o envolver, bem como a capacidade de avaliação e reflexão para melhorarmos as nossas próprias práticas, nunca vamos conseguir crescer nesta profissão, bem como proporcionar um harmonioso desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

2. CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

O contexto realizado em JI, foi a continuidade de um novo ciclo académico que havia dado início há uns meses atrás. Na mesma medida em que me senti curiosa com a valência anterior, neste contexto senti um maior receio referente ao ciclo interativo, ao grupo de crianças e ao espaço em que iria desempenhar a presente PP. Se por um lado já tinha estado num contexto de Creche e tinha mais conhecimentos sobre o ciclo interativo, a capacidade de adaptação das propostas para as crianças com ritmos de desenvolvimento e aprendizagens diferentes, por outro, senti, inicialmente, um maior desafio em realizar uma PP com 25 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade com ritmos e interesses muito distintos.

2.1. Caracterização da instituição e do grupo de crianças em Jardim de Infância

A PP em JI foi realizada numa instituição da rede pública do Ministério da Educação, situada numa zona periférica do concelho de Leiria.

Eu e o meu par pedagógico da UC de PP em JI, ficámos na “Sala 4”, constituída por 24 crianças entre os 3 e 6 anos. Em março de 2022, o grupo aumentou o seu número para 25 elementos, tendo sido acolhida uma criança ucraniana refugiada da guerra da Ucrânia que iniciou o JI no dia 24 de fevereiro de 2022. Era um grupo heterógeno, caracterizado por ritmos de desenvolvimento e aprendizagens muito distintos, com datas de nascimento compreendidas entre os anos de 2016 e de 2018, sendo estas diferenças mais evidentes a nível de linguagem como a nível de interação social. A caracterização e informação sobre os diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento e aprendizagem distintos permitiram-nos saber como agir perante as diferentes crianças, as suas diferenças e algumas histórias de vida, tratando e lidando com cada um de forma distinta, adequada e respeitosa, sendo cada criança única.

Como referido no contexto anterior, acreditamos no trabalho integrado e no desenvolvimento e aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis. Ainda assim consideramos importante recorrer à Psicologia, fazer alguns exercícios formativos e conhecer as partes do todo tendo consciência que todas as crianças são diferentes e que exigem de nós um trabalho diferenciado. De acordo com os estádios de desenvolvimento cognitivo designados por Piaget, as crianças do presente grupo encontram-se no estágio pré-operatório, entre os 2 e os 7 anos de idades. Segundo o autor, no estágio pré-operatório sucedem inúmeras transformações no pensamento das crianças (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Existe uma maior predisposição para o desenvolvimento da linguagem e aquisição de novo vocabulário “o modo de aprendizagem predominante neste estágio é intuitivo; as crianças pré-operatórias não se preocupam com a precisão, mas deliciam-se a imitar sons e a experimentar dizer muitas palavras diferentes” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 106). Assim, o modo intuitivo de agir das crianças possibilita que as mesmas criem as suas imagens mentais e, também, estimulem a sua imaginação.

O grupo de crianças estabelecia boas relações com o adulto, nomeadamente, com a educadora, a auxiliar de ação educativa e com as mestrandas. Era visível a existência de vários grupos já formados entre as crianças nas suas brincadeiras. As maiores dificuldades do grupo prendiam-se em resolver conflitos e partilhar, sendo necessário, recorrentemente, à intervenção do adulto, manifestando muitas dificuldades em ficar atentas, concentradas e focados aquando de um longo período de tempo. Desta forma a estratégia das mestrandas passava por realizar diálogos individuais e sinceros permitindo que a criança expusesse os seus sentimentos para a podermos ajudar da melhor forma

possível. Várias crianças do grupo não se sentiam escutadas. A dificuldade de gerir um grupo de 25 crianças e a existência de uma sala pequena, dificultavam as interações positivas. Nesse momento nasceram os receios na presente PP, mas com coerência e respeitando os nossos valores enquanto futuras educadoras conseguimos dar às crianças mais atenção, tirando o maior proveito de todos os recursos humanos presentes na sala.

Os maiores interesses do grupo visavam as atividades de Expressões Artísticas, especificamente, a plástica e a dramática. Sendo estes os domínios privilegiados e mais próximos dos interesses e motivações das crianças, tivemos a oportunidade de interligar as intenções do grupo com o Projeto Curricular de Grupo. Tendo o projeto um maior foco na Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo, o trabalho foi desenvolvido de forma articulada aproveitando a transversalidade da Área da Formação Pessoal e Social.

2.2. Viver no Jardim de Infância: Gestão dos espaços e do Grupo de Crianças

Dei início à presente Dimensão Reflexiva sobre JI, afirmando que uma das maiores dificuldades e um dos maiores receios no início da PP em JI seria a gestão do espaço e do grupo de crianças, sendo o espaço pequeno para o número crianças. Desta forma, pretendo expor a importância e o trabalho realizado neste fator para promover um ambiente sereno e rico para viver o dia-a-dia e trabalhar com o grupo de crianças, porque foi através da gestão do espaço e do grupo de crianças que possibilitou o desenrolar de planificações coesas e coerentes.

Nas primeiras semanas de observação, em comunicação com o meu par pedagógico e com a restante equipa educativa, abordou-se o facto de existir alguma confusão relativamente à gestão do espaço e que a mesma interferia no comportamento das crianças. Não havia cadeiras suficientes para todas as crianças, o espaço da reunião em grande grupo de manhã ou para o conto de histórias era demasiado apertado para as 25 crianças e as mesmas expressavam o seu desagrado, a este aspeto juntavam-se os conflitos e, no fim, a gestão do grupo era muito difícil de fazer. A má gestão do espaço influenciava diretamente a gestão do grupo, tornando o trabalho do educador complicado e, por vezes, impossível de realizar as propostas planificadas, tornando assim real a afirmação de Portugal e Laevers (2018) referindo que por vezes “o comportamento inadequado da

criança é despoletado pelo medo ou pela confusão perante a incerteza dos acontecimentos” (p. 144).

Assim, no presente contexto começámos a sentir cada vez mais dificuldades na definição de objetivos e iniciativas tendo em conta o contexto educativo em geral. E o processo de discussão de ideias entre professores e alunas permitiu-nos refletir e organizar o nosso trabalho, sendo fatores fundamentais e os primeiros passos para encontrar soluções, pois, “a reflexão sobre o contexto educativo permite aceder a uma perspetiva acercadas forças do contexto e do que deve ser preservado, e acerca dos pontos fracos que necessitam de maior atenção e investimento” (Laevers & Portugal, 2018, p. 117). Deste modo é urgente, em todas as práticas, refletirmos, avaliarmos e modificarmos conforme as avaliações que fazemos das nossas propostas, da nossa organização, do clima do grupo e da postura do adulto. Foi necessário investir e reforçar em todos estes fatores para termos conseguido ter uma melhor prática e, mais que tudo, contribuir para uma maior implicação e bem-estar das crianças para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, mediante as dificuldades que eu e o meu par pedagógico sentíamos, foram refletidas com os professores as nossas maiores dificuldades. Neste sentido, os professores deram-nos alguns conselhos e diferentes olhares sobre o que estávamos a realizar, de destacar que a educadora cooperante, aceitou deliberadamente que modificássemos o espaço e experimentássemos a melhor maneira de trabalharmos.

Foram feitas mudanças na gestão do espaço, das crianças e dos próprios adultos, nomeadamente, sobre o posicionamento dos puffs (aquando das reuniões em grande grupo); a colocação do adulto em pontos estratégicos para ter visão sobre todas as crianças (organizar os adultos presentes na sala para dar suporte em todas as áreas); a comunicação com as crianças no grande grupo (captar a atenção delas, arranjar estratégias com recurso a instrumentos, fantoches, canções, a dramatizações, entre outros.); delimitar as áreas na sala (por exemplo: uma para jogos de construções e outra só para desenhos, e, por fim, relacionar a avaliação com a planificação como um ciclo (refletindo, melhorando e modificando o que não correu bem e como podemos mudar e melhorar).

Após a reflexão e a investigação sobre a gestão de grupo e dos espaços em JI, foram feitas as alterações supramencionadas que, conseqüentemente, ajudaram e promoveram de imediato uma maior organização e gestão que influencia todo o dia vivido no JI, desde as rotinas às realizações de Propostas Educativas. Além disso, permitiu-nos criar uma maior

ligação com as crianças e elas sentiram que nós estávamos ali para elas e a trabalhar para que, acima de tudo, se sentissem bem na relação com o espaço, com os outros e com elas próprias. Tal como Lopes da Silva et al., (2016) afirmam nos Fundamentos e Princípios Educativos explícitos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), dentro do princípio da “Exigência de resposta a todas as crianças”, o educador deve: valorizar cada criança como ser individual; colocar nas práticas pedagógicas, em todos os momentos do dia oportunidades a todas as crianças, respondendo às características e necessidades individuais da criança como ser individual e único e promover o sentido de segurança e autoestima de todas as crianças.

Em suma, tudo o que baseei as minhas palavras servirá para toda a minha vida profissional. O aumento do número de crianças por cada sala implica adotar estratégias para colmatar o desconforto das mesmas. Uma das formas que me ajudou a refletir e compreender o desconforto das crianças era questionar-me “Será que eu me sentia confortável num espaço tão apertado?” e respondia a mim própria que não, porque me iria incomodar, iria colocar-me desconfortável e colocar-me no papel da criança que vive cerca de 8h do seu dia no JI numa situação desconfortável, que conseqüentemente se torna para os educadores e a restante comunidade educativa.

A minha postura com cada criança como ser individual, e foi algo que cresceu muito em mim, assim como o nível de compaixão, especialmente, em JI, por haver crianças com situações de vida mais delicadas do que as do grupo de crianças com quem trabalhei no contexto de Creche, pois “todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados”. É o meu papel enquanto educadora assegurar este direito e, acima de tudo, escutar e estar lá com e para as crianças.

2.3. Trabalhar com a Metodologia de Trabalho por Projeto: Dificuldades e Aprendizagens

Com o início de um novo semestre surgiu o desafio de experimentar a MTP com o grupo de crianças do JI. Este projeto poderia ter a duração de dias ou a duração de várias semanas. No entanto, este tempo não é intuitivo, tudo varia consoante o contexto. Cada projeto tem as suas próprias características e o tempo é uma delas, sendo que o sentimos devido às dificuldades que tínhamos em trabalhar o mesmo com o grupo de crianças da presente PP.

A MTP tem de surgir impreterivelmente de um interesse do grupo, de uma criança ou mesmo de um elemento da equipa. O incidente crítico que dá origem ao projeto deve despertar a curiosidade e interesse das crianças, onde existe uma vontade inigualável de descobrir e querer saber sempre mais, estimulando uma atividade de constante procura e descoberta, tornando-se educativa (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Tudo o que sabia sobre a presente metodologia era muito vago e pouco específico, desta forma procurei ler autores de referência, inspirar-me em projetos já realizados por antigas mestrandas e educadoras de infância apresentados em artigos científicos.

A MTP, de uma forma resumida assenta na concretização de quatro fases, sendo estas: (i) definição do problema; (ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; (iii) execução; e, (iv) divulgação e avaliação do projeto. (Katz et al., 1998 & Vasconcelos et al., 2012).

Durante a presente PP surgiram diversas dificuldades na realização da MTP com o grupo de crianças, tendo estas crianças interesses muito distintos e nós, nunca tendo trabalhado com a mesma, demorámos algum tempo a conseguir formalizar o mesmo, tendo sido o maior desafio da presente PP. A primeira dificuldade surge logo com a opção sobre a problemática a investigar,

visto que o trabalho por projeto deve respeitar determinadas características, nomeadamente: “ser considerado importante e real por cada um dos participantes; ser profissionalmente relevante para todos os participantes e/ou permitir aprendizagens novas; ser de natureza tal que tenha que ser estudado/resolvido tendo em conta as condições da sociedade em que os alunos vivem” (Mateus, 2020, p. 6). (Anexo 4 – III Reflexão Individual – JI de 26 e 27 de abril de 2022)

Mesmo após estudar, reler, pesquisar e apropriar-me sobre a MTP, existiram muitas dificuldades que tiveram de ser superadas para iniciar um projeto que fizesse sentido para nós e para as crianças.

Após todas as dificuldades, dúvidas e medo de não conseguir colocar em prática a MTP, após as férias da Páscoa uma das crianças trouxe até à sala vários bichos-da-seda, os quais

despertaram interesse nas restantes crianças. Assim foi colocada a caixa dos bichos-da-seda no momento da manta para todas as crianças observarem. Em conversa com a educadora cooperante e com as crianças decidiu-se então avançar com um projeto para aprofundar o nosso conhecimento sobre estes bichos e sobre a sua vida.

Desta forma, iniciou-se a MTP com as crianças. A problemática, claramente, não surgiu de forma natural, pois nós enquanto adultos observamos os interesses das crianças e propusemos a construção de um projeto. Katz e Chard (2009), afirmam que a temática pode ser escolhida em conjunto e que os adultos têm a responsabilidade de trabalhar interesses das crianças, ao propor temas que são potencializadores de grandes aprendizagens.

A partir deste preciso momento da prática, percebi o verdadeiro significado de ser uma educadora que ajuda, mas que, acima de tudo, tem de saber orientar e arranjar soluções e estratégias. Assim, permite que cada criança dê a sua opinião, realizar escolhas e orientar, investigar e encontrar respostas para as próprias perguntas, o que implica trabalho de antevisão, preparação e previsão, sempre estando um passo à frente e apoiar os caminhos a trilhar nas aprendizagens das crianças. Não obstante o fator de que os interesses das crianças e as suas escolhas de aprendizagem sejam exequíveis, no entanto é necessário, enquanto educadora, reforçar nas suas planificações o que será aceitável ou exequível para a aprendizagem das mesmas.

Deste modo, planificou-se para os dois dias da semana seguinte a MTP. Na primeira planificação do projeto surgiu logo a nossa primeira dificuldade, porque na mesma indicámos as questões que seriam feitas para iniciar o projeto e como iriam ser registadas. Só que as questões iniciais de “O que sabemos?”; “O que queremos saber?”; “Como podemos descobrir?” e “O que podemos fazer?” foram respondidas na terça-feira, e o que faríamos no dia seguinte dependeria das respostas das crianças para dar seguimento ao projeto. Assim, o grupo deparou-se com a dificuldade de apresentar uma planificação mais concreta para o dia seguinte, porque só poderia ser mais concreta com as respostas das crianças. No entanto, após reflexão, iríamos planificar o que pensávamos que eles quisessem fazer ou como, podendo adaptar ou não a reflexão para o dia seguinte consoante as respostas das crianças.

2.3.1. FASE I: Definição Do Problema

Assim, na semana da implementação da MTP, perante o entusiasmo das crianças que tinham curiosidades sobre os bichos-da-seda, decidiu-se avançar com a primeira fase. Ao longo do diálogo em grande grupo, as ideias das crianças deram início às primeiras duas fases do projeto, à definição do problema e à planificação e desenvolvimento do trabalho, para iniciar na semana seguinte.

O que já sabemos sobre os bichos-da-seda?	
- Viram borboletas – DH	- Fazem cócegas – VP
- A lagarta vai para o casulo e vira borboleta	- As que não têm riscas são meninas – JN e LR
- ML	- Têm rabo preto – HF
- Transformam-se em amarelo e viram borboletas – FB	- Fazem cocó – RT
- Ficam verdes quando comem - JN	- Seguram-se – ML
- Comem muitas folhas – LR	- Respiram – BG
	- Os bichos não comem ervas, comem folhas de amoreira – FB

Quadro 1. Respostas das crianças à pergunta “O que sabemos?”

O que queremos saber?	
- Podem mudar de cor?	- O que comem?
- Ficam verdes?	- Como caminham?
- Qual é a diferença entre lagartos e bichos-da-seda?	- Têm patas?
	- As teias seguram os bichos?

Quadro 2. Resposta das crianças à pergunta “O que queremos saber?”

2.3.2. FASE II: Planificação e desenvolvimento do trabalho

Posteriormente, foi questionado às crianças como podíamos descobrir e confirmar o que já sabíamos e o que queríamos saber. As respostas das crianças foram registadas nas mesmas cartolinas A3 (Quadro 3).

Como podemos descobrir?	
- Telemóvel - Computador	- Tirar fotografias - Livros

Quadro 3. Resposta das crianças à pergunta “Como podemos descobrir?”

De forma a dar continuidade ao projeto foi realizada a questão às crianças sobre o que queriam fazer. As mesmas respostas também foram registadas na cartolina A3 (Quadro 4).

O que queremos fazer?	
- Ouvir uma história; - Dança do bicho-da-seda; - Construir um casulo;	- Tirar fotografias; - Pintar;

Quadro 4. Respostas das crianças à pergunta “O que queremos fazer?”

Para iniciar o projeto foram realizadas as propostas educativas decididas em grande grupo, sempre tendo em consideração os interesses das crianças (Quadro 5.)

Datas e respetivas propostas realizadas	
Data	Propostas Educativas
26/04/2022	- Leitura e interpretação da história “A lagartinha comilona”, de Eric Carle.
27/04/2022	- Registo fotográfico dos bichos-da-seda. - Pesquisas no computador e em livros.
02/05/2022	- Caminhada pelo Pomar em busca de folhas de amoreira.
03/05/ 2022	- Visualização e interpretação de vídeos sobre os bichos-da-seda.
04/05/2022	- Jogo dramático e dança dos bichos-da-seda.
09/05/2022	- Pintura de casulos com aguarelas.
23/05/2022	- Exploração de simetrias com borboletas e casulos. - Canção dos bichos-da-seda.
24/05/2022	- Construção de guiões de entrevistas; - Gravação das entrevistas;
25/05/2022	- Apresentação de um vídeo sobre as fases do projeto e das entrevistas.

Quadro 5. Calendarização das propostas realizadas.

2.3.3. FASE III: Execução

A realização do projeto decorreu durante quatro semanas, permitindo a concretização de propostas educativas que foram fulcrais para encontrar respostas às dúvidas e curiosidades sobre os bichos-da-seda.

Durante as propostas educativas colocadas em prática com o grupo de crianças, enquanto mestradas, tentámos sempre realizar o registo escrito ou fotográfico das mesmas.

Das diversificadas propostas realizadas pelo grupo, irei apresentar no presente relatório as mais valorizadas e significativas pelas mesmas.

Proposta Educativa: Registo fotográfico dos bichos-da-seda e Pesquisas no computador e em livros.

Na primeira semana do projeto a proposta educativa que se realizou foi o início do registo fotográfico dos bichos-da-seda e a pesquisa no computador, em livros e em esquemas sobre os bichos-da-seda, nomeadamente, o seu ciclo de vida, o seu habitat e alimentação.

Após o fim das pesquisas foi proposto às crianças que representassem o ciclo de vida dos bichos-da-seda através do desenho. Durante a realização dos desenhos as mestrandas pediam às crianças para explicarem os seus desenhos, de forma a perceber, também, se as crianças tinham percebido e entendido o ciclo de vida dos bichos-da-seda.



Figura 2 - Processo de Investigação sobre o Ciclo de Vida dos Bichos-da-Seda.

A análise do conjunto destas propostas educativas que se interligam mutuamente proporcionou um amplo desenvolvimento de competências ao grupo de crianças, ao abranger as diversas áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE. Na área de Conhecimento do Mundo, por exemplo, a pesquisa na internet e dos esquemas as crianças, o registo fotográfico da evolução diária dos bichos-da-seda permitiu que reconhecessem e identificassem as diferentes fases de vida dos bichos-da-seda. Na Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Comunicação Oral, as crianças tiveram oportunidade de partilhar oralmente ou fotografaram as pesquisas que realizaram. No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, foi trabalhada a autonomia, sendo que no processo de fotografar e interpretar esquemas e fotografias as crianças realizaram de forma autónoma, tendo apenas o suporte do adulto para a pesquisa no computador. O respeito pelo outro esteve presente em todas as atividades, assim como o partilhar e o saber trabalhar e comunicar em grupo, além de ouvir atentamente os colegas. Foi um conjunto de atividades que permitiram a existência de um ambiente rico que promoveu o desenvolvimento integral das crianças em diversas dimensões como acima mencionadas.

Proposta Educativa: Caminhada pelo Pomar em busca de folhas de amoreira.

O início da planificação do projeto foi feito de acordo com as propostas das crianças. Após as pesquisas as crianças descobriram que os bichos-da-seda apenas se alimentavam com folhas de amoreira e que tinham de ser verdes e frescas. Sendo que existia um Pomar e uma zona verde no JI, o grupo decidiu ir em busca de folhas de amoreira. Eu e o meu par pedagógico optámos por criar mais estímulos e desafios no espaço exterior, ao sentir que este não estava a ser aproveitado para a concretização de aprendizagens. Enquanto futura educadora tenho de ter em consideração que o espaço exterior é um espaço educativo que potencializa inúmeras aprendizagens. A caminhada pelo pomar da instituição foi realizada em pequenos grupos. Na exploração houve imensas vivências com a natureza que contribuíram para o conhecimento de novas espécies de plantas, o conhecimento do nome de árvores e ainda para a aprendizagem do risco ao ter de precaver perigos que possam existir no nosso percurso.

Na exploração do pomar, em primeiro lugar as crianças pronunciaram, imediatamente, a noção de perigo, pois ao descer numa zona de terreno mais íngreme uma criança disse “Temos de ter cuidado com os buracos e o chão para não cairmos”. Neste exato momento a criança já apresentou a noção de perigo e a importância de alertar as restantes crianças para serem mais cuidadosas. Segundo Neto (2020) é fulcral que a criança crie uma conexão com a natureza através do próprio corpo e com esta ligação a criança desenvolve o autocontrolo e a consciência corporal, tal como aconteceu nesta exploração do pomar. Além de desenvolverem o autocontrolo e a consciência corporal, as crianças reconheceram as papoilas como flores, e fizeram afirmações como: “as árvores que dão laranjas são laranjeiras”. No entanto, verificou-se que não existiam folhas de amoreira para os alimentar, procedendo-se então ao diálogo com as crianças de forma a perceber como poderíamos arranjar as folhas. As crianças logo se disponibilizaram para trabalhar em equipa com os pais e ir para casa questionando se podiam trazer ou se algum dos pais conseguia trazer. Após um momento de reflexão, algumas crianças ficaram tristes por não encontrar as folhas de amoreira, mas muito felizes porque nunca tinham explorado aquele espaço exterior e afirmaram que além de aprender coisas sobre as flores e as árvores deu para “*Fazer percursos divertidos*”, como conseguir ultrapassar um tronco com cuidado e caminhar num sítio com o chão diferente. Conseguimos perceber que além do envolvimento com a Área do Conhecimento do Mundo, também houve um grande envolvimento com a Área de Formação Pessoal e Social

2.3.3. FASE IV: Divulgação/Avaliação

Na presente fase, todas as aprendizagens adquiridas pelas crianças são espelhadas através das apresentações e das reflexões sobre o que foi realizado durante o projeto. Num momento inicial foi realizada uma conversa com as crianças onde se questionou o que gostariam mais de fazer no projeto, algumas das respostas registradas foram: “Ir ao Pomar” – F., “Fazer as entrevistas”; MA. e “Fazer pesquisas no computador” – VR.

Ao realizar um diálogo em grande grupo, ficou acordado que a divulgação do projeto seria feita através de um vídeo, com fotos e vídeos das atividades e entrevistas “Como numa reportagem” – LF. Começou-se por organizar as crianças em grupos onde havia o entrevistador, os entrevistados e o que iria gravar.

As gravações foram feitas em grupos de três crianças com o apoio de um adulto para dar suporte com as gravações realizadas através de um tablet. As entrevistas consistiam no gravador, no entrevistador e no entrevistado.

A fim da apresentação das gravações, eu e o meu par pedagógico, editámos as mesmas de modo a construir um vídeo, juntamente, com fotografias e vídeos das crianças durante a realização das atividades. No dia seguinte, foi apresentado o vídeo às crianças.

A avaliação do projeto foi concretizada tendo em consideração as respostas dadas pelas crianças numa conversa sobre o projeto e, também, foi questionado o que poderia ter sido feito de forma diferente para melhorar o projeto.

2.4. Considerações Finais

A fim de realizar as considerações finais sobre a PP em JI, pretendo sintetizar as inúmeras aprendizagens realizadas que me permitiram evoluir e tornar-me numa pessoa mais argumentativa e sábia. Foi sem dúvida umas das práticas em que eu entrei em conflito cognitivo, apresentando muitas dúvidas e dificuldades para iniciar um caminho leve e harmonioso. As mesmas foram fulcrais para aprender, porque errar e não conseguir fazer o que quero faz-me aprender e em todos os caminhos traçados, não posso exclamar pela perfeição, pois não existe, mas posso todos os dias tentar ser melhor do que fui quando comecei.

A presente valência permitiu-me desenvolver variadas aprendizagens, tais como, (i) a importância de reconhecer todos os estádios de desenvolvimento e características atribuídas às diferentes idades, (ii) a necessidade de saber gerir o grupo, o espaço e o comportamento em democracia com as próprias crianças, (iii) a construção de planificações coesas e coerentes, para desenvolver uma prática significativa (iv) a importância de avaliar e saber avaliar para construir novos desafios para e com as crianças; (v) a educadora deve ter a capacidade de comunicar com a restante comunidade educativa, a fim de existir um funcionamento harmonioso no espaço e, (vi) a necessidade de saber justificar e interligar a planificação com os interesses e as intencionalidades educativas adequadas ao grupo de crianças, de forma a apresentar uma prática rica em aprendizagens onde é valorizado o papel e o respeito pelos interesses das crianças e, também, as suas necessidades.

Durante os últimos meses de PES, nas valências em EI, consegui perceber que para ser uma boa educadora preciso de reinventar-me e repensar em tudo o que faço, para o bem das crianças e para o meu próprio bem. Houve situações em que ao querer dar tudo de mim acabei por me perder e entrar em conflito cognitivo, assim preservei o descanso para tornar o meu caminho mais harmonioso, e conseqüentemente, melhor. Valorizo o bem-estar da criança, o respeito e a valorização pelas suas capacidades, quer seja nas propostas, quer seja no dia-a-dia. Todos os momentos são momentos de aprendizagens, por exemplo, ao querer recolher o lixo, ao querer ajudar nas limpezas, a criança está a tornar-se autónoma e com valores, atitudes e respeito pelos outros ao manter os espaços limpos e organizados. Sinto que exige uma necessidade enorme de fazer os adultos repensarem na importância de deixarem as crianças brincarem mais, pois por vezes senti que as crianças já apresentam dificuldades em querer brincar, ou até preferirem ficar na sala a fazer outra coisa. E é o nosso papel, mudar mentalidades, mostrar evidências de que é errado não valorizar o “brincar” como metodologia para as crianças aprenderem a fazer, aprenderem a ser e, acima de tudo, a serem felizes e espontâneas, respeitando o outro. O caminho faz-se caminhando sem nunca desistir e foi esta força que fez com que os medos do início se tornassem certezas sobre a educadora que quero ser e melhorar de dia para dia na presente prática.

CAPÍTULO 2 – VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS REALIZADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM 1.º CEB

O presente capítulo encontra-se no fim da Parte I do relatório. Este procura espelhar as aprendizagens significativas proporcionadas nas vivências da PP em contexto do 1.º CEB. O último ano de mestrado, deu-me a oportunidade de realizar a prática em dois contextos diferentes, mas com duas características iguais entre ambos. No 1.º semestre a PP foi realizada numa turma de 1.º ano e no 2.º semestre a PP foi realizada numa turma de 1.º e 3.º ano. Sendo as características comuns, o facto de ambas serem numa instituição pública e terem alunos do 1.º ano de escolaridade, o que me permitiu “quase” acompanhar todo o currículo do 1.º ano de escolaridade durante um ano letivo.

Para espelhar as minhas aprendizagens e o meu trabalho realizado no 1.º CEB, irei apresentar os contextos onde estive e refletir de modo crítico e fundamentado os quatro pilares que moldam uma prática: observação, planificação, avaliação e intervenção, bem como, demonstrar evidências do trabalho realizado ao longo dos semestres que me permitiram evoluir enquanto futura profissional de educação.

1. OS CONTEXTOS EDUCATIVOS

1.1. O 1.º ano de escolaridade

No 1.º semestre do último ano de mestrado, tive a oportunidade e a sorte de realizar a PES numa turma de 1.º ano do 1.º CEB. A mesma foi realizada numa Instituição Pública, localizada no concelho de Leiria, com início a 26 de setembro de 2022 e término a 11 de janeiro de 2023. Trata-se de uma Instituição que dá resposta à valência de 1.º CEB, tendo uma turma de cada ano letivo do mesmo ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos). Esta era composta pelas quatro salas dos respetivos anos de escolaridade, dispunha de uma biblioteca escolar, um refeitório, uma sala de professores e de um espaço exterior composto por: zona de parque infantil, de campo de jogos e de jardim.

A sala da turma de 1.º ano situava-se no rés do chão da instituição, dentro da sala encontravam-se os cabides dos alunos (identificados com o respetivo nome), dois quadros (um de giz e um branco), quadros de cortiça (para afixação de pósteres e trabalhos dos alunos), uma bancada com lavatório, uma estante, um armário (para arrumação dos materiais), mesas, cadeiras (organizadas em ilhas), secretária de apoio à docente de turma

com computador e projetor. A sala beneficiava de luz natural, funcionando como uma mais-valia em termos ecológicos. De acordo com a gestão e organização do espaço da sala (mesas e cadeiras), estas eram modificadas consoante as propostas e a adequação do grupo de alunos aos lugares que ocupavam, de forma, ao bom funcionamento das aulas.

O grupo era constituído por 20 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Segundo (Papalia, Feldman, & Olds, 2006), nesta faixa etária existe a transição entre o estágio pré-operatório e o estágio operatório concreto que se inicia, aproximadamente aos 7 anos de idade. De acordo com Piaget,

as crianças entram no estágio de operações concretas, quando podem utilizar operações mentais para resolver problemas concretos (reais). As crianças são então capazes de pensar com lógica porque podem levar múltiplos aspectos de uma situação em consideração. Entretanto, as crianças ainda são limitadas a pensar em situações reais no aqui e agora. (Papalia, Feldman, & Olds, 2006, p. 365)

Para além disso, na presente faixa etária as crianças já conseguem compreender a comunicação oral e escrita, tal como Papália, Felmon & Olds afirmam (2006, p.38) que “[a] aquisição de habilidades de escrita ocorre em paralelo ao desenvolvimento da leitura”.

De acordo com as necessidades de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, um aluno tinha microcefalia, dois alunos tinham hiperatividade e défice de atenção e, por fim, um aluno sofria de anemia crónica. Estes fatores foram relevantes para conseguir compreender e ter um olhar mais atento para trabalhar com os mesmos.

A turma apresentava uma variedade de nacionalidades, mesmo assim realizando uma visão sobre o grande grupo todos apresentavam interesses comuns, como por exemplo, o gosto pelo brincar com elementos naturais e a realização de jogos pedagógicos para o desenvolvimento de aprendizagens.

1.2. O 1.º e 3.º anos de escolaridade

No que diz respeito à última PP do 1.º CEB, realizada no último semestre do mestrado, realizei a minha PES numa turma de 1.º e 3.º anos de escolaridade, numa escola básica da rede pública localizada no concelho e distrito de Leiria, com início a 20 de fevereiro de 2023 e término a 7 de junho do mesmo ano. Trata-se de uma Instituição que dá resposta à valência de 1.º CEB e é constituída por 3 turmas, uma de 1.º e 3.º ano, uma de 2.º ano e uma de 4.º ano de escolaridade.

Esta era composta pelas três salas dos respetivos anos de escolaridade e uma sala onde eram realizadas as aulas de apoio e de Inglês. Disponha de uma biblioteca escolar, um refeitório, uma copa, e por um espaço exterior com zona de parque infantil, de campo de jogos, jardim e uma horta pedagógica. Nos corredores encontravam-se os cabides de cada aluno, devidamente identificados, para guardarem os seus casacos e as suas lancheiras.

A sala da turma de 1.º e 3.º ano, situava-se no rés do chão da Instituição, dentro da sala encontravam-se dois quadros (um de giz e um branco), quadros de cortiça (para afixação de pósteres e trabalhos dos alunos), uma bancada com lavatório, uma estante e um armário (para arrumação dos materiais). As mesas e cadeiras eram organizadas por anos letivos, de um lado os alunos do 1.º ano e do outro os alunos do 3.º ano, de forma, a facilitar a gestão dos dois grupos e circulação na sala de aula, além disso, tal como na P.P anterior a disposição das mesas e dos lugares eram mudados consoante as propostas realizadas. Tal como a sala do 1.º ano, a mesma beneficiava de luz natural.

A sala era composta por diversos recursos didáticos para suporte à aprendizagem, como os sólidos geométricos, globo terrestre, material multibásico e diversos mapas e cartazes com os conteúdos. Para a realização das aulas, estes eram utilizados para apoiar o docente na sua ação educativa e tornar a sala de aula um lugar mais atrativo e repleto de elementos motivadores e facilitadores para a aprendizagem.

A PP desenvolveu-se com uma turma de 1.º e 3.º anos de escolaridade, constituída por 17 alunos (7 do 1.º ano e 10 do 3.º ano), sendo 8 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e 9 anos de idade. De forma a organizar os dados informações identitárias e uma referente às atividades extracurriculares, atividades de maior interesse, áreas de preferência, maiores dificuldades, menores dificuldades, o que

gostavam de fazer, se frequentavam o ATL/CAF ou apoio em casa e como se sentiam em casa (Anexo 6 – Questionamento realizado aos alunos). Estas questões permitiram-nos conhecer cada criança como ser individual, perceber que influência as atividades extracurriculares e apoio após período letivo tinha nos alunos, que atividades poderíamos adaptar para ir ao encontro dos interesses dos alunos e saber como cada um se sentia na escola, descobrindo no dia-a-dia quais seriam as atitudes e o nível de bem-estar dos alunos para estarem predispostos para a aprendizagem.

Após verificação das tabelas, confirmou-se a existência de 4 alunos com nacionalidade brasileira, 12 de nacionalidade portuguesa e 1 de nacionalidade venezuelana. Na turma, 4 alunos apresentavam necessidades que tinham de ser consideradas no dia-a-dia e precaver possíveis incidentes críticos sendo estas: 4 alunos sofriam de alergias e 1 aluna tinha asma. Nenhum aluno era referenciado com NEE, no entanto, 3 alunos frequentavam sessões semanais de terapia da fala.

Durante o período de observação houve a oportunidade de assistir a momentos de interação entre professora-alunos e alunos-alunos. Percebeu-se a facilidade de alguns alunos em recontar episódios do seu dia-a-dia, fim de semana, entre outros. Os alunos estabeleciam relações positivas com todos os adultos da Instituição. No que concerne à interação entre alunos-alunos era perceptível a existência de pequenos conflitos que após comunicação eram, rapidamente, resolvidos. Caracterizava-se por ser um grupo na sua génese, ativo, conversador, dinâmico, participativo, curioso e explorador

Manifestavam algumas dificuldades em ficar atentos, concentrados e focados aquando de um longo período. Em relação à autonomia, o grupo era bastante autónomo no que dizia respeito à higiene pessoal e em relação à arrumação da sala. A maior dificuldade do grande grupo era aguardar pela sua vez para participar. De realçar que a maioria do grupo tinha conhecimento das regras da sala e não manifestava dificuldades em cumpri-las.

