



NADINE EVANGELISTA
MALHA TEIXEIRA
Nº 190139004

**DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO
NOS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA – NARRATIVA DE UM
PERCURSO DE APRENDIZAGEM**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em
Educação Pré-Escolar

ORIENTADORA:

Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia

VERSÃO DEFINITIVA

Fevereiro de 2022



NADINE EVANGELISTA
MALHA TEIXEIRA
Nº 190139004

**DIVERSIDADE CULTURAL E
INCLUSÃO NOS CONTEXTOS DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA-
NARRATIVA DE UM PERCURSO DE
APRENDIZAGEM**

JÚRI:

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira, ESE Setúbal

Orientadora: Professora Doutora Isabel Maria Tomázio
Correia, ESE Setúbal

Arguente: Professora Doutora Ilda Clara Almeida da Cruz
Rodrigues, ESE Setúbal

Fevereiro de 2022

Agradecimentos

Ao que parece cheguei ao fim..

O fim de uma das melhores etapas da minha vida, a conclusão do presente relatório e, conseqüentemente do Mestrado em Educação Pré-Escolar. É um misto de emoções, quase inexplicável e muitas vezes sem saber que conseguiria chegar aqui. Estou a concretizar o meu sonho, um dos meus objetivos de vida, ser Educadora de Infância. Tenho em mim o maior orgulho do mundo por todo o esforço, dedicação, angústias, medos e muitas aprendizagens que me acompanharam ao longo deste percurso. Percurso este que teve os seus altos e baixos, claro, porque também se erra e é através destes erros que surgem as grandes aprendizagens. Sem dúvida alguma a resiliência que nasceu em mim ao longo destes anos fez com que nunca desistisse do meu maior sonho! Esta aventura não seria possível sem o apoio permanente e incansável dos meus familiares e amigos que sempre estiveram presentes.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, em especial à minha mãe, ao meu padrasto e à minha irmã, que mesmo estando longe cuidaram de mim, deram-me as bases para que este sonho e este caminho fosse o mais pacífico possível. Para além disso, por terem acreditado em mim, nas minhas capacidades e por me transmitirem força. Estando presentes nas melhores e piores fases mesmo sem se aperceberem durante estes anos. Um obrigado nunca será suficiente! Agradeço à minha prima pela força transmitida diariamente, pelo acompanhamento mesmo que à distância e por todas as palavras ditas, que enchem o meu coração de amor e coragem. Por todas as chamadas, por todos os consolos virtuais e por ser sempre uma das pessoas que mais “colinho” me deu.

Tenho ainda a agradecer, ao meu Malam, que mesmo longe sempre me animou, motivou e não me deixou desistir. Obrigada, por toda a força, coragem, carinho, companheirismo, confiança e amor ao longo destes anos. Por me ajudares, por me veres crescer e por acreditares que eu sou sempre capaz, basta acreditar e lutar. Muito obrigada com todo o meu coração!

Agradeço à minha companheira de aventura, Margarida Luz, por me ter dado a oportunidade de partilhar esta experiência de viver numa cidade diferente, começando o nosso percurso, longe de todas as nossas colegas e amigos de Beja. Agradeço-te por todo

o apoio, por me aturares, por me limpares as lágrimas de angústia e de stress, por todo o carinho, todos os sorrisos, todos os trabalhos conjuntos e as nossas vivências ao longo desta grande aventura. Obrigada por estares sempre lá e por seres tão fora da caixa como eu, ao ponto de querermos continuar dando sempre o nosso melhor.

Gostaria, de igual forma, deixar um agradecimento especial a maior surpresa deste Mestrado, a minha companheira de outra vida, a minha irmã, a Ana Amaro. Agradeço-te por teres cruzado no meu caminho, por estares sempre presente embora que distante, mas à distância de um telefonema ou de um abraço virtual. Agradeço-te minha mana, por todo o companheirismo, amor, carinho e motivação transmitida ao longo deste percurso. Obrigada por seres um exemplo para mim, por ter encontrado em ti a luz e por me ajudares a crescer tanto como pessoa, como neste nosso mundo da educação que tanto amamos! Obrigada por crescermos juntas neste percurso, por todas as partilhas, todos os desabafos, todo o suporte, colinho e momentos inesquecíveis. Uma vez família, família sempre!

Não posso deixar de agradecer à Jéssica Gonçalves por ter caminhado junto a nós durante estes anos de mestrado, em que surgiu muita partilha, aprendizagem e carinho. Obrigada por fazeres parte deste crescimento, por me acolheres tão bem e por todos os momentos passados.

Às minhas amigas Neuza, Raquel, Ana Rita, Catarina, Ângela, Inês Palma, Catarina Pica e Beatriz Passos que mesmo estando longe nesta fase final, deram a maior força para que este sonho fosse vivido. Fizeram da minha licenciatura os melhores anos da minha vida vendo-me crescer na “nossa cidade”, na “nossa casa”, Beja. Obrigada a vocês, à minha família de “basiquinhas”, por partilharem este sonho de ser educadora de infância comigo e mesmo estando longe fazerem sentir a vossa força e aprendizagens. Um enorme obrigada!

Obrigada aos meus amigos que marcaram o meu percurso, Emerson, Vi, Keke, Nivaldo, Henrique e Ibsen que nunca se esqueceram de mim, sempre prontos com uma palavra amiga e acolhedora. Obrigada por fazerem parte da minha vida!

Agradeço à oportunidade que me foi dada pelo Instituto Politécnico de Setúbal por me ter aberto as portas de sua “casa” e por me terem acolhido tão bem, dando bases cheias de aprendizagens, carinho e muita luta. Claro que esta instituição tem os melhores professores, e não poderia deixar de lhes agradecer. A todos os professores que me acompanharam durante estes dois anos, muito obrigada pelas aprendizagens e partilhas.

De destacar um agradecimento especial às professoras, Manuela Matos, Sofia Figueira, Lara Custódio e Luzia Rodrigues, ainda que tenha vindo de outra instituição, sempre me acolheram de forma calorosa e fizeram a diferença neste meu percurso. São para mim uma grande referência e inspiração. Obrigada, por todas as partilhas, todo o material disponibilizado, todos os “puxões de orelha” no bom sentido, exigindo de nós não menos do que aquilo que somos capazes de fazer e por toda a disponibilidade visível ao longo deste percurso. Para além disto, vi em vós um exemplo de professoras e educadoras ricas em vivências cheias de amor fazendo de vós pessoas muito humanas.

O meu obrigada à minha orientadora Professora Isabel Correia, por todo o apoio ao longo deste percurso, toda a paciência, disponibilidade, conselhos, por acreditar que eu conseguia chegar aqui, enfim, por todo o suporte e enriquecimento. Obrigada por nunca ter desistido de mim, por todas as partilhas, por todo o incentivo, acreditando sempre nas minhas capacidades. Vejo claro, um modelo a seguir e uma profissional de excelência que dá tudo de si, nesta profissão de amor, companheirismo e empatia! Obrigada do fundo do coração, por me mostrar o caminho permanecendo junto a mim.

Obrigada também às Educadoras Cooperantes, que sem dúvida alguma, contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal, que me fizeram descobrir a minha identidade profissional através da observação e questionamento reflexivo das suas práticas. Obrigada por partilharem comigo a vossa sala, os vossos ensinamentos e aprendizagens e por acima de tudo me deixarem evoluir e tentar mais e melhor sem nunca desistir. Agradeço também às auxiliares de ação educativa com que tive o prazer de trabalhar, por me acolherem tão bem, apresentando sempre uma palavra de força e carinho.

Deixo o meu agradecimento especial a uma Educadora de Infância Juliana Santos, que apareceu no final deste percurso e que sem dúvida tem sido uma mais valia na minha construção e identidade profissional.

Aos restantes e não menos importantes que fizeram parte deste percurso e estão presentes na minha vida, também merecem o meu agradecimento. Muito obrigada!

Resumo

O presente relatório realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tem como tema “Diversidade cultural e inclusão nos contextos de educação de infância”. Teve como principal intencionalidade, a observação e compreensão da organização do ambiente educativo por parte do educador de infância, tendo em conta a inclusão das diferentes culturas das crianças. O objetivo foi analisar o referido ao longo dos períodos de estágio, focando-me no processo de inclusão e articulá-lo com as minhas intervenções, de modo, a enriquecer as minhas observações, mas nunca esquecendo a individualidade de cada criança. A investigação foi efetuada durante os dois períodos de estágio, que decorreram em contextos distintos- Creche e Jardim de Infância- onde tive contacto com duas realidades e práticas diferentes.

O presente projeto tem como base uma investigação qualitativa, direcionada pelos princípios orientadores da investigação-ação. No que concerne aos procedimentos de recolha e tratamento de informação, recorri à observação participante, notas de campo, registos multimédia, análise documental e entrevista semiestruturada realizada às educadoras cooperantes de cada contexto.

No decorrer do relatório tentei refletir com base nas observações, diálogos e notas de campo retiradas de cada contexto. Compreendi, acima de tudo, que a inclusão é uma temática que deve ser cada vez mais explorada e dialogada. A par disso, o mesmo se aplica para a diversidade cultural, que muitas vezes passa despercebida, e é tão importante uma vez que, traduz toda uma “bagagem” de vivências, ensinamentos e crenças das nossas crianças. Demonstrando que cada um de nós tem a sua autenticidade e importa ser conhecida, valorizada e respeitada. Destaca-se o papel do educador, que consiste em proporcionar momentos e espaços de participação, envolvimento e de escuta ativa para todas as crianças, independentemente das suas especificidades, porque todas importam e são fundamentais no contexto e no meio que as rodeiam. Estas temáticas devem ser exploradas na educação de infância, tendo em conta, que é desde tenra idade que se dá o processo de descoberta do mundo e de si próprio, o que engloba a diversidade apresentada por cada um de nós.

Palavras- chave: Diversidade Cultural, Inclusão, Educação de Infância e Papel do educador

Abstract

This report was carried out within the scope of the Masters in Pre-School Education, with the theme “Cultural diversity and inclusion in the context of early childhood education”. Its main intention was the observation and understanding of the organization of the educational environment by the kindergarten teacher taking into account the inclusion and to articulate it with my interventions, in a way, enriching my conditions, but never forgetting the individuality of each child. The investigation was carried out during the two internship periods, which took place in different contexts- Nursery and Kindergarten- where there was contact with reality and different practices.

This Project is based on qualitative research, guided by the guiding principles of action research. With regard to the collection and information procedures, I resorted to participant observation, field notes, multimedia records, document analysis and semi-structured interviews cooperating educators of each context.

In the course of the report, I tried to reflect based on observations, dialogues and field notes taken from each context. I understood, above all, that inclusion is a theme that must be increasingly explored and discussed. In addition, the same applies to cultural diversity, which often goes unnoticed, and is so important since it translates a whole “baggage” of experiences, teachings and beliefs of our children.

Demonstrating that each of us has its authenticity and that it is important to be known, valued and respected. The role of the educator is highlighted, which consists of providing moments and spaces for participation, involvement and listening for all children, regardless of their specificities, because they are not important and are fundamental in the context. The themes should be explored in early childhood education, taking into account that it is from an early age that the process of discovering the world and oneself takes place, which encompasses the diversities presented by each one of us.

Keywords: Cultural Diversity, Inclusion, Childhood Education, Role of the Educator

Índice

Índice de Figuras.....	x
Introdução	11
Capítulo I- Quadro Teórico de Referência	16
1. Inclusão e Diversidade Cultural na Educação de infância	17
1.1. A Inclusão aos olhos da educação de infância - Um contexto de todos e para todos 17	
1.2. Diversidade cultural encarada como enriquecimento	21
1.4. A pegada da cidadania e os seus contributos na educação de infância	25
2. Ambiente, Participação, Envolvimento e Cooperação	29
2.1. Papel do educador enquanto promotor de um ambiente inclusivo	29
2.2. Papel das famílias na qualidade de agentes educativos inclusivos	33
2.3. A criança e a aceitação do outro: ações e interações inclusivas.....	36
Capítulo II- Metodologia de Investigação.....	40
1. Objeto de estudo	41
2. Investigação Qualitativa e o Paradigma Interpretativo.....	41
3. Investigação- ação.....	44
4. A Ética na Investigação em educação	46
5. Investigar através de uma conversaç�o com mi�dos/ gra�dos e o seu pensamento long�quo	47
6. Procedimentos de Recolha de Informa�o	52
6.1. Observa�o participante.....	53
6.1.2. Notas de campo	54
6.2. Registos Multim�dia	56
6.3. Entrevista Semiestruturada	58
6.4. Consulta Documental	61
7. Tratamento da Informa�o recolhida	62
Cap�tulo III- Caracteriza�o dos Contextos Educativos	64
3.1. Institui�o A- Contexto de Creche	64
3.1.1. Caracteriza�o da Institui�o	64
3.1.2. Caracteriza�o do grupo.....	66
3.1.3. Caracteriza�o da equipa educativa e pedag�gica	67
3.1.4. Caracteriza�o do espa�o e materiais	70
3.1.5. Caracteriza�o e organiza�o temporal	72
3.2. Institui�o B- Contexto de Jardim de Inf�ncia	72

3.2.1. Caracterização da Instituição	72
3.2.2. Caracterização do grupo	73
3.2.3. Caracterização da equipa educativa e pedagógica	78
3.2.4. Caracterização do espaço e materiais	80
3.2.5. Caracterização e organização temporal	82
Capítulo IV- Apresentação e Interpretação das intervenções realizadas - “A inclusão e a diversidade cultural nos contextos de educação de infância”	83
4.1. Intervenções no Contexto de Creche	84
4.1.1. A descoberta do ser diverso com “Grisela”	84
4.1.2. A construção de um livro de receitas em família	89
4.1.3. Síntese reflexiva	93
5.2. Intervenções no Contexto de Jardim de Infância	94
5.2.1. Somos todos diferentes, é maravilhoso!	94
5.2.2. Menino de todas as cores, uma viagem por um mundo mais colorido e diverso.....	106
5.2.4. Síntese reflexiva.....	112
6. Globalidade da escolha das atividades	113
Capítulo V- Considerações Finais	114
Bibliografia consultada.....	119
Legislação consultada.....	128
Produções Académicas	128
Documentos Institucionais	128
Apêndices.....	129
Apêndice I- Guião da entrevista à educadora cooperante do contexto de creche.....	130
Apêndice II- Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante do contexto de creche ..	132
Apêndice III- Grelha de Análise de Conteúdo- Contexto de Creche	159
Apêndice IV- Guião da entrevista à educadora cooperante do contexto de Jardim de Infância.....	168
Apêndice V- Transcrição da entrevista à educadora de Jardim de Infância	170
Apêndice VI- Grelha de Análise de Conteúdo- Contexto de Jardim de Infância	185
Apêndice VII- Planificação Inicial- Conversação com os miúdos/graúdos	192
Apêndice VIII- Transcrição da conversão com os miúdos/graúdos e o seu pensamento longínquo	192
Apêndice IX- Grelha Análise de Conteúdo – Conversação com os miúdos/ graúdos e o seu pensamento longínquo.....	212
Apêndice X- Planta do Contexto de Creche	215
Apêndice XI- Planta do Contexto de J. Infância.....	216
Apêndice XII- Autorização Fotográfica Contexto de Creche	217

Apêndice XIII- Música Huevo Podrido	219
Apêndice XIV- Jogo do Gana (Da, Ga)	219
Apêndice XV- Notas de campo	220

Índice de Figuras

Figura 1- Organização temporal do contexto de Jardim de Infância.....	82
Figura 2- História “Grisela”	84
Figura 3- Dinamização da história “Grisela”	86
Figura 4- Abraço de Grisela ao seu amigo	86
Figura 5- Atividade Expressão Plástica “Grisela”	87
Figura 6- Atividade Expressão Plástica “Grisela”	88
Figura 7- Pedido de colaboração das famílias na construção do livro de receitas	90
Figura 8- Receita I Centro de Acolhimento	91
Figura 9- Receita II Centro de Acolhimento	91
Figura 10- Resultado Final “Exposição” Livro de receitas	92
Figura 11- Livro “Somos Todos Diferentes”	95
Figura 12- Dinamização da história “Somos Todos Diferentes”	95
Figura 13- Jogo “Diversidade Cultural”	96
Figura 14- Realização do jogo e conversação	99
Figura 15- Interação espontânea com jogo diversidade cultural	99
Figura 16- Visualização do vídeo	102
Figura 17- Livro “És Importante”	103
Figura 18- Desenho “Sou Importante”	103
Figura 19- Momento e grande grupo Introdução à dinâmica do paraquedas	105
Figura 20- Dinâmica com paraquedas	105
Figura 21- Dinamização da história “Menino de todas as cores”	107
Figura 22- Música Espanhola e respetiva Fotografia	109
Figura 23- Dança Yienka.....	110
Figura 24- Música e Coreografia brasileira	110
Figura 25- Música e Coreografia África.....	110
Figura 26- Coreografia África	111

Introdução

O presente relatório de investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e é o produto final do meu percurso académico pelo qual irei obter o grau de Mestre. Deste modo, irei conquistar o meu grande sonho, ser educadora de infância, com o intuito de emergir e fomentar práticas pedagógicas ricas em amor, inclusão, diferenciação, envolvimento, confiança, aprendizagem, desenvolvimento, crescimento e aceitação.

O relatório de investigação tem como finalidade a articulação centrada em todos os momentos de estágio inseridos no plano de estudos do Mestrado, sendo transversal aos dois contextos: Creche e Jardim-de-Infância. Contudo, devido às complexidades decorrentes do aparecimento do vírus SARS- COV-2, o que nos levou a uma situação pandémica, obrigou a uma reorganização dos momentos de estágio presentes no plano de estudo. A reorganização deu origem à não realização de quatro semanas de estágio previstas para o 2º ano. Refiro ainda que, foi de louvar o esforço de todos os docentes envolvidos para que pudéssemos terminar a nossa Prática de Ensino Supervisionada, com todas as medidas de segurança e todo o apoio possível.

O tema deste projeto é: *“Diversidade Cultural e Inclusão nos contextos de educação de infância”*. As minhas motivações para este tema retratam o meu gosto pessoal pela diversidade, acreditando que cada um de nós é um ser único e diverso. Este também reporta as minhas vivências individuais em contexto social e ao longo de observações efetuadas em práticas anteriores. No fundo, é querer saber mais sobre o mundo que me rodeia e sobre as diversidades existentes, de modo a poderem ser analisadas e estimuladas pelos papéis de referência e por toda a comunidade educativa envolvente. Favorecendo o companheirismo, interajuda entre pares e a partilha de saberes. Decidi refletir sobre esta temática já na infância, uma vez que tem o seu potencial, sendo que a educação para a diversidade deverá seguramente iniciar-se nos primeiros anos de idade. Sabe-se, portanto, que “as estratégias de prevenção são muito mais eficazes que as estratégias de remediação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.79), sendo que mais vale prevenir do que remediar, algo que já estará intrínseco no indivíduo e dificilmente será moldado.

Importa referir que a chave está no olhar, na forma como olhamos para o nosso mundo diverso. É centrarmo-nos na aceitação, no amar sem qualquer imposição de condição, sem julgar, sempre acreditando que a diversidade nos remete para caminhos de aprendizagem e enriquecimento, tanto a nível pessoal, como profissional. Assim sendo, a diversidade presente nos contextos educativos constitui um dos maiores desafios colocados no presente. Carvalho (2008) dá o seu testemunho completando que “a diferença e a diversidade podem constituir seguramente um problema para a escola, para os educadores, para o sistema escolar, mas constituem também uma oportunidade de enriquecimento dos contextos educativos. E portanto, não é, não constitui, apenas um problema” (p.31). Ou seja, ao aceitarmos a existência de culturas diversas, estamos a encarar a ideologia da diversidade das crianças como “um recurso potenciador de um enriquecimento, quer por permitir uma educação onde interagem experiências sociais múltiplas, quer por desenvolver competências para o viver e conviver com o diferente, evitando atitudes xenófobas ou racistas futuramente” (Leite, 2002, p.124. Desta forma, devemos olhar para a diversidade, com cuidado e amor, sendo que, todas estas ações começam a ser observadas e interiorizadas pela criança desde tenra idade. A criança observa e segue os seus papéis de referência, daí a importância do educador que será um dos seus modelos, bem como, para a sua sensibilização e aceitação face a esta temática. Tal como é afirmado por Kron, Serrano e Afonso (2014) “as crianças (...) experienciam igualdade e respeito pela diversidade se os educadores/professores aceitarem todas as crianças com as suas capacidades especiais no grupo e as encorajarem a darem o passo seguinte que esteja ao alcance das suas possibilidades” (p.25). Assim, a sua prática deve ser centrada no outro e para com o outro, na medida em que reconhece a criança como um ser capaz, ativo e participativo, confrontando a diferença com a construção do saber de cada uma das crianças, porque ser diferente é bom, inspirador e de todo apaixonante!

A verdade é que este é um tema pouco explorado nos contextos de educação de infância sendo necessário que seja investido e aprofundado, inclusivamente na formação inicial de educadores e professores. Ramos e Nunes (2007) ao refletirem sobre este facto, são da opinião de que os programas devem ser revistos e adaptados aos desafios da atualidade na educação, focados em função dos desafios que o educador/professor tem de realizar com as suas crianças. A formação deste agente educativo deve ser cada vez mais, de grande qualidade e crescimento, direcionando-o para a construção de um profissional de excelência. Contudo, os profissionais de educação acabam muitas vezes, por não valorizar as questões inclusivas, perante qualquer diferença ou diversidade que exista seja

a que nível for. Também a incompreensão de práticas inclusivas da própria legislação, dificultam a sua segurança relativamente ao tema e às práticas por estes, abordadas e fomentadas. Desta forma, considero que tendo em conta a ideologia de Santomé (2006) devemos dar a devida atenção à formação inicial e continua dos professores, sendo esta uma exigência óbvia.

Enquanto futura educadora pretendo manter um olhar atento e minucioso remetendo para todas as questões que são visíveis na prática, mas também para a inclusão de todos, valorizando as suas diferenças e especificidades. Ou seja, o respeito, a criação de ambientes inclusivos, promovendo a visualização da cultura como uma definição própria de cada um de nós, seres humanos ativos nesta sociedade, sendo que, a criança já faz parte da mesma, reportando também a sua cultura, vivências e conhecimento.

Assim sendo, a questão de investigação do presente estudo é a seguinte:

De que forma o educador de infância organiza o ambiente educativo para incluir as diferentes culturas das crianças?

Para uma melhor clarificação da problemática em estudo, defini quatro questões auxiliares:

1. Qual o papel do educador de infância enquanto gestor de ambientes inclusivos em presença de diversidade cultural?
2. Como se estabelece a relação criança-criança face à diversidade cultural?
3. Quais os benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que contactam no quotidiano pedagógico com a diversidade cultural?
4. Qual o papel da família como agente educativo nos contextos de infância, face à inclusão e à diversidade cultural?

Sublinho que o tema do presente projeto de investigação foi analisado com as educadoras de infância cooperantes, no sentido de perceber a sua pertinência e viabilidade. A Educadora Cooperante A considerou que era um tema desafiante e original e que fazia todo o sentido a sua implementação, apesar de o grupo de crianças ser composto por uma faixa etária compreendida entre os 2 e os 3 anos de idade. Chegamos a algumas conclusões pertinentes através da partilha de informação e até de possíveis planificações. Relativamente à Educadora Cooperante B, o tema do Projeto de Investigação foi desde logo aceite, sendo que a mesma demonstrou apressa pela temática

da inclusão e da sua exploração em contexto educativo, primordialmente a nível relacional, ou seja, nas próprias interações estabelecidas entre as crianças. Esta também me deu liberdade e autonomia para implementar atividades planeadas ou espontâneas, contribuindo também para o enriquecimento de algumas das minhas ideias iniciais, demonstrando a sua vontade em envolver-se de forma colaborativa.

No decorrer deste projeto, procurei criar uma relação com todas as crianças, de ambos os contextos, independentemente da sua especificidade e história de vida. Com o grupo de crianças a frequentar o contexto de creche, apresentei uma postura muito assertiva e colaborativa com todas elas, transmitindo-lhes segurança e, acima de tudo, respeitando a sua forma de se relacionar comigo. Assim sendo, toda esta relação foi construída quando comecei por me posicionar ao seu nível, mostrando que seria mais um adulto com quem poderiam contar e incluindo brincar, o que facilitou o meu processo de inclusão no universo daqueles pequenos seres de luz. No contexto de jardim de infância, procurei estabelecer contacto com todas as crianças, mas usando uma estratégia distinta, uma vez que estava em presença de um grupo heterogéneo por idades, pelo que comecei por criar uma relação próxima através dos seus momentos de brincadeira, mas com alguns optei pela observação em primeiro lugar e depois passei à ação. No fundo, foi importante para mim, para o grupo de crianças e para a equipa pedagógica a construção desta relação, pois sem dúvida que facilitou a promoção de momentos de aprendizagem e partilha das crianças para comigo e vice-versa, auxiliando todas as intervenções planificadas ou espontâneas que surgiram em diversos momentos da rotina das crianças. O meu objetivo principal, foi demonstrar que cada uma delas é um ser importante, independentemente das suas características e legado, criando um ambiente seguro e de partilha de experiências entre todos.

No presente estudo, recorri ao uso da metodologia de investigação qualitativa e investigação-ação. No que concerne aos instrumentos de recolha de informação centrei-me no uso das notas de campo, registos multimédia, análise documental e entrevista semiestruturada com base nas ideologias e conceções de cada educadora cooperante relativamente ao tema em estudo.

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos, cada um referente a um subtema relacionado com a elaboração do relatório e da investigação realizada nos diversos contextos de estágio. No primeiro capítulo é referenciado o quadro teórico, onde

estão presentes vários autores de referência, que sustentam a fundamentação e compreensão da temática em estudo. O segundo capítulo direciona-se para a metodologia de investigação, abordando a investigação qualitativa e a investigação-ação empregue neste estudo, assim como, os procedimentos de recolha e tratamento de informação usados. No terceiro capítulo exponho a caracterização dos contextos educativos, onde está presente uma breve descrição dos mesmos, bem como, diversas descrições associadas aos contextos. Ou seja, caracterização das equipas, dos grupos de crianças, das suas rotinas, dos espaços e materiais das instituições. Quanto ao quarto capítulo, é parte integrante do mesmo, a análise e interpretação das intervenções efetuadas, mobilizando as conceções das educadoras. Ainda apresento um balanço geral de cada intervenção, bem como algumas propostas de melhoria futura. No último capítulo, ou seja, no quinto destaco as considerações finais deste projeto com o intuito de sintetizar o meu percurso; acima de tudo, é um espaço de reflexão, onde estão destacadas as minhas conquistas, aprendizagens e melhorias. Procurei também dar resposta à questão de investigação, descrevendo todo o processo que realizei, para que essa resposta me fosse alcançável. Termino, expondo algumas das perspetivas que irão estar subjacentes ao meu futuro enquanto educadora de infância, interligando-as com a minha identidade pessoal. Finalizo com as referências bibliográficas e apêndices.

Capítulo I- Quadro Teórico de Referência

No presente capítulo será apresentada uma breve definição das palavras-chave, anteriormente mencionadas. Estas serão definidas com base nas leituras efetuadas por mim, centradas em perspetivas de diversos autores, bem como, em documentação complementar e legislação que sustentam as definições mencionadas, ou seja, Convenção dos Direitos da Criança, Declaração de Salamanca, Decretos-Lei e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Serão apresentados diversos conceitos agregados à temática principal, encontrando-se dispostos de forma sequencial, dividido em dois grandes pontos: o primeiro ponto, engloba diversos conceitos, primeiramente a inclusão e a diversidade cultural que se interliga com a compreensão da temática da inclusão, remetendo para todos os conceitos que englobam este processo. De seguida, será abordada a educação em contextos educativos inclusivos; seguindo-se a desmistificação do conceito da diversidade cultural, diversidade esta que enriquece o ser de cada um de nós. Por último, será abordada a temática da cidadania, em que o principal objetivo é identificar os contributos para a educação de infância. No segundo ponto, foco-me no ambiente, participação, envolvimento e cooperação. Ainda neste ponto também será retratado o papel dos agentes educativos enquanto seres inclusivos, nomeadamente, o educador e as famílias, direcionando posteriormente para a criança enquanto ser ético e moral, aceitando e valorizando o outro com a sua diversidade. É importante referir que considero que todos estes conceitos se encontram interligados entre si.

1. Inclusão e Diversidade Cultural na Educação de infância

1.1. A Inclusão aos olhos da educação de infância - Um contexto de todos e para todos

Desde o início dos anos 90 que Portugal tem realizado um caminho ilustre, trazendo para o quotidiano das vivências nos contextos educativos “crianças diferentes”, ou seja, crianças com características sociais, culturais e físicas diversas. Esta caminhada é reconhecida nacional e internacionalmente, possuindo um ganho civilizacional assinável no quadro dos direitos humanos. Contudo reconhece-se que este caminho não foi ainda o suficiente, pelo que chegou o tempo de maiores desafios para todos, estamos no tempo de criar contextos educativos mais inclusivos (Pereira, 2018 cit in, Gomes2018). Ao pensarmos em contextos educativos inclusivos leva-nos a pensar em conceções, compreensões e atuações diversificadas com uma ideologia de contextos de todos e para todos.

Conforme se constata na Convenção dos Direitos da Criança (1989) “os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, tendo nomeadamente em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (artº 28 e 29, p.23). Reforça-se o direito da educação desde tenra idade e inclusão na comunidade educativa, estabelecido para todas as crianças, independentemente das suas especificidades e características.

Importa referir que a educação de infância inicia-se aos 3 meses prolongando-se até aos seis anos de idade, pelo que é executado um percurso composto por duas valências educativas complementares, nomeadamente, o contexto de creche que “constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar” (Segurança Social, 2010, p.2); e o contexto de jardim de infância referenciada como a primeira etapa da educação básica, “complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Direção Geral da Educação, s/d., p.1¹)”. Tal descrição remete para a educação de todos e com todos, expandindo-a para o conceito de inclusão, que tem vindo a ser abordado abundantemente nos últimos tempos. Importa referir que a inclusão não diz apenas respeito a deficiências físicas e mentais. É um

¹ Retirado do site oficial da Direção Geral de Educação, disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacao-de-infancia>.

conceito referenciado por diversos autores que lhes atribuem significados distintos, todos eles centrados numa educação que visa ser a:

plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Esta deve promover a compreensão, tolerância e amizade entre as nações, grupos religiosos ou raciais e deve promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Declaração Universal dos Direitos Humanos, art 26º, p.1).

Assim sendo, surge o princípio fundamental de contextos educativos inclusivos, citada na Declaração de Salamanca (1994) que consiste em que todas as crianças aprendam juntas, sempre que possível, tornando-se mais humanas, tolerantes e solidárias. Importa referenciar que os contextos educativos são reconhecidos como lugares em que as diferenças humanas estão presentes, sendo por si só, uma das instituições que insere as crianças numa cultura escolar ou na própria cultura do meio envolvente. Deste modo, para que o contexto educativo se torne verdadeiramente inclusivo deve reconhecer as diferenças das demais crianças durante o processo educativo, sem nunca esquecer o progresso de todos e valorizando a sua participação (Silva & Garcez, 2019).

A inclusão é visualizada como processo interativo e por sua vez assume duas dimensões: o que é que o indivíduo pode fazer para se incluir e o que a comunidade faz para o incluir. Posto isto, não é de todo justo colocar toda a responsabilidade sob a atuação do indivíduo, mas sim nas duas dimensões (Rodrigues, 2016). Assim sendo, são diversos os autores que contemplam a sua ideologia de inclusão com base no reconhecimento do ser enquanto um indivíduo diverso. A palavra inclusão está associada a um novo paradigma em termos de educação, “Onde a igualdade de oportunidades e participação, a equipa educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas” (Luís, et.al, 2014, p.75). A inclusão é um conceito abrangente que se centra no respeito e aceitação do outro reportados através de diversas vivências que proporcionam a partilha de distintos valores, ideias e ideais, sustentados nas interações e processos de socialização entre um grupo de crianças. Deste modo, é imperativo afirmar que o principal foco da inclusão é não deixar ninguém para trás, sendo assim contemplada como um novo direito humano (Rodrigues, 2016) que contém um impacto universal, dado que os direitos humanos são evocados e referenciados mundialmente.

Conforme Stainback e Stainback (2008), o foco da inclusão não é apagar as diferenças, mas sim possibilitar que todos as crianças pertençam a uma comunidade

educacional que estima a sua entidade. Sendo que durante a trajetória haverá certamente, quem perca e quem ganha, no entanto, o resultado final será positivo para ambas as partes, uma vez que “como dizia João dos Santos, “se só construimos a nossa identidade por contraponto à existência de outros que se distinguem de nós, então a inclusividade faz todo o sentido” (César, 2003, p.119). Ou seja, é através da diversidade presente em cada indivíduo que é possível construir a identidade de cada criança, conhecendo novas realidades, favorecendo relações de amizade e companheirismo, dando lugar à individualidade, singularidade e especificidade de cada uma.

No que concerne à educação inclusiva, Stubbs (2008) faz referência a uma definição que incorpora diversas ideologias, todas elas complementares, afirmando que se inicia no nascimento e continua ao longo da vida. Identifica-a como um processo em constante evolução, variando consoante a sua cultura e o contexto onde se encontra. Salaria que a mesma celebra a diversidade, evidenciando que todas as diferenças deverão ser reconhecidas e importam. Refere que o objetivo da educação inclusiva se centra em criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso de recursos sustentáveis e justiça social e onde as necessidades básicas e os direitos para todos se reúnem. E por último, defende que o foco deve centrar-se na localização do “problema” de exclusão, no sistema, de forma firmemente enraizada, e não na pessoa ou nas suas características.

Sanches (2011) reforça o prescrito por Stubbs (2008), afirmando que o objetivo da educação inclusiva é eliminar a exclusão social que, por sua vez, é consequência de certos tipos de atitudes e respostas à diversidade. Afirmando que a educação inclusiva:

tem de passar pela eliminação de qualquer discriminação, seja ela positiva ou negativa, embora para lá chegar se tenham de percorrer muitas etapas intermédias, por vezes bem discriminatórias. É apostar no contexto e no grupo, como ponto de partida e ponto de chegada, sem deixar de fora nenhum dos seus elementos e aproveitando-os como recurso para dinamizar e estimular as aprendizagens sociais e educativas (p.36).

Assim sendo, tal como afirma Rodrigues (2016) é errado pensar na educação inclusiva “como sendo uma forma mais barata de educação” (p.64). Na verdade, esta reúne muito esforço, dedicação, entajuda incluindo todos os profissionais e a família que tem contacto direto com o grupo de crianças ou com cada criança, valorizando sempre o progresso, mantendo a esperança e a persistência que estas ações educativas requerem.

Sanches (2011) completa o seu parecer relativamente à educação inclusiva, garantindo que:

Falar de educação inclusiva é falar em equidade (...). É viver e aprender com as diferenças e trazer para as nossas vidas o esplendor do arco-íris com a sua harmonia, beleza e diversidade de cores. É respeitar e ser respeitado, é amar e ser amado, é “olhar e viver” a diferença como o direito a ser, a fazer e a estar com os outros, numa perspetiva de desenvolvimento de sociedades mais inclusivas, logo mais democráticas (p. 136).

A educação inclusiva informa e muda gerações favorecendo a igualdade de oportunidades para todos e com todos. Para além disso, tal como supracitado falar de educação inclusiva também é referenciar equidade. Sendo que, “a promoção da equidade em educação implica, para além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes do processo educativo” (Rodrigues, 2013, p.22). Com base nesta afirmação recorro ao Decreto-Lei nº 54/2018, artº5, que nos indica o princípio subjacente de um contexto educativo de todos e para todos, devendo:

“incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória” (Decreto-Lei nº54/2018, artº5).

Um contexto de todos e para todos deve antes de mais pensar no futuro do sistema educativo e quando o refiro penso acima de tudo no público-alvo do mesmo. Todos os profissionais de educação e também a população em geral deve estar cada vez mais desperta para a existência de respostas diversificadas para todos e quando menciono todos, penso numa meta digamos que ambiciosa. Defendendo, assim, um contexto que acolha crianças com base na sua singularidade e independentemente das suas condições e situações, encarando este processo como meta justa, morosa e construtora, mas acima de tudo universal. Para que todos possamos crescer encarado a inclusão como um desafio, mas mais que isso uma educação de e para qualidade.

Tal também é referenciado por Santomé (2006):

“são as cidadãs e os cidadãos instruídos os que contribuirão de forma mais decisiva para a promulgação de leis que tornam os direitos humanos e a democracia numa realidade. Podemos dizer que os sistemas educativos são um

dos pilares fundamentais para proceder à construção contínua de um mundo mais justo” (p.99).

A esperança será sempre a última a morrer e é nestes contextos que deve começar a verdadeira luta a que nos propomos para alcançar o reconhecimento da diversidade como um fator de enriquecimento e de desenvolvimento. Enquanto futura profissional de educação, defendo que as bases e os valores que cultivamos hoje nas nossas crianças farão deles seres felizes e inclusivos e, sem dúvida, poderá ser uma mais-valia no mundo de hoje e de amanhã. Este deve ser um processo linear e cada vez mais referenciado e exemplificado. Por outras palavras, devemos ter presente que o conceito de educar é um verbo, que por si só implica uma ação. Deste modo, educar é conviver com a esperança, podendo ser visualizada como algo que esperamos, ou seja, educar para o futuro é educar para a esperança, onde a educação é a busca de uma aspiração, de um sonho, de um ideal e de algo concretizável (Cunha, 2014). A educação proporciona um quadro ético sendo a partir desta que o indivíduo organiza a sua presença no mundo, ausculta os limites da sua liberdade, organiza o seu sistema de valores e de relações, cria a sua visão do mundo e a sua ética (Rodrigues, 2018). É a fonte de novas aprendizagens e novas culturas, em que o principal é acolher a vida das famílias, das comunidades e das sociedades, ou seja, de toda a história que a criança possui (Rodrigues, 2016). Tal como nos diz Ainscow (2009) não iremos muito longe no apoio à participação e ao aprendizado das crianças se rejeitarmos identidades e históricos familiares, ou se decidirmos não encorajar a sua participação (cit in Fávero et, al. 2009).

Toda a construção supracitada prepara as nossas crianças e revela também a educação como um direito, sendo o direito dos direitos, comprovando que a educação sem inclusão não se encaminhará para diferentes e distintos direitos humanos.

1.2. Diversidade cultural encarada como enriquecimento

Olhar para o outro implica olhar para a diversidade, contudo “a diferença é a nossa marca de humanidade” (Silva & Garcez, 2019, p.17). Esta frase possui uma complementaridade recorrendo a dois conceitos distintos, mas cada um direcionado para a unicidade que cada um de nós possui enquanto ser humano.

Cunha (2014) afirma que “nós somos diversos, não somos diferentes, pois a diversidade está relacionada com a cultura e não com as características físicas (cor da

pele, dos olhos)” (p.16). Ou seja, olhar para o outro não é observar na íntegra as suas características visíveis a olho nu, mas sim ir mais além. Olhar para o outro de forma a conhecê-lo, a saber mais sobre este, a evoluir com isso e descobrir o encanto no diverso. É através deste olhar atento e minucioso que haverá evolução em cada indivíduo, e tudo isto também ocorre com as crianças nos contextos de educação de infância, principalmente quando são estabelecidos os seus primeiros contactos. O novo transforma-se no fascínio da descoberta de algo interessante e deslumbrante, e onde o diverso vai ser fundamental no enriquecimento das aprendizagens das crianças, pois é, desde cedo, que estas têm interesse em compreender o mundo que as rodeia. Assim, “se forem educadas numa perspectiva de educação na/para a diversidade, constroem atitudes de respeito e curiosidade pelo outro e pela sua diversidade cultural e não apenas na aceitação das culturas” (Madeira, 2021, p.31) contribuindo também para educação para a cidadania.

Rodrigues (2013) também possui uma conceção relativamente à temática diversidade vs diferença, acredita que somos enquanto espécie humana, muito diferentes. Afirma que a diferença provém de “uma grande variabilidade em termos do nosso património genético, mas sobretudo pela decisiva influencia que tem em nós a educação e a cultura” (p.17). Quanto à diversidade declara que esta tem que ver com o respeito pelos outros, respeitá-lo é antes de mais tentar entendê-lo, ou seja, tentar compreender o seu pensamento, quais os valores que estão inerentes às suas atitudes, (in)seguranças e valores.

Com base nos argumentos supracitados é visível a ligação entre o pensamento de ambas as ideologias, em que defendem que a diferença está intimamente relacionada com a sua genética e com as suas características físicas e visíveis a olho nu. No que concerne à diversidade estas direcionam-se para a diversidade cultural no seu todo, pelo respeito, compreensão e aceitação dos valores do outro.

Efetivamente Rodrigues (2018) afirma que se existe alguma característica que seja homogénea na espécie humana essa é a diversidade. Assim sendo, todos os seres humanos apresentam condições de singularidades que derivam de dois fatores distintos e primordiais nomeadamente, a genética e a cultura. São diversos os autores que detêm uma conceção de cultura.

Leite (2002) refere que:

“cada indivíduo é portador de uma cultura que o identifica e o distingue, e que abrange o conjunto de atitudes e de comportamentos característicos de um grupo social, tais como a língua, modos de vida, crenças, etc. Por outro lado, cada indivíduo possui uma característica intercultural, na medida em que pertence a diferentes grupos, cada um deles portador de uma microcultura (p.124)”.

É viável afirmar que cada um de nós e as próprias crianças possuem a sua cultura, centrada em crenças e valores que nos são transmitidos. Importa, portanto, acrescentar que cada um de nós pertence também a outros grupos, neste caso, a microculturas que contêm culturas distintas e funcionais em grande grupo, por exemplo, quando referimos a cultura familiar ou a cultura do grupo constituído no contexto educativo.

Cunha (2014) define a cultura como “tudo aquilo que é colocado na natureza pelo génio criativo do homem” (p.7). Esta também é explicitada como “uma profusão imensa de expressões (valores) e práticas individuais e sociais, aprendidas geracionalmente” (idem, p.12). À semelhança de Cunha, Matos e Brito (2013) contêm uma conceção de cultura afirmam-na como sendo “um conjunto de crenças, conhecimentos e tradições compartilhados entre uma sociedade e difundidas através de gerações” (p.3). Tais ideologias complementam-se entre si e reafirmam a cultura como um meio de comunicação.

No que concerne à educação de infância, Oliveira e Formosinho (2013) referem que quando nos direcionamos para a pedagogia presente nos contextos educativos esta é visualizada “como um encontro de culturas” (p.13), onde todos têm contacto com a diversidade cultural plena no seu todo. Para além dos contextos educativos, também o meio é potenciador do contacto com o diverso. Boaventura Sousa Santos (1995) declara que o mundo é um “arco-íris de culturas” (cit in Cortesão & Stoer, 1996, p. 38), ou seja, todos os indivíduos devem consciencializar-se e ter presente a noção da diversidade cultural existente em seu redor. Segundo a UNESCO (2005) a diversidade cultural é encarada como “a linguagem, os ideais, os valores, os costumes, as emoções e os modos de vida”, através dos quais “os povos expressam e representam unicamente o seu grupo social” (p. 20).

Assim a diversidade cultural deve ser visualizada e valorizada tendo em conta toda a gama de tonalidades existentes, admitindo os benefícios que a mesma pode conter para a nossa sociedade e para o nosso “eu” enquanto ser inclusivo. Deste modo, a diversidade cultural tem extrema importância para a evolução da sociedade e dos seus padrões culturais, pois também são diversos os contactos estabelecidos com crianças que possuem

diversas culturas favorecendo e enriquecendo o seu conhecimento sobre o mundo, o meio envolvente e sobre si próprio. Facilitando experiências de um universo de significados, sendo estes participantes e agentes de vivências diversas.

Jantarada (2011) refere que a “diversidade cultural no Jardim de Infância permite a valorização do outro e a promoção do respeito pela diferença é fundamental para o desenvolvimento da consciência ética do indivíduo” (p. 39). Sendo que, “a diversidade cultural é tão necessária para género humano como a diversidade biológica o é para a natureza. Neste sentido, constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras” (UNESCO, 2002, p.3).

Assim sendo, a diversidade cultural remete para o conceito do multiculturalismo (Cunha, 2014), contudo, o multiculturalismo é definido “como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades” (Cortesão & Pacheco, s/d, p.34). Este conceito está assente num desafio que fomenta a construção da nossa própria identidade face a imagem contida pelo outro, bem como a imagem que outro contém de nós. A perceção centralizada na diversidade do outro, remete para o respeito, ou simplesmente para a ignorância. Porém, é crucial que tenhamos presente que a rejeição face ao outro diverso não nos deixa indiferentes, atingindo-nos e modifica-nos sempre, sendo alvo de práticas reflexivas em contextos educacionais. Deste modo, “a não aceitação do outro e das suas diversidades leva também a uma perda do eu. É o outro que me faz. Eu preciso do outro (da diversidade do outro) para me construir” (Cunha, 2014, p.18).

Importa também referir que em contextos multiculturais que constituem uma filosofia educacional inclusiva, atribui-se extrema importância ao envolvimento e participação da família permitindo-lhes que se sintam respeitados nas suas identidades e culturas, participando em simultâneo no processo de aprendizagem das crianças. Assim, a comunidade educativa, deve perspectivá-los como os seus parceiros privilegiados na medida em que estes são o papel de referência para a criança. Surgindo parcerias de partilha de saberes entre a educadora, o grupo e os seus familiares de modo a dar a conhecer ao grupo a sua realidade, os seus valores, tradições e a sua cultura. Posto isto, o trabalho de valorização da diversidade cultural existente nos contextos educativos é de facto considerado como uma avenida de liberdade, sendo este um “um lugar privilegiado de comunicação interculturais” (Touraine, 1999, p.332).

Segundo Touraine (1999) “não se trata de ficar espantados perante as diferenças entre indivíduos de pertenças culturais diversas (como é possível ser persa?), mas de discernir as convergências e divergências entre as interpretações que pessoas de culturas diferentes dão aos mesmos documentos ou aos mesmos acontecimentos” (p.335). Tal como é visível nas épocas festivas por exemplo, nos contextos educativos onde as próprias crianças podem ter contacto com diversas religiões que festejam o natal, aniversários, etc, de uma forma diferente da cultura dominante do grupo. Tudo isto contribui para o seu enriquecimento e conhecimento do meio envolvente e de diversas culturas. Embora as crianças pertençam a culturas diferentes são antes de mais seres humanos e cada uma contém a sua história, basta “não julgarmos o livro pela capa”. A verdade é que “os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças são alargados através do contacto com as diversas manifestações de cultura a que essas áreas correspondem” (Silva, et.al, 2016, p. 33).

Estas conceções devem ser transmitidas ao grupo de crianças demonstrando que possuir diversidade cultural distinta do grupo dominante, é maravilhoso, sendo um caminho que enriquece cada uma das crianças, fazendo delas seres mais ricos por lidar e conhecer vivências distintas. Assim, “diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas” (Silva, et. al, 2016, p. 39), ou seja, todos saímos a ganhar incentivando a que todas as crianças pratiquem a paz pelo mundo fora.

1.4. A pegada da cidadania e os seus contributos na educação de infância

No sistema educativo português “o exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social” (Direção Geral de Educação, 2013, p.1).

Quando a cidadania é mencionada, esta assenta numa “atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Direção Geral de Educação, 2013, p.1). Martins e Mogarro (2014) complementam este conceito, afirmando que é antes de mais “um conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se como cidadão” (p.187).

Cardona (2015) refere que “a cidadania confere o direito a ter direitos” (p.33), isto porque, os direitos e os deveres andam sempre par a par, na medida em que se completam e estão intimamente relacionados, dependendo assim das atitudes de cada cidadão.

Assim sendo, à luz do referenciado por Martins e Mogarro (2010) a cidadania pode considerar-se um dos pilares cruciais da civilização, sendo que, a educação para a cidadania poderá prevenir ambientes de violência e maus tratos nos contextos educativos. É de salientar que educação para a cidadania não será a chave para resolver todos os problemas que todo e qualquer indivíduo terão de enfrentar no seu quotidiano (Vieira, Nogueira, Tavares, cit in Cardona et.al, 2015). Contudo, tem como principal intuito cooperar na formação de indivíduos responsáveis, autónomos, solidários, que tenham como princípio na sua vida a paz, harmonia e tolerância, possuindo consciência e exercendo os seus direitos e deveres. Sendo primordial o respeito pelo outro, contendo um espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (Direção Geral de Educação, 2013). Posto isto, é primordial complementar que, “a educação para a cidadania relaciona-se também com o desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança” (Silva, et.al, 2016, p. 40).

Os contextos educativos “constituem o primeiro degrau de uma caminhada”, deste modo é fundamental deixar claro que a educação para a cidadania é antes de mais um processo, “que decorre ao longo da vida” (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, cit in, Cardona et. al, 2015, p.59).

No entanto, a educação para a cidadania, nos primeiros anos está intrínseca na educação de infância, correspondente ao desenvolvimento pessoal, social e emocional das crianças. Assim sendo, tal como está descrito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a área de Formação Pessoal e Social é considerada:

“uma área transversal, esta tem que ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva, et al. 2016, p. 33).

Assim sendo, Martins e Mogarro (2010) abordam a cidadania com uma questão retórica em que se questionam o que se deve ensinar acerca da cidadania, complementando “se é que se pode ensinar algo a esse respeito, pois muitos consideram que a cidadania tem que ser vivida. Supomos que pode ser ensinada, porque ensinar e

educar não é algo separado da vida e da experiência” (p.192). À luz do referenciado recorro a uma informação que atribui à educação pré-escolar um trabalho de excelência, crucial na educação para os valores, reportando práticas de cidadania. Assim, Silva, et. al (2016) afirmam que “educação para os valores, não se ensinam, mas se vivem e se aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (p.33).

Efetivamente, tais autores defendem a concepção de que a educação para a cidadania é vivenciada, no entanto, através de tudo aquilo que vivenciamos surge uma nova aprendizagem. Ou seja, da experiência, de erros, convivência e atitudes face ao outro surgem práticas de cidadania, surgindo assim ensinamento. Importa referir que ao mencionar o “ensinar” não se trata de algo apenas falado ou transmitido verbalmente, mas requer uma ação. Tal como nos afirma, Vieira (2009):

“sabe-se que a cidadania não se aprende por via de um ensino expositivo ou com base numa pedagogia da autoridade. Para que os valores que a distinguem sejam incorporados, ela necessita de ser observada, ensaiada, representada e discutida em espaços emocionalmente protegidos e com recurso a modelos positivos e alcançáveis. Pais, mães, professores e professoras- e todos os restantes agentes educativos- deverão constituir esses modelos” (cit in Vieira, Nogueira & Tavares, in Cardona et. al, 2015, p.43).

É de salientar que a participação das famílias no trabalho efetuado nos contextos educativos é crucial em todas as áreas curriculares, mas sem dúvida que representa extrema importância numa área tão direcionada, enriquecedora e sensível como a formação pessoal e social, essencialmente na aprendizagem dos valores associados à cidadania (Silva, et. al., 2016). No entanto, é essencial que tenhamos presente, que a educação, nomeadamente, a educação da infância requer uma “carga ideológica”. Sendo que, “clarificá-la e explicitá-la, por parte de educadoras e educadores, não é fácil, mas é fundamental para estabelecer uma relação de confiança, mesmo quando as ideias não são as mesmas que as veiculadas pelas famílias” (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, cit in Cardona et.al, 2015, p.94). Ou seja, a verdade é que importa dar a conhecer a ideologia do outro independentemente de fazer parte ao não das defendidas ou praticadas pela sua cultura familiar, fomentando relações centradas na partilha mútua de saberes e respeito.

No que concerne ao trabalho direcionado para as questões de cidadania na educação de infância é de salientar que, deve ser tido em conta duas situações distintas, nomeadamente, a intervenção do educador perante situações que ocorrem espontaneamente no quotidiano e a intervenção intencional do educador através da realização de atividades previamente planeadas (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, cit in

Cardona et. al, 2015). Posto isto, o educador deve direcionar a sua prática para a exploração e discussão de “conceitos-chaves da vivência democrática, valores de cariz universal e temas quotidianos do individual e do coletivo” (Vieira, Nogueira & Tavares, cit. in Cardona et. al, 2015, p.43).

Deste modo, os contextos educativos públicos também assumem um papel de valorar “na educação para a cidadania, [que] por definição, acolhe todos é parte integrante da vida da cidade democrática” (Vasconcelos, 2007, p.111). Os contextos educativos públicos devem ser “uma casa para a criança e não espaço de interditos” (Vasconcelos, 2007, p.114).

Moss e Petrie (2002) enuncia-os como:

“espaços da infância e não de espaços para a infância, descrevendo-os nestes termos: São espaços físicos (certamente), mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos- espaços criados como serviço público, lugares de vida cívica. Nestes lugares as crianças encontram-se umas com as outras e com os adultos. Eles colocam o presente em primeiro plano mais do que pensarem no futuro: são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida. São espaços para os temas de interesse das crianças, ainda que não excluam as «agendas» dos adultos” (cit in, Vasconcelos, 2007, p.113-114).

Acima de tudo são espaços de convivência, interação, toque, crescimento, partilha, de busca do seu ser, reconhecendo-se também como cidadãos com direitos e membros participantes e incluídos, esperemos, num grupo social. São “agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, (..) crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que daquilo que possam vir a ser” (ibidem). Acima de tudo, caracterizam-se como espaços para a criança na íntegra e não para a “ideal” aos olhos de muitos outros serviços direcionados para a criança.

Contudo, tudo isto se abrange tanto para os contextos de educação de infância privados como públicos, pois mais do que abranger todo o público-alvo, é necessário a existência de um processo de inclusão e não apenas de integração. Tal como explicitado no ponto direcionado a esta temática.

2. Ambiente, Participação, Envolvimento e Cooperação

2.1. Papel do educador enquanto promotor de um ambiente inclusivo

Os contextos de educação de infância têm como desafio nos dias de hoje a criação de ambientes inclusivos, “ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e que promovam engajamento são fundamentais para uma Educação para a Cidadania efetiva” (UNESCO, 2016, p.51). Estes ambientes fornecem experiências distintas, auxiliam diversos tipos de aprendizagem e permitem a participação de crianças de diversas origens. Ambientes que asseguram a inclusão e valorização a toda e qualquer criança, incentivando a sua colaboração, interação saudável, respeito e sensibilidade cultural entre outros valores que fomentam a vivência num mundo diverso.

Importa referir que o ambiente muitas vezes é construído pelos próprios educadores, sendo que, desempenham um papel crucial na criação de um ambiente para a aprendizagem efetiva devendo, deste modo, proporcionar às crianças uma relação de confiança, respeito e afetos, nunca esquecendo a especificidade de cada uma. Ou seja, são responsáveis por climas de apoio no processo de inclusão no grupo e na sala de atividades. Segundo o referido no documento da UNESCO (2016), o principal papel do educador é guiar e incentivar as crianças, envolvendo-as em investigações críticas e apoiar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que promovam mudanças pessoais e sociais positivas. Para que tal aconteça, é necessário que se formem educadores “reflexivos que busquem modificar o ambiente escolar a fim de torná-lo menos opressor e que tenham um bom entendimento do que são as culturas e a sua importância da diferença de cada uma” (Zanin & Kaczmarek, 2015, p.16401).

Deste modo, é fundamental também que os educadores honrem as diferentes famílias que estão envolvidas na sala de atividades, solicitando a “colaboração de cada uma das delas [pedindo, por exemplo, que tragam] fotografias de famílias para serem expostas numa das paredes da sala” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.85). Demonstram, desta forma envolvimento e participação de cada uma das famílias, revelando respeito face às suas identidades e culturas familiares “fomentando a sua abertura às identidades e culturas de outros pais” (ibidem).

Nesta linha, também é crucial abordar a temática do planeamento, na medida em que o educador deve optar por o adaptar e diferenciar “em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em

todas um sentido de segurança e autoestima” (Silva, et. al , 2016, p. 10). Além disso, um bom educador deve promover práticas de sensibilização e reflexão, através das observações dos diferentes mundos culturais em seu redor. Importa referir que é através da observação que são recolhidas inúmeras informações acerca das crianças, sendo que, o educador deve ser um observador frequente e detalhista. É através da observação que compreende a singularidade de cada criança, facilitando o conhecimento dos seus pontos fortes, as suas características e a maneira como se relaciona com o outro (Parente, 2011). É através da observação que o educador constrói uma planificação ajustada às necessidades e interesses individuais da criança e da sua família; para além disso, importa que tenhamos em consideração que a observação, a escuta e a negociação são antes de mais processos vitais para promover a participação.

No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância tem diversas funções, nomeadamente, organizar “o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (decreto-lei 241/2001). Este também deve focar a sua abordagem na disponibilização de materiais estimulantes e diversificados, abertos e plurais como livros, jogos simbólicos, coleções de imagens, bonecas, com o intuito de refletir o respeito pela diversidade autenticando a identidade pessoal e cultural das crianças. O objetivo destes materiais é fomentar interações educativas subtis, responsivas e democráticas, o que faz com a criança alargue as suas experiências, que se abra ao mundo criando outras realidades (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2013). Assim, todos estes materiais devem ser estimulantes e “selecionadas a partir do contexto e das experiências de cada criança” (decreto-lei 241/2001). A organização do tempo também está implícita na organização do ambiente educativo, sendo este gerido de forma “flexível e diversificada, [devendo proporcionar] a apreensão de referências temporais pelas crianças”, ou seja, o educador deve ter em conta a participação das crianças na tomada de decisões relativamente aos materiais disponíveis na sala de atividades, a sua organização, distribuição e utilização do tempo. Tendo em consideração “o que sentem, pensam, fazem, dizem, projetam, para que a intervenção educativa seja coerente” e prevalecendo a escuta ativa (Azevedo, et. al, 2018, p.3). Através desta escuta o educador irá responder à realidade dos seus contextos familiares e culturais.

Contudo, o espaço planificado pelo educador e a utilização que a criança faz do mesmo interfere sem dúvida no ambiente presente na sala de atividades, este pode ou não

favorecer diálogo e comunicação, dependendo da sua boa organização, apresentando efeitos emocionais e cognitivos imprescindíveis para as crianças. Neste sentido, o espaço da sala de atividades requer que o educador “se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização” tal reflexão, será essencial evitando “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” e para o grupo (Silva, et. al, 2016, p.26). Constata-se, assim, que o espaço pedagógico deve possibilitar que sejam as próprias crianças a tomar decisões e a fazer escolhas, não se limitando a uma determinada área e à sua utilidade criativa.