Como se pode observar perante as evidências dos registos sobre os alunos, é perceptível o facto de no 2.º semestre ter sido feita uma caracterização mais cuidada e pormenorizada sobre cada aluno a nível individual. Este registo de dados permitiu-nos ter uma perceção mais detalhada sobre o que poderemos realizar nas PP, de forma, a ir ao encontro dos interesses dos alunos. Cruzando os seus passatempos preferidos, jogos e atividades com os conteúdos a trabalhar.

2. OS DESAFIOS E APRENDIZAGENS EM REDOR DO 1.º CEB

2.1. A observação

Todos os contextos educativos carecem da necessidade de ser um olhar observador e atento. A observação engloba vários fatores cruciais para o desenvolvimento de práticas educativas, sendo estes: o comportamento dos alunos, as relações/interações aluno-aluno e aluno-professor, a observação do espaço físico e a observação do desenvolvimento e aprendizagens dos alunos, necessária para planificar de acordo com a necessidade dos mesmos.

A observação é a primeira ação de qualquer prática educativa, tal como é referido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), são necessárias ações pedagógicas, de forma a garantir e adequar a ação educativa. No que diz respeito à observação, o documento acima mencionado informa que na ação docente é necessário “organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes” (Martins et al., 2017, p. 31). O que explica que sem a observação não é possível realizar a organização do espaço, delinear estratégias, planificar coerentemente e, conseqüentemente, desenvolver as aprendizagens dos alunos. O princípio da observação não pode ser colocado de lado, porque se assim for o risco de as práticas educativas não resultarem é imediato.

No decorrer da PES no 1.º CEB, sentia-me curiosa, positiva, mas por um lado sentia-me desafiada, porque o medo de não conseguir alcançar cada aluno na sua individualidade e nas suas individualidades, bem como receava o modo como poderia atuar e comunicar com cada um deles. Questionava constantemente se conseguiria ser uma professora que correspondesse aos interesses e necessidades de cada um, como iria gerir os diversificados ritmos de desenvolvimento e aprendizagem, se iria conseguir ser explícita nos conteúdos a abordar e se iria conseguir revelar conhecimento científico na lecionação das aulas.

No primeiro contexto de 1.º CEB, com a turma de 1.º ano foi uma aprendizagem que se foi construindo ao observar e refletir sobre cada um dos alunos, conseguindo pouco a pouco atingir e superar as minhas questões. No segundo contexto de 1.º CEB, no período

de observação foram logo realizadas tabelas para perceber desde as primeiras semanas de observação as características dos alunos, as suas necessidades e interesses, o que facilitou para a planificação e desde cedo a construção de uma relação com os alunos. Mas não foram tabelas e respostas que me deram logo as respostas por completo, também acabou por ser um processo de desenvolvimento aquando do início das minhas primeiras intervenções. No entanto, realço o facto de ser uma mais valia conhecer os alunos, conhecer como eles se sentem e quais as necessidades, o que se tornou mais simples de refletir e associar comportamentos ao contrário da PPI em 1.º CEB onde a observação e as características de cada aluno foram generalizadas num todo e não individualmente como no semestre seguinte.

A observação trata-se de uma técnica para recolher dados e adquirir informações, de acordo com Marconi e Lakatos (2002). Ao longo de todos os semestres, procurei sempre que a minha postura e ação valorizasse cada criança como ser individual, com necessidades próprias. Ainda de acordo com os autores supramencionados, a observação permite “um contacto mais direto com a realidade” (p. 88), onde tem de estar presente o ver e ouvir as ações dos grandes grupos, mas também os pequenos detalhes de cada aluno.

Em suma, é importante destacar que todos estes momentos contribuíram, significativamente, para aprimorar a minha prática educativa. As observações devem ser um processo contínuo e não apenas realizadas num momento inicial, pois todos os dias os alunos apresentam necessidades diferentes e temos o dever de observar e refletir, ao cruzar estes dois fatores, encontraremos soluções e conseguiremos realizar práticas ricas, como descrito pela visão de Estrela (1984), “o professor para poder intervir no real de modo fundamental, terá de observar e problematizar” (p. 26).

2.2. A planificação

A planificação é sempre um desafio enorme que se coloca, principalmente, nas primeiras semanas de PP, nos diferentes contextos. É a primeira estrutura, a primeira vez que temos de associar tempos certos às propostas educativas que vão ser realizadas e também as próprias propostas. É preciso pensar muito bem no nosso papel, no papel dos alunos e nos conteúdos que têm de ser trabalhados. Uma das questões fulcrais que me fizeram, sempre, refletir e criar mais desafios perante a elaboração das planificações era “Como o podemos fazer de uma forma lúdica que motive e torne o momento de aprender mais motivador e dinâmico?”. Esta questão vai ao encontro do sucesso que nós queremos que os alunos

tenham. Perante grupos coesos, curiosos e com potencial para serem os melhores estava nas nossas mãos, enquanto futuras docentes, fazer com que eles continuassem num crescimento de desenvolvimento e aprendizagem positivo sem os perdermos e sem os desmotivarmos. Assim, em todos os contextos pensou-se, sempre, planificar atividades mais práticas para introduzir conteúdos novos.

A planificação servia de guia para toda a minha atuação. No entanto, atrás de todas aquelas descrições a nível pessoal e profissional penso para mim “Vou iniciar este conteúdo e quero que eles aprendam e consigam fazer isto”. Tal como Aigh (2010) afirma, o docente deve começar sempre uma aula com um objetivo concreto, no entanto, refere que no início das práticas docentes estes focam-se no que é para fazer. Ou seja, aconteceu-me nas minhas semanas de intervenção, mas foi algo que foi melhorando com o passar do tempo, da experiência, do contacto com os grupos de alunos e a cada semana que passava. Isto tratava-se de colocar os “pés pelas mãos” e trabalhar ao contrário. Por isso, comecei a ver a planificação como um guia e não uma lista de tarefas que tinha de reproduzir tal como estavam escritas. Até porque temos de estar sempre a adaptar situações que não estão planificadas e têm de ser feitas ou o contrário. Além disso, os procedimentos da elaboração da planificação iniciados pelos docentes dão “um sentido também de direção, tanto a alunos como a professores e ajudar os alunos a tornarem-se mais conscientes nas metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir.” (Arends, 1995, p. 46).

Em conformidade com as planificações realizadas ao longo de todos os semestres, sinto que as mesmas foram no início um grande desafio para nós. No entanto, com o apoio das professoras cooperantes e da professora supervisora conseguimos evoluir a partir dos *feedbacks* dados pelas mesmas e construir com o meu par pedagógico, planificações em ambos os semestres onde incorporavam os objetivos, as competências os conteúdos, a descrição de atividades e a avaliação. A planificação para a turma com dois anos de escolaridade era mais complexa e exigia que se cruzassem estratégias e o nosso posicionamento para conseguir lecionar a ambos os anos letivos.

De ressaltar que uma coisa que poderemos acrescentar à planificação é a indicação de trabalho direto e indireto, para especificar a nossa zona de atuação a determinado momento o que irá facilitar, conseqüentemente, a nossa gestão e

organização das atividades letivas realizadas em sala de aula. (Anexo 7 – III Reflexão Individual – PP- 1CEB de 27 a 29 de março de 2023)

Em relação às atividades realizadas e que foram concretizadas, fomos sempre tentando diversificar e melhorar consoante os interesses das crianças, de forma, a motivar os alunos para a aprendizagem. Ao longo dos dois semestres em 1.º CEB procurei sempre adequar a minha postura face ao grupo de alunos, às atividades desenvolvidas e aos seus interesses e motivações. É um processo complexo, onde estão sempre presentes três momentos – o antes, o durante e o depois. O antes para preparar e organizar o nosso discurso, tal como os nossos objetivos e como vamos agir perante todos os momentos que fazem parte das aulas. Durante, é o momento em que colocamos em prática o que, previamente, planificámos e treinámos para ser bem-sucedidas. E, num último momento, o após, essencial para refletir e conversar em grupo para perceber o que correu bem ou não, o que podemos melhorar e como. Todos os momentos são essenciais, para chegar onde queremos chegar, ou seja, ao sucesso.

Durante todo o processo de PP, tentou-se planificar atividades para serem realizadas em grupos, sendo que os alunos se mostravam entusiasmos quando as mesmas aconteciam e era visível que aprendiam uns com os outros. No entanto, foi necessário reforçar a noção de trabalho cooperativo com os alunos, pois por vezes surgiam conflitos e, desta forma, foram construídas soluções para evitar que os mesmos sucedessem e os alunos realizassem as tarefas em conjunto. As estratégias passavam por eleger o responsável pela comunicação com a mestrande, o gestor de silêncio, o responsável pelo registo e o responsável pelos materiais. Todas estas funções eram atribuídas consoante os trabalhos ou jogos a realizar.

Em suma, reflito para mim mesma que o envolvimento dos alunos nas atividades dos alunos gera-se através de propostas dinâmicas e do interesse deles. No entanto, é necessário alertá-los para o facto de respeitarem mais o trabalho em sala de aula não conversando tanto, acabando por não concretizar os trabalhos corretamente, sendo que de 2022 têm capacidades para isso (Anexo

X – IV Reflexão Individual – PP1 DO 1.º CEB - de 31 de outubro e 2 de novembro de 2022).

Na realização de todas as propostas, existiam momentos que tinham aprendizagens integradoras. De forma a conseguirmos construir corretamente uma planificação interligada com os conteúdos e objetivos decorremos a leituras de documentos essenciais para sabermos o que estávamos a fazer, nomeadamente, o *Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais*.

2.3. A intervenção

As intervenções eram o auge do meu nervosismo, mesmo que tivesse treinado, estudado e relido as planificações existiam sempre momentos na docência que surgem e não são estudados, simplesmente, foram espontâneos e no 1.º CEB vivenciei muito esses momentos. Existe uma correlação entre as planificações e as intervenções, de acordo com Braga, Vilas-Boas, Vieira e Vieira (2004), as planificações são essenciais, permitindo ao docente estabelecer e delinear os objetivos de aprendizagem, além de que permitem também antecipar algumas situações, tornando-se flexível e tendo o professor a capacidade de desenvolver e colocar em prática diferentes perspetivas. Todos os momentos das nossas vidas obrigam-nos a ter de ganhar coragem para ultrapassar obstáculos, o caminho da educação é igual. São caminhos que exigem perseverança, resiliência e criatividade para correrem da melhor forma possível. Todos os momentos de improvisação para conseguir prosseguir com as ações educativas exigem a capacidade do improvisado e a existência de um professor mediador ao invés de um docente transmissivo. Durante a minha PP procurei, sempre, colocar em prática o ensino socio construtivista, baseado na participação dos alunos para a construção do próprio conhecimento, tendo a capacidade de improvisação para colmatar os momentos que surgem no dia-a-dia.

Dessa forma, procurava entender o que havia para além do que eram os conteúdos e questionar-me a mim própria onde é que poderiam surgir dúvidas, nomeadamente, a nível do vocabulário, das regras de ortografia, entre outras curiosidades. Estes momentos tornavam-se diálogos espontâneos e tentava sempre com que a minha voz não tremesse, nas situações em que não conseguia dar resposta adotava estratégias como “Vamos pesquisar em casa e amanhã exploramos em conjunto”, recorria a algum material onde sabia que estava explícita as dúvidas e/ou curiosidades dos alunos e assim ultrapassava

um dos meus maiores receios, o de não saber e o facto de transmitir aos alunos que era a professora e não sabia e daí poderem desvalorizar o meu trabalho. O estigma de uma professora desejar ser perfeita e pretender saber dar resposta a tudo o que os alunos questionam é algo que me causa ansiedade e ser sincera ao dizer que eu própria não sabia concretamente e tinha de pesquisar para lhes dar respostas fazia-me sentir como uma má docente, sem ser merecedora de estar naquela posição tão valiosa que é a de proporcionar contextos e momentos ricos em aprendizagens. Mas na verdade é que ninguém detém toda a sabedoria do mundo, e ao longo do tempo de mestrado e após mestrado continuo a aumentar o meu leque de conhecimentos e vai-se tornando mais fácil.

No que concerne à minha intervenção considero que a minha evolução tenha sido linear indo ao encontro das sugestões recebidas. Ao refletir sobre todo o percurso efetuado por mim, considero que me mostrei cada vez mais preparada, segura e assertiva do que fazia e do por que é que fazia. Esta evolução prendeu-se com a capacidade de assertividade, segurança e relacionamento com as turmas.

Ao longo de todos os semestres alguns comentários que recebi estavam relacionados com melhorias na atuação e outras estratégias que poderia adotar perante a turma, criando laços afetivos e, conseqüentemente um clima de segurança e confiança com os mesmos.

2.4. A avaliação

No que concerne ao processo avaliativo, apesar de já deter alguns conhecimentos sobre o currículo, ainda tinha muitas dificuldades na aplicabilidade de modalidades de avaliação . Ciente de que, “somos diferentes e aprendemos de formas diferentes. Aprendemos quando encontramos significação, valor, ligação com nossa vida, quando saímos da zona de conforto” (Moran, 2022, p. 5) e que “o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz mais sentido para si, que gera conexões cognitivas e emocionais”, ao longo da prática tentei ter sempre presente estes aspetos em consideração nas diferentes áreas e domínios de intervenção.

No que diz respeito à avaliação dos alunos, foi um processo complexo e exigente. A perceção para a aplicabilidade de avaliações coerentes tornou-se um trabalho de equipa em reflexão com a professora cooperante e com o meu par pedagógico. A avaliação é muito mais do que atribuir classificações aos alunos, deve ser também “utilizada para

contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a garantia de que todos possam ser acompanhados neste processo” (Cosme et al., 2020, p. 13). Neste sentido, devem ser diversificados os métodos de avaliação, sendo preponderante a avaliação formativa, através de feedbacks, comentários e apreciações diários a todos os alunos, consoante as dificuldades de cada um. De acordo com Cortesão (2002), a avaliação formativa é o guia para tornar o processo de ensino-aprendizagem coerente e positivo, onde se observam ações dos alunos que nos fazem readaptar o processo educativo para dar apoio aos alunos, sendo o papel do professor o de adaptar as propostas, identificar dificuldades e aspetos a melhorar, para uma prática eficaz.

Em ambos os semestres eram eleitas três atividades semanais, onde eu e o meu par pedagógico optámos por criar descritores de desempenho, além disso, era feita uma reflexão inicial que justificava o enquadramento de cada aluno em cada um dos descritores de desempenho. No início não descrevíamos nas avaliações as estratégias a adotar e soluções para melhorar o desempenho dos alunos, no entanto, após feedback das professoras cooperantes e professora supervisora, começou a ser realizado o mesmo que revelou ser um método eficaz e positivo para a progressão da avaliação das aprendizagens dos alunos.

A introdução de estratégias e soluções para melhorar o desempenho dos alunos nos relatórios de avaliação revelou-se uma prática significativa, com impactos positivos tanto para os alunos como para mim e para o meu par pedagógico. Este "upgrade" permitiu que as avaliações fossem além de uma descrição objetiva do desempenho e transformou-se num conjunto de ferramentas dinâmicas que ajudavam na orientação e no suporte ao desenvolvimento individual dos alunos. Para os alunos, a identificação de estratégias concretas nos temas em que mais dificuldades tinham, proporcionou-lhes ter noção do que era necessário focarem-se sobre para progredir nas áreas mais desafiadoras de cada um. Esta abordagem promoveu um maior envolvimento ativo dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de competências de autorregulação e de reflexão crítica sobre o seu desempenho. Para mim e para o meu par pedagógico, a inclusão de estratégias e soluções funcionou como um recurso valioso na prática pedagógica, uma vez que possibilitou um acompanhamento mais intencional e direcionado. Esta prática, orientada por feedback reflexivo e individualizado, reforçou a relação entre avaliação formativa e a melhoria contínua, evidenciando um alinhamento mais claro entre os objetivos e as intervenções pedagógicas descritas nas planificações.

Após a introdução desta metodologia, foi possível observar uma maior clareza no planejamento das intervenções pedagógicas e uma maior motivação dos alunos em relação às atividades propostas, sendo que conseguíamos focar-nos no processo individual de cada aluno e saber, exatamente, onde ele necessitava de ter mais apoio de forma a conseguir acompanhar os conteúdos lecionados. Consequentemente, verificou-se uma melhoria no desempenho dos alunos, especialmente daqueles que apresentavam maiores dificuldades, uma vez que as estratégias delineadas atendiam às necessidades específicas.

Praticamente, esta mudança também fortaleceu a colaboração entre os diversos intervenientes no processo educativo, incluindo o par pedagógico e a professora cooperante ao promover discussões mais profundas sobre as práticas avaliativas e a personalização do ensino. Esse movimento contribuiu para o enriquecimento do trabalho docente e para a construção de uma PP mais reflexiva e responsiva.

A realização das avaliações era realizada consoante as diferentes áreas de conteúdo, sendo importante para conseguir acompanhar as facilidades e dificuldades dos alunos nas diferentes áreas de conteúdo, bem como refletir onde e a que alunos era necessário reforçar. Tudo isto permitia ter novas ideias para adotar as estratégias e soluções, de forma a reforçar a aquisição de conhecimentos das crianças. Após a nova introdução da listagem de estratégias e possíveis atividades que iriam ser positivas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Na turma de 1.º e 3.º ano, existiam casos em que após as primeiras avaliações nos fizeram colocar em prática a diferenciação pedagógica, referenciando sempre quando a mesma era realizada nas planificações, Quer em termos de descrição da atividade, bem como os próprios recursos. Segundo Niza (1998), a diferenciação pedagógica é um termo usado na prática de diversificadas práticas educativas para promover o sucesso escolar e a inclusão, a diferenciação pedagógica deve centrar-se nas necessidades individuais dos alunos, adotando estratégias que respeitem seus ritmos, interesses e dificuldades, de forma a promover o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. Em abril os alunos do 1.º ano de escolaridade da presente turma já se encontravam na revisão dos casos de leitura, enquanto uma das alunas ainda só estava a iniciar o reconhecimento e leitura das vogais e das consoantes p e t, desta forma, eram sempre criados recursos diferentes para a aluna em questão (Anexo 8 – Exemplo da Realização de Um recurso para a realização da diferenciação pedagógica).

3. *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Ao longo de todos os dias de prática quer os meus sentimentos estivessem mais ou menos à “flor da pele” encontrava em cada aluno um gesto de carinho e confiança deles em relação a mim, o que se traduzia numa força posterior para realizar as práticas. Neste sentido, considero que Costa (s.d., como citado em Cardoso, 2013, p. 90) apresenta uma síntese adequada do que temos vindo a construir enquanto mestrandas em correlação com o que um professor deve realizar,

Em primeiro lugar, um professor precisa de criar empatia, gostar verdadeiramente dos alunos, ter uma postura otimista, ser capaz de os levar a aceitar desafios, ser constante e perseverante, ser firme, ter muita paciência, ser muito claro quanto ao seu papel enquanto professor e nunca abdicar do seu estatuto de educador, respeitar os alunos, ter a paciência de os ouvir e compreender, ser exigente no cumprimento das regras estabelecidas, [...], promover contactos formais e informais com a turma e com cada um individualmente [...] para estabelecer uma relação humanizada e de confiança. (p. 90)

Para além disso, sinto que, tomando o papel de professora, procurei adaptar tanto as atividades orientadas, como os momentos de exploração livre, tendo em conta as características de cada aluno, apoiando, individualmente, cada um.

Em tom de conclusão e de reflexão perante todas as atividades vivenciadas em prol da Unidade Curricular de PP em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, concluo que as experiências que tive oportunidade de vivenciar serão muito fortalecedoras no meu futuro enquanto docente, na medida em que, de todos os contextos consegui reunir dados e vivências que me despertaram para a prática docente. Apesar de ser um assunto que muitas vezes é abordado, a capacidade de saber adequar a minha atuação e intervenção perante o aluno, como ser individual é, realmente, uma das maiores aprendizagens que retenho, porque sem esta capacidade e sem este cuidado não conseguimos conhecer cada aluno como ser individual, mas sim o grupo e, por vezes, pode acabar por prejudicar a nossa prática porque descobrir cada um, é diferente de descobrir o grupo.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Na presente parte do relatório apresenta-se a dimensão investigativa; esta foi realizada no âmbito da PP em JI, no 1.º ano e 2.º semestre do ano letivo de 2021/2022. Ao longo do meu percurso enquanto mestranda deparei-me com diversos incidentes críticos passíveis de fazerem parte de uma investigação. Depois de muitas observações, inúmeras experiências, pesquisas e reflexões, definimos o tema do estudo com base numa problematização intensa e incidindo numa nova questão na realidade do sistema educativo português, a vinda de crianças refugiadas de guerra da Ucrânia para Portugal.

De forma a tornar a Parte II do presente relatório mais acessível e de fácil leitura e entendimento optou-se por dividir a mesma em cinco capítulos. Inicialmente, apresentamos uma introdução onde se explicita a problemática do estudo, como surgiu, a pergunta de partida, os objetivos e a pertinência do mesmo. De seguida, é apresentado o enquadramento teórico suportado na revisão de literatura, fundamental para enquadrar e correlacionar a análise de dados e discussão de resultados. Seguidamente, apresentamos a metodologia adotada, o contexto, os participantes e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Posteriormente, apresenta-se a análise dos dados e discussão dos dados. E, por fim, expomos as conclusões do estudo e as limitações que surgiram ao longo da realização do mesmo, expondo o que poderia ter sido feito de diferente.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO/PROBLEMÁTICA

Na terceira semana de PP em EI-JI, começaram as nossas intervenções e numa das minhas semanas de liderança recebemos a notícia de que iríamos acolher uma criança nova, sendo esta uma criança ucraniana refugiada de guerra com 5 anos de idade.

Após a Educadora Cooperante receber a notícia, as mestrandas encontravam-se no momento de reflexão realizado ao fim do dia com as crianças da Sala 4 e pediu para contar uma notícia que a deixara muito feliz naquele dia. Inicialmente lembrou o grupo de crianças e questionou as mesmas sobre se estas se lembravam do que se estava a passar no mundo, tendo várias respondido “*A guerra na Ucrânia*”; neste sentido a educadora cooperante fê-los refletir sobre o que os ucranianos tinham de fazer para se salvarem dando espaço para ouvir as respostas das crianças e algumas completaram “*Têm de*

fugir”; “*Esconderem-se*”. Na continuação desta reflexão questionou “*Porque é que eles têm de fugir?*” e as crianças responderam “*Porque podem morrer*”; “*Porque não têm casa*”; “*Os pais ficam na guerra e as mães e os filhos têm de fugir*”. Assim, a educadora cooperante informou as crianças de que iríamos ter na nossa sala uma colega nova, que vinha da Ucrânia e tinha 5 anos.

O dia 5 de abril de 2022 foi o seu primeiro dia na nossa sala. O restante grupo de crianças inicialmente mostrou-se muito curioso, recetivo e com vontade de a agarrar e brincar com ela. No entanto, surgem barreiras que dificultam este processo de inclusão e adaptação no JI, nomeadamente sobre a língua; no entanto, uma das meninas da sala aproximou-se da menina refugiada estando todo o dia a brincar com a mesma, o que me fez refletir e (re)pensar que as crianças incluem e adaptam-se através do brincar, mesmo não tendo a mesma língua. Talvez possamos pensar no brincar como uma linguagem universal. Esta observação sobre a receção positiva por parte do grupo de crianças e dos profissionais fez-me refletir e questionar sobre como promover a integração e inclusão de crianças refugiadas de guerra na rede pública da Educação Pré-Escolar (EPE) portuguesa.

Desta forma, optei por aprofundar este tema e analisar como é feita esta integração e inclusão por parte dos profissionais da instituição, pelas crianças e saber como a mãe relata o estado emocional da criança nos dias em que vai ao JI.

1.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Após a formulação de uma autorreflexão sobre o observável no quotidiano, sobre as inúmeras formas como a equipa educativa e o grupo de crianças realizou a integração da criança, fazendo com que esta interagisse e se sentisse bem no JI sem a existência de comunicação verbal e tendo em consideração o referido anteriormente, surgiu a seguinte pergunta de partida: “De que forma se pode promover a integração e inclusão de uma criança ucraniana refugiada na rede pública da EPE portuguesa?”

Desta forma, para dar resposta à pergunta de partida, estipularam-se os seguintes objetivos:

- Conhecer o processo de integração e inclusão de uma criança ucraniana refugiada num JI em Portugal.

- Identificar o papel do educador e dos profissionais da instituição no processo de integração e inclusão de uma criança ucraniana refugiada.
- Descrever o papel e o olhar da família no processo de integração e inclusão de uma criança ucraniana refugiada
- Descrever o papel das crianças do grupo no processo de integração e inclusão de uma criança ucraniana refugiada.
- Conhecer as estratégias específicas adotadas por dois educadores de infância do concelho de Leiria que acolheram crianças ucranianas refugiadas.

1.2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A pertinência da presente investigação prende-se com os desafios que envolvem a inclusão e a integração de crianças refugiadas e também com a enorme diversidade de nacionalidades presentes em Portugal. Cada vez mais, Portugal acolhe pessoas de todo o mundo, tendo estas culturas, hábitos, tradições e línguas diferentes. Num momento de tensão vivido na Ucrânia, muitas foram as famílias que se deslocaram para todas as partes do mundo, de forma a salvarem-se, a sobreviverem, exigindo um processo de adaptação complexo, para quem acolhe e para quem chega, neste caso, com traumas que possam ter resultado de episódios da guerra, da perda de pessoas, bens, lugares e da fuga para outros países. Toda esta diversidade cultural e étnica exige que Portugal esteja preparado, em todos os setores, para realizar uma integração harmoniosa e ajudar as famílias em todos os processos associados. Sendo a Educação um direito, Portugal inseriu de imediato a inclusão das crianças e jovens no Sistema de Educação Português. No entanto, sentimos que ainda há muito a fazer para acolher, de forma eficaz, estes diversos casos. Assim, vivendo e convivendo com um caso na PP, decidiu-se analisar e fazer parte de possíveis estratégias a adotar com uma criança de 5 anos, onde a comunicação verbal não era realizada, mas não sendo um impedimento para a sua inclusão e integração.

A nível pessoal, este estudo despertou um grande interesse, porque desde o primeiro dia em que a criança chegou à Instituição sentimos que houve uma forte ligação. Sendo que na minha vida já tive de mudar o local onde vivia para poder tirar uma licenciatura e um mestrado, sendo que não implicava uma língua diferente, mas uma adaptação a uma cidade e a pessoas diferentes ao meu redor. O processo de integração e adaptação para qualquer pessoa pode ser complexo, mesmo sendo esta mudança dentro do próprio país, o que nos fazia questionar que, se para mim a mudança para o Ensino Superior foi difícil,

quanto mais para uma criança nestas condições, ao ter de fugir e de deixar uma vida inteira.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO DA LITERATURA

2.1. ACOLHIMENTO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS UCRANIANOS

2.1.1. As Instituições que acolhem, incluem e integram

Dado o início da guerra na Ucrânia, muitas mulheres e crianças procuraram refúgio em Portugal. Para dar abrigo a todos os refugiados, foi publicada a Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 29-A/2022, de 1 de março, que sofreu alterações pela RCM n.º 29-D/2022, de 11 de março; esta RCM estabelece os critérios para a proteção temporária dos deslocados da Ucrânia (Direção-Geral da Educação, 2022). Seguindo estes mesmos critérios, leis e direitos, foi produzido o Ofício-Circular 10976/2022/DGE-DSDC-ECE, de 16 de março, com o objetivo de ser realizada a inclusão e integração de crianças e jovens refugiados no sistema educativo português, sendo a escolaridade obrigatória um direito (Direção-Geral da Educação, 2022).

3.1. INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

3.1.1. Os conceitos de Inclusão vs Integração

O conceito de **inclusão** remete para diversos significados, segundo Mendes (2017):

Os dicionários de língua portuguesa definem o termo “inclusão” como ato ou efeito de incluir, o que significa pôr ou estar dentro, inserir ou fazer parte de um grupo; abranger, compreender, conter ou ainda envolver, implicar. Assim definido, o conceito é muito genérico, mas pode receber especificações quando usado em diferentes áreas do conhecimento (p. 61)

Desta forma, é necessário especificar onde o conceito “inclusão” remete para a parte pedagógica. Assim, na Declaração de Salamanca o termo “Educação Inclusiva” ganhou uma nova ênfase na literatura educacional. Este era sinónimo de uma “Escola para todos”, considerando que todos os jovens têm necessidades educativas específicas (UNESCO, 1994, citado por, Mendes, 2017), ou seja, “Educação Inclusiva” não remete para a população-alvo da “Educação Especial”, mas sim para todos. Assim, o conceito de

inclusão escolar ou educação inclusiva pode assumir-se como o processo de matrícula de uma criança na escola, independentemente das suas necessidades. (Mendes, 2007).

Freire (2008) afirma que a “inclusão é uma questão de direitos que assiste a todas as crianças, independentemente do género, classe social, grupo social ou outras características individuais e/ou sociais” (p. 8). Para Sanches e Teodoro (2006) “muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas.” (p. 69).

O conceito de **integração**, segundo Sanches e Teodoro (2006) caracteriza-se pela partilha dos espaços educacionais entre alunos com e sem necessidades educativas específicas e sem a implementação de alterações nas estratégias pedagógicas colocadas nas práticas. Os autores reforçam que esta é uma abordagem que prioriza o reconhecimento e a valorização da diversidade. Silva (2004) reforça a análise dos autores supramencionados ao definir que a integração deve funcionar como uma minimização das diferenças individuais, remetendo o conceito de integração para o ajustamento dos alunos às normas predominantes do Sistema Educativo, ao colocar em prática metodologias que valorizam a diversidade e deixando para trás o foco nas necessidades específicas dos alunos.

A Declaração de Salamanca, foi um marco nas políticas inclusivas que influenciou diretamente o sistema educativo português, destaca que a integração, frequentemente, se fundamenta em critérios médicos ou diagnósticos para categorizar os alunos. No entanto, este modelo limita a resposta efetiva às barreiras pedagógicas enfrentadas pelos alunos, pois não aborda adequadamente as condições estruturais que influenciam desempenho dos mesmos de forma individual (UNESCO, 1994).

As diferenças entre integração e inclusão na educação são marcantes e amplamente discutidas. A **integração** refere-se à inserção de alunos com necessidades educativas específicas em ambientes escolares habituais, com foco na adaptação às estruturas já existentes e sem mudanças significativas no currículo ou nas metodologias colocadas em prática. Este conceito, como apontam Sanches e Teodoro (2006), tendem a enfatizar a normalização dos alunos, ao reforçar padrões predefinidos, sem limitar o reconhecimento da diversidade. Por outro lado, a **inclusão** envolve a transformação do sistema educativo, ao promover ajustes e mudanças a nível curricular e pedagógico para atender às necessidades de todos os alunos. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994),

a inclusão celebra a diversidade como uma riqueza, propondo mudanças estruturais que eliminem barreiras à aprendizagem (p. 6). Complementarmente, Silva (2004) critica a integração por perpetuar práticas excludentes, enquanto a inclusão busca criar um ambiente escolar equitativo que valorize a diferença (p. 83).

Neste estudo, particularmente no processo de problematização, decidimos ter na questão de investigação a integração e a inclusão, uma vez que consideramos que a diferença entre estes dois conceitos vai além da simples adaptação ao meio e toca em questões mais profundas de reconhecimento e participação ativa da criança na sociedade e nos contextos educativos.

É destacado por Corsaro (2011), na sua obra *The Sociology of Childhood*, que as crianças não são apenas seres em desenvolvimento, mas atores sociais ativos que constroem e transformam o seu ambiente. A partir dessa perspectiva, a inclusão vai além da mera adaptação (integração) e significa reconhecer e valorizar as culturas infantis, promovendo a participação ativa das crianças no contexto educativo.

Também Lev Vygotsky (1978), enfatiza que o desenvolvimento da criança é inseparável do meio social e que a aprendizagem ocorre através da interação com os outros. Isso implica que um ambiente verdadeiramente inclusivo deve estar preparado para permitir que todas as crianças participem ativamente, ao invés de simplesmente serem integradas a um modelo já existente.

A inclusão não se trata apenas de colocar crianças diversas dentro do mesmo espaço escolar, mas de transformar a escola para que todos possam participar igualmente, sem barreiras. Segundo os autores, a integração muitas vezes mantém estruturas excludentes, pois apenas acrescenta crianças ao sistema sem necessariamente mudar as práticas (Booth e Ainscow, 2002). Bourdieu (1998), mostra como as instituições escolares frequentemente reproduzem desigualdades sociais, privilegiando certos grupos e desfavorecendo outros. A integração pode perpetuar essas desigualdades se não houver uma adaptação real das práticas educativas. A inclusão, por outro lado, requer uma mudança estrutural para que todas as crianças, independentemente de sua origem, tenham acesso real às mesmas oportunidades.

Sarmiento & Gouvea (2008) reforçam a ideia de que a criança deve ser vista como sujeito de direitos e cidadania, não apenas como um ser em transição para a vida adulta. Nesse

sentido, a inclusão requer escuta ativa e participação das crianças no seu próprio processo educativo, ao contrário da integração, que muitas vezes as posiciona como receptoras passivas das normas da sociedade de acolhimento.

Neste sentido, e à luz da sociologia da infância, as crianças são agentes ativos e a inclusão só é real quando elas são ouvidas e participam nas decisões que as afetam. Não basta permitir a sua presença na escola; é preciso reconhecer as suas experiências, escutar as suas vozes e garantir que se sintam pertencentes ao novo contexto.

Assim, enquanto a integração pode ser um primeiro passo, a inclusão é a verdadeira intenção, pois implica uma transformação mais profunda das práticas e estruturas sociais e educativas. Esta visão reforça que a educação inclusiva não é apenas um objetivo, mas um processo contínuo de mudança e adaptação das estruturas escolares e sociais.

3.1.2. Inclusão e integração de crianças ucranianas refugiadas da Guerra da Ucrânia na Educação Pré-Escolar

As escolas inclusivas em Portugal centram-se no currículo e nas aprendizagens, com o objetivo de promover flexibilidade e autonomia para alcançar o sucesso educativo de todos os alunos, em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este compromisso reflete os princípios da educação inclusiva delineados pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, destacando-se a equidade e a inclusão como pilares fundamentais. Dado o aumento da diversidade nas escolas devido a fenómenos como globalização e migrações, as comunidades educativas devem assegurar o acesso, a participação e o progresso de todos os alunos, atendendo às suas necessidades e eliminando barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento (Direção-Geral da Educação, 2022).