Um bom gestor de um ambiente educativo inclusivo deve também mobilizar diversos recursos educativos, recorrendo “às tecnologias da informação e da comunicação; cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Decreto-Lei 241-2001). Na educação de infância “cuidar e educar estão intimamente relacionados” assim sendo, é crucial que o educador crie um ambiente onde exista articulação entre estas duas competências, sendo este um cuidar ético que envolve “a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem” (Silva, et. al, 2016, p.24). Importa que o educador disponibilize às crianças um ambiente de partilha e de diálogo que integra a voz de todas as crianças e que crie “espaços e tempos de intervenção para todos e para cada um, interligando o singular e o plural, o individual e o social” (Azevedo, et. al, 2018, p.2), estando visivelmente a contribuir para a criação de um ambiente inclusivo, democrático e participativo. Tendo em consideração:

“a indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem, a ideia de que cada criança é única, que é valorizada e respeitada na sua identidade e pertença-pertence a uma família e a uma cultura- e que tem o direito a participar e a ser tida em consideração nas decisões que lhe dizem respeito” (Azevedo, et. al, 2018, p.2)

Para além do referenciado o educador inclusivo deve ser um “educador cultural”, sendo aquele que vê a diferença ou a diversidade cultural como um benefício, que reconhece as diferenças e conhece as diferenças culturais. É quem incentiva as suas crianças a obter gosto pelo conhecimento, pela pesquisa e pelo belo, ou seja, o seu papel também deve centrar-se em fazer a mediação entre a criança e o conhecimento acumulado em uma cultura. Como consequência, deve desafiar, facilitar o seu desenvolvimento infantil através destes conhecimentos, contribuindo para a compreensão de diferentes realidades, promovendo a sua vivência solidária (Rego, 1995, cit in Aquino1998). Além disso, poderá ser mais, transformando-se num educador multicultural, que tem como

objetivos a construção da educação baseada no pluralismo em diversidades culturais, assegurando o sucesso escolar a todos, facultando-lhes a ferramenta e a preparação necessária para uma inclusão e intervenção bem-sucedidas, tanto na sociedade do país de acolhimento ou onde já nasceram. Este precisa ter espírito aberto e aceitar a complexidade; ser imparcial e não ter preconceitos, a par disso, deverá procurar questionar os valores e os preconceitos, promovendo o saber da escuta e o respeito perante perspectivas distintas (Matos & Brito, 2013). Deverá esforçar-se por criar um ambiente participativo, étnica, social, religiosa, entre outras, e interativo entre a escola, a família e a própria comunidade. O intuito será desenvolver projetos que tenham por base o envolvimento das crianças contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social (Zanin & Kaczmarek, 2015).

Nesta sequência, recorro ao Decreto-Lei nº 241/2001, este que defende que o educador inclusivo deve ter como base os seguintes princípios:

“[fomentar] a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; [apoiar] e [fomentar] o desenvolvimento afectiva, emocional e social de cada criança e do grupo; [promover] o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania”.

Para além do supracitado, é sem dúvida de extrema importância que haja uma preparação educacional, havendo a inserção de “formações que preparem os educadores para trabalhar com a diversidade, face a ambientes educativos heterogêneos, que estejam preparados (intelectual/cognitiva e emocionalmente) para realizar as mudanças necessárias e enfrentar os desafios inerentes ao novo” (Silva & Rebolo, 2017, p.189). Isto porque, segundo o referenciado por Moreira e Candau (2003) o papel destas formações tem como intuito auxiliar os educadores para que desenvolvam uma nova identidade, uma nova postura perante a diversidade cultural, bem como, novos saberes, objetivos, conteúdos, estratégias e até formas de avaliação.

Complementando, Zanin e Kaczmarek (2015) referem que a formação:

“deve centrar-se, não apenas no acesso à informação e ao conhecimento sobre teorias, modelos e estratégias de educação multicultural, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores que tornem os professores sensíveis face aos preconceitos, aos estereótipos, às injustiças, ao racismo e à discriminação” (p.16401).

Contudo, é de salientar que formar o educador “não é suficiente pois, embora muitos deles tenham uma certa noção [em] enfrentar as questões que dizem respeito à diversidade e até venham a tomar iniciativas nesse sentido, é claro que se perde, se o projeto educativo não incorporar essa perspectiva” (Zanin & Kaczmarek, 2015, p.16401). Assim sendo, a formação do educador será sempre um complemento e uma mais-valia, mas a instituição em si também terá o seu papel na temática em questão. Muitas vezes é o próprio corpo educacional, docente neste caso, que poderá abrir horizontes à instituição em si e fazer com que este seja um objetivo global, pois a verdade é que este processo tem de começar por algum lado. Defendo que, quanto mais acreditarmos e fizermos para mudar, mais vozes nos ouvirão refletindo posteriormente, o que sem dúvida dará os seus frutos embora que morosos.

Com a diversidade, a sala de atividades torna-se mais rica, plural, estimulante e desafiante e, sem dúvida, um arco-íris de culturas fazendo do trabalho docente mais complexo e difícil, mas também mais enriquecedor, diverso e inclusivo. Formando pessoas, adultos e cidadãos melhores e mais conscientes. Sendo assim, é fundamental educar com e para a reflexão, pois sem esta não haverá autonomia nem a verdadeira cidadania (Medeiros, 2006). No fundo o papel do educador centra-se em encarar a sua profissão como um mediador no processo de ensino/aprendizagem, não sobrevalorizando o leque de conhecimentos das crianças, mas sim valorizando o bom uso dos mesmos. Desta forma, um bom educador de infância terá consciência de que a sua ação forma sociedades baseando-se em atitudes e promovendo ambientes inclusivos nos contextos de educação de infância.

Finalizo este ponto clarificando e reforçando que a criação de um ambiente educativo “que acolha múltiplas relações e interações e que potencie aprendizagens plurais” compreende uma diversidade de oportunidades de aprendizagem, a todas as crianças sendo sem dúvida uma forma do educador “combater as desigualdades sociais e culturais [proporcionando] uma educação mais justa e mais equitativa” (Azevedo, et. al, 2018, p.1).

2.2. Papel das famílias na qualidade de agentes educativos inclusivos

A família é vista como o ecossistema da criança, sendo esta aquela que mantém o equilíbrio e a base primordial da educação da mesma. Contudo, face aos dias de hoje, esta nem sempre é associada a um grau de parentesco, mas sim à relação que se vai construindo e desenvolvendo e que irá contribuir para a construção da criança.

No entanto, são diversos os autores que abordam o conceito de família, nomeadamente, Homem (2002) que salienta que a família é o “principal ambiente de aprendizagem e de aquisição de valores” (p.24) para a criança. Nesse sentido, a família é aquela com a qual a criança tem o primeiro contacto com a educação, ou seja, será a sua primeira instituição educacional e de socialização; Miranda (2002) refere que a família é “o mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade humana, no qual o indivíduo se afirma como pessoa (p. 11)”;

Tomaz (2004) complementa e reafirma a ideologia supracitada, visualizando a família como a “instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projecto de vida autónomo. É a comunidade humana onde, de forma espontânea e gratuita, cada um, logo ao nascer é reconhecido no seu carácter individual, irrepetível e insubstituível” (p.33); Magalhães (2007) afirma que a família é um “contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades” (p.44). Este salienta que esta tem diversas funções ao longo da vida da criança, tais como “funções de reprodução, apoio económico, socialização/educação, apoio emocional, apoio à infância. E representação de papéis sociais” (p.50).

É na família que se constroem grandes relações de confiança e onde nos são indicados os melhores caminhos para a vida, é com esta que se “aprende a viver com os outros, a ser solidário, a descobrir na prática quotidiana a riqueza da diversidade, as regras básicas de vida e as tradições familiares, e se descobrem os valores e os critérios morais” (Tomaz, 2004, p.32). Quando a família é estável e coesa, sendo um agente educativo que fará de tudo para fornecer uma educação de qualidade aos seus educandos, é sem dúvida “o espaço mais próprio para descobrir e viver o amor: (..) é o ponto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências” (Tomaz, 2004, p.33). Todas as bases fornecidas por este agente educativo, serão certamente expandidas nos contextos de educação de infância e, como tal, é fundamental referir que os educadores devem antes de mais, centrar-se em conhecer cada uma das famílias constituintes do seu grupo, em diversos aspetos. Desta forma, “os educadores devem ter uma compreensão clara destes componentes, da interação que se estabelece entre eles e das influências que exercem no grupo familiar” (Magalhães, 2007, p.61).

No entanto, é ainda de salientar que as famílias devem abordar alguns dos aspetos que os educadores também abordam enquanto agentes educativos nos contextos de educação

de infância. Será, sem dúvida, benéfico para a aprendizagem da criança, uma vez que o modelo de aprendizagem e os valores transmitidos irão ao encontro de um objetivo comum para uma aprendizagem eficaz e reflexiva. Assim, a família pode e deve abordar diversas temáticas, como por exemplo “o valor do jogo, do brincar; práticas apropriadas de estímulo das competências das crianças” a importância da reflexão e do debate de ideias e diversas concepções, nomeadamente inclusivas (Magalhães, 2007, p.126). Procura-se uma comunicação estabelecida em dois sentidos “da escola para casa e da casa para a escola” (Magalhães, 2007, p.127), sendo que o educador será também formador das famílias, partilhando os seus saberes com as mesmas, dado que ambos os agentes educativos são conhecedores das capacidades e características das crianças.

Toda a partilha supracitada remete-nos para três conceitos distintos, envolvimento, envolvimento parental e cooperação, todos eles interligados e cruciais para o papel das famílias enquanto agentes educativos inclusivos, e tendo como motor a participação. No ambiente educativo a participação da família, torna-se um instrumento imprescindível para a evolução “na educação como todo, mas principalmente na educação inclusiva, que necessita de atenção especial” (Dias & Pacheco, 2017, p. 73). É assim crucial que todos tenham consciência da necessidade de participarem, e mais que isso, de se envolverem “nos processos educativos [partilhando-os] entre si, fazendo confluir os saberes multifacetados que fazem parte do património pessoal de cada um (Mata & Pedro, 2021, p.10), existindo partilha, cooperação, companheirismo e colaboração.

Quanto ao termo colaboração, Marques (1994) destaca-o como uma vantagem na terminologia escola-família, isto porque “inclui noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos”. Além disso, “a colaboração escola-família pressupõe a defesa da ideia da escola como comunidade educativa onde o processo educativo é fruto da interacção de todos os intervenientes relacionados com o mundo da infância e da juventude” (p. 5). Remetendo também para a ideologia de que todos são cruciais neste processo de colaboração.

Contudo, a participação também remete para o envolvimento das famílias sendo este definido como “o apoio directo das famílias aos seus educados. O apoio assume uma base individual e o seu objecto tem um rosto. O espaço privilegiado é a casa, embora a possa extravasar (ida a reuniões na escola, etc).” (Silva, 2003, p. 83). A família também nos

leva à definição de envolvimento parental que tem como definição “um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais, através dos quais estes mobilizam e disponibilizam aos filhos recursos educativos, em domínios específicos” (Grolnick & Slowiaczek, 1994, cit in, Mata & Pedro, 2021, p. 12). É de salientar que um eficaz envolvimento parental integra o sucesso escolar dos educandos, mais especificamente na melhoria das competências sociais e de comportamento (DGE, 2018, p.16).

No que concerne ao papel das famílias enquanto agentes inclusivos, destaco a dimensão de envolvimento cultural, sendo esta aquela que está focalizada em atividades “intelectualmente estimulantes e que visam proporcionar o acesso a recursos promotores de desenvolvimento” (Mata & Pedro, 2021, p.12). Esta dimensão retrata a partilha que as famílias executam com os seus filhos ou educandos, disponibilizando diversas experiências culturais, como por exemplo, uma ida a uma exposição, a um museu, ou a um espetáculo. Desta forma, surgem realidades distintas da sua o que irá enriquecer o seu ser, dando a conhecer a diversidade cultural e o diverso no seu estado mais pleno. Tal como nos indica Albright & Weissberg (2010) “de modo a dar resposta à diversidade cultural, o processo de trabalho colaborativo e o estabelecer de parcerias entre educadores/as e famílias é essencial para promover o desenvolvimento social, emocional e educativo nas crianças” (cit in Mata & Pedro, 2021, p.23).

Com base nas ideias supracitadas, enalteço e reforço a ideologia da família como um elemento primordial na educação das suas crianças. Construindo também interações bem-sucedidas com o outro, começando com o educador de infância, expandido para os auxiliares de ação educativa e outras famílias, causando transformações positivas na evolução cognitiva, afetiva, social e de personalidade de cada um dos seus educandos (Polonia; Dessen, 2005, cit in, Borges, et. al 2011). Desta forma, as famílias e também os agentes educativos contribuirão ativamente no que desejam para a criança enquanto cidadão ativo.

2.3. A criança e a aceitação do outro: ações e interações inclusivas

De modo a iniciar este ponto recorro à conceção que tenho de criança, descrevendo-a como um ser humano, que tem capacidade e que é um ser único e sensível, com a sua especificidade e particularidade, e com necessidades e interesses que devem ser atendidos e valorizados. Descrevo-a também, como um ser competente e participativo na sua própria aprendizagem, tendo sempre o direito de se expressar. Ainda é vista como

o “(...) sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, et. al, 2016, p.9).

É de salientar que as crianças possuem desde tenra idade a “capacidade de desenvolver empatia com os outros e de, muito precocemente, atribuir sentido e significado às suas ações” (Rodrigues, 2016, pp.16-17). A empatia é descrita como um sentimento primordial na vida humana, significando colocar-se no lugar do outro de modo a compreender as suas emoções (António, 2020). E assim culminamos para a definição do respeito pelo outro, que nos remete para a valorização, aceitação e atenção face ao outro tal como referenciado nos pontos anteriores. Favorecendo assim uma adaptação de parte a parte assim como, o envolvimento e reconhecimento de cada criança no contexto educativo, promovendo diversas relações e interações entre pares. Abreu (1996) partilha a ideologia de que, a interação entre pares irá contribuir para o desenvolvimento de atitudes, de aceitação, respeito pela diversidade e o reconhecimento da relevância de cada um.

A relação estabelecida entre pares é efetuada através da comunicação relacional, sendo que, as crianças interagem entre si, produzindo um conjunto de “ações e [reações]” (Silva, 2002, p.919). Esta relação é designada como uma interação que contem um efeito recíproco, “em que a [ação] de um pode modelar o outro” que poderá estar dependente da “existência de benefício de um ou dois participantes” (Silva, 2002, p.919). Contudo, as interações sociais não contêm obrigatoriedade em termos de comunicação oral, podendo ocorrer durante uma conversa, numa troca de gestos, ou até numa atividade. Também Schaffer (2005) e Rivier (1983) indicam que a interação entre pares permite o desenvolvimento social e intelectual da criança, e ao mesmo tempo, adquirem diversas competências, como independência, autonomia, sentido da reciprocidade, da solidariedade e justiça, consistindo em competências imprescindíveis para a sua vivência em grupo.

A interação entre pares também alude a fatores positivos, nomeadamente a aprendizagem feita com os outros, sendo que esta é explicitada através da descoberta dos “neurónios-espelho” em que cada criança está preparada do “ponto de vista neuro psicológico com uma capacidade de imitação e de aprendizagem através do outro e que esta aprendizagem se ativa pela simples observação da ação de outrem” (Rodrigues, 2016; pp.16-17). Ou seja, é através da observação que a criança se identifica, reconhece ou faz

novas aprendizagens com os seus pares, uma vez que “os seres humanos, se encontram preparados sob o ponto de vista do seu equipamento neurológico para aprender com os outros e para entender e se situar em ambientes humanos ricos e complexos” (Rodrigues, 2016, p.16-17). Esta aprendizagem colaborativa possui grande influência na forma de conduta e pensamento das crianças. Como tal, Hohmann e Weikart (2011) indicam que a construção de interações sociais para as crianças é imprescindível, sendo a partir destas relações com os seus pares e também com o adulto que se origina a compreensão da criança relativamente ao mundo social. É também através da interação com os pares que a criança se questiona sobre o seu verdadeiro eu, sendo esta questão respondida ao longo do seu desenvolvimento e de todas as experiências que tiver, e quanto mais diversidade existir melhor. Estas relações também proporcionam às crianças respostas às suas necessidades, sendo uma delas, a inclusão, o que acarreta uma alteração nos indivíduos em distintos domínios, podendo esta ocorrer no domínio do conhecimento, do sentimento ou do comportamento (Campos, 1990, cit in, Nunes, 2017).

A capacidade de uma criança participar com êxito na interação com os seus pares tem como alicerce diversas conquistas nos primeiros anos de vida, surgindo competências cognitivas e de autorregulação que auxiliam e suportam as interações sociais da criança com os seus pares (Hay et al., 2004). Além disso, o modo como os pares interagem, desde a sua infância, deve ser um fator de ponderação e cautela, visto que, as relações entre pares retratam o desenvolvimento socio-emocional da criança, capaz de influenciar a sua identidade, ao nível do comportamento, personalidade e adaptação (Bierman, 2007, cit in, Lucas, 2018). Contudo, é na entrada para os contextos de educação de infância que surgem os ditos padrões de preferência no que concerne à seleção dos pares. No entanto, Monteiro (2012) defende que se verifica uma tendência na escolha de um par do mesmo sexo, etnia semelhante, comportamentos idênticos, entre outros fatores. Podendo suceder rejeição entre pares, ou até acontecimentos frequentes de rejeição que devem ser trabalhados pelo adulto. O papel do educador será o de promover interações sociais entre todas as crianças, independentemente das suas especificidades, recorrendo a atividades de grupo por exemplo. Efetivamente, Lopes et. al. (2003), afirmam que “a utilização de uma prática educativa com atividades grupais favorece não só o desenvolvimento cognitivo, como também promove a aquisição de habilidades sociais através dos intercâmbios entre as crianças” (p.89). Barreto e Vieira (2012) declaram que as percepções e expectativas dos

educadores e das suas famílias também influenciam na qualidade das interações entre crianças/jovens.

Conforme referem Barreto e Vieira (2012), “uma inclusão de sucesso é conseguida quando a criança diferente estabelece relações de amizade com os pares, se sente parte de um grupo e é por ele verdadeiramente aceite” (p. 5). Será para o mundo da inclusão que remaremos com esperança, conhecimento e persistência.

Capítulo II- Metodologia de Investigação²

No presente capítulo tenho como principal objetivo explicitar a metodologia de investigação usada para o progresso deste projeto. No entanto, no que concerne às investigações realizadas em Educação, são destacadas o uso de diversas metodologias, neste sentido dou enfoque à investigação-ação que se enquadra na investigação qualitativa e no paradigma interpretativo, pelo que serão abordadas mais detalhadamente neste capítulo. A metodologia usada requer uma reflexão constante por parte dos investigadores, sendo assim notável uma relação focalizada entre a componente prática de intervenção e a integrante teórica que fundamenta e está na base do estudo.

Nesta sequência ainda serão apresentadas as técnicas de recolha e tratamento de informação usadas, nomeadamente: a observação, as notas de campo, os registos multimédia, a entrevista, a consulta documental e análise de conteúdo.

² O presente capítulo contém informações retiradas do produto académico, que possuía o título “Fundamentação da Metodologia para o Projeto de Investigação”, integrado para a Unidade Curricular Seminário Investigação e Projeto I, lecionada no 1º ano do Mestrado.

1. Objeto de estudo

Com base no tema “*A Diversidade Cultural e a Inclusão nos contextos de educação de infância*”, procedi à definição da questão de investigação-ação “*De que forma o educador de infância organiza o ambiente educativo para incluir as diferentes culturas das crianças?*”. De modo a dar resposta a esta questão, efetuei diversas observações e intervenções realizados nos contextos onde exerci a prática pedagógica, várias conversas informais, reflexões cooperadas e entrevista semiestruturada com cada uma das educadoras cooperantes.

2. Investigação Qualitativa e o Paradigma Interpretativo

O presente projeto de investigação tem como base a metodologia de investigação qualitativa que, de acordo com, Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é um conceito genérico que reúne estratégias de investigação distintas “*ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais*” (p.11). Contudo, os investigadores qualitativos, têm como principal objetivo a compreensão de razões pelas quais decidiram investigar situações- concretas podendo ser de carácter preocupante para o mesmo ou para dar resposta às suas questões. Deste modo, os estudos qualitativos são cruciais, na medida em que proporcionam uma interligação entre a teoria e a prática, fornecendo ferramentas eficientes para a interpretação das questões educacionais. Nesse sentido, os dados recolhidos através desta investigação, são designados por “*qualitativos pois são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e acontecimentos*” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Segundo Guba e Wolf (1978, cit in Bogdan e Biklen,1994) a investigação qualitativa, contém uma conceção que complementa o conceito supracitado, designando-a por naturalista pois o investigador frequenta os locais em que ocorrem os fenómenos baseando-se nos mesmos para a construção do seu projeto. Assim, o processo de condução da investigação qualitativa baseia-se num contacto estabelecido entre os investigadores e os respetivos indivíduos investigados, com o intuito de formular a abordagem executada perante questões específicas que submetem a investigação, sendo o papel do investigador qualitativo, o de interrogar, interpretar e questionar. O investigador é caracterizado como um ser ativo, que está presente na realidade que pretende estudar (Alves & Azevedo, 2010).

Bogdan e Biklen (1994) indicam Moreira (2002, cit in Oliveira, 2018), mencionam características básicas da metodologia qualitativa, sendo estas centradas em seis itens distintos:

interpretar a situação em estudo sobre um olhar centrado nos participantes; dar importância aos testemunhos prestados pelos informantes; a flexibilidade no procedimento do estudo; interesse no processo e não no resultado; o contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; influência e reconhecimento da pesquisa, admitindo-se que o pesquisador está sob influência da situação de pesquisa (p.14). cinco características para a metodologia qualitativa, que vão ao encontro às enunciadas anteriormente:

A primeira, em que os autores afirmam que este tipo de investigação requer acesso e contacto direto com o ambiente natural, o que facilitará o sucesso na observação de ações no seu ambiente habitual de ocorrência, sendo o papel do investigador o instrumento principal. Este deverá incluir-se nos locais de estudo, preocupando-se com o contexto; deve utilizar equipamentos que facilitem a sua recolha de informações como, equipamentos de vídeo, áudio, blocos de apontamentos e/ou materiais de escrita;

A segunda característica descreve a metodologia qualitativa como descritiva, pelo que, os dados recolhidos deverão ser em forma de palavras ou imagens; quanto aos dados escritos estes devem basear-se em citações com o intuito de ilustrar e complementar a exposição dos dados reunidos. Estes devem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, e/ou outros registos oficiais. O intuito final será analisar a riqueza de todos os dados recolhidos, nunca desrespeitando o formato em que estes foram registados e/ou transcritos. Ainda assim, é papel do investigador colocar questões constantemente de modo a enriquecer a sua pesquisa e investigação.

A terceira faz referência ao foco dos investigadores qualitativos sendo este o processo e não os resultados e o produto. Ou seja, existe uma valorização e um investimento no decorrer da pesquisa que deve ser feita pelo investigador de modo a enriquecer toda a sua investigação.

A quarta indica que os investigadores não devem analisar os dados indutivamente, ou seja, a recolha de dados não tem como “objetivo confirmar ou inferir hipóteses construídas previamente; as conceções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50). No entanto, o processo de análise dos dados deve ser afinado, iniciando pela análise de conteúdos

fornecidos primeiramente, progredindo para o estudo da informação, mais fechada e específica no extremo.

A última característica alude à apreensão necessária na abordagem qualitativa, onde os investigadores dão importância às perspectivas participantes. Ou seja, os investigadores qualitativos estão interessados em como diferentes pessoas no mundo dão sentido às suas vidas.

Como complemento também Moreira (2002, cit in Oliveira,2018), menciona características básicas da metodologia qualitativa, sendo estas centradas em seis itens distintos:

interpretar a situação em estudo sobre um olhar centrado nos participantes; dar importância aos testemunhos prestados pelos informantes; a flexibilidade no procedimento do estudo; interesse no processo e não no resultado; o contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; influência e reconhecimento da pesquisa, admitindo-se que o pesquisador está sob influência da situação de pesquisa (p.14).

Oliveira (2018) partilha a ideologia de que as características mencionadas acima “ampliam as possibilidades de melhor entender a situação desse ambiente, promovendo meios mais eficazes para o pesquisador trabalhar e poder elaborar seus relatórios, chegando às conclusões ou (in) conclusões da pesquisa” (p.15).

Importa ainda referir que a investigação qualitativa se fortalece no centro do paradigma interpretativo, constituente de um “conjunto de crenças que direcionam a ação” (Guba, 1990, cit in, Aires, 2011, p.18).

Spodek (2002) apresente uma ideologia em que indica que:

“Os investigadores interpretativos compreendem as crianças e as salas de actividades, não através de métodos obscuros, e muitas vezes proibitivos, de recolha e análise de dados, mas sim através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância, os bons amigos, os bons amantes, os bons pais e as boas pessoas- ouvir, conversar, interpretar, reflectir, descrever e narrar” (pp.1040, 1041).

Porém, na perspectiva de Walsh et. al (2010), o paradigma interpretativo “é um termo mais inclusivo” (p.1038). Efetivamente, o foco deste tipo de investigação centra-se em encontrar “paixão por um entendimento do significado que as pessoas vão construindo com as acções situadas que levam a cabo no quotidiano” (Spodek, 2002, p.1039). Nesse sentido, o investigador não irá investigar apenas comportamentos, mas também situações adversas, procurando adotar estratégias para evitar essas mesmas situações.

Assim sendo e estabelecendo a ponte com o meu projeto de investigação, indico que esta metodologia remete para uma das modalidades de estudo na qual irei refletir no próximo ponto, ou seja, a investigação-ação, uma vez que haverá uma intervenção direta, onde me vou centrar no estudo das realidades vivenciadas nos contextos de educação de infância observados. Procuo perceber qual o papel dos agentes educativos face à inclusão de crianças que possuem diversidade cultural. Deste modo, irei fazer uma breve abordagem ao tema, recorrendo à recolha de dados usando as estratégias mencionadas nas características supracitadas e complementando com as diversas técnicas de informação, tornando-me também uma investigadora ativa.

3. Investigação- ação

A investigação-ação (I-A), está diretamente relacionada a estudos de ciências sociais, como tal, consiste num desafio proposto a todos os profissionais que têm como objetivo colaborar para a melhoria das práticas educativas, regendo-se pela necessidade de resolver problemas reais. Ou seja, interligar a investigação com a ação, onde o investigador procura transformar a realidade e, conseqüentemente, produzir conhecimentos a partir dessas mesmas transformações resultantes da ação (Coutinho, et al,2009).

Segundo Coutinho et al. (2009), existem diversos autores que se centram na definição de investigação-ação. Elliot (1993) define-a:

“como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma; Kemmis (1984) [descreve-a como] uma ciência prática e moral como também uma ciência crítica; Bartalomé (1986) [indica-a como] um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (p.360).

A IA³ é o tipo de investigação que melhor se adequa na área da educação, uma vez que: “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras questões para refletir” (Coutinho, et al., 2009, p. 358).

³ IA- Investigação- ação

Com base nas definições anteriormente identificadas, reflito assim sobre a metodologia IA constatando que opta por um caráter reflexivo, crítico e interventivo, com o intuito de melhorar e aprofundar variadas questões sociais.

Coutinho et al. (2009) afirma que a IA centra-se numa metodologia de pesquisa, sendo esta essencialmente prática e aplicada. Esta apresenta características para este tipo de investigação, de acordo com diversos autores, assim a IA é participativa e colaborativa, sendo que, todos os intervenientes são cruciais no processo de investigação; prática e interventiva, existindo intervenção prática, integrada no campo teórico; cíclica, envolvendo diversos ciclos centrado-se na progressão e articulação entre a teoria e a prática; crítica onde os investigadores se baseiam na mudança; esta também é auto avaliativa, pois a mudança exibida ao longo do projeto de avaliação é avaliada de forma a promover a adaptação de novos conhecimentos.

A IA tem como base um conjunto de fases- planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação- estas desenvolvem-se continuamente e em movimento circular. Dando início a novos ciclos, por conseguinte, irão desencadear novas espirais de experiências de ação reflexiva (Fonseca, 2012). Como complemento Mc Kernan (1998, cit in Máximo- Esteves (2008) caracteriza de forma pormenorizada a investigação-ação. É o processo reflexivo que representa uma investigação numa determinada área problemática, em que o ideal será aperfeiçoar ou amplificar a sua compreensão pessoal. Desta forma é dirigida:

“pelo prático- primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação-, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores- ação” (ibid, p.5).

Contudo, o meu papel enquanto investigadora será centrado na IA prática, na medida em que o meu principal objetivo será participar, refletir e conter um momento de reflexão e opinião dos agentes educativos envolvidos, vinculando assim um papel de cooperação entre o investigador, neste caso, eu e os investigados (crianças e educadoras cooperantes).

4. A Ética na Investigação em educação

Ao longo de todo o processo do projeto de investigação os investigadores baseiam-se em atitudes eticamente corretas sendo designadas como as questões éticas da investigação. Sendo a ética definida como “normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994).

Máximo- Esteves (2008) inicia como um dos primeiros pontos éticos adotados pelo investigador o “dar a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação-ação aos participantes” (p.107). Ou seja, proporcionado um clima empático com todos os intervenientes e fomentando um clima de confiança entre o investigador e o investigado. Deste modo, Máximo- Esteves (2008) reforçam o referido anteriormente, afirmando que, “o acesso ao conhecimento construído em colaboração estreita com os outros requer relações de proximidade intensa, para as quais é necessário o envolvimento mútuo do investigador e do investigado” (p.106), mantendo sempre uma relação de proximidade com os intervenientes.

Efetivamente, Bogdan e Biklen (1994) identificam quatro princípios éticos que devem ser ponderados ao executar investigações: proteger as identidades dos intervenientes de modo “que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”; tratar com respeito todos os envolvidos “de modo a obter a sua cooperação na investigação”, para além disso os investigadores não devem “mentir aos sujeitos nem registar conversas ou imagens com gravadores escondidos”; explicitar com clareza a todos os sujeitos envolvidos na investigação os termos e acordos estabelecidos, devendo “respeitá-lo até à conclusão do estudo”; ser autêntico na descrição dos resultados obtidos através da devoção e da fidelidade aos dados recolhidos, “ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros por apresentar alguns resultados que os dados não contemplam”.

Deste modo, ao longo do período de investigação e tendo em conta que as questões éticas que “devem acompanhar os investigadores ao longo de todas as etapas de investigação (...) principalmente quando envolve seres humanos” (Correia, 2018, p.161). Mantive a privacidade dos profissionais de educação de infância e dos contextos educativos onde exercem o seu trabalho mantendo-os em sigilo. Sendo que, os dados recolhidos durante o processo de investigação foram partilhados somente com os

docentes do meu ciclo de ensino, bem como as minhas orientadoras de estágio e por último, mas não menos importante, com a docente orientadora do meu projeto de investigação. Importa, portanto, que o investigador garanta a confidencialidade dos dados, assumindo que nada se tornará público sem a aprovação dos intervenientes focando-se no direito à privacidade, recorrendo ao anonimato e/ou a denominações fictícias.

No início de cada estágio e tal como a ética nos indica as educadoras cooperantes tiveram o cuidado de informar os pais antes da minha chegada, relativamente à minha presença no contexto explicitando o meu objetivo no mesmo, sendo bem aceite por todos. No contexto de creche recorri à elaboração de um pedido formal às famílias das crianças, de modo a obter a autorização da recolha de informações através de fotos e vídeos contribuindo para o enriquecer e complemento do meu dossier pedagógico e projeto de investigação⁴. Contudo, de modo a garantir o anonimato dos intervenientes, recorri ao uso desses registos, mas sempre escondendo a cara de cada criança. Quanto ao contexto de jardim de infância debati o assunto da ética com a educadora cooperante, relativamente à recolha de fotografias e vídeos das crianças, em que a mesma me esclareceu que já tinha informado os pais quanto à minha presença, na reunião inicial do ano letivo e todos concordaram com que procedesse a essa recolha. Desde que a cara das crianças não fosse apresentada, explicitando que não haveria necessidade da presença de assinatura de um documento que clarificasse esta situação. Assim sendo, fortaleci a garantia do animato beneficiando de uma relação entre o investigador- eu- e o participante mais informal, mais espontânea, e, conseqüentemente surgiu a divulgação de dados pertinentes para a pesquisa que serão apresentados ao longo deste projeto de investigação (Ludke & André, 1986).

5. Investigar através de uma conversação com miúdos/ graúdos e o seu pensamento longínquo

Os miúdos/graúdos são atores sociais, crianças e além de tudo seres humanos que contêm um:

“poder de simbolização e reflexão, de tomadas de iniciativa para a acção e acção social, não apenas activamente implicadas na construção das suas próprias vidas,

⁴Disponível em Apêndice XII

mas também nas daqueles com quem se relacionam e que as rodeiam, e na sociedade em que tomam parte”(Ferreira,2010, p.156).

Contudo, as crianças apresentam-se como sujeitos de conhecimento, pela comunicação e relação que fazem parte do seu ser. Assim sendo, e tal como pretendi neste projeto é fundamental referir que um dos meus princípios centrou-se na devida importância e valorização dada à “voz” das crianças. A verdade é que, estas contêm opiniões, ideias, críticas, experiências que devem ser escutadas, uma vez que a sua “voz” e opiniões são fundamentais para construir um modo de vida satisfatório para todos (EU, 2010). No entanto, escutar implica estar verdadeiramente atento ao que a criança nos diz verbalmente, ou não, literalmente ou não e implica o olhar minucioso do adulto. Ou seja, investigar através das crianças é fazê-las ouvir, posto isto deixemos que estas se expressem.

A conversação realizada com os miúdos/graúdos decorreu com a faixa etária equivalente ao jardim de infância, na sequência da exploração de um jogo. Este continha diferentes imagens com bonecos que representavam a diversidade cultural no seu todo, neste caso, reportando para diferentes nacionalidades⁵. Esta conversão tinha como base um guião aberto, ou seja, conforme o decorrer da conversa poderiam e surgiram novas questões, tanto da minha parte como investigadora como da parte das próprias crianças. Descrevo esta conversação como o caminho para o pensamento longínquo, pois todas as crianças tentaram construir o seu pensamento de forma a ir mais além, chegando a conclusões que na própria conversação foram debatidas, no entanto, poderiam ter sido mais exploradas por mim. Visualizando toda a análise feita desta conversação retrata um diálogo com miúdos e crianças, que demonstraram a sua grandeza e vontade de aprender tal como seres curiosos e caminhantes que são, sempre enriquecendo através da partilha e do conhecimento de cada um.

Um dos aspetos que tentei manter nas relações de investigação com as crianças foi assumir uma postura de diálogo reflexivo, calmo, compreensivo, recebendo cada comentário da criança de forma calorosa e sem qualquer inferência da minha parte. No entanto, para que esta conversação decorresse de uma melhor forma, foi necessário adotar uma prática de colaboração com toda a equipa pedagógica, ou seja, educadora e auxiliar, aliás como sempre o fizemos no decorrer do estágio. Assim sendo, para que pudesse fazer esta investigação e conversão com pequenos grupos de crianças, houve de certo uma

⁵Planificação disponível no apêndice VII

flexibilidade na rotina habitual, em que pedi a colaboração da equipa, sendo que estas, ficaram a apoiar os restantes grupos divididos pela sala de atividades nos espaços de exploração livre, enquanto permaneci mais liberta para gerir este trabalho.

Ressalto algumas das dificuldades que contive durante a conversação: a primeira foi descentrar as crianças a dada altura da conversação das características físicas, pois a minha intencionalidade centrava-se num debate mais sólido, podendo chegar como chegamos a algumas conclusões sobre diferentes culturas; a segunda direcionasse para a forma como abordava cada questão para a criança, pois para as mais retraídas sentia que teria de arranjar outras estratégias, tal como tentei fazê-lo, no entanto, não me foi possível sempre, dificultando o desenrolar da conversa. Contudo, confesso que em parte superou as minhas expectativas e embora estivesse algo receosa com o resultado e com a conversação, pois o medo de não conseguir mediá-la era algum, afirmo que correu consideravelmente bem e claro com pontos a melhorar para a próxima intervenção que planificar deste género.

Efetivamente esta conversação só foi possível devido à participação das próprias crianças, desta forma recorro à conceção apresentada por Lima (2003) que nos refere que podemos “aprender a democracia pela prática da participação” (p.34). E foi tal e qual o que tentei fazer nesta conversação, baseando-me na bagagem de conhecimentos de cada criança, transformando-as em partilha, alguns debates e encarando o assunto da diversidade de uma forma lúdica e neste caso visual. Importa referir que nesta conversação participaram cerca de seis crianças, sendo que não existiu nenhum critério de seleção, apenas participou quem se mostrou interessado naquele momento.

Relativamente às questões éticas associadas à investigação com crianças, deve ser tido em conta o que está estabelecido na Convenção dos Direitos da Criança (1989), referente aos seus direitos de participação, pelo que serão destacados três pontos imprescindíveis usados durante o processo de conversação:

- 1- O acesso à informação referenciado no artº17, onde as crianças devem ser consideradas como membros pertencentes a uma comunidade, que contêm o direito de ser informadas ter conhecimento de tudo o que vá ao encontro dos seus interesses. Assim sendo, refiro que durante a conversação contida com os miúdos/graúdos tal como uma relação de pesquisa assim o exige, tentei ser o mais prudente eticamente falando. Pois existiu um cuidado de explicitação com todas as crianças envolvidas, relativamente aos objetivos da conversação e da sua

natureza, “considerando que é este um passo fundamental de forma a construir uma ética democrática de investigação” (Fernandes & Tomás, 2011, p.10). Respeitando também o princípio ético fundamental, ou seja, o assentimento. Princípio este determinante na diversidade existente na infância. Ferreira (2010) direciona o assentimento, como “processos em curso para obter a permissão das crianças a fim da sua observabilidade ser por elas aceite” (p.176). Ou seja, mesmo que as crianças contenham um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, são capazes de tomar a decisão de participação nesta investigação, demonstrando o seu consentimento enquanto atores sociais. É de referenciar ainda que, posteriormente os resultados da conversão foram partilhados com a educadora do grupo tal como o cuidado ético assim o propõe. Assim tal como afirma Fernandes (2004):

“a observação [do direito do acesso à informação] é um requisito fundamental para que a criança [e quem a acompanha] perceba o alcance, a utilidade e interesse da sua participação. De referir ainda a importância dos esforços necessários para tornar tal afirmação acessível e apropriada às crianças, seja no contexto familiar, seja no contexto escolar, seja ainda no contexto alargado da comunidade” (p.131).

- 2- O direito de liberdade de associação expressa no artº15, interligada com a democracia, uma vez que, as crianças “têm o direito de se reunir e de aderir ou formar associações” (UNICEF, 2019, p.14). Efetivamente, Fernandes (2004) complementa a ideologia anterior afirmando que este direito envolve duas perspectivas, em que a primeira se rege pela associação com outras crianças ou adultos com o intuito de executarem atividades de diversas modalidades; sendo que a segunda, nos direciona para a participação ativa em que embora exista a iniciativa dos adultos, estas devem ter como principais destinatários as próprias crianças. Neste diálogo esteve presente uma explicação prévia de que todos os que quisessem participar nesta atividade seriam bem-vindos, sem qualquer imposição, sendo esta atividade e conversação feita a pensar nas próprias crianças e na sua partilha. Contudo a planificação inicial desta conversação, remetia para a participação de grupos de três elementos de modo a que diálogo pudesse fluir, deixando as crianças mais à vontade e não provocando muita destabilização, pois mais que três crianças poderia ser menos vantajoso. No entanto, e encarnando

este direito e valorizando a opinião de cada uma das crianças, ajustei a composição dos grupos tal como está visível na transcrição da conversação⁶.

- 3- O direito à liberdade de expressão, este apela à compreensão da liberdade de procurar, receber e expandir informações. Ou seja, “a criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras” (UNICEF, 2019, p.13). Nesta sequência de ideias, o meu papel enquanto investigadora que observa e interage em distintas situações que abrangem o universo social que estudo, e em que me confronto com a minha identidade e as identidades das diversas crianças presentes no estudo. Tentei dar a palavra a todas as crianças que queriam participar encarando também o papel de mediadora, no entanto este método também implicou alguns processos de negociação com as próprias crianças. Estes foram visíveis quando algumas crianças demonstraram não querer continuar o diálogo, a minha posição foi sem dúvida centrada na não imposição e libertando este diálogo para algo que fosse mais prazeroso para a criança naquele momento de inibição. Pois se já não era proveitoso para a criança, segundo os meus princípios não faria sentido força-la a continuar.

Os autores Grau e Walshe (2003, cit in Sobrinho, 2008) remetem-nos para uma questão baseada no estudo feito com as crianças, “Estudar as crianças- para quê?”, porém Sobrinho (2008) dá o seu parecer afirmando que o estudo com crianças fará com que saibamos mais sobre as mesmas, com que descubramos “sempre mais, porque, se não o fizemos, alguém acabará por inventar” (p.4). Por tudo isto é importante que as oiçamos porque para além disso, as nossas crianças têm sempre muito que nos dizer, e aprendizagens para nos transmitir, expandido a sua criatividade e fazem de nós seres movidos pelo desafio de aprender a descobrir o outro e com o outro, e essa é o princípio primordial quando se trabalha com crianças. A verdade é que:

“O mundo infantil é cheio de dúvidas que a nossa (in)capacidade criativa precisa abrir-se a esse universo de possibilidades, pois se acreditamos que já sabemos o que queremos quando vamos realizar uma pesquisa com crianças, não vale a pena sequer começar, pois o convívio com elas é tão cheio de fantasias e realidades próprias, que nós adultos jamais poderíamos imaginar a não ser se pararmos para ouvi-las e escuta-las” (Grau & Walshe, 2003, cit in Sobrinho, 2008, p.4).

⁶Disponível no Apêndice VIII

6. Procedimentos de Recolha de Informação

A recolha de informação contem um papel crucial na investigação, estando interligada com as práticas pedagógicas reportadas nos contextos observados. Assim, é fundamental que a prática seja refletida, tendo em conta a escolha do tema do estudo. Posto isto, o investigador deve focar-se na escolha dos procedimentos de recolha e análise de informação. Segundo Aires (2011) a escolha destes procedimentos “constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (p.24). Neste sentido, Coutinho et al. (2009) refere que o investigador tem que recolher “informação sobre a sua própria ação ou intervenção, (...) [afunilando] o seu olhar sobre os aspectos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar” (p.373). É de salientar a importância da imparcialidade do investigador durante a recolha e análise de informação, direcionando o foco para o objeto de estudo, bem como, o rigor e profissionalismo que deve ser exercido durante os processos de recolha e análise.

Latorre (2003, cit in Coutinho, et al. 2009), classifica três técnicas e instrumentos de recolha, nomeadamente:

- 1. Técnicas baseadas na observação-** centradas na perspetiva do investigador, este observa e presencia o contexto em estudo;
- 2. Técnicas baseadas na conversação-** centradas na perspetiva dos participantes, constituídas por ambientes de diálogo e de pesquisa;
- 3. Análise de documentos-** centra-se na perspetiva do investigador e envolve uma investigação e leitura de exemplos escritos que constam como uma boa fonte de esclarecimento.

Durante a investigação, e tendo em conta o tema central em estudo, o meu foco foi direcionado para diversas técnicas de recolha de informação, assim como, a observação participante, notas de campo, registos multimédia (fotografia e vídeo), entrevista semiestruturada e consulta documental. Contudo, recorri ao auxílio de duas ações que considero determinantes na base das técnicas de recolha de dados, ou seja, a leitura e a introdução a questões. Tendo em conta este aspeto, organizei os pontos que se seguem neste capítulo, com o intuito de explicitar cada uma das técnicas de recolha de

informação, acompanhando-as de uma justificação plausível e fundamentada tendo em conta o tema de investigação.

6.1. Observação participante

A observação “ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional” (Ludke & André, 1996, p.26). Sendo esta “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários” (Afonso, 2014, p.91). De sublinhar que, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, na medida em que o observador chega mais perto da perspectiva dos sujeitos, acompanhando as suas experiências diárias, com o intuito de compreender qual a sua visão sobre o mundo que o rodeia. A verdade é que “a observação permite o conhecimento direto dos fenômenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Contexto este que retrata as ações e interações das pessoas que nele são integrantes, sendo observadas as suas atitudes, situações e interações.

É necessário que estejamos em alerta relativamente às observações feitas, sendo que, para que estas se tornem instrumentos fidedignos e vigorosos na investigação científica, deve consistir numa “observação (..) controlada e sistemática” (Ludke & André, 1986, p.25). Ou seja, requer a existência de um planeamento cauteloso e “uma preparação rigorosa da parte do observador” (ibid, 1986, p.25). À luz disso, o investigador, durante o processo de observação, não deve “manipula[r] nem estimula[r] os seus sujeitos” (Aires, 2011, p.25). Fazendo com que o individuo observado seja espontâneo nas suas ações e sem alterações comportamentais causadas pelo investigador, mantendo a sua autenticidade e envolvimento crucial para o objeto de estudo em questão.

A observação revelou-se um procedimento de recolha de informação primordial para o desenvolvimento desta investigação. Passo a dar alguns exemplos concretos da fase inicial do meu estudo, em que no primeiro contexto, no primeiro dia adotei uma postura centrada na observação, pois ingressei num ambiente que me era desconhecido, e o meu intuito foi antes de mais, conhecer o contexto em que estava inserida, bem como os seus intervenientes. Após a perceção de alguns dos momentos da rotina de cada contexto e das situações que derivam desta, adotei outra postura, mais interventiva e colaborativa, centrada na observação participante. Assim sendo, e em todo o decorrer do projeto de

investigação, intervi de forma ativa e participativa. Apropriando-me dos espaços em que as crianças já estavam ambientadas, participando nos seus momentos de brincadeira livre, seja em conjunto ou individualmente, colaborando também nos seus momentos de rotina. Esta observação participante também foi uma mais-valia no procedimento de planeamento de atividades alusivas ao tema em estudo assim como, na concretização de atividades espontâneas. É de referir ainda que todas as conversas informais iniciais contidas com ambas as educadoras em que clarifico o tema em estudo, facilitaram o meu processo de observação e ação. Permitindo que observasse diariamente o contexto e o grupo de crianças, de modo a compreender os seus interesses e necessidades, adaptando-os para as intervenções e facilitando um planeamento de uma observação precisa e objetiva. Como não poderia deixar de ser e tal como nos elucida a minha questão de investigação o meu intuito também se centrou na observação das atitudes prestadas pelas educadoras cooperantes enquanto seres inclusivos e aceitação da diversidade cultural.

De sublinhar ainda, o facto de a observação e a participação, assumirem uma postura centrada no equilíbrio, não desvalorizando nenhum destes processos. Efetivamente, Bogdan e Biklen (1994) defendem que é imprescindível “calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (p.125). Quer com isto dizer que, a observação e participação são dependentes, na medida em que se complementam e fortalecem a investigação, e são decisivos na adoção de uma observação participante no começo do projeto de investigação, facilitando a interação e integração do investigador no contexto.

6.1.2. Notas de campo

No decorrer da observação participante é fundamental que os investigadores se focalizem numa alternativa para não perderem informações significativas daquilo que observam, assim sendo, devem decidir como irão proceder quanto ao seu registo. Nessa sequência recorri ao uso das notas de campo. À luz do que nos dizem Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são identificadas como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p.150). Ou seja, as notas de campo são o registo detalhado e factual do que foi observado, considerando a observação como bem-sucedida, extensiva e precisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo dividem-se em dois padrões:

- Um direcionado para a parte mais descritiva, onde a descrição e o detalhe são o foco principal. Neste sentido, o investigador deve preocupar-se com o captar de uma imagem por palavras, pessoas, ações e conversas observadas. Pelo que, o investigador deve registar objetivamente os detalhes do ocorrido, considerando que “aquilo que ele ou ela observam deve ser apresentado em detalhe em vez de ser resumido ou avaliado” (ibid, p.163) tornando esta parte mais extensa. Complemento esta ordem de ideias, recorrendo a Máximo- Esteves (2008) que refere, que o grande objetivo das notas campo “é registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p.88). Ou seja, notas significativas e auxiliares para o objeto de estudo e que descrevem de forma sucinta as relações e interações observadas no contexto. Ainda assim, sempre que é possível, e recorrendo à ideologia de Spradley (1980) o investigador deve respeitar o proferido pelos investigados, não recorrendo a abreviações ou reconstruções do diálogo, mantendo assim, a ética factual relativamente aos relatos de cada observação;

- O outro padrão é convergido para a reflexão do investigador em que foco está assente nas suas ideias e observações. Espera-se que o investigador “confesse os seus erros, as suas inadequações, os seus preconceitos, os seus gostos e aversões. Especule acerca daquilo que pensa que está a aprender, aquilo que vai fazer a seguir, e qual será o resultado do estudo que está a empreender” (Bogdan & Biklen, 1994, p.165). No fundo é centrar-se no observado e no detalhe expandindo-o, servindo também para melhorar estratégias e ideias que o investigador considere cruciais para que a sua intervenção resulte num conjunto de mudanças eficientes para o contexto em estudo.

As produções das notas de campo podem ser efetuadas em dois momentos diferentes, durante a sua ocorrência ou após a mesma, assumindo definições distintas, ou seja, anotações condensadas ou anotações extensas (Amado, 2014). As anotações condensadas são redigidas pelo investigador durante a observação, pelo que à posteriori poderão ser completadas e refletidas dado à sua ocorrência efémera. As anotações extensas, são apenas centradas no registo escrito, enriquecidas no detalhe e na reflexão, e executadas após a observação da ocorrência. Contudo, o investigador deve proceder ao seu registo logo após à ação, para que seja elucidado dos pormenores. Estas anotações são enriquecidas com expressões registadas ao longo da observação, ainda que não se assumam como descrições (Amado, 2014). Complementando o referenciado

anteriormente, importa salientar que as notas de campo podem ser produzidas na forma escrita- sendo as escritas executadas durante a sua observação- ou em registo multimédia – áudio, fotografias ou vídeos que possibilitam a reprodução exata do observado ou vivenciado. O áudio terá que ser transcrito na íntegra, sendo que, a fotografia irá “registar as expressões das crianças” (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

O procedimento das notas de campo, foi uma mais-valia para o registo de todas as situações que pretendi e assumi como cruciais para o meu estudo. Contudo, apresento uma das dificuldades que tive inicialmente, centrada no registo da ocorrência da observação do imediato. Porém, este processo foi gradualmente melhorado e focalizado ao longo do projeto de investigação, onde se nota uma grande evolução comparando os registos do contexto em creche com os de jardim de infância.

As minhas notas de campo foram produzidas de forma escrita- continha um bloco de notas no bolso do bibe, para registar momentos, ações ou diálogos significativos no momento de ocorrência, pelo que a sua reflexão foi feita à posteriori, algumas individualmente e outras em reflexão cooperada a educadora em questão. Outras foram suportadas por registos multimédia, como o uso de fotografias e vídeo, principalmente derivadas de atividades associadas ao tema em estudo, sendo estas as estratégias para a execução de cada uma das notas de campo inseridas nesta investigação.

Um dado particular e relevante no registo das notas de campo, é o facto de o investigador referenciar a data e hora da ocorrência da observação, local, quem a fez, os seus intervenientes e o contexto (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, tentei adotar esta prática em todas as notas de campo proferidas por mim de modo a ir ao encontro de um registo completo e pormenorizado.

6.2. Registos Multimédia

Os registos multimédia são recorrentes em investigações de carácter educacional como tal, assumem grande importância para um investigador qualitativo, uma vez que se “destinam a registar informação seleccionada previamente” (Coutinho, 2008, p.28). Sendo este um instrumento útil do ponto de vista em que complementa os momentos observados, enriquecendo as notas de campo e prima pela espontaneidade.

Estes registos audiovisuais englobam fotografias, vídeos ou gravação de voz, pelo que no decorrer desta investigação recorri aos três procedimentos em distintas situações. Os registos fotográficos surgiram como finalidade de ilustração e exibição do decorrer de algumas atividades, interações e reações das crianças, sendo que estes são “um recorte do real” (Monteiro, 2006, p.12). A par disso, segundo Bogdan e Biklen (1994) os registos fotográficos “não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (p.191), uma vez que, relembram os detalhes que poderiam ser descorados se estes não fossem registados, conduzindo o investigador para a reflexão. A gravação de voz foi usada na conversação executada com os miúdos/gráudo, bem como, nas entrevistas realizadas às educadoras cooperantes, o que facilitou a minha compreensão relativamente as ideologias defendidas por ambos os intervenientes, bem como as suas respostas às minhas questões. Os registos em vídeo foram embora tenham sido utilizados com menos frequência, foram igualmente importantes, uma vez que, ilustraram algumas das atividades planificadas para as crianças.

É imperativo referir que o uso destes procedimentos não deve ser executado no começo da investigação, uma vez que poderá causar inibição, aos investigados, ou seja, às crianças, sendo um inconveniente para as mesmas e provocando atitudes menos ricas e que não primam pela espontaneidade, não sendo este o objetivo principal. Assim sendo, é necessário que se crie confiança e empatia entre os investigadores e os investigados. No entanto, Máximo- Esteves (2008) defende que “quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica [ou outros registos de multimédia] na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, por tal, um recurso intrusivo” (p.91). Na mesma linha e no decorrer deste estudo, dou o meu testemunho quanto ao que decorria nos contextos, em que as educadoras cooperantes usavam com regularidade os recursos multimédia na sua prática, sendo que, estes nunca foram um entrave para o enriquecimento deste projeto de investigação. Contudo, inicialmente tentei sim, criar a ponte de ligação com todos os intervenientes inclusive com a própria equipa pedagógica. Ambas consideram estes um instrumento fundamental na prática, facilitando o processo o momento tal como é, tornando-se também em registos de documentação pedagógica. Estes auxiliavam no processo de avaliação e participação efetuado pelas educadoras cooperantes, bem como, na sua apresentação de registos e rotinas diária às famílias das crianças.

6.3. Entrevista Semiestruturada

A entrevista é caracterizada como uma técnica de recolha de dados, usada primordialmente nas ciências sociais, desempenhando também um papel crucial nos estudos científicos. Segundo Ludke e André (1986), a grande vantagem desta técnica está subjacente na permissão da captação “imediate e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p.34). A complemento disso, é imperativo recorrer ao testemunho de Moreira (2002) cit in Oliveira (2018), que nos apresenta uma definição para a entrevista, caracterizando-a como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente” (p.54). Propósito este centrando em conhecer “o ponto de vista do outro” (Máximo-Esteves, 2008, p.93).

A investigação qualitativa inclui três tipos de entrevistas: entrevista estrutura ou diretiva, entrevista semiestrutura ou semidiretiva e entrevista não estruturada ou não diretiva (Amado, 2014). De entre a variedade dos tipos de entrevistas mencionadas e de modo a enriquecer a recolha de informação, optei pelo uso da entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada “deriva de um plano prévio, um guião onde se defina e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p.208). Ou seja, este tipo de entrevista dá mais liberdade a possíveis conceções e ou ideias e ideias descritivos, através de questões reformuladas no momento, possibilitando uma melhor compreensão da temática abordada. Permite que os investigados centrem as suas respostas em carácter pessoal, em vez de se moldarem a questões previamente elaboradas.

O porquê de ter escolhido esta tipologia de entrevista foi precisamente pelo facto de apresentar um carácter mais aberto e que sem dúvida seria mais proveitoso para a temática em estudo. Servindo como compreensão das práticas de cada cooperante, verificando se possuem princípios inclusivos e como atuam face à diversidade existente em cada contexto. A par disso foi também uma decisão refletida e discutida com a minha orientadora que, salientou o facto de esta entrevista ser uma valia para a compreensão das conceções e práticas das educadoras cooperantes, apelando a sua espontaneidade dos momentos em respostas planificadas. O objetivo das perguntas abertas e indiretas, foi sem dúvida apelar

ao bom senso de cada educadora, fazendo com que estas proferissem aquilo que realmente pensam e não o que eu queria ouvir.

Relativamente à construção dos guiões⁷, recorri a perguntas de resposta aberta que facilitassem uma conversa fluida entre os intervenientes, ou seja, eu enquanto investigadora, e as educadoras cooperantes enquanto entrevistadas. Acima de tudo, tentei apostar num diálogo baseado na descontração e espontaneidade recorrendo à relação que foi construída com as educadoras durante a prática supervisionada, o que facilitou o decorrer de cada entrevista. Assim sendo, cada guião foi dividido em blocos temáticos onde estavam estabelecidas diversas questões e objetivos específicos para cada uma das mesmas. É imperativo afirmar que relativamente à ordem pela qual as questões foram e são efetuadas, é “flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta” (Máximo- Esteves, 2008, p.96). A verdade é que, em ambas as entrevistas existiram questões em que saltei a ordem estabelecida no guião e algumas em que não referi exatamente a pergunta tal como estava descrita. Devido ao facto de já ter sido respondida anteriormente em outra questão, em que a(s) educadora(s) cooperante(s) prolongaram o seu diálogo e pensamento.

Iniciei a entrevista agradecendo a disponibilidade e o trabalho cooperativo com cada educadora cooperante, com o intuito de nos deixar confortáveis relativamente ao processo que iria decorrer. Ainda assim, procedi ao questionamento centrado na ética da investigação, ou seja, perguntando se poderia gravar as entrevistas, para que não houvesse perda de informação e facilitando a análise e o tratamento de informação obtida, tornando-a mais rigorosa. Ao qual as educadoras cooperantes reagiram de forma positiva e calorosa.

As entrevistas foram realizadas ambas pela plataforma zoom, de forma individual, pelo que passarei a explicitar alguns dos procedimentos que decorreram durante a entrevista.