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2022), o documento intitulado *Integração de Crianças Refugiadas na Educação Pré-Escolar*, apresenta um conjunto de diretrizes com o objetivo de apoiar o acolhimento e a inclusão de crianças refugiadas nas instituições de EPE em Portugal. O texto destaca a relevância de criar estratégias que promovam o bem-estar, a segurança e o desenvolvimento integral das aprendizagens dessas crianças, reconhecendo as suas especificidades culturais e emocionais, frequentemente marcadas pelo contexto de refúgio.

Entre as principais orientações emitidas pela Direção-Geral da Educação (2022), ressalta-se a necessidade de promover um ambiente acolhedor nas instituições educativas, proporcionando às crianças um espaço que favoreça o sentimento de pertença e o respeito pelas diferenças culturais. O ambiente deve facilitar a interação social e a comunicação entre as crianças. Ademais, a introdução gradual da língua portuguesa é um ponto central no processo de integração, com o uso de materiais didáticos adaptados às necessidades linguísticas e culturais das crianças refugiadas.

Conforme os Fundamentos e Princípios das OCEPE, bem como as metodologias nelas expressas, a aprendizagem da língua portuguesa deverá integrar-se de forma natural no quotidiano do jardim de infância e articular-se com as diferentes áreas e domínios, implicando todas as crianças e adultos que fazem parte do grupo, numa perspetiva colaborativa (Direção-Geral da Educação, p. 6, 2022).

É fundamental identificar e implementar estratégias que facilitem a comunicação, como referem Santos, Mineiro, Batalha e Reis (2022), ao afirmarem que “as necessidades de aprendizagem dizem respeito desde logo à aprendizagem da língua de escolarização, muitas vezes totalmente desconhecida para alunos/as acabados/as de chegar ao país de acolhimento” (p. 14). Destacam a importância de adaptar as práticas pedagógicas de forma a dar resposta às dificuldades linguísticas iniciais que os alunos imigrantes enfrentam, especialmente aqueles que estão a integrar-se no sistema educacional do país anfitrião.

Outro aspeto fundamental é o envolvimento ativo das famílias no processo educacional. O documento enfatiza a importância de considerar as expectativas dos encarregados de educação, promovendo um diálogo constante entre as famílias e os educadores de infância, de modo a fortalecer a relação de confiança e colaboração. Segundo Caamaño (2008), as investigações comprovam que uma relação próxima entre famílias e escolas têm um impacto positivo no desenvolvimento infantil. O autor sublinha que as crianças têm mais sucesso nas escolas que mantêm um maior envolvimento e comunicação com a

família das mesmas, reforçando, assim, a importância de uma comunicação contínua e colaborativa.

Além disso, reconhece-se a necessidade de atenção especial às questões emocionais e psicossociais, como a identificação de sinais de estresse ou traumas relacionados às experiências de deslocamento forçado, assegurando o acesso das crianças a recursos adequados de apoio. (Direção-Geral da Educação, 2022)

Segundo Santos, Mineiro, Batalha e Reis (2022), a educação intercultural desempenha um papel importante:

devendo as escolas incentivar a criação de ambientes seguros e acolhedores, de promoção de bem-estar físico e emocional, de desenvolvimento pessoal e aprendizagem, onde todos e todas se sintam bem consigo próprios/as e com os/as outros/as. É fundamental promover a compreensão e o respeito pela diversidade entre todos e todas, desenvolvendo estratégias e utilizando estruturas que facilitem oportunidades para o estabelecimento de amizades” entre crianças estrangeiras e as nativas no país (Santos, Mineiro, Batalha e Reis, 2022, p. 11)

O documento sublinha a importância da formação contínua dos educadores, capacitando-os para lidar com a diversidade cultural e os desafios específicos relacionados à integração de crianças refugiadas. Estas medidas estão alinhadas com o compromisso de Portugal com a inclusão social e a igualdade de oportunidades no sistema educativo, valorizando práticas educativas inclusivas e respeitosas. (Direção-Geral da Educação, 2022).

Silva (2023), reforça que os educadores devem desempenhar um papel ativo na construção de um ambiente seguro e multicultural que promova o diálogo, a aceitação das diferenças e a valorização da identidade cultural de cada criança. Essa postura intercultural contribui não apenas para o sucesso escolar, mas também para o desenvolvimento social e emocional dos alunos refugiados ou migrantes.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A realização do presente estudo envolveu a necessidade de tomar opções metodológicas, enquadradas com a questão de investigação e os objetivos delineados. Sendo o objetivo primordial da investigação social a descoberta de respostas para problemas sociais, “o investigador fará a escolha do tipo em função das propriedades e das finalidades específicas, de modo que a investigação que realiza satisfaça os objetivos propostos” (Dias, 2010, p. 83). Na presente investigação assentamos o nosso estudo sobre o paradigma qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou posições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52). O presente estudo segue a metodologia de estudo de caso que se centrou na observação direta das situações e no recolher de dados com intervenientes sobre o estudo.

Segundo Sousa e Baptista (2011), uma investigação qualitativa assenta num processo longo, complexo e sistemático e narra ou interpreta a veracidade da investigação; além disso, exige que haja um conhecimento prévio sobre os métodos e técnicas para recolher dados e iniciar a investigação. Sendo uma investigação qualitativa, ela é caracterizada por ser subjetiva e à base de descrição dos contextos, partindo do que se observa e analisa.

Recorremos então ao estudo de caso nesta nossa investigação. Stake (2007) enfatiza que um estudo de caso deve ser capaz de captar a complexidade inerente a um fenómeno singular. Assim, a escolha desta metodologia justifica-se pela necessidade de uma análise aprofundada de uma situação específica. O estudo de caso revela-se particularmente adequado quando se pretende compreender situações nas quais interagem múltiplos fatores. Coimbra e Martins (2013) reforçam esta perspetiva, ao salientar que a investigação de uma realidade situada no presente torna esta abordagem metodológica preferencial para a pesquisa de práticas e comportamentos.

Matos e Pedro (2011) apontam que a literatura de metodologias de investigação que abordam os estudos de caso identifica um conjunto de características que conferem

vantagens a esta abordagem, dentre elas, destacam-se: 1) a capacidade de captar elementos singulares do fenómeno estudado; 2) a fidelidade na representação da realidade; 3) a contribuição para a compreensão de outros casos; e 4) a facilidade na interpretação dos resultados obtidos.

Pode observa-se que, apesar das diferentes perspetivas dos autores, há um consenso quanto à relevância do estudo de caso para investigações detalhadas e contextualizadas. Enquanto Stake (2007) e Coimbra e Martins (2013) destacam a profundidade e a adequação da abordagem para captar a complexidade de um fenómeno, Matos e Pedro (2011) sublinham as suas vantagens metodológicas. Assim, o estudo de caso revela-se uma metodologia robusta para a compreensão de fenómenos específicos.

Desta forma, o presente estudo de caso ajudar-nos-á a compreender e a esclarecer o modo como poderá ser realizada a inclusão e integração de uma criança ucraniana refugiada da guerra através dos das pessoas na Escola que estão mais próximas dela.

3.2. CONTEXTO DO ESTUDO E PARTICIPANTES

Para a realização do estudo em causa, a investigação basear-se-á na participação da educadora de infância da sala, da auxiliar de ação educativa, dos pais da criança ucraniana refugiada, de 9 crianças da sala e de mais 3 educadores de infância do concelho de Leiria que acolheram crianças ucranianas refugiadas da guerra.

Todos estes participantes foram escolhidos de modo a dar respostas aos objetivos delineados. As 9 crianças selecionadas foram-no por serem as que mais interações tiveram com a criança ucraniana.

O estudo foi realizado num JI da rede pública, inserido no concelho de Leiria.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No sentido de cumprir os objetivos do estudo, optou-se por escolher as seguintes técnicas de recolha de dados:

- ✓ Observação direta (naturalista, notas de campo, fotografias, tabelas de observações).
- ✓ Entrevista semiestruturada (com a construção dos respetivos guiões).
- ✓ Listagem de estratégias.

Os dados foram recolhidos no período de 5 de abril a 16 de junho de 2022.

O estudo iniciou com observação participante, em diversos momentos do dia, que envolviam interações de alguém com a criança. Segundo Fortin (1996), a observação é utilizada “quando o objeto do estudo a empreender requer dados que dificilmente podem ser obtidos de outra forma para além da observação. Certos estudos necessitam de uma tal abordagem, como é o caso da investigação junto de crianças” (p. 242). Além disso, a observação participante envolve fortemente o observador, pois este “assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo. Daí definir-se como uma técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (Dias, 2009, p. 197). Desta forma, conseguimos ter a perspetiva das pessoas com quem interagimos e vivenciamos os mesmos momentos e situações que os intervenientes. Seguidamente, foi realizado o registo das interações, momentos observados sem qualquer tipo de interferência. Seguidamente, procedeu-se à leitura e interpretação das mesmas. Tal como Sousa e Baptista (2011) afirmam, após o registo dos acontecimentos, o investigador realiza a sua interpretação perante os mesmos. De forma, a tornar as observações mais concretas e específicas recorremos a notas de campo, incluindo fotografias. Estas permitem que o investigador tenha o registo escrito e pictórico dos momentos e situações que observou durante a PP, nomeadamente, o que observa, o que ouve e experiencia, para posteriormente, pensar e refletir sobre esses dados qualitativos (Bogdan & Biklen, 1994).

Nos momentos de observação e que possibilitaram a oportunidade de registo através de fotografias, usou-se a câmara do telemóvel. Estas são essenciais, uma vez que permitem completar os registos escritos, reavivar memórias e associar mais facilmente a leitura à imagem. Além disso, “as fotografias são consideradas como dados que provocam o pesquisador a rever o universo da pesquisa, deslocando alguns olhares cristalizados sobre o movimento das crianças envolvidas no ato investigativo.” (Silva, 2016, p. 75)

Após as observações diretas e os registos realizados, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas aos intervenientes que fizeram parte e estiveram em maior contacto com momentos com a criança em estudo. Sousa e Baptista (2011) referem que a entrevista trata de um método de recolha de informações que abrange conversas/diálogos orais, individuais ou de grupo, com “várias pessoas cuidadosamente selecionadas” (p. 79).

Morgan (1998, citado por Bogdan & Bicklen, 1994, p. 134), por outros termos, também define a entrevista como uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Deste modo, foi necessário construir quatro guiões de entrevistas para os seguintes entrevistados: educadora de infância, auxiliar de ação educativa, encarregados de educação e crianças da sala. Os guiões estão organizados de forma a não haver uma dispersão de respostas dos entrevistados, apesar de estes terem a liberdade de responder o que quiserem. Os guiões, primeiramente, foram construídos e depois validados, seguindo-se a realização das autorizações para as gravações das entrevistas, as quais foram posteriormente colocadas em prática. As entrevistas foram realizadas no mês de junho, sendo que o objetivo era haver uma reflexão sobre o período de integração e do que aconteceu; se tivessem sido realizadas logo no início do estudo os entrevistados não iriam ter respostas, nem opiniões formadas sobre o olhar que têm sobre a inclusão e integração da criança. A entrevista aos encarregados de educação foi feita online, uma vez que não foi possível a realização da mesma em modo presencial pois o pai falava português encontrando-se fora do país em trabalho e a mãe em modo presencial mesmo com o uso do tradutor não conseguia formalizar e perceber as questões realizadas na íntegra. Após as entrevistas, foram efetuadas as transcrições dos registos áudio.

Para completar o estudo, optou-se por perceber que outras estratégias outros educadores de infância do concelho de Leiria adotaram nas suas salas para a integração de crianças ucranianas refugiadas, de forma a perceber e conhecer inúmeras estratégias que podem resultar para realizar este tipo de integração e inclusão. Através da partilha de conhecimentos, técnicas e saberes conseguimos evoluir mais nas nossas práticas e é importante ter o olhar e as ações de educadores de infância que passaram pelo mesmo desafio, para perceber que outras estratégias podem ser utilizadas.

De destacar que em todos os momentos de recolha de dados com outros intervenientes, nomeadamente nas entrevistas e nas listagens de estratégias, todos os indivíduos foram informados sobre a investigação a realizar e assinaram os pedidos de autorização que procurámos formalizar para proceder à presente investigação e que se encontram em anexo (Anexo 9 – Pedidos de Autorização para a Recolha de Dados).

3.4. MÉTODOS DE ANÁLISE DE DADOS

Partindo dos objetivos definidos, e como já referido, elegemos a abordagem de natureza qualitativa. Segundo Meirinhos e Osório (2010), a abordagem qualitativa engloba a recolha, a análise, a interpretação e a compreensão dos dados construindo conhecimento no investigador durante todo o processo da investigação. A presente abordagem de investigação tem as suas próprias particularidades, sendo elas: 1) o facto de na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o contexto natural e o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) os investigadores focam-se mais nos processos do que, apenas, nos resultados; 4) os investigadores qualitativos analisam os dados de modo indutivo e 5) o significado é essencial.

A análise de dados possibilita rever detalhadamente os resultados, observando o essencial (Fortin, 1996). Segundo Bardin (1977), citado por Cavalcante et al. (2014, p. 14), a pesquisa qualitativa “é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas”. Turato et al (2008), citado por Cavalcante et al. (2014), acrescenta que a abordagem qualitativa é aplicada “ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (p. 14), permitindo um entendimento e compreensão profunda e complexa do objeto de estudo.

Neste contexto, foi realizada, numa fase inicial, uma pré-análise dos dados, que incluiu a leitura das notas de campo, das transcrições, da escuta do áudio das entrevistas realizadas e dos inquéritos realizados. A partir desta análise, articulada com a revisão da literatura, foram analisados os dados e discutidos os resultados na tentativa de encontrar respostas para as nossas questões e objetivos de investigação.

Apresentamos um breve quadro com os principais tópicos e respetivos subtópicos vivenciados neste processo de integração e inclusão da criança ucraniana de nome Mariya (nome fictício).

Tópicos de Integração e Inclusão	Subtópicos de Integração e Inclusão
Sensibilização do grupo de crianças	Empatia, partilha, respeito, ajuda.
Comunicação com os pais da Mariya	Segurança e confiança.
Criação de interações positivas com a Mariya	Comunicação entre pares e o brincar.
Comunicação “As barreiras da língua”	Gestos, apontar, brincadeiras, atividades e Google Tradutor.

Tabela 1. Síntese de tópicos e subtópicos analisados nos dados de Integração e Inclusão.

Esta metodologia revela-se especialmente relevante no âmbito de investigações qualitativas, pois contribui para a organização de grandes volumes de dados, permitindo a identificação de padrões e significados implícitos. O propósito central da análise de dados qualitativa consiste em transformar informação dispersa e fragmentada num conjunto estruturado e coerente, facilitando uma compreensão mais aprofundada e fundamentada do fenómeno em estudo.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O desenho da investigação foi apresentado no capítulo anterior, assim como fundamentadas as principais opções metodológicas, nomeadamente o recurso à observação direta, à entrevista semiestruturada e às notas de campo.

Após a aplicação das diferentes técnicas agruparam-se e transcreveram-se os diferentes dados (**Anexos 10, 11, 12, 13, e 14**). Os mesmos foram realizados de modo independente, no entanto, foram analisados os dados em conjunto, de forma a realizar a sua triangulação. A triangulação de dados permite tornar qualquer estudo mais verossímil, dado que “qualquer descoberta ou conclusão num estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2005, p. 121). Flick (2005) acrescenta que a triangulação de dados tem o objetivo de melhorar o desenvolvimento de estudos qualitativos, sendo que possibilita confirmar com o acréscimo de dados os resultados obtidos.

De forma a permitir uma análise sucinta e clara de cada um dos objetivos, os resultados serão analisados de acordo com cada um.

4.1. DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO DA MARIYA

A realização das PP e a conseqüente recolha e análise de dados associados à presente investigação, permitiu-nos ter uma ideia mais clara acerca do processo de integração e inclusão crianças refugiadas no sistema educativo português, particularmente da vinda da Mariya para um JI de Leiria.

Face ao contexto de globalização que caracteriza as sociedades atuais e ao conseqüente contacto entre falantes de diferentes línguas e culturas, a educação tem enfrentado novos desafios (Lourenço & Andrade, 2011). Conscientes das dificuldades associadas à adaptação de crianças estrangeiras, a equipa educativa implementou estratégias específicas com o intuito de promover e facilitar a sua integração no ambiente da sala de aula.

O processo de integração e inclusão foi iniciado antes do primeiro dia da Mariya na Instituição, tendo como estratégia principal a **sensibilização do grupo de crianças**. Esta sensibilização passou por um breve diálogo da educadora de infância sobre a guerra e o facto de termos de ajudar sempre as pessoas que mais precisam, mesmo sendo pessoas de um local diferente, com uma língua diferente e com hábitos diferentes.

“Os garotos sabiam de antemão, portanto eles tinham, aliás nós tínhamos falado da guerra não me recordo se foi antes de saber que ela vinha ou se já foi depois de saber que ela vinha que fiz essa conversa muito sinceramente não me recordo, portanto eles estavam muito ansiosos por a receberem.” (E1: Educadora de Infância).

A educadora de infância preservou sempre o **valor de ajudar** quem mais precisa, mesmo tendo uma sala cheia, mostrou-se disposta a fazer parte deste percurso. Quando foi questionada sobre como se sentiu quando soube que iria acolher uma criança refugiada de uma guerra, a educadora mostrou-se disponível de imediato, referindo que se ofereceu *“logo para ela ficar na minha sala, pronto fui logo. Senti-me feliz se não até tinha passado para outra sala porque estava com a sala cheia, portanto olhando a toda essa situação tudo me disse que sim que ia pô-la na minha sala.”* (E1: Educadora de Infância).

A sensibilização surtiu resultados, uma vez que a partir da mesma, as crianças da sala e toda a equipa educativa da Instituição, através de ações diárias, procuraram sempre incluir e integrar a criança com todo o **respeito**. Na observação n.º 1, vemos um exemplo de como, logo no primeiro dia, as meninas no momento de acolhimento realizaram o processo de inclusão e integração da Mariya no grupo ao partilharem os seus brinquedos com ela. Neste momento pudemos observar além do respeito, o espírito de **partilha**.

“No primeiro dia da Mariya quando a mesma chegou ao acolhimento, encontrava-se sentada junto à auxiliar de ação educativa sem ter qualquer interação com as outras crianças. À medida que mais crianças foram chegando aproximaram-se da mesma a Mafalda e a Rita a mostrarem um pónei e um telemóvel. A Mariya sorriu e sentada pegou no pónei e ficou a explorar o mesmo com um sorriso na cara. (Observação n.º 1).

Ao espírito de partilha, resultado da sensibilização do grande grupo, acresce-se o valor da **empatia** presente nas ações dos adultos e das crianças para a Mariya se sentir bem e sentir, desde o primeiro dia, que estava num local seguro e onde todos gostavam dela. Respeitando e reconhecendo as formas de agir perante a Mariya sem ela se sentir assustada, mas sim feliz perante uma adaptação gradual.

A auxiliar de ação educativa da sala destaca a adaptação positiva do grupo de crianças em relação à Mariya, referindo a as crianças *“brincam com ela, eles próprios observam que ela tem certas dificuldades na interação com os outros, especialmente na linguagem, mas também a tentam ajudar a ela”* (E2: Auxiliar Ação Educativa).

Adicionalmente, a equipa educativa assume um papel determinante ao fomentar uma **comunicação consistente e estruturada com a família** da Mariya, promovendo uma relação de confiança e colaboração mútua. Observou-se que a equipa procurou envolver ativamente os pais no processo de integração e adaptação da criança ao contexto do JI, valorizando a partilha de informações pertinentes e diálogos informais como instrumentos essenciais para identificar as suas necessidades e apreensões.

A educadora tem adotado inúmeras estratégias com o propósito de integrar e apostar na inclusão da família da Mariya, referindo que tem por hábito

Dar-lhes [à família] conta de tudo traduzindo e mostrando um pouco do trabalho que a menina faz e a maneira como ela está integrada, pronto assim como quando fomos ao passeio, tentar perceber se eles podiam pagar ou não porque se não pudessem, portanto haveria uma maneira, aliás eu própria pagaria se fosse preciso. (E1: Educadora de Infância).

A Educadora, ainda no que concerne à relação estabelecida com a família da Mariya, que aposta na comunicação, referindo que

“Tento ser o mais correta possível, transmitir-lhes as coisas. No início sobretudo o que queria era transmitir segurança, portanto, durante os primeiros dias ao mandar fotografias para os pais sentirem que ela estava bem. Fazer com que eles se sintam sempre informados.

Sugere também que conseguiu ganhar a confiança da mãe da Mariya e dar alguma segurança. Este aspeto fez com que a comunicação passasse a ser recíproca com a troca de mensagens. A educadora diz que

Penso, assim que lhes consegui transmitir confiança e segurança e tentei estar sempre disponível para aquilo que fosse, a mãe já me manda mensagens quando a menina falta, faz a tradução ela própria e pronto pus-me à disponibilidade para aquilo que fosse preciso. Daí também ter perguntado, se eles podiam pagar a visita pelo preço que era” (E1: Educadora de Infância).

A adaptação da criança foi realizada de forma progressiva, com ajustamentos graduais nos horários e rotinas, de forma a garantir, assim, uma transição mais harmoniosa. Este intercâmbio contínuo entre a equipa educativa e a família revelou-se imprescindível para fortalecer a **segurança emocional** da criança e assegurar o seu **bem-estar** num ambiente inclusivo e acolhedor, bem como fazer os pais sentirem-se seguros e **confiantes** de que a sua educanda estava perante um ambiente seguro.

Posteriormente, houve um estímulo diário para as crianças da sala criarem **interações positivas** com a Mariya, de forma que ela se sentisse bem e sentir-se acolhida, de modo a sentir-se feliz e a viver os dias como uma criança sem medos e com sorrisos despreziosos. O estímulo, adveio da sensibilização, pois, as crianças da sala demonstraram-se, logo, entusiasmadas e a quererem fazer a Mariya sentir-se bem e feliz. Desde o início sabiam que havia a barreira linguística, mas eles logo começaram a **comunicar com ela através do brincar** com ela, através da comunicação não verbal, sendo que o brincar tornou-se como a linguagem e a comunicação entre as crianças da sala e a Mariya.

A auxiliar de Ação Educativa relata a relação das outras crianças com esta criança afirmando que *“é boa, claro que todas cada qual à sua maneira”*, afirmando que as outras crianças *“brincam com ela [com a Mariya], eles próprios observam que ela tem certas dificuldades na interação com os outros, especialmente na linguagem, mas também a tentam ajudar a ela”* (E2: Auxiliar Ação Educativa).

Nas entrevistas realizadas com às crianças sobre a relação que estabeleceram com a Mariya responderam todas de modo positivo, mesmo nas suas diferenças, confirmando a

existência da comunicação positiva entre pares que, conseqüentemente, influenciou positivamente na inclusão da Mariya através do **brincar**.

Criança 1: “Sim.”

Criança 2: “Sim, porque brinco com ela.”

Criança 3: “Ela fala ucraniano e ela não fala português, mas sim.”

Criança 4: “Sim, porque nós somos amigos uns dos outros e mesmo que seja diferente nós somos amigos”.

Criança 5: “Sim”

Criança 6: “É”

Criança 7: “Sim”

Criança 8: “É, mas temos de apontar às vezes para as coisas para ela perceber.”

Criança 9: “É” (E3: Crianças do Grupo).

Durante a identificação de estratégias para facilitar a interação com a Mariya, envolveu-se o grupo e considerou-se a perspectiva das crianças.

A **comunicação não-verbal** destacou-se como uma abordagem eficaz. Através de gestos, as crianças compreenderam que podem expressar-se sem depender exclusivamente de palavras. Cunha e Santos (2022) destacam que a comunicação não-verbal desempenha um papel central na criação de laços iniciais com crianças refugiadas, promovendo um ambiente de segurança e confiança durante o período de adaptação e aquisição da língua do país de acolhimento. As estratégias específicas, envolta de todo o processo de inclusão e integração colocadas em prática para combater as **barreiras linguísticas**, com base no registo das observações diretas foram:

- **Gestos e apontar:** Transmitem instruções e promovem interações entre pares, facilitam escolhas ao indicar áreas, objetos e ações, ajudando na compreensão e expressão de preferências ou necessidades.

***Observação n.º 6:** Na caça ao tesouro dos sacos de berlindes para realizar a construção dos caracóis, no espaço exterior que a Ana nunca frequentou antes a Ana mostrou-se sempre disponível a dar a mão à Mariya para acompanhá-la e realizarem a mesma em conjunto. Não houve comunicação verbal, mas sim gestual. A Ana pega na mão da Mariya e enquanto o*

restante grupo anda em pequenos grupos e individualmente, elas estão sempre juntas na caça ao tesouro.

Observação n.º 12: *Após o término do acolhimento, formaram-se filas para ir realizar a higiene à casa de banho. A Mariya na casa de banho virou-se para mim, apontou e disse “xixi” e sorriu. A Flor ouve e diz “Vê Matilde a Mariya já sabe dizer algumas palavras em português”.*

Observação n.º 14: *A Kelly está a realizar um puzzle, a Mariya após circular pela sala olha para a Kelly e pega numa peça do puzzle, Kelly pergunta “Queres?” a Mariya acena que sim e as duas continuam a realização do puzzle em conjunto. A Kelly aponta para o urso do puzzle e diz para a Mariya “Urso” e a Mariya repete “Urso” e sorri.*

Observação n.º 15: *No momento da recolha dos lixos a mestranda Sara diz que é a vez da Laura e ela escolhe a Mariya para a ajudar. As duas pegam no lixo e fazem a recolha dos pacotes de leite pelo grupo de crianças em conjunto, a Laura dizia “Aqui”, apontava e a Mariya seguia os passos.*

Observação n.º 18: *A Mariya chegou e integrou-se logo num jogo de memória com as crianças da sala 4 o Pedro disse “Anda” e fez o gesto de “chega cá e apontou para as peças” a Mariya jogou em conjunto com ele e as restantes crianças. Não houve comunicação verbal, mas muitos sorrisos por parte das crianças da sala 4 com a Mariya. A Mariya já sabia jogar, então aguardava que fosse a sua vez de virar as peças.*

- **Brincadeiras e Atividades:** Atividades colaborativas estimularam e permitiram a interação entre pares e a criação de um ambiente positivo.

Observação n.º 3: *A Mariya no momento da construção do pote da felicidade com tinta, purpurinas, pincéis e outros materiais de enfeite, autonomamente, recolheu e optou pelas suas escolhas para a sua criação. Sem comunicação verbal, a Ana (criança da sala 4) ia dando alguns materiais à Mariya, onde sorriam uma para a outra.*

Observação n.º 11: *No momento do espaço exterior a Mariya, Ana, Flor e a Tânia encontravam-se a dar grandes gargalhas na parte de cima do*

escorrega. Após observar por uns breves minutos questionei “Que jogo é esse?” e a Tânia respondeu “Imitar” e eu “Porquê esse jogo?”, ao qual a Tânia me respondeu “Porque este a Mariya percebe e assim conseguimos brincar com ela”.

Observação n.º 22: A Laura está a folhear um livro e a interpretar as imagens, a Mariya aproxima-se e a Laura começa a folhear e a pronunciar as palavras e aponta depois de as repetir para a Mariya as interpretar. Questiono “Laura, porque estás a fazer isso?” e ela responde “Para ajudar a Mariya a aprender português”.

- **Google Tradutor:** Recurso para comunicar na língua nativa, que permitiu a tradução de perguntas, dúvidas, expressões e instruções, fazendo com que se promovesse vínculos de compreensão.

Observação n.º 4: A mestranda Sara agradece ao grupo por terem integrado a Mariya nas suas atividades e brincadeiras. Através do google tradutor transcreve a questão à Mariya em Ucrainiano “Como correu o dia?” e a mesma acenou com um sim e sorriu.

Observação n.º 7: Eu traduzi a mensagem do que estávamos a realizar no tradutor, a Mariya seguindo o exemplo do pequeno grupo que já se encontra a fazê-lo, autonomamente, começa a realizar a sua criação artística através da pintura. A Mariya transmite uma mensagem oral à Ana que não entende e agarra no pincel da Ana. Eu digo à Ana para ter calma e que vou passar a mensagem traduzida à Mariya porque ela não percebe o facto de a Ana dizer “Eu é que estou a usar”. Traduzo a mensagem à Mariya, ela aguarda e assim que a Ana termina dá logo o pincel à Mariya e a mesma sorri e dá um abraço à Ana.

Observação n.º 20: Na exploração livre a Mariya em conjunto com a Rita quis realizar um desenho. A Rita escreveu o seu nome e pediu o cartão com o nome para confirmar se estava correto. A Mariya apontou para o cartão da Rita e para o seu desenho. Coloquei o tradutor questionando se queria que escrevesse o nome dela para identificar e ela respondeu que “SIM” em português.

Estas estratégias facilitaram a integração, conseguindo promover o bem-estar e incentivar a amizade e relação positiva e acolhedora entre crianças de diferentes países. Além disso, é perceptível os valores que cada uma destas crianças tem dentro de si, por tornarem momentos tão simples *em momentos deliciosos* e que nos [profissionais de educação] fazem ter um olhar de orgulho perante todas as atitudes que, irrefletidamente realizam, mas que estão a ajudar uma criança de forma completa, quer no sentido social, como no sentido emocional. Todas as estratégias evidenciadas convergem para o objetivo comum de promover a inclusão e integração das crianças estrangeiras. Segundo Santos, Mineiro, Batalha e Reis (2022), a educação intercultural desempenha um papel importante:

devendo as escolas incentivar a criação de ambientes seguros e acolhedores, de promoção de bem-estar físico e emocional, de desenvolvimento pessoal e aprendizagem, onde todos e todas se sintam bem consigo próprios/as e com os/as outros/as. É fundamental promover a compreensão e o respeito pela diversidade entre todos e todas, desenvolvendo estratégias e utilizando estruturas que facilitem oportunidades para o estabelecimento de amizades” entre crianças estrangeiras e as nativas no país (Santos, Mineiro, Batalha e Reis, 2022, p. 11)

4.2. O PAPEL DO EDUCADOR E DOS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DA MARIYA

Este papel implica uma atenção permanente aos sinais de bem-estar das crianças e à identificação das suas necessidades individuais, reconhecendo os seus pontos fortes e interesses, de forma a desafiá-las adequadamente.

A educadora de infância assumiu um **papel proativo na integração e inclusão** desde o início, mostrando desde início disponibilidade e interesse em acolher a Mariya na sua sala. Esta iniciativa demonstrou sensibilidade às necessidades emocionais da criança e um forte comprometimento com o processo de inclusão e integração, mesmo tendo que ultrapassar novos desafios. A Educadora de Infância refere que *“ofereci-me logo para ela ficar na minha sala”* (E1: Educadora de Infância).

O estabelecimento de uma relação positiva, foi realizado desde o primeiro dia. A educadora de infância valoriza, sempre, a importância de **acolher e criar um espaço**

seguro para que a criança se sinta bem e conectada ao ambiente escolar. Através de gestos diários a educadora referiu que a relação com a criança era positiva: *“ela aproxima-se de mim, dá-me um beijo e um abraço quando se vai embora... é porque se relaciona bem e confia nessa pessoa”* (E1: Educadora de Infância).

Dado o contexto da inclusão e integração da Mariya no JI, a educadora procurou, envolver e **integrar, também, os encarregados de educação** no processo mantendo-os informados, diariamente, sobre a rotina vivida pela criança, ao traduzir mensagens e enviar fotografias sobre os trabalhos realizados, contribuindo para a criação de um vínculo de confiança entre a escola e a família. Em entrevista a Educadora de Infância partilhou que *“durante os primeiros dias mandei fotografias para os pais sentirem que ela estava bem”* (E1: Educadora de Infância).

O papel da educadora de infância foi crucial para o sucesso do processo de inclusão e integração da Mariya. Ao oferecer suporte emocional, colocar em prática estratégias de comunicação eficazes com a criança e com a família, além de proporcionar um ambiente acolhedor, a educadora demonstrou-se sempre pronta para fazer com que a Mariya se sentisse, referindo que *“é um processo. Está integrada, o resto é o acolhimento e estar ao lado dela no crescimento dia após dia”* (E1: Educadora de Infância).

Este processo reflete a diferença entre integração e inclusão, conforme abordado na literatura. Sanches e Teodoro (2006) defendem que a integração se limita à inserção do aluno em ambientes escolares comuns, sem mudanças estruturais significativas. Em contraste, a inclusão, conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), implica transformações no sistema educativo para atender às necessidades de todos os alunos, celebrando a diversidade. Silva (2004) critica a integração por perpetuar práticas excludentes, enquanto a inclusão busca criar um ambiente equitativo, ajustando o currículo e as metodologias pedagógicas para todos os alunos. A prática da educadora ilustra esta abordagem inclusiva, que vai além da simples integração, criando um ambiente adaptado às necessidades de Mariya.

A inclusão, enquanto conceito, é um processo mais profundo e abrangente do que a simples integração. A Mariya foi integrada desde o primeiro dia, ou seja, foi inserida no ambiente educativo ao participar nas atividades e ao interagir com os colegas. No entanto, a verdadeira inclusão exige um trabalho contínuo e diário. Este processo implica um

esforço mais complexo e individualizado, com o objetivo de garantir que Mariya não esteja, apenas, presente na escola, mas que se sinta aceita, respeitada e plenamente envolvida em todas as dimensões da vida no JI. A inclusão exige a consideração das suas necessidades específicas, promovendo o seu desenvolvimento emocional e social. Assim, este processo requer um acompanhamento constante e a adaptação contínua de estratégias e metodologias, garantindo que Mariya tenha as mesmas oportunidades de participação e aprendizagem que as demais crianças.

Além da Educadora de Infância, a auxiliar de ação educativa também demonstrou, amabilidade em torno de todo este processo, tendo um papel crucial no acolhimento da Mariya. A auxiliar de ação educativa desempenhou um papel crucial no processo de integração da Mariya, utilizando, diariamente, estratégias práticas e empáticas para superar desafios, como, a barreira linguística, o desconhecimento inicial das necessidades da criança e passar o sentimento de segurança para a família e para a criança.

Sarmento e Gouvea (2008) destacam que a verdadeira inclusão vai muito além da integração, pois a criança deve ser reconhecida não apenas como um ser em transição para a vida adulta, mas como um sujeito pleno de direitos e cidadania. A integração, muitas vezes, limita-se à mera presença da criança no novo contexto, sem considerar a sua participação ativa e o reconhecimento das suas experiências e sentimentos. Já a inclusão exige um compromisso profundo com a escuta ativa da criança, com o envolvimento dela nas decisões que a afetam e com a promoção de um ambiente onde se sinta valorizada e parte integrante da comunidade educativa. Assim, a inclusão, na sua essência, exige um trabalho contínuo e dedicado para que a criança seja reconhecida e envolvida em todas as dimensões do seu processo educativo e de socialização.

A auxiliar de ação educativa refere que esta foi a primeira experiência profissional, ao acolher uma criança refugiada em decorrência de guerra, *“refugiada no aspeto da guerra, sim foi a primeira vez”* (E2: Auxiliar Ação Educativa).