A entrevista realizada com a educadora cooperante A, teve como duração total 1 hora e 47 minutos, no dia 9 de março de 2017. Esta foi a segunda entrevista realizada, sendo que, esse facto fez com que me apresentasse num registo mais calmo, fluído, confiante e motivada no decorrer da mesma. Ao longo da entrevista foi notável todo o diálogo e questionamento de parte a parte de uma forma tranquila e intimista demonstrando o à

⁷Disponível em Apêndice I (creche) e IV (jardim de infância)

vontade prestado por ambas o que facilitou esta partilha e simplificou o processo da entrevista reafirmando uma conversação mais proveitosa. Importa referir que, ao longo das respostas proferidas pela educadora A, a mesma reportou alguns exemplos das suas práticas anteriores, fazendo referência também à sua prática atual, uma vez que, já exerce funções com um grupo de uma faixa etária distinta, executando também o paralelismo do mesmo com o grupo da sala onde estagiei. Algumas das questões colocadas à educadora tiveram uma proporção que não estava à espera, pelo facto de não se cingir apenas ao “não sei” quando proferia a resposta inicial, indo mais além quando partilhava as suas experiências, acabando por encontrar respostas mais direcionadas para o que lhe tinha sido solicitado. Também ao longo da entrevista saliento o facto de a mesma responder a algumas questões que viriam posteriormente. O meu papel centrou-se em não repetir, mas sim em colocar algumas delas de forma a focalizar a sua resposta de acordo com as intencionalidades proferidas para este fim. Ao longo desta entrevista também optei por partilhar a minha opinião, mas sempre depois de ouvir a resposta da educadora A, exatamente pelo facto da intimidade vivenciada e visível ao longo da mesma, reforçando assim algumas das conceções proferidas pela educadora, caso estivesse de acordo ou até acrescentado algo que defendo. Houve acima de tudo muita partilha e interação o que saliento como um ponto extremamente positivo.

A entrevista realizada à educadora cooperante B, decorreu no dia 21 de dezembro de 2020 e teve como duração total 1 hora. A grande dificuldade na realização desta entrevista foi essencialmente o seu início, pois nunca tinha estado neste registo, o que me deixou algo receosa e nervosa. No entanto, no decorrer da entrevista o diálogo apresentado pela educadora facilitou a fluidez da mesma, deixando-me cada vez mais tranquila e segura de todas as intervenções realizadas. Importa referir que, ao longo das respostas proferidas pela educadora B, a mesma reportou exemplos das suas práticas anteriores e da sua prática atual o que facilitou a compreensão do tema. Também um dos aspetos a salientar prende-se pelo facto de ao longo da entrevista, eu colocar uma pergunta à educadora B e esta acabar por responder a perguntas que viriam posteriormente, como se adivinhasse o que poderia ou queria questionar. Assim, não repeti essas mesmas questões, pelo que informei a educadora, reforçando a ideia de que posteriormente, no processo da transcrição e análise organizaria a informação prestada de acordo com as intencionalidades proferidas para este fim.

Relativamente à transcrição das entrevistas⁸, ambas seguiram em processo de devolução para as educadoras cooperantes para que estas a validassem, sendo este processo crucial no que concerne à ética prestada perante a entrevista e análise da mesma. Depois de estas serem transcritas e validadas pelas educadoras cooperantes procedi à análise de conteúdo.

Ressalto este procedimento como significativo e agradeço a disponibilidade de ambas as educadoras, pois foram uma mais-valia. Entrevistas: “permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (Duarte, 2004, p.215).

6.4. Consulta Documental

Outro procedimento de recolha de informação fundamental para o desenvolvimento do projeto de investigação, foi sem dúvida a consulta documental, ou seja, dos documentos oficiais de cada contexto. Tal como nos é indicado por Aires (2011) “Os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc” (p.42).

Assim, perante esta técnica, consultei toda a informação documental de cada contexto. Relativamente ao contexto de creche, o projeto educativo de 2016/2019 estava a sofrer alterações, pelo que não me foi facultado, mas pude consultá-lo, na presença da Coordenadora Pedagógica da Instituição. No entanto, o testemunho fornecido pela mesma também foi imprescindível na construção deste relatório de investigação. O projeto pedagógico ainda estava em construção pelo que não tive acesso ao mesmo. No contexto de creche também tive a possibilidade de consultar alguns memorandos, assim como a caracterização das culturas familiares de cada criança, com o intuito de verificar como se constroem as suas manifestações da cultura organizacional, da diversidade cultural, bem como da inclusão. Contudo, não irei incluir estas informações no presente estudo, mantendo o sigilo que a situação assim o exige.

⁸Disponíveis em Apêndice II (creche) e V (jardim de infância)

Relativamente ao contexto de jardim de infância, tive acesso ao projeto educativo da instituição 2016-2019, disponível na internet, porém o projeto curricular ainda se encontrava em construção, mas tive acesso ao esboço do mesmo.

Posto isto, este procedimento de recolha de informação foi crucial para a construção deste relatório, na medida em que ajudou a completar a caracterização de cada contexto e respetivas práticas pedagógicas, caracterização dos espaços e das equipas pedagógica e educativa, bem como, a caracterização do grupo, complementada com a minha observação.

7. Tratamento da Informação recolhida

Após concluída a fase de recolha de informação, inicia-se a fase de análise que reúne a organização, análise e interpretação da informação recolhida. Tal como nos dizem Bogdan e Biklen (1994) esta fase “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p.205). Contudo, tal análise tem como base uma “técnica central básica, mas metódica e exigente” (Amado, 2014, p.14). É de salientar ainda o facto, de ter em atenção, a fase inicial da análise da informação recolhida nos contextos. Assim, terei de me centrar numa base de questionamento recorrente e constante, sobre tudo no que encontrar, com o intuito de compreender enquanto investigadora “o significado da informação coligida [sendo] mediada pela [minha] interpretação. O ideal será fazer as primeiras interpretações dos dados concomitantemente com a sua recolha” (Máximo-Esteves, 2008, p.103).

Bardin (2002) considera que a técnica de análise de conteúdo contém três fases fundamentais – pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Com base nestas fases dei início à primeira fase- pré-análise- que se centrou na leitura detalhada de todo o material recolhido, ou seja, notas de campo, entrevistas, conversação com os miúdos/gráudos e observações, tendo como principal intuito sistematizar a informação incluída no quadro teórico de referência. De seguida passei para a segunda fase, exploração do material, em que se sucedeu a descrição analítica do material textual recolhido. Ou seja, foi nesta fase que todas as informações foram segmentadas em unidades de dados, podem ser “parágrafos das notas de campo e das transcrições de entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma sequência de

parágrafos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.223). A última fase, tratamento de resultados, a inferência e a interpretação, que consiste no tratamento dos dados, abrangendo a categorização de todos os dados recolhidos.

Neste sentido e com base na última fase da análise de informação, organizei a informação recolhida através de uma grelha de análise de conteúdo⁹- dividida por temas, onde recorri às notas de campo, entrevistas feitas às educadoras cooperantes e alguma das informações pertinentes para o tema presentes nas reflexões cooperadas de cada contexto. Inclui ainda uma grelha de análise de conteúdo da conversação feita com os miúdos/ graúdos¹⁰, sendo que esta foi segmentada em duas categorias distintas centrada no tema em estudo e no referenciado pela globalidade do grupo de crianças participantes na conversação. Este processo, adota um carácter categorial que, segundo Máximo-Esteves (2008):

“baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto, podendo estas operações atingir níveis de estruturação e de sistematização elevados” (p.104).

Como complemento disso, enriqueci esta análise com os registos multimédia que estarão expressos no capítulo das intervenções, bem como as notas de campo e observações ilustrativas dessas mesmas intervenções. Esta organização tem por base a triangulação de dados, designado como um “processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados. [...] formular as primeiras reflexões a serem eventualmente apresentadas” (Máximo- Esteves, 2008, p.103). Tal organização simplificou a exibição dos aspetos mais revelantes para o estudo e requerendo que o investigador qualitativo- neste caso eu- fosse capaz de interpretar e analisar a informação recolhida. Importa referir que as notas de campo presentes no capítulo das intervenções não se encontram dispostas na grelha de análise de conteúdo uma vez que iria dificultar a perceção do leitor estando duplicada.

⁹Disponíveis nos apêndices III (creche) e VI (jardim de infância)

¹⁰Disponível em Apêndice IX

Capítulo III- Caracterização dos Contextos Educativos

No presente capítulo, por questões éticas será mantido o anonimato no que concerne à identificação dos contextos intervenientes e respetivas instituições, todos os nomes referenciados são fictícios, sendo que cada instituição será denominada de Instituição A- Contexto de Creche e Instituição B- Contexto de Jardim de Infância.

Neste capítulo também foi imprescindível o uso da informação consultada nos documentos de cada instituição, ou seja, projeto educativo, projeto pedagógico e projeto curricular, sendo que foi explicitado no capítulo II, como decorreu esta consulta.

Desta forma, a base da construção deste documento, está assente nos documentos referidos anteriormente, bem como, nos testemunhos fornecidos pelas educadoras cooperantes, na minha observação, no meu Dossier Pedagógico de Creche e nas minhas reflexões de Jardim de Infância.

No que diz respeito à organização deste capítulo optei por segmentá-lo em dois grandes tópicos, identificando a compartição de cada valência correspondente a cada uma das instituições. Como subtópicos irei focar-me, na caracterização da Instituição, caracterização do grupo, caracterização da equipa pedagógica, descrição do espaço, que remeterá para apêndice a planta da sala e descrição da organização temporal. No entanto, algumas das dimensões enunciadas serão aprofundadas de forma diversa e específica, na medida em que estarão mais direcionadas para a relevância do meu projeto de investigação.

3.1. Instituição A- Contexto de Creche

3.1.1. Caracterização da Instituição ¹¹

A Instituição onde realizei o meu estágio em contexto de creche, foi inaugurada em 2001, é um estabelecimento caracterizado como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), ou seja, é uma instituição sem fins lucrativos. Está situada num bairro, onde a maior parte da população é constituída por migrantes internos e

¹¹ Adaptado conforme a consulta feita do Projeto Educativo. Adaptado ainda, do Dossier Pedagógico de Creche, elaborado por mim em Estágio I e da Descrição dos Contextos Educativos elaborado na U.C de SIP II, no 2º ano de Mestrado.

imigrantes pertencentes a grupos étnicos minoritários, prestando o seu apoio e serviços prioritários à população que habita na sua proximidade.

Esta apresenta a sua missão que consiste na luta contra a inclusão disposta no bairro onde se localiza. Os valores regidos pela mesma são: Primado da Pessoa; Justiça; Caridade; Acolhimento; Conhecimento e Respeito Mútuo; Diálogo e Cooperação; Anúncio e Denúncia, sendo uma Comunidade sem qualquer exclusão social.

Durante o meu percurso de estágio, foi-me visível alguns dos valores subjacentes a esta Instituição, na medida, em que tanto a equipa pedagógica como a equipa educativa, disponham sempre o seu auxílio, às famílias e às próprias crianças, fazendo-as sentirem-se acolhidas e bem-recebidas. Sendo também estes princípios defendidos pela educadora cooperante do contexto em questão. Dou como exemplo uma frase retirada da entrevista feita à educadora cooperante em que esta partilha o valor do respeito, acolhimento e justiça referente às famílias. Defende que a família “não deixa de ter cultura e há que ter respeito, (...) partir deste respeito e do conhecimento, da partilha de saberes e de experiências [conseguindo] trabalhar a individualidade de cada família e de cada criança”¹². Esta profissional procura construir um caminho feito com o outro, nunca desvalorizando os lugares que este frequentou ou vivência, possibilitando a envolvimento presente no conhecimento de mundos novos (Cunha, 2014).

Na mesma linha, a educadora ainda afirma que é importante que as crianças saibam que existem diferenças “(...) nas religiões, crenças, nos objetos, [sendo que] lidam com diferenças no dia a dia (...), desde que acordam até que adormecem, (...) é importante que eles contactem com a diferença, mas que sejam incentivados desde pequeninos a respeitarem também esta diferença. A vê-la como uma coisa normal que é, a diferença como uma coisa baixa e estreita e mais larga e que há também estas diferenças”¹³. Efetivamente, tal como nos diz Adurens et. al (2008) a diversidade torna-se “mais clara para as crianças quando se deparam com o diferente no seu cotidiano e justamente, por isso, precisam ser orientados (...) desde cedo quanto à formação deste carácter” (p.151).

Assim sendo, é imperativo esclarecer que os contextos educativos devem ser visualizados enquanto laboratórios de cidadania, onde:

“(..) se pode, e deve assumir um sentido de partilha, de cooperação e de participação, onde não há lugar para a discriminação, onde os estereótipos sociais devem ser desconstruídos e onde se deve valorizar a diversidade, a pluralidade e

¹²Excerto retirado da entrevista à educadora cooperante A

¹³Excerto retirado da entrevista realizada à educadora cooperante A

uma cidadania responsável, tolerante e crítica em relação ao meio que envolve as crianças” (Henriques & Marchão, 2016, p.344).

Concluía etapa da prática supervisionada com uma frase que retrata alguns dos valores que defendo e que são aplicáveis tanto na instituição como pela própria educadora. Sendo que esta frase irá acompanhar todo o meu percurso profissional sem dúvida alguma:

- A diferença existe, mas deve ser valorizada e reconhecida, deve ser incluída, e é também nestes contextos que teremos sempre grandes desafios, motivando-nos e com certeza, daremos o nosso melhor, favorecendo a diversidade como uma aprendizagem construtiva e essencial no nosso meio. Como nos diz Amaral (2009) "A pergunta final é como levar a cabo este desafio. Tal como nas empresas, faz-se. Basta querer" (p.107).

3.1.2. Caracterização do grupo

Ao abordar a caracterização do grupo de crianças, englobam-se todas as características pessoais de cada criança, o número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo que frequentam a sala em questão. É imperativo reforçar que a própria diversidade está presente neste grupo, pois enquanto seres humanos somos diversos e diferentes, evidenciando a nossa individualidade. Tal como defende a educadora deste contexto quando afirma que “o que é importante, não é sentires-te mal por seres diferente, não! (..) és diferente isso é bom, todos somos diferentes e é explicar isso (..), todos nós somos diferentes independentemente do tom de pele, da textura do cabelo, da língua, das crenças. É passar para as crianças que o ser único e ser individual é excelente e é assim que deve ser, não devemos ser as fotocópias uns dos outros (..), e assim não progredimos e não vamos até ao nosso máximo¹⁴”. Booth e Ainscow (2002) interligam e remetem o reconhecimento das diferenças entre as crianças, bem como, o desenvolvimento de abordagens inclusivas focadas na aprendizagem, para a inclusão propriamente dita, possuindo sempre como ponto de partida as suas diferenças. Estes completam o seu parecer transmitindo a ideologia de que, para incluir uma criança, devemos centrar-nos na pessoa, na sua globalidade e em tudo o que isso acarreta, tal como a educadora cooperante defende na ideologia supracitada.

¹⁴ Excerto retirado da entrevista realizada à educadora cooperante A

O grupo de crianças da sala 1¹⁵, era constituído por dezasseis crianças, oito do sexo masculino e oito de sexo feminino, sendo este constituído pela faixa etária de 2/3 anos. Estas crianças nasceram entre fevereiro e novembro de 2017 e duas delas estão institucionalizadas. No que concerne à diversidade cultural que constitui o grupo, refiro que, todas as crianças possuem nacionalidade Portuguesa, no entanto, existe uma diversidade no que diz respeito aos seus ascendentes, nomeadamente, Cabo Verdiana (3%), Angolana (2%), Brasileira (1%) e Madeirense (1%).

Quanto ao grupo, no geral, era bastante comunicativo e interativo, estabelecendo diversas relações entre criança-criança e criança-adulto, demonstrando sempre o seu interesse e curiosidade pelo outro e pelas brincadeiras estabelecidas. Esta interação era estabelecida com base nas competências sociais com o outro, sendo sempre visível a comunicação presente entre todos os membros do grupo, sem qualquer perceção de exclusão. A educadora cooperante “sustenta a sua prática através da interação das crianças com os adultos¹⁶” como tal defende que “o relacionamento que temos com as crianças e para as crianças (..) e o facto de elas saberem que são ouvidas e que podem dar a sua opinião e que serão tidas em conta, para [si] essa é a base na relação com as crianças”¹⁷. Acrescenta ainda que estará a favorecer a “integração (..) das crianças, seja na diversidade cultural ou não¹⁸”. Sendo também esta uma característica da educação inclusiva que prima pela valorização da participação das crianças e será certamente um contexto que prepara o futuro. Para além de dar a voz necessária às crianças também irá contribuir para cultivar atitudes de respeito, segurança e solidariedade (Rodrigues, 2016).

Desta forma, tendo em conta a observação da prática supervisionada, caracterizo o grupo de crianças como visivelmente felizes e respeitadas naquele ambiente, onde a educadora e as ajudantes de ação educativa tinham como intuito promover o bem-estar e a segurança de cada criança e do grupo.

3.1.3. Caracterização da equipa educativa e pedagógica

A equipa educativa é constituída por quatro educadoras de creche e três de educação pré-escolar, no que concerne às ajudantes de ação educativa, existem três de berçário,

¹⁵Denominação fictícia

¹⁶Excerto retirado da Reflexão Cooperada 4

¹⁷Excerto retirado da entrevista feita à educadora cooperante A

¹⁸Excerto retirado da entrevista feita à educadora cooperante A

onze de creche e três de educação pré-escolar. No que respeita à equipa pedagógica das valências de creche, é composta por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa.

Durante o estágio foi visível a constante necessidade de a equipa pedagógica e educadora cooperante construírem uma relação próxima e afetiva com o grupo de crianças, de forma a proporcionarem um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento das mesmas. Neste sentido, importa referir que estes agentes educativos valorizam o contacto físico com as crianças baseado na afetividade. Destaco uma citação deverás crucial num quadro exposto na sala, onde está explícito este princípio: “E porque a vida é feita de afetos¹⁹”. Assim este é mais do que visível e valorizado com todas as crianças e adultos da sala 1, complementando com as ações observadas por mim, pelo que a educadora reforça que toda as crianças são importantes e todas necessitam de carinho e companheirismo.

A afetividade também foi reforçada durante a entrevista em que a educadora refere que “um abraço na altura certa, um beijinho, são tudo principalmente para as crianças pequeninas”. Na sua prática a educadora valoriza o respeito pelo outro e pela sua individualidade, seja da própria criança ou da sua família, defendendo que devemos respeitar-nos uns aos outros e aproximar-nos do outro, de forma a conhecê-lo dando mais oportunidades para que a criança se conheça a si mesma, pois com a diversidade do outro também constrói a sua individualidade.

No que concerne às relações estabelecidas entre a equipa pedagógica e a educadora, esta acredita que o bom relacionamento é fundamental para o bom funcionamento de uma sala de creche. Admite ser fundamental a existência de concordância entre todas, podendo opinar e partilhar ideias chegando a um consenso.

A educadora cooperante A defende a comunicação aberta e fluida com as famílias, considerando que este um dos aspetos cruciais para uma relação próxima e de confiança. Existindo a partilha de conquistas e angústias entre os encarregados de educação e a própria equipa pedagógica. Assim, a equipa pedagógica possui uma relação de proximidade com as famílias, sustentando-se na valorização das suas especificidades, bem como, na sua diversidade cultural. A equipa pedagógica defende a participação e intervenção das famílias no ambiente em questão e em momentos específicos da rotina. Um exemplo disso, foi o reforço desta ideologia na reunião de pais em que a educadora

¹⁹Adaptado da Reflexão Cooperada nº1

explicitou a importância de os familiares entrarem na sala, fazendo com que as crianças não fiquem demasiado agitadas e ansiosas à porta, e inclusive podendo brincar com os seus educandos ou com os seus respetivos pares²⁰.

Destaco, ainda, uma das demais observações que retirei no contexto centrada na comunicação estabelecida com uma das encarregadas de educação, de origem Cabo Verdiana, sendo que esta apresenta algumas dificuldades na compreensão da língua portuguesa. Ou seja, poderia ser uma barreira para o relacionamento e trabalho estabelecido entre educadora/equipa pedagógica e encarregada de educação. Sublinho que a educadora contornou a situação, pois os contactos que estabeleceu foram maioritariamente presenciais, de modo a poder esclareça-la, facilitando a sua compreensão. Este é um fator visível que abarca a inclusão face à especificidade apresentada, respeitando a diferença, promovendo um ambiente seguro e confiante. A verdade é que “interações bem-sucedidas causam transformações positivas na evolução cognitiva, afetiva, social e de personalidade dos educandos” (Polonia; Dessen, 2005, cit in, Borges, et. al 2011, p. 1368). Neste caso, não só remete para a criança, mas também para a sua família que nos direciona para uma atitude empática e inclusiva da parte da educadora, proporcionando um bom acolhimento e receção, criando oportunidades de convivência e de participação.

Relativamente ao impacto da temática a educadora reforça que as práticas inclusivas devem ser ponto assente desde tenra idade, neste caso na creche, em que devemos dar e receber, não nos centrarmos apenas no dar, existindo uma prática de partilha e comunicação. Acrescenta que o facto de eu ter levado esta temática para o contexto fez com que esta o valorizasse mais, abrindo horizontes e despertando a sua vontade em integrá-la, trabalhá-lo e “esgotá-lo” nos próximos contextos onde efetuar a sua prática. Indica que esta temática deve ser trabalhada não só com as crianças como também com as suas famílias, tentando que ninguém se sinta discriminado ou excluído e demonstrando que a diversidade, seja em que termos for, é necessária e excelente²¹.

²⁰Adaptado da Reflexão Cooperada nº3

²¹Adaptado da entrevista realizada à educadora cooperante A

3.1.4. Caracterização do espaço e materiais

O espaço é definido por um local onde são realizadas atividades e possui elementos como objetos móveis, materiais didáticos e decoração. Segundo Cunha (2013), “(...) o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças. Tornando-se, a par dos seus materiais constituintes, fortes recursos educativos” (p. 5). Neste sentido, o espaço tem um papel crucial no desenvolvimento das crianças, facilitando as suas aprendizagens através de “desafios, provocando a curiosidade, potenciando a sua autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12).

A educadora cooperante tem como base um Modelo Curricular usado na Organização de Espaço e Materiais, sendo este o Modelo High/Scope- Modelo de Orientação Cognitivista, este apoia-se nas teorias de desenvolvimento de Piaget, recorrendo a uma pedagogia ativa, em que a criança aprende fazendo. Ou seja, defende que as crianças são “agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (Hohmann & Weikart, 2011, p.22).

A sala 1, está disposta por áreas de interesse fazendo parte de uma das características do Modelo Curricular implementado, porém, Hohmann e Weikart (2011) valorizam as áreas de interesse como um processo consistente de ampliar as capacidades de iniciativa, autonomia e criação de relações sociais das crianças. Na área da casinha destaco um dos brinquedos que tinha interesse em dispor no espaço do contexto, bonecos multiculturais, similares às vivências e à temática do meu projeto de investigação, isto porque, acredito que fornecer estes instrumentos, que para nós parecerem ser irrelevantes, para muitas crianças são um fator de identificação, de reconhecimento, de inclusão, para além da forma como são tratadas. Ou seja, a diversidade também deve ser visível e adaptada aos interesses e necessidades do grupo e de cada criança, neste caso, através dos brinquedos. Segundo Oliveira- Formosinho e Araújo (2013) o desenvolvimento da ação educativa do respeito pela diversidade requer, a criação de um contexto material rico - livros, materiais para jogo simbólico, bonecos, etc- que fomente a identidade pessoal e cultural da criança no respeito pela diversidade.

Ainda assim, a educadora partilha a mesma ideologia mencionando que se “(..) conseguirmos ter os bebés com que as crianças brincam (..) [de] várias cores, é sempre bom porque (..) ajuda a que eles também se identifiquem (..) se só tiverem bebés da

mesma cor, não corresponde à realidade. [Ou seja] o contexto acaba por ser um retrato da nossa sociedade e por isso nós temos também que diversifica-la ao máximo”. Neste sentido, Oliveira-Formosinho & Andrade (2011) referem que “(...) é necessário assumir a urgência do brincar [recorrendo a estes objetos] e permitir às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma” (p. 48).

Relativamente aos materiais ainda destaco um instrumento musical usado pela educadora durante a prática, sendo este o Kalimba, originário de África. E porquê o uso deste, a verdade é que um dos grandes interesses que abarcam o grupo na sua totalidade centra-se nos momentos de música fomentados pela educadora. Esta usava a música como instrumento de mediação e em momentos de transição na rotina, tendo como intencionalidade, acalmar as crianças e possibilitar momentos de descontração. Assim recorro a uma nota de campo do contexto em causa.

Nota de campo| Local: Sala de Atividades

No dia 15 de janeiro a educadora cooperante usou um instrumento musical de África (Kalimba) com o grupo, tendo como intuito enriquecer a canção. No entanto, esta intenção não foi especificamente refletida para ser incluída no trabalho da inclusão face a diversidade cultural. Contudo, destaco o entusiasmo das crianças, primeiro por demonstrarem o quão prazeroso estava a ser aquele momento, ficando perplexas e entusiasmadas com o instrumento. E além disso por a música ser gosto transversal a todo o grupo.

Quanto à atitude da educadora para mim foi de todo perceptível e compreensível o facto de está não refletir sobre o facto de se incluir na diversidade cultural, mas acabou por o fazer inconscientemente. Possibilitando-lhes novas experiências, com recursos diversificados e além disso fora do comum. Pessoalmente foi uma mais valia na medida em que não conhecia o instrumento em questão e fiquei tão perplexa como as crianças, apreciando as suas reações, assim como, a melodia proferida pelo mesmo, sem dúvida muito suavizante.

A par disso a educadora cooperante acabou por refletir na entrevista sobre o benefício da exploração deste instrumento no contexto, referindo que este instrumento e outros tantos que promovam a diversidade cultural “serão úteis, tanto para a educadora ou até mesmo para as próprias crianças explorarem”²². A ligação entre a diversidade cultural e a música representa um benefício para as crianças, pelo que irá permitir a existência de partilha de saberes de várias culturas, valorizando património artístico bem como, o desenvolvimento e interesse por parte das crianças pelas distintas formas de produção

²²Informação retirada da entrevista feita à educadora cooperante A

musical. Efetivamente Lazzarin (2006) afirma que a música não é apenas associada a uma “estruturação do material sonoro é também construção cultural” (p.9). É imprescindível repensar nas práticas pedagógicas dando uma resposta adequada ao grupo de crianças, através de materiais igualmente adequados, respeitando os valores de cada cultura e enriquecendo o seu conhecimento.

3.1.5. Caracterização e organização temporal

A rotina é o que “orienta a ação da criança, assegurando o seu dia-a-dia, possibilitando que perceba e se situe na relação tempo- espaço [...], ajuda a criança a prever ações e situar-se em relação aos acontecimentos e aos horários” (Abramowicz & Wajskop, 1995, p.26). Proporciona à criança estabilidade, segurança e organização espaço- temporal. Esta deve ser bem estruturada, centrando nos acontecimentos diários regulares.

É imperativo, deixar claro que é fundamental valorizar o envolvimento das famílias, fomentando a comunicação através de diálogos, criando parcerias de trabalho e vinculado práticas de respeito. A verdade é que “a relação entre [os contextos educativos] e a família deve ser constante e os vínculos e canais de comunicação fluídos, com vista a ajudar o correto desenvolvimento das crianças” (Borrás, 2002, p.101).

3.2. Instituição B- Contexto de Jardim de Infância

3.2.1. Caracterização da Instituição ²³

A Instituição onde decorreu o meu estágio em contexto de Jardim de Infância, é de rede pública, sendo parte integrante de um Agrupamento de Escolas, com respostas educativas na valência de Jardim de Infância, 1º Ciclo e Ensino Básico. A Instituição é constituída por dois pisos e contém diversos espaços educativos.

Dispõe de uma visão centrada num Agrupamento inclusivo, tendo por base diversos princípios de Qualidade, Exigência, Rigor, Responsabilidade e Ética. A ação educativa do Agrupamento tem como suporte valores distintos, participação responsável, cooperação, respeito pelo outro, respeito pela diferença e solidariedade. Nesta linha, passo a dar o meu testemunho, comparando os valores da Instituição com a prática exercida por toda a equipa educativa, sendo que, nos grupos integrantes da instituição

²³ Adaptado conforme a consulta feita do Projeto Educativo. Adaptado ainda, do documento elaborado por mim na UC de SIP II, no 2º ano de Mestrado, no trabalho Descrição dos Contextos Educativos .

onde decorreu a prática supervisionada existem crianças com desafios diferentes, ou seja, com Necessidades Educativas Especiais. Destaco os momentos de exploração livre no exterior onde tive mais contacto com essas crianças e visualizei o carinho notável de toda a equipa educativa por aquelas crianças. A preocupação, o alento, o afeto, que sem dúvida, é base para o conforto que todas as crianças necessitam, mas também me foi visível todos estes fatores por todas as crianças de todos os grupos. As próprias crianças mostravam-se interessadas em brincar e interagir com estas crianças, tirá-las, do seu “cantinho” e convidá-las para passear no exterior, sem nenhum julgamento ou questionamento. Sem dúvida que para mim, todas estas ações traduzem o verdadeiro princípio de compreensão e inclusão, no meio de toda a diversidade existente.

Passo a dar outro exemplo concreto, de uma das conversas estabelecidas com uma das educadoras da instituição, que partilhou a sua preocupação relativamente às interações sociais estabelecidas entre as meninas do seu grupo e uma menina que tinha chegado recentemente de Angola. Esta criança, inicialmente, sentia-se em parte excluída das brincadeiras alegando que isso acontecia por esta ter “pele escura”. No entanto, uma das minhas preocupações depois de tal diálogo, centrou-se numa observação participante, tentando aproximar-me desta criança e tentar compreender o que estava a sentir ou o queria transmitir. Desde logo, foi notável que o seu processo de inclusão na instituição e na sala, estava a ser limitado pela sua maneira de ser mais recatada, pelo que sempre que me era possível conversávamos e dizia-lhe para ir brincar com as outras meninas. Mas, sem dúvida, que a sua educadora fez um trabalho excelente, respeitando a diferença, as especificidades e ouvindo cada criança, de modo a pôr em ação tudo o que lhe era percebido. Tempos depois, o que aconteceu foi incrível, dou por mim, no espaço exterior, com uma corrida de abraços desta criança, rodeada de outras crianças, e o melhor, a brincar. Assim, com base na minha observação e recorrendo também a este exemplo, refiro que os valores subjacentes no projeto educativo do Agrupamento da Instituição são sem dúvida aplicados no contexto educativo onde estagiei.

3.2.2. Caracterização do grupo

A constituição do grupo da sala 2 é heterogénea por idades, sendo composta por vinte crianças, onze do sexo feminino e nove do sexo masculino. Efetivamente as OCEPE (2016), afirmam que “(..) a interação entre crianças em momentos de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas

ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p.24). De igual modo, defendo que a constituição de um grupo, influencia o funcionamento do mesmo. A educadora B defende que existe uma grande vantagem na constituição de uma sala heterogénea onde “há crianças de várias idades (..) várias culturas (..) porque depois cada um traz as suas vivências de casa (..) e partilham muito isso uns com os outros. A interação entre eles para [si] é essencial, e isso sim é a inclusão²⁴”.

Contudo destaco algumas particulares referentes às crianças que constituem a sala 2, com desafios diferentes, nomeadamente a existência de uma criança com Necessidades Educativas Especiais, uma criança que apresenta algumas especificidades de saúde a ter em atenção; três crianças que carecem de apoio terapêutico (terapia da fala). Relativamente às nacionalidades que constituem o grupo, existem quatro crianças de origem brasileira, pelo que comunicam através do português do Brasil e os restantes são de nacionalidade portuguesa.

Durante o meu período de estágio um dos meus objetivos centrou-se em estabelecer e criar relações com todas as crianças que constituem a sala 2. No entanto, dia após dia, nos momentos de exploração livre - sendo uma das minhas estratégias percorrer todas as áreas de interesse dispostas na sala de atividades- quando me dirigia à área da garagem, encontrava-se sempre uma das crianças, com desafios diferentes. Assim, também tentei criar uma relação com esta criança, que aos meus olhos e de toda a gente estava incluída neste ambiente. O que para mim foi extremamente crucial e incrível de observar e participar neste processo de inclusão. Era visível o gosto que esta criança tinha no ambiente fomentado pelo Jardim de Infância, a sua participação em todos os momentos fomentados pela educadora cooperante, ajudantes de ação educativa e brincadeiras das crianças constituintes do grupo. De referir que, esta criança não interagiu muito com o outro, no sentido verbal, no entanto, nunca foi uma barreira, sempre tentei comunicar com o mesmo, criando momentos de brincadeira que eram recetivos pela criança e que muitas vezes, nem eu própria estava à espera de uma resposta tão positiva da sua parte. Ou seja, não querendo desvalorizar as suas capacidades, mas sim, por acreditar que por ser um adulto novo em sala poderia dificultar o seu relacionamento comigo.

No final desta etapa, arrisco a dizer que a minha ação sempre foi baseada na e para a inclusão de todos tal como já era prática da educadora cooperante. Esta defende que o processo de inclusão não se dirige apenas e só a crianças com necessidades educativas

²⁴Retirado da entrevista feita à educadora cooperante B

especiais; considera que a inclusão abarca todos, porque todos nós temos os nossos ritmos, as nossas necessidades e cada um é diferente à sua maneira.

Quanto à nacionalidade das crianças que constituem o grupo, reportando para a diversidade cultural, afirmo que estas estavam totalmente incluídas no contexto e na instituição. Muitas vezes surgiram curiosidades, aprendizagens e partilha de conhecimentos, centradas na diversidade linguística presente. Destaco a seguinte nota de campo:

Nota de campo| Intervenientes: Educadora (observadora) e duas crianças **Local:** Sala de atividades

No dia 29 de setembro de 2020, durante o lanche da manhã a **B(PR)** diz para **MC(BR)**: “Se eu falo português e consigo falar brasileiro porque é que não consigo falar português?”

A frase supracitada foi partilhada pela educadora B, uma vez que eu não estava presente nesse momento. Achei-a, pois a B, era uma das crianças que estava constantemente a usar o português do Brasil para comunicar com os seus pares. Contudo e com base na resposta da C. “todos somos diferentes”²⁵ e como tal a diversidade linguística também nos caracteriza enquanto seres humanos diversos e únicos. A diversidade cultural linguística apresenta-se como primordial para o desenvolvimento pessoal e social da criança, assim como para a evolução de capacidades cognitivas essenciais à aprendizagem (Lemos, 2015).

Candelier (2000) refere que as crianças que têm proximidade com línguas e como falantes que possuem uma diversidade linguística, tendem a construir representação e atitudes positivas face à cultura linguística do seu par. Por norma modificam a sua atitude demonstrando maior interesse relativamente à sua cultura linguística. Tal como a B. demonstrou ao longo da prática supervisionada, cada vez mais entusiasta por saber mais sobre esta diversidade e reforçando essa curiosidade através da nota de campo supracitada. Assim sendo, Marinho (2004) complementa esta ideia referindo que “através do contacto com a diversidade linguística, o sujeito poderá mais facilmente desenvolver sentimentos e atitudes positivas, respeito e aceitação do que lhe é diferente” (p.165). Fomentando o gosto por conhecer o outro, a sua cultura, as suas características e os seus valores. Confesso que gostava de ter assistido ao momento em que foi efetuada

²⁵Informação retirada da conversação realizada com miúdos/graúdos

a pergunta pela B. descrita na nota de campo, com o intuito de perceber quais os caminhos que esta conversa tomou, não me cingido à observação. Caso fosse possível, gostaria de participar, mas não de maneira intrusiva, o meu principal objetivo seria perceber as concepções das crianças em questão relativamente a este tema.

Quanto às ideologias defendidas pela educadora B, relativamente à diversidade cultural e linguística, afirma que enquanto educadores devemos “abrir um bocadinho os horizontes”. Partindo para o relacionamento e interação para e com as suas crianças através da imagem de que a criança é ativa, competente e tem capacidade para desenvolver a sua própria aprendizagem. Indica ainda que parte do pressuposto de que eles são ativos e competentes e se parte desse pressuposto acredita e defende que são todos sem exceção, não só os que apresentam mais dificuldades. Afirma que o papel do educador muitas vezes é o de mediar as aprendizagens que as próprias crianças fazem entre si e para si esta é a verdadeira inclusão no ponto de vista real. Em que a sua interação se direciona para a percepção das necessidades das crianças naquele instante, qual o seu interesse e potenciá-lo²⁶. Enriqueço esta ideologia com base numa nota de campo que retirei no contexto:

Nota de campo | Intervenientes: Educadora e duas crianças **Local:** Sala de Atividades

No dia 23 de setembro de 2020, no momento da manhã, no tapete, com as crianças dispostas em roda, a educadora explicou a atividade que as crianças iriam fazer, ou seja, a pintura de um desenho com vários elementos associados aos meses presentes na folha (setembro, outubro, novembro e dezembro). Posteriormente, esta serviria como separador para colocar no dossier de cada criança. Sendo que, no mês de dezembro, continha a imagem do pai natal. No entanto a educadora questionou:

- “Quem é este?”

- **D.(BR):** Papai Noel

- **B (PT):** Não é Papai Noel é Pai Natal

- **Educadora:** Em português de Portugal diz-se Pai Natal, em português do Brasil é Papai Noel (indicando assim, que embora as palavras sejam diferentes estão a referir-se à mesma figura natalícia).

²⁶ Adaptado da entrevista realizada à educadora cooperante B

Através da nota de campo supracitada afirmo que a educadora demonstrou ter uma atitude compreensiva, respeitando cada uma das crianças e elucidando-as para a aceitação de duas palavras distintas que por sinal se direcionam para a mesma figura. Demonstrando que ambas as formas são válidas, devem ser contabilizadas e explicitadas e acima de tudo, abrindo os tais horizontes de que as crianças necessitam reforçando a ideologia de uma democracia. A democracia é uma forma de viver em comunidade, baseada numa experiência comunicativa e partilhada, caracterizada como um modo de viver sustentado, afirmando a liberdade de modo a que as crianças se expressem e sejam elas próprias sem qualquer condicionamento imposto pela sociedade (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, os educadores devem ter como princípio pedagógico uma pedagogia democrática que requer que estes agentes educativos sejam capazes de dar resposta “a cada criança e a todas as crianças, de responder a diferenças em presença e abrir-se a diferenças que não estão presentes” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, pp. 84-85). Considero que também o jardim de infância deverá “organizar-se num contexto de vida democrática em que a” diversidade é aceite numa perspetiva de equidade, contribuindo para a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades existentes (Silva, et. al, 2016, p. 39).

Sublinho que no decorrer da entrevista a educadora B partilhou uma das atividades realizadas com as crianças enquadrando-se na temática natalícia. Explicitou que falaram “sobre o pai natal é um assunto muito delicado porque, (...) não quis ir pelo cariz religioso, então [foram] pesquisar o pai natal”. Chegaram à conclusão que o pai natal, “dá prendas, mas de onde é que elas vêm? (...)”. Reforça que são “questões muito difíceis (...) há que dar a volta, é muito estranho para nós e depois querer estar a mostra uma fantasia de uma coisa que se calhar há muita gente que poderia não querer e dizer”. Efetivamente, qualquer currículo ou abordagem de conteúdos interculturais representa um desafio para o educador porque para além de facultar conhecimentos às crianças, este tem de saber como articular os conteúdos num processo de ensino-aprendizagem com o facto sociocultural que envolve as crianças (Marques & Borges, 2012). Importa, portanto, deixar claro que aqui e tal como observei o principal foco da educadora B, são as crianças e como tal direcionou a temática natalícia para o gosto que abrange o grupo, recorrendo à fantasia que os meninos tanto adoram e necessitam. O cuidado prestado pela educadora no sentido de respeitar o cariz religioso de cada uma das crianças também é de valorizar.

Finalizo este ponto referindo que o grupo de crianças apresenta características perspicazes, empáticas, sendo também muito curiosas, e tudo o que é diferente da realidade conhecida por cada criança desperta interesse nas mesmas e isso é de valorar. Deixá-los criar, compreender e conhecer o outro e o mundo, sendo este, o foco de um educador inclusivo. Este será determinante na promoção da igualdade de oportunidades educativas gerindo o currículo para um sentido multicultural. Deve contribuir para que as crianças conheçam os seus direitos, assim como, fornecer-lhes bases para que consigam descobrir as diferenças individuais presentes nos grupos onde existe diversidade cultural, diferenças que passam despercebidas “para além das que se prendem com a raça, cor de cabelo (..) etc” (Lima, 2013, p.95).

3.2.3. Caracterização da equipa educativa e pedagógica

Relativamente à equipa educativa da instituição, esta é constituída por três educadoras, três assistentes operacionais de sala, uma assistente operacional de apoio a crianças com necessidades educativas especiais, duas assistentes operacionais das AAAF²⁷ e uma assistente técnica responsável pelas AAAF. No entanto, a equipa pedagógica desta valência, é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

Quanto à relação entre as constituintes da equipa pedagógica- educadora B e auxiliar- estava em construção (é o primeiro ano que a educadora cooperante e a assistente trabalham juntas), no entanto, a comunicação e respeito prestado entre estes agentes educativos foi notável e de valorizar. A educadora confessa que o seu principal objetivo neste processo consistia em fornecer espaço e tempo para a assistente se adaptar e compreender todo este processo de trabalho conjunto e centrado na criança²⁸.

Relativamente à formação apresentada pela educadora B, iniciou-a em educação de infância, posteriormente fez uma pós-graduação em Educação Especial, pelo que o gosto pela inclusão sempre lhe foi aguçado e esteve presente. Acredita que a inclusão vai muito mais além da integração e como tal integrar é simplesmente dizer que a criança está ali a fazer os mesmos trabalhos que os outros. Rodrigues (2016) partilha da mesma ideologia afirmando que a colocação das crianças nos contextos educativos, remete para um processo que nem de educação se tratará, em que as crianças apenas estão lá inseridas, ou colocadas, embora participem nas atividades propostas para todo o grupo. No que

²⁷ Atividades de Animação de Apoio à Família

²⁸ Adaptado da reflexão cooperada nº1

concerne à inclusão propriamente dita, indica que esta é reconhecida quando os contextos educativos conhecem as características das suas crianças organizando-os para as poder ensinar, diferenciando estratégias para as educar, com o intuito de lhes proporcionar uma real igualdade de oportunidades e sucesso (Rodrigues, 2016). Posto isto, a educadora defende que o processo de inclusão se centra em seguir “um bocadinho (..) a linha de pensar o que aquela criança necessita para se sentir totalmente bem, naquele grupo ou naquela atividade”. Incluir para si é pensar no nível de participação das crianças, no seu nível de envolvimento e adequar as atividades aquelas crianças, mas incluindo todos ao mesmo tempo.

A educadora B, acrescenta que o decreto-lei 54/2018 veio reforçar que cada um de nós é diferente à nossa maneira devemos assim, dar “a credibilidade necessária à diferença, mas encarando-a como a singularidade de cada uma das nossas crianças, valorizando-as como pontos de partida para fomentar a sua aprendizagem” (Rodrigues, p.53). No entanto, algo que lhe custa imenso e não concorda é o facto de os seus colegas colocarem constantemente nos projetos a criança x, “está integrada no decreto-lei 54 de 2018”. Indica que se questiona quanto a esta afirmação, pois o decreto reforça que todos têm o mesmo direito, sendo assim esta situação é deverás dúbia na medida em que segundo a leitura destes colegas, estariam todos integrados. É crucial que um contexto educativo e os seus agentes educativos reflitam sobre a singularidade existente, onde existem representações muito diferentes do mundo que por si só enriquecem o pensamento dos outros. Assim estes contextos e agentes educativos devem agir em conformidade para que não se tornem num museu, pois um contexto educativo que não reúne as condições necessárias para responder à diversidade representa uma má qualidade para todas as crianças que o frequentam (Rodrigues, 2016).

Quanto à diversidade cultural a educadora b, depois de ter exercido funções num colégio de cariz religioso, aprendeu uma grande lição, deixando de abordar alguns temas vinculados ao carácter religioso. Não querendo dizer que “não surja e explicasse e muitas vezes a [sua] posição é muito eu acho que, no meu entender, (..) é aquilo que eu acredito, não [querendo] dizer que seja a realidade”. Assim sendo, prefere que não exista a imposição deste conhecimento da sua parte, se surgiu, surgiu e há uma explicação, pesquisa e trabalho feito nesse sentido. Portanto, também tem esse cuidado “não só a nível religioso, mas também a nível da própria cultura musical e linguista”, dispondo de uma

forma de unicidade face à diversidade cultural e não querendo transparecer a existência de que existem culturas superiores às outras²⁹.

No que concerne aos objetivos curriculares apresentados pela educadora, no projeto curricular de sala, destaco três dos demais referidos interligando com a temática em estudo, nomeadamente:

- a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança;
- a inclusão de todas as crianças implicando a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos, para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade;
- defende que é fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados.

A educadora B não se rege apenas por um modelo curricular, adotando assim uma metodologia mista, mais abrangente, sendo que considera que nenhum dos modelos estudados reúne todos os aspetos com que se identifica. Deste modo, recolhe de cada abordagem curricular as dimensões que considera mais relevantes e com os quais tem obtido melhores resultados ao longo da sua prática.

3.2.4. Caracterização do espaço e materiais

O jardim de infância pode influenciar as interações concebidas entre as crianças, assim sendo, é fundamental clarificar que o espaço físico da sala de atividades, permite que as crianças interajam entre si e com um menor número de indivíduos. Na medida em que “as interações lúdicas representam os principais processos através dos quais as crianças comunicam entre si e promovem relações que permitem desenvolver as competências necessárias a nível social” (Lima, 2014, p.23).

Silva e Garcez (2019) indicam que a olho nu a sala de atividades pode não representar qualquer importância para a contribuição de um contexto educativo inclusivo, mas a verdade é que tem, pois é “dentre todos os espaços que a educação inclusiva precisa

²⁹Adaptado da entrevista realizada à educadora cooperante B

conquistar, talvez este, seja o mais importante” (p.221). É no espaço da sala de atividades em que as relações entre os educadores e as crianças ocorrem, onde se criam as primeiras ligações e interações, gerando e delineando situações diferenciadas e enriquecedoras. Nesta sequência a educadora B, defende que o trabalho face à diversidade cultural e inclusão no contexto não se cinge na organização do espaço e materiais, partindo sim da interação. Sublinha esta conceção através da seguinte passagem: “o material não vai mudar nada se não houver uma interação entre as próprias crianças”³⁰.

A educadora B defende que o espaço é adaptável para todos, sendo que, os materiais e as próprias atividades desenvolvidas, devem ser tidas em conta face à diversidade cultural e inclusão nos contextos de educação de infância. Tal como nos é referido por Silva et al (2016) que indicam que “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondem às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (p. 10). Assim sendo, a educadora B especifica que na maioria das vezes, organiza o espaço inicialmente sem conhecer o grupo e os próprios materiais são de acordo com o que já continha anteriormente.

Quanto à apresentação e organização do espaço e materiais da sala de atividades indica que prima pela diversidade com o objetivo de que as próprias crianças escolham aquilo que mais se identificam. Normalmente possui um critério de elegibilidade relativamente aos materiais dispostos na sala, centrando-se na identificação mais individualiza com o grupo ou com uma criança em específico, por exemplo, bonecos multiculturais, que favorecem a compreensão da diversidade reportando a perceção de diversos tons de pele. Na sala 2, este critério foi observado assim como, a existência de jogos que traduzem a diversidade cultural, um deles usado numa atividade proposta por mim e apresentada neste projeto. Acredita que relativamente à questão cultural, ou à origem de cada criança, não terá de cingir as suas aprendizagens e materiais apenas nessa componente, dando o seguinte exemplo: “não é por ter quatro crianças brasileiras que tenho de mostrar só coisas brasileiras ou comprar jogos brasileiros (..) ou por aquela criança ter o tom de pele mais escuro, não altera nada³¹”. Reforça que poderá pensar em ter materiais que fomentem a identificação destas crianças com a sua cultura deixando-as mais à vontade, mas não ao ponto de direcionar e centrar a sua prática apenas e só nisto.

³⁰Excerto e informação retirada da entrevista feita à educadora cooperante B

³¹ Excerto e informação retirada da entrevista feita à educadora cooperante B

Nesta linha, é crucial que se compreenda que um contexto educativo que não apresenta a possibilidade de ter recursos para ensinar todas crianças é um contexto que tem que recusar a inclusão, não porque a inclusão é impossível, mas sim porque o estrangulamento de recursos tornou impossível a inclusão (Rodrigues, 2016).

3.2.5. Caracterização e organização temporal

A organização temporal da sala 2 centra-se numa rotina diária definida, embora por vezes flexível de acordo com as suas necessidades. Desta forma, apresento uma imagem que indica de forma breve e sucinta a rotina estabelecida.

Hora	2º feira	3º feira	4º feira	5º feira	6º feira
8h00	Assistência pela Assistente Técnica				
9h00	Acolhimento pela Educadora Marcação de Presenças, Mapa do Tempo, Calendário, Mapa de atividades, Eleição do responsável da semana				
9h30	Hora do Conto Atividades Orientadas de acordo com os objetivos definidos para cada área de conteúdo na planificação mensal (flexível)				
11h00	Atividades Orientadas/propostas de acordo com os objetivos definidos para cada área de conteúdo na planificação mensal				
12h00	Atividades de Animação e Apoio à família- recreio				
13h- 13h30	Higiene Almoço				
13h30- 15h30	Atividades autónomas nas áreas de trabalho da sala ou no exterior Saída das crianças sem AAAF				
15h30- 18h30	AAAF- Lanche Saída				

Figura 1- Organização temporal do contexto de Jardim de Infância

Relativamente à organização da rotina face à diversidade cultural do grupo, a educadora B, confessa que a rotina estabelecida é feita de acordo com as rotinas que o jardim de infância já tem. No entanto, afirma que não muda a rotina por causa da diversidade cultural, o que modifica e reorganiza é com base nas necessidades das crianças, e não é por ser cultural ou não. Alteraria sim, se por exemplo tivesse um grupo maioritariamente muçulmano, onde a prática de rezas matinais era constante e aí sim, adaptaria a rotina, uma vez, que só teria metade do grupo a partir de x horas. Assim sendo, não segue uma grande mudança por ser uma questão cultural, a par disso, altera sim atividades de acordo com a sua cultura³².

³²Informação retirada da entrevista feita à educadora cooperante B

Capítulo IV- Apresentação e Interpretação das intervenções realizadas - “A inclusão e a diversidade cultural nos contextos de educação de infância”

Este capítulo centra-se na apresentação e interpretação das intervenções realizadas nos contextos de creche e jardim de infância.

Relativamente à minha intervenção nos dois contextos, inicialmente centrou-se na minha adaptação a todo o grupo, e vice-versa, de modo a perceber quais os interesses, características e necessidades de cada criança. Procurei criar um clima que lhes transmitisse segurança e confiança nas suas brincadeiras e em todos os outros acontecimentos decorridos nos contextos. Após ter completado o processo de adaptação, as minhas intervenções sustentaram-se em planificações previamente pensadas e partilhadas com as educadoras cooperantes e orientadoras de estágio. Foram executadas em diversos momentos da rotina, focando-me em pequeno e grande grupo, dependendo dos objetivos propostos. Quanto à planificação das mesmas é crucial mencionar que todas elas foram focalizadas e adaptadas para os interesses do próprio grupo, respeitando sempre as suas especificidades, bem como, a interação e ambiente favorável entre as próprias crianças e criança-adulto. Importa ainda referir que, em todas as intervenções, tentei dar voz às crianças, pois um dos meus principais objetivos com a execução de cada uma era desmistificar o conceito de inclusão e de diversidade cultural que acabou por abranger a diversidade. Procurei detetar quais as ideias que a criança tinha sobre este tema e, caso não transmitissem a sua opinião, o meu papel centrou-se em abordá-lo de uma forma dinâmica e o mais perceptível possível.

4.1. Intervenções no Contexto de Creche

4.1.1. A descoberta do ser diverso com “Grisela”

O estágio em contexto de creche, foi consolidado com observações diárias sob o quotidiano do contexto educativo, atividades a ser desenvolvidas, forma de agir do grupo de crianças, maneira de atuar dos profissionais de educação e as suas interações.

Focalizei a minha observação na prática da educadora cooperante A, originando reflexões constantes com base na sua postura, intervenção, intencionalidades e forma de atuar sob e com o grupo de crianças. Dei por mim, a pensar em como os momentos de grande grupo eram tão valorizados, explorados e enriquecedores, tanto para as próprias crianças, como para os adultos. O posicionar do adulto ao nível da criança, o estimular através de um gesto, de uma canção ou de uma história. A comunicação constante e as entrelinhas que eram visíveis através do olhar, dos afetos e do companheirismo perceptível entre os membros da equipa, entre criança-criança e adulto-criança. No fim das contas cheguei à conclusão que todos aqueles momentos, também se tornariam em momentos ricos em reflexão, crescimento, envolvimento e participação, sem qualquer discrepância.

Ao observar os momentos de grande grupo, cheguei à conclusão que tinha chegado a minha vez, a vez de implementar, de passar uma mensagem e porque não, fazê-lo através dos momentos mais prazerosos que os meninos têm por hábito neste contexto. Fez-se luz e em conjunto com a educadora cooperante, chegamos ao consenso de eu contar uma história em momento de grande grupo. Histórias estas habituais nesta sala, “a prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável (..) proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, p.78). Sendo que, o hábito da leitura e contacto com o livro desperta e estimula a imaginação infantil “fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (Sobrinho, 2000, p. 31).

Neste sentido, levei para o contexto uma história que retrata a diversidade de uma forma leve e simples. Decidi embarcar na descoberta do ser diverso com “Grisela”, pois esta história retrata a importância de sermos nós próprios e de aceitarmos os nossos defeitos e virtudes. A protagonista é uma ratinha que não gosta da cor cinzenta da sua pele e decide pintar-se de diversas cores com o

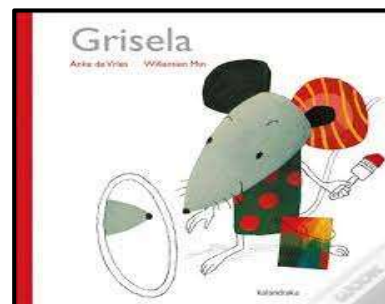


Figura 2- História “Grisela”

intuito de se sentir melhor e não se sentir diferente. A verdade é que, é crucial que as crianças tenham presente que cada uma delas apresenta a sua diversidade, visível também através da sua “identidade pessoal e irrepetível” (Savater, 2006, p.36).

O embarcar nesta aventura dinâmica com o grupo teve como base duas grandes intencionalidades, fomentar o crescimento pessoal, de forma a sensibilizar cada criança, para a inclusão apesar da diferença encontrada, porque diversos já nós somos, e é a diversidade que constitui o ser humano (Silva, 2017); e a promoção e desenvolvimento do respeito pelo outro. Uma vez que o “meio envolvente vai também influenciar a construção de identidade e as representações que [a criança tem de si] própria e dos outros” (Dias, 2009, p.200). O contexto educativo e neste caso, o educador tem o papel fundamental na transmissão de valores, preparando as crianças para o futuro, para os obstáculos que possam ocorrer, fazendo-os compreender a distinção entre o bem e o mal, entre o que é justo e o que é injusto. Educando desde e para os direitos humanos, preparando cidadãos e cidadãs conscientes e livres, comprometidos com a reconstrução de uma sociedade mais justa e democrática (Araújo, 2008).

Para a dinamização desta história pensamos – eu e educadora cooperante- em algo diferente tal como o tema assim o indicaria. Optamos por recorrer à dinamização através de um suporte distinto, o avental, construído por mim com o auxílio da equipa pedagógica, onde foram dispostos todos os elementos da história (digitalizadas e plastificados). A aventura começou quando por um minuto os olhos amendoados, grandes e curiosos dos meninos da sala 1, direccionaram o seu olhar sobre mim. Ali estava eu, no meio de uma meia-lua, com o olhar atento de cada um deles que tentavam compreender o que estava a acontecer. Pus o avental, e cada vez mais o entusiasmo e o envolvimento foram notáveis, a expectativa por detrás daquela surpresa. A primeira personagem apareceu e com ela veio o contacto visual e a expressividade. Toda eu, tinha encarnado uma personagem ganhando a atenção plena do grupo. Com o surgir de novas personagens, várias foram as reações desde o “uau” ao apontar, “cochichos” e risos.



Figura 3- Dinamização da história “Grisela”

Os animais apareciam e eram reconhecidos pelo grupo e as cores da pele de “Grisela” ia mudando. Quase no final da dinamização, depois de muitas gargalhadas e olhares atentos, achei importante reforçar a mensagem transmitida na última imagem recorrendo à seguinte nota de campo.

Nota de campo (7/01/2019) | Intervenientes: Educadora, Estagiária e auxiliares
Local: Sala de Atividades

A Grisela encontra-se abraçada ao seu amigo novo, pelo que achei importante deixar esta mensagem: “Grisela, fez um amigo novo e ele gostava da sua pele cinzenta. Agora Grisela sentia-se muito melhor e já gostava de si”.

A reação das crianças foi incrível, pois riram-se. Destaco o seguinte comentário:

A: “Ahhhh, são amigos!”

Estagiária: “Pois são, depois de tudo a Grisela arranjou um amigo que gostava da sua pele cinzenta, aceitando-a como ela é- E é isso que devemos fazer com todas as pessoas.”



Figura 4- Abraço de Grisela ao seu amigo

A mensagem ficou e foi não só dinamizada através da história como reforçada na mensagem final. Para mim, foi importante deixar esta mensagem ao grupo, demonstrando que a amizade, o amor e o companheirismo, pode e deve ser feito com base nas diversidades da vida e das pessoas. Tal como defende a educadora A, “não devemos ser as fotocópias uns dos outros (..), assim não progredimos e não vamos até ao nosso máximo³³”. Devemos acolher o outro, transmitindo-lhe segurança tal como o educador deverá fazer com as suas crianças, independentemente das suas especificidades, é aceitá-lo e dar as bases para que seja uma criança feliz e rica em aprendizagens.

Tal como é reforçado por Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), o educador deve assumir-se como “promotor de segurança pessoal e emocional” (p.26). Centrando-se num cuidar ético, que requer a “criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (Silva, et. al, 2016, p.24). Tal como a educadora A, defende que, se “logo desde pequeninos forem crescendo num ambiente (..) de adultos que as respeitam e que as ouvem e que querem que elas expressem a sua opinião (..) é meio caminho andando para termos adultos felizes e capazes³⁴”. Com base na escuta de cada criança, tentei criar um momento reflexivo no final da dinamização, confesso que poderia ter sido mais investido, no sentido de tornar aquele momento desafiante, com mais partilhas de ideias. Momento este que deverá ser promovido desde tenra idade uma vez que, as crianças “estão simplesmente a procurar um sentido de si e uma compreensão do resto do mundo” (Post & Hohmann, 2011, p. 14).

De seguida, foi realizada uma atividade em pequenos grupos (chamei 3/4 crianças, enquanto as restantes estavam nas áreas no momento de exploração livre), centrada na expressão plástica. O grupo tinha ao seu dispor a imagem de cada uma das decorações da “Grisela” adotadas ao longo da história e também um balde de cartão com rafia, representando a pintura que a mesma fez. Deste modo, cada criança escolheu ao seu gosto uma “Grisela” decorando-a posteriormente, com alguns elementos que



Figura 5- Atividade Expressão Plástica “Grisela”

³³Informação retirada da entrevista feita à educadora cooperante A

³⁴ Informação retirada da entrevista feita à educadora cooperante A

disponibilizei (flores, bolas em material eva para representar as pintas da joaninha e etc). Escolhi esta atividade complementar reforçando a escolha e identidade de cada criança, em que apesar da existência de diversas “Griselas”, o que contaria era a sua identificação pessoal e aceitação.



Figura 6- Atividade Expressão Plástica “Grisela”

Para mim, esta atividade foi relevante, pois possibilitou que crescesse um pouco mais enquanto futura educadora, dando-me oportunidade para explorar outros recursos, como o avental, fazendo desta aprendizagem uma descoberta. Tentei encontrar-me enquanto futura profissional e sair do registo a que estava habituada, exercendo o papel de mediadora, sendo um ponto a favor para o meu envolvimento para com as crianças e para o reconhecer das suas aprendizagens. Para atividades futuras levo dois desafios, que poderiam simplificar a introdução da temática, sendo mais assertiva na escolha de uma história simples de compreender a mensagem associada ao tema; e encontrar novas estratégias para registar os diálogos estabelecidos para e entre crianças, por exemplo, áudio, vídeos mais completos (trabalho em equipa). Não querendo com isto dizer que “Grisela” não teve o seu sucesso e compreensão, mas tendo em conta a faixa etária, futuramente apostaria numa história mais real, “tentando sempre fazer pontes com a vida real e levando [as crianças] a identificarem-se com as temáticas em análise” (Vieira, Nogueira & Tavares, cit. in Cardona, et. al, 2015, p.43). Este processo facilitará a compreensão de diversos temas através de algo familiar para as crianças, podendo dialogar acerca de um comportamento, de uma afirmação, de um livro e de uma imagem (Cardona, Vieira, Uva & Tavares, cit. in Cardona, et.al, 2015), onde poderá existir uma relação com o lúdico.

4.1.2. A construção de um livro de receitas em família

Há que motivar as famílias “o segredo para fazer com que os pais participem ativamente [nos contextos educativos] não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram. Cada pessoa tem um ponto sensível que o motiva a participar” (Magalhães, 2007, p.136). A educadora A, valoriza a cultura familiar afirmando que “há que ter respeito”, acrescentando que “temos que fazer a diferença no que diz respeito a uma prática inclusiva, darmos e recebermos³⁵” e como tal tendo em conta o meu tema, optamos por trabalhar a temática da diversidade cultural com estes agentes educativos.

Baseando-me na intencionalidade e observação do contacto da educadora com as famílias tentei promover um momento em que a diversidade cultural destes agentes educativos estivesse presente. Propus a construção de um livro de receitas porque a verdade é que “(..) a diversidade de culturas precisam ser respeitadas e esta noção [deve] ser trabalhada ainda no período da infância.” (Altoé, 2015, p.143). A par disso e dando resposta à diversidade cultural “o processo de trabalho colaborativo e o estabelecer entre educadores e famílias é essencial para promover o desenvolvimento social, emocional e educativo nas crianças” (Mata & Pedro, 2021, p.23).

Esta atividade foi uma forma de incluir as famílias de forma mais orientada e menos intrusiva neste tema com o objetivo de perceber qual a diversidade existente nas famílias de cada criança. Interligando assim com alguma temática que lhes fosse familiar neste caso o natal. Esta dinâmica teve objetivos complementares, o de facultar referências culturais das crianças através do contacto com diferentes recursos e formas de cultura; valorização da cultura de família/instituição e o favorecimento do desenvolvimento da perceção tátil e do desenvolvimento óculo-manual.

Quando propus esta atividade à educadora cooperante A, a sua reação foi de todo maravilhosa e motivadora, demonstrou que o facto de incluirmos a família numa atividade deste carácter seria benéfico e estabeleceria uma ponte entre o contexto educativo e as famílias. Contudo, também chamou a atenção para um fator que outrora não daria a devida importância ou talvez nem tivesse refletido sobre o mesmo, tudo isto visível através da seguinte nota de campo.

³⁵ Informação retirada da entrevista feita à educadora cooperante A

Nota de campo (25/11/2019) Intervenientes: Educadora e estagiária **Local:** Sala de Atividades

Educadora: “Acho uma ideia bastante interessante e depois até podemos expor”.

Estagiária: “Sim, parece-me bem, para que todos tenham acesso”.

Educadora: “Proponho que o recado que mandes para casa a pedir as receitas, tenha uma linguagem simples e direta, ou seja, de fácil compreensão, pois temos alguns pais que apresentam alguma dificuldade linguística (por ex: mãe do D., que fala pouco português, é cabo-verdiana)”.

Estagiária: “Combinado, irei fazê-lo tendo em conta esses elementos”.

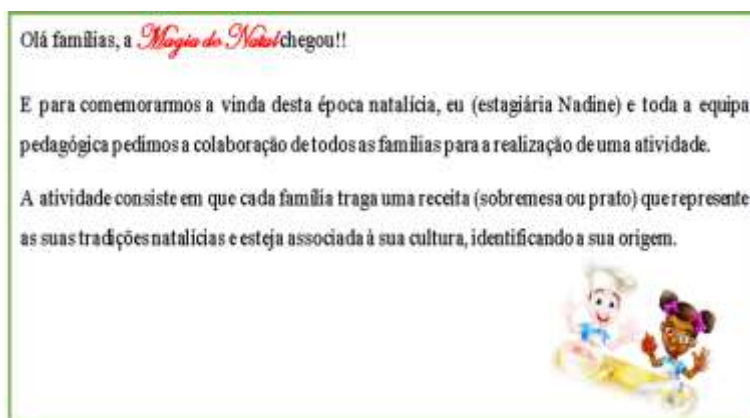


Figura 7- Pedido de colaboração das famílias na construção do livro de receitas

A comunicação é um fator chave devendo esta ser adequada e fluida de forma a responder às necessidades tanto dos profissionais como das famílias. Pois este “é um meio privilegiado para promover o sentimento de pertença e de bem-estar das famílias. [Devemos] ter cuidado não só de estabelecer uma comunicação empática, mas também que veicule as informações necessárias a cada momento e às diferentes famílias” (Mata & Pedro, 2021, p.31). Destaco a preocupação da educadora, sendo que, nem sempre é fácil compreender a cultura das famílias e todo este processo implica:

“coragem e humildade para olharmos para as nossas próprias conceções e tomarmos consciência sobre a forma como elas muitas vezes condicionam o nosso olhar e, até mesmo, levam ao enviesar da informação que recolhemos, determinando as nossas atitudes e expectativas face às famílias” (NCPFCE, s/d., cit in, Mata & Pedro, 2021, p.23)

Tendo em conta o supracitado, a educadora não só demonstra a sua empatia, como também revela as suas conceções relativamente ao trabalho e respeito pelas vivências e cultura de cada família, estando presente na sua prática de forma consciente e significativa. Sendo que, uma relação de qualidade e de parceria entre profissionais e famílias requer atitudes positivas em relação às mesmas e às relações destas com os profissionais, considerando-as capazes e competentes (Ratcliff & Hunt, 2009).

Quanto ao pedido efetuado aos encarregados de educação, passo a referir que de forma geral todos participaram na construção do livro de receitas à exceção de um. No entanto, saliento como um aspeto bastante positivo. Esta atitude demonstra o companheirismo e cooperação entre a equipa pedagógica e os encarregados de educação, sendo crucial no processo de educação da criança.

Focando-me na diversidade cultural existente no livro, passo a referir que existiam no total dezoito receitas (incluindo a equipa pedagógica), doze receitas de origem portuguesa, uma de origem madeirense, uma de origem brasileira e duas de origem cabo-verdiana. Neste sentido, refiro que a diversidade está presente nas famílias das crianças da sala verde, sendo que, algumas das famílias que apresentaram receitas portuguesas também têm ascendências de outros países, como Angola e Cabo-Verde.

Destaco duas receitas entregues pelo Centro de Acolhimento- uma vez que duas das crianças do grupo estavam institucionalizadas- confesso que fiquei surpreendida com a dedicação prestada pelas colaboradoras do centro. Tiveram o cuidado de participar no pedido efetuado, tentando interligar com as vivências das suas crianças, reforçando sempre a componente afetiva que faz parte da realidade vivida pelas mesmas.



Figura 8- Receita I Centro de Acolhimento



Figura 9- Receita II Centro de Acolhimento

A decoração da capa foi feita em cartolina branca, com as crianças, recorrendo à pintura da mão de cada uma, apresentando-se de forma sobreposta. A intenção foi envolver todo o grupo de crianças visto que a sua participação é uma mais valia.



Figura 10- Resultado Final “Exposição” Livro de receitas

Relativamente ao processo de decoração da capa este foi bem aceite pelas crianças, possibilitando que estas tenham contacto com a textura apresentada pela tinta, sendo crucial na liberdade dada à singularidade e diversidade de cada uma. Reforçada através da escolha de uma cor a seu gosto, marcando também a diferença pelas impressões digitais de cada uma.

Como ponto a melhorar, apostaria em explorar todas as receitas em grande grupo, e posteriormente escolheríamos uma- com base num critério de seleção, por exemplo, a receita que mais gostaram ou a receita menos conhecida- e executá-la interligando assim com conteúdos matemáticos (medida e quantidades) e científicos (transformações).

Durante este processo tive algumas dificuldades que se prenderam com o término e exposição do livro de receitas, pois solicitei-as no mês de dezembro, no entanto devido a diversas ocorrências, sendo a principal baseada na falta de data limite (pois não a dispus na informação que foi fornecida aos encarregados de educação, o que dificultou a entrega de algumas das receitas pedidas) e ainda o facto de se terem colocado as minhas férias escolares, o que dificultou a conclusão e a exposição do trabalho final. Decorrente da situação, o livro só foi exposto e finalizado no mês de janeiro.

Confesso que o produto final do livro, surpreendeu-me pela positiva, assim como a adesão dos encarregados de educação na entrega das receitas pedidas, ressaltando também

o facto de deixar a minha “marca” na sala 1, pois todo o material construído ficou lá, com o intuito de enriquecer sempre as experiências das crianças, equipa e famílias.

4.1.3. Síntese reflexiva

Tendo em conta as intervenções realizadas e aqui apresentadas, direcionadas para o contexto de creche, irei destacar algumas informações que considero pertinentes, relacionadas com a temática em estudo e com base na minha questão de partida. O meu objetivo central seria compreender de que forma é que a educadora cooperante organizava o ambiente educativo para incluir as diferentes culturas das crianças.

Neste contexto inclui não só as crianças, mas também as famílias tendo em conta a minha observação relativamente à prática e ideologia da educadora A. Compreendi que para esta, este tema teve grande relevância, principalmente, depois de ter sido sensibilizada por mim. Para reafirmar esta perceção recorri ao testemunho fornecido pela educadora³⁶, que afirmou que vê a diversidade cultural com outros olhos, conseguindo valorizá-la muito mais, incorporando-a na sua prática. Complementa, referindo que se sente uma pessoa mais rica, mais interessada em partilhar e trocar saberes. Destaca que é um dar e receber de hábitos. E a sua capacidade reflexiva foi crescendo neste sentido, designa a cultura não só como hábitos, valores ou crenças religiosas, mas também evidenciando a própria cultura familiar. Para esta é crucial o caminho que aquela criança está a fazer e fez. A par disso, indica que o contexto em que este estudo foi implementado, foi sem dúvida uma mais-valia. E acredita estar mais desperta, tentando que nenhuma família ou criança se sinta discriminada ou excluída.

Quanto à planificação³⁷ propriamente dita, a educadora confessa que a faz de uma forma simples, com o intuito de chegar a todas as pessoas e famílias, porque existem pessoas com mais formação que outras, podendo apresentar dificuldades na leitura e compreensão. Indica que o seu objetivo é transmitir aquilo que vai fazer e se não tiver esta intencionalidade presente, poderá não ter sucesso nesta tarefa. Reforça que para além da inclusão feita com o grupo, também acha crucial fazê-la com a equipa pedagógica, incluindo-a no processo de planificação. Estes fatores tal como supracitado foram tidos em consideração por mim, uma vez que eram prática da educadora e me revia na mesma.

³⁶ Informação retirada da entrevista feita à educadora cooperante A

³⁷ Informação retirada da entrevista feita à educadora cooperante A

A família teve e tem um papel fundamental demonstrando a sua participação e tradições, reportadas através da sua diversidade cultural, promovendo benefícios diversos: partilhando as suas vivências não só com a equipa pedagógica, mas também com o grupo de crianças, trazendo-lhes experiências diversificadas.

Quanto às relações observadas entre criança-criança neste contexto detetei que existia uma grande cumplicidade e envolvimento, não detetando qualquer ato de exclusão e mesmo durante as atividades propostas foi visível todo o companheirismo e afeto uns pelos outros. Demonstrado através de sorrisos, cochichos e partilhas reflexivas ainda que, não tenha conseguido registá-las. Para estas a diversidade cultural não era um fator para que estavam tão despertados, olhando para cada um deles e para si com simplicidade e sentido de descoberta.

No fundo, a educadora acredita que os contextos de educação de infância devem estar despertados para esta temática, bem como os profissionais de educação, criando ambientes que favorecem esta descoberta, envolvimento e transmissão de partilhas, uma vez que, todos nós somos importantes e cada um tem a sua bagagem³⁸.

5.2. Intervenções no Contexto de Jardim de Infância

5.2.1. Somos todos diferentes, é maravilhoso!

No contexto de jardim-de-infância, este grupo mais do que o contacto permanente com o livro e as histórias, de forma dinamizada pela educadora B, tinha por hábito chegar à sala ir para o tapete e cada uma das crianças pegava num livro à sua vontade. Mais se informa que este era um momento meramente autónomo e feito de forma espontânea pelo grupo, sem que ninguém lhes tivesse dito para o fazer, o que demonstra o seu interesse e curiosidade no contacto com o livro. Seguindo esta linha e uma vez mais, enquanto descubro a minha identidade profissional, decidi arriscar e contrabalançar estes fatores, valorizando os interesses do grupo, a prática da educadora B e o tema do meu projeto de investigação.

Embarquei nesta aventura e escolhi uma história a meu ver envolvente e algo que semelhante ao grupo, intitulada como “Somos todos diferentes” tal como a educadora

³⁸Informação adaptada e retirada da entrevista realizada à educadora cooperante B

afirma “no meu caso específico, tenho vinte crianças e todas são diferentes³⁹”. Esta aventura foi dividida em dois momentos. E teve como base diversas intencionalidades, tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social (ex: jardim de infância); conhecer e respeitar a diversidade cultural; tomada de consciência e aceitação de perspectivas e valores diferentes, respeitar a diversidade e socializar-se com os outros.

No primeiro momento a participação e envolvimento das crianças foi notável pois comecei por analisar a capa do livro, dizendo que a mesma era constituída por vários bonecos. No entanto, algumas crianças começaram a levantar o dedo e todas elas nomearam as características de cada boneco (por exemplo, cor dos olhos, cor do cabelo, tom de pele, etc.) comparando-as a si próprios ou aos colegas.

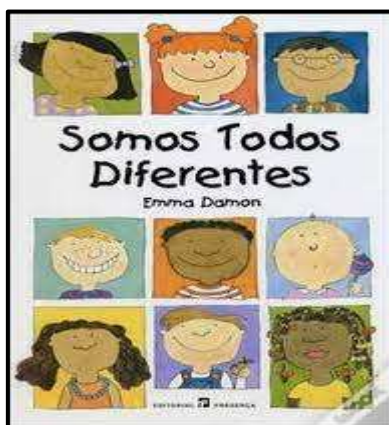


Figura 11- Livro “Somos Todos Diferentes”



Figura 12- Dinamização da história “Somos Todos Diferentes”

³⁹ Informação retirada da entrevista realizada à educadora cooperante B

De seguida, foi feita uma pequena atividade com o espelho contido no final do mesmo. Importa referir que a criança ao se colocar em frente a um espelho, começa a conhecer-se, reconhecendo a sua imagem e algumas das suas características físicas, tal como sucedeu na atividade. Este é caracterizado por ser “um instrumento que influencia gestos e comportamentos das crianças proporcionando momentos de descobertas a partir dos seus próprios sentimentos, expressões” e fornece ao educador várias possibilidades de intervenção (Zambelle & Metzner, 2018, p.226). O entusiasmo durante esta atividade foi visível, sendo que, todo o grupo demonstrou interesse em participar.

5.2.1.1. Uma conversão em redor de um jogo com “diversidade cultural”

A segunda parte desta aventura, centrou-se numa pequena conversão com algumas crianças, de modo a compreender as suas conceções relativamente à temática em estudo. O diálogo teve como base a exploração de um jogo onde a diversidade cultural estava presente, fazendo algumas questões, de modo a evitar as perguntas de resposta direta.



Figura 13- Jogo “Diversidade Cultural”

As questões base⁴⁰ desta conversação, foram planificadas, ainda que pudessem sofrer alterações tendo em conta os objetivos do estudo, a direccionalidade do diálogo, a participação e interação das crianças. Promovendo uma pedagogia em participação, que tem como objetivo facilitar e promover a (co) construção de conhecimentos e a (co) laboração na aprendizagem. Tal como refere Oliveira- Formosinho (2017) esta pedagogia é designada como “gramática”, tendo em conta a ação quotidiana que orienta e organiza a compreensão das inter-relações entre todas as dimensões. É como um pilar de apoio

⁴⁰ Disponível em apêndice VII

para o educador, que lhe permite fazer com que as crianças se envolvam, aprendam e desenvolvam a sua aprendizagem.

Durante esta conversação destaquei alguns comentários que são a meu ver relevantes e abarcam duas palavras-chave deste estudo. A inclusão em que D. explica o que observou “eu sei! Isto (referindo-se a uma das imagens do jogo) é castanho, mas (..)os castanhos são iguais aos brancos. Os castanhos não fazem mal nenhum e também o cabelo não faz mal”. Ao ouvir tal comentário fiquei perplexa com a sua perspicácia e a sua forma de pensar sobre a temática em estudo, mesmo sem se aperceber. Pois, demonstra exatamente a inclusão no seu estado mais puro, aceitação e igualdade. À luz do que nos é referido por Vieira, Nogueira e Tavares (2015) fazem parte dos contextos privilegiados de interação e de desenvolvimento humano, competências diversas como, a discussão, o respeito pelas ideias dos outros, não só, mas também a reflexividade pessoal (cit in, Cardona et.al, 2015) tal como tentei promover nesta dinâmica. Revelando na criança um senso crítico, promovendo atitudes inclusivas, o que nos direciona para o desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo. Sentido este que desenvolve em cada cidadão ou cidadã:

“sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular. Para isso, é necessário uma política voltada para a flexibilidade e a heterogeneidade, isto é, para a diversidade cultural, procurando desenvolver políticas de interculturalidade, onde há respeito e aceitação de todos, havendo igualdade direitos e deveres (Vieira, Nogueira & Tavares, 2015, cit. in Cardona, p. 36)”.

Relativamente à **diversidade cultural** faço referência ao diálogo de MC comigo, em que o foco foi o seu país, o Brasil. Optei por lhe perguntar se sabia que este era um país, ao qual obtive a seguinte resposta “É todo mundo brasileiro, sim é um país que tem pessoas que nem são iguais”. Neste ponto já entramos na vertente dos países mais propriamente no conhecimento de diversas culturas associadas a países ou religiões diferentes. Refiro ainda que fiquei maravilhada com o comentário da criança em que refere que um país é onde as pessoas vivem. A par disso, acredito que esta criança direciona as suas respostas e reflexões com base naquilo que já conhece e vivenciou, a prova disso é quando esta destaca que “Eu acho que é do Brasil. Porque ela tem a mesma cor que eu e as minhas amigas do Brasil tinha”. Comenta outra imagem afirmando que o boneco “é da Índia (..) porque tem esse negócio na testa” acrescentando “esta é chinesa, porque os chineses usam essa roupa (apontando para o que a “menina” tinha vestido)”.

Tais comentários relembram a diversidade cultural associada ao vestuário que muitas vezes é um marco referencial nesta caminhada. Para esta criança estes adereços representam a identidade daqueles bonecos. Dou por mim a pensar que sim somos todos diferentes e para além disso o vestuário é usado também como forma de cada um de nós se expressar. O último comentário que destaco relativamente a esta temática é de MI em que o seu foco de diferenciação daqueles bonecos é o cabelo apenas. Achei este comentário de todo maravilhoso, pertinente, na medida em que, as suas respostas embora que fechadas, demonstrem a sua conceção de diversidade, que não se remete em analisar outras características apenas focando-se num critério sendo este o cabelo.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) defendem que as conceções e atitudes perante a diversidade são construídas desde o nascimento e “os sistemas ecológicos em que a criança vive detêm uma influência importante na sua formação, incluindo os contextos de educação e cuidados na infância” (pp.76-77). No entanto, Cordeiro (2008) vai mais além, afirmando que sempre existiu diversidade, dado que cada ser humano tem a sua própria identidade, o que o torna único e insubstituível. Afirma, ainda, que “um dos grandes dramas da infância, um dos grandes fantasmas e medos do ser criança, é o de não sermos considerados únicos e insubstituíveis e de, em consequência, sermos abandonados” (Cordeiro, 2008, p. 39). Ou seja, segundo o pensamento da criança o simples facto de ser igual às outras, poderá levar à exclusão ou abandono. Efetivamente, Lavelle (1950-1991) expressa no seu Tratado dos Valores que “a diferença e a diversidade descobre-nos a riqueza infinita do real, enquanto a semelhança a arruína” (cit in Carvalhal, 2008, p.32). E tal como para estas crianças a diversidade seja ela cultural ou não é algo bonito, leve e essencial.

Destaco ainda uma nota de campo da conversação em que a diversidade cultural e inclusão é um ponto assente para esta criança, demonstra acolhimento, empatia e sentido de descoberta com e para com o outro.

Nota de campo (7/10/2020) |Intervenientes: Estagiária e D. **Local:** Sala de Atividades

Durante a realização do jogo e da conversação a D. disse:

- “Este menino pretinho, nasceu cá em Portugal”.
- **Estagiária:** “Sim, achas?”
- **D.:** “Sim, o menino pode ser moreno e pode ter nascido cá isso não quer dizer nada”.



Figura 14- Realização do jogo e conversação

É importante referir que o meu critério de seleção para a realização da conversação centrou-se no interesse demonstrado pelas crianças, nunca obrigando a participação, pois é um dos princípios que defendo.

No dia a seguir após ter executado tal conversação a educadora cooperante partilhou comigo uma observação relativamente ao mesmo, descrito em nota de campo.

Nota de campo (08/10/2020) |Intervenientes: Educadora e Crianças
Local: Sala de Atividades

A estagiária não foi ao estágio, sendo a pausa para as aulas, no entanto, a educadora cooperante visualizou um pequeno grupo de crianças, a brincar com o jogo da diversidade cultural, já explorado por algumas crianças através da entrevista feita, recolhendo assim as seguintes notas de campo:

M: “Este jogo é da Nadine.. Ela perguntou os países de onde eram estes meninos.. Este é do Pólo Norte”.

B:“Neste jogo somos todos diferentes mas iguais”.



Figura 15- Interação espontânea com jogo diversidade cultural

Para mim, este comentário reflete a importância da conversação desenvolvida com aquelas crianças, e para além disso, o fator minucioso na observação e interesse da educadora cooperante permitindo que as crianças explorem o jogo de forma livre construindo as suas próprias concepções, partilhando ideias e ideais.

Durante a conversação verifiquei algumas dificuldades como gestão do tempo; cativar as crianças que se mostraram interessadas em realizar o jogo e fazer a conversão/áudio mas posteriormente sentiram-se retraídas porque não sabiam o que responder. Ressalto também, o facto de ter chamado 4 crianças para realizar a atividade, tal como planifiquei, no entanto, face à dificuldade que as crianças tinham em ouvir (por causa da máscara) e em estar focadas, pois havia barulho em redor- readaptei a minha estratégia inicial e acabei por fazer grupos de dois ou até individualmente. Assim, confesso que foi eficaz na medida em que as crianças se sentiram menos inibidas e mais envolvidas na atividade.

5.2.2. Cada um de nós é importante, tal e qual como é!

Neste contexto existia a área do cinema, em que a educadora cooperante, construiu um painel onde refletia o projetor criando momentos lúdicos e expressivos dando uso às novas tecnologias. Como tal, decidi fazer uso desta área, aproveitando a sua motivação e interesse na mesma e introduzir a segunda intervenção relativamente à temática em estudo. Esta atividade foi dividida em quatro dinâmicas distintas, porém complementares. Tendo em conta diversas intencionalidades: conhecer e respeitar a diversidade do outro e dos seus pares; reconhecimento das suas características individuais; consciência da importância de cada um de nós, independentemente das suas características; cooperar em situações de jogo seguindo orientações ou regras e o dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios, por exemplo: correr, passar por debaixo do paraquedas.

Na primeira dinâmica optei por mostrar um vídeo referente à temática da inclusão. Este retrata a história de uma criança que apresenta uma especificidade, anda de cadeira de rodas, no entanto sentia-se excluída da realidade escolar vivenciada no exterior, ou seja, as brincadeiras entre pares. No final do vídeo a criança vai brincar com os seus colegas no recreio sendo aceite por todos e onde estão presentes crianças que possuem diferentes origens, e todas elas incluídas neste espaço. Escolhi este vídeo porque achei que seria uma boa forma de trabalhar a diversidade podendo mostrar visualmente o que acontece em muitas realidades promovendo uma aceitação e também compreensão sobre

esta temática. Pois muitas vezes pensamos que a inclusão não tem que ver em nada com a nossa cultura e valores que nos são transmitidos, mas a verdade é que, esse é um dos fatores que contribui para a inclusão ou exclusão.

Ainda relativamente ao processo de seleção destaco a observação e elogio da educadora B, explicito através da seguinte nota de campo.

Nota de campo (28/10/2020) | Intervenientes: Estagiária, Educadora, Auxiliar e grupo de crianças. **Local:** Sala de Atividades

Depois de visualizar o vídeo e tendo em conta a reação surpreendente do grupo, a educadora passou a felicitar-me pela escolha acertada do vídeo.

Referindo que: “Embora tenha sido uma escolha arriscada, foi uma boa escolha. E às vezes nós temos medo de mostrar e expor estes assuntos desta forma, tão emotiva, e a verdade é que com este grupo resultou. A mensagem foi transmitida e o vídeo é maravilhoso. É um vídeo forte, mas com uma menagem tão bonita, até a D.A (ajudante de ação educativa). ficou emocionada”.

Confesso que antes de apresentar o vídeo estava com algum receio relativamente à reação do grupo, pensando se seria muito emotivo e uma vez que requeria também uma sensibilidade tremenda. Dei por mim a pensar em todos os momentos que observei e decidi arriscar. No fim das contas, foi visionado de forma tranquila e inspiradora por todos, não só pelo grupo, mas também pela própria equipa pedagógica. Posto isto, falemos de um contexto educativo saudável e inclusivo, sendo este aquele que permite que todas as crianças vivam as experiências que se assemelhem à heterogeneidade e dinâmica da nossa sociedade (Rodrigues, 2016). E o seu principal objetivo deve assentar em formar as crianças em valores e não para valores (Cunha, 2014). Ou seja, devemos educar as crianças para que elas adquiram valores pondo-os em prática e contactando com os mesmos. Um dos valores transmitidos nestes contextos é o respeito, sendo que “um contexto de respeito favorece o respeito” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.82) em toda a comunidade educativa.



Figura 16- Visualização do vídeo

Posteriormente foi feita uma reflexão conjunta baseada na visualização do vídeo e surgiram diversos comentários, expressos na nota de campo seguinte.

Nota de campo (28/10/2020) | Intervenientes: Estagiária, Educadora, Auxiliar e grupo de crianças. **Local:** Sala de Atividades

No momento de reflexão conjunta com base na visualização do vídeo foram proferidos os seguintes comentários:

“Porque as crianças não brincavam com o menino?”

“Porque não mexia o braço?”;

“Porque é que tinha uma rede a separá-los?”;

“Gostei muito do vídeo”;

“Fiquei emocionada”

“Eu na minha antiga escola tinha uma menina que andava de cadeira de rodas, mas nós brincávamos com ela”.

Após tais comentários decidi fomentar a partilha destas ideias para e com todo o grupo dando resposta às suas questões e valorizando os seus comentários concluindo posteriormente o debate da seguinte forma: “Então vimos neste vídeo como esta criança se sentiu e também ficamos emocionados. Percebemos que devemos ser amigos de todas as pessoas independentemente das suas características, sejam elas físicas, culturais, etc”.

A segunda dinâmica foi a dinamização do livro “És importante”. Fiz a apresentação do título mostrando a imagem principal da capa, com o intuito de estes me disserem o que viam, centrando-me também no paraquedas apresentado no início. No entanto as crianças

nunca tinham estabelecido contacto com aquele brinquedo pelo que não o conheceram identificando-o como um guarda-chuva ou guarda sol. Contudo pedi que não se esquecessem do que tinham dito e para ao longo da história prestarem atenção de modo a perceberem qual seria a imagem apresentada.



Figura 17- Livro “És Importante”

De modo a consolidar a nossa marca e importância no meio envolvente, pedi a cada criança que representasse as suas características e aquilo que faz delas um ser diferente e único, não descentralizado a importância que cada um deles possui. Barreto e Vieira (2012) afirmam que “não há fórmulas mágicas para alcançar uma inclusão de sucesso [nos contextos educativos], contudo, há caminhos que nos conduzem mais facilmente a esta meta” (p.18).

Assim sendo, várias foram as partilhas, no entanto, destaco um desenho que a meu ver é fundamental partilhar.



Figura 18- Desenho “Sou Importante”

Achei interessante o facto de esta criança valorizar o seu tom de pele como um fator chave para a sua importância no mundo, no contexto educativo, ou seja, no meio

envolvente. Importa referir que a criança fez e desenhou de forma livre e autónoma, verificando-se um fator de reconhecimento e identificação. Assim sendo, a inclusão é “vista como um processo sem fim” (Ainscow, 2009, cit in Fávero, et.al, p. 20), “que implica juízos baseados em valores e não havendo qualquer razão para desculpas” (Thomas & Glenny, 2002, cit in Armstrong & Rodrigues, 2014, p.13). Focando-nos sempre no princípio de que “todas as crianças importam e importam o mesmo” (UNESCO, 2017, cit in, Rodrigues, 2018, p.16). É transmitir esta mensagem através destes pequenos/ grandes momentos que nos dizem muito, sendo um alvo de reflexão da própria criança.

Confesso que esta dinâmica apresentou as suas dificuldades, no que concerne ao desenho as crianças não apresentaram quaisquer reticências. Quando lhes questionei relativamente à característica do seu eu enquanto participativo e importante neste mundo, sociedade, meio envolvente, na sala ou em outros locais- dei estes exemplos para facilitar o seu pensamento- as crianças sentiram-se algo retraídas. A minha estratégia para este momento foi não insistir nos seus comentários fazendo-as pensar não causando imposição numa grande resposta.

A quarta e última parte desta dinâmica foi feita com recurso a um paraquedas. Esta atividade foi escolhida também pelo facto de a história do livro conter uma imagem de várias crianças diferentes a brincar com o mesmo. Apesar das suas intencionalidades motoras que permite, tem uma conotação de divertimento e interajuda – têm que estar muitas crianças juntas a brincar para conseguir manipular o paraquedas e transpõe a fantasia (imagem do livro) para a realidade vivenciada por eles.

Deste modo, expliquei ao grupo que a imagem que estava no livro era um paraquedas representando a união e respeito, retratando a importância de cada um de nós. Passei assim a fazer uma comparação “Todos os meninos e as adultas são importantes na sala 2”.



Figura 19- Momento e grande grupo Introdução à dinâmica do paraquedas

De seguida explorei este objeto com o grupo, apostando primeiro na sua exploração livre e posteriormente complementando com diversos jogos com recurso ao mesmo adotando algumas dinâmicas- como trocas de lugares, só algumas crianças é que poderiam pegar no paraquedas- como forma de perceção da nossa importância favorecendo que a união faz a força e de que todos somos importantes e essenciais. Importa, portanto, que, se pense no “nível de participação das crianças, no seu nível de envolvimento e adequar as atividades às mesmas, mas incluindo todos ao mesmo tempo⁴¹”.



Figura 20- Dinâmica com paraquedas

Tendo em conta o balanço final de todas estas dinâmicas saliento algumas dificuldades contidas, como a gestão de tempo, por ser uma atividade complexa e tão rica, o proceder ao registo dos diálogos estabelecidos entre e para com as crianças e arranjar

⁴¹Informação retirada da entrevista feita à educadora cooperante B

estratégias para que a criança identifique o porquê de ser importante, ou seja, assumir uma postura mais assertiva e objetiva.

5.2.2. Menino de todas as cores, uma viagem por um mundo mais colorido e diverso

Esta atividade está dividida em três dinâmicas distintas com as seguintes intencionalidades: conhecer e respeitar a diversidade do outro e dos seus pares; reconhecimento das suas características individuais; consciência da importância de cada um de nós, independentemente das suas características; cooperar em situações de jogo seguindo orientações ou regras; valorizar a música como fator de identidade social e cultural e desenvolver o sentido rítmico de relação do corpo com o espaço e com os outros. Para o último momento e atividade deste projeto e neste contexto decidi ter como base uma história, uma vez mais, e tal como era do interesse do grupo, intitulada como “Menino de Todas as cores”.

Escolhi-a porque retrata a diversidade cultural no seu todo centrando-se num “menino branco” que certo dia parte numa grande viagem e percorre diversas terras conhecendo diferentes meninos, “meninos amarelos”, “meninos pretos”, “meninos vermelhos” e “meninos castanhos”. Ao longo dessa viagem o “menino branco” assemelha cada uma das cores dos meninos a coisas do dia-a-dia. Por exemplo “branco como açúcar, amarelo como o sol, preto como as estradas, vermelho como as fogueiras e castanho da cor do chocolate.” É importante referir que hoje em dia e cada vez mais, a diversidade presente nos contextos apela uma cidadania multicultural. Nesta linha, cada sala de atividades “na sua diversidade, deve ser, no dizer de uma educadora, «não uma lição de geografia, mas uma lição de humanidade»” (Vasconcelos, 2007, p.115).



Figura 21- Dinamização da história “Menino de todas as cores”

No final da dinamização da história surgiu um momento de reflexão, onde destaco a seguinte nota campo.

Nota de campo (10/11/2020) Intervenientes: Estagiária, Educadora, Auxiliar e grupo de crianças. **Local:** Sala de Atividades | No momento de reflexão sobre a história “Menino de Todas as Cores”, surgiu um comentário com base na imagem final do livro onde havia um camelo na terra dos “meninos castanhos”.

C: “Porque essa imagem tinha um sol assim laranja?”

Estagiária: “Se calhar podia ser por estar no pôr do sol ao final da tarde”.

C: “Não, não é isso”.

Estagiária: “Então, explica-me lá C”.

C: “Eu já fui a um sítio assim parecido, mas o sol estava assim porque estava muito calor”.

Estagiária: “A sério? E como se chama esse sítio?”.

C: “Eu não me lembro bem mas sei que não era o nosso país.”

Estagiária: “Se calhar foi em Marrocos”.

Educadora: “Ou da Arábia Saudita”.

C: “Era no deserto”.

Estagiária: “Uau, é verdade! Lá no deserto existem camelos e também faz muito calor”.

C. fez uma analogia com o observado na história e com o vivido por ela, traduzindo as suas vivências, o que é bastante positivo e demonstra reflexão sobre o que lhe apresentado.

A segunda dinâmica foi a dinamização das “Canções do Mundo” recorri a um CD, fornecido pela educadora cooperante, expliquei ao grupo que lhes iria apresentar duas músicas diferentes, uma do Canadá “HankiKuni” e outra dos EUA “Ó Susana” e posteriormente poderíamos falar um bocadinho sobre cada uma das localidades e fazer a coreografia de cada uma.

Organização do espaço da sala foi ajustado em parceria com a equipa pedagógica para a realização da coreografia de “HankiKuni”. A dança é uma atividade prazerosa para o grupo. Interliguei a coreografia da música uma vez que era do Canadá com o “menino vermelho” pois a sua aparência é a de um índio. Desta forma, o contacto com diferentes manifestações coreográficas contribui para o desenvolvimento progressivo da criatividade, possibilitando ainda a fruição e compreensão da linguagem específica da dança e facilita a compreensão e aceitação de regras a seguir, tanto no papel de intérprete/executante, como no de observador/público, nomeadamente, a atenção, escuta e respeito pelo outro (Silva, et al. 2016). Durante a realização da coreografia com muito entusiasmo, surgiram diversos comentários, destacados na nota de campo seguinte.

Nota de campo (10/11/2020) |Intervenientes: Estagiária, Educadora, Auxiliar e grupo de crianças. **Local:** Sala de Atividades

Estagiária: “*Sabem que está música é dos índios*”.

B: “*Sim, já nos explicaste!*”

Estagiária: “*É verdade, mas está é dos índios do Canadá*”.

B: “*Sim..* “

Estagiária: “*Existem índios em outros países sabiam?*”

Todos: “*NÃO!*”

Estagiária: “*É verdade, por exemplo, no brasil e cada um desses povos tem tradições diferentes. Sabiam?*”

Algumas crianças: “*Não*”

Estagiária: “*Então, agora vamos conhecer um bocadinho da sua música.*”

A reação do grupo à coreografia foi esplendida, as crianças fixaram o seu olhar em mim percebendo quais os movimentos e em que momento da música deveriam executá-los. Confesso que fiquei surpreendida com a atitude do grupo pois não estava à espera de tal êxito. Fizemos a coreografia uma vez e de seguida o grupo pediu que a repetisse até chegar à terceira vez pelo que tivemos de dar por concluído, uma vez que já

estava na sua hora de recreio. Como momento de reflexão desta parte da atividade reuni o grupo no tapete para que estes pudessem partilhar as suas ideias pelo que passarei a recorrer à nota de campo.

Nota de campo (10/11/2020) |Intervenientes: Estagiária, Educadora, Auxiliar e grupo de crianças. **Local:** Sala de Atividades

MC: “*Eu gostei muito, será que você pode trazer uma do brasil ou da França?*”

Estagiária: “*Claro que sim, vou ver o que tenho. Sala 3, tenho uma proposta vou trazer mais músicas e podemos cantá-las e aprender as suas coreografias. O que acham?*”

Todos: “*SIHHIM!*”

Estagiária: “*Boa! Então fica combinado*”.

De forma a dar resposta ao pedido e entusiasmo do grupo, promovi outro momento usando como recursos três músicas de países diferentes, uma do Brasil, outra de Espanha e outra de África (os meus critérios de seleção foram: Brasil porque o grupo tem crianças brasileiras, Espanha porque é o nosso país vizinho e África porque temos um menino que nasceu nesse continente em Angola). É essencial mencionar que “sem a presença efectiva das comunidades de onde os alunos são oriundos, não há comunidade educativa” (Souta, 1997, p.60). A verdade é que, quando nos referenciamos a uma comunidade estamos a mencionar um grupo que tem algo em comum e no que concerne à comunidade educativa, a diversidade é um dos pontos-chave para contribuir para a existência da mesma. Tornando-o e demonstrando que cada criança é uma, com as suas características próprias, saberes, experiências, cultura e personalidade sendo através destes marcos que descobre a sua unicidade.

Assim sendo, começamos pela música espanhola:

<p>Yienka</p> <p>Assim se dança a Yienka (4x)</p> <p>Esquerda, esquerda</p> <p>Direita, direita</p> <p>À frente, atrás</p> <p>E um, dois, três (2x).</p>	<p><u>Coreografia:</u></p> <p>No refrão saltitar com as mãos na cintura</p> <p>“esquerda, esquerda” - voltar para a esquerda o mesmo se sucede para o lado direito.</p> <p>“à frente, atrás” – saltar para a frente e para trás.</p>
---	--

Figura 22- Música Espanhola e respetiva Fotografia



Figura 23- Dança Yienka

<p>Samba Lelê</p> <p>Samba Lelê está doente, Está com a cabeça quebrada.</p> <p>Samba Lelê precisava É de uma boa lambada.</p> <p>Samba, samba, samba ó lelê Pisa na barra da saia ó lelê</p>	<p><u>Coreografia:</u></p> <p>1º verso- mão na cara com a cabeça inclinada;</p> <p>2º verso- colocar a mão na cabeça;</p> <p>3º verso- gesto de indicação;</p> <p>4º verso- gesto com a mão;</p> <p>5º verso- mãos nas ancas movimentando as ancas no estilo de samba.</p>
--	--

Figura 24- Música e Coreografia brasileira

<p>Kokoleoko (Origem:Gana)</p> <p>Kokoleoko (4x) e</p> <p>Mama koleoko (4x)</p> <p>Abe mama abe (4x) uma palma.</p>	<p><u>Coreografia:</u></p> <p>Braços cruzados na perna direita outra mão na perna esquerda.</p> <p>Bater as mãos nas pernas e bater</p>
<p>Para introduzir a tradução da disse: “Sabiam que o galo gosta de cantar quando o sol nasce cedinho? É isso que a canção nos diz”</p>	
<p>Tradução:</p> <p>O galo canta mãe Se está a cantar são horas de levantar.</p>	

Figura 25- Música e Coreografia África



Figura 26- Coreografia África

No final da realização de todas as coreografias o objetivo seria fazer um jogo tradicional de cada país – espanhol, gana e brasileiro- porém no final o grupo já se encontrava muito disperso e sem grande entusiasmo devido ao cansaço pelo que acabei por permitir que fossem brincar, mas permaneci com a música ligada. Desta forma, formou-se um grupo de crianças que estavam mais envolvidas na atividade e ficaram junto a mim a dançar demonstrando um gosto especial pela música brasileira, dando um exemplo concreto, recorro à nota de campo.

Nota de campo (17/11/2021) | Intervenientes: Estagiária e grupo de crianças **Local:** Espaço exterior

Estagiária: *“Vocês gostaram mesmo da atividade!”*

C: *“Sim, eu gosto de dançar!”*

MC: *“Eu também!”*

MI: *“Podes pôr a música do samba lele?”*

Estagiária: *“Posso sim, gostaram dessa música foi?”*

MI: *“Sim, eu já conhecia.”*

Estagiária: *“Ai sim? De onde a conheces? “*

MI: *“Eu ouvi no telemóvel.”*

Estagiária: *“Uau! Muito bem, e tu MC (brasileira) conhecias esta música?”*

MC: *“Sim, é lá do brasil.”*

Estagiária: *“Então vamos dançar.”*

Como proposta de melhoria ressalto ainda os jogos que pretendia executar com as crianças. Jogo espanhol – huevo podrido- é uma variante do jogo do lencinho da botica

que apresenta uma música distinta⁴². Jogo brasileiro – pikicola- variante do jogo toca e congela e um jogo do Gana⁴³ – Da, Ga- é reservada uma área para a serpente, a sua casa. O meu objetivo foi e é possibilitar novas aprendizagens às crianças sustentadas na diversidade cultural e na sua inclusão, baseando-me assim na afirmação de Cunha (2014) que refere que:

“(..) gerar novos campos onde diferentes culturas convivem entre si, geralmente tomando como indicador a diferença, acentuando ainda mais a dificuldade de concretização da diversidade. Exemplo disso são as brincadeiras das crianças que surgem como uniformes/normalizados perante o império da técnica. A uniformização conduz a uma perda de identidade e fere a diversidade” (p.18).

Algumas das dificuldades sentidas nesta atividade foram transversais a todas as outras, sendo que, o fator tempo condicionou o término de todas as dinâmicas que planifiquei. De forma a colmatar esta condicionante, deixo em proposta de melhoria começar as dinâmicas mais cedo, caso haja um curto espaço de tempo para executá-la e dividir o grupo em pequenos grupos de modo a cativar mais a atenção de cada criança optando posteriormente por executar os jogos em grande grupo.

5.2.4. Síntese reflexiva

Tendo como intencionalidade dar resposta à minha pergunta de investigação, através das dinâmicas supracitadas, tentei antes de mais, contribuir para a emergência do tema no contexto, uma vez que este era rico em diversidade cultural. Posteriormente, a minha preocupação foi dar continuidade ao trabalho que a educadora defende, a temática da inclusão. Interligando com o tema do projeto e dando voz às crianças neste processo, criando espaços de participação, pois segundo o que a educadora cooperante B: devemos “pensar no nível de participação (...) e envolvimento e adequar as atividades aquelas crianças, mas incluindo todas ao mesmo tempo”. Ou seja, a planificação e as atividades desenvolvidas com e para o grupo, devem ter em conta todas as especificidades de cada criança, bem como, os seus interesses, intencionalidades e história, tornando-as desafiantes e inclusivas. Uma vez que, se não vai ao encontro dos seus interesses “não [falamos] de qualquer tipo nem de integração, nem de inclusão, [pois as crianças dispersam] e querem fazer outra coisa” (Entrevista Educadora B).

⁴² Disponível em Apêndice XIII

⁴³ Disponível em Apêndice XIV

Quanto ao planeamento de atividades a educadora reforça a ideologia de que “altera atividades de acordo com a sua cultura isso sim (..) estudarmos alguma coisa muito específica, por exemplo, estamos a falar de música, e podemos dizer “olha no Brasil há este tipo de música, em Portugal há mais este, ou em Cabo verde dançasse outro tipo de dança. Portanto é muito por aí” (Entrevista, Educadora B). Aproveita a diversidade existente no grupo de crianças, bem como a sua curiosidade, para introduzir a temática da inclusão, remetendo para a diversidade cultural; no entanto, esta preocupação não está presente na sua planificação ocorre de forma espontânea.

Assim sendo, e também foi em certa parte uma das minhas intencionalidades em todas as dinâmicas propostas, a educadora B acredita que o educador muitas vezes, está na atividade ou no contexto, a mediar as aprendizagens das crianças, sendo partilhadas uns com outros e, para si, esta é a verdadeira inclusão. Reforça que as crianças não são “uma tábua rasa (..) trazem muita coisa e partilham muito isso com os outros e é muito engraçado ver. A interação entre eles para [si] é essencial, e isso sim é a inclusão (..) quando estão todos juntos a fazer uma atividade” (Entrevista, Educadora B) ou em momento de brincadeira livre, onde a partilha, aceitação e respeito é visível e fomentada por esta agente educativa.

Neste sentido, a educadora cooperante, referiu em conversa informal que irá dar seguimento às dinâmicas implementadas sobre a temática da inclusão, pois considerou o tema muito pertinente e essencial para a educação para a cidadania, fazendo parte também dos seus princípios pedagógicos.

6. Globalidade da escolha das atividades

Algumas das atividades que planifiquei, a “olho nu” parecem estar apenas direcionadas para a inclusão- “*Grisela*”, vídeo “inclusão” e atividade do paraquedas -, no entanto, estas também remetem para a diversidade cultural, visto que os grupos eram constituídos por crianças que apresentavam diferentes culturas. Quanto à atividade da “*Grisela*” a diversidade cultural está presente na medida em que não inclui a diferença de raça, mas inclui a diversidade face aos valores transmitidos através de uma personagem, estabelecendo assim, ligação com a sua identidade cultural e pessoal. A cultura também é explicitada como “uma profusão imensa de expressões (valores) e práticas individuais e sociais, aprendidas geracionalmente” (Cunha, 2014, pp. 7; 12).

Assim como é transmitido através da aceitação do outro interligando com a temática da inclusão. Relativamente ao vídeo da “inclusão”, à semelhança da atividade anterior a olho nu também está mais direcionada para a temática da inclusão, no entanto, este vídeo retrata os valores que são construídos através da nossa cultura e daquilo que nos é transmitido, daí a existência também da diversidade. Com o complementar a última parte da atividade, ou seja, autorretrato foram visíveis várias aprendizagens e concepções que acabaram por referir e identificar a identidade de cada criança demonstrando também, ser um ser diverso e único.

Ressalto também a atividade do paraquedas, este era desconhecido por algumas das crianças que possuem diferentes culturas, a manipulação do mesmo fomentou a partilha e interação entre e para com os pares existindo assim, uma aprendizagem mútua e partilha de brincadeiras, interações e conhecimentos.

Capítulo V- Considerações Finais

O último capítulo deste projeto marca o fim de um percurso académico, composto por diversas reflexões tendo em conta todas as aprendizagens realizadas nos contextos de prática supervisionada e onde retrata a minha postura enquanto estagiária investigadora. Este capítulo será destinado a um espaço de reflexão, onde as aprendizagens e dificuldades sentidas durante este período estarão visíveis. Não posso deixar de destacar, a “bagagem” teórica que este projeto me forneceu, enriquecendo os meus conhecimentos e perspetivas de inclusão associadas à promoção de um ambiente inclusivo e diferenciado. O que sem dúvida, irei levar para a minha futura prática, expandindo as minhas próprias concepções e pondo em prática algumas das propostas de melhoria referidas ao longo do relatório.

Relativamente ao tema do meu projeto de investigação, que infelizmente ainda é pouco explorado nos contextos de educação de infância, sendo denominado como “*Diversidade cultural e inclusão nos contextos de educação de infância*”. Como tal, o primeiro receio foi justamente o medo do tema não despertar interesse nas práticas pedagógicas por onde iria passar, ou que não fosse valorizado e compreendido pelas crianças das mesmas. Esta foi sem dúvida, a primeira e principal dúvida que me fez contrabalançar e pensar se seria o melhor tema para avançar com um projeto desta dimensão; porém, após realizar o primeiro estágio de contexto em creche e observar todas

as crianças, o meio envolvente e a prática da educadora, percebi que faria todo o sentido. Investi, com receio de que as crianças, devido à sua faixa etária, não compreendessem, a temática, pelo que assumi uma postura de observadora participante, tentando observar as interações das crianças e os momentos fomentados e planejados pela educadora cooperante. Cheguei à conclusão que a melhor forma de intervir seria seguir a sua linha de ação, os seus princípios e fundamentos pedagógicos, até porque também os defendo. Recorri à dinamização de histórias que fascinavam o grupo de crianças, no sentido de despertar a sua atenção plena, com o intuito de dar resposta à minha questão de partida: **“De que forma o educador de infância organiza o ambiente educativo para incluir as diferentes culturas das crianças?”**. Para conseguir responder a esta questão em ambos os contextos, além de procurar adotar uma atitude observadora e interventiva, assumi uma atitude inter-relacional, criando relação com todo o grupo de crianças e cada criança, enquanto ser individual.

Uma das grandes dificuldades sentidas ao longo deste percurso prende-se com a complexidade exigida a uma estagiária para assumir também o papel de investigadora. Fazer a gestão do tempo, foi sem dúvida, uma grande dificuldade e já quase no final, é que dei conta de tudo aquilo que poderia ter observado, recolhido, refletido e questionado. No presente momento, ao redigir o relatório tomei consciência da real complexidade. Considero que tal situação, talvez se deva ao facto de, na primeira prática supervisionada me encontrar um pouco perdida e não valorizar tanto a temática em estudo como deveria, uma vez que na construção do relatório, senti necessidade de recorrer a muitas informações partilhadas pela educadora cooperante. Como exemplo, posso referir que através da entrevista poderia ter recolhido mais informação e, dessa forma, enriquecido todas as dinâmicas no contexto educativo, uma vez que poderia estar mais sensibilizada para a problemática. Assim sendo, confesso que, comparando os dois contextos de intervenção, registo uma grande evolução no que concerne às dinâmicas que criei, bem como nas reflexões, quer individuais, quer com a educadora. Em contexto de creche, tinha uma postura mais receosa, pois ainda não tinha os meus objetivos bem delineados, pelo que dificultou a minha ação, não aproveitando todas as situações que foram surgindo. Considero que um dos fatores que talvez tenha contribuído para esta postura esteja relacionado com a faixa etária do grupo e pela falta de tempo. No contexto de jardim de infância, foi ao contrário, o que facilitou a minha intervenção e perceção face ao que deveria ser incluído no meu processo de recolha de dados.

Contudo, e com base nas práticas experienciadas em contexto de estágio, foi-me possível compreender algumas das perspetivas associadas às práticas inclusivas face à diversidade cultural e também à realidade da sua abordagem. Senti que há necessidade de uma grande flexibilidade por parte das equipas pedagógicas, contudo, nem sempre estão despertas para dar resposta a esse desafio. Compreendi que as educadoras cooperantes de cada prática tinham conhecimento relativamente à temática da inclusão, embora cada uma delas apresente uma perspetiva diferente, relacionando-a com o seu grupo, as suas intencionalidades e a sua conceção de criança. Penso poder afirmar que em ambos os contextos, todas as crianças estavam incluídas, considerando que “a inclusão não se pode conceber só como “estar fora”, deve ser a possibilidade, a virtualidade ou a realidade de “pertencer” (Rodrigues, 2016, p. 30).

Sanches (2011) acrescenta que estar incluído significa:

querer estar, estar disponível para respeitar e ser respeitado, gerir os seus pré-conceitos e compreender – não implicando aceitar- os dos outros, mudando e fazendo mudar mentalidades, participando e não se autoexcluindo, tendo o direito à sua diferença e o dever de respeitar a diferença dos outros (p.139).

Efetivamente, a inclusão promove um caminho feito com o outro, nunca desvalorizando os lugares que este vivenciou ou vivência, focando-se, sim, na ansiedade e envolvimento presente no conhecimento de mundos novos. A inclusão é um conceito que deve ser adotado e implementando desde tenra idade, principalmente nos contextos educativos onde o contacto com o outro é primordial e expansivo.

Durante a prática pedagógica, as educadoras demonstraram preocupação em criar um ambiente acolhedor, seguro, confiante, rico em aprendizagens para o grupo e para cada criança enquanto ser individual, encarando-as como ser ativos, participativos e valorizando a sua individualidade e “bagagem “cultural”. Demonstraram respeito por cada criança, valorizando as interações estabelecidas entre as mesmas, referindo que é através destas, do seu envolvimento e expressões que constroem a sua identidade. A partilha de ideias, histórias, vivências e toda a sua cultura, fazem parte da “bagagem” de cada criança e as educadoras valorizam esta passagem. As educadoras afirmaram que aprendemos com a diversidade de cada uma destas crianças, e que esta deve ser encarada como algo positivo e normal na nossa sociedade, promovendo atitudes de aceitação, respeito, valorização do outro, construindo e enriquecendo a sua identidade.

Neste sentido, defendo que a inclusão face à diversidade cultural nos contextos de educação de infância, deve ter como base interações, troca de afetos, partilhas de experiências, vivências, cultura, histórias e características individuais de cada criança. Assim, como nos é referido por Sarmiento (2009) a construção da identidade corresponde:

“a uma construção inter e intropessoal não sendo, por isso um processo solitário: desenvolvem-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48).

Também a família é um agente educativo que foi valorizado neste estudo, sendo facilitador na inclusão, uma vez que “a colaboração, a democratização, a participação (...) são os fatores, (...) que reconhecemos como fundamentais enquanto facilitadores do processo de inclusão” (Moura et. al, 2018, p.39). Assim, “para que haja qualidade na educação das crianças, é imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os partilhar entre si, fazendo confluir os saberes multifacetados que fazem parte do património de cada um” (Lemos, 2015, cit in, Mata & Pedro, 2021, p.10).

Para além do exposto, também foi visível neste estudo verificar que, na maioria das vezes, a planificação é ajustada tendo em conta as singularidades de cada criança, sendo que o tema da inclusão e diversidade cultural normalmente são explorados de forma espontânea e sem intencionalidade. Tal facto foi observado ao longo dos estágios e também aquando da análise das entrevistas às educadoras, sendo que fui encontrando marcos pontuais de referenciação ao trabalho desenvolvido sobre esta temática. No entanto, considero que não estavam despertas para a sua aplicabilidade e descoberta. No que concerne ao espaço e materiais, destaco o testemunho dado por ambas as educadoras, demonstrando preocupação em adaptá-lo face ao grupo e a cada criança, dando-lhes voz, o que é essencial, indo ao encontro das suas necessidades e diversidade cultural. As educadoras confessam que os materiais apresentam um fator de identificação tendo em conta a temática, o que deveria ter sido tido em consideração na construção do ambiente educativo, uma vez que, segundo Correia (2018):

“Para que se efetive um atendimento personalizado qualificado com crianças pequenas (...) há necessidade de toda uma estrutura que o possibilite, pois as exigências não se situam somente ao nível do papel/função do profissional, mas igualmente ao nível dos recursos materiais e humanos, à qualidade dos espaços físicos, à formação contínua dos profissionais entre outros aspetos” (p.67).

Em suma e fazendo um balanço geral deste percurso, destaco algumas ideias, deixando claro que todas as dificuldades aqui apresentadas foram importantes para que eu pudesse evoluir e construir mais conhecimento sobre a temática em estudo. Considero que todo este processo facilitou a minha evolução enquanto pessoa e futura profissional. Auxiliou, de forma muito significativa, na construção das minhas conceções pedagógicas, remetendo para uma prática mais reflexiva no concerne ao tema em estudo. Considero que a reflexão é imprescindível nesta profissão de amor, afetos, carinho, pensamento, observação, intervenção, análise e mudança. Segundo Nóvoa (1987) “em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a acção pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se activar um contínuo processo de reflexão sobre a acção profissional” (cit in, Sarmiento 2009, p.62). Neste sentido, espero apresentar uma postura com base no respeito, aceitação, valorização, parceria, partilha e com muitas vivências, rica em práticas inclusivas, dando voz para que a criança se sinta autónoma e parte integrante do contexto. Facilitando e observando a diversidade cultural como um benefício para mim, enquanto educadora de infância e cidadã, e para as crianças, enquanto integrantes num grupo, na sociedade e na sua família.

“Se és diferente de mim, meu irmão, em vez de me prejudicares, enriqueces-me.”