A auxiliar demonstrou uma **abordagem proativa**, ao considerar esta experiência uma oportunidade de crescimento e desafio profissional. Num momento inicial, sentiu-se satisfeita, no entanto, revelou alguns receios, pois tinha medo de não conseguir atender às necessidades da Mariya, referindo que se sentiu feliz *“porque, além de nos escolherem a nós para acolher esta criança, era um desafio para nós que a acolhemos, e uma*

confiança” (...) “O meu maior receio era que não estivesse capacitada às necessidades e às necessidades dela” (E2: Auxiliar Ação Educativa).

Apesar de todo o receio, o papel da auxiliar da ação educativa, foi crucial e desempenhado de uma forma profissional, onde conseguiu superar os seus “receios” e fazer parte da inclusão e integração da Mariya na Instituição. Tal como a educadora de infância, a auxiliar de ação educativa, privilegiava a **comunicação com a família**, sendo a profissional que realizava o acolhimento da mesma na Instituição: *“Todos os dias falo com a mãe, a mãe usa muito telemóvel para me perceber, todos os dias pergunto se a menina foi feliz, se a menina no dia anterior esteve bem, se ela gostou” (E2: Auxiliar Ação Educativa).*

Através do processo de comunicação a auxiliar tinha o papel de se certificar que atendia às necessidades da criança e que informava, diariamente, os encarregados de educação para dizer como a criança se sentia, ou mesmo perceber qual era o feedback da família perante a integração da Mariya na Instituição, afirmando que *“A mãe responde-me sempre que está tudo bem e nunca colocou problemas ou revelou que a menina não se estivesse a sentir bem na escola” (E2: Auxiliar Ação Educativa).*

A auxiliar de ação educativa desempenhou um papel crucial no processo de integração da Mariya ao utilizar estratégias práticas e empáticas para superar desafios como a barreira linguística e o receio de não conseguir atender às necessidades da criança, devido ao mesmo fator.

A abordagem focada no afeto, na comunicação diária com a família e a colaboração com a restante equipa educativa contribuiu significativamente para criar um ambiente acolhedor e seguro para Mariya. Esta experiência reforça a importância do papel das auxiliares de ação educativa como agentes de inclusão no contexto escolar. Como ela mesma afirmou: *“Se eu me colocasse no papel da mãe dela, também gostaria de ter a certeza de que as coisas correm bem” (E2: Auxiliar Ação Educativa).*

Este processo de cooperação encontra sustentação nas recomendações de Santos, Mineiro, Batalha e Reis (2022), que sublinham a importância do trabalho colaborativo no seio das escolas inclusivas. Os autores defendem que o corpo docente deve ser incentivado “a trabalhar em equipa, a definir estratégias e metodologias de trabalho colaborativo, a refletir e a partilhar as suas experiências, as suas dificuldades, num

trabalho de planificação, ensino e avaliação, relativamente a práticas inclusivas” (p. 11). A promoção desta dinâmica de cooperação contribui não só para o aperfeiçoamento contínuo das PP, mas também para a criação de um ambiente mais acolhedor e adaptado às necessidades das crianças, reforçando o seu bem-estar e promovendo a sua inclusão efetiva.

Em suma, o contributo significativo da equipa educativa foi o estabelecimento de uma comunicação aberta e colaborativa com as famílias da Mariya. A partilha de informações, bem como a implementação de uma adaptação gradual ao contexto educativo, reforçou a confiança e facilitou a integração. Este trabalho conjunto fortaleceu a cooperação entre a equipa e a família, promovendo um suporte mútuo que beneficia diretamente a criança que está a ser integrada.

Esta abordagem multidimensional evidencia o compromisso da equipa educativa em proporcionar um percurso educativo que respeite a sua individualidade, valorize a sua diversidade e promova a sua aprendizagem, o seu desenvolvimento integral e, acima de tudo, o bem-estar emocional da criança.

Outro aspeto relevante foi o estímulo à integração social da Mariya. A equipa educativa encorajou a sua participação em atividades colaborativas, jogos e brincadeiras, promovendo a interação com os pares e fomentando laços de amizade. Estas dinâmicas, para além de desenvolverem competências sociais, reforçaram o sentimento de pertença das crianças ao grupo, elemento fundamental no seu processo de adaptação.

Por fim, a colaboração interna entre os membros da equipa foi um ponto essencial. A partilha de experiências, a reflexão conjunta sobre desafios e a definição de estratégias de intervenção permitiram construir práticas mais eficazes e alinhadas com os princípios da inclusão.

4.3. O PAPEL E O OLHAR DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DA MARIYA

O papel da família no processo de integração e inclusão da Mariya revelou-se essencial, funcionando como um suporte emocional e um elo de ligação entre a experiência vivida antes e após a chegada a Portugal. A entrevista realizada aos encarregados de educação

demonstra que, apesar dos desafios inerentes à adaptação a um novo país, a família sentiu-se apoiada pelo sistema educativo e pelos profissionais de educação envolvidos no acolhimento da criança.

Desde a chegada, a integração da criança no JI foi vista pela família como um fator positivo, contribuindo para a sua adaptação e bem-estar. O encarregado de educação refere que “*sentimos que o sistema de ensino português e o povo está a dar um bom apoio aos meus filhos e à minha família. Neste tempo muito difícil a todos os ucranianos, nós agradecemos muito*” (E4: EE – Família Mariya). Esta declaração evidencia o reconhecimento do apoio institucional e humano recebido, destacando a importância de um acolhimento caloroso e estruturado para o sucesso da integração. De acordo com a Direção-Geral da Educação (2022), o documento intitulado *Integração de Crianças Refugiadas na Educação Pré-Escolar* reforça que “a integração das famílias é um dos pilares fundamentais para o sucesso da adaptação e desenvolvimento das crianças, criando um ambiente de apoio contínuo que facilita tanto o processo de aprendizagem quanto o bem-estar emocional.” Assim, o envolvimento da família não só é essencial para a adaptação da criança, mas também contribui para a criação de um ambiente mais seguro e acolhedor, fundamental em tempos de deslocamento forçado e recomeço.

A participação da criança nas atividades diárias do JI e a sua interação com os colegas são aspetos valorizados pela família. O encarregado de educação afirma que “*a minha filha gosta de ir ao jardim de infância, ela aprende a jogar jogos junto com outras crianças, já começa a falar umas palavras em português, canta canções, já sabe contar até ‘10’*” (E4: EE – Família Mariya). Este testemunho destaca a relevância das estratégias pedagógicas utilizadas, como o ensino por meio de jogos e músicas, facilitando a aquisição da nova língua e a interação social. Segundo Caamaño (2008), as investigações comprovam que uma relação próxima entre famílias e escolas tem um impacto positivo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O autor sublinha que as crianças têm mais sucesso nas escolas que mantêm um maior envolvimento e comunicação com as famílias, reforçando, assim, a importância de uma comunicação contínua e colaborativa. Este princípio parece refletir-se no caso da integração de Mariya, em que o apoio mútuo e a comunicação entre os encarregados de educação e os profissionais educativos foram percebidos como fatores decisivos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como para o seu bem-estar.

Outro ponto importante na integração da criança é a formação de um ambiente acolhedor e positivo. A família reconhece o trabalho dos profissionais ao mencionar que *“todo o pessoal do jardim, as educadoras e auxiliares são profissionais na sua área e muito boas pessoas. Todos os dias eles estão a dar boa educação aos alunos”* (E4: EE – Família Mariya). Este apoio institucional e afetivo contribui para que a criança se sinta segura e integrada.

O papel da família na adaptação da criança também se reflete na confiança transmitida em relação às oportunidades oferecidas pelo sistema educativo. O encarregado de educação mostra-se otimista ao afirmar que *“nós, os pais, não temos dúvidas que ela logo vai começar a falar qualquer coisa em português, estamos muito satisfeitos”* (E4: EE – Família Mariya). Esta perspetiva evidencia a importância do incentivo familiar e da crença no processo de aprendizagem como fatores motivadores para a criança.

No que diz respeito ao ambiente escolar, a família percebe a integração como um processo natural, facilitado pelos educadores e auxiliares. Quando questionado sobre o método de integração utilizado, o encarregado de educação destaca que *“claro que por meio de brincadeiras e músicas a criança aprende a língua e a cultura portuguesa. Ela realmente gosta”* (E4: EE – Família Mariya). Este relato enfatiza o papel fundamental das atividades lúdicas no desenvolvimento linguístico e cultural da criança, promovendo a inclusão de forma natural e envolvente.

A família demonstra ainda uma atitude positiva e satisfeita com o processo de adaptação, ao referir que *“graças ao apoio dos profissionais e porque a filha está agora em um ambiente amigável com bons cuidadores e crianças, o processo de adaptação é bastante bom e fácil”* (E4: EE – Família Mariya). Este depoimento reforça a importância da interação entre a família, os educadores e os colegas na criação de um ambiente propício à inclusão.

Em suma, a família desempenha um papel central na integração e adaptação da criança ucraniana refugiada no sistema educativo português. O apoio emocional e a comunicação frequente entre os pais e os educadores são elementos essenciais para a segurança e confiança da criança. A perceção positiva da família sobre o acolhimento e a metodologia utilizada demonstra que a colaboração entre escola e família é determinante para um processo de integração bem-sucedido.

4.4. O PAPEL DAS CRIANÇAS DO GRUPO NO PROCESSO DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO DA MARIYA

O papel das crianças foi crucial para a integração positiva da Mariya no grupo, em todos os momentos do dia foram observáveis interações e ações das crianças para com a Mariya de forma que a mesma se sentisse bem e se sentisse parte do grupo. Além disso, através das entrevistas realizadas às crianças com quem mais interações tinham com a Mariya, foi possível perceber que o modo como pensavam e as suas opiniões refletiam nas suas atitudes, sabendo realizar ações diárias e responderem de modo convicto, como podiam fazer a Mariya sentir-se melhor.

A partir das observações realizadas, é possível descrever como as crianças do grupo contribuíram para o processo de integração e inclusão da Mariya, uma criança ucraniana refugiada, no contexto do JI. As interações demonstram os esforços coletivos, tanto verbais, como não verbais, que criaram oportunidades de acolhimento, de desenvolvimento e aprendizagens e de socialização. A participação ativa das crianças no processo de adaptação e integração também pode ser entendida à luz da perspectiva de Corsaro (2011), que destaca que as crianças não são meros seres em desenvolvimento, mas sim atores sociais ativos.

Nos primeiros dias de interação com a Mariya, as crianças, orientadas pelos adultos presentes na sala, estabeleceram contatos simples e inclusivos com a Mariya. *Um exemplo significativo ocorreu no dia 5 de abril de 2022, às 9h17, durante uma reunião de grupo, onde as crianças disseram seus nomes e Mariya os repetiu.* Embora tenha sido uma interação facilitada por uma mestrandia, ela proporcionou uma primeira interação e conexão entre a Mariya e as restantes crianças, iniciando assim o processo de comunicar e integrar. Apesar de ter sido iniciado por um adulto, as crianças tiveram de ceder para o mesmo acontecer e sempre o fizeram sem rejeitar qualquer tipo de inclusão ou integração. Através de outro momento observável, no dia 20 de abril de 2022, às 8h54, a *Mafalda, que já havia demonstrado empatia e carinho pela Mariya, entregou-lhe uma boneca para brincar, mostrando uma tentativa de integrá-la no grupo.* Estes momentos destacam como as crianças utilizavam ações simples e estratégias eficazes para acolher a Mariya, independentemente das barreiras linguísticas.

A comunicação não-verbal, colocada em prática por todas as crianças desempenhou um papel essencial na inclusão e integração da Mariya, pois grande parte das interações

aconteceram através de gestos, sorrisos e atividades em pares. No dia 20 de abril de 2022, às 9h50, por exemplo, *Ana e Mariya colaboraram espontaneamente na arrumação de materiais, compartilhando tarefas e trocando sorrisos*, reforçando a ideia de pertencimento através da colaboração. Já no dia 18 de maio de 2022, às 13h51, *Ana brincava em grades e Mariya a imitou, interagindo por meio de sons e risadas*. Esta interação não-verbal destaca como o jogo simbólico e a imitação, também, são métodos naturais das crianças estabelecerem vínculos.

Além disso, as crianças frequentemente ajudavam a Mariya a compreender e a participar nas atividades e nas propostas educativas. No dia 17 de maio de 2022, às 8h58, *o João mostrou um livro novo a Mariya e a ensinou a identificar animais, incentivando-a a repetir os nomes*. Este momento ilustra como as crianças tiveram um papel ativo como facilitadoras na aprendizagem da língua portuguesa de Mariya. Também, no dia 24 de maio de 2022, às 14h34, *durante uma atividade de pintura de um elefante, Flor verbalizava as cores para a Mariya, que as repetia*. Todos estes momentos mostram como as crianças contribuíam para o desenvolvimento linguístico e social da Mariya, integrando-a ao contexto pedagógico de maneira natural.

Corsaro (2018) argumenta que a interação entre crianças refugiadas e nativas é crucial para criar um ambiente inclusivo, sendo mediada e supervisionada pelos educadores, que orientam atitudes positivas e respeitadas dentro do grupo. A integração social da Mariya foi influenciada e facilitada pela prática de jogos e brincadeiras em pares ou em grande grupo que proporcionaram a criação de laços emocionais. No dia 25 de maio de 2022, às 9h36, *durante a brincadeira na casinha, as crianças atribuíam papéis a Mariya e, com gestos, explicavam o que ela deveria fazer, garantindo que ela participava na brincadeira e percebia o que era a sua função*. No dia 18 de maio de 2022, às 13h35, durante as corridas e as brincadeiras que decorriam em grupo no recreio demonstraram como a Mariya começou a ser incluída de maneira natural e espontânea sem necessidade de mediação adulta. Num outro momento, no dia 24 de maio de 2022, às 10h07, *o Rodrigo e a Mariya interagiram durante o lanche, através de brincadeiras imaginativas com pacotes de leite, mostrando que as suas relações iam além dos contextos formais, como as propostas educativas, mas sim nos momentos da rotina diária vividos no jardim de infância*. Estes exemplos indicam a evolução da integração de Mariya, que passou de um acolhimento inicial mais orientado e mediado para uma integração mais espontânea e

fluida onde as crianças do grande grupo o realizavam por vontade própria e de forma positiva.

Ao longo dos três meses houve momentos que proporcionaram o desenvolvimento e aprendizagem da Mariya, nomeadamente nas práticas diárias como no reconhecimento de palavras na língua portuguesa. No dia 26 de abril de 2022, às 9h11, *as crianças celebraram quando Mariya contou até 10 em português, batendo palmas e sorrindo*. Estamos perante um ato coletivo de celebração que ajudou a promover confiança e resiliência na Mariya. Já no dia 25 de maio de 2022, às 9h05, *o reconhecimento de nomes, como quando a Mariya me chamou " Matilde" pela primeira vez*, simbolizou não apenas o progresso na aprendizagem da língua portuguesa, mas também uma demonstração da existência de vínculo emocional crescente entre ela e as crianças, assim como entre ela e os adultos do grupo.

As crianças do grupo desempenharam um **papel crucial** na integração da Mariya, ao contribuírem, diariamente, através de gestos, ações e atitudes positivas que ajudaram na sua adaptação e inclusão social. Agiram como mediadoras sociais e facilitadoras de aprendizagem, ao utilizarem uma combinação de comunicação verbal e não-verbal para criar um ambiente acolhedor, colaborativo e divertido. Através de **brincadeiras, gestos e apoio** nas atividades realizadas, as crianças conseguiram estabelecer conexões emocionais e ajudar a Mariya a superar as barreiras da língua, facilitando o processo de inclusão e integração no JI.

Os presentes dados reforçam a ideia de que as interações entre crianças do grupo e as crianças refugiadas são essenciais para o processo de integração, sendo as crianças uns dos principais agentes de mudança e acolhimento, sempre com a supervisão dos adultos.

4.5. ESTRATÉGIAS ESPECÍFICAS DE EDUCADORES DE INFÂNCIA NO ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS UCRANIANAS REFUGIADAS

Após a análise das estratégias adotadas pelos educadores de infância no acolhimento de crianças refugiadas ucranianas percebeu-se que estas revelam um conjunto diversificado de práticas que visam, principalmente, facilitar a adaptação, inclusão e integração das crianças dentro do contexto educativo.

A inclusão de crianças refugiadas ucranianas nos jardins de infância portugueses exigiu dos educadores de infância estratégias cautelosas para garantir a sua adaptação e

integração. A análise dos dados reforça o papel crucial dos educadores na integração de crianças refugiadas e estrangeiras no contexto escolar português. A formação contínua surge como um elemento-chave para que os docentes possam enfrentar os desafios decorrentes da diversidade cultural em sala de aula e promover práticas educativas inclusivas e equitativas (Direção-Geral da Educação, 2022). Esta formação contribui para que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas centradas na aceitação das diferenças, no respeito mútuo e na valorização das identidades culturais das crianças.

Uma das estratégias fundamentais foi o contacto inicial com os encarregados de educação para compreender a história e o percurso educativo das crianças. Como relatou um educador, "*Conversa informal com os encarregados de educação das duas crianças – perceber como foi o percurso até Portugal; Que situações viveram; O seu percurso escolar...*" (E5: Educadores de Infância). Esta ação permitiu criar um plano mais adequado às necessidades individuais de cada criança.

Outro aspeto essencial foi o respeito e a valorização da identidade cultural, começando pela correta pronúncia dos nomes das crianças. Segundo um educador, "*Saber e saber pronunciar corretamente os seus nomes. E como se escrevem*" (E5: Educadores de Infância). Este detalhe demonstra uma tentativa de reconhecimento da identidade das crianças, ao promover o sentimento de pertença. Neste sentido, Silva (2023) destaca que a abordagem intercultural adotada pelos educadores desempenha um papel essencial não apenas no sucesso escolar, mas também no fortalecimento da autoestima e do sentido de pertença dessas crianças, favorecendo a sua inclusão social e emocional.

A comunicação foi um dos desafios mais significativos, e para superá-lo, os educadores adotaram diferentes estratégias, como o uso de frases curtas, contacto visual e até a aprendizagem de palavras básicas em ucraniano. Um dos educadores mencionou que "*Quando comunicava com essas crianças, procurava olhar nos olhos, sempre perto delas, e utilizava frases curtas. Tentei saber como se pronunciava palavras em ucraniano (Palavras básicas – casa de banho, comer, ...)*" (E5: Educadores de Infância). Esta estratégia facilitou a interação e compreensão entre educador e criança. É fundamental encontrar estratégias que facilitem a comunicação, como explicam Santos, Mineiro, Batalha e Reis (2022) "as necessidades de aprendizagem dizem respeito desde logo à aprendizagem da língua de escolarização, muitas vezes totalmente desconhecida para alunos/as acabados/as de chegar ao país de acolhimento" (p.14).

O uso de suportes visuais, como pictogramas, foi outra estratégia relevante para a comunicação. Segundo um educador, "*Utilizamos um pequeno folheto com pictogramas de imagens com ações básicas (por exemplo, imagem de um menino na casa de banho para referir que quer ir à casa de banho, a comer, entre outros)*" (E5: Educadores de Infância). Este recurso ajudou as crianças a expressarem as suas necessidades de forma mais clara.

A música também desempenhou um papel importante no processo de integração, contribuindo para criar um ambiente familiar e confortável. Conforme relatado, "*Ouvimos músicas em ucraniano (Por ex. o Festival da Canção)*" (E5: Educadores de Infância). Esta prática ajudou a reduzir a ansiedade e promoveu um espaço mais acolhedor.

O envolvimento das outras crianças foi um fator crucial na adaptação das crianças refugiadas. Em alguns casos, crianças bilingues atuaram como mediadoras da comunicação. Um educador destacou que "*Em todo este processo foi muito, mas muito importante, o apoio de uma criança (já frequente o JI há 3 anos) portuguesa, mas a mãe e avó ucranianas. Sempre que comunicamos para o grande grupo, solicitamos a essa criança que ficasse a traduzir*" (E5: Educadores de Infância). Este apoio facilitou a integração e reduziu possíveis barreiras linguísticas.

Além disso, a socialização foi promovida através das brincadeiras e da rotina diária. Como apontado por um dos educadores, "*As outras crianças também colaboraram, quer nas brincadeiras de rua, quer no interior. Mostraram os espaços e apoiaram na sua integração*" (E5: Educadores de Infância). Desta forma, a interação entre os pares contribuiu para a adaptação natural e harmoniosa da criança ao novo ambiente.

O ambiente escolar também foi estruturado para favorecer esta integração, sendo criados espaços específicos no refeitório, onde a criança se sentava com colegas com quem se sentia mais acolhida e ajudavam na tradução. Um dos educadores mencionou que "*No refeitório foi selecionado um espaço específico onde a criança ficou com o amigo 'tradutor' e outros colegas de grupo*" (E5: Educadores de Infância). Além disso, funcionários que falavam ucraniano auxiliaram na adaptação alimentar, um dos principais desafios identificados. Como relatado, "*A alimentação tem sido o maior obstáculo, pois a criança não gosta das sopas. Hábito alimentar que não tinha no seu país, segundo*

informação do encarregado de educação" (E5: Educadores de Infância). Para lidar com isso, incentivou-se a experimentação gradual de novos alimentos.

Outro aspeto observado foi a forte ligação da criança à sua cultura, evidenciada através das suas produções. Um educador referiu que *"Nas suas produções utiliza, com frequência, a cor azul e amarela, símbolo da bandeira ucraniana"* (E5: Educadores de Infância). Este detalhe demonstra a necessidade da criança de manter uma conexão com o seu país de origem.

Em síntese, as estratégias adotadas pelos educadores de infância do concelho de Leiria no acolhimento de crianças refugiadas ucranianas envolveram uma combinação de **ações conscientes e sensíveis**, como o uso de recursos visuais, a colaboração de crianças mediadoras, e a adaptação da rotina vivida no JI para garantir que as crianças se sintam parte do grupo. As ações adotadas visam tanto a **integração a nível social** quanto ao **respeito pela diferença cultural** das crianças ucranianas, permitindo uma adaptação gradual, mas significativa ao ambiente escolar. A presença das crianças portuguesas como mediadoras e a **sensibilidade demonstrada** pelos educadores são elementos-chave que contribuem para um processo de **inclusão e integração bem-sucedido**. Contudo, ainda existem desafios relacionados à **adaptação alimentar** e ao **tempo necessário para as crianças se sentirem completamente integradas**, o que reforça a importância de estratégias de longo prazo para garantir uma inclusão verdadeira e contínua.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES DO ESTUDO

5.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Após chegar ao fim da redação do presente estudo, pretendemos apresentar as conclusões do mesmo de forma clara para contribuir para uma melhor percepção de todo o processo investigativo realizado.

Todos os processos são caminhos percorridos com esforço e dedicação para chegarmos ao fim do caminho com o sentido de realização. No presente estudo perante os objetivos delineados e os desafios inerentes ao mesmo, e, seguindo a análise dos mesmos é possível perceber que o essencial da inclusão e da integração passa pelos seguintes fatores, realizados pelos valores positivos de todos os que estão envolvidos no processo, nomeadamente: a força de vontade, o amor, o carinho, a sensibilização e a comunicação.

No presente contexto educativo, toda a comunidade educativa que se envolveu neste processo conseguiu superar os principais desafios, nomeadamente, a integração na rotina diária e a comunicação realizada de forma natural e harmonioso. A barreira linguística, exigiu a implementação de estratégias eficazes de comunicação, visando a sua plena participação na dinâmica diária da sala. Para além da questão linguística. A falta de familiaridade com as rotinas e práticas pedagógicas pode ter contribuído para o surgimento de situações que exigiam mais sensibilidade e após a revisão dos dados é perceptível que tanto como os adultos como as crianças cumpriram o seu papel de forma positiva.

Relativamente às estratégias implementadas pela equipa educativa para fomentar a integração da Mariya, verificou-se a adoção de diversas abordagens com o propósito de superar as barreiras linguísticas, promovendo a verdadeira inclusão no ambiente educativo. Destaca-se, entre estas estratégias, a valorização e o respeito pela diversidade cultural, bem como a promoção da empatia entre pares, reconhecendo as necessidades individuais da criança. Foi igualmente incentivada a criação de oportunidades para interações positivas, tanto em momentos de brincadeira quanto em atividades pedagógicas em grupo, favorecendo o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis.

No que diz respeito às estratégias de comunicação, observou-se um esforço significativo na implementação de meios de comunicação não verbal, tais como o uso de gestos,

mímica e livros. Além disso, o recurso à tecnologia, nomeadamente o Google Tradutor, revelou-se uma ferramenta amplamente utilizada para mitigar as dificuldades linguísticas.

Em suma, o papel da equipa educativa revelou-se determinante no sentido de garantir um ambiente acolhedor e propício à adaptação da Mariya ao contexto educativo. Para tal, tornou-se essencial uma observação atenta dos sinais de bem-estar infantil, permitindo a adequação das atividades às necessidades e interesses individuais, enquanto se asseguravam regras e limites claros no funcionamento da sala. Paralelamente, a equipa educativa fomentou a participação ativa da Mariya nas dinâmicas pedagógicas, promovendo uma cultura de respeito pela diversidade e incentivando a compreensão das diferenças individuais dentro do grupo. Por fim, destaca-se o envolvimento das famílias como um fator determinante no processo de adaptação das crianças, uma vez que a comunicação aberta entre a equipa educativa e os encarregados de educação permitiu a identificação das necessidades específicas da criança e o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para a sua plena integração no contexto escolar.

Sentimos que este processo ultrapassou a simples integração, ou seja, encaixar a criança no sistema existente, esperando que ela se adaptasse e conseguimos perceber o esforço para alcançar a efetiva inclusão, transformando o sistema para que todas as crianças pudessem ser participantes ativas, respeitando as suas histórias e especificidades de cada uma.

5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Embora este estudo tenha proporcionado uma compreensão significativa sobre o processo de inclusão e integração de uma criança refugiada da Guerra da Ucrânia num JI em Portugal, devem ser consideradas algumas limitações no processo de investigação.

Podemos destacar alguma inexperiência da investigadora, que consideramos normal tendo em conta que foram poucos os estudos realizados ao longo do mestrado. O processo de recolha dados foi complexo e a análise dos dados exigia outra disponibilidade e aprofundamento. O limitado conhecimento de técnicas e instrumentos de análise de dados também limitou um pouco o trabalho desenvolvido.

Outra das limitações foi o elevado número de crianças no grupo, o que dificultou uma atenção mais individualizada à criança refugiada. A dinâmica de um JI exige que os educadores distribuam a sua atenção por todas as crianças, para garantir um ambiente harmonioso e inclusivo para todo o grupo. A realidade vivida no contexto com 25 crianças na mesma sala com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade pode ter condicionado a capacidade de oferecer um acompanhamento mais personalizado e ajustado às necessidades específicas da criança em estudo. No entanto, apesar desta limitação, foi possível observar e documentar a sua adaptação ao contexto educativo, evidenciando os esforços desenvolvidos para promover a sua integração.

Ademais, a barreira linguística constituiu um desafio adicional. A comunicação inicial entre a criança e os educadores foi condicionada pela diferença de idioma, exigindo o uso de estratégias alternativas, como gestos, imagens e tecnologia. Esta dificuldade pode ter influenciado a compreensão de algumas interações e dinâmicas pedagógicas, embora não tenha impedido o desenvolvimento gradual da criança no novo ambiente.

Outro fator a considerar foi a impossibilidade de realizar uma análise longitudinal mais extensa devido às limitações temporais do estudo. Uma investigação com um período de observação mais prolongado permitiria uma avaliação mais aprofundada sobre o impacto das estratégias de inclusão adotadas e as eventuais mudanças na adaptação da criança ao longo do tempo.

5.3. REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DA MARIYA

Apesar das limitações, o estudo demonstrou que a criança conseguiu integrar-se no JI, beneficiando das práticas inclusivas adotadas pela equipa educativa. O compromisso dos educadores em criar um ambiente acolhedor e facilitar a interação com os colegas desempenhou um papel fundamental nesse processo, evidenciando que a inclusão é possível mesmo em cenários com desafios estruturais e operacionais.

O processo de integração deu lugar à **inclusão** da Mariya no sistema educativo português é uma jornada que envolve múltiplos desafios, mas também inúmeras oportunidades de crescimento e acolhimento. Ao longo desta investigação, foi possível perceber que a família desempenha um papel essencial na adaptação da criança, sendo um suporte emocional e afetivo imprescindível para que esta se sinta segura e aceite no novo ambiente.

Os testemunhos recolhidos revelam um sentimento de gratidão por parte dos encarregados de educação, que reconhecem a importância do **apoio dos profissionais da educação** no processo de inclusão e integração da criança. A forma como os educadores, auxiliares e restantes colegas acolhem a criança é observável diretamente no seu bem-estar e desenvolvimento. A utilização de estratégias lúdicas, como **brincadeiras, músicas e jogos**, tem sido fundamental para facilitar a aprendizagem da língua e a socialização, permitindo que a criança se sinta parte do grupo e da nova realidade.

Outro ponto essencial é a **empatia e a sensibilidade** demonstradas pelos profissionais e comunidade escolar, que se esforçam para criar um ambiente **amigável e inclusivo**. A comunicação entre educadores e família também se destaca como um fator relevante, possibilitando um acompanhamento mais próximo e eficaz do progresso da criança.

Refletindo sobre todo este processo, fica evidente que a integração bem-sucedida de uma criança refugiada depende de um trabalho conjunto entre família, escola e comunidade. O respeito pela identidade cultural, aliado a um acolhimento caloroso e estruturado, são elementos que fazem toda a diferença. Quando há um compromisso genuíno com a **adaptação e inclusão**, a criança não apenas aprende e cresce, mas também enriquece o ambiente educativo com a sua própria história e vivências.

Desta forma, esta experiência demonstra que a **educação é um poderoso veículo de transformação social**, capaz de promover a equidade e a solidariedade entre pessoas de diferentes países e culturas, garantindo que nenhuma criança fique para trás no seu direito de aprender e ser feliz.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A conclusão do presente relatório reflete as experiências e aprendizagens que vivi ao longo da PES nos diferentes contextos educativos. Estes momentos foram fundamentais para a (re)construção da minha identidade como futura profissional de educação. O percurso não foi linear, nem simples, pois envolveu diversos desafios e obstáculos, mas cada uma dessas experiências contribuiu para o meu crescimento e fortalecimento enquanto futura profissional no mundo da Educação. Hoje, encaro a educação de uma maneira renovada, com novas concepções e ideias para enriquecer as minhas práticas educativas, de forma a ser um adulto de referência na vida de todas as crianças que serão parte da minha profissão. Este relatório marca o fim de um ciclo enquanto mestranda, mas estou plenamente ciente de que o meu processo de formação está longe de terminar, tenho ainda muito a aprender e a percorrer nesta jornada.

A realização desta dimensão reflexiva proporcionou-me um espaço para ponderar sobre todas as vivências e situações que encontrei, permitindo-me aprender com cada uma delas. A escrita desta parte do relatório levou-me a questionar e a analisar criticamente as minhas ações pedagógicas e as suas consequências no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com quem trabalhei. Compreendi que o papel do educador vai além de ensinar; ele também inclui a escuta ativa, a observação, a planificação, a intervenção, a documentação, a reflexão e a avaliação, sempre com a participação ativa, com a voz e agência das crianças no processo de aprendizagem.

Quanto à dimensão investigativa, esta foi igualmente uma parte significativa da minha formação. O tema escolhido permitiu-me perceber a importância e a complexidade do processo de inclusão e integração de uma criança com uma história de vida distinta, com hábitos diferentes e uma língua diferente. Perante os dias de hoje a inclusão e integração, não apenas de crianças refugiadas, mas também de crianças advindas de outros países com as suas famílias em busca de uma melhor qualidade de vida torna-se um desafio diário na profissão dos educadores e professores que têm de estar prontos e aptos para o conseguirem fazer, de forma a fazer as crianças sentirem-se bem, incluídas e integradas.

Ao encerrar este ciclo de ensino-aprendizagem, sinto-me mais resiliente e com a força de poder espalhar a minha paixão pela educação e pelo cuidado. Termina com a sensação de

missão cumprida, ciente de que este é apenas o começo de uma jornada contínua de aprendizagem e transformação.

BIBLIOGRAFIA

- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre. Oportunidades de desenvolvimentos e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico: Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bourdieu, P. (1998). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (F. Tomaz, Trad.). Francisco Alves. (Obra original publicada em 1970).
- Caamaño, D. (2008). *El sistema educativo y las familias inmigrantes: Abriendo paso a la integración*. *Revista de Ciencias de la Educación*, (214), 135-151. ISSN 0210-9581.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Cavalcante, R., Calixto, P., & Pinheiro, M. (2014). Análise de conteúdo: considerações enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Informação & Sociedade*, 24(1), 13–18.

Coimbra, M. N. C. T., & Martins, A. M. O. (2013). O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 24(3), 31–46. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2696>

Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). SAGE.

Corsaro, W. A. (2018). *The Sociology of Childhood* (5th ed.). SAGE.

Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Cunha, M. T., & Santos, R. L. (2022). *Educação inclusiva e práticas interculturais: Desafios e estratégias para a integração de crianças refugiadas*. Lisboa: Editora Pedagógica.

Dias, M. (2009). O vocabulário do desenho de investigação – A lógica do processo em ciências sociais. PsicoSoma.

Dias, M. (2010). *Planos de investigação – avançando passo a passo*. Edições Afrontamento.

Direção-Geral da Educação (2022). *Orientações para o acolhimento, a integração e a inclusão de crianças e jovens ucranianos refugiados*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2022). *Diversidade, equidade e inclusão*. Ministério da Educação. Disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/diversidade_equidade_e_inclusao_2022.pdf

Direção-Geral da Educação. (2022). *Integração de crianças refugiadas na educação pré-escolar*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/criancas-e-jovens-refugiados-medidas-educativas>.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Westport, CT: Ablex Publishing.

Estrela, A. (1984). *Teorias e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.

Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, (48), 309-328. <https://www.scielo.br/j/er/a/x9KJcdjBfPmnsxgBwtjX7Tq/?lang=pt&format=pdf>

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na pesquisa: O estudo de caso* (1ª ed.). Artmed.

Fochi, D. (2019). *A documentação pedagógica na educação infantil: práticas e saberes*. Editora Vozes.

Fortin (1996). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5–20.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 5-20.

Gandini, L., Edwards, C., & Forman, G. (2018). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (3rd ed.). Praeger.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Lage, J. (2010). *Educador/Professor: Do pensamento à acção*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lourenço, M., & Andrade, A. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 335-341). Guarda.
- Louro, D. (2013). *Aprender a escutar as crianças* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12702>
- Marconi, M., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. Atlas.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery,

- R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Mateus, A. (2020). Metodologia de trabalho de projeto: potencialidades e desafios. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa].
Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/35459>
- Matos, P., & Pedro, A. (2011). O estudo de caso na investigação em educação: Direção a uma reconceptualização. *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 583–598.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Mendes, E. G. (2017). Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. Em S. Victor, A. Vieira & I. Oliveira (Orgs.), *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. (60 – 83). Brasil Multicultural Editora. Disponível em [educacao_especial_inclusiva.pdf \(ufes.br\)](#)
- Moran, J. (2022). Prefácio. Em Andrade, P. J. (Orgs.), *Aprendizagens visíveis: Experiências teórico-práticas em sala de aula*. (5-7). Panda Educação.

- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. (3.^a ed.). Contraponto.
- Niza, M. (1998). *Diferenciação pedagógica: Fundamentos e práticas inclusivas*. Lisboa: Editora Exemplo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Editora Paulinas.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Artmed.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)* (2.^a ed.). Porto Editora.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, C. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reggio Children. (2020). *Reggio emilia approach: Loris Malaguzzi*. <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi>
- Rovisco, R. (2021). Ser criança: a urgência da arte e da natureza no contexto educativo português: a criança de mãos dadas com a obra de arte. Em M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. (205-210). ESECS, APEI

- Sanches, I., & Teodoro, A. (2005). *Da integração à inclusão escolar: Perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, 67.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63–83.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, 8(8). Disponível em [691-Texto do artigo-2485-1-10-20090721.pdf](#)
- Santos, L., Mineiro, J., Batalha, J., & Reis, J. (2022). *Recomendação sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva*. Conselho Nacional de Educação.
- Sarmiento, M. J., & Gouvêa, M. C. (2008). *Estudos da infância: Educação e práxis social*. Cortez.
- Segurança Social (2010). *Manual de Processos-Chave Creche (2.ª Ed.)*. Ministério da Segurança Social.
- Silva, J. P. (2023). *Educação intercultural e inclusão de crianças refugiadas: O papel do professor na promoção da igualdade*. Porto: Editora Acadêmica.
- Silva, P. (2016). O Uso da Fotografia como Estratégia Metodológica em Pesquisas com Crianças: uma Revisão de Literatura. *Informática Na Educação: Teoria & Prática*, 19(3), 70–80.
- Silva, T. T. (2004). *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. São Paulo: Cortez.

- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall R. C. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. M. Chaves, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thornton, L., & Brunton, P. (2005). *Compreendendo a abordagem de Reggio*. David Fulton Publishers.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Vasconcelos, T (1997). *Ao redor da mesa grande – A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3ª ed.). Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1 – VII REFLEXÃO INDIVIDUAL – CRECHE – 6 A 7 DE DEZEMBRO DE 2021

A presente reflexão irá incidir sobre o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche. A semana que passou – 6 e 7 de dezembro.

Deste modo, esta reflexão irá focar-se na minha postura evolutiva enquanto mestranda interveniente, na minha ação de observadora num dos momentos da proposta, quais os partidos tirei dessa observação e aspetos a considerar na proposta educativa realizada.

A cada semana que passa sinto que estou a evoluir em todos os aspetos que envolvem o “ser educadora” e o ter um papel ativo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças dentro e fora da instituição. E esta semana mais que as outras senti isso, devido ao empenho que eu e o meu par pedagógico tivemos ao planificar e organizar a proposta educativa realizada.

A proposta educativa realizada teve como base a continuação e a exploração da luz – tendo esta surgido do interesse das crianças. Como na semana anterior sentimos que eram poucos elementos para as crianças explorarem o elemento “luz” no espaço, decidimos criar um fio condutor sobre este elemento abrindo novos horizontes e novas descobertas através de mais e novos recursos.

As novas descobertas levam-nos a querer ver mais, saber mais sobre o que as crianças fazem e qual a reação delas. E na presença de um grupo de crianças com um elevado nível de curiosidade e ímpeto exploratório, que demonstram imensa vontade e interesse em explorar coisas novas decidi-mos levar mais recursos potencializadores para estas novas descobertas e organizar o espaço de modo a dar resposta a este grupo que tem tanta vontade de descobrir.

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia diz-nos que as crianças têm um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo e constroem significados através do que exploram no seu dia a dia (Thorton & Brunton, 2005). E se o que exploram tem esta influência na construção de significados nós “educadores” planificamos e projetamos

provoações para dar asés a esta construção de significados. Enquanto mestrandando já tenho a capacidade de observar e perceber que o que a abordagem de Reggio Emilia nos diz é verdade. Porque as crianças da sala Creche I têm realmente um papel ativo e autónomo na construção do conhecimento do mundo através das suas explorações. Por exemplo, uma situação que eu observei no momento da provocação desta semana e me fez confirmar isso foi – uma criança após o momento do indutor ficou com a lanterna de outra criança na manta, esta encontrava-se sentada e com a lanterna nas mãos apontou-a para a sua cara e com os dedos tapava e destapava o foco de luz da lanterna, observando que se tapasse a luz não irradiava para a sua face, mas sim notava-se que a luz ficava na sua mão e se não tapasse a luz irradiava para a sua face, fez várias tentativas de exploração e experimentação ao testar com um dedo, depois com dois e assim sucessivamente (Figura 1) – ou seja, a criança estava a descobrir a ação causa efeito do destapar e tapar o foco de luz da lanterna, descobrindo e construindo significados sobre um objeto e um elemento, a luz. Tirando partido destas observações



Figura 3- Criança a explorar o foco de luz de lanterna

e contextualizações vejo que o meu caminho está a ser feito e começo a conseguir assimilar mais situações e incidentes críticos vivenciados que me fazem refletir e ser melhor.

A planificação foi contextualizada e fundamentada, e nos vários momentos de observação das ações das crianças levam-me a repensar que o espaço e os recursos foram na sua maior parte ao encontro e acesso das crianças e do seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste ponto quero destacar “maior parte”, porque não foram todos. Houve elementos que trouxemos que deveriam ter sido repensados e melhorados, nomeadamente, a caixa transparente com luzes lá dentro e com copos translúcidos e formas de papel celofane em cima da mesma para as crianças observarem e explorarem a transparência, o efeito da luz através das cores irradiadas dos objetos colocados em cima da mesma – a ideia estava bem construída, mas a caixa tinha uma tampa irregular, não era lisa o que dificultou a exploração da mesma e esta foi deixada de lado pelas crianças, não pensámos nesse aspeto, deveríamos ter optado por uma caixa com uma tampa lisa para permitir às crianças

manusear os objetos com mais facilidade e fluidez. Além da caixa com luzes, a mesa de luz com tintas também foi pensada com o intuito das crianças manusearem a tinta e observarem como esta ficava com o reflexo da luz (Figura 2), assim colocamos tintas de cores sem serem pensadas e em montes pequenos para as crianças espalharem e brincarem com a mesma, no entanto, a escolha das cores

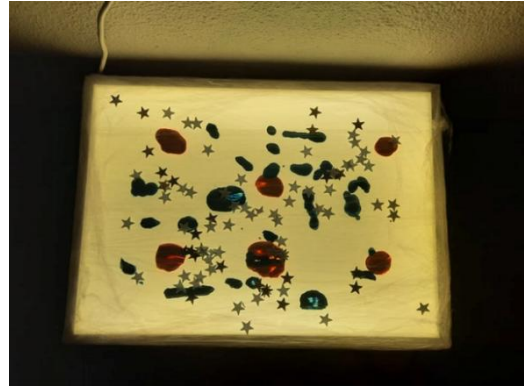


Figura 2 - Mesa de luz com tinta

deveria ter sido algo a ser pensado, por exemplo – escolher duas cores primárias e fazer dois montes maiores para as crianças misturarem mais facilmente, sentirem a textura e verem o resultado de uma cor nova o que teria sido mais rico para as crianças e para nós adultos que poderíamos refletir sobre a criança descobrir uma nova cor ao misturar as outras duas.

Em suma, foi mais uma semana de novas aprendizagens sobre o ser educadora, como posso fazer melhor, o porquê e quais as vantagens de fazer estas melhorias.

Referência Bibliográfica

Thornton, L., & Brunton, P. (2005). *Compreendendo a abordagem de Reggio*. David Fulton Publishers.

ANEXO 2 –EXEMPLOS DE CONSTRUÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – CRECHE

A EXPLORAÇÃO DA FARINHA

Esta semana a provocação surgiu do interesse da ação de encher-esvaziar e da curiosidade pelas texturas.
Para relembrar o dia do bolinho utilizamos a farinha!




Na bandeja sensorial estava farinha, garrafas de água recicladas, copos de iogurte reciclados, tubos de cartão e um funil. Também existia uma bacia com água.

- As nossas descobertas...

- Sentimos a textura da farinha.
- Quando batíamos palmas a farinha formava um pó.
- Fizemos uma mistura com água e farinha.
- Enchemos e esvaziamos recipientes.
- Fizemos "desenhos" na bandeja sensorial, vendo o contraste do preto e do branco.
- Fizemos percursos com os recipientes cheios (farinha e água), treinando o nosso equilíbrio.

&

- Brincámos muito uns com os outros.



"Ao encher e esvaziar baldes de areia, deitando abaixo, posteriormente, os montes que se formam ao virar o balde, as crianças profundam noções de causa-efeito, cheio-vazio e treinam a motricidade fina" (Portugal et al., 2016)

2 e 3 de novembro de 2021

Ana Margarida Alves
Filipa Bernardo

Em busca da luz!

Em dezembro os dias tornam-se mais pequenos, as noites duram mais tempo e nasce a magia das luzes de Natal!

Na nossa sala também foi assim que aconteceu, a Ema da estória "Ema e as Luzes da Noite" recolheu luzes, balões luminosos, peças magnéticas, pulseiras glow, papel celofane, copos translúcidos para nós explorarmos na nossa sala! Também colocou tinta na mesa de luz e estrelas recortadas e ainda trouxe um retroprojektor.



Querem descobrir o que fizemos com os presentes da Ema?



7 de dezembro de 2021

Ana Margarida Alves
Filipa Bernardo

Em busca da luz!




Com a luz do retroprojektor explorámos as sombras do nosso corpo e dos objetos. Ficámos muito surpreendidos pois quando colocávamos a nossa mão e os objetos no retroprojektor, as sombras apareciam na parede... A Margarida, a Filipa e a Educadora Ângela fizeram muitos registos fotográficos para que possamos relembrar a nossa manhã mágica e cheia de descobertas!



Juntos participámos nas descobertas uns dos outros!

Winnicott (2017) refere que "a personalidade da criança constrói-se tendo em conta as interações que esta mantém com o outro e com o meio envolvente assim como pelas suas vivências" (p. 41).

A interação entre pares promove, também, a socialização e o respeito pelo próximo.



7 de dezembro de 2021

Ana Margarida Alves
Filipa Bernardo

Em busca da luz!

A observação e exploração dos materiais permitiram a nossa construção de conhecimentos sobre a potencialidade dos mesmos e o desenvolvimento e aprendizagem sobre o nosso próprio corpo e o que ele é capaz de fazer!

Segurámos os balões luminosos. Com eles corremos e saltamos desenvolvendo a nossa motricidade grossa! A tenda também desafiou as nossas habilidades motoras ao fazermos o percurso do túnel!




Com as peças magnéticas translúcidas ficámos muito tempo a investigar e a observar o facto de elas se colarem e descolarem...! Também descobrimos outros objetos onde as peças ficavam coladas.




Enchemos e esvaziamos os copos com pequenas estrelas o que nos permitiu desenvolver a nossa motricidade fina e a capacidade de manipulação de pequenos objetos.




7 de dezembro de 2021

Ana Margarida Alves
Filipa Bernardo

ANEXO 3 – V REFLEXÃO INDIVIDUAL 8 A 10 DE NOVEMBRO DE 2021 – CRECHE

A presente reflexão irá incidir sobre o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche. A semana que passou – 8 a 10 de novembro – sendo esta a minha segunda intervenção individual.

Deste modo, esta reflexão irá focar-se na minha postura enquanto interveniente, do nervosismo associado ao facto de não ter a minha colega de prática pedagógica e a proposta educativa em si, desde o indutor à exploração da provocação.

Na semana de 8 a 10 de novembro, apesar de ser eu a interveniente e ter eu a responsabilidade de trabalhar com o grupo de crianças contava sempre com o suporte em sala do meu par pedagógico que, infelizmente, não conseguiu estar presente devido a motivos de saúde. Na segunda-feira fiquei muito nervosa, porque apesar de ser a minha semana de intervenção nós trabalhamos sempre em conjunto e pensei até que ponto é que eu iria sozinha conseguir fazer as coisas como tínhamos planeado. Sei que no futuro terei eu a responsabilidade de gerir um grupo, bem como as planificações e os restantes momentos que fazem parte da rotina da creche. No entanto, como nunca o tinha feito sozinha tive receio, porque quando estamos as duas juntas ajudamo-nos mutuamente. O que uma de nós por vezes se esquece ou não tem a certeza, a outra sabe e dá suporte nesse aspeto, desde os pormenores da rotina, à criação dos espaços que compõem as nossas provocações. Apesar de não ter presente o meu par pedagógico tive sempre o apoio da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa o que me deixou mais segura do que eu fazia e tinha de fazer.

À medida do que aconteceu a semana passada, nós iniciámos a realização do momento de acolhimento, a semana anterior foi o meu par pedagógico e pela primeira vez fui eu a fazê-lo, mas com um novo desafio. Ou seja, o acolhimento começou a ser realizado novamente dentro da instituição onde os pais deixam as crianças à porta da sala. Estava segura do que estava a fazer, questionando a todos os pais e crianças “Como estás?”; “Dormiste bem?”; “Comeste bem?”; “Há alguma coisa que deva estar mais atenta?”. Todas estas perguntas são direcionadas à própria criança, sendo ela o centro e obtendo resposta por parte dos pais às mesmas. Tentei ser o mais calorosa, afetiva e sincera possível, de modo a transmitir confiança à criança e aos pais, pois é um momento de despedida e como destaquei anteriormente este agora é realizado na própria sala, o que

tornou este momento mais difícil para as crianças, ficando mais tristes no momento em que os pais iam embora. Todas as questões realizadas servem para perceber como pode haver aspetos que podem determinar o dia de uma criança. Por exemplo, uma mãe diz-me que a criança não dormiu bem e está um bocado constipada, isto fará com que eu tenha mais atenção do modo como a criança se sente ao longo do dia, bem como vigiar se continua muito constipada, se tem febre, para conseguir garantir o bem-estar dela e a confiança de uma mãe que deixa o seu filho na creche.

Nos restantes momentos senti que estive mais segura na terça-feira e na quarta-feira, desde a minha primeira intervenção individual até à segunda já houve uma evolução da minha parte. Estava mais segura do que era para realizar e como, sem ter que pensar duas vezes. Cerca de um mês e meio após o início da prática pedagógica, esta segurança e certeza deve-se ao facto de eu conhecer melhor o grupo de crianças, as rotinas, as necessidades individuais de cada um e também o contrário, as crianças conhecem-me melhor a mim.

A proposta educativa foi planificada para os dois dias de intervenção, para realizar a mesma em pequenos grupos e conseguir realizá-la com todas as crianças. O indutor partiu de uma “mini-história” criada por nós sobre um ouriço e uma castanha, pois a provocação tinha como base as castanhas onde o objetivo era encher e esvaziar com castanhas. A exploração individual de ouriços foi algo que refletimos que poderia tornar-se perigoso, ao picarem-se e magoarem-se, assim trouxe até eles um ouriço no momento da manta onde deixei um a um sentirem a textura do mesmo. As crianças ficaram curiosas com a textura, algumas com um olhar mais pensativo querendo repetir o toque no ouriço e outras riram e ficaram atentas. A exploração de elementos naturais é sempre uma experiência bastante enriquecedora, tal como Portugal et al (2016) afirma, é

interessante fornecer materiais naturais como rochas, conchas e paus, que utilizados com a devida supervisão dos adultos não trazem perigos relevantes e enriquecem as brincadeiras. Com efeito, este tipo de materiais alarga o conhecimento do mundo, responde ao ímpeto exploratório da criança e suscita a sua curiosidade. (p.30)

A provocação em si, era composta por castanhas e recipientes onde a intencionalidade prendia-se com a ação de encher e esvaziar. Para além de várias crianças realizarem esta ação com os materiais disponíveis, quero destacar o facto de algumas crianças usarem as castanhas, os recipientes de metal, de plástico e uma caixa de cartão para realizar ritmos. Enquanto interveniente e observadora das ações das crianças, é incrível como a criança é sem dúvida feita de cem, de cem linguagens, cem maneiras de pensar, de brincar, de se expressar e de explorar (Malaguzzi, 1997, citado por Thornton e Pat Brunton, 2005).

Referências Bibliográficas

- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, C. (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Thornton, L., & Brunton, P. (2005). *Compreendendo a abordagem de Reggio*. David Fulton Publishers.

ANEXO 4 – III REFLEXÃO INDIVIDUAL 26 E 27 DE ABRIL DE 2022 – JARDIM DE INFÂNCIA

A presente reflexão irá incidir sobre o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância. Nomeadamente, sobre a semana que passou, dias 26 e 27 de abril – tendo sido o meu par pedagógico a interveniente da mesma. Esta reflexão vai focar-se na aplicação da MTP e as dificuldades sentidas na mesma, bem como, a reflexão sobre os momentos de recreio longos e extensos sempre no mesmo local, com os mesmos recursos e na postura da minha colega de PP como interveniente da presente semana. Após as férias da Páscoa uma das crianças trouxe até à sala vários bichos-da-seda, os quais despertaram interesse nas crianças. Apenas algumas estavam a verificar diariamente os bichos-da-seda que se encontravam numa caixa. Assim em conversa com a educadora cooperante e com as crianças decidiu-se pegar nos mesmos para trabalhar com a MTP sendo visível o interesse das crianças ao ver os bichos-da-seda. Deste modo, planificámos para estes dois dias a MTP, onde tivemos várias dificuldades, mesmo lendo sobre a mesma e as respetivas fases. No entanto, na planificação deparou-se logo a nossa primeira dificuldade, porque na mesma indicámos as questões que seriam feitas para iniciar o projeto e como iriam ser registadas. Só que estas questões de “O que sabemos?”; “O que queremos saber?”; “Como podemos descobrir?” e “O que podemos fazer” foram respondidas na terça-feira, (26/04/2022) e o que faríamos no dia (27/4/2022) dependeria das respostas das crianças para dar seguimento ao projeto, assim o grupo prendeu-se com a dificuldade de apresentar uma planificação mais concreta para o dia seguinte, porque só poderia ser mais concreta com as respostas das crianças. Além disso, quero destacar que na realização da primeira fase de exploração todas as crianças demonstraram interesse pelos bichos-da-seda, participando ativamente na resposta às questões¹, no entanto, no segundo dia a maior parte das crianças já não demonstrava interesse pelos bichos-da-seda e aí deparou-se que a MTP para além de ter muitos benefícios, também tem várias condicionantes e dificuldades quando aplicado. Pois, “o ensino e a aprendizagem por projetos é um processo complexo, de negociação e de consensos, marcado por imprevistos aos quais se tem que dar resposta, exigindo, por isso, um tempo relativamente longo” (Abrantes, 2022, citado por Ferreira, 2013, p. 324).

Dadas as dificuldades apresentadas, o grupo decidiu que na próxima semana irá continuar o projeto, mas apenas com as crianças que têm realmente interesse pelos mesmos. Visto que o trabalho por projeto deve respeitar determinadas características, nomeadamente: “ser considerado importante e real por cada um dos participantes; ser profissionalmente relevante para todos os participantes e/ou permitir aprendizagens novas; ser de natureza tal que tenha que ser estudado/resolvido tendo em conta as condições da sociedade em que os alunos vivem” (Mateus, 2020, p. 6). Relativamente ao momento do recreio, este foi um assunto falado em momento de reunião e reflexão com o professor supervisor. O qual nos chamou a atenção para a falta de intencionalidades e potencialidades que podemos criar no mesmo. Sendo os momentos de exploração livre no espaço exterior, momentos privilegiados para a descoberta e aprendizagem da criança. Tal como Lopes da Silva et al. (2016) afirma “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (p. 27). E quando é sempre o mesmo, não vai haver desafios, nem novas aprendizagens, deste modo, para a próxima semana o grupo irá optar por planear atividades/provocações para realizar com as crianças neste espaço de tempo. Além disso, quero destacar o papel da minha colega, como interveniente da presente semana. O meu par pedagógico na presente semana já demonstrou ter mais vontade com o grupo de crianças e as mesmas com ela em todos os momentos do dia. Quero destacar a capacidade de adaptação às situações que emergem de dúvidas nas crianças. No momento de acolhimento e da marcação de presenças surgiu a dúvida sobre o número de meninos e meninas que estavam na sala, neste momento as crianças encontravam-se sentadas nos puffs. Aquando desta dúvida despoletada pelas crianças após uma criança dizer “Eu acho que estão mais meninos do que meninas” e a minha colega respondeu “Vamos ver!”. Seguidamente, o meu par pedagógico pediu às crianças que se levantassem e fizessem uma fila para resolverem esta questão com a participação das mesmas. E assim foi, as crianças primeiro começaram a contar as meninas e estas iam-se sentando nos puffs uma a uma e depois os meninos. No mesmo momento também surgiu o problema de quantos eram no total, primeiro uma criança respondeu que estavam “14” e depois “16”, fez-se as devidas contagens com as participações das crianças e depois não 2 Crianças reunidas em pé para realizar a contagem das mesmas verificou-se o facto de estarem mais meninos do que meninas, porque verificou-se o contrário com as contagens das crianças chegaram à conclusão de que havia mais meninas do que meninos e que o número total era 14 crianças e não 16.

Neste momento, todo o grupo de crianças mostrou-se envolvido e participativo na contagem. Tal como Lopes da Silva et al., (2016) afirma, cabe ao educador intervir em situações de conflito cognitivo das crianças, compreendendo os diferentes pontos de vista e explorá-los e “a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações” (p. 24). A minha colega não se cingiu em apenas afirmar logo que só estava aquele número de crianças, mas sim explorou aquele momento com elas, demonstrando estar atenta e desperta para as necessidades e dificuldades de algumas crianças, neste caso o problema da contagem. Em suma, foi uma semana que nos deixou com muitas dúvidas sobre o como avançar e planificar para a próxima semana tendo em conta a MTP e não conseguindo envolver todas as crianças, a qual temos de explorar ainda mais e partir dos interesses das crianças e escutá-las, pois, poderá ser possível emergir mais que um projeto na sala com grupos diferentes tendo em conta a heterogeneidade a nível de idades, interesses e predisposição para desenvolver as diferentes áreas de conteúdo.

Referências Bibliográficas

- Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, (48), 309-328.
<https://www.scielo.br/j/er/a/x9KJcdjBfPmnsxgBwtjX7Tq/?lang=pt&format=pdf>
- Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mateus, A. (2020). *Metodologia de trabalho de projeto: potencialidades e desafios*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/35459>

ANEXO 5– IV REFLEXÃO INDIVIDUAL – PP1 DO ENSINO DO 1.º CEB - DE 31 DE OUTUBRO E 2 DE NOVEMBRO DE 2022)

A presente reflexão irá incidir sobre o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica I em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nomeadamente, sobre a semana que passou - 31 de outubro e 2 de novembro – tendo sido a minha segunda semana de intervenção individual.

Na presente semana aconteceram melhorias, quer na minha atuação, quer na realização da planificação. No entanto, ainda existem aspetos que tenho de melhorar a nível da minha atuação que irei referir nesta reflexão, no tópico que assenta sobre a atuação.

De modo a tornar esta reflexão mais organizada e de fácil leitura e interpretação esta está organizada pelos seguintes tópicos: a) planificação-atuação; b) atividade dos alunos e c) avaliação e d) atuação.

a) Planificação-atuação

Na semana de 31 de outubro a 2 de novembro de 2022, o grupo deparou-se com o desafio de repensar na planificação. Apesar da estrutura ser adequada e ser prática o que se mudou radicalmente foi a parte dos diálogos. O grupo planificou diálogos e cenários de respostas para ajudar a guiar o meu papel enquanto atuante, bem como, para ter mais noção do um fio condutor das propostas que são realizadas no dia-a-dia.

No dia 31 de outubro foi realizada na parte da manhã a ida ao bolinho, desta forma, o grupo optou por iniciar o dia a explorar com os alunos o que é celebrado no dia 1 de novembro e o porquê e posteriormente fazer uma proposta na parte da tarde que visasse o que fizeram de manhã. Neste sentido, visto que foi a ida ao bolinho e sabendo que os alunos iriam receber brindes planificou-se a realização de um pictograma tendo em conta os objetos que receberam na parte da manhã. Boavida et al. (2008) dizem-nos que conectar a Matemática com experiências da vida real permitem destacar a sua importância no “desenvolvimento da sociedade actual, quer do ponto de vista científico, quer social” (p. 38).

Além disso, os mesmos autores afirmam que este tipo de tarefa tem um papel importante no que visa à ligação de capacidades matemáticas com o que realizaram sem ter em vista

que estavam a fazer matemática assim que faziam a contagem dos objetos que recebiam. Além disso, quero destacar que de modo a delimitar a organização e tratamento de dados o grupo optou por planificar que iria separar objetos e delimitá-los durante a hora de almoço.

A nível da descrição da atividade quero referir que o facto de termos criado mais diálogos e cenários possíveis de respostas ajudou na concretização do que era objetivo fulcral da tarefa. Concluído assim que a descrição de diálogos é essencial para dar seguimento aos diálogos que temos com os alunos e não nos perdermos muito no raciocínio e trabalhar dentro da lógica expectável.

Na quarta-feira (2 de novembro de 2022) a planificação diária visou a continuação da exploração da reciclagem, de organizações que trabalham para um mundo melhor, entre outras. De modo a continuar a realização do projeto “Ação pelo Clima” da Giotto que visa a construção de um trabalho para apresentar à marca com o objetivo de sensibilizar a sociedade para os cuidados que temos de ter com o clima. Ou seja, foi um dia com muitos diálogos e poucas concretizações escritas, no entanto, a nível da planificação foi excelente. O facto de colocar os diálogos em prática, a capacidade de dramatizar o que era para ser trabalhado focou os alunos e estiveram sempre envolvidos durante o dia nos diálogos participando ativamente com gosto e interesse no que era abordado. Sinto que isto foi possível por uma maior especificidade na planificação também.

Em suma, na planificação foram feitas mudanças a nível das descrições das propostas ao ter mais assente o papel do professor e o papel dos alunos ajudou a fluir os dias e tornar os alunos mais focados e envolvidos no que estava a ser realizado. O que não acontecia tanto nas restantes semanas, o grupo já efetuava boas planificações, mas com menos concretização dos alunos e mais por parte de nós (atuantes).

b) Atividade dos alunos

No presente tópico irei fazer uma breve descrição e conseqüente reflexão sobre a atividade em que os alunos revelaram mais dificuldades e, também, a atividade em que revelaram menos dificuldades. De modo, a colmatar alguns desacertos na realização das mesmas.

A atividade que os alunos revelaram mais facilidade e que eu inicialmente pensei que seria algo que sentissem dificuldade porque visava o trabalho em grupo foi o esboço do projeto para a construção do nosso trabalho para o concurso “Ação pelo Clima”. Os alunos foram organizados em grupos de quatro elementos, tal como se encontram dispostos nas suas mesas e tinham de realizar um esboço do que queriam concretizar e posteriormente um porta-voz tinha de apresentar as ideias.

Os alunos trabalharam em equipa, apesar de algumas exceções em que alunos entravam em conflito por não aceitar a ideia do outro, no entanto, conforme eu circulava pela sala conseguia tirar partido desses momentos e dialogar com os alunos de forma a que eles chegassem a um consenso. Não dando as respostas para eles, mas sim fazê-los pensar. Alguns alunos queriam todos registar no mesmo grupo, então optei por dar uma ideia aos alunos para eles primeiro dialogarem e depois cada um fazia um pouco da representação no desenho. No fim a escolha de um porta-voz não foi problema, todos os grupos elegeram logo um aluno que o fizesse. Os alunos escutaram as ideias dos colegas e no fim votaram naquela que seria a sua preferida. Muitos dos alunos votaram em trabalhos que não tinham sido os seus, revelando, capacidade de expressar os seus gostos e preferências perante o que os colegas fazem e que não só o que eles fazem é que está bom para serem os “vencedores”. Lage (2010) afirma que o objetivo primordial da educação assenta na formação cidadãos com conhecimentos científicos, mas também é essencial promover atividades que visão a capacidade de integração social, onde os alunos consigam trabalhar em equipa ouvindo e respeitando a opinião do outro. Neste sentido, os trabalhos de grupos que temos vindo a realizar na nossa prática pedagógica tem esse objetivo – formar cidadãos democráticos e respeitosos para com os outros.

A atividade em que os alunos sentiram mais dificuldade a realizar foi na construção do pictograma na segunda-feira (31 de outubro). Os alunos estavam efetivamente a realizar o trabalho, no entanto, o comportamento dos mesmos não foi adequado, pois estavam muito conversadores, falavam por cima uns dos outros e não ouviam tudo o que eu queria expressar. Numa fase inicial demonstraram-se participativos dizendo que para descobrir o que iam levar para casa podíamos contar e registar. No entanto, a partir do momento da concretização do pictograma dispersaram, existiam muitas conversas paralelas e não se encontravam focados no que estavam a fazer. Aqui a dificuldade dos alunos deparou-se com fatores comportamentais e não com a atividade em si, porque eles conseguiram concretizá-la e perceber. Resultado de toda esta distração foi os registos mal feitos na

concretização dos pictogramas. Houve alunos que não colocaram os elementos todos (título, objetos, legenda), outros fizeram demasiado depressa deixando os pictogramas pouco legíveis, entre outras.

Em suma, reflito para mim mesma que o envolvimento dos alunos nas atividades dos alunos gera-se através de propostas dinâmicas e do interesse deles. No entanto, é necessário alertá-los para o facto de respeitarem mais o trabalho em sala de aula não conversando tanto, acabando por não concretizar os trabalhos corretamente, sendo que têm capacidades para isso.

c) Avaliação

No que concerne à modalidade de avaliação o grupo manteve a elaboração de grelhas compostas por descritores de desempenho com subjacente reflexão, relativas à presente semana. No entanto, por vezes é uma tarefa difícil quando os elementos de avaliação são vagos e pouco concretos para uma turma de 24 alunos. Ou seja, temos dificuldade, por vezes, de avaliar alguns alunos em concreto de modo formativo sem verificar os trabalhos escritos realizados. O que me faz refletir que provavelmente na próxima semana teremos de optar por avaliar propostas mais concretas e com descritores de desempenho mais explícitos para nos facilitar no momento de reflexão e avaliação. Contudo, esta metodologia facilita-nos de um modo mais concreto ao perceber realmente o caminho que os alunos estão a percorrer, bem como, ao elaborar as nossas reflexões. Apenas tem de ser mais concretizada, para facilitar, ainda mais, o processo de avaliação e reflexão.

d) Observação da atuação

Referente à minha atuação creio que de um modo geral já correu melhor que nas semanas anteriores. Na segunda-feira (31 de outubro) senti algumas dificuldades em gerir o grupo, pois eles encontravam-se muito agitados. Em conversa com a professora cooperante, a mesma afirmou que era normal visto que pode ser a excitação dos alunos refletida através do consumo excessivo de açúcar e o facto de saberem que no dia seguinte não teriam aulas. No entanto, consegui realizar a atividade da construção do pictograma, com algum ruído envolta do mesmo, mas consegui. No fim do dia fiz uma dramatização, com voz assustadora e música de fundo de terror explicando como tinha nascido o Dia de Halloween. Inicialmente, sentia-me um pouco inibida para o fazer, no entanto, tentei concentrar-me mais nos alunos, no foco deles e não na minha falta de autoestima a realizar

estas atividades. Os alunos mostraram-se entusiasmados e se na realização da proposta inicial da tarde eles estavam com comportamentos mais dispersos, neste momento eles ficaram agarrados a mim e ao que eu estava a fazer e a representar.

Na quarta-feira (2 de novembro de 2022), tal como anteriormente referi foi o início da exploração de muitas coisas em conjunto através do diálogo e conto de histórias e explicação e tinha receio que a falta de registo e trabalho autónomo dispersasse a atenção. No entanto, sentia-me preparada e consegui com que o dia corresse bem, onde valorizei as ideias dos alunos e consegui gerir o grupo aquando da realização de trabalhos em grupo. Não obstante das coisas que correram melhor, quero também refletir sobre o que posso melhorar, nomeadamente, a circulação pela sala de aula, que foi algo que na segunda-feira não realizei tão bem, pois estava a focar muito a minha atenção junto ao quadro. No entanto, com a avaliação da minha atuação da professora supervisora e do meu par pedagógico, foi algo de que tirei partido e não o voltei a fazer na quarta-feira.

Referências Bibliográficas

Lage, J. (2010). *Educador/Professor: Do pensamento à acção*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico: Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Ministério da Educação.

ANEXO 6 – QUESTIONAMENTO REALIZADO AOS ALUNOS

Resposta ao questionamento								
Aluno	Atividades Extracurriculares	Atividades de maior interesse	Área de Preferência	Maiores dificuldades	Menores dificuldades	O que gostavam de fazer e não fazem tanto	ATL, CAF ou Apoio em casa	Como te sentes na escola?
1 - AS								
2 - DG	Catequese e natação.	Pintar e desenhar.	Matemática.	Português – Leitura e escrita.	Realizar recortes.	Recortar.	Casa – Irmão e pais.	Bem.
3 - GL	Patinagem.	Treinar na pista de patinagem.	Matemática.	Português – Letras.	Matemática.	Cantar.	Casa – pai.	Bem.
4 - LG	Catequese e natação.	Futebol.	Matemática.	Português - Leitura e escrita.	Matemática.	Jogos de matemática.	Casa - pais	Bem.
5 - MV	Não tem.	Andar de patins, saltar à corda e brincar ao faz-de-conta.	Matemática e Estudo do Meio.	Português – Escrever e ler.	Matemática e Estudo do Meio.	Fazer uma discoteca para brincar.	CAF; Pais e avó.	Mais ou menos, gostava de ter a família na escola. Mas bem, porque tem muitos amigos.
6	Aluno transferido							
7 - SM	Natação e catequese.	Futebol.	Matemática.	Português – Escrever (caligrafia)	Matemática.	Fazer mais jogos.	CAF; Pais.	Bem.
8 - VF	Catequese e dança.	Puzzles.	Educação Moral, Artes e Estudo do Meio.	Matemática – Operações.	Estudo do Meio.	Aprender mais letras.	ATL; Mãe.	Bem.
9 - CA	Não tem.	Futebol.	Matemática.	Leitura; Interpretação de textos; Operações.	Matemática.	Jogos de leitura.	CAF; Pais.	Bem.
10-DM	Aulas de violino; Coro e catequese.	Andar de bicicleta e tocar violino.	Matemática.	Escrever composições – falta de imaginação.	Matemática.	Não sabe.	Casa - Pais.	Bem.
11 - MR	Dança; Natação e catequese.	Futebol, andar de bicicleta e de trotinete.	Educação Física.	Matemática – resolução de problemas.	Português	Ciência – mais experiências e teatros.	CAF (6 ^º); Casa – Pai.	Bem.
12 -MJ	Natação e catequese.	Brincar aos zombies com os colegas.	Expressão Dramática.	Matemática – resolução de problemas.	Estudo do Meio.	Expressão Plástica – pintar telas.	Casa – Pais e irmão.	Bem.
13 -MS	Dança.	Desporto.	Educação Física.	Escrever composições – tem imaginação, mas dificuldade na articulação de palavras e frases.	Matemática.	Passar fora da escola.	ATL; Casa – Mãe.	Bem.
14 -MF	Dança e catequese.	Jogar às escondidas, ao faz-de-conta e diversos jogos.	Artes.	Matemática – resolução de problemas.	Português e Estudo do Meio.	Escrever textos.	ATL; Casa – Pais.	Bem.
15 - MC	Catequese.	Brincar com plasticina (atividades de expressão plástica)	Estudo do Meio.	Matemática – resolução de problemas.	Português.	Estudo do Meio.	CAF; Casa – Mãe.	Bem.
16 - ST	Dança e catequese.	Futebol e basquetebol.	Educação Física e Matemática.	Estudo do Meio – responder às perguntas.	Matemática.	Plasticina.	Casa – Mãe.	Bem.
17 - LB	Catequese.	Futebol.	Matemática e Inglês.	Português – gramática (sílabas); Estudo do Meio – 1 ^ª socorros.	Matemática – multiplicação e adição.	Jogos de matemática - jogo da força.	ATL; Casa – Mãe.	Bem.
18 - HR	Não tem.	Desporto – futebol.	Educação Física e Matemática.	Escrever e ler.	Matemática.	Desporto.	Casa – Pais.	Mais ou menos, sente-se cansado de vir para a escola.