Antoine de Saint-Exupéry

Bibliografia consultada

- Abreu, M. V. (1996). Pais, professores e psicólogos. Coimbra: Coimbra Editora.
- Afonso, N. (2014) *Investigação naturalista em educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010) *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num campo Multi-Referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores.
- Amado, J. (2014) *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed). Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Amaral, P. (2009). A gestão do conhecimento e a centralidade dos valores para a educação, in *A Urgência de Educar para Valores: um contributo para a Literacia Social*. Carvalho, L. X., iLIDH.
- Ainscow, M. (2009) Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?. In Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T. & Barreiros, D. *Tornar a Educação Inclusiva*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Representação no Brasil.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ªed). Universidade Aberta.
- Araújo, S.A. (2008). Contributos para uma educação para a cidadania. Professores e Alunos em Contexto Intercultural. Lisboa: acidi. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=P2EzcyHgAgcC&pg=PA90&dq=a+escola+n%C3%A3o+pode+quedar+e+na+mera+transmiss%C3%A3o+de+conhecimentos&hl=ptPT&sa=X&ei=T9jLU4e8OqOp7AbfiIBY&ved=0CCIQ6AEwAA#v=onepage&q=am%C3%A9rico~&f=false>.

- Azevedo, A., Marques, L. & Baptista, M. (2018) *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a Infância?*, pp 1-6.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A., Vieira, C. (2012) *A criança diferente vista pelos seus pares: resultados de um estudo feito numa escola inclusiva portuguesa do 1º ciclo do ensino básico*.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T & Ainscow, M. (2002) *Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*.
- Carvalho, J. (2008) in *A escola face à diversidade: percepções, práticas e perspectivas*. (Actas de um Seminário realizado em 29 de Maio de 2008). Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2015). *Guião de Educação, Género e Cidadania – Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Candelier, M. (2000). *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*.
- César, M. (2003). *A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-tempo de Diálogos de Todos para Todos*. In David Rodrigues (Org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Cordeiro, M. (2008) in *A escola face à diversidade: percepções, práticas e perspectivas*. (Actas de um Seminário realizado em 29 de Maio de 2008). Lisboa: Ministério da Educação.
- Cortesão, L., Pacheco, N. (s.d) *O conceito de Educação Intercultural: Interculturalismo e Realidade Portuguesa*. *Revista Inovação*, pp.33-45.
- Cortesão, L., Stoer, S. (1996) *A Interculturalidade e a Educação Escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas*. *Revista Inovação*, v. 9, pp.35-51.
- Correia, I. M. (2018). *Para além da Dicotomia Cuidar/Educar: Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/34862>.

Coutinho, C. (2008). *Investigação-ação; metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho.

Coutinho, C; Sousa, A; Dias, A; Bessa, F; Ferreira, M; Vieira, S. (2009) *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Colégio Internato dos Carvalhos.

Cunha, A. (2014) *Multiculturalismo e Educação da Diversidade* (1ª ed) Whitebooks, Portugal.

Dias, J.F.S. (2009). A construção da identidade na infância no contexto multicultural Português. Estudo dum caso. Tese de doutoramento Faculdade de CC. Da Educación.

Dias, L. & Pacheco, D. (2017) *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. v. 3, n3. Pp 67-81.

Direção Geral de Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.

Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf.

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Revista Educar*, nº24, pp.213-225.
Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf&lang=pt>.

Ferreira, M. (2010). “-Ela é nossa prisioneira!”- Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul: EDUNISC*, v.18, n.2, pp.151-182.

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

Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-34.

Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: Uma Metodologia Para a Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, Braga, V.1, Ano 1 Nº2. ISSN 2182-598X.

Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peerrelations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.

- Henriques, H., & Marchão, A. (2016). Educação para a igualdade de género: leituras a partir da realidade de cinco jardins de infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, v. 14, n 20, p.339-360.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jantarada, A. (2011). *A Diversidade Cultural no Jardim de Infância*. (Relatório de Estágio apresentado para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1149>.
- Kron, M., Serrano, A.M., & Afonso, J. L. (2014). *Crescendo juntos- Passos para Inclusão na Educação de Infância*. Porto Editora.
- Lazzarin, L. (2006). A abordagem multicultural do significado musical. *UNIrevista*, Vol. 1 n°2.
- Lemos, L. S. F. A. (2015) *Brincar na diversidade: uma experiência de cultura na educação pré-escolar*. Universidade de Aveiro- Departamento de Educação.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. S.l.: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa.
- Lima, L. (2003). Paulo Freire e a Organização Democrática da Escola: Organização, Participação e Autonomia. pp 89- 98.
- Lima, A. (2014). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Lima, P. J. C. (2013). *A Escola e a Interculturalidade: Capacitar os atores para semear a mudança* (Tese de mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10342/1/ulfpie046315_tm.pdf.
- Lopes, L., Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). Interações; possibilidades de análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 23, 4, 88-97.
- Lucas, J. (2018) *Educação Inclusiva na Escola- Que interação e relação entre pares?*. Relatório apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de

Mestre. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9563/1/RELAT%c3%93RIO_FINAL_JULIANA_LUCAS.pdf.

Ludke, M & André, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

Luis, H., Piscalho, I., & Pappamikail, L. (2014). Formar para Incluir- a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto. *Revista Interações*, v. 10, pp.73-83.

Luzia, L. R., Ferreira, M. A., Trindade, R. A., Rodrigues. D., Côloa. J., Nogueira, H. J. & Magalhães, B.M. (2007) *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal dez estudos de caso*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.

Madeira, C. (2021) *Educar para a diversidade na Educação de Infância*. Relatório Final de Estágio- Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36039/1/Carla%20Madeira_%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado.pdf.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.

Mata, L & Pedro, I (2021) *Participação e envolvimento das famílias- Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Marinho, M. (2004). *Sensibilização à Diversidade Linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Marques, J. P. & Borges, M. G. (2012). *Educação inter/multicultural no Jardim de Infância. Os livros infantis e suas imagens de alteridade*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 36, 81-102. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Joao&Monica.pdf

- Martins, M. J., & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 53, 185-202. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a08.pdf>.
- Matos, R. A. & Brito, R. (2013) *A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar*. Instituto Superior de Educação de Coimbra. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4708>.
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, E. O. (2006) *Educar, comunicar e ser*. Mirandela: João Azevedo editor.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva – Contextos Sociais*. São Paulo: Artmed.
- Miranda, M. (2002). A Família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 62, p. 11-15.
- Monteiro, C. (2006). História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. In: *Métis: história e cultura*, v. 5, nº 9, pp. 11-23.
- Monteiro, E. C. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar*. Tese de Mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2303/1/15191.pdf>.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminho. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 23, pp. 156 – 168, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt&format=pdf>.
- Moura, A. F., Figueira, C., Amaral, J. P., & Matias, N. (2018). *Manual de Educação Especial para Professores do Ensino Primário*. República de Angola- Ministério da Educação.
- Nunes, M. (2017). *Refletindo sobre as interações entre pares nos momentos de brincadeira livre em contexto Jardim de Infância*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em:

https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3018/1/Relat%c3%b3rio%20_%20Micaela%20F.%20S.%20%20Nunes.pdf.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, D. (2013) *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

Oliveira, L. C. (2018) Um apanhado Teórico-Conceitual sobre a pesquisa qualitativa: Tipos, Técnicas e Características. *Revista Unioeste Travessias*- ed 04 ISSN 1982- 5935. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/index>.

Pereira, F. (2018) Educação Inclusiva: que desafios para a escola de hoje?. In Gomes, M. (2018) *A inclusão na Diversidades*. Revista 53. Serviços de Direção Regional de Educação.

Post, J., &Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, M. & Nunes, M. (2007). Formação contínua como processo de colaboração e mudança na escola. In Sousa, J. M. e Fino, C. N. (Org.). *A Escola Sob Suspeita* (pp. 243-253). Edições ASA Editores.

Ratcliff , N. &Hunt, G. (2009). buildingteacher-familypartnerships: the role ofteacherpreparationprograms. *education*, 129(3), 495-505. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233799766_Parents'_involvement_in_school_A_comparison_between_attitudes_of_teachers_and_school_counselors.

Rego, T. (1995) In Aquino, J. (1998) (Org.) *Diferenças e Preconceito. Na escola alternativas teóricas e práticas*. Summus editorial.

Rivier, B.R. (1983). *O Desenvolvimento Social da criança e do adolescente*. Lisboa: Aster.

Rodrigues, D. (2013) *Equidade e Educação Inclusiva*. Profedições, Lda.

Rodrigues, D. (2016) *Direitos Humanos e Inclusão*. (1ªed) Porto: Profedições, Lda.

Rodrigues, D. (2018) *Ensaio sobre educação inclusiva*. Edições Pró-Inclusão.

- Sanches, I. (2011) Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, pp.135-156.
- Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*: Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santomé, J. T. (2006). *Desmoralização do Professorado, Reformas Educativas e Democratização do Sistema Educativo*. In João Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo*. (pp.95 – 135), Edições Pedagogo, Lda., Mangualde.
- Silva, C. & Garcez, L. (2019) *Educação Inclusiva*. Editora e Distribuidora Educacional S.A.
- Sarmiento, T.(2009) (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa Educação*, pp.53-75.
- Schaffer, H.R. (2005). *Introdução à Psicologia da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Savater, F. (2006). *O Valor de Educar* (pp- 29-41). Lisboa: Dom Quixote.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento, Col. “Biblioteca das Ciências do Homem”.
- Silva, M. O. E. (2002). *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e a Análise de Necessidades de Formação Contínua de Professores*. In: Correia, L. M. (Ed.). *Inclusão*, 2, (pp.33-48).
- Segurança Social (2010). *Manual dos Processos-Chave: Creche* (2ª. Edição - revista).
- Severino, A. (2020) *O começo da vida Empatia*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R47xWJFJ5j0> .
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, R. (2008) *Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios para a infância*. e-cadernos CES. OpenEditionJournals.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Profedições, distribuição Odil, Setúbal.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2008). *Inclusão. Um Guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spradley, J.(1980) *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Stubbs, S. (2008) *Educação Inclusiva- Onde existem poucos recursos*. Ingrid Lewis.
- 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).
- Silva, R. S. (2017). Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Brasil: Ministério da Educação.
- Silva, V., & Rebolo, F. (2017). A Educação Intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, 179-190. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/inter/v18n1/1518-7012-inter-18-01-0179.pdf>
- Tomaz, P. (2004). Colaboração Escola- Família para uma escola culturalmente heterogénea. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime). Porto.
- Touraine, A. (1999). *Podemos viver juntos? Iguais e Diferentes*. Vozes, Brasil.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação- Na área das necessidades educativas especiais*. Espanha.
- UNESCO (2002). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*.
- UNESCO (2016). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/unesco_educacao_para_a_cidadania_global.pdf
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Comité Português para a UNICEF (Edição Revista). Disponível em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf.
- Vasconcelos, T. (2007), “A Importância da Educação na Construção da Cidadania”, Saber (e) Educar, volume 12, pp. 109-117 [em linha] disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf
- Walsh, D. T. (2010). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek, Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zanin, A. F &Kaczmarek, V. D. M. (2015) Multiculturalismo, formação docente e o desafio da escola: algumas perspectivas. Educere XII Congresso Nacional de Educação. ISSN 2176-1396. pp. 16390- 16403.

Zambelle, J. &Metzner, A. (2018) O uso do espelho na educação infantil: um importante recurso para o desenvolvimento do esquema corporal da criança. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, 5 (1), pp.226-239. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/68/12042018175743.pdf>.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, publicado no Diário da República 1ª Série- nº 129 (Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva).

Decreto-lei 241/2001, de 30 de agosto, publicado no Diária da República 1ª Série- nº 201 (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico).

Produções Académicas

Dossier Pedagógico desenvolvido na Unidade Curricular: Estágio em Educação de Infância I (2019/2020).

Produtos Académicos desenvolvidos na Unidade Curricular: Estágio em Educação de Infância II (2020/2021).

Produtos Académicos desenvolvidos na Unidade Curricular: Seminário de Investigação e Projeto I (2019/2020).

Produtos Académicos desenvolvidos na Unidade Curricular: Seminário de Investigação e Projeto II (2020/2021).

Documentos Institucionais

Projeto Educativo da Instituição A (2016/2019)

Projeto Educativo da Instituição B (2016/2019)

Projeto Curricular do Contexto B (em construção, 2020/2021)

Plano Anual de Atividades do Contexto A(2019/2020)

Planificação da Contexto A

Planificação do Contexto B

Apêndices

Apêndice I- Guião da entrevista à educadora cooperante do contexto de creche

Tema	Objetivo Específico	Perguntas
Questões guia (percurso da educadora de infância)	O objetivo desta pergunta centra-se em promover uma questão de entrada que reporte as experiências da educadora entrevista.	1. Gostaria que me falasse um pouco do seu percurso enquanto educadora de infância?
	O objetivo desta pergunta centra-se em compreender o que a educadora valoriza e acredita ser fundamental na sua prática.	2. Quais são os seus objetivos enquanto educadora? (podendo fazer um paralelismo dos objetivos apresentados ao longo do seu percurso)
Inclusão versus Integração (conceitos distintos)	O objetivo desta primeira pergunta centra-se na perceção dos conceitos de inclusão e integração para cada educadora cooperante, no entanto, não existirão respostas erradas ou corretas. No fundo a resposta à pergunta guiará toda a entrevista.	3. O que é para si a inclusão e a integração?
Inclusão versus Integração e Diversidade Cultural	O objetivo desta pergunta será a identificação de diferentes traços culturais, reconhecendo assim a diversidade de características das crianças que constituem o seu grupo, manifestando respeito pelas mesmas e reportando a perspetiva (inclusão ou integração) usada pela educadora cooperante.	4. Como decorreu a sua interação com as crianças? Isto é, valorizando a criança como um ser individual, mas também como integrante num grupo.
	O objetivo desta pergunta é perceber quais as conceções que cada educadora defende e valoriza face à diversidade cultural presente em cada contexto.	5. Defendia ou defende alguns conceitos específicos no relacionamento e interação para e com as crianças? ⁴⁴
	O objetivo desta pergunta é perceber como foi feita a integração ou inclusão (segundo a resposta de cada educadora, porém pretendo direcionar a conversa para a inclusão) de crianças que apresentem uma diversidade cultural distinta do grupo maioritário.	6. Como organizou/a o próprio espaço? a. Como fez/faz ligação com as famílias?
Exclusão e Diversidade Cultural	O objetivo desta pergunta reporta para a perceção do conceito de exclusão de cada educadora cooperante e a sua perceção nos contextos vivenciados.	7. Alguma vez sentiu ou visualizou um ato por parte de uma criança que considerou fator de exclusão? a. Qual foi a sua ação?
Inclusão e Diversidade Cultural	O objetivo desta pergunta concerne à perceção das educadoras cooperantes face à presença da diversidade cultural, como um desafio detetando como será o mesmo em cada contexto.	8. Considera que existem desafios positivos nesta profissão, quais?
	O objetivo desta pergunta centra-se na perceção de aprendizagens colaborativa e conjunta, em que todas as crianças, sejam elas de diferentes nacionalidades, culturas, etnias e religião participam e evoluem no seu processo de aprendizagem.	9. Qual a sua opinião relativamente às interações estabelecidas entre criança- criança?

⁴⁴ Deixar presente durante a entrevista e especialmente na pergunta (3) , que pretendo perceber as ideias relativamente ao início da sua carreira, ao longo e atualmente, pois, as conceções da educadora poderão ter sido enriquecidas e diferenciadas, conforme a sua prática e experiência. Poderia assim fazer um paralelismo relativamente à evolução das suas conceções face ao tema.

	<p>O objetivo desta pergunta centra-se em perceber se a educadora valoriza a incorporação desta temática no plano de estudo de cursos superiores na área da educação, podendo facilitar a compreensão e um olhar mais direcionado e interessante face à diversidade.</p>	<p>10. Considera que a inserção da abordagem de temáticas inclusivas no plano de estudos de cursos superiores na área da educação, são benéficos? Se sim, porquê? Se não, porquê?</p>
<p>Prática Pedagógica face à Diversidade Cultural e Inclusão</p>	<p>O objetivo destas perguntas centraliza-se na perceção do papel do educador enquanto agente inclusivo detetando assim, quais as práticas implementadas por si, face ao tema em questão.</p>	<p>11. Como planifica?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Quem participa na planificação? b. Quais os critérios que sustentam a sua planificação? c. Quais são as suas fontes de documentação? Pode dar alguns exemplos? <p>12. Como organiza o espaço e os materiais?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Que tipo de ajustes faz, face à diversidade cultural? <p>13. Como organiza a rotina?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Que tipo de ajustes faz, face à diversidade cultural? <p>14. Como avalia para as aprendizagens das crianças?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Quem participa? b. Como documenta o processo de avaliação? c. Como devolve a informação recolhida às crianças e às famílias?
	<p>O objetivo desta pergunta é perceber o que educadora valoriza em cada prática planificada por si, direcionando também o tema e incluindo o grupo no seu todo, tendo em conta as suas necessidades e interesses.</p>	<p>15. Quais os benefícios que considera que existem face às interações estabelecidas entre criança-criança?</p>

Apêndice II- Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante do contexto de creche

Entrevistador: Nadine Teixeira **Entrevistado:** Educadora “A”

Dia: 09 de março de 2021 **Hora:** 17h45 **Local:** Plataforma Zoom

Identificação dos constituintes da entrevista: N- Nadine EA- Educadora “A”

N: Boa tarde Educadora “A”! Antes de mais agradeço a sua disponibilidade e pergunto se poderei gravar esta entrevista para que possa analisá-la e transcrevê-la posteriormente.

EA: Boa tarde, sim.

N: Já está a gravar. A primeira pergunta vai ser um bocadinho a introdução para toda a entrevista e também para nos deixar mais à vontade, mas eu acho que também temos uma relação que nos deixa mais à vontade.

EA: Sim, sim

N: Gostaria que me falasse um pouco sobre o seu percurso enquanto educadora de infância. Eu sei que nós já falamos um bocadinho disto quando eu estava a estagiar, mas gostava de ir um bocadinho mais a fundo. Ou seja, algumas das partilhas que queira partilhar comigo, que acha importante e crucial e que também me possam ajudar para a minha recolha.

EA: Sim, então percurso como educadora .. Comecei em jardim de infância foi o meu 1º ano, gostei bastante da experiência, o meu receio quando fui trabalhar... – isto era um jardim de infância em alfama, num prédio centenário com más condições a nível de espaço físico, era assim um apartamento, a parte elétrica..as escadas rangiam, aquilo era assim uma coisa assustadora. Mas pronto, foi o que se arranjou e aquilo era uma IPSS, e até acho que aquilo pertencia à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa na altura. Foi uma experiência, muito, muito boa, foi o meu ponto de partida e não me arrependo nada de ter aceite aquele desafio. Apesar de ter sido um ano muito bom, mas também com muitas dificuldades e acho que também só consegui superá-las ou vivê-las da melhor forma, porque era o meu primeiro ano enquanto educadora. Acho que nesses anos estamos dispostas a tudo e também como não temos base de comparação vá, era só os tempos de estágio, também ia construindo a minha prática e todo o ambiente que se estava a desenvolver e a perceber se aquilo me fazia feliz, realizada ou não. O meu maior receio como estava a dizer era a auxiliar, com quem eu iria trabalhar, as famílias também, mas eu isso nem queria dramatizar, porque senão deixava de dormir. As famílias era outro assunto, as crianças era o mais fácil, claro que também queria estar à altura delas, mas sabia que tinha de ser algo muito harmonioso porque eu também estava em desenvolvimento. Eu não sabia muita coisa ...

N: Claro

EA: E era a primeira vez que tinha crianças à minha responsabilidade, e isso era uma coisa também muito importante, mas não me assustava tanto como o trabalho em equipa. A auxiliar que estava a trabalhar comigo na altura, já não sei se era o último ano dela ou o penúltimo, estava quase a ir para a reforma e era uma pessoa super querida. A minha Z., era uma pessoa super calma e super tranquila, com ela aprendi muita

coisa e eramos ali o ying e yang, conseguíamos completar-me uma à outra e fomos uma verdadeira equipa. No entanto, no final desse ano decidi que tinha que voar para outros lados, porque lá está, como tinha dito a nível físico aquele infantário não tinha condições nenhuma e para além disso “abusavam” um bocado. Eu era a única educadora, em creche estava uma estagiária da Maria Eurique, que eu tinha de fazer supervisão e também ver se na creche estava tudo bem, creche que era a sala de 1 ano e meio aos 3.

N:Ui.. (risos)

EA: (risos) Um bocado amplo não é, de 1 ano e meio aos 3 ..

N:Sim..

EA: Depois eu estava com uma sala de jardim de infância, com 27 crianças, a minha auxiliar entrava às 11h todos os dias saía às 19h e depois ainda tinha que fazer a limpeza do espaço. Eu entrava às 8h e ficava até às 11h com 27 crianças, 27 não, vá eles iam entrando, mas era muito desgastante fisicamente e psicologicamente, ainda por cima era o meu primeiro ano e tinha logo que dar apoio a uma estagiária da Maria Eurique e não me sentia nada capaz, nem confiante para o fazer, ainda me estava a conhecer a mim ..

N:Claro..

EA: Quanto mais a supervisionar um estágio que ainda por cima não supervisionava quase nada, agente depois refletia era nas horas de almoço. Porque ela estava na sala dela e eu estava na minha, não podia sair até às 11h e depois quando vinha a minha auxiliar tinha que fazer algum trabalho com ela, não é.. Porque tu sabes como são as rotinas não é ..

N:Sim..

EA: E depois na minha hora de almoço se eu precisava de material tinha que ir à baixa ali em Alfama não é, descia a rua andava um bocado para ir a uma papelaria que não me lembro agora o nome... papelaria Fernandes será?

N: Não sei.

EA: Não sei, uma papelaria grande que há lá em Lisboa aliás havia na altura. Ia lá comprar material se eu quisesse fazer alguma coisa com os miúdos. Depois como era a única educadora tinha de supervisionar aquele estágio, tinha que fazer o projeto pedagógico da minha sala, da creche e o projeto educativo e ainda o do ATL, porque havia um ATL do outro lado da rua.

N: Uau (risos)

EA: Pois, então decidi que não era para mim. Então fui experimentar..mas pronto sai, sem haver local em vista, ainda fiquei no desemprego alguns meses, concorri para o estado mas não entrei e depois surgiu esta oportunidade de trabalhar na C., nomeadamente no C. Estava a abrir creche, berçário e sala de 1 ano e 2, só tinha o jardim de infância e ATL e estou na C. desde 2005. (risos)

N: (risos) E bem.

EA: E então comecei a trabalhar em creche, outro desafio, porque tinha a experiência de jardim de infância. Estava com muito medo porque desta vez eram bebês, aquela responsabilidade por serem bebês de não lhes acontecer nada vá, em termos físicos, acidentes e essas coisas. Mas depois todos esses medos dissipam-se porque as rotinas e equipa também não, acabam por se apoiar e acabamos por fazer um trabalho diário em conjunto. Eu não estou lá sozinha com os meninos não é, como é obvio ..

N: Exato.

EA: E estamos todas juntas, e todas juntas protegemo-nos, observamos e tentamos fazer um trabalho bom, e depois esses medos acabaram por..às vezes penso, aí, mas que parvoíce. Mas pronto eram medos que me assolavam, basicamente era essa parte, eu sentia-me responsável como se tivesse que estar tudo às minhas costas e não tem que estar. Nós somos educadoras, mas não trabalhamos sozinhas e temos também ou deveremos ter superiores hierárquicos não é, as coordenadoras, as diretoras, que também nos têm que apoiar e dar as diretrizes.

N: Claro

EA: Do que acham que deve ser feito na instituição..

N: Obrigada pela resposta, vou então para a próxima pergunta. Portanto esta pergunta está mais direcionada para os seus objetivos enquanto educadora. Quais são os seus objetivos enquanto educadora e de maneira a que possa fazer também um paralelismo com os objetivos que tinha antes de começar a exercer e agora ao longo da sua profissão, quais foram os objetivos que modificou? Se manteve? Se não? Se pensa de uma maneira diferente em relação aos seus objetivos ..

EA:Epah, agora não sei.. De certeza que mudei mas refletir sobre isso ia demorar algum tempo, tinha que escrever, provavelmente tinha que ir ver apontamentos anteriores..

N: Pode falar então, só dos seus objetivos agora neste momento ou que tinha no momento que tinha o grupo com que estagiei se se lembrar..

EA: Com o grupo que..na sala 1?

N: Sim, na sala 1

EA: Mas estas a dizer para eu comparar esse com algum em específico?

N: Não, pode falar no geral

EA: Ah! Sim, mas claro..os objetivos acabam sempre por.. a base vá, acaba por ser a mesma não é

N:Hum..hum

EA: Mas é assim, claro que foram mudando, no início há ali muita atenção à parte técnica, ao não me esquecer de nada, a ir ver toda a informação, tudo o que aprendemos e depois tentar articular com a prática. Isso realmente vai-se fazendo com os anos e os objetivos acabam por ser mais claros e mais fáceis de executar ao longo dos anos, por causa da experiência não é, ao longo dos anos trabalhando na área. Mas sinto que, depois de ter sido mãe fiquei com outra sensibilidade, notei que a partir daí houve um click e os

objetivos continuaram a ser os mesmos, mas havia outra maneira de olhar para as crianças, para os bebês. Porque tinha um em casa e as coisas não eram bem como eu pensava que eram, os times deles, os ritmos, as necessidades. E no fundo ser mãe, o ter esta parte mais maternal, sem ser tão profissional não é..

N: Sim..

EA: De ver as coisas assim de uma forma mais superficial. Esta parte maternal trouxe-me uma visão muito mais aprofundada e muito mais orgânica e holística daquilo que deve ser o trabalhar com as crianças. Não importa o número de atividades que faças, o número de experiências que lhes proporcionas, importa sim a qualidade delas e principalmente com bebês Nadine. Cada vez mais é o tempo que lhes dedicas e que estas com elas e que lhes ensinas, ajudas a crescerem, a tornarem-se autossuficientes, autónomas, a gostarem de si próprias, a respeitarem o outro. Mais importante do que aprenderem expressão plástica, recortes, essas coisas assim. E acho que antes de ser mãe havia mais essa vertente das atividades e uma coisa mais técnica, claro que dava atenção às crianças e dava colinho, mas era diferente, depois de ter sido mãe tudo mudou.

N: Houve ali um click (risos)

EA: (risos) Mesmo, houve ali um respeito e uma atenção maior e até o olhar para aquele bebé era diferente. E também como já tinha experiência como mãe às vezes até a falar com as mães, não é, e com os pais numa partilha de saberes e de experiências a comunicação e as relações com as famílias também tornaram-se muito mais ricas. Porque eles ali confiavam mais em mim porque eu também já sabia e já tinha prática não é e sabia daquilo que se tratava. Eu lembro-me que no primeiro ano haviam algumas mães que partilharam comigo que estavam um bocadinho receosas porque era a primeira vez que eu estava com bebês e tinha 23 ou 24 anos, e elas estavam um bocadinho com medo de passarem para mim o seu bem mais precioso.

N: Claro, é compreensível..

EA: A alguém que não tinha ainda experiência, mas pronto correu tudo bem. Foram sendo experiências gratificantes e fui crescendo ano após ano sim. Os primeiros anos foram bons em relação aquilo que fui construindo com as crianças e com as famílias, mas em relação à equipa não tenho tanto. Quando esta simbiose entre família, equipa e as crianças não é, porque estamos todos dependentes e interligados uns com os outros, quando algum deste tipo de trabalho falha ou não é tão rico claro que inevitavelmente a criança acaba por ficar prejudicada. E as minhas equipas no início não foram muito fáceis, mas também olha fizeram de mim quem eu sou hoje e fui sendo ao longo destes anos e não tirava nada.

N: Fez parte do seu percurso e ajudou-a

EA: Exatamente! E faz-me valorizar muito mais as equipas, as relações e as pessoas que vieram a seguir e ainda bem que não foi no meu primeiro ano, porque esse era o meu maior medo. Era realmente e depois como tive a Z., no primeiro ano pensei assim, ah isto afinal é fácil. E depois no segundo ano foi... não é nada fácil. Depende de com quem calha e depois também é assim, não estou a culpar ninguém, tem haver também com empatias e formas de ver a educação e a criança, formas de trabalhar diferentes, conceitos muito diferentes.

Eu era uma pessoa menos relaxada isso depois também foi sendo um objetivo meu, trabalhar com as crianças ser menos stressada, ser menos ansiosa, observar melhor as coisas, viver melhor o momento e não sofrer muito por antecipação. Sofro um bocadinho, mas já melhorei. (risos)

N: (risos)

EA: Já tenho vindo a melhorar essa parte ano após ano..

N: Aos poucos chegasse lá, eu também sou um bocadinho assim (risos)

EA: (risos) Pois é.

N: Mas isto, chega lá!

EA: Mas, temos mesmo de aprender connosco próprias e saber o que nos faz bem ou mal não é, o quanto nos faz mal ou o quanto nos faz bem e depois é só uma questão de ajuste. Porque é a nossa personalidade não podemos simplesmente riscar isso não é ..

N: Claro!

EA: Mas é trabalhar e pronto procurar ajuda se for necessário não é, através de outros meios, meditação, outras atividades que nos ajudem a focar realmente naquilo que importa..

N: Exatamente, é mesmo isso. (risos)

A terceira pergunta já entra um bocadinho mais no meu tema do projeto de investigação e agora vamos começar por perceber a sua opinião relativamente ao que é para si a inclusão e o que é para si a integração?

EA: A integração .. Ah! Muito bem dito não é..

Bem, inclusão e integração eu não vejo sinceramente assim uma grande diferença. Não vejo diferença pronto, porque estão as duas muito interligadas entre si e acho que a inclusão, ao estarmos a incluir estamos a integrar ... Ah, espera está aqui uma rasteira ..

(risos de ambas)

Quer dizer pode não estar..

N: Sim, pode não estar, depende do seu olhar.

EA: Mas ao estar a falar apercebi-me de uma coisa que lá por uma escola ou um infantário incluir crianças e famílias de diversas crenças culturais, hábitos ou de outros países, crianças até com Necessidades Educativas Especiais. Lá por incluir não quer dizer que depois tenha uma prática em que as integre realmente na prática pedagógica e acho que é aí a diferença. Podemos incluir e ser uma escola aberta à inclusão, mas depois na prática temos mesmo que integrar as crianças, e não é só porque é uma escola que recebe .., apesar de ser uma escola católica não é como a C., é um infantário de cariz católico mas que recebemos crianças de qualquer religião, não temos nada a opor. Mas daí até depois ao trabalho que se faz na sala não é, de integrá-las acho que aí é que está a diferença.

N: Sim, estava a lembrar-me agora de um exemplo, no nosso grupo não acontecia mas por exemplo relativamente às questões do natal. Acontece muito em instituições, sendo que, no nosso grupo não aconteceu, que são instituições religiosas aceitam essa diversidade, mas depois quando chega a parte do natal trabalham toda uma vertente que pode até não ser aceite por aquela criança ou pela cultura daquela criança e isso também pode influenciar.

EA: Sim, é assim, também muitas vezes pelo menos por experiência própria, não no grupo da sala 1 mas noutros grupos quando as famílias vêm até nós e dizem que são jeovás ou muçulmanos. Muitas vezes eles dizem-nos mesmo as coisas que não querem que aconteça..

N:Ok..

EA: Muitas vezes, na religião muçulmana passa pela alimentação mais do que outros hábitos religiosos, até acham interessante haver esta partilha de experiências e não castrar à partida a criança, nem a privá-la daquilo que ela também está a viver agora não é, noutro país, noutro sítio. Mas também já tive famílias, esta era jeová e a mãe... pronto, falamos não é, e entrámos em consenso, mas aniversários não eram festejados, o dia do pai, o dia da mãe o dia da criança. Quer dizer, o dia do pai e o dia da mãe também já não me lembro, sei que o natal também Já não me lembro o natal, isto foi logo no meu início, eu sei que fazia .., entramos num consenso que era, a criança em questão fazia as mesmas atividades que os outros amiguinhos também estavam a fazer não é, até porque ela também tinha curiosidade e vi-a e também ia lá. E daí eu estar a discriminá-la, ia estar a afastá-la e não estava a integrá-la não é , no entanto, a única diferença em vez de pôr na prenda dia do pai, ou páscoa, ou natal, punha só o nome da criança e ano em que ela tinha feito a atividade e pronto.. E a mãe não se importava, no fundo ela não se importava que a criança explorasse com aqueles materiais, contactasse com todo aquele ambiente porque também era difícil perceberes..

N:Sim..

EA: Era difícil, é isso que tu estás a dizer, há o natal por exemplo e há muitas religiões que festam o natal de maneiras diferentes..

N: Hum, hum

EA: Mas como é que na nossa instituição não é, como é que fazes? Não enfeitas os corredores?

N: Pois

EA: Não há..não sei, porque não passa tanto, não passa só pelas coisas que nós fazemos com eles, passa por todo o ambiente que também não é só institucional não é..

N: Claro

EA: Vais a uma loja ou passas numa rua e acaba por ..as crianças por serem de outra religião não vivem alienadas não é ..

N:Claro ..

EA: Elas não vivem noutra planeta, elas compactam com essa realidade e acho que no fundo temos é de nos respeitar uns aos outros. Quanto mais eu respeitar e conhecer a outra cultura também não é, e assim aproximar-me também daquela família e daquela criança, mais oportunidade me dá, de eu conhecer a minha não é ..

N: Exato

EA: E temos que ter respeito, no que diz em relação à individualidade importante respeitar esta individualidade que esta família nos traz. Muitas vezes, pronto..é cultural não é, mas muitas vezes, também há a própria cultura familiar não é..

N: Sim, não deixa de ser cultura..

EA: Exatamente, não deixa de ser cultura e há que ter respeito, e acho que a partir deste respeito e do conhecimento, da partilha de saberes e de experiências consegue-se trabalhar a individualidade de cada família e de cada criança. É importante eles saberem que existem diferenças não é..

N: Claro!

EA: E que existem diferenças nas religiões, crenças, nos objetos, eles lidam com diferenças no dia a dia não é, desde que acordam até que adormecem, por isso, esta é só mais uma e é importante que eles contactem com a diferença, mas que sejam incentivados desde pequeninos a respeitarem também esta diferença. A vê-la como uma coisa normal que é, a diferença como uma coisa baixa e estreita e mais larga e que há também estas diferenças ..

N: Exatamente, eu acho que pronto é o que estava a dizer, é a aceitação e é ser cultivada desde cedo.

EA: Exatamente, na creche logo.

N: Sim, logo.

Depois passo para a quarta questão focada para a sala 1, como decorreu a sua interação com as crianças, isto é, valorizando a criança como um ser individual, mas também como integrante num grupo?

EA:Ahm..olha, este é um processo que eu também estou em aprendizagem e que é uma coisa que para mim apesar de ter a melhor das intenções, acho que tenho a melhor das intenções não é, e a teoria vá e o que deve ser mas depois na prática. Construir uma prática que tenha em conta todos estes ideias pode não ser fácil, não só porque tu podes não conseguir pôr em prática na tua ação pedagógica aquilo que preconizas, mas depois tens todo um ambiente em volta não é. Felizmente nessa sala, nesse grupo tive as condições necessárias para co-construirmos um trabalho que aceitasse a diversidade cultural e a inclusão e a integração. Para que as famílias e as crianças se sentissem à vontade com a sua cultura, com as suas crenças e com os seus valores e que se sentissem importantes na partilha que nós pedimos em algumas conversas informais e atividades. Acho que, porque tínhamos também todas as condições, a instituição permite isso não andam atrás de nós se estamos a fazer isto ou aquilo, ou que não podemos fazer, não! Cada educadora é livre de trabalhar estas questões da forma que achar mais correta e depois a equipa também era muito boa não é.. (risos)

N: Sim (risos)

EA: E depois também vieste tu que tinhas já este bichinho não é, este tema que já te vinha a assolar há algum tempo e querias pô-lo em prática, querias que ele tivesse pernas para andar. E então acho que tudo isto, todos estes fatores em conjunto, mais as famílias e as crianças que tivemos, permitiram que eu conseguisse pôr em prática muitas das coisas que idealizo. Acho que conseguimos dar espaço para a criança crescer tendo em conta as suas individualidades, as suas características, muito próprias também da sua cultura familiar, e fomos um bocadinho mais além. Que também muitas vezes em creche não conseguíamos extrair tudo da criança, ou que ela também passasse para nós ou que partilhasse por palavras não é, outras matérias. Então as famílias aqui também tiveram um papel fundamental, umas com mais à vontade do que outras não é, mas nós também demos esse espaço e quem quisesse partilhar e da forma como quisesse a sua individualidade, fosse ela qual fosse .

N: Exato, seja ela qual fosse. Obrigada!

EA:Quero te dizer mais, espera, desculpa interromper-te.

N: Não faz mal!

EA: O facto de tu teres vindo com esta tema e obviamente que é uma coisa que já se falava e já se fala há muito tempo não é, mas que me faz refletir mais desde essa altura para cá, ainda para mais no contexto onde estou agora não é, a trabalhar..

N:Claro..

EA: No local onde estou a trabalhar faz ainda muito mais sentido e quero te dizer que para mim a diversidade cultural que eu vejo com outros olhos e que vejo e que consigo agora valorizá-la muito mais, e pô-la na minha prática trouxe-me muito mais ..sinto-me uma pessoa muito mais rica e mais interessada em partilhar saberes e trocar, não é só partilhar. É um dar e receber de hábitos, e uma vez mais como te disse não só, na parte do que tem haver com as crenças religiosas, com a língua, com a cultura de determinado país, com a culinária

N:Exato..

EA: Tem haver com a própria cultura familiar e o caminho que aquela criança está a fazer e fez, sinto-me uma pessoa mais capaz com uma maior capacidade reflexiva desde que tiveste lá e fomos crescendo um bocadinho nesse sentido. Tu depois seguiste o teu caminho não é, foste para outro local de estágio, estás a fazer agora o teu projeto, tens estado a crescer também com muitas informações, leituras e formação. E eu também, por outro lado também foi um tema que me ficou e que estes anos, tanto o ano passado como este, foram anos que estão a ser interrompidos pela covid mas para o ano quero também, que vai ser..em principio será com este grupo –grupo de 1 ano faixa etária com que está a realizar as suas funções na data supracitada-não é, não sabemos o dia de amanhã. Mas penso que vou ficar com este grupo e com um grupo de pais que eu tenho que é espetacular e espero que não haja outra interrupção para darmos continuidade ao nosso trabalho com os meninos e com eles. E quero integrar este tema também, quero trabalhá-lo muito não é, e esgotá-lo (risos de ambas) ..que ele não se esgota não é, mas quero trabalhá-lo muito com este grupo de

crianças e de famílias. E depois quero ver também o teu..quando tiveres pronto o teu projeto, e quero aprender com ele também e crescer e ver também lá está, não é técnicas, o que eu posso fazer em termos de prática com o grupo o que posso fazer mais, para além dos sentires e dos saberes, estamos sempre a crescer. Aprendermos umas com as outras, não é ..

(Risos de ambas)

N: Exato

EA: Educadora Nadine

N: Aí, as vezes quando ouço isso nem caio em mim (risos de ambas)

EA: Cabe-te a ti e a mim e também entre nós educadoras partilharmos estes saberes que depois certamente quando fores educadora vais também querer pôr em prática e ver na realidade como funciona. Eu já faço isso há um bocadinho mais tempo se calhar há coisas que faço e que deveria fazer de outra forma, se calhar coisas que faço que são bem feitas e que é para continuar, mas acho que nunca é demais aprendermos. Estamos sempre a aprender e desde cedo, como estavas a dizer na creche temos que fazer a diferença no que diz respeito a uma prática inclusiva, darmos e recebermos, não é só dar, dar, dar, dar. Esta parte que eu te estava a dizer do querer saber e pôr em prática e como fazer, como trabalhar melhor este tema junto das crianças e das famílias e importa o receber. E aí é que estamos a crescer, esse receber ...

N: É muito bom, e achei muito interessante este testemunho que agora deu. E realmente a parte da família a nível cultural é interessante, porque quando eu falo do meu tema as pessoas direcionam muito o tema, para as questões pronto de religião e muito mais e as próprias diferenças culturais. Não se focando propriamente na família e a família também tem a sua importância, porque cada família é uma família, cada família por si só tem uma constituição diferente, têm os seus hábitos diferentes e isso tudo vai trazer uma diversidade para a sala que é..

EA: Sim, sim, sim..

N: Enorme, e com tudo isso nós aprendemos. Tanto nós educadoras, neste caso, eu como futura educadora, auxiliares, as próprias crianças entre si e acho que pronto é fundamental e também na parte da interação eles aprendem muito com a diversidade e com partilha refletindo sobre o seu próprio meio envolvente.

EA: É mesmo

N: Achei muito interessante o testemunho que fez, e ainda bem que está mais alerta para estas questões também é um dos meus objetivos

EA: Sim, mas digo-te também, era algo que já estava em mim também claro com estes anos de prática ..

N:Claro ..

EA: Nem que seja inconscientemente está lá, mas tu vieste despertar-me mais para isso e apesar da pessoa ... quer dizer há pessoas que podem não reconhecer a importância, eu felizmente reconheço, mas vieste

despertar este bichinho e realmente fazer com que eu esteja mais desperta para este tema realmente e tentar que nenhuma família ou nenhuma criança se sinta discriminada ou excluída ..

N: Claro

EA: Olha, tenho aqui uma citação que te quero ler..

N: Sim

EA: Espelha muito aquilo que temos estado a falar

N: Ok

EA: “A escola tem que ser local como ponto de partida, mas internacional e intercultural como ponto de chegada”

N: (risos) Adoro!

EA: É muito fixe não é?

N: É muito profundo

EA: Eu gostei imenso, fala do ponto de partida não é, faz aqui este paralelismo entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Mas depois esta parte do internacional e do intercultural que é isso que nós queremos, seja a cultura de um país, de uma religião ou de crenças, seja da língua, seja da própria família como já vimos.

N: Exato, é mesmo isso!

EA: Se quiseres eu depois envio-te, ah mas tu ouves

N: Sim, mas queria saber quem era o autor

EA: Ah, não conseguiste ouvir?

N: Não

EA: É Romani (2004)

N: Ok, obrigada!

EA: Não sei é o livro, dizia só Romani (2004).

N: Ok, ok, eu depois procuro, obrigada!

EA: De nada!

N: Pronto, eu ainda tenho aqui algumas perguntas mas algumas não vou referir outra vez, porque acabou por me responder em algumas das perguntas a que eu já fiz.

EA: Então faz lá, mas não vais fazer todas porquê?

N: Não sei, se tem tempo.

EA: Não, eu tenho tempo, faz o que tens a fazer sem problema.

N: Ah boa, obrigada!

Então pronto, a próxima pergunta tem um bocadinho haver com a pergunta que já fiz em cima, se defendia, ou pronto, acredito que se defendia também ainda defende, alguns conceitos específicos no relacionamento e interação para e com as crianças?

EA: Espera, desculpa faz lá outra vez

N: Se defendia ou defende alguns conceitos específicos ou alguns objetivos específicos no relacionamento e interação para e com as crianças?

EA: Ok, pois era aquilo que a gente tinha falado à bocado não é. O relacionamento e essa parte para mim é a base da minha prática pedagógica, o relacionamento que temos com elas e para elas, o respeito que temos que ter com elas e para elas, o falar com elas não de eu sou o adulto eu é que sei, dar-lhes voz, dar-lhes a oportunidade de se fazerem ouvir. E aqui uma vez mais estamos a favorecer a integração não é, das crianças seja na diversidade cultural ou não. O facto de elas saberem que são ouvidas e que podem dar a sua opinião e que serão tidas em conta, para mim essa é a base na relação com as crianças. E claro como eu adoro também os afetos e os abraços e é algo que também já me é muito espontâneo, ainda bem não tenho que forçar não é..

N: Claro.

EA: Há pessoas que são mais retraídas nesse campo emocional, eu tenho essa facilidade e ainda bem, porque gosto de lhes dar um abraço. Acho que muitas vezes essa parte, esse respeito de sabermos ver como é que está a criança e do que é que ela está a precisar, vale mais do que uma palavra, ou do que falarmos com elas. Um abraço na altura certa, um beijinho, são tudo principalmente para as crianças pequeninas não é, que vão para a creche que estão a aprender a viver neste mundo. E acho que se logo desde pequeninas forem crescendo num mundo de afetos e de adultos que as respeitem e que as ouvem e que querem que elas expressem a sua opinião, seja de forma verbal ou não, é meio caminho andando para termos adultos felizes e capazes.

N: Pois é, é verdade. É mesmo (risos) esta última parte deixou-me aqui com o coração mesmo apertadinho. É mesmo isso!

Agora outra pergunta relativamente ao espaço, como organizou o próprio espaço e como é que fez a ligação com a família, neste caso pronto, direcionado para a sala 1? Se teve alguma preocupação fase à sua diversidade cultural ou não?

EA: Não, o espaço foi organizado, pronto lá está isso é uma das coisas que faço na prática..agora também atualmente as famílias também não podem entrar nas instituições não é, mas na altura podiam. A única coisa que tive em conta em organizar o espaço em relação às famílias, mas não teve haver com a questão da cultura, teve haver com o posicionamento de algumas áreas de alguns locais de atividades das crianças. Em que as famílias ao abrirem a porta e ao entrarem, que era o que queríamos mais, que conseguissem ter uma visão ampla do espaço e conseguirem ver de imediato o que é que os seus filhos estavam a fazer. Como

por exemplo, o tempo de grande grupo não gosto de pôr o colchão logo em “cima” entre aspas da porta, ou num local que fica meio escondido. Gosto que haja ali um espaço amplo, uma passagem entre a entrada e o colchão, mas que seja de fácil acesso ao vermos o que é que as crianças estão a fazer, os pais ao abrirem a porta e verem-nos ali sentadinhos, a fazer alguma coisa, ouvirem alguma história ou cantarmos alguma canção. O facto de estarmos ali de uma forma estrategicamente colocada fazia com que eles se sentissem também mais acolhidos, é uma coisa pensada e cuidada para que eles se sintam bem ao verem que os seus filhos estão bem não é, e que gostam daquele espaço e daquele momento.

Mas culturalmente, deixa lá ver, quer dizer em termos do espaço em si, dos equipamentos não, mas alguns materiais se calhar sim. Costumamos ter bonecos de outras cores, mas também não estou a ver assim muito mais coisas, também tínhamos tecidos assim com alguns padrões mais característicos que a P., trouxe da mãe dela, de África, de países assim africanos, mas não foi com esse objetivo. Dos bonecos sim, se conseguirmos ter os bebés com quem as crianças brincam, ou seja, se conseguirmos ter várias cores, é sempre bom porque lá está também ajuda a que eles também se identifiquem no fundo não é.

N: Sim, sim, exato.

EA: Se só tiverem bebés da mesma cor, não corresponde à realidade, porque no fundo uma sala de creche ou de jardim de infância ou de uma escola, também dependentemente muito do sítio onde está. Mas mesmo como tínhamos falado há pouco, indo só pela questão da diversidade familiar, porque cada família tem a sua cultura, acaba por ser um retrato da nossa sociedade não é. Aquele contexto acaba por ser um retrato da nossa sociedade e por isso nós temos também que tentar diversificá-la ao máximo.

E olha vou fazer aqui um apontamento para incluir (risos de ambas) na minha sala essas questões, obrigada!

N: De nada, eu acho que é muito importante, porque às vezes não pensamos na importância que isso tem para a própria criança e para a própria família..

EA: Sim..

N: E dando também o exemplo que deu dos bonecos, isso é uma questão que a mim me marcou desde pequenina não é, a identificação com algo que me deixasse mais confortável com alguém parecido comigo neste caso. Porque imaginemos também uma criança que neste contexto não aconteceu, mas em um dos contextos onde estagiei, havia uma menina de origem africana e a menina não se relacionava muito bem com os outros. Tinha vindo de outro país há pouco tempo e todas essas questões, e também haviam outras crianças que tinha ascendência africana só que não estavam tão envolvidas com a criança em questão, importa referir que a maneira de ser dessa criança era mais recatada. Mas eu acho que o próprio espaço e os próprios materiais às vezes podem nos dar pistas para a própria inclusão.

EA: Sim, sim, ser mais convidativo, não é..

N: Sim, exato..

EA: Para que a própria criança se sinta mais acolhida. Agora nesta conversa, agora estava aqui a pensar, pus incluir na sala materiais, porque estavas a referir-te a isso não é?

N: Sim!

EA: Mas no fundo tem mais haver com os materiais do que a disposição do espaço, tem mais haver com os equipamentos ou o que pões lá não é?

N: Exato!

EA: Pronto e depois pus entre parêntesis tecidos, que nos bebês já tenho mas mais tecidos. Lembrei-me de outra coisa que é, que nós fazíamos muito na sala e até a P. fazia muitas vezes isto, não sei se tu chegaste a vivenciar, mas isto tem haver com um hábito cultural que muitas crianças observam ou até vivem ou viveram. Que é pôr os bebês com uma fralda de pano ou com um tecido, assim às costas ou na barriga. Nunca vista a P. a fazer isso?

N: Nunca vi (risos)

EA: A P. e depois também comecei eu a fazer. Muitas vezes eles é que pediam, houve alguém que pediu depois agente fez. Depois começamos a fazer cada vez que eles queriam isso faziam um gesto ou depois já começavam a verbalizar, que queriam o bebê, levavam a fraldinha e o bebê para agente pôr daquela maneira. Muitos deles, o D. andou às costas, o L. também e muitos deles vivenciaram essa prática e para eles era uma coisa perfeitamente natural não é. O bebê andar assim num pedaço de pano na barriga ou nas costas. E pronto, olha aqui em conversa se calhar iam se encontrar muito mais coisas, objetos, ou práticas ou brincadeiras que agente tem com eles não é..

N: Exato, às vezes é um bocado inconsciente, nós próprios fazemos as coisas e não pensamos que é importante para ..

EA: Sim, sim..

N: E depois quando refletimos sobre isso percebemos que, ah afinal eu fiz aquilo de forma inconsciente ..

EA: Sim afinal, até porque é isso, eu acho que tem haver com isso Nadine. Se isso é um tema que nos importa e que realmente damos importância, podemos ficar um bocadinho perdidos, aí como é que eu vou trabalhar? Ou como é que eu faço isto na minha prática?

Mas que é uma coisa que está aqui no coração não é, que está aqui dentro, inevitavelmente tu vais fazer inconscientemente não é ..

N: Exato!

EA: Mas com este objetivo que não é inconsciente e que não é por acaso, pronto.. É uma coisa que está aqui dentro e que está sempre aqui em pensamento depois acaba por surgir com naturalidade na tua prática. E eu agora quando estávamos aqui a falar, eu estava a fazer isto, incluir na sala mais elementos ou brinquedos de outras culturas, podem também ser instrumentos musicais..

N: Sim ..

EA: E depois lembrei-me, não sei também se estavas lá, quando levei a Kalimba

N: Ah..eu não sei muito bem.

EA: Aquele instrumento de madeira.

N: Sim, sim!

EA: Que tinha umas coisinhas de metal, esse instrumento musical é de África.

N: Por acaso nunca tinha pensado nisso (risos de ambas), vou já apontar aqui

EA: Mas podemos incluir outros tantos não é, que certamente serão úteis, tanto para a educadora ou até mesmo para as crianças explorarem não é. Mas este pode ser um bocadinho perigoso por causa daquelas partes de metal, sem a supervisão do adulto, mas há outros que podem estar acessíveis às crianças.

Lembrei-me de outra coisa que também é possível fazer, que vi isto num livro que estou a ler e achei este conceito muito interessante e que podemos abrangê-lo um bocadinho mais para este tema da diversidade cultural. Pôr na sala ao nível das crianças, ao nível dos olhares das crianças, pinturas, vários quadros, obviamente que são imagens não é, mas pronto isso é cultura não é, expores uma Monalisa, vais assim buscar aqueles ícones. E porque não fazer uma pesquisa mais alargada e tentar diversificar um bocadinho mais culturalmente estas artes e que também é cultura ..

N: Exato, é cultura não deixa de ser cultura (risos)

EA: É o tema, diversidade cultural, a cultura oriunda de diversos países, pintores, etc. E acho que é também o dois em um que acaba por trabalhar uma sensibilidade na criança não é. Imagina a criança que daí a uns anos ver a Monalisa e dizer aí eu lembro-me de ver isto na minha creche, tinha lá assim imagens da Monalisa (risos de ambas). E certamente, se agente agora continuasse a falar nisto íamo-nos lembrar de mais coisas que trabalhavam mais este tema.

N: Eu acho que este diálogos são extremamente importantes, pronto, chamam a isto de entrevista mas eu acho que fundamentalmente é uma conversa, porque estamos à vontade e estamos a partilhar coisas. Neste caso preparei um guião com todas as perguntas e tudo mais, mas são para mim um guia mas não quer dizer que eu depois no decorrer ou desenrolar da conversa, não as altera ..

EA: Sim, há coisas que se calhar também acabam por ser respondidas noutra questão e pronto é isso, mas também olha eu estou a tua mercê..

N: Não, mas eu acho que está a ajudar bastante, porque por exemplo as questões da arte da pintura, eu ainda não me tinha sensibilizado para essa parte, não tinha mesmo pensado nisso. Tanto que não pensei que eu fiz uma intervenção em jardim de infância, nós tínhamos uma semana inteira para fazer intervenção, uma semana não, três dias, mas antes disso eu comecei a fazer intervenção. No inicio seguindo os seus conselhos (risos) para não deixar as coisas andarem muito (risos de ambas), quando comecei estava um bocadinho a medo porque era jardim de infância e ainda não tinha tido aquele contacto assim muito.. Mas pronto, depois levei ali um “abanão” e consegui fazer a intervenção, comecei a fazer a intervenção aos poucos e uma das minhas atividades foi centrada num dialogo que tive com uma criança. Ela estava a fazer uma pintura e eu

disse “olha parece uma pintura do Pablo Picasso” e ela disse-me “mas quem é o Pablo Picasso?” e a minha resposta foi “se não sabes, vamos descobrir..”

EA: Olha..

N: Depois na semana a seguir fiz uma história e pronto fiz umas pesquisas construí uma história mesmo de Pablo Picasso e levei também umas pinturas para eles conhecerem.

EA: Olha..

N: E depois fizemos assim uma atividade gira e ainda não tinha despertado o meu olhar para essa questão da diversidade cultural nesse sentido.

EA: Sim..

N: E pronto é interessante..

EA: Claro que agente também.., eu sequer dizer sei, nós sabemos não é, ou pelo menos quando vejo ou quando leio o teu tema não é..

N: Hum, hum..

EA: Ele remete-me logo para uma determinada realidade não é..

N: Exato..

EA: É um tema também muito amplo e que se nós não focarmos apenas ali não é, estamos a dar ainda uma maior importância a ela não é e estamos a.., como é que eu hei de dizer, não estamos a discriminá-lo..

N: Exato, porque a verdade é que a diversidade cultural não se centra só na própria questão que às vezes as pessoas associam muito à pele pronto..

EA: Á etnia, sim, sim

N: Exato, mas também tem toda uma envolvência que é diversificada e é preciso ser conhecida.

EA: Sim, sim. Completamente! E acho que nós ainda íamos.., temos panos para mangas..

N: (risos)

EA: Então olha, se te fores lembrando de mais coisas que podemos ter na sala que despertem ou que completem este..que proporcionem esta diversidade cultural diz-me está bem?

N: Ok, combinado!

EA: Já aponte aqui estas coisas, mas vou querer ter muito mais.

N: Combinado!

Agora um bocadinho para a parte da exclusão, também já falou um bocadinho ainda há bocado noutra pergunta, mas eu queria perguntar se alguma vez sentiu (pode ser durante o grupo da sala 1, ou durante a

sua profissão) ou visualizou um ato por parte de uma criança que considerou fator de exclusão? E sim, qual foi a sua ação?

EA: Eu acho que não, mas havia uma criança lembro-me agora que pronto era uma atitude de exclusão sim. Tinha haver com um hábito cultural e eu não sei se nós não falamos sobre isso no teu estágio. Havia uma criança, foi logo ali nos meus primeiros anos de trabalho, eu não sei de onde a família era, mas sei que tinham chegado há pouco tempo a Portugal e eram de origem Africana não sei o país. E a mãe ..isto era uma sala de 2 anos, era igual à sala 1, e o que é que a mãe fez... eu não me lembro do pai, não sei se mãe estava com o pai, ou se o pai estava a trabalhar fora, não me recordo, já no outro dia estive a fazer este exercício de me tentar lembrar e só me lembro da mãe e do menino. E então o menino houve uma altura que apareceu-nos com uma couve na barriga e com uma fralda à volta e depois com a roupa por cima e a couve ia ficando..., eu vi o primeiro dia não é, porque agente mudava a fraldinha à criança e vimos a couve na barriga. Depois eu perguntei à mãe, não tirei não é, pensei não vou interferir, quero primeiro perceber o que é. E a mãe que ainda também dominava mal o português, tanto a falar como a perceber o que agente queria dizer, disse-me que era para o bucho virado.

N: Hum, hum..

EA: E eu também não perguntei quantos dias é que eram porque pensei que era só aquele dia..

N: Claro..

EA: Mas o menino continuou a vir com a couve na barriga e a mesma a apodrecer. Houve um dia que os meninos não quiseram brincar com ele, afastavam-se porque ele cheirava mal. Pronto foi uma atitude de exclusão não é..

N: Hum, hum..

EA: Porque eles também se sentiam mal porque o menino cheirava mal mas pronto era tudo baseado numa crença cultural não é daquela mãe, ou familiar que ela acreditava que se realmente tivesse ... O menino olha, se não estou em erro Nadine eu lembro-me, isto ficou-me gravado na memória, o menino teve com a couve nove dias..

N: Ai , meu deus..

EA: Ao nono dia eu tive de dizer à mãe que ela tinha de tirar aquilo da barriga do menino, porque o menino até já estava a fazer uma espécie de uma reação, estava a ficar com borbulhinhas e tudo de estar com a couve podre em contacto com a barriga. E o cheiro já era super fétido, mas aqui não é, depois era explicar às outras crianças que ele tinha um do-doi e que a mãe para curar aquele do-doi estava a fazer um tratamento que não cheirava muito bem, mas que o menino se iria sentir triste se ninguém brincasse com ele. Claro que tentei aproximar as crianças da outra criança, mas eu própria também não sabia bem como reagir, até nós próprias não é, que queremos, que estamos com este contacto .. Que queremos que esta parte da relação e dos afetos que nos sai naturalmente, até nós próprios às vezes nos sentíamos um bocadinho constrangidas porque realmente já era um mau cheiro muito grande..

N: Claro.