ANEXO 7 – IV REFLEXÃO INDIVIDUAL – PP2 DO ENSINO 1.º CEB - DE 27 A 29 DE MARÇO DE 2023)

A presente reflexão irá incidir sobre o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica II (PP) em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Nomeadamente, sobre a semana que passou, de 27 a 29 de março de 2023 – tendo sido a minha primeira semana de intervenção individual.

Pela primeira vez, no presente contexto tive o papel de atuante e responsável pelas atividades letivas a realizar, mesmo tendo o apoio da minha colega. Na presente semana tivemos como professora cooperante a professora, Sandra Rocha que, inicialmente, fez-me sentir receosa por ser a minha primeira intervenção e ser com uma professora com quem ainda não tinha trabalhado, nem comunicado. No entanto, apesar do receio alheio à primeira semana de atuação individual, ao trabalho com uma nova professora, todo este foi colmatado, sendo que o trabalho correu de maneira fluída, houve uma boa relação e predominou o trabalho em equipa.

Sendo que procuro sempre questionar à professora cooperante, como correu, também procurei realizar o mesmo com a professora Sandra Rocha, sendo que me deu sempre o seu olhar e motivação para as minhas práticas letivas.

De modo a tornar esta reflexão mais organizada e de fácil leitura e interpretação optei por dividir a mesma em tópicos, embora eles se relacionem entre si. Sendo estes: a) planificação; b) atividade dos alunos; c) atuação e d) aprendizagens relevantes.

a) Planificação

A planificação realizada pelo grupo tem sido alvo de algumas mudanças a níveis estruturais, visando a integração das propostas para realizar com os dois níveis de escolaridade. Na presente semana a planificação já apresentou uma nova estrutura, onde conseguimos ver e ler as atividades descritas de ambos os níveis de escolaridade. Esta foi retificada devido ao *feedback* da professora supervisora e mesmo por nós após uma semana a trabalhar com a outra estrutura, sendo que não era prática para recorrer como um guia nas nossas práticas pedagógicas.

De ressaltar que uma coisa que poderemos acrescentar à planificação é a indicação de trabalho direto e indireto, para especificar a nossa zona de atuação a determinado momento o que irá facilitar, conseqüentemente, a nossa gestão e organização das atividades letivas realizadas em sala de aula.

As nossas planificações são muito extensas e descritivas, o que por um lado é bom, pois pensamos e descrevemos todos os pormenores e seguimentos das tarefas, no entanto, enquanto mestranda atuante crio também a minha própria planificação por tópicos, de forma a poder aceder à mesma durante as minhas intervenções. Apesar de treinar e saber o que é para realizar, procuro sempre realizar esse plano mais simples, para não me esquecer de nenhuma coisa, pois por vezes ao estar tão envolvida e focada numa atividade, por exemplo, posso-me esquecer de uma nota que queria acrescentar na atividade letiva a realizar.

No que diz respeito às propostas planificadas e realizadas, não modificaria as mesmas, pois ambas decorreram com sucesso e foi feita ao longo dos três dias a gestão da mesma, flexibilizando a realização das atividades propostas que não eram terminadas. A resolução do problema matemático visando a prática do Ensino Exploratório em Matemática com o 3.º ano foi realizada ao longo dos três dias, devido às flexibilizações de horários e porque se fosse realizada nos 90 minutos somente com os alunos do 3.º ano seria realizada, no entanto, com os dois níveis de escolaridade, a gestão e a organização do tempo e das atividades letivas acaba sempre por demorar mais que o esperado, ou seja, tem de existir uma maior organização na gestão dos tempos.

O único fator em que não manteria o mesmo plano é a planificação de introdução de conteúdos aquando da requisição dos livros na biblioteca realizada às segundas-feiras. Tal como referi na reflexão anterior, isso causa dificuldades enquanto nós atuantes, pois estamos a lançar um conteúdo e os alunos estão a entrar e a sair, sem estarem toda a introdução de conteúdos na sala, o que acaba também por dificultar o meu papel enquanto atuante, num dos momentos dei por mim com apenas três alunos do 3.º ano de escolaridade quando queria iniciar a exploração das “Formas de Relevo”, na área de Estudo do Meio. Ou seja, nas segundas-feiras, na hora da requisição modificaria o tipo de atividade realizada, por exemplo, não pode ser realizado o lançamento de conteúdos sendo que os alunos estão a entrar e a sair, sem nunca estarem todos envolvidos nas atividades, mas pode-se pensar em atividades de consolidação, a leitura de livros que

podemos disponibilizar ou a realização de atividades que envolvam as Artes Visuais – sendo estas atividades em que há trabalho autónomo e a interrupção não interfere com o que está a ser iniciado.

Enquanto mestrande e estando inserida num processo de formação inicial de professores, quero destacar que ao longo das semanas eu e o meu par pedagógico, procuramos sempre aprofundar os nossos conhecimentos na construção das planificações, em concordância com as quatro componentes de conhecimento profissional de docentes proporcionadas pela formação inicial que Grossman (1990, citado por Branco & Melo, 2013) definiu, sendo estas “o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto” (p. 24). Todas se relacionam e são essenciais para a realização da planificação. O *conhecimento psicopedagógico*, diz respeito aos tópicos gerais de ensino, desde as estratégias, as planificações e o desenvolvimento de aptidão entre a correlação entre todos estes fatores visando a preparação da docência. Este conhecimento nós procuramos sempre transmitir através das planificações que realizamos, bem como nas fundamentações realizadas e todas as estratégias e materiais que são pensados tendo em consideração o contexto em que estamos inseridas. Relativamente ao *conhecimento do conteúdo*, vai ao encontro do conhecimento anterior, mas é mais específico relativo aos conceitos que vamos abordar em sala de aula, pois se não conhecermos e estudarmos os conteúdos a abordar não nos estamos a preparar, nem vamos conseguir realizar práticas de sucesso. Neste ponto, procuramos realizar as fundamentações científico-didáticas e realizar pesquisas sobre os temas e conteúdos que ainda não abordámos, tratando-se da preparação científica. O *conhecimento didático* trata-se da interligação entre o conhecimento dos conteúdos e de que forma podemos implementar, para existir sentido e correlação nos objetivos do que queremos fazer. Por fim, o *conhecimento do contexto*, conhecer o grupo e a comunidade educativa com quem estamos a trabalhar, este está interligado com o que os docentes devem saber também sobre o aluno enquanto ser individual, pois “mediante essa realidade, o professor atua como um guia, experimentando e adequando as bases curriculares recebidas do contexto em que exerce a sua profissão” Grossman (1990, citado por Branco & Melo, 2013, p. 24).

Em suma, a nível da planificação e tudo o que ela exige e envolve ajuda-nos a crescer, bem como a ter noção dos pontos fulcrais para as quais devemos estar preparadas, como, anteriormente, referi.

b) Atividade dos alunos

No presente tópico pretendo fazer uma breve descrição e reflexão sobre duas propostas educativas que achei mais significativas, uma onde os alunos destacaram ter mais facilidade e, posteriormente sobre a proposta educativa em que os alunos revelaram mais dificuldades. Como referi, anteriormente, elegi as mais significativas, no entanto, houve mais atividades em que os alunos sentiram mais facilidades e, também, mais dificuldades.

A atividade em que os alunos revelaram mais facilidade e envolvimento, sendo também a mais significativa para os mesmos foi a realização da tarefa “Cubos com autocolantes”, visando a prática do Ensino Exploratório em Matemática. Inicialmente, lancei a tarefa aos alunos e dei um momento de trabalho autónomo aos mesmos para o realizarem. Posteriormente, no dia seguinte continuaram a realização do mesmo e na quarta-feira foram realizadas as apresentações. Todas estas fases eram para ser realizadas num bloco de 90 minutos, no entanto, não foi suficiente. Desta forma, procurou-se dar continuidade ao mesmo ao longo dos três dias para cumprir as fases do mesmo. Uma aula que vise a prática do ensino exploratório em matemática é usualmente organizada entre três e/ou quatro fases, sendo estas, a fase de lançamento da proposta, a fase de exploração dos alunos e a fase de discussão e sintetização (Stein e al., 2008, citado por, Canavarro et al., 2012). Inicialmente, procurei explicar aos alunos as quatro fases que iríamos realizar, para se prepararem e conseguirem explicar o seu raciocínio. Todos os grupos, exceto um conseguiram realizar a tarefa de forma correta. Os vários grupos apresentaram estratégias diferentes, no entanto, para a realização da mesma foram dados materiais manipuláveis (cubos de encaixe e autocolantes) para os auxiliar na exploração da tarefa, pois na álgebra os alunos devem desenvolver a “capacidade de conjecturar, reconhecer e exprimir relações e generalizações, numéricas e algébricas, através de representações adequadas às suas idades, com as quais possam dar sentido ao que pensam” (Aprendizagens Essenciais – Ministério da Educação, 2021, p. 10) e ainda de acordo com o mesmo documento, diz-nos que a utilização de materiais manipuláveis possibilita a oportunidade de os alunos reconhecerem regularidade. No entanto estes poderiam ter sido retirados na terceira alínea, pois o que aconteceu foi os alunos recorrerem à contagem, mesmo já realizando cálculos que indicavam qual era o valor certo. De seguida irei apresentar as estratégias dos grupos, legendando as figuras com as estratégias e a correlação com a justificação dos mesmos no momento da apresentação, de forma a perceber qual o seu raciocínio.

→ Estratégias dos alunos alínea 1.1 (figuras 1, 2, 3 e 4)

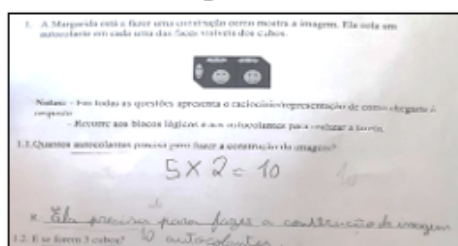


Figura 1 - Estratégia do grupo 1 - multiplicar o número de faces visíveis por 2 para encontrarem o total de autocolantes necessários.

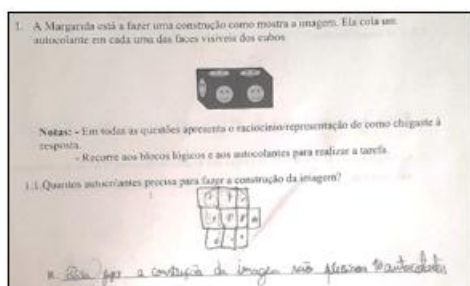


Figura 2 - Estratégia do grupo 2 - começaram por realizar a representação apenas das faces visíveis da ilustração, o grupo não conseguiu realizar a tarefa com sucesso, mas após eu dar o feedback e mexer nos cubos fazendo a rotação dos mesmos questioneei quantos ficavam visíveis. Houve a confusão do enunciado com a palavra "visíveis, seguindo o enunciado..."

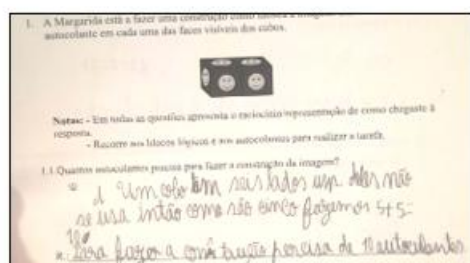


Figura 3 - Estratégia do grupo 3 - Justificar por escrito e representação do cálculo formal "5+5=10".

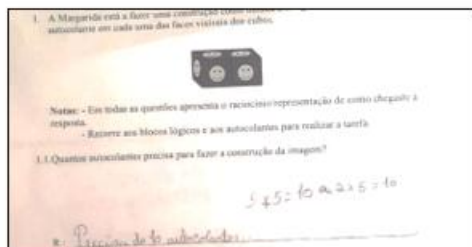


Figura 4 - Estratégia do grupo 4 - Realizar o cálculo formal "5+5=10 ou 2x5=10". Na apresentação o grupo diz que realizou a multiplicação, e eu questioneei porquê os dois, apesar de estar correto, ao qual a resposta foi "M- Porque o 5+5=10 é uma conta para os do 1.º ano". Neste momento corriji a expressão "conta" para "operação" e procurei explicar aos alunos que não tem de existir essas comparações, sendo que é uma estratégia e a mesma está correta, não a devemos desvalorizar por parecer que é mais fácil.

Como se pode observar nas resoluções dos alunos, as mesmas têm representações iguais e algumas diferentes, consoante as operações realizadas. Na figura n.º 2 pode-se verificar a dificuldade dos alunos que encontraram a solução, mas não houve uma representação correta da mesma, mas os alunos na apresentação justificaram que foi essa dúvida e como teriam feito logo de início. De seguida irei apresentar as estratégias utilizadas na alínea 1.2 sendo que esta já exigia outro tipo de raciocínio. Apesar de haverem mais 3 alíneas que pediam o mesmo, só aumentava era o número de cubos, mas os grupos utilizaram para as três alíneas as mesmas estratégias e por último a alínea número dois também irei colocar a representação e a conclusão a que os alunos chegaram, descobrindo uma

sequência de crescimento, que era o pedido final da tarefa, de forma, a generalizar as aprendizagens do pensamento algébrico para chegar ao ponto em qual será a melhor estratégia para encontrar uma sequência de crescimento.

Espera-se que os alunos explorem regularidades numéricas em sequências e em tabelas de números, desenvolvendo o pensamento algébrico. A sequência numérica geralmente possui uma lei de formação, que torna possível prever os próximos termos. A identificação da lei de formação dada uma sequência é crucial para o desenvolvimento do sentido de número e da capacidade de generalização dos alunos (Ponte et al., 2009).

→ Estratégias dos alunos alínea 1.2 (figuras 5, 6, 7 e 8)

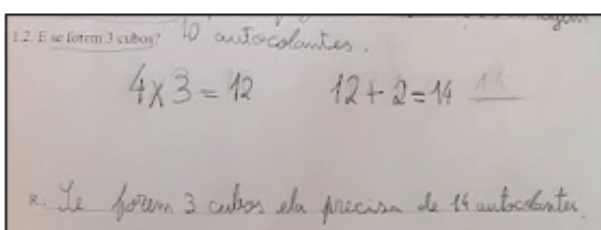


Figura 5 - Estratégia do grupo 1 - multiplicar o número de faces visíveis dos cubos e adicionar as duas faces dos lados que se mantêm constantes. Os alunos desenvolveram o mesmo raciocínio para todas as alíneas seguintes, multiplicando o número de faces visíveis pelos cubos e posteriormente realizar a adição de dois (sendo os dois lados que se mantêm constantes).

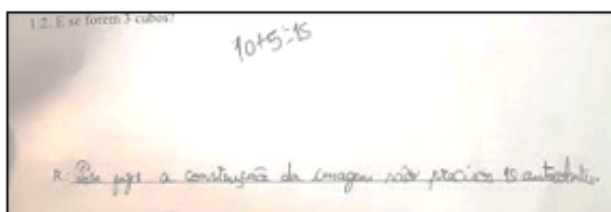


Figura 6 - Estratégia do grupo 2 - O grupo, na alínea anterior teve dificuldades, logo na 2.ª alínea também, recorrem ao cálculo de "5+5+5=15", pois na alínea 1.1 eram 5 visíveis, mas com três ficam mais faces invisíveis o que não repararam, no entanto, na apresentação os alunos perceberam e justificaram como fariam.

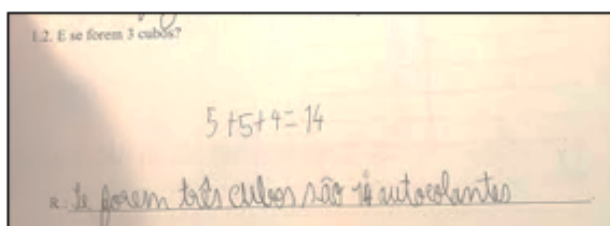


Figura 7 - Estratégia do grupo 3 - O grupo, na alínea anterior adicionou 5+5 e nas restantes alíneas realizava sempre a adição dos 5+5 por serem "D- As faces visíveis dos cubos das pontas mais as faces visíveis dos cubos de dentro que justifica o "+4".

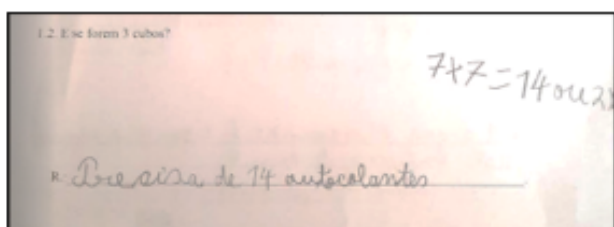
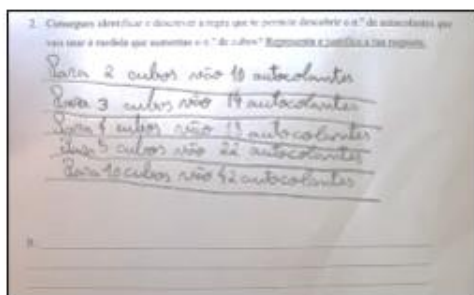


Figura 8 - Estratégia do grupo 4 - O grupo, na alínea 1.2, manteve a mesma forma de pensar que na alínea 1.1, recorrendo à contagem e apresentando o cálculo formal sempre afirmando que poderia ser adição ou multiplicação. Neste grupo procurei questionar o porquê do número 7, ao qual um dos elementos do grupo respondeu a usar os cubos de encaixe "S- Porque se contar estes dois lados são 6+1 e mais 1 de uma ponta que é 7 e depois os outros dois lados eram iguais, então 7+7= 14". Os alunos do presente grupo, adicionavam mais 1 a cada dois lados da representação em vez de adicionarem sempre o +2 que era a constante que se mantia. No entanto conseguiram realizar com um pensamento diferente.

No que diz respeito às estratégias utilizadas pelos alunos, as mesmas foram apresentadas de formas diferentes, mas corretas, menos a de um grupo que não conseguiu realizar a tarefa (grupo 2), mas no momento da apresentação foi o último grupo a apresentar para terem oportunidade de ver o trabalho dos colegas e perceberem o raciocínio da tarefa. Na apresentação procuraram realizar a resolução e como estavam a pensar de forma correta, a meu ver foi muito enriquecedor este momento. Pois o docente na parte das apresentações deve organizar as estratégias dos alunos por ordem, de forma, a pensar na evolução do pensamento dos alunos, esta ordem foi realizada, no entanto, deixei este grupo para último porque sabia que eles eram capazes de o fazer. Só necessitavam de tempo e perceber melhor o exercício realizado. De seguida irei apresentar as generalizações que os alunos fizeram na alínea 2 que pedia que eles justificassem e representassem a existência de alguma regularidade existente.

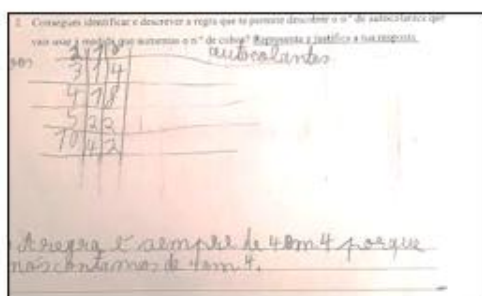
→ Estratégias dos alunos alínea 2 (figuras 9, 10 e 11)

Nesta só serão apresentadas as generalizações de três grupos, sendo que um grupo só a realizou oralmente, no fim, mas não realizou a sua representação.



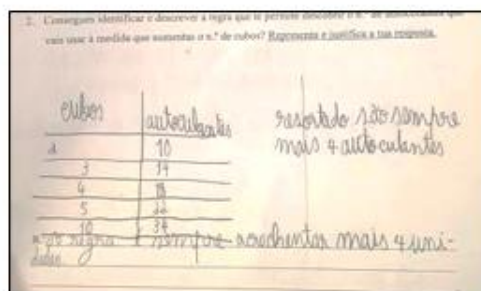
1.ª estratégia apresentada – Justificação por escrito e respetiva generalização.

Figura 9 - Estratégia do grupo 1 – O grupo justificou por escrito os resultados que deram nas alíneas anteriores. O grupo no momento da apresentação não tinha redigido a resposta por escrito, mas oralmente justificaram que “M- Aumenta sempre 4 autocolantes por cada cubo que adicionamos.



2.ª estratégia apresentada – Uso de uma tabela de frequências

Figura 10 - Estratégia do grupo 4 – O grupo organizou uma tabela de frequências, no entanto, como se pode observar a concretização da mesma não está correta, devido à identificação do número de cubos e do número de autocollantes.



3.ª estratégia apresentada – Uso de uma tabela de frequências

Figura 11 - Estratégia do grupo 3 – O grupo realizou uma tabela de frequências, com a devida identificação do que cada coluna correspondia.

Ou seja, como se pode observar as apresentações foram organizadas, de forma a apresentar os pensamentos mais abstratos, para as representações mais concretas e qual seria a melhor forma de chegar ao encontro de uma regra/regularidade existente na tarefa. Na síntese, eu em conjunto com os alunos questionei qual era uma das melhores estratégias para realizar e perceber estas sequências e regularidades à qual os mesmos chegaram que as tabelas eram uma das melhores estratégias, para perceber e identificar as sequências e regularidades.

No 1.º CEB, os alunos quando trabalham com sequências devem:

- (i) Continuar a representação de uma sequência (representando os termos imediatamente a seguir aos termos dados);
- (ii) Descrever os termos da sequência pictórica de acordo com a sua ordem (com base na análise das propriedades de cada figura da sequência);
- (iii) Usar a relação entre o modo de constituição de cada figura e a sua ordem na sequência para indicar o termo de uma dada ordem (geralmente mais distante) e para indicar a ordem de um termo dado;
- (iv) Expressar essa relação em linguagem natural (generalizar);
- (v) Indicar a lei de formação de uma sequência numérica;
- (vi) Escrever os termos de uma sequência numérica dada a lei de formação. (Ponte et al., 2009, p. 52)

Assim, relacionando a teoria com o que foi realizado na prática creio que foi realizada a ponte com o que os alunos devem realizar e perceber quando trabalham com sequências. Foi uma experiência muito enriquecedora. No fim, questionei aos alunos o que modificavam e uma das alunas disse “M.S – Os grupos”, “S – Nada, correu muito bem”, procurei questionar se expliquei bem e se perceberam e os mesmos responderam que sim e propuseram a realização destes problemas com cartazes grandes que já haviam feito

anteriormente e gostaram muito. O objetivo da atividade foi cumprido, houve um grupo com mais dificuldades, no entanto, depressa chegou à resolução correta.

No que diz respeito à atividade realizada durante a presente semana em que senti que os alunos revelaram muita dificuldade foi na resolução de problemas de adição com os alunos do 1.º ano. Foi realizada em conjunto com os mesmos problemas que visavam a adição. No entanto, no primeiro exercício pedi auxílio a um aluno para ler o enunciado e escrevi os dados no quadro e dei tempo para realizarem o mesmo, no entanto, os alunos não estavam a realizar e questioneei o que tínhamos de fazer primeiro, tomando partido que os mesmos já tinham tido contacto com a resolução de problemas, mas não tinham com as fases da resolução do mesmo. Durante a realização dos exercícios foi realizada a ponte com o real para perceber se os alunos percebiam e alguns, efetivamente, perceberam, no entanto, a maior parte não estava predisposto a perceber e a realizar os problemas. Procurei questionar relativamente à minha postura após o leccionamento da aula, pois sentia-me frustrada e triste porque não esperava que aquilo acontecesse, no entanto o meu par pedagógico disse que fiz bem em demorar mais e explicar a importância de ler e interpretar o problema para conseguir realizá-lo.

Em suma, com os alunos do 1.º ano de escolaridade tem de se trabalhar as fases de resolução de um problema e o treino dos mesmos para eles perceberem o sentido dos mesmos e conseguirem realizar.

c) Atuação

No que alude a toda a minha atuação na presente semana irei procurar responder e refletir neste tópico sobre a área onde senti mais dificuldades, a área onde me sinto mais à vontade, onde tive de aprofundar mais os meus conhecimentos para a minha intervenção e ideias que reformulei ao longo da minha atuação e progressos que esta semana de atuação individual me permitiram evoluir enquanto mestrande e futura docente do 1.º CEB.

A cada semana que passa as experiências de PES vão-se tornando cada vez mais enriquecedoras, quer a nível de atitudes e valores, bem como gestão do grupo de alunos e de conhecimentos científicos. Na presente semana senti mais dificuldades na área de Estudo do Meio, nos conteúdos referentes às “Formas de relevo”, para a atuação estudei e procurei pesquisar mais sobre o tema para me sentir à vontade e responder a eventuais dúvidas dos alunos, no entanto, sinto que não consegui iniciar de forma clara e assertiva

este conteúdo, pois esta iniciação foi interrompida pela requisição de livros, o que não me permitiu descodificar os conteúdos com os alunos e eu própria senti dificuldades em encontrar um fio condutor para os mesmos. Sinto que os mesmos devem ser consolidados e revistos, novamente, pois nem todos os alunos entenderam devido a não estarem presentes e estar sempre um momento de “entrada e saída” na sala de aula.

Sinto que a área onde sinto menos dificuldades e alguma fluência é trabalhar os conteúdos com os alunos do 1.º ano, pois na resolução de problemas surgiu a dificuldade da resolução dos problemas pelos alunos e sendo que já tinha conhecimentos anteriores sobre os mesmos consegui dar a volta ao momento e adaptar e dar a conhecer aos alunos o que é necessário para realizar problemas matemáticos, bem como na área do Português, tanto com o 1.º ano, como com o 3.º ano não senti dificuldades no que concerne à leitura e escrita de frases, bem como à exploração de um texto narrativo com os alunos do 3.º ano, dando-lhes ferramentas para poderem melhorar a sua capacidade de interpretação.

As áreas onde tive de explorar mais os conhecimentos científicos dizem respeito ao Estudo do Meio, como anteriormente referi e também na realização de uma tarefa matemática visando o ensino exploratório, sendo que nunca o tinha feito nestes moldes e com alunos do 3.º ano de escolaridade. O facto de ter explorado bem as fases e refletir ajudou-me a guiar na realização da tarefa no seu todo, desde o lançamento da tarefa, aos *feedbacks* prestados na realização da mesma, nas apresentações e nas sínteses realizadas. Cruzando a tarefa de ensino exploratório com as ideias que reformulei ao longo da atuação foi o facto do uso dos materiais manipuláveis, pois deveriam ser retirados para os alunos não se guiarem sempre pela contagem para confirmar o seu raciocínio e dessa forma promover o seu pensamento e raciocínio matemático e algébrico.

Ao longo desta semana, sendo a minha primeira semana de intervenção individual, mesmo tendo o apoio do meu par pedagógico, sendo que evolui no sentido de coerência e flexibilidade, sendo coerente com as minhas ações educativas e flexível para concretizá-las de forma harmoniosa, garantindo que os alunos aprendiam e não simplesmente ouviam por eu transmitir conteúdos.

Procurei sempre questionar os alunos se tinham dificuldades, como tinha corrido e se achavam que eu tinha permitido que eles aprendessem e os mesmos responderam sempre de forma positiva às questões e através dos trabalhos realizados pelos mesmos, sinto que

realmente consegui. Além dos alunos questionei o mesmo à professora, Sandra Rocha e ao meu par pedagógico pois por vezes sinto que não corre bem, ou que não sou explícita e procuro perceber o olhar dos restantes intervenientes. Algo com que o meu par pedagógico me aconselhou foi no facto de nas apresentações estar junto ao computador, o que fez com que os alunos tivessem mais a olhar para mim e não para o restante grupo, mesmo que eu fosse dizendo aos mesmos para se posicionarem para os colegas e não para mim, a minha colega disse que me poderia ter deslocado para o fundo da sala e tive a mesma sugestão em consideração, no entanto, não houve essa deslocalização na sala pelo facto de estar a projetar através do *Facebook* as imagens das resoluções dos alunos que ia projetando conforme os grupos apresentavam o seu trabalho. No entanto, numa próxima vez irei ter esse fator mais interiorizado e testar o meu posicionamento no momento das apresentações, garantindo que os alunos olham para o restante grupo e não para o lado, bem como garantir que os alunos que estão a observar as apresentações estão realmente envolvidos ou não na apresentação dos colegas.

c) Aprendizagens relevantes

A cada dia de intervenção que passa tudo vai evoluindo. As experiências tornam-se cada vez mais enriquecedoras, a interação e proximidade com a turma vai aumentando, sendo que, portanto, vou conhecendo melhor a mesma, bem como a individualidade de cada aluno. É fulcral aprender a gerir os dois níveis de escolaridade, sinto que em alguns momentos consegui realizá-lo, no entanto, tive também o apoio do meu par pedagógico aquando do trabalho direto com um grupo e os restantes realizavam o trabalho indireto mais com o apoio do meu par pedagógico.

Em suma, toda a semana foi repleta de momentos e acontecimentos que poderia refletir e repensar ainda mais nos mesmos, aprender a estar no foco de dois níveis de escolaridade pela primeira vez em todos os momentos do dia foi a aprendizagem mais relevante que considero, tirando todas as outras a nível científico que fui referindo ao longo da presente reflexão. Tal como referi na minha atuação tive dificuldades e pontos-chave onde devo melhorar, mas nalguns momentos das atividades letivas acontecem sempre coisas que, devido à minha experiência ainda prematura como professora me ultrapassam. E aí nasce a magia e o desafio de lecionar no 1.º CEB, pois além de promover aprendizagens aos alunos, todos os dias também eu estou a aprender e a evoluir.

Referências Bibliográficas

Canavarro, A. P., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). Práticas de ensino exploratório da matemática: o caso de Célia. *Investigação em educação matemática*, 255-266.

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais: 1.º Ano / 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Matemática*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

Melo, A. S., & Branco, M. (2013). A formação inicial de professores no âmbito do processo de Bolonha: o caso da formação de professores de Educação Visual e Tecnológica. *Saber & Educar*, (18), 22-35.

Ponte, J. P. D., Branco, N., & Matos, A. (2009). *Álgebra no ensino básico*. DGIDC.

ANEXO 8 – EXEMPLO DA REALIZAÇÃO DE UM RECURSO PARA A REALIZAÇÃO DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Anexo 14 – Ficha das consoantes p/t (trabalho diferenciado 1.º ano).

 **EB Santa Eufémia - Caxileira** 

Nome: _____ Número: _____
Data: ____/____/____  **Português**

T - Ler e escrever as minhas primeiras frases! 

 **1** **Legenda** as imagens.

tio **avito** **tia** **tapete**

 _____  _____

 _____  _____

 **2** **Pinta** as bolas consoante o **número de sílabas** das palavras.

tio **avito** **tia** **tapete**

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

1

Pedido de Autorização Para Gravação

Ex.^{ma} encarregada de educação

Eu, Ana Margarida Nunes Duarte Alves aluna do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, solicito a sua autorização para a gravação da entrevista que irei realizar, no âmbito da realização da investigação “Integração e inclusão de uma criança refugiada ucraniana no sistema educativo português em jardim de infância” na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância. É de salientar que as gravações realizadas servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade asseguradas.

(Ana Margarida Nunes Duarte Alves)

(Exma. Encarregada de educação)

Pedido de Autorização Para Gravação

Exma. Auxiliar de Ação Educativa,

Eu, Ana Margarida Nunes Duarte Alves aluna do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, solicito a sua autorização para a gravação da entrevista que irei realizar, no âmbito da realização da investigação “Integração e inclusão de uma criança refugiada ucraniana no sistema educativo português em jardim de infância” na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância. É de salientar que as gravações realizadas servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade asseguradas.

(Ana Margarida Nunes Duarte Alves)

(Exma. Auxiliar de Ação Educativa)

Pedido de Autorização Para Gravação

Exma. Educadora de Infância,

Eu, Ana Margarida Nunes Duarte Alves aluna do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, solicito a sua autorização para a gravação da entrevista que irei realizar, no âmbito da realização da investigação “Integração e inclusão de uma criança refugiada ucraniana no sistema educativo português em jardim de infância” na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância. É de salientar que as gravações realizadas servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade asseguradas.

(Ana Margarida Nunes Duarte Alves)

(Exma. Educadora de Infância)

Pedido de Autorização Para Gravação

Exmos. Encarregados de Educação,

Eu, Ana Margarida Nunes Duarte Alves aluna do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, solicito a sua autorização para a gravação da entrevista que irei realizar aos seus educandos, no âmbito da realização da investigação “Integração e inclusão de uma criança refugiada ucraniana no sistema educativo português em jardim de infância” na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância. É de salientar que as gravações realizadas servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade asseguradas.

(Ana Margarida Nunes Duarte Alves)

(Exmo. Encarregado de Educação: Criança n.º1)

(Exmo. Encarregado de Educação: Criança n.º2)

(Exmo. Encarregado de Educação: Criança n.º3)

(Exmo. Encarregado de Educação: Criança n.º4)

(Exmo. Encarregado de Educação: Criança n.º5)

(Exmo. Encarregado de Educação: Criança n.º6)

(Exmo. Encarregado de Educação: Criança n.º7)

(Exmo. Encarregado de Educação: Criança n.º8)

(Exmo. Encarregado de Educação: Criança n.º 9)

ANEXO 10 – TABELAS DE OBSERVAÇÃO

Dia: 5/4/2022
Hora: 8h49
Contexto: Momento do Acolhimento
Intervenientes: Mariya, Mafalda, Rita
Observação: No primeiro dia da Mariya quando a mesma chegou ao acolhimento, encontrava-se sentada junto à auxiliar de ação educativa sem ter qualquer interação com as outras crianças. À medida que mais crianças foram chegando aproximaram-se da mesma a Mafalda (sala4) e a Rita (outra menina da sala 3) a mostrarem um pónei e um telemóvel. A Mariya sorriu e sentada pegou no pónei e ficou a explorar o mesmo com um sorriso na cara.

Dia: 5/4/2022
Hora: 9h17
Contexto: Registo de Presenças – Reunião em grande grupo
Intervenientes: Grande grupo, Mestranda Sara, Mestranda Matilde e Mariya
Observação: No primeiro dia da Mariya, no momento de grande grupo a mestranda Sara enquanto interveniente explicou às crianças que hoje já tínhamos uma colega nova, a Mariya, e perguntou às restantes crianças se queriam dizer os seus nomes e a Mariya repetia os mesmos. As crianças disseram os seus nomes e a Mariya repetia os mesmos.

Dia: 5/4/2022
Hora: 11h22
Contexto: Proposta Educativa – Construir o pote da felicidade
Intervenientes: Mariya, Mestranda Matilde, Pequeno grupo (4 crianças)
Observação: A Mariya no momento da construção do pote da felicidade com tinta, purpurinas, pincéis e outros materiais de enfeite, autonomamente, recolheu e optou pelas suas escolhas para a sua criação. Sem comunicação verbal, a Ana (criança da sala 4) ia dando alguns materiais à Mariya, onde sorriam uma para a outra.

Dia: 5/4/2022
Hora: 15h10
Contexto: Reflexão Diária Final
Intervenientes: Mariya, Mestranda Matilde, Mestranda Sara, Grande Grupo, Educadora Cooperante
Observação: A mestranda Sara agradece ao grupo por terem integrado a Mariya nas suas atividades e brincadeiras. Através do google tradutor transcreve a questão à Mariya em Ucrainiano “Como correu o dia?” e a mesma acenou com um sim e sorriu.

Dia: 5/4/2022
Hora: 15h23
Contexto: Fim do dia, comunicação com a mãe da Mariya
Intervenientes: Mariya, Mestranda Matilde, Educadora Cooperante
Observação: A educadora cooperante recorrendo ao tradutor afirma que o dia correu bem, a mãe da Mariya com recurso ao tradutor também questiona se era necessário mais alguma coisa, a educadora cooperante respondeu que deveria trazer uma garrafa de água identificada. A Mariya abraçou-se a mim e eu a ela dizendo “Xau” e ela repetiu “Xau” com o movimento da mão de despedida com um sorriso no rosto.

Dia: 6/4/2022
Hora: 13h33
Contexto: Caça ao Tesouro no Labirinto
Intervenientes: Marya, Mestranda Matilde, Ana
Observação: Na caça ao tesouro dos sacos de berlindes para realizar a construção dos caracóis, no espaço exterior que a Ana nunca frequentou antes a Ana mostrou-se sempre disponível a dar a mão à Mariya para acompanhá-la e realizarem a mesma em conjunto. Não houve comunicação verbal, mas sim gestual. A Ana pega na mão da Mariya e enquanto o restante grupo anda em pequenos grupos e individualmente, elas estão sempre juntas na caça ao tesouro.

Dia: 19/4/2022
Hora: 13h50
Contexto: Composição artística de Cravos
Intervenientes: Mariya, Mestranda Matilde, Ana
Observação: Eu traduzi a mensagem do que estávamos a realizar no tradutor, a Mariya seguindo o exemplo do pequeno grupo que já se encontra a fazê-lo, autonomamente, começa a realizar a sua criação artística através da pintura. A Mariya transmite uma mensagem oral à Ana que não entende e agarra no pincel da Ana. Eu digo à Ana para ter calma e que vou passar a mensagem traduzida à Mariya porque ela não percebe o facto de a Ana dizer “Eu é que estou a usar”. Traduzo a mensagem à Mariya, ela aguarda e assim que a Ana termina dá logo o pincel à Mariya e a mesma sorri e dá um abraço à Ana.

Dia: 20/4/2022
Hora: 8h54
Contexto: Momento do Acolhimento
Intervenientes: Mariya, Mafalda, Auxiliar de ação educativa
Observação: A Mariya encontra-se sentada no colo da auxiliar de ação educativa, é a segunda semana dela no jardim. A Mafalda está a brincar com um boneca com outras crianças, nota que a Mariya está sozinha e levanta-se e entrega a boneca à Mariya. A Mariya sorri e dá uma festinha na boneca. <i>(notar que a Mafalda já teria tido esta atitude no primeiro dia da Mariya no jardim de infância)</i>

Dia: 20/4/2022
Hora: 9h35
Contexto: Momento de Exploração Livre
Intervenientes: Rita, Mariya, Mestranda Matilde
Observação: No momento após a introdução do dia, no momento de exploração livre todas as crianças elegeram um lugar para realizar a atividade que queriam. A Mariya ficou sentada junto a mim e a Rita veio ao meu encontro e questionou “Porque é que a Mariya não brinca?” e eu questionei “Queres que ela brinque com vocês?” e a Rita “Sim”, coloquei no google tradutor a mensagem para a Mariyade que a Rita queria brincar com ela e ela acenou com a cabeça afirmando que sim. As duas encontravam-se a realizar construções com palhinhas e conectores. A única conexão verbal a Rita “Boa, que giro”, e a Mariya sorriu e eu traduzi a mensagem à Mariya através do tradutor e ela sorriu.

Dia: 20/4/2022
Hora: 9h50
Contexto: Momento de arrumação dos materiais/jogos utilizados no momento de exploração livre.
Intervenientes: Mariya, Ana
Observação: No momento de arrumação a Ana está a arrumar as peças magnéticas e a Mariya vai ao encontro dela e ajuda-a a arrumar as mesmas. A Ana estava arrumar triângulos pequenos e a Mariya os maiores, a Ana pegou num grande e deu à Zl que juntou à sua arrumação e sorriram mutuamente continuando a arrumação do jogo das peças magnéticas.

Dia: 20/4/2022
Hora: 11h43
Contexto: Recreio no parque
Intervenientes: Mariya, Ana, Flor, Tânia, Mestranda Matilde
Observação: No momento do espaço exterior a Mariya, Ana, Flor e a Tânia encontravam-se a dar grandes gargalhas na parte de cima do escorrega. Após observar por uns breves minutos questionei “Que jogo é esse?” e a Tânia respondeu “Imitar” e eu “Porquê esse jogo?”, ao qual a Tânia me respondeu “Porque este a Mariya percebe e assim conseguimos brincar com ela”.

Dia: 26/4/2022
Hora: 9h05
Contexto: Momento de Higiene
Intervenientes: Eu, Mariya, Flor
Observação: Após o término do acolhimento, formaram-se filas para ir realizar a higiene à casa de banho. A Mariya a na casa de banho virou-se para mim e disse “xixi” e sorriu. A Flor ouve e diz “Vê Matilde a Mariya já sabe dizer algumas palavras em português”.

Dia: 26/4/2022
Hora: 9h11
Contexto: Iniciação do dia – Presenças
Intervenientes: Mariya, crianças da sala 4, Mestranda Sara
Observação: No momento das presenças, após dizerem que a Mariya já dizia algumas coisas em português, como “xixi”, a Mestranda Sara chamou a Mariya ao pé dela e fez a contagem dos números em língua portuguesa até 10 com ela e com as crianças da sala em conjunto. Para terminar a Mestranda Sara desafiou a Mariya a fazê-lo sozinha começando por dizer “Um...” e a Mariya “dois, três, quatro, crinco, seis, sete, oito, nove, dez”. O grupo de crianças bateu palmas e sorriram.

Dia: 03/5/2022
Hora: 9h48
Contexto: Momento de Exploração Livre – Realizar um puzzle
Intervenientes: Kelly e Mariya
Observação: A Kelly está a realizar um puzzle, a após circular pela sala olha para a Kelly e pega numa peça do puzzle, a Kelly pergunta “Queres?” a Mariya acena que sim e as duas continuam a realização do puzzle em conjunto. A Kelly aponta para o urso do puzzle e diz para a Mariya “Urso” e a Mariya repete “Urso” e sorri.

Dia: 03/5/2022
Hora: 10h15
Contexto: Lanche da manhã
Intervenientes: Sara, Mariya, Laura
Observação: No momento da recolha dos lixos a Sara diz que é a vez da Laura e a Laura escolhe a Mariya para a ajudar. As duas pegam no lixo e fazem a recolha dos pacotes de leite pelo grupo de crianças em conjunto, a Laura dizia “Aqui”, apontava e a Mariya seguia os passos.

Dia: 03/5/2022
Hora: 13h34
Contexto: Hora de almoço – Exploração livre no espaço exterior
Intervenientes: Ana, Mariya
Observação: A Ana estava a andar num triciclo com uma parte de trás para alguém empurrar. Passa a Mariya e agarra a parte de trás do triciclo e empurra o triciclo a Ana sorri e a Mariya também e continuam a andar até ao momento de entrada (sem comunicação verbal).

Dia: 03/5/2022
Hora: 13h54
Contexto: Proposta educativa - Jogo da estátua
Intervenientes: Crianças da sala 4, Mestranda Sara, Mestranda Matilde, Educadora cooperante, Auxiliar de ação educativa
Observação: As crianças foram desafiadas a jogar ao jogo da estátua. Foi colocada música e depois parou onde todos ficaram em estátua. A Mariya automaticamente que a música parou também ficou em estátua. (Percebendo sem comunicação verbal)

Dia: 04/5/2022
Hora: 8h53
Contexto: Acolhimento
Intervenientes: Crianças da sala 4, Mariya, Mestranda Matilde
Observação: A Mariya chegou e integrou-se logo num jogo de memória com as crianças da sala 4 o Pedro (criança da sala 4) disse “Anda” e fez o gesto de “chega cá e apontou para as peças” a Mariya jogou em conjunto com ele e as restantes crianças. Não houve comunicação verbal, mas muitos sorrisos por parte das crianças da sala 4 com a Mariya. A Mariya já sabia jogar, então aguardava que fosse a sua vez de virar as peças.

Dia: 04/5/2022
Hora: 9h36
Contexto: Registo de presenças
Intervenientes: Mariya, Mestranda Matilde
Observação: No momento do registo de presenças chamei a Mariya e ela autonomamente marcou a sua presença, identificando o seu nome e o dia em que estamos.

Dia: 04/5/2022
Hora: 10h00
Contexto: Exploração Livre – Realizar desenhos
Intervenientes: Mariya, Rita, Mestranda Matilde
Observação: Na exploração livre a Mariya em conjunto com a Rita quis realizar um desenho. A Rita escreveu o seu nome e pediu o cartão com o nome para confirmar se estava correto. A Mariya apontou para o cartão da Rita e para o seu desenho. Coloquei o tradutor questionando se queria que escrevesse o nome dela para identificar e ela respondeu que “SIM” em português.

Dia: 04/5/2022
Hora: 11h57
Contexto: Atividade “Um colar ao peito”
Intervenientes: Crianças da sala 4, Mestranda Sara
Observação: A realizar a atividade “Um colar ao peito a todos está bem (...)”, onde cada um colocava o colar no colega seguinte, foi traduzido para a Mariya se queria participar e aprender (as outras crianças já o tinham feito duas vezes) e ela disse que “Sim”. Foi cantado e realizado duas vezes. A Mariya encontrava-se entre a mestranda Sara e a Ana e percebeu e ao longo da canção foi repetindo a letra da música e a dinâmica de receber e entregar o colar ao colega seguinte.

Dia: 16/5/2022
Hora: 14h33
Contexto: Exploração de Livros
Intervenientes: Laura, Mariya, Mestranda Matilde
Observação: A Laura a folhear um livro e a interpretar as imagens, a Maryia aproxima-se e a Laura começa a folhear e a pronunciar as palavras e aponta depois de as repetir para a Mariya as interpretar. Questiono “ Laura, porque estás a fazer isso?” e ela responde “Para ajudar a Mariya a aprender português”.

Dia: 17/5/2022
Hora: 8h58
Contexto: Momento de acolhimento
Intervenientes: João, Mariya, Mestranda Sara
Observação: O João diz que tem um livro novo e mostra à Mariya , diz à mestranda Sara “Posso ensinar a Mariya como a Laura fez ontem?”, e ela respondeu “Claro que sim”. O João folheou o livro e ia dizendo o nome de animais, apontando para os quais eram e a Mariya repetia.

Dia: 17/5/2022
Hora: 9h45
Contexto: Exploração livre – Construção de um puzzle
Intervenientes: Pedro, Mariya
Observação: No momento de exploração livre o Pedro estava a realizar um puzzle, a Mariya senta-se na cadeira ao lado dele. O Pedro espalha as peças para o lado da Mariya e ela começa a entregar-lha peça a peça enquanto ele monta o puzzle, após uns segundos a Mariya também começou a colocar peças do puzzle no tabuleiro, construindo o puzzle em conjunto sem comunicação verbal, apenas sorrisos e gestos.

Dia: 18/5/2022
Hora: 10h34
Contexto: Recreio
Intervenientes: Tânia e Mariya
Observação: A Tânia está a andar num triciclo com dois lugares a circular pela calçada e vê a Marya sozinha, faz um gesto de “anda” em direção ao segundo selim e a Mariya sorri e senta-se. As duas andam no triciclo em conjunto rodeando as outras crianças.

Dia: 18/5/2022
Hora: 13h35
Contexto: Recreio – Hora de almoço
Intervenientes: Ana, Mariya, Mafalda e Sara
Observação: A Ana e a Mariya encontram-se a correr pela calçada de mão dada uma com a outra, fazem corridas de lá para cá e de cá para lá. A Mafalda e a Ana estão num triciclo e elas começam a brincar a apanhada a correr atrás da Mafalda e da Ana, sem comunicação verbal, mas muitos sorrisos.

Dia: 18/5/2022
Hora: 13h51
Contexto: Recreio – Hora de almoço
Intervenientes: Ana e Mariya
Observação: A Ana salta para umas grades e faz um malabarismo agarrando-se nas mesmas e fazendo de baloiço, a Mariya imita a Ana e coloca-se ao lado dela. Fazem sons como “Boom, boom”, conforme viram para um lado e para o outro e começam-se a rir, sem comunicação verbal.

Dia: 23/5/2022
Hora: 14h04
Contexto: Proposta Educativa - Pintura de simetrias
Intervenientes: Mariya, Rita
Observação: Na proposta educativa da realização da simetria da borboleta realizada com tinta, a Mariya está juntamente com mais 4 crianças. A mestranda Sara traduz no tradutor o que é para fazer, a Mariya inicia a atividade com um sorriso no rosto. A Rita chama a Mariya e aponta para a borboleta e diz “Borboleta” e a Mariya repete “Borboleta”.

Dia: 23/5/2022
Hora: 10h35
Contexto: Recreio
Intervenientes: Luís e Mariya
Observação: No recreio com um triciclo duplo a Mariya guia o Luís no triciclo enquanto ele aponta para os lados que se quer deslocar.

Dia: 24/5/2022
Hora: 10h07
Contexto: Lanche da Manhã
Intervenientes: Mariya, Rodrigo
Observação: Depois de beber o leite o Rodrigo espalmou o pacote e colocou-o no ouvido e começou a dizer “Estou” a imaginar que era um telemóvel. A Mariya dá uma grande gargalhada e faz o mesmo e começa a falar com o pacote de leite ao ouvido e imitando pessoas a falar com sons impercetíveis.

Dia: 24/5/2022
Hora: 14h34
Contexto: Proposta Educativa – Criação de um elefante
Intervenientes: Mariya e Rita
Observação: Ao pintarem o elefante que fez parte da proposta educativa, sem comunicação verbal a Mariya estava a realizar a atividade sem nenhuma dúvida ao mesmo tempo que a Rita lhe ia dizendo o nome das cores em português que a Mariya estava a usar e ela repetia.

Dia: 25/5/2022
Hora: 9h05
Contexto: Introdução ao dia – Registo de Presenças
Intervenientes: Mariya, Mestranda Matilde
Observação: A Mariya entrou na sala e abraçou-se a mim e disse pela primeira vez “Matilde”, identificando o meu nome como pessoa.

Dia: 25/5/2022
Hora: 9h36
Contexto: Brincar na “casinha”
Intervenientes: Mariya, Ana, Mafalda e Sara
Observação: As quatro estão a brincar na casinha incluindo a Mariya na brincadeira apesar de não perceberem o que ela diz. A Mafald indica o que cada uma faz, a Ana toma conta do bebé e dá-lhe o bebé e diz que é a irmã, a Sara era filha e brincava com os acessórios de adulto (carteiras, colares). E para a Mariya deu uma cesta com frutas apontou para as mesmas e mostrou e tirou os pratos da prateleira dizendo “Tu és a mãe e fazes a comida, está bem?”, dando-lhe o cesto para a mão. A Mariya compreendeu e realizou o pedido, ao seguir os gestos das “instruções” da brincadeira.

Dia: 25/5/2022
Hora: 10h15
Contexto: Lanche da manhã
Intervenientes: Mariya, Matias e Rodrigo
Observação: A comerem a laranja o Rodrigo e o Matias colocam a casca da laranja a tapar os dentes e a sons. A Mariya faz o mesmo e fazem sons com as cascas na boca os mesmos ao rirem-se muito.

Dia: 25/5/2022
Hora: 13h34
Contexto: Brincadeira no parque – Hora de almoço
Intervenientes: Mariya, Mestranda Sara, Mestranda Matilde
Observação: A Mariya vem ao meu encontro e diz “Matilde” e eu aponto para ela e pergunto “Nome?” e ela “Mariya”. Aponto para a mestranda Sara e aponto para mim e digo Matilde e volto a apontar para a mestranda Sara e a Mariya diz “Sara” pela primeira vez. Dou-lhe mais cinco com a mão e ela a mim e abraça-me

Dia: 13/6/2022
Hora: 14h08
Contexto: Proposta Educativa – Pintura do Jardim Zoológico de Cartão
Intervenientes: Mariya, Gonçalo
Observação: O Gonçalo e a Mariya estão a pintar em conjunto. A Mariya passa o copo para o Gonçalo, pois o copo está mais distante dele e pintam os dois ao mesmo tempo (sem existência de comunicação verbal).

ANEXO 11 – ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

Transcrição da Entrevista realizada à Educadora

Data: 15/06/2022

Hora: 16h08

Duração: 24 minutos e 35 segundos

Matilde - Boa tarde, desde já início por agradecer a disponibilidade em estar neste momento aqui disposta para me responder às questões que visa estudar “Estratégias de inclusão, adaptação e integração adotadas pelos educadores de infância no acolhimento de crianças refugiadas ucranianas nos jardins de infância em Portugal”.

Educadora – Boa tarde, vamos a isso.

Matilde – 1) Há quantos anos iniciou a sua carreira como Educadora de Infância?

Educadora – Há cerca de trinta e cinco anos, não tenho bem a certeza porque não sou muito boa com essas coisas. Mas sim por volta dos 35.

Matilde – 2) Há quantos anos está na presente instituição?

Educadora – Vim para cá se não me engano em 2015/16...estou no sétimo ano.

Matilde – 3) É a primeira vez que acolhe uma criança refugiada de uma guerra? Se não, quantas já acolheu e fez parte do processo de integração e inclusão das mesmas?

Educadora – É assim como refugiada tendo vindo diretamente é a primeira, já tive várias que vieram doutros lugares, mas não com este mecanismo de refugiado advindo de uma guerra.

Matilde – 4) Como se sentiu quando soube que iria acolher uma criança refugiada de uma guerra que está presentemente a acontecer no nosso mundo?

Educadora – Ofereci-me logo para ela ficar na minha sala, pronto fui logo. Senti-me feliz se não até tinha passado para outra sala porque estava com a sala cheia, portanto olhando a toda essa situação tudo me disse que sim que ia pô-la na minha sala. Embora

também tivessem para chegar mais, mas depois acabaram por não vir e como eu também tive que dar uma resposta tinha que dizer para que sala ela ia rapidamente e não ia colocá-la na sala de mais ninguém se sem falar com as pessoas e, portanto, ficou logo na minha sala.

Matilde –5) “Como era” esta criança quando chegou?

Educadora – É assim eu sempre achei que ela era uma criança...ah..ela veio sempre com um sorriso apesar de tudo. Não foi uma criança que chorou. Okay ali no primeiro dia houve uma coisa, mas uma coisa muito leve, portanto uma criança que acabou por entrar bem e que acho que houve ali realmente no diálogo ela querer dizer alguma coisa que nós não entendíamos. Possivelmente pelo casaco porque ela ainda hoje não gosta de tirar casacos e essas coisas quando traz vestido. Agora já está a entrar no esquema, uma vez que também já foi dito a mãe isso e aquilo era como se fosse uma pertença, porque nada do que traz ela leva todos os dias.

Matilde – 6) Quem se envolveu neste processo de integração e inclusão? Agrupamento? Escola? Câmara Municipal? Quais?

Educadora - Eu penso que isto foi entre a Câmara...penso, portanto, a nós comunicamos o agrupamento, mas penso que isto foi com a câmara e agrupamento. Tinha havido uma reunião e mesmo as outras que vieram foi através da Câmara que vieram e, portanto, teve a ver com essas situações aliás a Câmara teve sempre muito ativa nessas coisas e mesmo as outras também foi através da Câmara que vieram

Matilde – 7) Qual o seu maior receio com este papel de integrar e fazer a inclusão de uma criança refugiada de uma guerra?

Educadora – É assim o receio é sempre tentar dar a volta e conseguir dar o melhor possível a estas crianças a língua é sempre um se, não é assim tanto também. É assim, eu não sou uma pessoa de baixar braços e, portanto, depressa tentei dar a volta, aliás no dia em que ela me apareceu tentei logo dar a volta através e de testar e logo no dia em que eles vieram conhecer no dia em que veio o pai, falava um bocadinho, trocámos logo os contactos foi logo a partir daí que nós dissemos que íamos falar através de mensagem traduzida pronto e tem corrido bem.

Matilde – 8) O que fez e continua a fazer nesta integração e inclusão da família desta criança no Jardim de infância? Que estratégias?

Educadora - Dar-lhes conta de tudo traduzindo e mostrando um pouco do trabalho que a menina faz e a maneira como ela está integrada pronto assim como quando fomos ao passeio tentar perceber se eles podiam pagar ou não porque se não pudessem, portanto haveria uma maneira, aliás eu própria pagaria se fosse preciso.

Matilde – 9) Porquê a importância de conhecer e arranjar estratégias para fazer este percurso?

Educadora – Porque é a melhor coisa que podemos fazer para o desenvolvimento da criança e tem de ser feita seja ela de que maneira for, também para tranquilizar as famílias e de lhes dar realmente um pouco daquilo que perderam ao vir para cá

Matilde – 10) Há alguns fatores que condicionam sempre a integração e a inclusão desta criança no contexto, nomeadamente, crianças, auxiliares, estudante, recursos, entre outras?

Educadora - Os garotos sabiam de antemão, portanto eles tinham, aliás nós tínhamos falado da guerra não me recordo se foi antes de saber que ela vinha ou se já foi depois de saber que ela vinha que fiz essa conversa muito sinceramente não me recordo portanto eles estavam muito ansiosos por a receberem e no dia em que eu disse que ela vinha visitar portanto eles e nunca se viu nenhum entrave, nenhuma rejeição aliás nem com ela nem com nenhuma criança e nós sempre tivemos aqui crianças de cor e nunca vimos aí uma barreira que condicione. Aliás nunca notei em relação a crianças de cor, nunca tive e também não permito. Mas consegui sempre, porque no fundo sempre lhes dei muito e os garotos são no fim o nosso espelho, portanto e com a Mariya a mesma coisa, reagiram muito bem e ela também. É claro que ela depois acabou por estar aí a centrar-se mais em alguns, mas isso é normal, como nós temos sempre com quem nos relacionamos mais e somos mais próximos do que outros.

Matilde – 11) Quais as estratégias que adota para a barreira da linguagem visto que a criança apenas fala ucraniano?

Educadora – As estratégias é engraçado, porque eu não uso assim grandes estratégias. Porque é assim, eu vou falando com eles português e vou apontando o que a obriga a

olhar e identificar um pouco e já tentei, agora também já lhe faço a tradução muitas vezes para ouvir mas entre uma coisa e outra não sei o que ela me responde. A tradução eu faço e demora, mas ela perceber que tem de falar para ali não é fácil porque ela fala muito baixinho e o tradutor não identifica. Para todos os efeitos nestas coisas e em crianças têm muito mais capacidade de aprender do que nós, e com outros que já tive...russos e ucranianos.. a situação é sempre o melhor falar português e mandar repetir, por exemplo “Papel” e eles vão chegando lá. Uso o tradutor, traduzo os recados todos para ucraniano, por exemplo, na visita de estudo o recado foi traduzido e não em língua portuguesa. E falei com o pai que percebe alguma coisa e depois traduzi para a mãe tudo o que foi combinado e planeado.

Matilde – 12) Ao longo destes meses já observou ou consegue refletir sobre alguma integração e inclusão desta criança? De que forma? Em que fatores?

Educadora – A criança vê-se que já está integrada no grupo e mesmo nas palavras, porque ela já vai dizendo algumas coisas. Ainda há bocadinho saiu com o “xixi”, ela disse-me ao apontar para fora da sala “xixi”, ou seja, já dá as indicações e conhece o espaço onde está e é autónoma nesse fator.

Matilde – 13) Como considera ser a sua relação com esta criança?

Educadora – Eu acho que é boa, ela aproxima-se de mim, dá-me um beijo e um abraço quando se vai embora e durante o dia quando vem ter comigo ao sorrir dá a sensação que se sente segura, quer dizer, uma criança que vá ter alguém desta forma é porque se relaciona bem e confia nessa pessoa. O que as crianças têm e transmitem é puro, por isso é boa.

Matilde – 14) Como é sua qualidade na relação com a família desta criança?

Educadora - Tento ser o mais correta possível, transmitir-lhes as coisas. No início sobretudo o que queria era transmitir segurança, portanto, durante os primeiros dias ao mandar fotografias para os pais sentirem que ela estava bem. Fazer com que eles se sintam sempre informados. Penso, assim que lhes consegui transmitir confiança e segurança e tentei estar sempre disponível para aquilo que fosse, a mãe já me manda mensagens quando a menina falta, faz a tradução ela própria e pronto pus-me à disponibilidade para

aquilo que fosse preciso. Daí também ter perguntado, se eles podiam pagar a visita pelo preço que era.

Matilde – 15) Como é o interesse e envolvimento da família no bem-estar e no desenvolvimento da aprendizagem da criança? É visível algum interesse por parte dos pais do que ela faz na escola?

Educadora – Neste momento não, neste momento eu estou mais preocupada e os pais também no bem-estar dela. É claro que vou avaliando de outra maneira. Porque é assim, eu também não sei se ela vai continuar ou não. Eu não sei como é que isto se vai desenrolar e neste momento, essa troca não tem havido. Está bem, vai fazendo as atividades, mas não há essa questão do que é que ela aprende, isso não há pela parte dos pais.

Matilde – 16) Qual a relação das outras crianças com esta criança?

Educadora – É boa, é claro que os mais velhos já têm os seus grupos, tratam-na bem, mas não a puxam tanto, porque por si já têm os grupos. Portanto, normalmente, são os mais novos que acabam por se envolver mais nas brincadeiras com ela. A Sali e a Laura são das mais velhas, têm os seus grupos, mas é visível que querem ajudá-la a aprender os números, a interpretação de figuras em português.

Matilde – 17) Como vê a adaptação das outras crianças em relação a esta criança? Existe algum tipo de interação observável? Quais?

Educadora – Eles adaptaram-se bem a ela, perfeitamente. O que é que eles fazem, lá está, muitas vezes é como fazer as coisas, eles explicam-lhe, mas é engraçado porque ela é muito autónoma e quando ela vê os outros a fazerem, ela própria vai fazendo. E os outros, o que me vou apercebendo muitas vezes, se houver alguma coisa que não está bem também lhe dizem. A minha preocupação é que nenhum a rejeite e que ela consiga expressar-se.

Matilde – 18) Sente que devia existir mais entidades que fizessem parte desta inclusão e integração destas crianças nos jardins de infância, por exemplo, psicólogos, terapeutas da fala, entre outros?

Matilde – Por norma os Agrupamentos têm psicólogos, terapeutas da fala, as pessoas tentam recorrer, no entanto o que acontece é que não pessoas que cheguem para as

diferentes valências e acabam por ficar mais centrados nos garotos que vão para o 1.º CEB. Por exemplo, se ela continuar cá eu tenho que ver como é que é pró ano, numa série de fatores, pois se ela ficar cá irá ser o último ano dela em Jardim de Infância. E por exemplo, agora ela aqui já vai dizendo algumas coisas em português e visto que o pai conhece a língua portuguesa o meu objetivo é que durante o verão eles trabalhem com ela, bem como a mãe, porque se não irá haver um retrocesso. E mesmo a mãe também já vai dizendo algumas coisas, o que era mesmo importante, era a mãe também ter um apoio no português e no momento não sei se está a ter ou não, mas tenciono falar com ela e perceber isso. Aliás nem sei muito bem como vou fazer a avaliação dela, vai ser na parte de formação pessoal e social, é mais por aí e pronto e vamos ver.

Matilde – 19) A integração e inclusão vai mais além do que esta criança se adaptar ao contexto, tem a ver com a história e pensar no que a criança sente e vive por ter deixado a sua terra para trás. Qual o papel do educador nestas situações?

Educadora – Isto é uma vertente que eu no fundo não tenho esta vertente para ela, porque eu perguntei ao pai se ela tinha assistido onde morava se havia essa situação e respondeu-me que não, mas acho que depois onde estiveram retidos no túnel houve alguma confusão, se ela não manifesta, não vou pressionar e relembrar o que pode regredir o bem-estar dela neste momento. Notei logo no início uma situação de barulho na sala em que ela tapou os ouvidos e continua a acontecer algumas vezes. É estarmos a mexer numa ferida demasiado forte, por isso não, talvez se tivesse mais idade o faria, mas mesmo assim não me compete a mim, a não ser que sinta que ela me procure com receio sistematicamente e o que não acontece.

Matilde – 20) Como é que acha que está a correr a adaptação desta criança?

Educadora – Acho que está a correr bem, é uma criança que está bem integrada, que pede o que quer, compreendemos ou não, vamos muito pelos gestos, já tentei perceber algumas coisas e não conseguir e tentar com o tradutor e não conseguir, mas no geral bem, apesar desta ser a maior dificuldade.

Matilde – 21) Que aspetos acha que deve ter em consideração para que a integração desta criança possa melhorar?

Educadora – Simplesmente é um processo, está integrada, o resto no fundo é o acolhimento e estar ao lado nela no crescimento dela dia após dia e certificar que está a ser bem feito. É isso.

Matilde – 22) Existe mais algum aspeto/nota que queira acrescentar nesta entrevista?

Educadora – Assim que me lembre, acho que foi focado o mais importante.

Matilde – 23) A Mariya que viu no primeiro dia é a Mariya que vê hoje?

Educadora – Não, porque para já, é engraçado, ela no início preocupava-se com as horas da mãe, falava muitas vezes, porque a mãe vinha sempre mais cedo e começava a chamar pela mãe e agora está noutra, por isso, isso também é um fator positivo.

ANEXO 12– ENTREVISTA REALIZADA À AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA

Transcrição da Entrevista realizada à Auxiliar de Ação Educativa

Data: 15/06/2022

Hora: 13h37

Duração: 11 minutos e 37 segundos

Matilde - Boa tarde, desde já início por agradecer a disponibilidade em estar neste momento aqui disposta para me responder às questões que visa estudar “Estratégias de inclusão, adaptação e integração adotadas pelos educadores de infância no acolhimento de crianças refugiadas ucranianas nos jardins de infância em Portugal”.

Auxiliar de Ação Educativa Matilde – Boa tarde, de nada, tudo o que conseguir ajudar estou presente.

Matilde (1º) – A primeira pergunta é: Há quantos anos iniciou a sua carreira como auxiliar de ação educativa?

Auxiliar de Ação Educativa – Eu tirei o curso de quase educadora e tive muitos anos como responsável num berçário. Só este ano é que concorri ao público e este ano é que estou a trabalhar com uma educadora diretamente. Sempre trabalhei com bebés, este ano

é que estou com os meninos mais velhos dos 3 aos 6 anos sempre trabalhei em creche. Trabalho há 26 anos com crianças.

Matilde (2ª) - Há quantos anos está na presente instituição?

Auxiliar de Ação Educativa - Desde setembro, portanto, este ano letivo.

Matilde (3ª) – É a primeira vez que acolhe uma criança refugiada se não quantas já acolheu e fez parte do processo de integração inclusão das mesmas?

Auxiliar de Ação Educativa - Refugiada no aspeto da guerra, sim foi a primeira vez.

Matilde (4ª) - Como se sentiu quando soube que iria acolher uma criança refugiada de uma guerra que está presentemente a acontecer no nosso mundo?

Auxiliar de Ação Educativa – Senti-me feliz porque além de nos escolherem a nós para acolher esta esta criança, era um desafio para nós que a acolhemos e uma confiança e temos de dar o nosso melhor para que essa criança se sinta a protegida e acarinhada, para que ultrapasse o medo da guerra.

Matilde (5ª) - Com que olhar vê a integração e inclusão desta criança na sala onde está este ano letivo?

Auxiliar de Ação Educativa – Em relação às outras crianças, primeiro foram informadas que ia haver uma menina que vinha de outro país onde se encontrava a guerra. Acho que as crianças todas a acolheram muito bem e nós adultos acho que também que demos o nosso melhor. Pelo menos eu em mim tenho dado o meu melhor, acredito que a educadora também tem dado o seu melhor e vocês enquanto mestrandas, portanto eu acho que se não podemos fazer melhor é pela falta de ela nos entender ou nós entendermos a ela.

Matilde (6ª) - Com que olhar vê a integração e inclusão desta criança na sala onde está este ano letivo?

Auxiliar de Ação Educativa – Na minha opinião e pelo que é observável ao longo dos dias, ambas foram colocadas em prática da melhor maneira possível. Olho para isso como um desafio que foi e continua a ser realizado com sucesso e de forma positiva, pela minha parte, da educadora, das crianças e de vocês enquanto mestrandas.

Matilde (7º) - Qual o seu maior receio com este papel de integrar uma criança refugiada?

Auxiliar de Ação Educativa - Que não esteja capacitada às necessidades e às necessidades dela.

Matilde (8ª) - O que fez e faz para fazer a integração e a inclusão desta criança no jardim de infância? Que estratégias?

Auxiliar de Ação Educativa - Todos os dias falo com a mãe, a mãe usa muito telemóvel para me perceber, todos os dias pergunto se a menina foi feliz, se a menina no dia anterior esteve bem, se ela gostou, enquanto a mãe vai escrevendo no tradutor e responde-me. É algo que a mãe me responde e é também uma maneira de eu melhorar e perceber mais sobre o que devo fazer e transmitir à educadora e conhecê-la enquanto criança. A mãe responde-me sempre que está tudo bem e nunca colocou problemas ou revelou que a menina não se estivesse a sentir bem na escola e aí também consigo perceber que está tudo a correr bem apesar da barreira da linguagem.