EA: Só que obviamente eu como adulta conseguia contornar isso e olha sustia a respiração e não era por causa disso que deixava de estar com a criança e nem falava obviamente com ela sobre isso, com ela..sobre isso não, falava sobre o assunto mas não dizia , ah cheiras mal, que horror ou não venhas para aqui. Porque muitas vezes também há isso, ou quando têm piolhos não é e dizem, ah não afasta-te estás com piolhos qualquer coisas assim. A minha intervenção foi fazer com que as crianças não se afastassem naquele dia que estava a cheirar pior do que nos outros todos, foi uma coisa crescente, mas depois nesse dia, a minha intervenção maior foi falar com a mãe. Pedir-lhe para tirar aquilo não só por causa da pele da criança não é, não querendo interferir, mas também lhe disse com todo o meu respeito e não querendo interferir na sua crença cultural não é, nesta parte. Também quem sou eu para lhe dizer, ah ela tem que ir é ao médico, poderia dar essa opinião, olhe mas já foi a um médico, já viu o que é que ele tem, como é que pode ajudar?.. Mas quer dizer para aquela mãe aquelas eram as técnicas, as estratégias que ela tinha e que ela viu que também resultavam e que foram usadas provavelmente com ela e quem sou eu para também arrancar isso não é.

N: Claro.

EA: Isso não é a partilha, não é o dar e receber, isso é anular partes da outra cultura não é, mas também tens depois esta parte das outras crianças não é. E até tu, como é que tu também interages com a criança e consegues viver com aquilo que não estamos habituados não é. No ocidente nós não estamos habituados a este tipo de mesinhas vá, de..

N: Sim..

EA: De culturas, basicamente é isso. Não há nenhuma cultura superior há outra, no entanto, quando o bem-estar da criança está a ser posto em causa por mais que não seja por alguma atitude de discriminação por parte das outras crianças e isso pode ser resolvido não é, que é não usando aquilo. Tive de o fazer..

N: Claro.

EA: Mas foi assim o caso que eu me lembro mais, mas provavelmente..eu acho que no jardim se calhar pode haver mais esse tipo de discriminação ..

N: Sim..

EA: Eu acho que na creche eles ainda..

N: Ainda são muito pequeninos..

EA: Sim, estão naquela fase boa não é ..

N: Sim (risos de ambas)

EA: E para eles é tudo muito normal e tudo muito natural e é assim que tem que ser não é. E é aproveitar essa naturalidade das crianças na creche e dar-lhes muito disto para ser o normal.

N: Exato, e para que cresçam despertos para estas coisinhas todas e aceitar.

EA: Exatamente, é mesmo issoNadine!

N: Ahm..outra questão. Eu acho também que já fomos falando um bocadinho ao longo da entrevista, que é, considera que existem desafios nesta profissão? E se sim, quais?

EA: Ah sim, há sempre desafios positivos, aliás não vejo desafios negativos nesta profissão. Os desafios que há são sempre positivos porque, ajuda-te sempre a aprenderes uma lição, por mais que não seja a cresceres como pessoa, como educadora. Nunca encarei um desafio como uma coisa má ou que me tivesse feito mal, pelo contrário crescemos e porque muitas vezes esses desafios não podemos encará-los como uma maneira negativa, apesar de às vezes são coisas negativas que podem acontecer, mas que vão causar em ti coisas boas certamente. É importante também refletires sobre o porquê daquilo que está a acontecer, ou porque é que aconteceu e qual a melhor forma de lidar com determinado desafio que possas ter pelo caminho. E isso se encarares de uma forma mais construtiva, para mim é sempre uma mais valia.

N: Claro.

É isso mesmo, a nossa profissão é feita de desafios!

EA: Ah sim, constantemente!

N:Diários..

Também já falamos um bocadinho sobre isto, acho eu, sim..

Qual é a sua opinião relativamente às interações estabelecidas entre criança-criança?

EA: São interações muito genuínas pronto..agora no início na creche, agora estou na sala de 1 ano não é. Quando estou na sala de 1 ano são interações muito primárias, intuitivas, não é, a criança vai, se a criança quer aquele brinquedo que outra criança tem, a criança vai e tira-o, ela quer, não está a pensar que o outro também quer, ou que vai chorar porque também queria aquilo. Ela quer e faz ou diz, é muito direta não é, mas uns com outros as interações que eles têm uns com os outros, fazem-nos crescer a também a eles, tal como nós com os desafios e com as interações com as outras pessoas. As interações com eles é que fazem a creche e toda a comunidade escolar vá e no jardim de infância que deveria ser um sítio tão bom de se estar e de crescer. Porque um bom ambiente educativo tem que promover e tem que favorecer essas interações entre as crianças, tem que ser rico nas relações uns com os outros...

N: Exato

EA: Criança-criança, com os adultos, com a comunidade, tem que ser..

N: E relativamente à sala 1 destaca algum episódio ou algo que queira destacar em relação às interações estabelecidas entre as próprias crianças?

EA: Eles foram..tivemos em... depois em março viemos para casa que foi uma pena muito grande porque eles estavam a ir num determinado caminho não é e sentido que depois acabou por ser interrompido pela pandemia ao vir para casa. No início as interações deles ainda eram muito a pensar em si próprio não é, e é assim que é a criança até aos 3 anos é assim..

N: Claro..

EA: E depois ali quando estão a fazer os três anos, ou alguns já fazem os três já vão para o jardim com mais de três anos não é e noto que aí, foi a altura que agente- foi para casa não é. Pela experiência de anos anteriores, noto que aí é quando eles começam a ter uma maior consciência do outro a descentralizarem-se, a respeitarem também o sentimento ou a vontade do outro. E isto é tudo um caminho, se calhar a criança só aos três anos ou já com três anos meio, provavelmente isso ainda não veio muito bem construído ou solidificado. Eles têm que passar por estas fases em constante contacto com o outro para estas aprendizagens darem mais depressa ou de uma forma mais orgânica, mais natural. E é espetacular ver esta evolução nas interações entre eles, este ano que passou infelizmente não tive... começamos já a ver por parte de algumas crianças se calhar mais velhas ou mais perspicazes ou lá está com outra cultura familiar, ou se calhar também com irmãos, que começaram a dar os primeiros passos nesse dar e receber que é a relação entre eles e é muito importante.

N: Oh, tenho saudades deles! E tenho ali o quadro que me ofereceram, não sei se consegue ver?

EA: Ah sim!

N: Está guardado no coração e ali

EA: Nós também e a P., fala muitas vezes em ti e pergunta se sei alguma coisa de ti (risos de ambas)

N: Ai que bom! (risos)

EA: Uma família não é..

N: É verdade, é isso mesmo!

EA: Aqui também ajudamos a incluir-te e a integrar-te.

N: Sim, sem dúvida alguma e acho que foi também um ponto positivo para eu me sentir bem e para poder intervir, poder estar no contexto à vontade e poder também experimentar e descobrir o que é que eu queria, no que acreditava, pronto descobrir um bocadinho do meu caminho.

EA: Lá está, é isso, é isso mesmo, é outro exemplo não é de entre tantos exemplos mais que agente já encontrou nesta entrevista do que pode ser também a inclusão e a integração. O estágio não é, um simples estágio às vezes pode também haver variantes da parte do contexto e da parte da estagiária ou de ambos, pode haver variantes que essa integração e essa inclusão não se faça de uma maneira tão holística não é, desta forma olha ainda bem, mais um ponto para nós.

N: É isso mesmo (riso de ambas). Relativamente à temática inclusiva tenho aqui uma pergunta eu acho que..quer dizer eu vou dar a minha opinião depois de perguntar. Considera que, a inserção da abordagem de temáticas inclusivas no plano de estudos de cursos superiores na área da educação são benéficos? Se sim porquê? Ou se não porquê?

EA: Não, claro que são, sim, sim..sem dúvida, porquê? Por tudo aquilo que agente já falou, esse despertar das estudantes neste caso para a importância deste tema acho que só vai fazer para quando forem para o seu local de trabalho vão mais sensíveis com este tema do que se não forem não é. Eu lembro-me que na minha formação também falamos não sei se foi uma coisa muito exaustiva, se não, mas eu sinto falta de mais

contacto com colegas, com formações, com..lá esta, está troca de experiências e de saberes não é. E como é que consegues fazer uma melhor prática tendo em conta este tema, por isso não se perde nada. De tal como na creche começarmos logo a semear esta semente, a mesma coisa na formação inicial das estudantes, começarem logo a contactarem e se calhar até também de uma forma prática não é, também serem vos lançados desafios para em contexto de estágio também trabalharem esta temática seja ou não o seu projeto..

N: Exato!

EA: Mas assim como é importante trabalhar a matemática e as ciências ou é importante trabalhar a linguagem, acho que está é fundamental também..

N: Sim, porque ao fim ao cabo também vem muito ao encontro das questões da cidadania e do ser, de nós próprios sermos alguém, de deixarmos a nossa marca e eu também acho que é muito importante. E por acaso, quando fiz o guião ainda não tinha esta pergunta e pus esta pergunta há dois dias atrás porque estive a ler um documento e pensei, ah nunca tinha pensado que poderia fazer diferença ter uma disciplina ou algo assim mais aprofundando direcionado mais para as questões inclusivas, inclusão no seu todo..

EA: Inclusão a pessoa pensa logo, desculpa interromper-te..

N: Não faz mal.

EA: A pessoa não, eu não penso isso, mas quando vou ler sobre o assunto, muitas vezes ou quando falo com alguém, muitas vezes é logo as crianças com Necessidades Educativas Especiais, mas a inclusão não é só isso, inclusão é tudo ..

N: Exato!

EA: E é uma coisa tão abrangente não é, que depois às tantas depois perdes-te num mundo tão vasto, perdes-te e essa formação que tu estavas a falar, dessa disciplina ou o que fosse, o que estavas a sugerir nessa pergunta, acho que faz todo o sentido também por isso, porque é muito vasto sim ok. Mas agora dentro desta imensidão o que é que poderemos fazer..

N: Exato! Acho que é mesmo isso!

EA: Porque indo ao encontro a este tema da inclusão, as crianças, vá falando das crianças e não do contexto onde estamos a exercer a nossa prática. Uma escola inclusiva e integrativa é aquela onde as crianças crescem e aprendem em conjunto não é, mas de uma forma que se potencia e valoriza as individualidades de cada uma ..

N: Exato!

EA: O que é que é importante, não é sentires-te mal por seres diferente, não! É pensar ser diferente e boa! És diferente isso é bom, todos somos diferentes e é explicar isso não é, todos nós somos diferentes independentemente do tom de pele, da textura do cabelo, da língua, das crenças. É passar para as crianças que o ser único e ser individual é excelente e é assim que deve ser, não devemos ser as fotocópias uns dos outros não é, e assim não progredimos e não vamos até ao nosso máximo.

N: É verdade e uma coisa que eu ouvi pronto, como agora temos mais tempo porque não temos aulas e estamos mais direcionadas para o projeto e tenho investido muito em formações, em webinários e tudo mais. É uma coisa que ouvi e que me deixou assim um bocadinho abalada, não é abalada, deixou-me motivada pensar nesse sentido.. A inclusão não parte só para as questões das NEE mas também para os próprios ritmos das crianças, às vezes olhamos e pensamos, ah esta criança é mais lenta a adquirir certas e determinadas competências e não pensamos que isso também é incluir e fazer a diferença.

EA: Sim, sim, sim! Quando agente fala tantas vezes nos projetos ou nos trabalhos pedagógicos, respeitar os ritmos, os interesses e as necessidades, isso tudo é incluir e lá está é respeitar a tal individualidade, não é..

N: Exato!

EA: És assim, e não tem que ser uma coisa má porque és diferente do a, b ou c. Toda a minha infância eu odiei o meu cabelo e gozavam, e eu hoje que adoro caracóis, dava tudo pra voltar a ter.. não, não dava tudo (risos), mas valorizo hoje aqueles caracóis que eu tinha quando era pequena e já não voltam, eram o que eram. Eu também não fiz muitas coisas, não fiz alisamentos nem nada para que desaparecessem, simplesmente também o cabelo vai crescendo, as hormonas, nós vamos passando por fases..

N: Sim..

EA: É normal o nosso cabelo ir mudando, mas o que eu me sinto mal é porque se eu pudesse mudar alguma coisa era, eu era assim e eu era a única que tinha caracóis, eu era eu. Toda a gente se calhar hoje lembrasse de quem era a C. porque eu tinha um cabelo diferente, essa era a minha marca, era a minha individualidade só que eu nunca quis. Eu queria era ser igual às outras meninas todas que tinham o cabelo liso e que podiam fazer rabos de cavalo e totós e eu tinha de fazer sempre uma palmeira que era a única coisa que dava para fazer.

N: E eu também andava sempre com um totó (risos).

EA: Eu não, o meu cabelo tinha muitos caracolinhas e não crescia para baixo. Só por volta dos catorze anos é que começou a crescer assim, mas o que eu adorava hoje ter o cabelo assim. E depois a minha mãe fazia-me sempre uma palmeirazinha e quando eu vejo fotos acho aquilo tão giro, mas na altura eu odiava. E se calhar ..e também nunca houve nenhuma professora que me dissesse, mas isso é bom, tu és assim aceita-te como és, é a tua individualidade, é lindo, é outra forma de ser e de estar aproveitada, mas pronto..

N: É verdade, eu acho que isso faz toda a diferença porque lá está daí as questões de trabalhar este tema desde cedo na creche, por exemplo..

EA: E de quem está também nas creches não é ..

N: Sim..

EA: Também depende da perspetiva da educadora e da equipa não é..

N: Exato! Também se não tiverem o olhar despertado para estas questões também não..

EA: Se disserem por exemplo, aí olha lá o cabelo da Maria que horror. E a Maria a ouvir, mas elas dizem ah, ela não ouviu nada ela ainda é bebé.

N: Sim, sim, às vezes essas questões também vão muito por aí. Nós este ano tínhamos uma disciplina em que tínhamos de fazer a história da vida e explicar também alguns marcos da nossa vida de alguns professores que nos marcaram. Um dos exemplos que eu dei foi a questão da minha transição do meu cabelo e os comentários que eu ouvia quando era mais nova e foi isso que me fez tomar decisão de começar a alisar o cabelo. E eu acho que faria toda a diferença que se tivesse alguém que me dissesse, neste caso uma professora porque era ela que estava no contexto “olha não liguês a esses comentários, estas bem como tu és” e isso mesmo faz toda a diferença. E as próprias crianças quando têm adultos de referência nomeadamente, os pais, educadores e auxiliares se também tiverem despertados para essas questões é muito mais fácil também se sentirem incluídas e perceberem que pronto, eles são assim e devem ser aceites por toda a gente e primeiramente devem aceitar-se a si.

EA: Exatamente!

N: Eu acho que faz diferença!

EA: E também verdade seja dita na altura em que nós éramos crianças temos uns anos diferença, mas se calhar na tua altura ainda não era muito diferente da minha também não havia toda esta cultura vá, que há sobre os cabelos encaracolados..

N: Sim..

EA: E os cuidados que temos de ter eu aliás tropecei neste método também, o meu cabelo estava de uma forma, aliás o meu cabelo é que procurou o método. O meu cabelo estava teso, estava áspero e parecia palha de aço, não sei eu nunca tive o meu cabelo assim. Eu estava a passar por uma fase que eu já estava a pensar em rapar o cabelo porque nada melhorava. E realmente com o método comecei a melhorar, mas estou a adorar o facto de serem só produtos naturais..

N: Sim, acabam por ser ..

EA: Acaba por ser um aspeto saudável e eu gosto de coisas saudáveis não é, mas para além disso só o facto de fazeres aqueles miminhos não é, em vez de ser pentear ser amassar.

N: Sim!

EA: Há certas coisas não é que não fazia, a minha mãe penteava-me todos os dias desmanchava-me os caracóis, não havia este conhecimento que há sobre como tratar um cabelo encaracolado. O cabelo era sempre todo igual tratado que era como se fosse liso ..

N: Exato!

EA: Mas os cabelos que não eram lisos que eram ondulados e encaracolados acabavam por levar com o mesmo tratamento. E hoje em dia temos esta cultura dos cabelos encaracolados cada vez mais enraizada e ainda bem porque dá liberdade e faz nos sentir orgulhosas não é do nosso cabelo e quanto mais encaracolado e volumoso for..

N: Mais giro (risos)

EA: (risos) E isso é uma evolução também constante..mas acho que é isso também, é aceitarmo-nos como nós somos..

N: Sim..

EA: Mas a transformação que é não é, do fazia alisamento para de repente querer ..

N: Foi complicado.. (risos)

EA: Olha, mas esta muito fixe o teu cabelo, aliás primeiro cortas-te cortinho e isso é muito bom para tirar todos os químicos não é e tudo aquilo que estava, começou a crescer mais saudável e agora esta espetacular.

N: Obrigada! (risos)

EA: (risos) Eu agora se calhar também, eu gosto de cortar e não sei se não deva cortar, fazer umas coisas assim mais escadeado.

N: Também fica giro, dá logo outro movimento ao cabelo e ele fica mais volumoso...

EA: (falhas no áudio) Bom, antes que isto aconteça aqui alguma coisa é melhor continuares a entrevista.

N: Ok. Como planifica? Quem participa na sua planificação? Tem alguns critérios específicos fase à diversidade cultural ou não?

EA: Então face à diversidade cultural agora vou dizer que não mas depois se calhar ao longo da conversa vamos..

N: Exato

EA: Se calhar até há ali uma coisa ou outra mas assim há primeira vista acho que pelo menos intencionalmente não penso nisso. Tento é fazer de uma forma simples e de maneira a que chegue a todas as pessoas, todas as famílias não é porque há pessoas com mais formação outras com menos formação, há pessoas se calhar que até têm dificuldades em ler. Se eu fizer uma coisa muito complexa acabo por não fazer aquilo que quero que é transmitir aquilo que se vai fazer não é. A planificação faço-a como tu vias colocava do lado de fora da sala para as famílias terem acesso àquilo que se ia fazer, estou a falar das planificações não só das propostas, também tínhamos o plano anual, o plano de ação trimestral. Ou seja, estes três documentos mais pedagógicos e mais direcionados para a prática são sempre feitos a pensar na partilha com as famílias e como é que vai chegar até elas, então é explicar de uma forma muito explicita o que se vai fazer. No entanto, acho que nós também temos um bocadinho, tal como somos educadoras e formadoras das nossas crianças também temos que ser para as famílias não é..

N: Claro..

EA: Não podemos ... temos de também subir a fasquia e tentar também que evoluam e aprendam connosco para que faça aquela experiência valer a pena e terem mais um conhecimento. Na planificação escrita faço-a, mas antes de a fazer falo com a equipa a não ser como agora que se vier para casa estes meses todos

acabo por a fazer. Se já souber que vou já trabalhar em abril, começo já a planificar algumas coisas que quero fazer em abril, mas se calhar agente também tem um grupo ainda vou lá pôr primeiro o que é que acham e se querem mudar alguma coisa ou se querem sugerir outra coisa. Pronto, mas sim a equipa tem sempre que entrar..

N: É verdade

EA: Não faz sentido, não trabalho sozinha era aquilo que agente estava a falar há bocado não é, não trabalho sozinha, não faz sentido planificar as coisas sozinha. Quanto mais a equipa se sentir integrada também não é, e incluída no trabalho pedagógico melhor ele vai resultar. Porque toda a gente sabe aquilo se vai fazer, como é que vai acontecer, se toda a gente der ideias e sugestões para materiais ou timings ou outra sugestão qualquer melhor não é..

N: Claro..

EA: E porque não foi tudo planeado da cabeça de uma só pessoa foi ali uma junção, nem sempre temos as ideias porque é difícil fazermos reuniões de equipa. Mas consegue-se sempre um bocadinho nem que seja em brincadeira, em espaço de brincadeira livre com as crianças sentarmos ali em rodinha e falarmos um bocadinho com eles ali ao pé de nós ali a pentearmos-nos o cabelo, a virem nos dar um café, tem que acontecer sim, não o faço sozinha.

N: Obrigada! Como avalia as aprendizagens da criança? Quem participa? Como documenta esse processo de avaliação? E como devolve essa informação da avaliação às famílias?

EA: Então as crianças são observadas em quatro momentos distintos ao longo do ano, num ano típico, não é num ano como este não é, provavelmente estes meses já vou saltar ali uma coluna porque não estive com eles não os vou avaliar não é. Não é bem uma avaliação é mais uma observação das competências não é, se está tudo ali dentro daquilo que é esperado. Depois também não há assim um intervalo muito grande eu não os vou comparar entre eles, vou comparar a criança consigo própria desde que chegou até a mim e vou observando a sua evolução. Mas sim é um género de uma avaliação do seu desenvolvimento, muitas vezes também peço a participação da equipa porque também não só eu que tenho olhos e que vejo não é. Muitas vezes até a equipa é que diz aquilo que observou e diz “não ele já consegue fazer isso, olha no outro dia fez isto e isto” e eu não vi não é, eu não tenho que ver tudo nós não somos deus.

N: E acontecia muito essa partilha na sala 1.

EA: Sim exatamente até porque muitas vezes também as colegas é que fazem os horários das entradas e das saídas e estes momentos para mim devem ser muito ricos porque estão menos crianças, elas conseguem estar mais tempo com eles e dar-lhes mais atenção, quando eu chego das 9h às 17h é o horário em que estamos lá todos não é..

N: Exato!

EA: E estes tempos do início e do final do dia também ajudam muito a esta observação e puxar uma vez mais a equipa integrá-la no trabalho da sala e valorizá-las e elas perceberem que sem elas eu não consigo fazer um trabalho pleno pronto. Vai ficar sempre incompleta aquela observação ou seja o que quer que eu

faça sozinha vai sempre ficar incompleto preciso delas. E em relação à avaliação é feito se tiver tudo dentro dos parâmetros naturais daquela faixa etária da criança, só entrego esta avaliação no final do ano letivo aos pais porque eles têm um portefólio, têm um dossier individual em que vão ser colocadas estas informações e outras. Mas se eu noto que a criança tem ali alguma dificuldade maior e que é preciso haver uma intervenção antes do ano letivo acabar, então reúno com essa família de forma individual e falamos antes de até se sinalizar para outro tipo de apoios não é. Muitas vezes na creche estar a sinalizar uma criança pode ser uma coisa muito precoce a não ser que seja uma coisa muito evidente, agora quando são assim pequenas dúvidas, ou há ali alguma dificuldade motora ou da linguagem ou até cognitiva.. Há que chamar a família, muitas vezes em conversas com a família podemos tentar encontrar estratégias em comum, a família também o que poderá fazer em casa e nós aqui. Mas muitas vezes ouvia que a criança em casa era um bocadinho mais desenvolvida e era um bocadinho diferente do que era ali na creche e muitas vezes estas reuniões não deixavam de ser importantes porque estávamos ali todos para o mesmo que era para ajudar a criança nas dificuldades que tinha. Maior parte das vezes descansou-me realmente, não quer dizer que não preparamos à mesma um plano para o fazer e até para irmos comunicando, mas ficava um bocadinho mais descansada porque via que a criança em contexto familiar era um bocadinho diferente do que era ali. Também temos de conhecer bem a família não é ..

N: Sim..

EA: Também a temos de conhecer bem, temos que ouvir, temos que falar, temos que conhecer as suas realidades e o contexto social de cada uma das famílias para também percebermos... o que é que para ela..para mim é “a” não é, para aquela família tentar perceber o que é aquele “a”. Porque temos depois perspetivas diferentes e depois a família diz “ah não mas ela fala” e eu digo “mas olhe, mas ela diz isto ou diz aquilo?”, pronto é tentar aprofundar o máximo não é, perceber se estamos no mesmo entendimento.

N: Claro!

EA: Ah porque a família diz que sim, ah porque faz tudo, não é tentar sempre arrancar o máximo, quando eles são aquelas pessoas que falam pouco tentar tirar o máximo de informação possível e perceber o desenvolvimento daquela criança. Paralelamente a isto faço um portefólio com o registo que também acaba por ser um registo de desenvolvimento não é, é a criança em ação na sala, seja em interação com os pares, atividades que faça, conquistas e... Qual é que é o contrário de conquistas? (risos)

N: (risos de ambas) Conquistas e..pode ser em aquisição, pode ser..

EA: Na nossa observação diz em aquisição, nós não temos, sabe fazer, não sabe fazer. Temos quando está em aquisição é aquisição também. Mas sim quando as crianças têm, eu estava a querer dizer uma coisa, mas agora não consigo encontrar o antónimo pronto, porque nem tudo...porque as crianças aprendem, aliás nós todos com a tentativa e erro.

N: Claro!

EA: Não devemos celebrar só as conquistas, devemos celebrar o percurso que foi feito não é. E neste portefólio também está presente aquilo que a criança ainda não conseguia fazer mas depois mais para a frente já conseguiu..este portefólio tem mais haver com a prática, não é uma coisa tão técnica como as

observações que faço das crianças e depois apresento aos pais no final do ano letivo. Este dossiê é uma coisa que também se vai construindo ao longo do ano mas que é mais..que vive.. é um sumo basicamente ou sei lá a parte do sumo daquilo que as crianças vivem naquele ano letivo comigo.

N: E é bom essa partilha, é sempre boa.

EA: Sim, os pais adoram imenso e eu também dá-me imenso prazer fazer apesar de dar trabalho mas é super gratificante. Dá-me trabalho, mas pronto vou continuar, já não consigo não o fazer este tipo de portefólio.

N: E acho que faz muito bem!

Pronto passamos então para a última pergunta e esta vem falar um bocadinho das questões da rotina. Como organiza a rotina ou neste caso, como organizava a rotina da sala 1? E que tipo de ajustes fez, ou se fez alguns ajustes face à sua diversidade cultural?

EA: A rotina é pensada no início do ano letivo tendo em conta as idades das crianças e as especificidades gerais daquela faixa etária não é, mas depois também vão sofrendo alterações ao longo do ano porque tem haver também com o horário que as crianças entram e em que que achamos que as crianças têm sono ou fome quando é que devemos introduzir esses momentos não é. Até porque a rotina diária é um conjunto de tudo não é e, portanto, é importante darmos tempo de brincadeira, de relaxamento, de interação, mas também temos que cuidar da parte dos cuidados básicos que são essenciais numa rotina de creche. A criança sentindo-se limpa, saciada e bem nutrida é meio caminho andando para se sentir segura e conseguir fazer as aquisições que nós pretendemos ou que nós objetivamos para elas. Agora em relação à diversidade cultural dentro da diversidade cultural que eu tinha das várias famílias posso te dizer que tinha em conta ..pronto eu não era, não sou apologista das crianças irem tomar pequeno almoço para a creche a não ser claro raras exceções não é. Mas como sistema temos muito isso esta..muito nesta cultura, não sei se é de hoje em dia, tem haver mesmo com cultural familiar é tudo muito despachado e muito a criança acorda, vestir e vai para a creche e depois a alimentação não é melhor. Aqueles pacotes de leite e coisas com muito açúcar e parece um bocado sem tempo para isso não é, que é um momento importante. E então na minha rotina há uma coisa que tem que haver em sintonia com a rotina dos pais que é tomarem o pequeno almoço em casa por sistema para quando chegarem até às 9h30, ou também pode haver exceções e chegarem depois das 9h30 como acontecia com essa parte feita e para darem início ao dia a partir dali. Para não haver depois as diferenças depois do “a” esta a comer de ser visto e depois outro entra a comer aquilo, depois o “a” quer o que o outro está a comer. Depois atrasa tudo porque só vão comer aquela hora, depois também não têm apetite para o almoço e eu sei que há muitas colegas que depois por e simplesmente já desistiram pronto, desistem porque se os pais também não colaboram desistem. Depois se tem fome ou não tem, almoça menos, mas eu preocupo-me muito com essa parte da nutrição das crianças. E não acho que uma coisa tenha que se sobrepor há outra, acho que os pais têm que ter esta responsabilidade, têm que fazer isto em casa para depois ali as crianças também darem continuidade ao seu dia de uma forma mais saudável. Depois vão comer coisas que lhes fazem bem e se calhar muitas vezes podem nem ter em casa, como é o caso da sopa, dos legumes, da fruta não é, e é muito importante. Nós comemos a fruta ao meio da manhã mas é um reforço não é um pequeno almoço..

N: Claro!

EA: Por isso é um exemplo assim mais que tem haver com a diversidade cultural das famílias. A diversidade cultural..aqui é mais a diversidade cultural familiar dentro da cultura familiar vejo cada vez mais isso a acontecer, os pais a porem a função do pequeno almoço para cima dos infantários. Não estou a dizer quem entre muito cedo, há crianças que entram às 7h30 ou às 8h e aí os pais levam, eu estou a dizer crianças que entram a partir das 9h. E pronto..

N: Okay obrigada, dou por terminada a entrevista.

EA: Esta bem, então pronto há aqui muitas coisas pronto, que devia ter dito de outra forma mas pronto as entrevistas são sempre assim.

N: Sim é sempre assim, também se houver alguma coisa que não queira que eu ponha daquela maneira..

EA: Sim, porque no inicio estamos sempre mais inibidas não é e a conversa depois vai fluindo e havia coisas que podia ter dito e que não disse ou ao contrário, mas sim depois tu mandas-me e se houver alguma coisa que eu queria acrescentar eu depois digo-te.

N: Okay, combinado obrigada!

EA: Mas eu acho que no fundo tu vais transcrever não é..

N: Sim..

EA: Tendo em conta aquilo que eu disse e acho que as nossas conversas de agora e ao longo da entrevista e do estágio percebes um bocadinho mais além do que aquilo que foi dito não é..

N: Sim, sim!

EA: Sabes e tens uma perspetiva, pronto..as tais inferências também são importantes e que não seja para pôr no projeto não faz mal, mas que seja para ti pronto enquanto futura profissional, futura educadora e estudante. Conseguires perceber também nas entrelinhas outras coisas que não foram ditas, mas que tu percebes que é assim que é feito

N: Sim! Obrigada, não sei se vou conseguir fazer a transcrição toda esta semana, mas entre esta e a próxima depois envio-lhe.

EA: Está bem, combinado!

Apêndice III- Grelha de Análise de Conteúdo- Contexto de Creche

Temas	Categorias	Indicadores de contexto
		<p>1- Entrevista</p> <p>2- Reflexões Coop.</p> <p>3- Notas de Campo</p>
Inclusão v. Integração	Conceção face a existência de diferenciação dos conceitos	<p>“Bem inclusão e integração eu não vejo sinceramente assim uma grande diferença. Não vejo diferença pronto, porque estão as duas muito interligadas entre si.”</p> <p>“lá por uma escola ou um infantário incluir crianças e famílias de diversas crenças culturais, hábitos ou de outros países, crianças até com Necessidades Educativas Especiais. Lá por incluir não quer dizer que depois tenha uma prática em que as integre realmente na prática pedagógica e acho que é aí a diferença.”</p> <p>“apesar de ser uma escola católica não é como a C., é um infantário de cariz católico mas que recebemos crianças de qualquer religião, não temos nada a opor. Mas daí até depois ao trabalho que se faz na sala não é, de integrá-las acho que aí é que está a diferença”.</p> <p>“Uma escola inclusiva e integrativa é aquela onde as crianças crescem e aprendem em conjunto não é, mas de uma forma que se potencia e valoriza as individualidades de cada uma”.</p>
	Conceção da educadora relativamente à Inclusão	<p>“e acho que a inclusão, ao estarmos a incluir estamos a integrar.”</p> <p>“Podemos incluir e ser uma escola aberta à inclusão (..)”</p> <p>“eu não penso isso, mas quando vou ler sobre o assunto, muitas vezes ou quando falo com alguém, muitas vezes é logo as crianças com Necessidades Educativas Especiais, mas a inclusão não é só isso, inclusão é tudo(..) E é uma coisa tão abrangente não é, que depois às tantas depois perdes-te num mundo tão vasto”.</p> <p>Nota de Campo:</p> <p>Destaco uma das observações que retirei no contexto centrada na comunicação estabelecida com uma das encarregadas de educação, de origem Cabo Verdiana, sendo que esta, apresenta lacunas na compreensão da língua portuguesa. Poderia ser uma barreira para o relacionamento e trabalho estabelecido entre agentes educativos, ou seja, educadora/equipa pedagógica e encarregada de educação. Neste sentido, afirmo que, a educadora contornou a situação e pude acompanhar este processo, sustentando os seus diálogos maioritariamente presenciais, de modo, a poder esclarecer, facilitando a sua compreensão. Este é um fator visível que abarca a inclusão face à especificidade apresentada, respeitando a diferença, promovendo assim, um ambiente seguro e confiante no meio onde se encontram.</p>
	Conceção da educadora relativamente à Integração	<p>“(..) mas depois na prática temos mesmo que integrar as crianças”.</p>

Inclusão v. Integração e Diversidade Cultural	Experiências relacionadas com a temática em estudo	<p>“Muitas vezes, na religião muçulmana passa pela alimentação mais do que outros hábitos religiosos, até acham interessante haver partilha de experiências e não castrar à partida a criança, nem privá-la daquilo que ela também está a viver agora não é noutra país, noutra sítio”.</p> <p>“já tive famílias, esta era jeová e a mãe.. pronto, falamos (..) e não entrávamos em consenso, mas aniversários não eram festejados, o dia do pai, o dia da mãe e o dia da criança. (..) Já nem me lembro o natal, isto foi logo no meu inicio, eu sei que (..) entramos num consenso que era, a criança em questão fazia as mesmas atividades que os outros amiguinhos também estavam a fazer (..) porque ela também tinha curiosidade e vi-a também e também ia lá. E daí eu estar a discriminá-la, ia estar a afastá-la e não estava a integrá-la não é, no entanto, a única diferença em vez de pôr na prenda dia do pai, ou páscoa, ou natal, punha só o nome da criança e ano em que ela tinha feito a atividade e pronto.. E a mãe não se importava”.</p> <p>“Felizmente nessa sala, nesse grupo tive as condições necessárias para co-construirmos um trabalho que aceitasse a diversidade cultural e a inclusão e a integração. Para que as famílias e as crianças se sentissem à vontade com a sua cultura, com as suas crenças e com os seus valores e que se sentissem importantes na partilha que nós pedimos em algumas conversas informais e atividades. Acho que, porque tínhamos também todas as condições, a instituição permite isso não andam atrás de nós se estamos a fazer isto ou aquilo, ou que não podemos fazer, não! (..) a equipa também era muito boa não é.”</p>
	Diversidade cultural	<p>“acho que no fundo temos é de nos respeitar uns aos outros. Quanto mais eu respeitar e conhecer a outra cultura também não é, e assim aproximar-me também daquela família e daquela criança, mais oportunidade me dá, de eu conhecer a minha não é”.</p> <p>“E temos que ter respeito, no que diz em relação à individualidade. É importante respeitar esta individualidade que esta família nos traz. Muitas vezes, pronto..é cultural não é, mas muitas vezes, também há a própria cultura familiar não é..”</p> <p>A família “não deixa de ter cultura e há que ter respeito, e acho que a partir deste respeito e do conhecimento, da partilha de saberes e de experiências consegue-se trabalhar a individualidade de cada família e de cada criança. É importante eles saberem que existem diferenças não é..(.) que existem diferenças nas religiões, crenças, nos objetos, eles lidam com diferenças no dia a dia não é, desde que acordam até que adormecem, por isso, esta é só mais uma e é importante que eles contactem com a diferença, mas que sejam incentivados desde pequeninos a respeitarem também esta diferença. A vê-la como uma coisa normal que é, a diferença como uma coisa baixa e estreita e mais larga e que há também estas diferenças ..”.</p>
	Relacionamento e interação entre as crianças e a educadora	<p>“O relacionamento e essa parte para mim é a base da minha prática pedagógica.”</p> <p>“o relacionamento que temos com elas e para elas, o respeito que temos que ter com elas e para elas (..) E aqui uma vez mais estamos a favorecer a integração não é, das crianças seja na diversidade cultural ou não. O facto de elas saberem que são ouvidas e que podem dar a sua opinião e que serão tidas em conta, para mim essa é a base na relação com as crianças.”</p>

		<p>“Acho que muitas vezes essa parte, esse respeito de sabermos ver como é que está a criança e do que é que ela está a precisar, vale mais do que uma palavra, ou do que falarmos com elas. Um abraço na altura certa, um beijinho, são tudo principalmente para as crianças pequeninas”.</p> <p>“acho que se logo desde pequeninas forem crescendo num mundo de afetos e de adultos que as respeitem e que as ouvem e que querem que elas exprimam a sua opinião, seja de forma verbal ou não, é meio caminho andando para termos adultos felizes e capazes”.</p> <p>“Acho que conseguimos [equipa pedagógica e estagiária] dar espaço para a criança crescer tendo em conta as suas individualidades, as suas características, muito próprias também da sua cultura familiar, e fomos um bocadinho mais além. Que também muitas vezes em creche não conseguíamos extrair tudo da criança, ou que ela também passasse para nós ou que partilhasse por palavras não é, outras matérias. Então as famílias aqui também tiveram um papel fundamental, umas com mais à vontade do que outras não é, mas nós também demos esse espaço e quem quisesse partilhar e da forma como quisesse a sua individualidade, fosse ela qual fosse”.</p> <p>1ª Reflexão Cooperada: “Um aspeto que observei em sala é um dos princípios da mesma encontrar-se a afetividade, contendo um quadro que tem uma citação muito interessante: <i>“E porque a vida é feita de afetos.”</i> Na sala 1 esse princípio é mais do que visível e valorizado com todas as crianças e adultos, pois todas são importantes e todas necessitam de carinho e companheirismo”.</p> <p>4ª Reflexão Cooperada: “A educadora cooperante, sustenta a sua prática através da interação das crianças com adultos”.</p>
Impacto da temática		<p>“No local onde estou a trabalhar faz ainda muito mais sentido e quero te dizer que para mim a diversidade cultural que eu vejo com outros olhos e que vejo e que consigo agora valorizá-la muito mais, e pô-la na minha prática trouxe-me muito mais .. sinto-me uma pessoa muito mais rica e mais interessada em partilhar saberes e trocar, não é só partilhar. É um dar e receber de hábitos, e uma vez mais como te disse não só, na parte do que tem haver com as crenças religiosas, com a língua, com a cultura de determinado país, com a culinária .. Tem haver com a própria cultura familiar e o caminho que aquela criança está a fazer e fez, sinto-me uma pessoa mais capaz com uma maior capacidade reflexiva desde que tiveste lá e fomos crescendo um bocadinho nesse sentido”.</p> <p>“O facto de tu teres vindo com esta tema e obviamente que é uma coisa que já se falava e já se fala há muito tempo não é, mas que me faz refletir mais desde essa altura para cá, ainda para mais no contexto onde estou agora não é, a trabalhar..”</p> <p>“foi um tema que me ficou e que estes anos, tanto o ano passado como este, foram anos que estão a ser interrompidos pela covid mas para o ano quero também, que vai ser.. em principio será com este grupo –grupo de 1 ano faixa etária com que está a realizar as suas funções na data em que decorreu a entrevista- não é, não sabemos o dia de amanhã. (..) quero integrar este tema também, quero trabalhá-lo muito não é, e esgotá-lo (risos de ambas) .. que ele não se esgota não é, mas quero trabalhá-lo muito com este grupo de crianças e de famílias”.</p> <p>“Estamos sempre a aprender e desde cedo, como estavas a dizer na creche temos que fazer a diferença no que diz respeito a uma prática inclusiva, darmos e recebermos, não é só dar, dar, dar, dar.”</p>

		<p>“há pessoas que podem não reconhecer a importância [do tema], eu felizmente reconheço, mas vieste despertar este bichinho e realmente fazer com que eu esteja mais desperta para este tema realmente e tentar que nenhuma família ou nenhuma criança se sinta discriminada ou excluída ..”.</p> <p>4ª Reflexão cooperada: “A orientadora de estágio, abordou ainda o tema do projeto de investigação construído por mim, onde me passou a questionar, qual seria o meu tema. Passei a descrevê-lo, sendo: “A Diversidade Cultural e a Inclusão na Infância”. A mesma, reforçou o facto de este ser um bom tema abordado no contexto em que me encontro, ou seja, (...) dizendo que dado ao enquadramento da instituição- (...) - é um ponto a favor. Todavia, questionou-me: “E se o tema em questão, fosse implementado num (...) [colégio particular]? (visto que não sabe, onde poderei estagiar em Pré-Escolar)”. Comecei por assumir que o (...) seria uma instituição particular, (...) então afirmei que poderia abordá-lo de diversas maneiras podendo não encontrar diversidade cultural nas crianças, de modo a serem de diversos países, mas poderei centrar-me na diversidade de culturas existentes dentro do próprio país, pois no algarve as tradições que fazem parte de uma cultura, não são iguais às do Alentejo e /ou Norte”.</p>
Diferença v. Diversidade		<p>“O que é que é importante, não é sentires-te mal por seres diferente, não! (...) És diferente isso é bom, todos somos diferentes e é explicar isso não é, todos nós somos diferentes independentemente do tom de pele, da textura do cabelo, da língua, das crenças. É passar para as crianças que o ser único e ser individual é excelente e é assim que deve ser, não devemos ser as fotocópias uns dos outros não é, e assim não progredimos e não vamos até ao nosso máximo”.</p> <p>2ª Reflexão cooperada: “em conversa informal, a educadora ressaltou que inicialmente pensou em contar a história da Maria Castanha, mas repensou sobre a mesma, pois visualizou-a em casa e achou que a história não se adequaria, por achar que esta apresentaria alguns momentos menos positivos. Ressaltando o facto de a história falar de uma menina que seria diferente, por “não ter bochechas encarnadas, mas uma carinha redonda, castanha, com dois grandes olhos escuros e brilhantes”, para além disso na realidade envolvente ela não é diferente”.</p> <p>Nota de Campo: Na segunda-feira, dia 4 de novembro, as crianças iniciaram a sua rotina normal. De seguida, visualizaram em grande grupo uma história, com recurso ao projetor, sobre o Dia de São Martinho. A educadora levou a mesma em suporte em porwerpoint, sendo esta, pequena e sucinta de maneira a que todas as crianças percebessem a mensagem transmitida. Contudo, e dada a preocupação da educadora cooperante, em não transmitir às crianças de que a meninas seria diferente das outras crianças. Esta apenas apresentou as características físicas da criança, servindo apenas como mero complemento ilustrativo”.</p>

Exclusão e Diversidade Cultural	Exemplo de Ato de exclusão	<p>“lembro-me agora que pronto era uma atitude de exclusão sim(..) Havia uma criança, foi logo ali nos meus primeiros anos de trabalho, eu não sei de onde a família era, mas sei que tinham chegado há pouco tempo a Portugal e eram de origem Africana. E a mãe ..isto era uma sala de 2 anos, era igual à sala 1, e o que é que a mãe fez...(..)</p> <p>Então o menino houve uma altura que apareceu-nos com uma couve na barriga e com uma fralda à volta e depois com a roupa por cima e a couve ia ficando..., eu vi o primeiro dia não é, porque agente mudava a fraldinha à criança e vimos a couve na barriga. Depois eu perguntei à mãe, não tirei não é, pensei não vou interferir, quero primeiro perceber o que é. E a mãe que ainda também dominava mal o português, tanto a falar como a perceber o que agente queria dizer, disse-me que era para o bucho virado”.</p> <p>“E eu também não perguntei quantos dias é que eram porque pensei que era só aquele dia. Mas o menino continuou a vir com a couve na barriga e a mesma a apodrecer. Houve um dia que os meninos não quiseram brincar com ele, afastavam-se porque ele cheirava mal. Pronto foi uma atitude de exclusão não é. Porque eles também se sentiam mal porque o menino cheirava mal mas pronto era tudo baseado numa crença cultural não é daquela mãe, ou familiar que ela acreditava que se realmente tivesse”.</p>
	Intervenção da educadora face ao episódio de exclusão	<p>“(..) tive de dizer à mãe que ela tinha de tirar aquilo da barriga do menino, porque o menino até já estava a fazer uma espécie de uma reação”.</p> <p>“(..) depois era explicar às outras crianças que ele tinha um do-doi e que a mãe para curar aquele do-doi estava a fazer um tratamento que não cheirava muito bem, mas que o menino se iria sentir triste se ninguém brincasse com ele. Claro que tentei aproximar as crianças da outra criança, mas eu própria também não sabia bem como reagir”.</p> <p>“A minha intervenção foi fazer com que as crianças não se afastassem naquele dia que estava a cheirar pior do que nos outros todos, foi uma coisa crescente, mas depois nesse dia, a minha intervenção maior foi falar com a mãe. Pedir-lhe para tirar aquilo não só por causa da pele da criança não é, não querendo interferir, mas também lhe disse com todo o meu respeito e não querendo interferir na sua crença cultural não é”.</p>
	Reflexão interligando a exclusão e diversidade cultural	<p>“Não há nenhuma cultura superior há outra, no entanto, quando o bem-estar da criança está a ser posto em causa por mais que não seja por alguma atitude de discriminação por parte das outras crianças e isso pode ser resolvido não é”.</p>
Inclusão e Diversidade Cultural	Exemplos decorridos na prática	<p>“Lembrei-me de outra coisa que é, que nós fazíamos muito na sala e até a P. [auxiliar] fazia muitas vezes isto, não sei se tu chegaste a vivenciar, mas isto tem haver com um hábito cultural que muitas crianças observam ou até vivem ou viveram. Que é pôr os bebés com uma fralda de pano ou com um tecido, assim às costas ou na barriga”.</p> <p>“começamos a fazer cada vez que eles queriam isso faziam um gesto ou depois já começavam a verbalizar, que queriam o bebé, levavam a fraldinha e o bebé para agente pôr daquela maneira. Muitos deles, o D. andou às costas, o L. também e muitos deles vivenciaram essa prática e para eles era uma coisa perfeitamente natural não é. O bebé andar assim num pedaço de pano na barriga ou nas costas”.</p>

	<p>Interações estabelecidas entre criança-criança</p>	<p>“No início as interações deles ainda eram muito a pensar em si próprio não é, e é assim que é a criança até aos 3 anos é assim(..) depois já fazem os três já vão para o jardim com mais de três anos não é e noto que aí - foi a altura que agente foi para casa não é. Pela experiencia de anos anteriores, noto que aí é quando eles começam a ter uma maior consciência do outro a descentralizarem-se, a respeitarem também o sentimento ou a vontade do outro”.</p> <p>“começamos já a ver por parte de algumas crianças se calhar mais velhas ou mais perspicazes ou lá está com outra cultura familiar, ou se calhar também com irmãos, que começaram a dar os primeiros passos nesse dar e receber que é a relação entre eles e é muito importante”.</p>
	<p>Incorporação desta temática no plano de estudo de cursos superiores</p>	<p>“claro que são [importantes], sim, sim.. sem dúvida (..)Por tudo aquilo que agente já falou, esse despertar das estudantes neste caso para a importância deste tema acho que só vai fazer para quando forem para o seu local de trabalho vão mais sensíveis com este tema do que se não forem não é”.</p> <p>“Eu lembro-me que na minha formação também falamos não sei se foi uma coisa muito exaustiva, se não, mas eu sinto falta de mais contacto com colegas, com formações, com..lá esta, está troca de experiências e de saberes não é. E como é que consegues fazer uma melhor prática tendo em conta este tema, por isso não se perde nada. De tal como na creche começamos logo a semear esta semente, a mesma coisa na formação inicial das estudantes, começam logo a contactar e se calhar até também de uma forma prática não é, também serem vos lançados desafios para em contexto de estágio também trabalharem esta temática seja ou não o seu projeto”.</p>
<p>Prática Pedagógica face à Diversidade Cultural e Inclusão</p>	<p>Planificação</p>	<p>“é fazer de uma forma simples e de maneira a que chegue a todas as pessoas, todas as famílias não é porque há pessoas com mais formação outras com menos formação, há pessoas se calhar que até têm dificuldades em ler. Se eu fizer uma coisa muito complexa acabo por não fazer aquilo que quero que é transmitir aquilo que se vai fazer não é”.</p> <p>“Na planificação escrita faço-a, mas antes de a fazer falo com a equipa (..)Não faz sentido, não trabalho sozinha era aquilo que agente estava a falar há bocado não é, não trabalho sozinha, não faz sentido planificar as coisas sozinha. Quanto mais a equipa se sentir integrada também não é, e incluída no trabalho pedagógico melhor ele vai resultar”.</p> <p>6ª Reflexão Cooperada:</p> <p>“segundo o testemunho da educadora, esta planifica, atua e posteriormente surge a avaliação”.</p> <p>“a planificação é usada para as atividades das crianças, através de uma planificação, que contém o nome da atividade/projeto. E três colunas correspondentes a cada área, sendo estas: desenvolvimento pessoal e social, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento físico-motor. Seguidamente são apresentados os recursos, a organização da proposta/atividade e avaliação”.</p>

		<p>“Refiro ainda, que usei a tabela de planificação da instituição, porque para além de achar que apresenta uma boa organização, esta também irá ser apresentada a toda a comunidade educativa (na entrada da sala, nos placards), tal como as restantes planificações da sala (..)foi planificado para incluir no Relatório Final do Curso, onde o tema será “Diversidade Cultural e Inclusão na Infância”.</p>
	<p>Organização do espaço e materiais</p>	<p>“culturalmente, deixa lá ver, quer dizer em termos do espaço em si, dos equipamentos não, mas alguns materiais se calhar sim. Costumamos ter bonecos de outras cores, mas também não estou a ver assim muito mais coisas. Também tínhamos tecidos assim com alguns padrões mais característicos que a P., trouxe da mãe dela, de África, de países assim africanos, mas não foi com esse objetivo. Dos bonecos sim, se conseguirmos ter os bebés com quem as crianças brincam, ou seja, se conseguirmos ter várias cores, é sempre bom porque lá está também ajuda a que eles também se identifiquem no fundo não é”.</p> <p>“Se só tiverem bebés da mesma cor, não corresponde à realidade, porque no fundo uma sala de creche ou de jardim de infância ou de uma escola (..). Como tínhamos falado há pouco, indo só pela questão da diversidade familiar, porque cada família tem a sua cultura, acaba por ser um retrato da nossa sociedade não é. Aquele contexto acaba por ser um retrato da nossa sociedade e por isso nós temos também que tentar diversificá-la ao máximo”.</p> <p>“vou fazer aqui um apontamento para incluir (risos de ambas) na minha sala essas questões, obrigada!”</p> <p>“Lembrei-me de outra coisa que também é possível fazer, que vi isto num livro que estou a ler e achei este conceito muito interessante e que podemos abrangê-lo um bocadinho mais para este tema da diversidade cultural. Pôr na sala ao nível das crianças, ao nível dos olhares das crianças, pinturas, vários quadros, obviamente que são imagens não é, mas pronto isso é cultura não é, expões uma Monalisa, vais assim buscar aqueles ícones. E porque não fazer uma pesquisa mais alargada e tentar diversificar um bocadinho mais culturalmente estas artes e que também é cultura ..”</p> <p>“E eu agora quando estávamos aqui a falar, eu estava a fazer isto, incluir na sala mais elementos ou brinquedos de outras culturas, podem também ser instrumentos musicais..</p> <p>(..) E depois lembrei-me, não sei também se estavas lá, quando levei a Kalimba(..) esse instrumento musical é de África. Mas podemos incluir outros tantos não é, que certamente serão úteis, tanto para a educadora ou até mesmo para as crianças explorarem não é.”</p> <p>Nota de campo: No dia 15 de janeiro a educadora cooperante usou um instrumento musical de África (Kalimba) ao grupo e com o intuito de enriquecer a canção. No entanto, esta intenção não foi especificamente refletida para ser incluída no trabalho da inclusão face à diversidade cultural.</p>
	<p>Organização da rotina</p>	<p>“em relação à diversidade cultural dentro da diversidade cultural que eu tinha das várias famílias posso te dizer que tinha em conta .. pronto eu não era, não sou apologista das crianças irem tomar pequeno almoço para a creche a não ser claro raras exceções não é. Mas como sistema temos muito</p>

		<p>isso esta..muito nesta cultura, não sei se é de hoje em dia, tem haver mesmo com cultural familiar é tudo muito despachado e muito a criança acorda, vestir e vai para a creche e depois a alimentação não é melhor”.</p> <p>“então na minha rotina há uma coisa que tem que haver em sintonia com a rotina dos pais que é tomarem o pequeno almoço em casa por sistema para quando chegarem até às 9h30, ou também pode haver exceções e chegarem depois das 9h30 como acontecia com essa parte feita e para darem inicio ao dia a partir dali. Para não haver depois as diferenças depois do “a” esta a comer de ser visto e depois outro entra a comer aquilo, depois o “a” quer o que o outro está a comer. é um exemplo assim mais que tem haver com a diversidade cultural das famílias. A diversidade cultural..aqui é mais a diversidade cultural familiar dentro da cultura familiar vejo cada vez mais isso a acontecer, os pais a porem a função do pequeno almoço para cima dos infantários”.</p>
	<p>Avaliação das aprendizagens das crianças</p>	<p>“(.) vou comparar a criança consigo própria desde que chegou até a mim e vou observando a sua evolução. Mas sim é um género de uma avaliação do seu desenvolvimento, muitas vezes também peço a participação da equipa porque também não só eu que tenho olhos e que vejo não é. Muitas vezes até a equipa é que diz aquilo que observou e diz “não ele já consegue fazer isso, olha no outro dia fez isto e isto” e eu não vi não é, eu não tenho que ver tudo nós não somos deus”.</p> <p>“E em relação à avaliação é feito se tiver tudo dentro dos parâmetros naturais daquela faixa etária da criança, só entrego esta avaliação no final do ano letivo aos pais porque eles têm um portefólio, têm um dossier individual em que vão ser colocadas estas informações e outras”.</p> <p>“faço um portefólio com o registo que também acaba por ser um registo de desenvolvimento não é, é a criança em ação na sala, seja em interação com os pares, atividades que faça, conquistas”</p> <p>“Não devemos celebrar só as conquistas, devemos celebrar o percurso que foi feito não é. E neste portefólio também está presente aquilo que a criança ainda não conseguia fazer mas depois mais para a frente já conseguiu”.</p> <p>3ª Reflexão cooperada: Esta afirmação surgiu na reunião de pais decorrido no dia 8 de novembro de 2019 “Reflete sobre a observação, identificando-a como meio de enriquecimento de termo de comparação da criança consigo própria, usando um registo de desenvolvimento de conquistas e dificuldades”.</p> <p>“a educadora segue os documentos do programa de qualidade da Segurança Social, realizando quatro momentos de avaliação, centralizados em cada criança. Esta avaliação é realizada através de tabelas que já apresentam uma checklist e onde a educadora tem de identificar, parâmetros de obtenção de determinada aprendizagem (adquiriu, em aquisição ou não adquiriu). Toda esta checklist é fundamentada nas áreas de conteúdo (formação social e pessoal, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento psico-motor). Estas tabelas completam-se existindo uma mais detalhada que a outra”.</p> <p>6ª Reflexão cooperada:</p>

		<p>“de ressaltar que todas as atividades realizadas são expostas num placard, situado à porta da sala, acompanhadas também da planificação da atividade onde consta a avaliação. A avaliação é centrada na ação e reportada através de registos fotográficos dos meninos e caso os pais queiram uma informação mais detalhada da avaliação do seu respetivo encarregado de educação, terão de a possuir em particular com através de uma reunião com a educadora”.</p>
--	--	--

Apêndice IV- Guião da entrevista à educadora cooperante do contexto de Jardim de Infância

Tema	Objetivo Específico	Perguntas
Questão guia (percurso da educadora de infância)	O objetivo desta pergunta centra-se em promover uma questão de entrada que reporte as experiências da educadora entrevistada.	1. Gostaria que me falasse um pouco do seu percurso enquanto educadora de infância?
Inclusão versus Integração (conceitos distintos)	O objetivo desta primeira pergunta centra-se na perceção dos conceitos de inclusão e integração para cada educadora cooperante, no entanto, não existirão respostas erradas ou corretas. No fundo a resposta à pergunta guiará toda a entrevista.	2. O que é para si a inclusão e a integração?
Inclusão versus Integração e Diversidade Cultural	O objetivo desta pergunta será a identificação de diferentes traços culturais, reconhecendo assim a diversidade de características das crianças que constituem o seu grupo, manifestando respeito pelas mesmas e reportando a perspetiva (inclusão ou integração) usada pela educadora cooperante.	3. Como decorreu a sua interação com as crianças? Isto é, valorizando a criança como um ser individual, mas também como integrante num grupo.
	O objetivo desta pergunta é perceber quais as conceções que cada educadora defende e valoriza face à diversidade cultural presente em cada contexto.	4. Defendia ou defende alguns conceitos específicos no relacionamento e interação para e com as crianças? ⁴⁵
	O objetivo desta pergunta é perceber como foi feita a integração ou inclusão (segundo a resposta de cada educadora, porém pretendo direcionar a conversa para a inclusão) de crianças que apresentem uma diversidade cultural distinta do grupo maioritário.	5. Como organizou/a o próprio espaço? a. Como fez/faz ligação com as famílias?
Exclusão e Diversidade Cultural	O objetivo desta pergunta reporta para a perceção do conceito de exclusão de cada educadora cooperante e a sua perceção nos contextos vivenciados.	6. Alguma vez sentiu ou visualizou um ato por parte de uma criança que considerou fator de exclusão? a. Qual foi a sua ação?
	O objetivo desta pergunta concerne à perceção das educadoras cooperantes face à presença da diversidade cultural, como um desafio detetando como será o mesmo em cada contexto.	7. Considera que existem desafios positivos nesta profissão, quais?

⁴⁵ Deixar presente durante a entrevista e especialmente na pergunta (3), que pretendo perceber as ideias relativamente ao início da sua carreira, ao longo e atualmente, pois, as conceções da educadora poderão ter sido enriquecidas e diferenciadas, conforme a sua prática e experiência. Poderia assim fazer um paralelismo relativamente à evolução das suas conceções face ao tema.

Inclusão e Diversidade Cultural	O objetivo desta pergunta centra-se na perceção de aprendizagens colaborativa e conjunta, em que todas as crianças, sejam elas de diferentes nacionalidades, culturas, etnias e religião participam e evoluem no seu processo de aprendizagem.	8. Qual a sua opinião relativamente às interações estabelecidas entre criança- criança?
Prática Pedagógica face à Diversidade Cultural e Inclusão	O objetivo desta pergunta centraliza-se na perceção do papel do educador enquanto agente inclusivo detetando assim, quais as práticas implementadas por si, face ao tema em questão.	9. Como planifica? <ul style="list-style-type: none"> a. Quem participa na planificação? b. Quais os critérios que sustentam a sua planificação? c. Quais são as suas fontes de documentação? Pode dar alguns exemplos? 10. Como organiza o espaço e os materiais? <ul style="list-style-type: none"> a. Que tipo de ajustes faz, face à diversidade cultural? 11. Como organiza a rotina? <ul style="list-style-type: none"> a. Que tipo de ajustes faz, face à diversidade cultural? 12. Como avalia para as aprendizagens das crianças? <ul style="list-style-type: none"> a. Quem participa? b. Como documenta o processo de avaliação? c. Como devolve a informação recolhida às crianças e às famílias?
	O objetivo desta pergunta é perceber o que educadora valoriza em cada prática planificada por si, direcionando também o tema e incluindo o grupo no seu todo, tendo em conta as suas necessidades e interesses.	13. Quais os benefícios que considera que existem face às interações estabelecidas entre criança-criança?