Matilde (9ª) - Quais as estratégias que adota para a barreira da linguagem, visto que a criança apenas fala ucraniano?

Auxiliar de Ação Educativa – Muitas vezes os gestos e ela muitas coisas que já nos percebe, por exemplo, o fazer xixi, o beber água, portanto, as necessidades básicas dela, o brincar o vai buscar um jogo e ela já percebe. E o tradutor também é uma ferramenta que utilizo quando sinto que ela não entende e não se sente confortável para ter a confirmação dela.

Matilde (10ª) - Ao longo destes meses já observou ou consegue refletir alguma evolução na inclusão e integração desta criança? De que forma e em que fatores?

Auxiliar de Ação Educativa – Sim, até porque ela no início manifestava através do choro, a confusão da sala, o barulho e agora ela já não se manifesta tanto, portanto ela foi-se integrando, talvez ganhasse ela própria proteção pessoal, porque as crianças têm essa capacidade e acho que ela que foi arranjando sozinha e com a nossa ajuda a integrar-se no grupo.

Matilde (10ª) - Como era esta criança quando veio pela primeira vez para o jardim de infância?

Auxiliar de Ação Educativa – Ela sempre foi desde o início e agora uma criança dócil e meiga e que gosta do afeto. Quando veio um bocadinho, veio um bocadinho com medo e assustada, o que agora já não noto isso nela.

Matilde (11ª) - Qual a relação das outras crianças com esta criança?

Auxiliar de Ação Educativa - É boa, claro que todas cada qual à sua maneira.

Matilde (12ª) - Como vê a adaptação das outras crianças em relação a esta criança? Existe algum tipo de interação observável? Quais?

Auxiliar de Ação Educativa – Positivamente, brincam com ela, eles próprios observam que ela tem certas dificuldades na interação com os outros, especialmente na linguagem, mas também a tentam ajudar a ela.

Matilde (13ª) - A integração e inclusão vai mais além do que esta criança se adaptar ao contexto, tem a ver com a história e pensar no que a criança sente e vive por ter deixado a sua terra para trás. Qual o papel do auxiliar de ação educativa nestas situações?

Auxiliar de Ação Educativa - O acolhimento de manhã é muito importante, a relação com a família sendo que sou eu enquanto auxiliar a realizá-lo. Ela de manhã quando chega, o sorriso da mãe reflete a confiança que tem em nós, é porque a criança manifesta com a mãe com certeza que gosta e lhe agrada vir para a escola.

Matilde (14ª) - Como considera que está a ser o processo de integração? Está a ser bom, mau?

Auxiliar de Ação Educativa - Eu acho que está a ser bom.

Matilde (15ª) – Existe alguma coisa que pudéssemos ter feito a mais para melhorar o processo de integração, ou por exemplo receber mais ajudas de fora?

Auxiliar de Ação Educativa – Sim, no contexto de sala do grupo acho que fazemos melhor e o que podemos para o que temos. Mas poderia haver outras ajudas, nomeadamente, organizar outros meios para que nós pudéssemos comunicar melhor com eles, visto a mãe não perceber nada de português mas temos a sorte de o pai conseguir perceber português.

Matilde (16^a) – Como vê a Mariya?

Auxiliar de Ação Educativa – Vejo uma menina doce, uma menina de afetos, eu gosto muito de dar afetos e colo e vejo que ela é muito recetível ao afeto e ao mimo e que eu acho que é muito importante numa criança e que eu não quero de maneira alguma de todas as crianças que passam por mim que isso lhes falte, pelo menos sempre que estejam comigo, seja que criança for.

Matilde (17^a) - Existe mais algum aspeto/nota que queira acrescentar nesta entrevista?

Auxiliar de Ação Educativa – Não, acho que conseguiu-se dar um olhar geral sobre alguns aspetos e outros mais particulares sobre este tema.

Matilde - Muito obrigada Cristina pelas suas pelas suas respostas e parabéns pela forma como trata todos os dias as crianças e em especial o cuidado que tem com a Mariya e a sua mãe sempre que tem oportunidade de o fazer.

Auxiliar de Ação Educativa – De nada Matilde, e é o nosso trabalho e dever fazê-lo, pois se eu me colocasse no papel da mãe dela também gostaria de ter a certeza que as coisas correm bem.

ANEXO 13– ENTREVISTA REALIZADA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Contexto: A entrevista foi realizada entre os dias 14 e 18 de junho de 2022. Devido à impossibilidade de contactar diretamente os encarregados de educação para a realização da entrevista esta foi realizada através da rede social “WhatsApp”. Num dos momentos de acolhimento informei os pais, falando português com o pai (sendo que o mesmo fala português e a mãe não). No entanto, foram assinados os pedidos de autorização e fui realizando as questões com os encarregados de educação por escrito às quais eles me respondiam (respostas traduzidas pelo pai) assim que tinham possibilidade.

Datas: 14/06/2022; 15/06/2022;16/06/2022

Matilde – Boa tarde, sou a Matilde da sala da Mariya. Tal como falei consigo no jardim de infância sobre a entrevista a realizar no âmbito da investigação “Estratégias de inclusão, adaptação e integração adotadas pelos educadores de infância no acolhimento de crianças refugiadas ucranianas nos jardins de infância em Portugal”. Posso iniciar as questões e responde conforme a sua disponibilidade por favor?

Encarregado de Educação – Boa tarde, sim posso responder por escrito.

Matilde – Obrigada, então eu vou começar a fazer as perguntas e continuo as restantes conforme me for respondendo, pode ser?

1.ª pergunta – Há quanto tempo chegaram a Portugal?

Encarregado de Educação – As minhas esposas com os filhos chegaram em mês março, eu já estou ha muitos anos.

Matilde – 2.ª pergunta - Estiveram refugiados noutra país local, sem ser a vossa residência fixa antes de chegarem a Portugal? Se sim, quanto tempo permaneceram nesse local?

Encarregado de Educação – Não, a esposa com os filhos não estiveram noutra país como refugiados.

Matilde – 3.ª: Quantos filhos têm?

Encarregado de Educação – Dois.

Matilde – 4.ª: Ambos os pais estão juntos com os filhos em Portugal? Se não, como estão?

Encarregado de Educação – Sim, somos uma família, estamos juntos. Mas eu sou camionista e faço as viagens de longo curso. Por isso estou acompanhar família so quando venho de viagem. Cada viagem ocupa três, ou mais semanas.

Matilde - 5.ª: Vieram todos ao mesmo tempo? Ou houve separação entre elementos familiares aquando da viagem para Portugal?

Encarregado de Educação – Chegaram ao mesmo tempo.

Matilde – 6.ª: O que sentiram em relação ao facto de os vossos filhos serem logo integrados no sistema de ensino português?

Encarregado de Educação – Sentimos que o sistema de ensino português e o povo está dar um bom apoio aos meus filhos, e minha família. Neste tempo muito difícil a todos os Ucrânicos. Nós agradecemos muito...

Matilde – 7.^a: O que acham do apoio que têm do jardim de infância onde está a sua filha neste momento?

Encarregado de Educação – A minha filha gosta de ir ao jardim de infância, ela aprende a jogar jogos junto com outras crianças, já começa a falar umas palavras em português, canta canções, já sabe contar até “10”. A minha filha sempre está feliz quando regressa a casa. E nós os pais, não temos dúvidas que ela logo vai começar a falar qualquer coisas em português, estamos muito satisfeitos.

Matilde – 8.^a: Qual a vossa opinião sobre o presente jardim de infância que a Mariya frequenta?

Encarregado de Educação – Todo pessoal do jardim, as educadoras e auxiliares são os profissionais na sua área e muito boas pessoas. Todos os dias eles tão a dar boa educação aos alunos.

Matilde – 9.^a: A vossa filha comunica com vocês o que faz diariamente no jardim de infância?

Encarregado de Educação – Sim, a filha sempre nos conta o que fazia no infantário.

Matilde – 10.^a: A vossa filha demonstra estar feliz no momento de ir para a escola e quando sai ao fim do dia da escola?

Encarregado de Educação – Sim.

Matilde – 11.^a: A vossa filha gosta ou não gosta do jardim de infância? Porquê?

Encarregado de Educação – Gosta. Porque no tempo que esta a passar no jardim de infância ela joga, canta, pinta e come gelado.

Matilde – 12.^a: O que acha da maneira como a educadora, a auxiliar de ação educativa e as mestrandas estão a fazer a integração e inclusão da vossa filha no jardim de infância? Sente que estes facilitam a inclusão dela no sistema educativo?

Encarregado de Educação – Claro que por meio de brincadeiras e músicas a criança aprende a língua e a cultura portuguesa. Ela realmente gosta.

Matilde -. 13.^a: Há alguma coisa que acha que poderia ser melhorada nesta inclusão da sua filha no jardim de infância?

Encarregado de Educação – Não sei se posso dar algum conselho. Está tudo bem.

Matilde – 14.^a: De modo geral, como acha que os profissionais estão a agir e como a sua filha se sente após esta mudança radical na sua vida?

Encarregado de Educação – Graças ao apoio dos profissionais e porque a filha está agora em um ambiente amigável com bons cuidadores e crianças, o processo de adaptação é bastante bom e fácil.

Matilde – 15.^o: Existe mais alguma coisa que queira acrescentar e adicionar a estas informações?

Encarregado de Educação – Não.

Matilde – Assim termino todas as questões e o meu muito obrigado pela disponibilidade em ter respondido às mesmas.

Encarregado de Educação – De nada, obrigado também.

ANEXO 14– ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS DO GRUPO

Transcrição da Entrevista realizada à Criança 1 - Ana

Data: 13/06/2022

Hora: 10h51

Duração: 2 minutos e 50 segundos

Matilde (1^o) – Como te chamas?

Criança 1 – Ana.

Matilde (2^a) – Quantos anos tens?

Criança 1 – Três.

Matilde (3ª) – Como te sentiste quando soubeste que ias ter na sala uma criança ucraniana refugiada da guerra da Ucrânia?

Criança 1 – Bem.

Matilde (4ª) – O que achas que ela sentiu quando teve de fugir da Ucrânia? Achas que ela veio feliz, triste?

Criança 1 – Feliz.

Matilde (5ª) - Porquê?

Criança 1 – Porque aqui não fazemos mal.

Matilde (6ª) – Porquê é que ela teve de fugir da Ucrânia?

Criança 1 – Da guerra.

Matilde (7ª) - Qual a tua relação com ela? Porquê?

Criança 1 – Boa, ela me dá a mão e brinca comigo.

Matilde (8ª) - Como vês a Mariya?

Criança 1 – Bem.

Matilde (9ª) - Para ti quem é a Mariya?

Criança 1 – Amiga.

Matilde (10ª) - O que fazes com ela? Costumas fazer parte das brincadeiras dela e com ela?

Criança 1 – Brincar, sim.

Matilde (11ª) - Costumas fazer trabalhos/propostas com ela?

Criança 1 – Sim.

Matilde (12ª) - Quando existe algum problema na comunicação e não entendes o que ela quer dizer o que fazes?

Criança 1 – Eu digo.

Matilde (13ª) - Apesar da língua ser diferente é possível ter uma relação com ela?

Criança 1 – Sim.

Matilde (14º) - Costumas fazer que atividades e brincadeiras com ela?

Criança 1 – As brincadeiras na rua, a apanhada e com os jogos.

Matilde (15º) - Como achas que podemos ajudá-la a sentir-se cada vez mais integrada na nossa sala?

Criança 1 – A brincar e correr com ela.

Matilde (16º) - Quem costuma estar mais vezes com ela?

Criança 1 – Eu e a Mafalda.

Matilde (17º) - O que é mais difícil na relação com ela?

Criança 1 – Perceber o que ela diz.

Transcrição da Entrevista realizada à Criança 2 - Rita

Data: 14/06/2022

Hora: 15h10

Duração: 5 minutos e 47 segundos

Matilde (1º) – Como te chamas?

Criança 2 – Rita.

Matilde (2ª) – Quantos anos tens?

Criança 2 – Cinco.

Matilde (3ª) – Como te sentiste quando soubeste que ias ter na sala uma criança ucraniana refugiada da guerra da Ucrânia?

Criança 2 – Feliz.

Matilde (4ª) – O que achas que ela sentiu quando teve de fugir da Ucrânia? Achas que ela veio feliz, triste?

Criança 2 – Assustada.

Matilde (6º) – Porquê é que ela teve de fugir da Ucrânia?

Criança 2 – Porque vive uma guerra.

Matilde (7º) - Qual a tua relação com ela? Como é?

Criança 2 – Fixe, linda.

Matilde (8º) - Como vês a Mariya?

Criança 2 – Feliz.

Matilde (9º) - Para ti quem é a Mariya?

Criança 2 – Mariya, a Mariya uma linda menina.

Matilde (10º) - O que fazes com ela? Costumas fazer parte das brincadeiras dela e com ela?

Criança 2 – Costumo e também brinco com ela.

Matilde (11º) - Costumas fazer trabalhos/propostas com ela?

Criança 2 – Sim.

Matilde (12º) - Quando existe algum problema na comunicação e não entendes o que ela quer dizer o que fazes?

Criança 2 – Peço ajuda e para que expliquem o que ela está a dizer.

Matilde (13º) - Apesar da língua ser diferente é possível ter uma relação com ela?

Criança 2 – Sim porque brinco com ela.

Matilde (14º) - Costumas fazer que atividades e brincadeiras com ela?

Criança 2 – Piadas, assim a imitar palhaços e ela ri.

Matilde (15º) - Como achas que podemos ajudá-la a sentir-se cada vez mais integrada na nossa sala?

Criança 2 – Não fazer barulho, porque assim ela chora, ela não gosta de barulho.

Matilde (16º) - Quem costuma estar mais vezes com ela?

Criança 2 – Eu e a Flor.

Matilde (17º) - O que é mais difícil na relação com ela?

Criança 2 – Nada.

Transcrição da Entrevista realizada à Criança 3 - João

Data: 13/06/2022

Hora: 10h56

Duração: 4 minutos e 13 segundos

Matilde (1º) – Como te chamas?

Criança 3 – Laura.

Matilde (2ª) – Quantos anos tens?

Criança 3 – Seis anos.

Matilde (3ª) – Como te sentiste quando soubeste que ias ter na sala uma criança ucraniana refugiada da guerra da Ucrânia?

Criança 3 – Senti bem.

Matilde (4ª) – O que achas que ela sentiu quando teve de fugir da Ucrânia? Achas que ela veio feliz, triste?

Criança 3– Triste.

Matilde (6º) – Porquê é que ela teve de fugir da Ucrânia?

Criança 3 – Fugiu porque estava toda a gente a mandar tiro para a Ucrânia e depois teve de fugir e estavam a mandar bombas.

Matilde (7º) - Qual a tua relação com ela? Como é?

Criança 3 – Ela brinca comigo, ela é uma menina amiga e eu já lhe dei um chocolate para ela.

Matilde (8º) - Como vês a Mariya?

Criança 3 – Eu consigo ver tudo bem com ela e os meninos com ela também.

Matilde (9º) - Para ti quem é a Mariya?

Criança 3 – É uma menina, é minha amiga e das meninas e dos meninos.

Matilde (10º) - O que fazes com ela? Costumas fazer parte das brincadeiras dela e com ela?

Criança 3 – Sim.

Matilde (11º) - Costumas fazer trabalhos/propostas com ela?

Criança 3 – Sim.

Matilde (12º) - Quando existe algum problema na comunicação e não entendes o que ela quer dizer o que fazes?

Criança 3 – Eu faço silêncio e peço ajuda a vocês.

Matilde (13º) - Apesar da língua ser diferente é possível ter uma relação com ela?

Criança 3 – Ela fala ucraniano e ela não fala português, mas sim.

Matilde (14º) - Costumas fazer que atividades e brincadeiras com ela?

Criança 3 – Brincar, dar chocolate, lanchar e depois no almoço eu vou almoçar com ela.

Matilde (15º) - Como achas que podemos ajudá-la a sentir-se cada vez mais integrada na nossa sala?

Criança 3 – Fazer um coração para ela.

Matilde (16º) - Quem costuma estar mais vezes com ela?

Criança 3 – Eu e as meninas.

Matilde (17º) - O que é mais difícil na relação com ela?

Criança 3 – É fácil, ela dá beijinhos e coração para mim.

Transcrição da Entrevista realizada à Criança 4 – Laura

Data: 13/06/2022

Hora: 11h16

Duração: 6 minutos e 14 segundos

Matilde (1º) – Como te chamas?

Criança 4 – Chamo-me Laura.

Matilde (2ª) – Quantos anos tens?

Criança 4 – Seis anos.

Matilde (3ª) – Como te sentiste quando soubeste que ias ter na sala uma criança ucraniana refugiada da guerra da Ucrânia?

Criança 4 – Eu senti-me feliz, porque ela agora tem uma escola e acho que lá a escola estava destruída.

Matilde (4ª) – O que achas que ela sentiu quando teve de fugir da Ucrânia? Achas que ela veio feliz, triste?

Criança 4 – Pensei que ela tinha sentido muita tristeza.

Matilde (5ª) - Porquê?

Criança 4 – Porque estava lá uma guerra.

Matilde (6º) – Porquê é que ela teve de fugir da Ucrânia?

Criança 4 – Porque estava uma guerra.

Matilde (7º) - Qual a tua relação com ela? Como é?

Criança 4 – Eu gosto da Mariya e ela também gosta de mim e ela quer-me dar a mão ao almoço e eu gosto muito dela, por isso também lhe dou a mão.

Matilde (8º) - Como vês a Mariya?

Criança 4 – Eu vejo ela linda e feliz.

Matilde (9º) - Para ti quem é a Mariya?

Criança 4 – Para mim ela é uma princesa forte.

Matilde (10º) - O que fazes com ela? Costumas fazer parte das brincadeiras dela e com ela?

Criança 4 – Sim.

Matilde (11º) - Costumas fazer trabalhos/propostas com ela?

Criança 4 – Sim.

Matilde (12º) - Quando existe algum problema na comunicação e não entendes o que ela quer dizer o que fazes?

Criança 4 – Digo às professoras.

Matilde (13º) - Apesar da língua ser diferente é possível ter uma relação com ela? Porquê?

Criança 4 – Sim, porque nós somos amigos uns dos outros e mesmo que seja diferente nós somos amigos.

Matilde (14º) - Costumas fazer que atividades e brincadeiras com ela?

Criança 4 – Jogos de fazer formas, jogos de fazer massmellos de algodão doce, no parque costumo brincar com ela no escorrega, na piscina e costumo brincar com ela a correr.

Matilde (15º) - Como achas que podemos ajudá-la a sentir-se cada vez mais integrada na nossa sala?

Criança 4 – Sim, eu acho que nós podemos brincar com ela e fazer coisas com ela.

Matilde (16º) - Quem costuma estar mais vezes com ela?

Criança 4 – Eu, a Sara e será a Mafalda e eu acho que é a Ana.

Matilde (17º) - O que é mais difícil na relação com ela?

Criança 4 – A língua.

Transcrição da Entrevista realizada à Criança 5 - Luís

Data: 13/06/2022

Hora: 11h01

Duração: 4 minutos e 41 segundos

Matilde (1º) – Como te chamas?

Criança 5 – Luís.

Matilde (2ª) – Quantos anos tens?

Criança 5 – Três.

Matilde (3ª) – Como te sentiste quando soubeste que ias ter na sala uma criança ucraniana refugiada da guerra da Ucrânia?

Criança 5 – Bem.

Matilde (4ª) – O que achas que ela sentiu quando teve de fugir da Ucrânia? Achas que ela veio feliz, triste?

Criança 5 – Triste.

Matilde (5ª) - Porquê?

Criança 5 – Porque a Ucrânia está má.

Matilde (6º) – Porquê é que ela teve de fugir da Ucrânia?

Criança 5 – Da guerra.

Matilde (7º) - Qual a tua relação com ela? Como é?

Criança 5 – Boa, nós andamos nos triciclos.

Matilde (8º) - Como vês a Mariya?

Criança 5 – Bem.

Matilde (9º) - Para ti quem é a Mariya?

Criança 5 – A Mariya é uma amiga muito dos amigos.

Matilde (10º) - O que fazes com ela? Costumas fazer parte das brincadeiras dela e com ela?

Criança 5 – Sim, brincamos com a bola.

Matilde (11º) - Costumas fazer trabalhos/propostas com ela?

Criança 5 – Sim.

(12º) - Quando existe algum problema na comunicação e não entendes o que ela quer dizer o que fazes?

Criança 5 – Explicar, apontar os meninos a contar os meninos que estão na escola

Matilde (13º) - Apesar da língua ser diferente é possível ter uma relação com ela?

Criança 5 – Sim.

Matilde (14º) - Costumas fazer que atividades e brincadeiras com ela?

Criança 5 – Sim.

Matilde (15º) - Como achas que podemos ajudá-la a sentir-se cada vez mais integrada na nossa sala?

Criança 5 – Ir para o parque e ir para a rua, no escorrega e triciclo e trotineta.

Matilde (16º) - Quem costuma estar mais vezes com ela?

Criança 5 – Eu, a Ana e talvez a Mafalda.

Matilde (17º) - O que é mais difícil na relação com ela?

Criança 5 – Que ela não sabe os nomes dos meninos.

Transcrição da Entrevista realizada à Criança 6 - Mafalda

Data: 13/06/2022

Hora: 10h48

Duração: 6 minutos e 48 segundos

Matilde (1º) – Como te chamas?

Criança 6 – Mafalda

Matilde (2ª) – Quantos anos tens?

Criança 6 – Quatro.

Matilde (3ª) – Como te sentiste quando soubeste que ias ter na sala uma criança ucraniana refugiada da guerra da Ucrânia?

Criança 6 – Fiquei contente.

Matilde (4ª) – O que achas que ela sentiu quando teve de fugir da Ucrânia? Achas que ela veio feliz, triste?

Criança 6 – Triste, ela não queria vir.

Matilde (6º) – Porquê é que ela teve de fugir da Ucrânia?

Criança 6 – Porque a guerra.

Matilde (7º) - Qual a tua relação com ela? Como é?

Criança 6 – É boa, porque ela é minha amiga.

Matilde (8º) - Como vês a Mariya?

Criança 6 – Bem.

Matilde (9º) - Para ti quem é a Mariya?

Criança 6 – É ela.

Matilde (10º) - O que fazes com ela? Costumas fazer parte das brincadeiras dela e com ela?

Criança 6 – Sim, brincar com a Mariya no parque, na casinha.

Matilde (11º) - Costumas fazer trabalhos/propostas com ela?

Criança 6 – Costumo.

Matilde (12º) - Quando existe algum problema na comunicação e não entendes o que ela quer dizer o que fazes?

Criança 6 – Pedir ajuda.

Matilde (13º) - Apesar da língua ser diferente é possível ter uma relação com ela?

Criança 6 – É.

Matilde (14º) - Costumas fazer que atividades e brincadeiras com ela?

Criança 6 – Jogos das princesas.

Matilde (15º) - Como achas que podemos ajudá-la a sentir-se cada vez mais integrada na nossa sala?

Criança 6 – Ela pode brincar connosco.

Matilde (16º) - Quem costuma estar mais vezes com ela?

Criança 6 – Eu, a Ana, a Tânia.

Matilde (17º) - O que é mais difícil na relação com ela?

Criança 6 – Percebê-la a ouvir o que diz.

Transcrição da Entrevista realizada à Criança 7 - Tânia

Data: 13/06/2022

Hora: 10h40

Duração: 5 minutos e 18 segundos

Matilde (1º) – Como te chamas?

Criança 7 – Tânia

Matilde (2ª) – Quantos anos tens?

Criança 7 – Quatro.

Matilde (3ª) – Como te sentiste quando soubeste que ias ter na sala uma criança ucraniana refugiada da guerra da Ucrânia?

Criança 7 – Boa, feliz.

Matilde (4ª) – O que achas que ela sentiu quando teve de fugir da Ucrânia? Achas que ela veio feliz, triste?

Criança 7 – Triste.

Matilde (5ª) - Porquê?

Criança 7 – Porque está destruída.

Matilde (6º) – Porquê é que ela teve de fugir da Ucrânia?

Criança 7 – É uma guerra.

Matilde (7º) - Qual a tua relação com ela? Como é?

Criança 7 – Sou amiga dela.

Matilde (8º) - Como vês a Mariya?

Criança 7 – Boa.

Matilde (9º) - Para ti quem é a Mariya?

Criança 7 – É amiga boa.

Matilde (10º) - O que fazes com ela? Costumas fazer parte das brincadeiras dela e com ela?

Criança 7 – Eu gosto de brincar com a Mariya, com jogos da sala e no parque com os brinquedos que trago.

Matilde (11º) - Costumas fazer trabalhos/propostas com ela?

Criança 7 – Sim.

Matilde (12º) - Quando existe algum problema na comunicação e não entendes o que ela quer dizer o que fazes?

Criança 7 – Eu vou ensinar e digo às professoras.

Matilde (13º) - Apesar da língua ser diferente é possível ter uma relação com ela?

Criança 7 – Sim.

Matilde (14º) - Costumas fazer que atividades e brincadeiras com ela?

Criança 7 – Brinquedos, apanhada, escondidas.

Matilde (15º) - Como achas que podemos ajudá-la a sentir-se cada vez mais integrada na nossa sala?

Criança 7 – Ser amiga dela.

Matilde (16º) - Quem costuma estar mais vezes com ela?

Criança 7 – Eu.

Matilde (17º) - O que é mais difícil na relação com ela?

Criança 7 – Percebê-la.

Transcrição da Entrevista realizada à Criança 8 - Ricardo

Data: 13/06/2022

Hora: 09h04

Duração: 6 minutos e 43 segundos

Matilde (1º) – Como te chamas?

Criança 8 – Ricardo.

Matilde (2ª) – Quantos anos tens?

Criança 8 – Cinco anos.

Matilde (3ª) – Como te sentiste quando soubeste que ias ter na sala uma criança ucraniana refugiada da guerra da Ucrânia?

Criança 8 – Feliz.

Matilde (4ª) – O que achas que ela sentiu quando teve de fugir da Ucrânia?

Criança 8 – Assustada.

Matilde (6º) – Porquê é que ela teve de fugir da Ucrânia?

Criança 8 – Por causa da Rússia que faz guerra.

Matilde (7º) - Qual a tua relação com ela? Como é?

Criança 8 – Ela é minha amiga.

Matilde (8º) - Como vês a Mariya?

Criança 8 – Como uma amiga menina.

Matilde (9º) - Para ti quem é a Mariya?

Criança 8 – Uma menina da minha turma e amiga.

Matilde (10º) - O que fazes com ela? Costumas fazer parte das brincadeiras dela e com ela?

Criança 8 – Sim, nas presenças.

Matilde (11º) - Costumas fazer trabalhos/propostas com ela?

Criança 8 – Sim.

Matilde (12º) - Quando existe algum problema na comunicação e não entendes o que ela quer dizer o que fazes?

Criança 8 – Pedir ajuda e ensiná-la.

Matilde (13º) - Apesar da língua ser diferente é possível ter uma relação com ela?

Criança 8 – É, mas temos de apontar às vezes para as coisas para ela perceber.

Matilde (14º) - Costumas fazer que atividades e brincadeiras com ela?

Criança 8 – Jogar a apanhada, marcar a presença,

Matilde (15º) - Como achas que podemos ajudá-la a sentir-se cada vez mais integrada na nossa sala?

Criança 8 – Fazer menos barulho.

Matilde (16º) - Quem costuma estar mais vezes com ela?

Criança 8 – A Mariya e a Ana.

Matilde (17º) - O que é mais difícil na relação com ela?

Criança 8 – Tentar falar com ela e percebê-la.

Transcrição da Entrevista realizada à Criança 9 - Rodrigo

Data: 13/06/2022

Hora: 14h42

Duração: 6 minutos e 20 segundos

Matilde (1º) – Como te chamas?

Criança 9 – Rodrigo.

Matilde (2ª) – Quantos anos tens?

Criança 9 – Seis.

Matilde (3ª) – Como te sentiste quando soubeste que ias ter na sala uma criança ucraniana refugiada da guerra da Ucrânia?

Criança 9 – Senti bem.

Matilde (4ª) – O que achas que ela sentiu quando teve de fugir da Ucrânia? Achas que ela veio feliz, triste?

Criança 9 – Mal.

Matilde (5ª) - Porquê?

Criança 9 – Porque todo mundo estava a fazer barulho e a destruir.

Matilde (6ª) – Porquê é que ela teve de fugir da Ucrânia?

Criança 9 – Porque a guerra.

Matilde (7ª) - Qual a tua relação com ela? Como é?

Criança 9 – Boa.

Matilde (8ª) - Como vês a Mariya?

Criança 9 – Bem.

Matilde (9ª) - Para ti quem é a Mariya?

Criança 9 – Uma amiga.

Matilde (10ª) - O que fazes com ela? Costumas fazer parte das brincadeiras dela e com ela?

Criança 9 – Brinco, mas ela não gosta de barulho e às vezes eu faço barulho e não fica comigo.

Matilde (11ª) - Costumas fazer trabalhos/propostas com ela?

Criança 9 – Sim.

Matilde (12º) - Quando existe algum problema na comunicação e não entendes o que ela quer dizer o que fazes?

Criança 9 – Eu faço mais palavras e números, gestos e peço ajuda aos adultos.

Matilde (13º) - Apesar da língua ser diferente é possível ter uma relação com ela?

Criança 9 – É.

Matilde (14º) - Costumas fazer que atividades e brincadeiras com ela?

Criança 9 – No parque faço legos com ela e nos triciclos. Até eu andei com a Mariya no parque a correr muito tempo e fingimos ter uma televisão e ligou-se.

Matilde (15º) - Como achas que podemos ajudá-la a sentir-se cada vez mais integrada na nossa sala?

Criança 9 – Hamm...Cuidar dela e também fazer silêncio e ficar caladinhos e também ouvir a professora falando com as crianças e acabou.

Matilde (16º) - Quem costuma estar mais vezes com ela?

Criança 9 – Eu e o Luís.

Matilde (17º) - O que é mais difícil na relação com ela?

Criança 9 – Falar e o barulho.

ANEXO 14 – LISTAGEM DE ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS E INTEGRADORAS
ADOTADAS POR EDUCADORES DE INFÂNCIA DO CONCELHO DE LEIRIA

1- “Estratégias de inclusão, adaptação e integração adotadas pelos educadores de infância no acolhimento de crianças refugiadas ucranianas nos jardins de infância em Portugal”

Eu, Matilde, estudante do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico estou neste momento a realizar a recolha de dados para uma investigação que visa estudar “Estratégias de inclusão, adaptação e integração adotadas pelos educadores de infância no acolhimento de crianças refugiadas ucranianas nos jardins de infância em Portugal”. Deste modo, fiz a seleção de educadores cooperantes que também acolheram crianças refugiadas ucranianas no presente semestre que estão a trabalhar em parceria com alunas dos mestrados da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

Assim, caro educador/a agradeço que no espaço abaixo, elencasse as estratégias que adotou e adota com as crianças refugiadas ucranianas, nas mesmas pode especificar também o papel das restantes crianças neste processo. Além disso, deixo um campo de observações para refletir como é viver e fazer parte desta experiência e deixar relatos significativos sobre a mesma.

Nome: Diogo Filipe

Instituição: Jardim de Infância no Concelho de Leiria

N.º de crianças acolhidas: 2

- Conversa informal com os encarregados de educação das duas crianças – perceber como foi o percurso até Portugal; Que situações viveram; O seu percurso escolar...
- Saber e saber pronunciar corretamente os seus nomes. E como se escrevem.
- Quando comunicava com essas crianças procurava olhar nos olhos, sempre perto delas, e utilizava frases curtas. Tentei saber como se pronunciava palavras em ucraniano (Palavras básicas – casa de banho, comer, ...)
- Utilizamos um pequeno folheto com pictogramas de imagens com ações básicas (por exemplo imagem de um menino na casa de banho para referir que quer ir à casa de banho, a comer, entre outros.

- Ouvimos músicas em Ucrainiano (Por ex. o Festival da Canção).
- **Observações/Relatos significativos:**

- Em todo este processo foi muito, mas muito importante, o apoio de uma criança (já frequente o II há 3 anos) portuguesa, mas a mãe e avó ucranianas.

-Sempre que comunicamos para o grande grupo, solicitamos a essa criança que ficasse a traduzir.

-Recorri também a essa criança sempre que necessitava de dizer alguma coisa.

-De salientar, necessariamente, que não existiu qualquer existência de outros entraves.

Obrigada pela sua disponibilidade e participação neste estudo de caso,

Com os melhores cumprimentos,

Matilde 😊

2 - “Estratégias de inclusão, adaptação e integração adotadas pelos educadores de infância no acolhimento de crianças refugiadas ucranianas nos jardins de infância em Portugal”

Eu, Matilde, estudante do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico estou neste momento a realizar a recolha de dados para uma investigação que visa estudar “Estratégias de inclusão, adaptação e integração adotadas pelos educadores de infância no acolhimento de crianças refugiadas ucranianas nos jardins de infância em Portugal”. Deste modo, fiz a seleção de educadores cooperantes que também acolheram crianças refugiadas ucranianas no presente semestre que estão a trabalhar em parceria com alunas dos mestrados da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.

Assim, caro educador/a agradeço que no espaço abaixo, elencasse as estratégias que adotou e adota com as crianças refugiadas ucranianas, nas mesmas pode especificar também o papel das restantes crianças neste processo. Além disso, deixo um campo de observações para refletir como é viver e fazer parte desta experiência e deixar relatos significativos sobre a mesma.

Nome: Fernanda Passos

Instituição: Jardim de Infância no Concelho de Leiria

N.º de crianças acolhidas: 1, do género masculino, de 5 anos.

- Antes desta criança entrar no grupo, foi estabelecida uma conversa prévia com todas as outras crianças da sala, de modo a dar-lhes a conhecer que viria um novo elemento.
- Como neste grupo já existia uma criança ucraniana, que fala corretamente o português/ucraniano, pedimos a sua colaboração para ser o “tradutor” . Tarefa que aceitou com bastante agrado.
- As outras crianças também colaboraram, quer nas brincadeiras de ru, quer no interior. Mostraram os espaços e apoiaram na sua integração.
- A linguagem utilizada foi e continua a ser a linguagem da criança que, entre elas é universal (fazer gestos, chamam, etc.)
- No refeitório foi selecionado um espaço específico onde a criança ficou com o amigo “tradutor” e outros colegas de grupo
- No refeitório também há funcionários que falam ucraniano que têm apoiado neste processo.

- **Observações/Relatos significativos:**

- Verificou-se que fez uma boa integração ao J.I./ grupo.

- A alimentação tem sido o maior obstáculo, pois a criança não gosta das sopas. Hábito alimentar que não tinha no seu país, segundo informação do encarregado de educação. No entanto, diariamente, tem ingerido 1 a 2 colheres de sopa, de modo a adaptar-se a novos sabores.

- Nas suas produções utiliza, com frequência a cor azul e amarela, símbolo da bandeira ucraniana

Obrigada pela sua disponibilidade e participação neste estudo de caso,

Com os melhores cumprimentos,

Matilde