Apêndice V- Transcrição da entrevista à educadora de Jardim de Infância

Entrevistador: Nadine Teixeira **Entrevistado:** Educadora “B”

Dia: 21 de dezembro de 2020 **Hora:** 10h00 **Local:** Plataforma Zoom

Identificação dos constituintes da entrevista: N- Nadine **EB-** Educadora “B”

N: Bom dia Educadora “B”! Antes de mais agradeço a sua disponibilidade e pergunto se poderei gravar esta entrevista para que possa analisá-la posteriormente.

EB: Bom dia, claro que sim.

N: Vou começar com uma primeira questão que vai ser o guia de toda esta entrevista. E a questão é: Gostaria que me falasse do seu percurso enquanto educadora de infância. Vai um bocadinho ao encontro daquilo que já falamos nas semanas de estágio, mas agora um bocadinho mais direcionada para as suas conceções. Desde que começou a sua profissão até agora, o que se calhar modificou, o que antes idealizava e agora pensa de uma maneira diferente, pronto, um bocadinho do seu percurso enquanto educadora.

EB: Ok, então .. Pronto, eu tirei a formação inicial de educação de infância, portanto entrei em 99, terminei em 2003 na Escola Superior da Educação de Portalegre. Na altura foi quando iniciaram os cursos de 4 anos, portanto as licenciaturas de 4 anos, já tínhamos uma formação muito mais intensiva do que o bachelato. Assim que terminei em 2003, mandei alguns currículos e fiquei a trabalhar numa instituição de cariz religioso, uma IPSS. Onde fiquei inicialmente no berçário a aguardar que fosse para a sala dos 5 anos, alias uma sala de finalistas, de 5/6 anos de uma colega que estava grávida e que iria ter a sua criança em novembro e, portanto, eu iria fazer a substituição durante os meses que ela não estivesse. Foi um grande choque para mim no inicio porque eu não tinha qualquer experiência principalmente em bebés, eu não tinha feito nenhum estágio sequer, e, portanto, foi uma aprendizagem muito grande, feita principalmente pelas mãos de uma assistente operacional, que na altura eram as auxiliares de ação educativa. E, portanto, foi ela que me ensinou se calhar quase tudo aquilo que eu sei atualmente sobre bebés.

Fiz essa substituição, depois no ano seguinte tinha outra colega fiz outra substituição, portanto fiquei dois anos nessa instituição. Aí, foi interessante ver as diferenças que uma instituição religiosa pode acarretar, tínhamos muitas regras para cumprir e haviam muitas coisas que não se podia fazer foi uma grande aprendizagem. Depois quando saí de lá acabei por ficar durante oito anos numa instituição normal, numa IPSS, já não de cariz religioso. Fiquei lá durante oito anos, aí passei por berçário, por creche, por cinco anos, por seis anos, três anos, fiz o percurso todo normal e quando comecei a trabalhar nessa instituição foi uma liberdade muito grande em termos de trabalho porque podíamos fazer o que “quiséssemos” entre aspas, obviamente, mas era um projeto muito mais abrangente. Eu podia decidir aquilo que queria trabalhar com os meus meninos e era um trabalho completamente diferente do de cariz religioso, porque ali tínhamos uma regra muito rígida, tinhas de seguir sempre aquelas linhas. Depois quando saí dessa instituição foi porque, pronto, as coisas estavam difíceis a nível do país e, portanto, tive de sair, fui “despedida” entre aspas, cessou o meu contrato. E, portanto, acabei por ingressar no ensino público, inicialmente a fazer substituição e

depois tive em AEC`S, de desporto, dei até ao 4º ano. Nessa mudança de vida foi quando eu pensei, alias durante o tempo, em que ainda estive na outra instituição, como estava em creche, quis apostar um bocadinho na minha formação e fiz uma pós-graduação em Educação em Creche na ESE de Lisboa, que me deu também uma bagagem muito grande para a creche, que era aquilo que eu gostava mesmo. E já depois quando saí de lá e já no público decidi fazer educação especial, depois a educação especial abriu-me outras portas e fiquei então vinculada ao público, neste momento, apesar de ter voltado ao pré-escolar, porque já estive na educação especial dois anos e depois voltei ao pré-escolar. Durante esse tempo, para além da pós-graduação que tinha já inicialmente do mestrado que eu não concluí de supervisão pedagógica, fiz também a pós-graduação em Educação Especial e agora mais recentemente, encontro-me a fazer o doutoramento em Ciências da Educação. E, portanto, digamos que a minha aprendizagem nestes últimos anos tem sido enorme, principalmente quando tirei a formação em Educação em Creche, tivemos uma visão muito grande do que é, ou melhor a visão de criança, a aliás a imagem de criança, mudou radicalmente daquilo que eu tinha. E, portanto, quando eu em 2003, comecei a trabalhar havia muita aquela ideia de...., ainda agora que estamos na época do natal e acontece muito, ainda havia aquela ideia de que, as prelinhas são todas iguais, a educadora decidiu as prelinhas, e portanto, vão, muito giras, muito perfeitinhas, eles pouco fazem. E, portanto, essa imagem foi mudando muito ao longo dos anos, não era que fosse, obviamente, não foi culpa “minha” entre aspas, foi culpa do sistema que existia, também não era das professoras nem das orientadoras, nem das outras educadoras, era o sistema que se vivia. E, portanto, havia muito a imagem de criança, pouco ativa, ativa no sentido decisora do seu trabalho, da sua aprendizagem, havia muito a ideia de que a educadora decidia o que é que vamos trabalhar. E nestes últimos anos, o meu percurso tem sido feito um bocadinho naquela de, independentemente de eu decidir e planificar e saber o que é que quero trabalhar naquela altura, mas segue muito também os interesses deles e isso tem sido uma grande mudança na minha prática, principalmente nestes últimos 5/6 anos que já estou no público. Ai sim, é uma mudança muito grande, as prelinhas de natal podem ser todas da mesma linha, mas há sempre uma particularidade deles e é sempre aquilo que eles decidiram naquele momento, independentemente das minhas sugestões. Claro, a educadora tem de sugerir e mediar, porque se não está lá a fazer o quê, não é..

N:Claro..

EB: Porque senão eles é que vão decidir tudo, e depois não vão aprender aquilo que era essencial e que eu acho que também era importante para eles e ter as experiências mais ricas possíveis. Portanto, esse é um grande ponto na minha prática, depois ainda ao encontro do teu tema em especial, a questão cultural. Se há uns anos atrás eu trabalhava muito o natal e por ter começado numa instituição de cariz religioso, trabalhávamos muito o natal na base de explicar o nascimento de Jesus e os três reis magos e isso tudo, neste momento, isso está fora de questão e este ano, nem sequer abordei qualquer tema religioso. Portanto, não quer dizer que não surja e explicasse e muitas vezes a minha posição é muito “eu acho que”, “no meu entender é porque eu aprendi assim” e é aquilo que eu acredito, não quer dizer que seja a realidade. E, portanto, muitas das vezes tenho de abrir um bocadinho os horizontes. E isso começou ainda nessa instituição de cariz religioso, quando recebi duas crianças muçulmanas, não percebi muito bem porquê, o que é certo é que o pai optou por colocá-las numa instituição de cariz religioso. E, portanto, foi um bocadinho estranho, ter de seguir algumas regras da religião delas e continuar a seguir as nossas, houve ali

um respeito de parte mútua, tanto da parte das irmãs que estavam na nossa instituição, como da parte dos pais das meninas. Mas realmente, deu uma grande lição de vida que é...depois mais tarde quando estive em Olhão tinha muitas crianças marroquinas. E, portanto, havia também essa questão, deixei de abordar muito essas questões, principalmente as questões religiosas, no sentido, de ser eu a impor o conhecimento, se surgir, surgiu e há uma explicação, uma pesquisa, um trabalho que é feito nesse sentido. E, portanto, a nível cultural isso acontece, não só a nível religioso, mas também a nível da própria cultura musical, linguística.

N: Sim..

EB: ..O que lhe quisermos chamar, portanto houve uma evolução nesse sentido ao longo da minha prática e mudei muita coisa nesse sentido. Claro que depois ao longo do tempo, vamos aprendendo sempre a estarmos mais à vontade e termos aquela criatividade para dar a volta a um tema qualquer que surge no meio de uma conversa e segui-la, porque realmente percebemos que é importante para eles. Ainda há pouco eu via numa palestra que houve no facebook em direto de uma educadora de infância, que tinha convidado uns educadores de infância e que falavam muito na questão de trabalho por projeto e trabalho por temas, portanto, educadores que deixaram de trabalhar por temas e passaram a trabalhar por projetos. Eu continuo a trabalhar com os meus temas, eu continuo a seguir, normalmente gosto de olhar para a agenda e digo, olha vai ser dia não sei do quê, gosto de explorar. Porque é uma forma de seguir uma linha para mim, condutora e depois também para lhes dar a eles oportunidade de conhecerem muito mais do mundo e, portanto, seguirem um bocadinho aquilo que o mundo está a viver naquele momento. Depois, para finalizar esta primeira questão, com a questão da natureza, que é neste momento uma das minhas principais linhas de trabalho, a questão da proteção ambiental que é talvez agora se calhar o mais importante que tenho para trabalhar com eles.

Infelizmente, a pandemia veio me quebrar um bocadinho isso, voltamos atrás no tempo em muitas coisas, voltamos aos descartáveis, voltamos a pessoas que não respeitam e atiram tudo para o chão. E, portanto, é um bocadinho essa linha que eu gostava de trabalhar com eles e é a base do meu trabalho de doutoramento e será um ponto essencial nos próximos anos de serviço que vou ter porque isto não vai terminar. Estamos a caminhar para uma zona muito difícil, e, portanto, é esse o meu objetivo neste momento. Não sei se respondi à tua questão, se divaguei muito?

N: Sim respondeu, e ainda me ajudou, respondeu a algumas que tinha para fazer depois. Mas pronto, não as vou repetir, eu depois transcrevo essa parte.

- E agora queria saber, se para si já com a sua experiência, o que acha que é inclusão e o que acha que é a integração?

EB: Pronto, isso é outra questão..quando fiz a formação em Educação Especial também tivemos essa grande luta e foi se calhar uma das disciplinas em que era mesmo só isso foi o semestre inteiro. E, portanto, a inclusão vai muito mais além da integração obviamente, integrar é simplesmente dizer que ele está lá e faz os mesmos trabalhos que os outros e incluir é um bocadinho seguir a linha de pensar o que aquela criança necessita para se sentir totalmente bem, naquela turma ou naquele grupo ou naquela atividade. E isso é muito difícil, e se calhar das mais, eu ia dizer difícil outra vez, mas se calhar das mais desafiadoras que um

educador neste momento tem. É muito fácil dizer “este menino integra o artigo, o decreto de lei” e depois pronto, ele está lá, ok, está lá a ouvir a história, tudo bem ouviu, ou então está a gritar e agente retira-o porque está a fazer alguma coisa e, portanto, acaba por ser difícil gerir isso. Depois temos o resto do grupo que também temos de pensar, e, portanto, se calhar, eu não queria ser a pessimista, mas eu acho que neste momento, não estamos a fazer inclusão de todo em qualquer escola. É muito fácil dizer que se faz, mas não estamos a fazer e contra mim falo, porque se calhar acontece-me o mesmo. Porque muitas das vezes, ainda esta semana uma das crianças que lá temos como tu conheces.

N: Sim ..

EB: Não estava a prestar atenção a nada do que se estava a passar, tivemos uma visita dos técnicos da ciência viva que foram lá apresentar um trabalho que a meu ver também não foi muito bem adequado porque era enorme, o tempo, foi 1h30. E, portanto, foi 1h30 de trabalho, aquilo foi demais, e eles já estavam muito cansados e o L. então... esteve lá, deitou-se, levantou-se, esperneou, fez tudo e mais alguma coisa. E, portanto, aquilo não era qualquer tipo nem de integração, nem de inclusão porque ele não estava ali, ele estava noutra coisa, ele queria fazer outra coisa, e, portanto, não foi possível, aceder aos seus interesses. Claro é obvio que temos também de insistir, porque não podemos também deixar que simplesmente não faça nada.

N: Hum, Hum..

EB: Temos de puxar também por ele, para que ele se sinta incentivado em experimentar outras atividades, mas o que é certo é que não houve ali qualquer tipo de integração, nem inclusão, nem coisa que se pareça. E, portanto, ele simplesmente estava ali, é o que eu chamo fora da integração, porque ele simplesmente estava à parte, estava ali num cantinho. E, portanto, para mim, a inclusão vai muito mais além do que estar ali, há que pensar no nível de participação dele, no nível de envolvimento e adequar as atividades aquelas crianças, mas incluindo todos ao mesmo tempo. É muito difícil para uma educadora de infância, ou para um educador de infância ou para qualquer outro docente, pensar eu tenho que fazer, ou quero fazer esta atividade porque quero atingir estes objetivos, mas tenho aqui estas crianças assim e assim. O problema é que, na educação pré-escolar vamos além da criança a ou b que tem necessidades diagnosticadas, no meu caso específico, tenho vinte crianças e todas são diferentes.

N: Exato..

EB: Porque se por um lado, o F. ainda não sabe escrever o nome, o “não sei quantos” já sabe escrever perfeitamente. E, portanto, eu estou a ensinar a escrever nomes, não vou estar a fazer o mesmo para todos não é, portanto, eu vou ter de estar a ajudar este porque precisa disto, o outro, entretanto precisa de aprender a recortar porque ainda não pega na tesoura. E, portanto, isto é um trabalho muito difícil, na mesma atividade eles não estão todos a fazer a mesma coisa. E, portanto, a inclusão não é só para crianças com necessidades, vai muito para além disso vai a toda a gente, porque todos nós temos os nossos ritmos, todos nós temos as nossas necessidades e, portanto, cada um é diferente à sua maneira. Por isso eu acho que o decreto de lei veio mostrar isso e está muito bem feito, mas não está a ser aplicado, portanto, quando eles colocaram que todos eles têm que atingir seja por onde for e de que forma for, criando as estratégias que forem necessárias. Quando chegou o decreto, metade ou grande parte dos docentes e não docentes, não

entenderam isso, aliás ainda hoje se vê uma frase muito típica e que me custa imenso lê-la e leio das minhas colegas constantemente que é “o não sei quantos, está integrado no decreto de lei 54 de 2018”. E eu pergunto, está integrado como assim, porque o decreto diz que todos têm o mesmo direito, ou seja, então estão todos integrados será isso?.. é um bocadinho dúbia esta situação, custa-me muito ler isso. Porque, ainda para mais, e aprendi muito isso, na formação que fiz logo quando saiu o decreto de um professor que foi meu professor também no Piaget e dizia muito isso “aqui não há já integrados dantes sim, no 3/2008 (que era o decreto de lei que regulamentava a Educação Especial) aí sim, esta criança tem isto, está diagnosticado foi feito um programa educativo individual e a partir daí ele está integrado e beneficia das medidas aqui não, eles todos beneficiam”. Por exemplo, eu tenho três crianças que estão a beneficiar de medidas universais, porque necessitam delas, mas essas medidas não constam em RTP nenhum nem qualquer outro documento, porque não existe documento para crianças que não tenham qualquer diagnóstico mais..digamos estudado. E, portanto, neste caso, a inclusão vai muito além disso, é para incluir todos por igual e não estamos a fazê-lo, porque nem sequer estamos a perceber o decreto de lei..

N: Exato

EB: Quanto mais depois fazer na prática. Não sei se respondi novamente, já divaguei.

N: Sim, sim, já respondeu. Agora, pronto, vou falar um bocadinho de algo que também já referiu, mas queria explorar um bocadinho: Como é que decorreu ou decorre, também neste momento, a sua interação com as crianças valorizando a criança como um ser individual e a criança incluída no grupo? Também já falou um bocadinho disto agora nesta segunda questão, mas gostava de ir um bocadinho mais fundo.

EB: Ok, então pronto, a imagem de criança que eu tenho e que eu fui construído ao longo dos anos muito haver com aquilo que já falamos, que deixou de ser uma criança que está ali e que vai aprendendo com aquilo que eu estou a transmitir. Apesar de que eu também não era tão transmissiva assim, obviamente, não estamos a falar nem de 1º ciclo nem de 2º e, portanto, no pré-escolar sempre foi muito mais flexível. Mas havia muito aquela ideia, como falei há pouco não é, eu decidi olha vamos fazer isto, não quer dizer que eu aqui não faça o mesmo. Eu vou dizer, vou trabalhar isto ou aquilo, mas depois quando chego lá mudei radicalmente, porque aquilo que eles queriam não era nada disso ou porque afinal eles disseram “ah e se fizessemos de outra maneira” e então vamos experimentar de outra maneira. E acontece muito isso, neste momento a minha imagem de criança evoluiu bastante, e, portanto, passou a ser uma imagem de criança em que ela é ativa, é competente, e tem capacidade para desenvolver a sua própria aprendizagem. Aí entra muito o brincar que é muito importante e se calhar dá-lhes mais de metade das aprendizagens que eles fazem diariamente, é a brincar só espontaneamente. Claro que depois aquilo que eu lhes sugiro e os meus desafios, acaba por lhes dar outras aprendizagens, mas muitas das aprendizagens deles é baseada naquilo que eles vivem e vivenciam uns com os outros. Portanto a interação com eles parte sempre desse pressuposto, que eles são ativos e que são competentes. Depois perguntavas-me em relação à inclusão, exatamente..

N: Sim

EB: Em relação a isso, se eu parto do pressuposto que eles são participantes na sua própria aprendizagem, parto do pressuposto que são todos, não são só aqueles que não têm dificuldades. Portanto, todos eles têm

características que podem promover a sua própria aprendizagem, obviamente que uns têm um ritmo muito mais lento do que os outros, há uns que têm dificuldades no processamento, e, portanto, não conseguem compreender rapidamente aquilo que se pretende. Ou outros que por e simplesmente não conseguem interagir uns com os outros e, portanto, aí fica também comprometida a aprendizagem entre eles, e, portanto, muito a base da aprendizagem é entre eles. Por isso é uma grande vantagem uma sala heterogênea onde há crianças de várias idades, isso e não só, e várias culturas, e porque depois cada um traz as suas vivências de casa. E, portanto, eles não são uma tábua rasa como dizia o filósofo, se não são uma tábua rasa, trazem muita coisa de casa e partilham muito isso com os outros e é muito engraçado ver. A interação entre eles para mim isso sim, é essencial, e isso sim é a inclusão porque quando eles estão todos juntos a fazer uma atividade. Ou quando o L. que não conseguia fazer a figura humana, que a mãe revelou numa quarta-feira numa reunião e numa quinta ele se senta a copiar um desenho que o D. fez e faz a figura humana, portanto, revela que ele aprendeu com o colega não foi preciso sentar-me com ele e fazer na atividade. Portanto, muitas das vezes, o educador está ali a mediar as aprendizagens que eles estão a ter uns com os outros isso sim é a verdadeira inclusão no ponto de vista real. Claro que depois não se consegue fazer isso a nível de vinte crianças, portanto, é um grupo mais restrito. Daí que, para mim, a minha interação com eles é um bocadinho na base de perceber quais são as necessidades que eles estão a ter naquele instante e qual é o seu interesse no momento e potenciá-la. Portanto, se eles estão com vontade de fazer livros então vamos potenciá-la, é um bocadinho por aí. Não deu muito tempo para, mas agora em janeiro, vamos construir um livro porque é um interesse que eles estão a desenvolver, e, portanto, vamos partir por aí e isso sim, é verdadeira base da nossa interação. Mais do que claro, a interação, digamos aquilo que eu sinto por eles ou eles sentem por mim, a forma como nos relacionamos, o carinho, isso tudo faz parte, e, portanto, é muito importante, também é uma base de aprendizagem e sem relação não se consegue. Mas lá está eu muitas das vezes estou à parte a vê-los a eles, a interagirem e é muito interessante ver, depois aquilo que eles percebem uns dos outros e o que é que eles pretendem fazer dali com aquilo que aprenderam. Pronto, e acho que é por aí.

N: Sim, foi respondido, obrigada! Agora relativamente ao espaço, também já falamos um bocadinho sobre isso durante o estágio: como organiza o espaço? Eu consegui perceber isso durante as semanas que lá tive, tanto que fizemos algumas alterações e tudo mais e estivemos a estudar o espaço porque era pequeno. Como é que faz, ou como fazia antes, pode fazer um paralelismo de como fazia antes no início da sua profissão, ou como fazia antes do covid e agora depois, a ligação da organização do espaço tendo em conta as crianças e a ligação com as famílias?

EB: Pronto, em relação ao espaço não houve assim muitas alterações na minha prática nesse sentido, porque eu sempre fui muito de colocar os materiais à disposição deles, permitir que eles explorassem os materiais que tinham à disposição. O que às vezes ocorre muito tem haver com aquilo que cada instituição tem ou que cada sala nos permite alterar. Aqui há uns anos atrás eu preocupava-me muito mais em ter materiais para trabalhar folhas, lápis, colas e se calhar neste momento preocupo-me muito mais com aquilo que é reciclável que consigo ir buscar para transformar. E depois há a importância dos bons jogos que ao longo da prática também fui percebendo, há bons materiais, há bons jogos estimulantes, e, portanto, isso também melhorou muito ao longo da prática, mas claro também tem haver com a questão monetária não é. Eu agora

vejo-me mais aflita para comprar determinados brinquedos ou jogos que eu acho que são importantes para ter na sala porque nos dão uma verba muito baixa. Se calhar, quando trabalhava no privado, era uma IPSS, nós tínhamos uma verba maior chegava a uma altura do ano, nós comprávamos imensas coisas, e, portanto, eu fazia um leque de coisas muito mais avantajado e era mais fácil. Agora isso depois depende também das condições que nos dão de qualquer forma o espaço é sempre organizado de acordo com as necessidades que evidencio neles, ou seja, se eu vejo que eles estão muito virados para os jogos e muitas das vezes, as meninas principalmente, às vezes, não lhes interessam muito os jogos. Mas quando há grupos que se interessam muito, eu aumento as áreas de interesse, muitas das vezes, retiro elementos de áreas que não estão a ser utilizadas e troco-as, posso fazer uma área nova, acontece muito, mas não abdicó muito das áreas base. Pronto há sempre as das vivências do dia-a-dia que é a casinha ou como eles lhe quiserem chamar, e é essa é obrigatória porque faz parte do fingimento do que é o dia-a-dia de um casal, de uma vida em comum, de uma casa, de uma família. E, portanto, eles precisam de vivenciar isso também e de transmitir cá para fora aquilo que sentem e muitas das vezes percebesse muitas das coisas quando se vê eles a brincar. E depois claro, tudo o que é construção e jogo é muito importante para.. , não só para a motricidade fina, mas também para o desenvolvimento cognitivo. Gosto muito de ter uma área da ciência ou pelo menos uma zona onde tenha alguns elementos de ciência que eles possam depois explorar, muitas das vezes mais com supervisão, porque não vale a pena também deixar tudo. Portanto, há coisas que eu posso deixar e construir ali uma zona de objetos para observar, lupas, etc, há outros que é mais difícil, e certo tipo de experiências têm de ser feitas com supervisão, e, portanto, tem de ser uma área onde coloque esses materiais. E hoje em dia, pegar também muito na parte das novas tecnologias, porque estamos numa era da tecnologia, e, portanto, é necessário pegar muito por aí. Há uns anos atrás, era impensável eu mostrar uma história no computador, o que dificultava muito o meu trabalho, porque eu gosto muito de boa literatura e é muito cara e as escolas não as têm, e compro-a eu. Portanto, hoje em dia, é muito mais fácil, porque há muita coisa online e consegue-se mostrar muita coisa, portanto as novas tecnologias vieram abrir um caminho completamente diferente na educação pré-escolar. De qualquer forma, não exagero muito, não lhes permito que eles estejam demasiado ligados a isso, muitas das vezes nem exploram muito os computadores porque eles já fazem isso em casa, e, portanto..

N: Até demais

EB: Até demais, e portanto, exploro aqui que é essencial para as aprendizagens deles, não os deixo estar demasiado porque muitas das vezes acaba por quebrar isso. Em relação às alterações o antes e o depois covid, na pandemia. Aí, inicialmente houve uma grande mudança, quando voltamos em junho depois do 1º confinamento foi uma grande alteração, eu retirei da minha sala praticamente tudo. E, portanto, ficaram apenas meia dúzia de jogos, dois ou três livros, as mesas e pouco mais e depois arrependi-me. A sorte, lá está, também usei muito o espaço exterior nessa altura, primeiro porque se podia e depois também porque era verão e isso alterou tudo, e também tínhamos poucas crianças. Depois, quando voltamos em setembro, eu pensei muito no que ia fazer e inicialmente pensei, vou retirar jogos, brinquedos e depois optei por não o fazer, porque parece-me a mim, que não será o jogo que vai ficar com o covid se a criança traz covid. Portanto, se eles se abraçam e se beijam e se estão a brincar juntos uns com os outros, porque as mesas depois são muito próximas, então não vai ser aquela peça do jogo que vai fazer isso. Então, decidi não fazer

grandes alterações, alteramos algumas rotinas a questão das higiênes mais constantes, mas a disposição da sala, do espaço, dos materiais, não alterei grande coisa. Com muita pena minha, não tenho é as áreas de exterior digamos mais amplas, ou seja, não posso sair da escola porque para mim a rua e a zona de mais jardins que estivessem à volta da escola, serviam como áreas e neste momento não estão a servir, não estamos a sair, não estamos a fazer visitas, conhecer também o mundo que nos rodeia. E, portanto, essa área digamos assim, não está a ser aproveitada por causa do covid. Ainda só, em relação às áreas que estão na sala, claro que a amplitude da sala também vai condicionar aquilo que eu decidir, portanto, eu já estou a pensar neste momento, e quando lá tiveste viste, mudei muitas vezes a disposição de algumas zonas. E já estava a pensar mudar outra vez, só não o fiz porque depois ficava sem uma zona de leitura como eu queria ter porque, eles agora estão muito interessados nos livros e precisam de estar perto do tapete porque não têm onde se sentar. Mas pensei em alterar áreas, ou seja, vou retirar a casinha das bonecas, aquela pequenina que eles não estão a ligar muito e vou colocar a mercearia, agora no 2º período em principio, vamos abrir uma mercearia. Em princípio, portanto, agora vou falar com eles, ver se eles concordam, eles podem dizer que não querem tirar de lá a casinha, mas possivelmente vamos fazer essa alteração. Vamos contruir a nossa mercearia lá junto à cozinha e retirar a parte dos bonecos que eles não estão a ligar assim tanto quanto isso, é raro. Agora sim as meninas vão muito para o toucador porque eu comprei uns acessórios de cabeleireira e, portanto, tem sido a loucura, mas isso depois passa e poderemos fazer essa alteração brevemente, vamos ver. Não sei se respondi, novamente à tua questão..

N: Sim. Pronto, agora queria fazer uma pergunta que não estava planificada para aqui, mas eu posso já perguntar. Que tipo de ajustes faz na organização do espaço face à diversidade cultural? Se tem alguma preocupação?

EB: Normalmente, o próprio espaço é sempre suficientemente diverso, digamos tem muita diversidade para que eles possam escolher aquilo com que mais se identificam, mas normalmente há sempre coisas que eu gosto de ter para que eles se identifiquem mais especificamente, principalmente a nível da cor da pele, que tem haver com os bonecos diversos. Este ano, tivemos a sorte de nos oferecerem com duas cores diferentes e, portanto, já facilita muito o trabalho, jogos como aquele que tu usaste são também interessantes para isso. Mas não é muito o espaço que vai delinear isso, o espaço é adaptável para todos, os materiais claro que sim, obviamente, mas eu acho que as próprias atividades que são desenvolvidas é que vão ao encontro disso. E muitas vezes é depois de os conhecer, porque quando eu organizo o espaço inicialmente eu não conheço o grupo, e muitas das vezes os materiais que tenho são de acordo com aquilo que já existia, ao longo do tempo depois posso mudar alguma coisa, ou comprar especificamente por isto ou por aquilo. Se calhar, lá está, este ano não se verificou muito isso porque o grupo não é assim tão disperso a nível cultural, e, portanto, não se nota muito isso. Se calhar, quando eu tive aquelas crianças muçulmanas que têm uma religião mais específica, uma alimentação específica, aí sim trabalharíamos muito mais essas questões. Mesmo assim, já conseguimos, quando fizemos o livro de receitas, que vieram algumas receitas específicas dos países dos pais das crianças, mas não houve essa preocupação tão grande a nível espacial ou de materiais, porque não houve essa necessidade, é mais pelas atividades em si.

O espaço não vai alterar o que estas crianças sentem, se calhar alteraria muito se houvessem crianças com características físicas ou uma deficiência visível e por aí fora e que influenciasse a organização do espaço.

Se calhar, se estivéssemos a falar de uma criança que usasse, já não digo cadeira de rodas, porque era muito específico e era muito difícil naquela instituição, mas há crianças que têm de usar canadianas e aí já seria alterado o espaço. Ou crianças que tenham alguma paralisia cerebral que precisassem, sei lá, que falassem mais alto ou que gritassem, aí já alteraria o espaço para que não se incomodassem tanto uns aos outros. Mas aqui neste caso, não há essa preocupação e também nunca tive essa situação muito específica durante o tempo de serviço e também nunca tive ninguém com estas características. E, portanto, o espaço para mim, foi alterado mediante mesma as características das crianças e não propriamente a questão cultural delas, ou a sua origem, não por aí, porque não é por ter quatro crianças brasileiras que tenho de mostrar só coisas brasileiras ou comprar jogos brasileiros, não era por aí. Ou, por aquela criança ter o tom de pele mais escuro, não altero nada, posso, às vezes, pensar sim, ter um boneco, ou uma coisa com que ele se identifique também para se sentir mais à vontade. Mas não é por aí, até porque, o trabalho de diversidade cultural e nesse sentido tem que partir da interação, não é só pelo material, porque o material não vai mudar nada se não houver uma interação entre eles.

N: Ok, obrigada! Relativamente à exclusão, alguma vez sentiu ou visualizou um ato por parte de uma criança, que considerou fator de exclusão? E se sim, qual foi a sua ação?

EB: Várias vezes, infelizmente não é uma coisa que seja descartada assim, isso acontece muitas vezes. Claro que é uma exclusão momentânea, não é muitas das vezes, apesar de não comigo diretamente, mas já tive colegas que tiveram situações de crianças, e aliás, tivemos essa situação no início do ano letivo, com uma criança da sala x. Era completamente posta de parte por todos, mas eu acho que não tinha haver..., independentemente de ela ter uma cor da pele mais escura, não tinha nada haver com isso, porque havia outras crianças nas mesmas condições e que eram muito bem aceites. Eu acho que tinha haver com a própria forma de estar da própria criança, mas existe muita exclusão. Muitas das vezes, na nossa sala há aquela criança que é toda a gente gosta de brincar com ela, e às vezes há uma ou outra que fica mais fora do grupo acontece muito.

Mas de qualquer forma, no pré-escolar, uma vez que nós estamos com eles diariamente muito tempo e observamos em contexto de brincadeira, vai além do 1º ciclo, em que muitas das vezes, estão a trabalhar cada um na sua mesa e há pouco tempo em que a professora está a observá-los a interagirem sozinhos, às vezes não se apercebe. No nosso caso, nós apercebemo-nos logo quando vemos quando uma criança está a ser excluída, porque isso acontece em muitos momentos e o que fazemos é incentivamos a que isso não aconteça e puxamos alguém para brincar com ela ou às vezes, incentivamo-la a ir ter com alguém. E, portanto, acaba por ser uma exclusão que depois existe muito o trabalho do educador ou da educadora, mas acontece imensas vezes, seja pelo que for, às vezes é por razões que nem percebemos muito bem porquê, eles simplesmente começam a excluí-la e às vezes, sim por questões culturais. Muitas das vezes, às vezes a língua, as crianças ucranianas que não têm qualquer contacto com a nossa língua, e, portanto, não fala no início, são logo postas de parte nas brincadeiras. Depois às vezes, a questão da cor da pele também modifica, não tanto agora nestes últimos tempos, se calhar, lá está...o racismo acontece muito mais nos adultos do que nas crianças, eles não vêm da mesma forma e muitas das vezes eles não fazem distinções nesses sentidos.

N: É verdade..

EB: Fazem distinção depois na forma de brincar, ou porque é mais enérgico e depois não querem que ele brinque com aquela criança e dizem “ai não quero brincar com ele, que ele parte tudo, destrói tudo”, isso sim. O L. agora anda muito agitado, vai lá e destrói os brinquedos deles, eles fazem o comboio a pista, e ele como quer ir lá com o carro dele e eles não querem lá o carro, ele grita e eles gritam e ele dá pontapés no comboio, aquilo desmanchasse tudo, portanto tem sido um filme e acaba por ser excluído muitas vezes nesse sentido. Mais a nível comportamental, do que propriamente cultural, mas acontece muito, no pré-escolar então...acontece.

N:Pois.. Considera que existem desafios positivos nesta profissão?

EB: Desafios positivos todos os dias, em dezassete anos de serviço a caminhar para os dezoito, todos os dias eu aprendo qualquer coisa diferente, seja por parte das crianças, seja por parte dos adultos que estão comigo. Não há dia nenhum, que eu não pense numa coisa que nunca tinha pensado, “e podia fazer isto, se calhar resultava ou seguir esta linha porque nunca fui por aqui, nunca fiz isto, vou experimentar” isso acontecesse-me imensas vezes. E, portanto, é das profissões mais desafiantes porque não seguimos um currículo específico, portanto eu não sou obrigada até dezembro trabalhar a habitação e o vestuário e depois em janeiro tenho de trabalhar obrigatoriamente o inverno, isto aquilo e outro. E, portanto, como não tenho essa obrigatoriedade eu posso criar o meu currículo de acordo com o currículo que eles precisam, e, portanto, é muito flexível. Eu todos os dias estou a aprender coisas novas, porque todos os dias estou a pesquisar coisas novas, e, portanto, não estagnou, não é estanque. A educação pré-escolar tem esta vantagem, todos os dias é um desafio constante porque há sempre coisas, e depois quando recebemos alguém novo, seja uma criança e principalmente se vier de fora acontece muitas vezes aprendermos muita coisa nova, eu aprendi imenso sobre a cultura brasileira neste momento. E é muito interessante, aquilo que dizem, a forma como dizem, aquilo que nos trazem de casa, as partilhas dos pais que também é muito importante, e acaba por ser desafiante todos os dias. Obviamente que com a prática, há coisas que nós repetimos muito, porque sabemos que vai resultar ou sabemos que é essencial, e quando eu faço um projeto curricular penso sempre em determinados pontos que são sempre comuns. E, portanto, é obvio que tenho de seguir sempre por ali, e depois, vou acrescentando aqueles que o grupo necessita, porque eles não são todos iguais, e se calhar, aquilo que eu trabalho num ano no ano, a seguir não vou trabalhar porque ele já tem aquilo adquirido, não vale a pena estar a repetir aquilo que ele já sabe, a não ser que seja do interesse deles. Portanto, é um desafio constante, todos os dias eu pensar, eu não preciso de trabalhar isto porque eles já sabem, então o que é que eu vou trabalhar a seguir e de que forma é que vou trabalhar, as técnicas que vou usar, ou de que forma é que vamos fazer isto. Por exemplo, eu este ano usei uma técnica que acho que só tinha usado uma vez, em que usei um garfo para pintar e, portanto, é uma aprendizagem todos os dias porque vi que, este grupo percebeu perfeitamente o que se pretendia e fez sem eu precisar de explicar nada. E se calhar, se fosse com outros grupos, já tinha experimentado e não resultou, e, portanto, teve de ser explicado de outra forma, e isto é uma aprendizagem diária. É perceber que aquele grupo consegue fazer aquilo sem que eu precise de estar a explicar muito porque eu percebi rapidamente como é que o grupo é, e, portanto, é uma aprendizagem constante, todos os dias.

Depois claro, quando recebemos alguém como vocês estagiárias ou técnicos de outros serviços, agora a A.R., que veio com o projeto de animação de leitura, trouxe-nos umas visões dos livros de uma forma

diferente. E se calhar, poderá permitir que eu própria trabalhe isso e muitas das vezes estes projetos são muito de cariz formador, não é só “ah as crianças vão aprender que ela trouxe isto ou aquilo para eles”, mais do que eles, se calhar aprendemos nós adultos, docentes, não docentes e depois vamos transpô-los para aquilo. Para o ano se calhar eu vou fazer com o grupo que tiver uma ou duas atividades que ela nos ensinou, e, portanto, isso é essencial, foi um desafio todos os dias, é uma profissão que não para e não há dia nenhum que eu esteja sossegadinha aqui em casa e que não pense o que é que vou fazer agora com eles. Nesta profissão de educador de infância é muito mais desafiador do que se calhar qualquer outro docente e eu já estive na educação especial e vi o trabalho dos outros docentes, não querendo dizer que eles não trabalhem imenso, se calhar têm mais trabalho do que eu. Mas, o desafio constante da mudança é muito nossa, uma característica muito nossa, da educação pré-escolar ou da educação de infância, porque somos nós que queremos todos os dias modificar alguma coisa, melhorar e inovar em qualquer coisa. Enquanto, se calhar muitas das vezes os professores não têm tempo para mudar muita coisa e seguem no mesmo caminho, às vezes sim, modificam estratégias claro que sim, e têm um trabalho excelente. Ultimamente o 1º ciclo consegue trabalhar muitas das coisas de forma muito diferente daquilo que trabalhava não é tão tradicional, mas continua a ter de seguir o currículo, aquele currículo que foi dito por alguém lá de cima que estava sentando numa secretária e decidiu que têm de aprender aquilo. Enquanto eu não o preciso de o fazer, posso simplesmente..eles querem aprender sobre dinossauros, então vamos aprender sobre dinossauros, ou então eles querem falar sobre fantasmas e eu nem sei se os fantasmas existem, eu nunca vi nenhum não faço ideia, mas eles querem aprender sobre fantasmas, vamos aprender sobre fantasmas. E, portanto, isto é um desafio constante muitas das vezes trabalhar aquilo que nós nem sequer percebemos, mas é interessante ..

N: Ficamos nós também com essas ideias

EB: Exatamente, e eles têm muito isso, querem trabalhar coisas do arco da velha e então vamos trabalhar isso, não há problema. Claro que às vezes tenho de dar a volta porque se eu própria não sou capaz como é que eu agora vou explicar. Ainda esta semana falamos sobre o pai natal é um assunto muito delicado porque, eu não quis ir pelo cariz religioso, então vamos pesquisar o pai natal. É outro símbolo do natal não é, mas depois ok, o pai natal dá prendas, mas de onde é que elas vêm?, quem é que as faz?, e quem é que gasta o dinheiro?, quem é que as compra? e como é que ele vai distribuir os presentes todos numa só noite? e porque é que as prendas voam?. Isto são questões muito difíceis e, portanto, há que dar a volta, é muito estranho para nós e depois querer estar a mostrar uma fantasia de uma coisa que se calhar há muita gente que poderia não querer e dizer “não quero que o meu filho acredite no pai natal”, isso é uma parvoíce e etc. E, portanto, é muito difícil isto, eu acabei, por seguir aquilo como todos falavam no pai natal, então vamos falar do pai natal. E, portanto, mostrei-lhes um vídeo real de uma imagem real, foi feito um videozinho, alguém que se vestiu de pai natal e decidiu fazer, e realmente aquilo é muito real, porque as barbas são muito reais, a imagem é real, tem renas verdadeiras. E, portanto, é um vídeo que está traduzido para português do brasil e dá para eles perceberem todos. E o pai natal está a explicar como é que as renas voam e andam tão rápido para ele poder distribuir os presentes todos numa só noite, tanto que eles comem uma coisa especial que é feito pelos duendes. Este vídeo permitiu que eles ficassem com a dúvida outra vez, “e então será que isto é mesmo assim?”.., portanto, acaba por meter um bocadinho da fantasia. É difícil para

mim porque eu tive que pesquisar um bocadinho e tentar dar a volta à coisa e pensar como é que eu agora vou mostrar que isto é real ou mesmo não sabendo se deveria fazê-lo ou não. Mas alimentamos um bocadinho a fantasia porque é algo que não faz mal a ninguém, e, portanto, foi maravilhoso vê-los completamente..., a Dona Ana ria imenso, porque dizia “ai este ..”, porque eles achavam mesmo que aquilo era verdade, foram para casa dizer que viram as renas verdadeiras do pai natal. Ou como uma minha prima que veio passar as férias no verão que fomos ali ao Monte Selvagem e eles têm lá duas ou três renas e a minha prima quando entrou, ela era pequenina, quando chegamos à zona das renas virou-se e disse “eu não sabia que as renas vinham passar férias ao Alentejo”.

N: (risos)

EB: Portanto é brutal, isto é ..e partir desse tipo de conceitos para eles é muito engraçado, portanto dá-nos um desafio muito grande a nós não é..

N: Claro

EB: Como é que nós explicamos que a rena veio passar férias ao Alentejo não é, a rena do pai natal (risos).

N: (risos)

EB: Ainda por cima ela chamava-se Rodolfo, quer dizer ainda mais..

N: Exatamente.

EB: É um desafio todos os dias!

N: Exato, bastante. Pronto, e agora temos duas perguntas para finalizar: como organiza a rotina, mas essa pergunta já foi muito explorada por nós a nível de estágio. E a pergunta mais direcionada agora para o meu tema é: que tipo de ajustes faz face à diversidade cultural ou se tem algumas preocupações, ou se acha que não deve ter preocupações relativamente à rotina nesse sentido, neste caso, face à diversidade cultural?

EB: Pronto, a nossa rotina é sempre feita de acordo com as rotinas que o jardim de infância já tem obviamente, porque temos de seguir aquela linha, por exemplo, no nosso caso, tivemos que alterar a hora de almoço...

N: Hum, hum..

EB: Pelas questões do covid, mas mesmo que não houvesse as questões covid eles não caberiam todos na sala e, portanto, teriam sempre de fazer por turnos. Depois em termos da rotina matinal ou da sala em si eu já tinha explicado também que mudei consoante aquilo que eu achava que eles queriam, portanto, a hora do conto passou a ser de manhã porque chegam todos de manhã e vêm calminhos e vamos continuar. Em outras alturas, alterava e a hora do conto era à tarde, normalmente as atividades estruturadas orientadas são sempre de manhã que é quando eles estão mais frescos para a coisa, não é, não quer dizer que à tarde não faça também. Isso depois vai depender do interesse deles, daquilo que ficou por fazer e, portanto, a rotina vai sempre ser mudada consoante essa necessidade. Com o covid tivemos que, alterar algumas coisinhas, não foram assim tantas quanto isso, nós já fazíamos a higiene a toda a hora, mudamos o quê, é eles fazerem a lavagem logo à entrada, é não trazerem determinadas coisas, esse tipo de rotina sim, mudamos um

bocadinho mas o resto manteve-se igual. Até porque é muito difícil estar sempre a mandar lavar mãos porque às tantas perdemos o norte de quem é que já lavou e de quem não lavou. Alteramos algumas coisas de acordo com o grupo. Se o ano passado o meu grupo só subia para a sala às 10h10 da manhã, é obvio que às 10h10 da manhã eu já tenho uma hora com alguns que já lá estão à mais de uma hora, e, portanto, estão cansadíssimos de estar sentados e vamos partir para outro tipo de atividade. E, portanto, mudamos a rotina, consoante as necessidades deles ou das famílias.

Em relação à diversidade cultural, mudar a rotina por causa da diversidade cultural normalmente não acontece o que acontece é mudar de acordo com as necessidades deles, não é por ser cultural ou não, é por ser necessidade interior digamos assim de cada um. Só pelo facto de aquela criança ser brasileira, ou ser romena, não vou alterar a rotina, altero sim, se por exemplo me dissessem “olhe nós somos muçulmanos e precisamos ..”. Se eu tivesse um grupo maioritariamente muçulmano e eles todos fizessem umas rezas de manhã, não sei se fazem ou não, mas imaginando que sim e só podiam chegar à escola às 10h30, era óbvio que se eu só tivesse metade do grupo às 10h30 eu tinha de alterar a minha rotina em prol da questão cultural.

Não é o caso porque normalmente os pais é que se adequam à nossa realidade, portanto muitas das vezes os pais é que fazem a mudança consoante a realidade da escola, porque isso depois também não vai acontecer nas rotinas de 1º ciclo. Se a nossa escola de 1º ciclo começa às oito da manhã, tem o turno da manhã e o da tarde, obvio que a criança não pode ir às 10h, porque se vai às 10h já não vai assistir a metade das aulas. E, portanto, estas rotinas são sempre muito estruturadas de acordo com o jardim de infância e os pais é que depois seguem a linha do jardim de infância ou da escola. E, portanto, eu não sigo assim uma grande mudança por ser uma questão cultural, sinto o quê, é mudanças de atividades (aquilo que estávamos a falar há pouco) posso alterar atividades de acordo com a sua cultura isso sim. Ou estudarmos alguma coisa muito específica, por exemplo, estamos a falar de música, e podemos dizer “olha no Brasil há este tipo de música, em Portugal há mais este, ou em Cabo verde dançasse outro tipo de dança”. Portanto é muito por aí, agora mudar a rotina em si, a hora do conto, ou a hora de almoço, ou quando vamos lavar mãos, não de todo. A rotina é feita de acordo com o que o jardim de infância necessita e daquilo que as crianças mostram e precisam, depois as atividades sim, mudamos consoante aquilo que achamos mais importante, sim.

N: Ok, relativamente à ultima pergunta: como avalia as aprendizagens da crianças, pronto como participa, como vai documentar este processo e como desenvolve a informação recolhida às crianças e às famílias?

EB: Pronto, em relação às aprendizagens a avaliação das aprendizagens é feita a toda hora, não é feita nenhuma grelha, não faço nenhuma grelha, fazia e isso foi uma grande alteração na minha prática, eu fazia uma grande grelha que às vezes era feita pelas educadoras todas ou já estava feita das instituições onde se trabalhava. E essa grelha tinha uma quantidade de competências que nós dizíamos, adquiriu, não adquiriu, está em aquisição, que essa parte do que está em aquisição nós tínhamos de escrever. Depois em vários agrupamentos, tive em agrupamentos que faziam coisas que eu nunca consegui perceber, mas tinha que os fazer, no agrupamento fazíamos em excel uma quantidade de competências, eram centenas delas que estavam contempladas lá e tínhamos de preencher com sim e não e depois reagerava um gráfico de o que é que eles sabiam e do que eles não sabiam. Fiz outra que tinha uma quantidade de competências e eu tinha de preencher em que mês é que eles adquiriram, janeiro, ou fevereiro ou março, uma coisa assim

mirabolante, e, portanto, isto tudo eu optava por .. , fazia isso porque era “obrigada” entre aspas, claro que tinha que o fazer. Depois fazia um texto mais descritivo com aquilo que eles evidenciaram, as evoluções, os progressos, ou as dificuldades que sentiam, ao contrário daquilo que muitas das tuas professoras dizem que nós só devemos contemplar a parte positiva eu acho que devemos também dizer aquilo que eles não conseguem fazer. Quais são as grandes dificuldades deles em determinadas áreas, porque isso vai potencializar depois um trabalho diferente quer por parte da próxima professora ou educadora, quer por parte dos próprios pais quando leem aquilo. E, portanto, concordo que haja essa situação de que “ele tem dificuldade nisto, ou ainda não consegue fazer aquilo”, claro não vou dizer que faz mal, vou dizer que ainda não consegue, ou que precisa de trabalhar mais, pronto, por aí fora.

Agora em relação como é que eu documento, portanto eu observo muito, tiro muitas fotografias e faço muitos vídeos daquilo que eles fazem e depois partilho com os pais. Mais do que pôr nas fichas.., se calhar a minha ficha de observação, por acaso tenho-as aqui ao lado, estas são as fichas que nós fazemos no agrupamento (mostrou-as), são feitas online no programa inovar. E, portanto, o que eu tenho aqui é um conjunto de frases que vão ao encontro de um conjunto dos tópicos que o departamento definiu, que neste caso tem haver com adaptação, áreas de interesse, o comportamento, quais são os materiais que prefere, por aí fora, se participa nas atividades com entusiasmo. Há um conjunto de itens que nós definimos que são essenciais para observar neste 1º período e que não têm de todo haver com as áreas de conteúdo, portanto podem ter, mas não são essas as mais importantes neste momento, deixamos para mais tarde. Nós quando estamos a avaliar, a fazer uma ficha de avaliação de observação, já sabemos quais são os tópicos principais que vamos observar, claro que depois há uns que nos saltam à vista. Portanto, eu sei que quando fiz o registo de observação da M., por exemplo, eu tive que dizer que ela tem uma cultura geral acima da média, porque é verdade, ou porque tem um vocabulário acima da média. E, portanto, isso indica-me logo e vai indicar à pessoa que estiver com ela que ela aprendeu muita coisa que não era ainda digamos adequada à idade ou que não era necessária para aquela fase da faixa etária dela. Esta ficha para mim, pouco me diz neste momento porque quando eu partilho aos pais, eu partilho muitas vezes ao longo do ano letivo sem utilizar a ficha, por exemplo, quando mando um vídeo de uma criança que fez qualquer coisa, eu já estou a fazer avaliação dessa criança e estou a partilhar o seu progresso. Quando eu mandei à mãe do L. o desenho da figura humana e lhe expliquei como é que tinha sido feito já estou a partilhar o progresso daquela criança, e, portanto, era uma necessidade que a mãe tinha, sentia, que ele não fazia a figura humana, mas agora já faz. E, portanto, isso demonstrou trabalho e demonstrou progresso e é isso que eu vou avaliar.

A ficha de avaliação é algo que depois é obrigatória porque eu tenho de ter isso no processo, mas às vezes não diz assim tanto quanto aquilo que aparece no dia a dia, e que fica registado nos meus vídeos e nas mil e trezentas fotografias que eu partilhei com os pais este período. E, portanto, aí estão as imagens daquilo que foi feito, depois recorro muito às notas de campo, às vezes escrevo numa folha coisas que eles disseram, coisas que eles fizeram, muitas fotografias dos trabalhos concluídos e quando digo trabalhos digo aquelas construções maravilhosas ..

N:Sim..

EB: Aquelas brincadeiras, aquelas canções que eles cantam sozinhos, isso por aí é muito mais importante do que uma checklist “já faz, já faz”.

N:Exato..

EB: Mas pronto também são importantes estas checklist, porque dá-me também uma visão do que eu devo observar, isso sem dúvida. Eu olho para orientações, a checklist é baseada nos objetivos ou nas intencionalidades que estão nas orientações curriculares e eu já sei que tenho de observar aquilo. Agora não sigo é aquela linha de que tenho de observar até ao natal, isto ou aquilo ou o outro.

N:Claro..

EB: Eu sei que até ao final do ano eu tenho de tentar observar tudo, às vezes não é possível não é, e as vezes eles não conseguem adquirir mas muitas das vezes também podem adquirir mais tarde, porque cada um tem o seu ritmo. Agora o trabalho é feito assim, a minha observação é muito nessa linha e é muito feito com recursos à observação naturalista, registos fotográficos, aos próprios trabalhos que são expostos na parede também. Mas muitas das vezes não dizem nada, porque às vezes eles não estão com vontade de o fazer e fizeram só porque eu pedi, portanto não está lá nada explícito, portanto, não aprenderam nada com aquilo. Noutras ocasiões sim, há momentos em que fazendo um trabalho, quando eu olho para ele eu percebo perfeitamente que ele adquiriu aquilo. Ainda esta semana o G. adquiriu, fez sozinho era uma bola de natal uma fotocópia que tinha grafismos, a bola tinha vários riscos e cada linha tinha ou bolinhas, ou risquinhas, ou tracinhos, pronto eles tinham de fazer aquilo tudo. Eu não expliquei ao G., ele fez sozinho e ele percebeu o que tinha para fazer, fez, recortou a bola, colou na folha, escreveu o nome, coisa que ele não fazia a um mês atrás. E, portanto, houve uma evolução muito grande eu aí percebi, não pelo trabalho final, ele até podia não ter feito aquilo tudo perfeito como fez, mas ele percebeu o que era para fazer e há um mês atrás ele não percebia para o que aquilo servia. E, portanto, foi uma evolução, isso sim é vantajoso e é isso que me interessa ver, não é depois a checklist.

N: Exato! Ok, dou por concluída a minha entrevista, obrigada pela disponibilidade e pelas respostas

EB: Eu espero que te ajudem.

N: Sim ajudaram bastante, até foram para além daquilo que eu estava à espera

EB: Eu divago um bocadinho.

N: Não, não, mas é bom porque me vai ajudar bastante para aquilo que eu preciso, portanto, obrigada.

Apêndice VI- Grelha de Análise de Conteúdo- Contexto de Jardim de Infância

Temas	Categorias	Indicadores de contexto
		<p>1- Entrevista 2- Reflexões Coop. 3- Notas de Campo</p> <p>“e incluir é um bocadinho seguir a linha de pensar o que aquela criança necessita para se sentir totalmente bem, naquela turma ou naquele grupo ou naquela atividade. E isso é muito difícil, e se calhar das mais, eu ia dizer difícil outra vez, mas se calhar das mais desafiadoras que um educador neste momento tem. É muito fácil dizer “este menino integra o artigo, o decreto de lei” e depois pronto, ele está lá, ok, está lá a ouvir a história, tudo bem ouviu, ou então está a gritar e agente retira-o porque está a fazer alguma coisa e, portanto, acaba por ser difícil gerir isso. Depois temos o resto do grupo que também temos de pensar, e, portanto, se calhar, eu não queria ser a pessimista, mas eu acho que neste momento, não estamos a fazer inclusão de todo em qualquer escola. É muito fácil dizer que se faz, mas não estamos a fazer e contra mim falo, porque se calhar acontece-me o mesmo”.</p>
Inclusão v. Integração	Conceção da educadora relativamente à Inclusão	<p>“para mim, a inclusão vai muito mais além do que estar ali, há que pensar no nível de participação dele, no nível de envolvimento e adequar as atividades aquelas crianças, mas incluindo todos ao mesmo tempo”.</p> <p>“É muito difícil para uma educadora de infância, ou para um educador de infância ou para qualquer outro docente, pensar eu tenho que fazer, ou quero fazer esta atividade porque quero atingir estes objetivos, mas tenho aqui estas crianças assim e assim. O problema é que, na educação pré-escolar vamos além da criança a ou b que tem necessidades diagnosticadas, no meu caso específico, tenho vinte crianças e todas são diferentes”.</p> <p>“a inclusão não é só para crianças com necessidades, vai muito para além disso vai a toda a gente, porque todos nós temos os nossos ritmos, todos nós temos as nossas necessidades e, portanto, cada um é diferente à sua maneira”.</p> <p>“a inclusão vai muito além disso, é para incluir todos por igual e não estamos a fazê-lo, porque nem sequer estamos a perceber o decreto de lei..”.</p> <p>1ª Reflexão Cooperada: “muitas das crianças, questionam a educadora relativamente à escolha constante do L., porém a mesma refere que: “<i>não faz mal, pois o L. gosta muito do brinquedo e ele fica quietinho, peço é que tenham calma sem brigas</i>”. Assim, considero primordial a atitude da educadora em salvaguardar o L., eexplicando ao grupo sem mencionar as suas características específicas, demonstrando assim, que a paciência e a compreensão são fatores a resguardar, facilitando a sua inclusão o que glorífico”.</p>

	Conceção face a existência de diferenciação dos conceitos	“a inclusão vai muito mais além da integração obviamente.”
	Conceção da educadora relativamente à Integração	<p>“integrar é simplesmente dizer que ele está lá e faz os mesmos trabalhos que os outros”.</p> <p>“cada um de nós é diferente à nossa maneira (..)eu acho que o decreto de lei veio mostrar isso e está muito bem feito, mas não está a ser aplicado, portanto, quando eles colocaram que todos eles têm que atingir seja por onde for e de que forma for, criando as estratégias que forem necessárias. Quando chegou o decreto, metade ou grande parte dos docentes e não docentes, não entenderam isso, aliás ainda hoje se vê uma frase muito típica e que me custa imenso lê-la e leio das minhas colegas constantemente que é “o não sei quantos, está integrado no decreto de lei 54 de 2018”. E eu pergunto, está integrado como assim, porque o decreto diz que todos têm o mesmo direito, ou seja, então estão todos integrados será isso?.. é um bocadinho dúbia esta situação, custa-me muito ler isso. Porque, ainda para mais, e aprendi muito isso, na formação que fiz logo quando saiu o decreto de um professor (..) e dizia muito isso “aqui não há já integrados dantes sim, no 3/2008 (que era o decreto de lei que regulamentava a Educação Especial) aí sim, esta criança tem isto, está diagnosticado foi feito um programa educativo individual e a partir daí ele está integrado e beneficia das medidas aqui não, eles todos beneficiam”.</p>
Inclusão v. Integração e Diversidade Cultural	Experiências relacionadas com a temática em estudo	<p>“Porque muitas das vezes, ainda esta semana uma das crianças que lá temos como tu conheces (..)Não estava a prestar atenção a nada do que se estava a passar, tivemos uma visita dos técnicos da ciência viva que foram lá apresentar um trabalho que a meu ver também não foi muito bem adequado porque era enorme, o tempo, foi 1h30. E, portanto, foi 1h30 de trabalho, aquilo foi demais, e eles já estavam muito cansados e o L.⁴⁶então...esteve lá, deitou-se, levantou-se, esperneou, fez tudo e mais alguma coisa. E, portanto, aquilo não era qualquer tipo nem de integração, nem de inclusão porque ele não estava ali, ele estava noutra coisa, ele queria fazer outra coisa, e, portanto, não foi possível, aceder aos seus interesses. Claro é obvio que temos também de insistir, porque não podemos também deixar que simplesmente não faça nada”.</p>
	Diversidade cultural	<p>“ainda ao encontro do teu tema em especial, a questão cultural. Se há uns anos atrás eu trabalhava muito o natal e por ter começado numa instituição de cariz religioso, trabalhávamos muito o natal na base de explicar o nascimento de Jesus e os três reis magos e isso tudo, neste momento, isso está fora de questão e este ano, nem sequer abordei qualquer tema religioso. Portanto, não quer dizer que não surja e explicasse e muitas vezes a minha posição é muito “eu acho que”, “no meu entender é porque eu aprendi assim” e é aquilo que eu acredito, não quer dizer que seja a realidade. E, portanto, muitas das vezes tenho de abrir um bocadinho os horizontes”.</p>

⁴⁶ Criança com Necessidades Educativas Especiais

		<p>“(..) E isso começou ainda nessa instituição de cariz religioso, quando recebi duas crianças muçulmanas, não percebi muito bem porquê, o que é certo é que o pai optou por colocá-las numa instituição de cariz religioso. E, portanto, foi um bocadinho estranho, ter de seguir algumas regras da religião delas e continuar a seguir as nossas, houve ali um respeito de parte mútua, tanto da parte das irmãs que estavam na nossa instituição, como da parte dos pais das meninas. Mas realmente, deu uma grande lição de vida que é...depois mais tarde quando estive em Olhão tinha muitas crianças marroquinas. E, portanto, havia também essa questão, deixei de abordar muito essas questões, principalmente as questões religiosas, no sentido, de ser eu a impor o conhecimento, se surgir, surgiu e há uma explicação, uma pesquisa, um trabalho que é feito nesse sentido. E, portanto, a nível cultural isso acontece, não só a nível religioso, mas também a nível da própria cultura musical, linguística”.</p> <p>“esta semana falamos sobre o pai natal é um assunto muito delicado porque, eu não quis ir pelo cariz religioso, então vamos pesquisar o pai natal. É outro símbolo do natal não é, mas depois ok, o pai natal dá prendas, mas de onde é que elas vêm?, (...). Isto são questões muito difíceis e, portanto, há que dar a volta, é muito estranho para nós e depois querer estar a mostrar uma fantasia de uma coisa que se calhar há muita gente que poderia não querer e dizer”.</p> <p>1ª Reflexão Cooperada: “Relativamente às nacionalidades que constituem o grupo, existem quatro crianças de origem brasileira, pelo que o dialeto usado é o português do brasil e os restantes são de nacionalidade portuguesa. (...)detetei que as crianças embora apresentem dialetos diferentes, tem a curiosidade de saber mais sobre os mesmos. A educadora dá espaço para que estes momentos aconteçam”.</p> <p>Nota de campo: No primeiro dia de estágio dia 23 de setembro de 2020, um dos meus objetivos centrou-se na observação e na procura relativamente à diversidade cultural presente no grupo. Neste caso, a primeira observação consistiu na identificação de algumas crianças que possuem nacionalidade brasileira. E ainda uma criança com ascendência em Angola. Posto isto e tendo em conta que existia essa diversidade a nível cultural tentarei aproveitá-la ao máximo.</p> <p>Nota de campo: No dia 28 de outubro de 2020, no âmbito da semana planificada para minha intervenção – enquanto estariaria- planifiquei uma atividade no âmbito do meu projeto de investigação. Como tal, pedi às crianças que procedessem ao desenho da sua figura e por sua vez me explicassem porque são importantes. Ao qual ressalto uma observação de uma das crianças, que diz ser importante “por ser castanho”. Destaquei este comentário, porque a criança se reconhece enquanto um ser participante e importante neste mundo, bem como no seu meio envolvente, independente da sua diversidade própria de cada um de nós.</p>
	<p>Relacionamento e interação entre as crianças e a educadora</p>	<p>“neste momento a minha imagem de criança evoluiu bastante, e, portanto, passou a ser uma imagem de criança em que ela é ativa, é competente, e tem capacidade para desenvolver a sua própria aprendizagem”.</p> <p>“a interação com eles parte sempre desse pressuposto, que eles são ativos e que são competentes. Depois perguntavas-me em relação à inclusão, exatamente (...). Em relação a isso, se eu parto do pressuposto que eles são participantes na sua própria aprendizagem, parto do pressuposto que são</p>

todos, não são só aqueles que não têm dificuldades. Portanto, todos eles têm características que podem promover a sua própria aprendizagem, obviamente que uns têm um ritmo muito mais lento do que os outros, há uns que têm dificuldades no processamento, e, portanto, não conseguem compreender rapidamente aquilo que se pretende. Ou outros que por e simplesmente não conseguem interagir uns com os outros e, portanto, aí fica também comprometida a aprendizagem entre eles, e, portanto, muito a base da aprendizagem é entre eles”.

“muitas das vezes, o educador está ali a mediar as aprendizagens que eles estão a ter uns com os outros isso sim é a verdadeira inclusão no ponto de vista real”.

“para mim, a minha interação com eles é um bocadinho na base de perceber quais são as necessidades que eles estão a ter naquele instante e qual é o seu interesse no momento e potenciá-la”.

“Mais do que claro, a interação, digamos aquilo que eu sinto por eles ou eles sentem por mim, a forma como nos relacionamos, o carinho, isso tudo faz parte, e, portanto, é muito importante, também é uma base de aprendizagem e sem relação não se consegue”.

Nota de campo:

No dia 23 de setembro de 2020, no momento da manhã, no tapete, com as crianças dispostas em roda, a educadora explicou a atividade que as crianças irão fazer, ou seja, a pintura de um desenho com vários elementos associados aos meses presentes na folha (setembro, outubro, novembro e dezembro). Posteriormente, esta serviria como separador para colocar no dossier de cada criança.

Sendo que, no mês de dezembro, continha a imagem do pai natal. No entanto a educadora questionou:

- “Quem é este?”

- **D.(BR):** Papai Noel

- **B (PT):** Não é Papai Noel é Pai Natal

- **Educadora:** Em português de Portugal diz-se Pai Natal, em português do Brasil é Papai Noel (indicando assim, que embora as palavras sejam diferentes estão a referir-se à mesma figura natalícia).

Exclusão e Diversidade Cultural	Exclusão /Diversidade Cultural - Alguns atos	<p>“é uma exclusão momentânea (...). Mais a nível comportamental, do que propriamente cultural, mas acontece muito, no pré-escolar então...acontece.”</p> <p>“já tive colegas que tiveram situações de crianças, e aliás, tivemos essa situação no início do ano letivo, com uma criança da sala x. Era completamente posta de parte por todos, mas eu acho que não tinha haver..., independentemente de ela ter uma cor da pele mais escura, não tinha nada haver com isso, porque havia outras crianças nas mesmas condições e que eram muito bem aceites. Eu acho que tinha haver com a própria forma de estar da própria criança, mas existe muita exclusão”.</p> <p>“mas acontece imensas vezes, seja pelo que for, às vezes é por razões que nem percebemos muito bem porquê, eles simplesmente começam a excluí-la e às vezes, sim por questões culturais. Muitas das vezes, às vezes a língua, as crianças ucranianas que não têm qualquer contacto com a nossa língua, e, portanto, não fala no início, são logo postas de parte nas brincadeiras. Depois às vezes, a questão da cor da pele também modifica, não tanto agora nestes últimos tempos, se calhar, lá está..o racismo acontece muito mais nos adultos do que nas crianças, eles não vêm da mesma forma e muitas das vezes eles não fazem distinções nesses sentidos”.</p> <p>Nota de campo: Passo a dar outro exemplo concreto, de uma das conversas estabelecidas com a uma das educadoras da instituição, que partilhou a sua preocupação, relativamente às interações sociais estabelecidas, entre as meninas do seu grupo e uma menina que tinha chegado recentemente de outro país, Angola. Esta criança inicialmente sentia-se em parte excluída, das brincadeiras alegando que isso acontecia por esta ter “pele escura”. No entanto, uma das minhas preocupações depois de tal diálogo, centrou-se numa observação participante, tentando aproximar-me desta criança e tentar compreender o que estava a sentir ou o queria transmitir. Desde logo, foi notável que o seu processo de inclusão na instituição e na sala, estava a ser limitado pela sua maneira de ser mais recada, pelo que sempre que me era possível conversávamos e dizia-lhe para ir brincar com as outras meninas, mas sem dúvida, que a sua educadora fez um trabalho excelente, respeitando a diferença, as especificidades e ouvindo cada criança, de modo a pôr em ação tudo o que lhe era percebido. Tempos depois, o que aconteceu foi incrível, dou por mim, no espaço exterior, com uma corrida de abraços desta criança, rodeada de outras crianças, e o melhor, a brincar.</p>
	Intervenção da educadora face ao episódio de exclusão	<p>“quando vemos quando uma criança está a ser excluída, porque isso acontece em muitos momentos e o que fazemos é incentivamos a que isso não aconteça e puxamos alguém para brincar com ela ou às vezes, incentivamo-la a ir ter com alguém. E, portanto, acaba por ser uma exclusão que depois existe muito o trabalho do educador ou da educadora”.</p>
	Interações estabelecidas entre criança-criança	<p>“é uma grande vantagem uma sala heterogénea onde há crianças de várias idades, isso e não só, e várias culturas, e porque depois cada um traz as suas vivências de casa. E, portanto, eles não são uma tábua rasa como dizia o filósofo, se não são uma tábua rasa, trazem muita coisa de casa e partilham muito isso com os outros e é muito engraçado ver. A interação entre eles para mim isso sim, é essencial, e isso sim é a inclusão porque quando eles estão todos juntos a fazer uma atividade”.</p>

Prática Pedagógica face à Diversidade Cultural e Inclusão	Planificação	<p>“posso alterar atividades de acordo com a sua cultura isso sim (..) estudarmos alguma coisa muito especifica, por exemplo, estamos a falar de música, e podemos dizer “olha no Brasil há este tipo de música, em Portugal há mais este, ou em Cabo verde dançasse outro tipo de dança”. Portanto é muito por aí.”.</p>
	Organização do espaço e materiais	<p>“não é muito o espaço que vai delinear isso, o espaço é adaptável para todos, os materiais claro que sim, obviamente, mas eu acho que as próprias atividades que são desenvolvidas é que vão ao encontro disso. E muitas vezes é depois de os conhecer, porque quando eu organizo o espaço inicialmente eu não conheço o grupo, e muitas das vezes os materiais que tenho são de acordo com aquilo que já existia, ao longo do tempo depois posso mudar alguma coisa, ou comprar especificamente por isto ou por aquilo”.</p> <p>“o próprio espaço é sempre suficientemente diverso, digamos tem muita diversidade para que eles possam escolher aquilo com que mais se identificam, mas normalmente há sempre coisas que eu gosto de ter para que eles se identifiquem mais especificamente, principalmente a nível da cor da pele, que tem haver com os bonecos diversos. Este ano, tivemos a sorte de nos oferecerem com duas cores diferentes e, portanto, já facilita muito o trabalho, jogos como aquele que tu usaste são também interessantes para isso”.</p> <p>“quando eu tive aquelas crianças muçulmanas que têm uma religião mais especifica, uma alimentação especifica, aí sim trabalharíamos muito mais essas questões. Mesmo assim, já conseguimos, quando fizemos o livro de receitas, que vieram algumas receitas específicas dos países dos pais das crianças, mas não houve essa preocupação tão grande a nível espacial ou de materiais, porque não houve essa necessidade”.</p> <p>“o espaço para mim, foi alterado mediante mesma as características das crianças e não propriamente a questão cultural delas, ou a sua origem, não por aí, porque não é por ter quatro crianças brasileiras que tenho de mostrar só coisas brasileiras ou comprar jogos brasileiros, não era por aí. Ou, por aquela criança ter o tom de pele mais escuro, não altero nada, posso, às vezes, pensar sim, ter um boneco, ou uma coisa com que ele se identifique também para se sentir mais à vontade”.</p> <p>“o trabalho de diversidade cultural e nesse sentido tem que partir da interação, não é só pelo material, porque o material não vai mudar nada se não houver uma interação entre eles”.</p> <p>Nota de campo: No dia 28 de setembro de 2020, chegaram à instituição jogos novos para serem distribuídos pelas salas. Um deles continha diversas imagens de “crianças” que possuíam das mais variadas culturas. Nesse seguimento e já com conhecimento do meu tema de investigação, a educadora cooperante achou que seria uma boa oportunidade se manipulasse esse jogo com as crianças visto que teria haver com a temática em estudo. Desde logo aceitei o desafio e planifiquei com o consentimento e ajuda da educadora.</p>
	Organização da rotina	<p>“a nossa rotina é sempre feita de acordo com as rotinas que o jardim de infância já tem obviamente, porque temos de seguir aquela linha”.</p> <p>“Em relação à diversidade cultural, mudar a rotina por causa da diversidade cultural normalmente não acontece o que acontece é mudar de acordo com as necessidades deles, não é por ser cultural ou não, é por ser necessidade interior digamos assim de cada um. Só pelo facto de aquela criança</p>

		<p>ser brasileira, ou ser romena, não vou alterar a rotina, altero sim, se por exemplo me dissessem “olhe nós somos muçulmanos e precisamos ..”. Se eu tivesse um grupo maioritariamente muçulmano e eles todos fizessem umas rezas de manhã, não sei se fazem ou não, mas imaginando que sim e só podiam chegar à escola às 10h30, era óbvio que se eu só tivesse metade do grupo às 10h30 eu tinha de alterar a minha rotina em prol da questão cultural”.</p> <p>“eu não sigo assim uma grande mudança por ser uma questão cultural, sinto o quê, é mudanças de atividades (aquilo que estávamos a falar há pouco) posso alterar atividades de acordo com a sua cultura isso sim”.</p> <p>2ª Reflexão Cooperada: “organização temporal, da sala 1 e toda o restante Jardim de Infância centra-se numa rotina diária definida, embora por vezes flexíveis de acordo com as necessidades”.</p>
	<p>Avaliação das aprendizagens das crianças</p>	<p>“em relação às aprendizagens a avaliação das aprendizagens (..) é feita a toda hora como é que eu documento, portanto eu observo muito, tiro muitas fotografias e faço muitos vídeos daquilo que eles fazem e depois partilho com os pais”.</p> <p>“quando mando um vídeo de uma criança que fez qualquer coisa, eu já estou a fazer avaliação dessa criança e estou a partilhar o seu progresso”.</p> <p>“e as vezes eles não conseguem adquirir mas muitas das vezes também podem adquirir mais tarde, porque cada um tem o seu ritmo”.</p> <p>“a minha observação é (..) muito feita com recursos à observação naturalista, registos fotográficos, aos próprios trabalhos que são expostos na parede também”.</p>

Apêndice VII- Planificação Inicial- Conversação com os miúdos/graúdos

A estagiária irá explicar a atividade que irá implementar, depois do momento de tapete, onde é explicado que irá ser realizada uma atividade em pequenos grupos. Esta atividade decorrerá no espaço da sala de atividades, numa mesa com o grupo constituído no máximo por três elementos, para evitar muita confusão, no entanto, esta constituição poderá ser reajustada.

Intencionalidades:

- Compreender a opinião das crianças relativamente ao jogo e às imagens dispostas no mesmo;
- Respeitar a diversidade, desenvolvendo o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;
- Conhecer e aceitar as suas características pessoais a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;
- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural;
- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem.

Questões:

1. Para que achas que serve este jogo?
2. Como o farias? Vamos tentar à vez.
3. Agora, peço que me digam no que repararam enquanto estiveram a jogar?
4. E o que há dentro do jogo? (Ex: formas, crianças)
5. Que características possuem cada uma destas crianças? (exemplo de resposta: características físicas- cor do cabelo, cor dos olhos, etc.)
6. Sabem o que são países? (Importante referir que, a estagiária deverá auxiliar a resposta, podendo explicar, dizendo que é uma região composta por várias cidades. Por exemplo, Portugal é um país e temos várias cidades, como: Lisboa, Porto, Algarve.
7. Será que estas crianças são todas do mesmo país? (A estagiária poderá auxiliar, fazendo um paralelismo com a diversidade existente em sala)
8. E vocês já repararam na forma de falar dos colegas?

- Após este diálogo, a estagiária irá despoletar a curiosidade das crianças, de modo a compreender se estas conhecem alguém que tenha outra nacionalidade. A estagiária poderá dar o seu testemunho.

- **Atenção:** No decorrer do diálogo poderão surgir novas questões e intervenções.

Apêndice VIII- Transcrição da conversão com os miúdos/graúdos e o seu pensamento longínquo

Esta atividade surgiu no âmbito do meu projeto de investigação, denominado “Diversidade Cultural e Inclusão nos Contextos de Educação de Infância”, tendo duas partes distintas, decorrentes no dia 7 de outubro de 2020. Na primeira foi dinamizado o livro “Somos Todos Diferentes” na hora do conto, no

momento de acolhimento, complementando com a visualização do espelho contido no final do livro, surgindo assim uma pequena dinâmica com o grupo. A mesma centrou-se em perguntar ao grupo se alguém queria ver-se ao espelho, com o intuito de partilhar com os colegas o que visiona através do mesmo. Várias crianças mostraram-se interessadas, pelo que, prossegui com a dinamização chamando-as à vez, fazendo a seguinte questão:

Estagiária: - O que vêm através do espelho? (As crianças passaram a identificar algumas das suas características físicas, como a cor dos olhos e do cabelo);

Exemplos de respostas:

MC: - “Tenho o cabelo castanho”

B: - “Tenho os olhos castanhos”

C: - “Tenho o cabelo meio dourado”

J: - “Tenho óculos.”

Enquanto as crianças identificavam as suas características o meu papel centrou-se na expansão das mesmas para todo o grupo, enriquecendo assim a dinamização, perguntando-lhes se todos concordavam com a característica que o colega tinha referido e se eles observaram algo que os colegas não nomearam ou não tenham visto ao espelho.

Exemplos de respostas:

J: “O L. também tem óculos como eu”

B: “Eu acho que a C. não tem o cabelo meio dourado, é louro.”

Contudo, no decorrer desta dinâmica verifiquei que as crianças estavam a ficar muito irrequietas, dispersando e perdendo a atenção, por isso mudei de estratégia e expliquei o que iramos fazer de seguida, o jogo da Diversidade Cultural com o complemento de uma entrevista/conversaço. Não esquecendo que haviam crianças que queriam ver-se ao espelho, ao qual expliquei que o faríamos na atividade seguinte feita em pequeno grupo, pois é fundamental dar as mesmas oportunidades a todos.

Depois do lanche e da higienização, dei início à segunda parte da atividade pedindo a colaboração de três crianças, tal como tinha planificado⁴⁷, no entanto, o seu interesse era tanto que surgiu um quarto elemento, pelo que o deixei permanecer. Assim, apresentei o jogo, dizendo que a intenção seria observá-lo e encaixar as peças no local indicado, complementando com a entrevista/conversaço. Posteriormente, iria usar o registo em áudio com o intuito de serem analisadas as respostas proferidas, surgindo novas aprendizagens, tanto para mim, enquanto adulto como para a própria criança. No entanto, o livro dinamizado na parte I, estava disposto ao lado do jogo de modo, a que as crianças o pudessem explorar espontaneamente.

⁴⁷Planificação disponível no apêndice anterior

As crianças observarem o jogo e logo de seguida quiseram intervir, apontando para cada uma das imagens surgindo a seguinte conversação, estando em redor de uma mesa, quatro crianças inicialmente e iam surgindo no diálogo quando se sentiam interessadas para tal, nomeadamente:

D: - “Este menino é preto, este é preto, este amarelo e este é castanho e branco”.

Estagiária: “Muito bem D., é a tua visão”.

A **estagiária** apercebe-se que há outra criança que quer intervir, e diz:

- “Diz nos **M.**, o que tu nos queres dizer?”

M.: “Este é castanho, este é preto” (..) (Começa por observar as imagens, e nomeia as suas diferentes tons de pele de cada um)

Estagiária: “Muito bem, então neste jogo estamos a ver meninos com diferentes tons de pele, como vocês disseram. Quero que me digam, para que acham que serve este jogo?”

D: “Olha, eu sei! Isto (referindo-se a uma das imagens do jogo) é castanho, mas isto os castanhos são iguais aos brancos. Os castanhos não fazem mal nenhum e também o cabelo não faz mal (apontando para os cabelos de cada criança)”.

Estagiária: “Pois não **D.**, é isso mesmo. Enquanto estiveste a fazer o jogo, quais foram as características que reparaste que identificavam estes meninos?”

A **D.** não quis responder, porém uma das colegas mostrou-se interessada e dei-lhe liberdade para ouvir a sua resposta.

MC: “Então esses são da mesma cor” (apontando para duas crianças com tons de pele parecidos, os mais escurinhos)

Estagiária: “E o que reparaste mais?”

MC: “Que essa não está usando chapéu” (apontando para uma das figuras femininas)

Estagiária: “Não está a usar chapéu? (percebi que se estava a referir à burca)

- Mas o que será que este chapéu, significa?”

MC: “Jesus”

Estagiária: “Também poderia ser, mas quem é que nos dá uma ajuda?”

MC: “Espera..”

Estagiária: “Mas eu acho que se calhar isto tem haver com o sitio de onde ele vem”

MC: “De onde é que ele vem?”

Estagiária: “De onde é que achas que ele vem? Isto (e aponto) chama-se burca. Conhecês alguém que a utilize?”

MC: “Sim”

Estagiária: “Quem?”

MC: “Uma pessoa que vive lá no céu”

Estagiária: “Vive no céu e usa uma burca? Muito interessante. Mas sabes que também há outras pessoas que usam burca e são de outros países. Tu sabes o que são países?”

MC: “Sim, é onde as pessoas vivem”

Estagiária: “É Portugal, achas que é um país?”

MC: “Sim, é um país que todo o mundo é português”

Estagiária: “Exato⁴⁸! Então e no Brasil será que é um país? (pois peguei no exemplo da criança, sendo está brasileira)”.

MC: “É todo mundo brasileiro, sim é um país que tem pessoas que nem são iguais.”

Estagiária: “Muito bem, e o resto dos “meninos”, o que achas?”

MC: “Que ele é meio parecido com o outro”

Estagiária: “Então será que podem ser amigos ou familiares?”

MC: “Claro que sim”

Estagiária: “Muito bem, e este “menino” o que achas?” (imagem com o cabelo loiro e tom de pele mais claro).

- “Achas que ele é de onde?”

MC: “Da Alemanha”

Estagiária: “Claro poderá ser também, na Alemanha também existem meninos assim claro.”

MC: “Esse tem o cabelo preto.”

Estagiária: “Pois tem, e olhando para esta menina? O que achas? Eu acho que ela está com muito frio?”

MC: “Eu acho que ela veio da Antártida.”

Outra criança, aponta para o jogo e diz:

M: “Esta é uma chinesa” (assim acabei por perder o meu fio condutor, e centrei-me apenas neste comentário, o que considero como um ponto menos positivo, pois tenho de dar oportunidade para que todos participem).

⁴⁸ Enquanto estive a analisar as respostas proferidas pelas crianças, refleti sobre a minha ação, percebendo que poderia ter explorado mais a resposta da criança quando está refere “é um país que todo o mundo é português” e explorando a diversidade cultural existente mesmo dentro dos próprios países, fazendo também um paralelismo com a sua nacionalidade (brasileira).

Estagiária: “É uma chinesa? Eu também acho que ela é uma chinesa”.

MC: “Ela é uma chinesa, porque os chineses usam essa roupa” (apontando para o que a “menina” tinha vestido).

Estagiária: “É verdade, mas também tem aqui um cachecol à volta do seu pescoço. Eu acho que ela vem do país muito frio”.

MC: “Já sei! (com muito entusiasmo) Vem do Polo Norte”.

Estagiária: “Polo Norte, uau! Pode ser mesmo isso. Vocês já ouviram falar do Polo Norte?” (dirigindo-se para as restantes crianças também)

B: “Conheço!”

MC: “Sim, é onde o Papai Noel vive!”

B: “O Polo Norte é um sítio muito grande e frio!”

Estagiária: “Uau! Isso mesmo, então se calhar é de onde vem esta “menina” (apontando para a imagem)

MC: “Sabes esta “menina” aqui?” (apontando para a imagem)

Estagiária: “Sim..”

MC: “Ela veio do mar, porque ela tem o cabelo tipo uma alga”

Estagiária: “Então, se calhar pode ser do mesmo sítio que a Vaiana conhecem? Que usam aqueles colares.. O que acham? Já viram o filme da Vaiana?”

Resposta em pequeno grupo: “Sim”

MC: “De onde ela veio? Eu acho que é do Polo Sul ou do Brasil.”

Estagiária: “Ai sim? E porque achas que vem do Brasil?”

MC: “Porque ela tem a mesma cor que eu e as minhas amigas do Brasil tinha.”

Estagiária: “Interessante! Mas olha, eu também tenho a mesma cor que tu e não sou do Brasil.. E agora, como resolvemos isto?”

MC: “É, é diferente..”

Estagiária: “Ela pode ser do Brasil, mas também pode ser de outro sítio.”

(Acabaram por perder o interesse no dialogo anterior e direcionaram-se para outra imagem):

MC: “É... Eu acho que essa daqui veio (apontando para a imagem) de Portugal.”

M: “Eu também acho!”

M: “Esta é do chinês.”

MC: “Esta é chinesa.”

M: “Eu disse que era chinesa. E ela tem pauzinhos nos coques.”

MC: “Sim, tem pauzinhos no cabelo.”

Estagiária: “Ah! É chinesa?”

MC/M: “Sim!”

Estagiária: “Então, como é que olharam para a esta imagem e viram que a menina é chinesa? ⁴⁹”

MC: “Eu quero essa “menina!” (indicando que queria falar sobre a mesma)

Estagiária: “Queres esta “menina”? Está bem, então de onde achas que vem esta menina?”

MC: “Já sei, de Holanda!”

Estagiária: “Holanda, também poderá ser. Mas acho que ela também tem os olhos achinesados. Será que vem da china?”

MC: “Esta não é da china, mas esta é.” (comparando a imagem que referiu na fala anterior com a chinesa identificada pela M., ou seja, imagens distintas)

Estagiária: “Também pode ser do Japão..”

MC: “Não! Eu acho que esta é do Japão e essa da China (apontando para cada uma das imagens).”

Estagiária: “E qual é que será a diferença?”

MC: “Porque essa não tem tanto olho da china essa tem mais, porque o olho da china é assim.” (apontando para a imagem)

Estagiária: “Ok, então a diferença são os olhos é isso? Da China para o Japão..”

MC: “E também, por causa do cabelo.”

Estagiária: “Ok, muito interessante, gostei da vossa explicação! E este menino o que acham?”

MC: “É da Índia.”

Estagiária: “E porque achas que é da Índia?”

MC: “Porque tem esse negócio na testa.”

Estagiária: “Hum, então normalmente quando vemos alguém com isto (apontando) na testa, dizemos que é da Índia, é isso que me queres dizer?”

⁴⁹A MC, decidiu não responder –já tinha enunciando algumas características anteriormente- e claro que respeitei a sua decisão, deixando que fosse a mesma a direcionar o seu interesse em explorar outra figura ou possível origem de cada “criança”.

MC: “Sim!”

Estagiária: “E este menino?”

MC: “Eu acho que ele veio das Filipinas.”

Estagiária: “Das Filipinas? Uau! Eu nunca me tinha lembrado disso, e porque achas que é das Filipinas?”

MC: “Porque as Filipinas têm o olho verde, igual ao meu!”

Estagiária: “Sim, também podem ter olhos verdes, mas também podem ter olhos de diferentes cores. Porque na verdade a cor dos olhos é uma característica física que não é apenas para aquele povo.”

MC: “Esta bom!”

Estagiária: “Então, acho que já falamos dos “meninos” todos, tens mais alguma coisa que queiras partilhar?”

MC: “Não!”

Estagiária: “Então, obrigada pela tua intervenção e ajudaste-me imenso. Já viste o livro?”

MC: “Não!”

Estagiária: “Então podes esperar se quiseres um bocadinho para vê-lo e depois podes ir brincar, obrigada!”

A **B.** mostrasse interessada em dialogar sobre o jogo, nesse sentido, surge o seguinte diálogo:

Estagiária: “E tu vais ser a próxima pessoa que eu vou entrevistar. Então vou-te fazer algumas perguntas, porque o objetivo será que eu aprenda contigo e tu comigo, ok?”

- Então o que achas deste jogo?”

B: “Que somos todos diferentes”

Estagiária: “É verdade, e é como a história que eu contei. E achas que o jogo serve também para vermos isso, as nossas diferenças dos meninos, das pessoas?”

B: “Sim...”

Estagiária: “E como farias este jogo? Vamos lá tentar!”

B: “Eu primeiro começo com este!”

Estagiária: “Sim, podes começar com este. Vou-te propor um desafio, enquanto estas a fazer o jogo quero que repares nas coisas que consideras diferentes neste jogo e me digas também o que viste e o que observaste.”

B: “Está bem. É onde esta peça?”

Estagiária: “Não sei, mas vamos lá descobrir. Onde achas que tem uma forma assim parecida com esses cabelos?”

(A **B.** acabou por colocar a peça no local indicado ao qual foi dado um reforço positivo, da estagiária, dizendo: “Muito bem!”)

Depois de estarem todas as peças posicionadas no local correto, estando assim o jogo completo a **estagiária** diz o seguinte:

- “Muito bem! Então **B.**, agora já chegaste ao final do teu jogo, o que reparaste quando estavas a fazê-lo?”

B: “Reparei que esta tem cabelos iguais a esta” (apontando para duas imagens distintas).

Estagiária: “Sim, e mais alguma coisa?”

B: “Esta vem de onde?” (apontando para uma das imagens)

Estagiária: “De onde achas que vem?” (dei algum tempo para que a **B.** respondesse, mas senti, que estava um pouco receosa, então decidi ajudá-la dizendo: “A **MC** ainda à bocado deu um palpite, disse-nos que vinha do sitio onde havia muito frio, pois pelo seu vestuário conseguimos perceber que está com muito frio”

B: “Ah! Mas eu não ouvi, eu estava ali.”

Estagiária: “Não faz mal, foi apenas para partilhar contigo a ideia da **MC**. Tu tens alguma ideia sobre de onde vem esta “menina”.

B: “Sim, da Serra da Estrela!”

MC: “A minha mãe já foi à Serra da Estrela!”

Estagiária: “Muito bem! E onde vocês acham que fica a serra da estrela?”

MC: “Lá em cima de Portugal”

Estagiária: “Lá em cima de Portugal. Então e será que Portugal..(ideia não terminada, pois houve uma intervenção da **MC**.)

MC: “Não! Do outro lado de Lisboa e do shopping e do mercado de Lisboa”

Estagiária: “Então será que quer dizer que a Serra da Estrela fica dentro de Portugal. E que Portugal é o nosso país?”

B: “Sim!”

Estagiária: “Então esta “menina” (apontando para a imagem) pode ser do nosso país”

B/MC: “Sim!”

B: “E este menino?”

Estagiária: “De onde achas que ele é?”

B: “Não sei”

Estagiária: “Olha, eu acho que ele poderia ser português. O que achas?”

B: “Eu acho que ele poderia ser também inglês”

Estagiária: “E porque achas isso?”

B: “Porque tem aqui estas coisinhas”

Estagiária: “E que coisinhas são essas?”

B: (apontou para a imagem)

Estagiária: “E tem o cabelo de que cor?” (esta pergunta surgiu para poder fazer a ligação com a imagem, uma vez que não consegui fazer o registo fotográfico, ou seja, uma técnica para que me lembrasse de quem seria a imagem que estávamos a falar.)

B: “Dourado”

Estagiária: “Boa, tens mais alguma coisa a dizer sobre este menino?”

B: “Não”

Estagiária: “Então e este “menino”, de onde achas que ele poderá vir?”

B: “Da Índia”

Estagiária: “E porquê?”

B: “Porque tem esta setinha”

Estagiária: “Sim, sabes normalmente nós vemos os “meninos” que vêm da Índia que utilizam isto (apontando). Sabes para que serve isto?”

B: “Não”

Estagiária: “É para representar a sua cultura, para eles dançarem também, faz parte da sua cultura. Nós em Portugal também temos a nossa cultura e os nossos hábitos, por exemplo, faz parte da nossa tradição alguns pratos típicos, como o bacalhau.”

B: “Hum..”

Estagiária: “Então e este menino?”

B: “Do Brasil”

Estagiária: “E porque achas que poderá ser do Brasil?”

B: “Porque é preto”

Estagiária: “Sim, e mais alguma razão?”

B: “Sim, e tem o cabelo preto.”

Estagiária: “E os brasileiros falam a mesma língua que nós?”

B: “Não.”

Estagiária: “Então falam o quê?”

B: “Brasileiro”

Estagiária: “É português do brasil, sim e têm algumas palavras diferentes das nossas (português de Portugal)”

B: “Sim”

Estagiária: “A MC também usa algumas palavras diferentes das nossas”.

B: “Sim, porque é brasileira”

Estagiária: “É verdade e esta “menina” o que achas?”

B: “É a Ariel”

Estagiária: “E de onde vem essa Ariel?”

B: “Não é a Vaiana.”

Estagiária: “É a Vaina, ok. E porque dizes que achas que é a Vaiana?”

B: “Porque tem estas ondinhas aqui (apontando para o seu cabelo)”

Estagiária: “Ok, e esta “menina” aqui?”

B: “É chinesa”

Estagiária: “E porque achas isso?”

B: “Porque tem esta cara (apontando)”

Estagiária: “E o que tem essa cara de diferente das outras para dizes que é chinesa?”

B: “Porque não tem a cara igual a esta, nem a esta, nem a esta” (...-apontando para todas as crianças)”

Estagiária: “Okay, é uma justificação. E este “menino”, de onde achas que ele é? (alguns segundos). Já viste algum “menino” que utilize isto(apontando) na cabeça, chama-se burca.”

B: “O que é que é burca?”

Estagiária: “A burca faz parte da cultura dos meninos, e quando eles vão á igreja também utilizam esta burca. As vezes também vemos umas senhoras que estão todas tapadas que só se vê os olhinhos. Sabiam que também faz parte da cultura delas?”

B/MC: “Não”

Estagiária: “Se quiserem, também podemos fazer um trabalho ou pesquisa sobre isso..”

No entanto, não obtive resposta e grande interesse à sugestão referida, pelo acabei por concluir a conversa, uma vez que, detetei que a criança já não tinha interesse na conversação e na sua expansão:

“Então, olha a Nadine já tirou algumas notas sobre o que me disseste. E depois gostava de fazer um trabalhinho se quiserem, obrigada!”

De seguida, surge uma nova criança que demonstrou interesse em participar, surgindo o seguinte diálogo:

Estagiária: “Para que achas que serve este jogo?”

C: “Eu acho que este jogo serve para ver as diferenças”

Estagiária: “Para ver as diferenças do quê?”

C: “De nós todos”

Estagiária: “De nós todos quem?”

C: “Todos desta escola.”

Estagiária: “Então, tu achas que nós somos diferentes?”

C: “Sim”

Estagiária: “Boa! Então eu agora vou-te pedir para pegares nestas pecinhas do jogo e tentares resolvê-lo e enquanto o estas a resolver, quero que observes, ou seja, que olhes bem para estas imagens e me digas aquilo que tu viste de diferente ok?”

C: “Sim!”

Estagiária: “Então, vamos lá!”

C: “Terminei”

Estagiária: “Ok, então durante o jogo o que observaste, o que viste de diferente ou o que viste de igual?”

C: “Este é igual a este”

Estagiária: “É porque achas que este que tem o turbante é igual a este que tem uma pintura na testa?”

C: “Porque têm o cabelo e a boca igual e têm a cara parecida.”

Estagiária: “Se têm a cara parecida podem ser familiares, irmãos por exemplo?”

C: “Sim!”

Estagiária: “Mas têm diferentes tons de pele, achas que poderiam ser irmãos à mesma”

C: “Sim, porque todos somos diferentes”

Estagiária: “Então e este “menino”, será que pode ser irmão deste?”

C: “Não!”

Estagiária: “Porquê?”

C: “Porque o cabelo é diferente e tem demasiadas diferenças”

Estagiária: “Mas o cabelo deste e deste também é diferente (apontando)”

C: “Mas estes têm diferenças mais reconhecíveis”

Estagiária: “Como por exemplo?”

C: “O cabelo não é assim tão igual, os olhos também não, a cor dos lábios também não.”

Estagiária: “Mas poderão ser amigos.”

C: “Claro!”

Estagiária: “Hum..então e esta menina?”

C: “Esta menina tem quase a mesma cara que esta”

Estagiária: “Quase ok, então achas que elas são parecidas?”

C: “Sim, porque têm as duas o mesmo tipo de olhos.”

Estagiária: “Hum, e será que vêm do mesmo país? Sabes o que é um país?”

C: “Não”

Estagiária: “Então a Nadine vai explicar! É assim um local muito grande, que tem várias cidades. Por exemplo, dentro de Portugal temos Lisboa, Porto..”

C: “Hum”

Estagiária: “Então e aqui o que achas?”

Estagiária: “Achas por exemplo, que eles poderiam brincar todos juntos?”

C: “Sim”

Estagiária: “Mas porquê?”

C: “Porque ser diferente não faz mal, podem todos brincar na mesma.”

Estagiária: “É isso mesmo! E diz-me uma coisa, nós aqui na nossa sala, consideras que alguém tem uma característica diferente, por exemplo, na sua língua?”

C: “Sim, porque somos todos diferentes.”

Estagiária: “Ok, mas também temos aqui meninos que falam uma língua diferente?”

C: “Alguns falam português e outros falam brasileiro.”

Estagiária: “Sim, é o Português do Brasil, temos o Português aqui de Portugal e temos também o Português do Brasil. Como por exemplo a CE, MC, D e Y. mas nós conseguimos percebê-los à mesma.”

C: “É verdade”

Estagiária: “Tens mais alguma coisa a dizer sobre o livro, sobre o jogo ou sobre sermos diferentes?”

C: “Nada”

Estagiária: “Está bem, então vamos terminar a nossa entrevista e obrigada C.”

Entretanto, surge o interesse de uma nova criança, nomeadamente:

Estagiária: “Para que achas que serve este jogo?”

M: “O que eu sei deste jogo?”

Estagiária: “Sim, e para que serve?”

M: “Para descobrir as diferenças das pessoas.”

Estagiária: “Ok, muito bem. Agora vamos tentar fazê-lo, e ao mesmo tempo quero que estejas atenta e que me digas o que observas. Então, vamos pôr as peças.”

(Depois do jogo montado)

.....

Estagiária: “Boa, e enquanto estiveste a fazer o jogo o que viste, alguma coisa diferente?”

M: “Aquele “menino” tem os olhos verdes, este tem os olhos castanhos, este é preto, este tem os olhos preto escuro, este um preto um bocadinho mais claro”

Estagiária: “Ok, viste que a cor dos olhos é diferente é isso?”

M: “Sim”

Estagiária: “E o que viste mais?”

M: “Eu vi, um bocadinho de azul, de roxo e um bocadinho de branco” (apontando para a imagem)

Estagiária: “E o que achas que são estas cores que estão aqui à volta do pescoço desta menina?”

M: “Eu acho que é um cachecol.”

Estagiária: “E achas que ela está com frio?”

M: “Sim”

Estagiária: “E poderá ser de onde?”

M: “Pode ser num sitio onde tem muita chuva, e neve e tem muito frio. Então eu acho que é o Polo Norte.”

Estagiária: “E será que o Polo Norte faz parte de Portugal?”

M: “Não acho, por exemplo a China é muito longe. Eu acho que uma parte do país de Portugal, é Lisboa.”

Estagiária: “Lisboa, achas que é um país?”

MC: “Lisboa, é um país.”

Estagiária: “Lisboa é um país, o que vocês acham?”

M: “Não acho que é um país.”

Estagiária: “Então, achas que é o quê?”

M: “Ahm..”

Estagiária: “Eu acho que é uma cidade, porque o nosso país é Portugal. Por exemplo lá no Brasil era o país da **MC**, mas ela vivia em outra terra. Como se chamava **MC**?”

MC: Navega Sul

Estagiária: “Ok, então isso é uma cidade?”

MC: “Sim”

Estagiária: “Agora vamos fazer uma pergunta à **MC**. Tu lá no Brasil falavas português do brasil?”

MC: “Sim”

Estagiária: “E aqui também falas assim?”

MC: “Sim”

Estagiária: “Mas tu percebes à mesma? (direcionando-me para a **M**.)

- Consegues perceber o que a **MC** diz?”

M: “Sim, eu também sei falar brasileiro.”

Estagiária: “Uau! Então fala lá um bocadinho?”

M: “Gentxii”

MC: “Fala mais”

(O diálogo continuou entre as crianças, porém através da gravação não está totalmente claro pelo que não consegui compreender)

Estagiária: “Então quer dizer que tu **M**. gostas de conhecer “coisas” de outros países e gostas de falar por exemplo outras línguas, como português do brasil. E conheces outras línguas?”

M: “Não conheço muitas, mas conheço mais umas perguntas sobre inglês, que please é por favor é inglês.”

Estagiária: “Muito bem, então também conheces algumas palavras em inglês. Também é outra coisa boa, assim podes aprender inglês. Também é uma diversidade, podes falar melhor com os ingleses.”

(Sem resposta)

Estagiária: “Então e diz-me e está menina, o que achas?”

M: “Acho que está menina, é como alguns chineses que usam pauzinhos, mas não está a aparecer aqui. Mas eu acho que ela é chinesa.”

Estagiária: “Eu também acho que ela poderá ser chinesa.

- Mas porque achas que ela poderá ser chinesa? Por causa dos pauzinhos que não aparecem?”

M: “Porque eu sei que alguns chineses são assim, porque eu vejo no canal 2, a seguir de acabar os desenhos animados. E vejo os chineses e mostra como eles são.”

Estagiária: “Muito interessante!”

MC: “Eu acho que esta é que é chinesa.”

Estagiária: “A **MC**, acha que está que é chinesa, mas **M**. acha que a chinesa é esta, mas não faz mal, podemos ter ideias diferentes.”

MC: “Aquele olho, é mais de chinesa.”

Estagiária: “E porque achas que esta é chinesa (dirigindo-se à **M**)?”

- Será por causa dos olhos?”

M: “Eu acho que é por causa dos olhos sim. É assim, eu vejo sempre no canal 2, assim, e vejo eles com totós e estas coisas assim, então eu percebo como é que eles podem usar e fazer como é que eles são.”

Estagiária: “Ok, muito bom, obrigada **M**. Afinal sabes muito sobre este assunto de sermos todos diferentes. Muito bem! E esta menina?”

M: “Eu acho que esta “menina” vem de de...”

MC: “De Portugal?”

M: “De Lisboa.”

Estagiária: “De Lisboa? Uau, então quer dizer que vem de uma região aqui próximo de Setúbal.”

MC: “Eu já sei de onde ela veio. De Lisboa, aqui de Portugal.”

Estagiária: “Ok, pode ser também. Quer dizer que fala português”

MC: “Porque eu já vi uma “menina” de cabelo liso assim dessa forma e ainda tinha uma tiara.”

Estagiária: “Então quer dizer que as meninas de cabelo liso e de tiara, são de Portugal?”

MC: “Sim!”

Estagiária: “Mas a Cecília tem o cabelo liso e tem uma tiara e não nasceu em Portugal”

MC: “É, mas ela veio do Brasil e veio para Portugal”

M: “Eu tenho caracóis, não tenho o cabelo liso.”

Estagiária: “É verdade⁵⁰. O que queres dizer mais sobre este jogo **M**?”

M: “Eu acho também que este vem do Pólo Norte (ideia já repetida).”

Estagiária: “Boa, gostaste deste livro?”

M: “Sim”

Estagiária: “E no dia de hoje sobre as atividades que a Nadine fez contigo o que gostaste mais de fazer?”

M: “Tudo!”

Estagiária: “Boa, então muito obrigada! A nossa entrevista acabou. Obrigada!”

Surge um novo diálogo, nomeadamente:

Estagiária: “Podes começar a resolver o jogo. Se precisares de ajuda também te posso ajudar.”

MI: “Eu não tenho o cabelo assim.”

Estagiária: “Não? Então tens cabelo como?”

MI: “Tenho o cabelo assim mais comprido.”

Estagiária: “E de onde achas que é essa “menina”?”

(Sem resposta, enquanto a **MI**, tenta colocar a imagem no local indicado no jogo)

Estagiária: “O que achaste sobre este jogo?”

MI: “Achei que o meu cabelo está quase a chegar igual a esta menina.”

Estagiária: “Então achaste que o vosso cabelo é parecido?”

MI: “Sim”

Estagiária: “E mais, o que achaste das outras imagens?”

MI: “As imagens são muito bonitas, os cabelos dos meninos são parecidos.”

Estagiária: “Boa, e mais? (sem resposta)”

- Achas que eles poderão ser do mesmo país?”

⁵⁰ Poderia ter reforçado, a ideia de que as características físicas, neste caso, a forma do cabelo, não tem que ver necessariamente com a sua origem.

MI: “Não”

Estagiária: “Então porquê?”

MI: “Não sei”

Estagiária: “Sabes o que é um país?”

MI: “Não”

Estagiária: “Olha, então vou te dar um exemplo. Nós estamos em Portugal que é o nosso país, mas dentro de Portugal há várias cidades, como Lisboa, Faro.”

MI: “O trabalho da minha mãe, é em Lisboa. E olha uma coisa, eu moro em Setúbal, e o meu Setúbal está dentro do meu Portugal.”

Estagiária: “É isso mesmo **MI**. Muito bem!”

- “E diz-me uma coisa, o que achas desta menina?”

MI: “Essa menina é quando eu fui bebé, é mesmo igualzinha.”

Estagiária: “Aí é? Porquê?”

MI: “Porque tem pompons”

Estagiária: “Então, achas que a menina é bebé?”

MI: “Não, porque ela tem dentes. Eu só estava a falar do cabelo.”

Estagiária: “Então, achas que esta menina tem o cabelo parecido a um bebé?”

MI: “Sim.”

Estagiária: “É deste menino o que achas? (o que tem burca)”

MI: “Está machucado”

Estagiária: “Está machucado, porquê?”

MI: “Porque ele tem doidoi”

Estagiária: “Tu achas que ele tem isto na cabeça porque fez um doidoi?”

- (Abana a cabeça afirmando que sim)

Estagiária: “Eu acho que ele tem isto na cabeça porque ele tem uma cultura diferente, hábitos e valores diferentes dos nossos aqui em Portugal, ele deve ser de outro país. Já viste assim alguém, na rua por exemplo?”

MI: “Não”

Estagiária: “Mas há meninos que vem de outro país e usam isto (apontando) e chama-se uma burca.”

MI: “O que é burca?”

Estagiária: “É isto, este lenço que o menino tem à volta da sua cabeça. E fazem parte da sua cultura.”

MI: “Ah!”

Estagiária: “E esta menina, o que tens a dizer sobre ela?”

MI: “Esta menina tem o cabelo da minha mãe, o cabelo da minha mãe é assim:”

(E de seguida começou a enumerar as características dos outros “meninos” centrando-se na cor e forma do seu cabelo).

Estagiária: “Então tu achas que as diferenças destes “meninos” é só o cabelo?”

MI: “Sim”

Estagiária: “Para ti, não têm mais diferenças nenhuma?”

MI: “Não”

Estagiária: “Tens mais alguma coisa a dizer?”

MI: “Não”

Estagiária: “Ok **MI**, gostei muito de teres vindo participar e obrigada.”

Aparece uma nova criança, despontando um novo diálogo:

Estagiária: “Para que achas que serve este jogo?”

D: “Eu acho que os castanhos são todos iguais aos bancos, e o cabelo não faz mal nenhum.”

Estagiária: “Quero que me digas, enquanto estiveste a fazer o jogo, no que reparaste?”

D: “Eu reparei nesta “menina”, esta “menina” vem do brasil”

Estagiária: “Vem do Brasil? E porque achas que vem do brasil?”

D: “Porque tem caracóis.”

Estagiária: “Então as “meninas” que têm caracóis, vêm do brasil?”

D: “Sim”

Estagiária: “Então, eu também tenho caracóis. Venho do brasil?”

D: “Sim”

Estagiária: “Por acaso, não venho. Mas sabes, que tenho família que vem de outros sítios, como por exemplo, Angola e Cabo Verde. Já ouviste falar?”

D: “Não, mas sabes onde eu moro?”

Estagiária: “Onde?”

D: “Eu moro noutro sítio”

Estagiária: “Qual sítio?”

D: “Noutro sítio, não é do Porto é da outra cidade.”

Estagiária: “Ah! Na outra cidade. E qual é a outra cidade?”

D: “É do brasil, porque é a minha casa.”

Estagiária: “O brasil é? Mas o Brasil é outro país, e o nosso país é Portugal.”

D: “Sim, mas eu moro no Portugal.”

Estagiária: “E dentro de Portugal, nós temos mais regiões. Temos, por exemplo, Lisboa, Setúbal.”

(Sem resposta)

Estagiária: “E o que achas mais sobre estes “meninos”?”

D: “Esta “menina” vem da China”

Estagiária: “Como sabes que ela vem da China?”

D: “Porque ela tem os olhos assim”

Estagiária: “E os olhos assim é como?”

D: (Apontou) “Mas a chinesa vem para Portugal”

Estagiária: “Então quer dizer que a chinesa também pode vir para aqui e é bem-recebida”

D: “Pode! É, e vem de comboio”

Estagiária: “Muito bem, e este “menino”?”

D: “Já estava no Portugal (menino moreno)”

Estagiária: “Nasceu cá?”

D: “Sim”

Estagiária: “E esta “menina”?”

D: “Também vem da China”

Estagiária: “E este “menino”?”

D: “Não é Chinês, nem vem do Brasil, vem de Portugal”

Estagiária: “E quais são os “meninos” que ainda não vimos.”

D: “Esta “menina”, a minha mãe é assim igual a esta menina.”

Estagiária: “Então durante esta conversa chegamos à conclusão que estes meninos podem vir de diferentes países e alguns também podem vir do nosso país que é Portugal. É isso?”

D: “Sim. A minha mãe já está no Portugal.”

Estagiária: “É verdade, alguns “meninos” podem ter nascido em Portugal e outros podem ter família em outros países. Por exemplo eu, tenho a pele assim mais moreninha mas também tenho família de outros países como Angola e Cabo Verde.”

D: “És igual a esta menina. (apontando para a imagem do jogo)”

(Entretanto, a conversa foi interrompida por uma das crianças do grupo perguntando quando iríamos para a rua, a criança com que estava a dialogar acabou por dispersar, pelo que não insisti mais.)

Estagiária: “Gostaste do jogo e da “entrevista”?”

D: “Sim”

Estagiária: “Ainda bem, muito obrigada!”

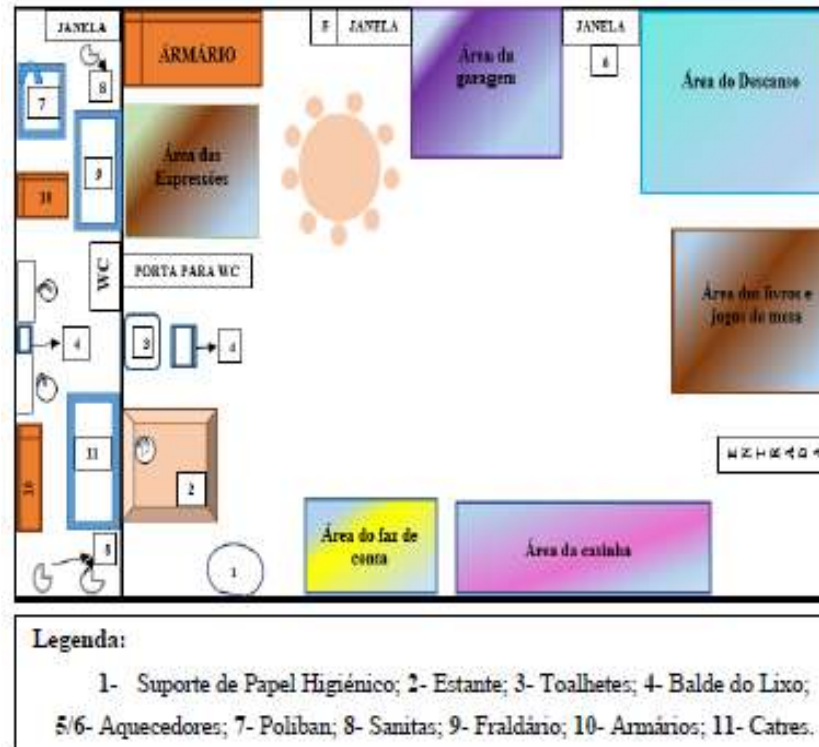
Apêndice IX- Grelha Análise de Conteúdo – Conversação com os miúdos/ graúdos e o seu pensamento longínquo

Categorias	Conceções dos miúdos/gráúdos	Reflexões da estagiária
<p>Inclusão</p>	<p>D: “Olha, eu sei! Isto (referindo-se a uma das imagens do jogo) é castanho, mas isto os castanhos são iguais aos brancos. Os castanhos não fazem mal nenhum e também o cabelo não faz mal (apontando para os cabelos de cada criança)”.</p> <p>Estagiária: “ Mas têm diferentes tons de pele, achas que poderiam ser irmãos à mesma?”</p> <p>C: Sim, porque todos somos diferentes”.</p> <p>C:(..) “ser diferente não faz mal, podem todos brincar na mesma.”</p>	<p>Ao ouvir tal comentário da D. fiquei muito perplexa com a sua perspicácia e a sua forma de pensar sobre a temática em estudo, mesmo sem se aperceber. Pois, demonstra exatamente a inclusão no seu estado mais puro, aceitação e igualdade.</p> <p>Confesso que o meu papel enquanto mediadora da conversa se centrou em estimular e direcionar o dialogo para a temática em estudo principalmente quando este se desviava e assim o fiz com a C. Nesse sentido, os graus de parentesco foram incluídos nesta conversa, e posteriormente tive noção que este poderia ser também um bom ponto de partida para incluir na diversidade da constituição familiar. O facto da C. reconhecer que todos somos diferentes é de uma compreensão de diversidade incrível, percebendo que cada um de nós tem a sua individualidade.</p> <p>Quando a C. refere que no brincar devemos incluir todos, esta afirmação, deixou-me reflexiva na medida em que, sim, sem dúvida alguma, podemos e devemos incluir todos, tornando as brincadeiras mais diversas e enriquecedoras. Sendo que, a inclusão é mais simples do que se quer compreender e torna a brincadeira mais divertida.</p>
<p>Diversidade Cultural</p>	<p>D: “Este menino é preto, este é preto, este amarelo e este é castanho e branco”</p> <p>M: “Este é castanho, este é preto” (..) (Começa por observar as imagens, e nomeia os diferentes tons de pele de cada um)</p>	<p>A D. demonstra possuir algum conhecimento face a diversidade cultural nomeando os diferentes tons de pele de cada uma das imagens observadas. No entanto, este é um sinal de reconhecimento de diversidade, e a meu ver deve ser encarando como um sinal positivo. Dei por mim a pensar, que este reconhecer é ótimo na ótica de que, reconhece que existe diversidade e essa pode ser visível em diferentes aspetos. Afinal ser diverso faz parte da característica base do ser humano.</p>

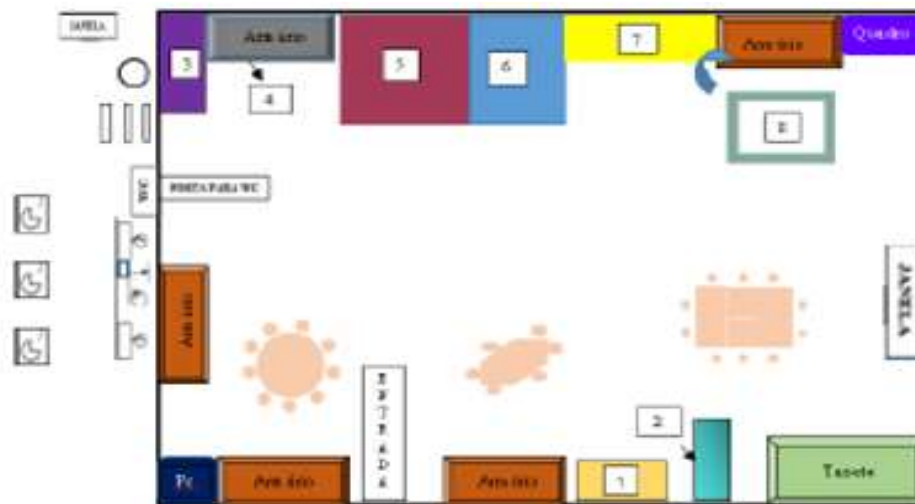
	<p>“Estagiária: Mas o que será que este chapéu significa? MC: Jesus (..) Estagiária: Mas eu acho que se calhar isto tem haver com o sitio de onde ele vem. MC: De onde é que ele vem? Estagiária: De onde é que achas que ele vem? Isto (e aponto) chama-se burca. Conheces alguém que a utilize? MC: Sim (..) uma pessoa que vive lá no céu.”</p> <p>“Estagiária:(..) Tu sabes o que são países? MC: Sim, é onde as pessoas vivem. Estagiária: E Portugal, achas que é um país? MC: Sim, é um país que todo o mundo é português Estagiária: Exato! Então e no Brasil será que é um país? (pois peguei no exemplo da criança, sendo está brasileira). MC: É todo mundo brasileiro, sim é um país que tem pessoas que nem são iguais”. MC: “Eu acho que é do (..) Brasil. (..) Porque ela tem a mesma cor que eu e as minhas amigas do Brasil tinha. Estagiária: Interessante! Mas olha, eu também tenho a mesma cor que tu e não do Brasil.. E agora, como resolvemos isto? MC: É, é diferente.. Estagiária: Ela pode ser do Brasil, mas também pode ser de outro sitio. MC:É.. Eu acho que essa daqui veio (apontando para a imagem) de Portugal.”</p> <p>Estagiária: E os brasileiros falam a mesma língua que nós? B: Não Estagiária: Então falam o quê? B: Brasileiro Estagiária: É português do brasil sim, e têm algumas palavras diferentes das nossas (português de Portugal)”.</p>	<p>Face à resposta da MC, uma vez mais compreendi que poderia remeter este comentário para a diversidade cultural e porquê? Porque a diversidade cultural também inclui a própria religião e neste caso, a MC, partilhou um dos seus conhecimentos relativamente ao uso de um “chapéu” que se assemelha a uma figura religiosa. Neste sentido, dei por mim a pensar que cada uma das crianças assemelha um simples símbolo, a um diferente significado. Mas nunca invalidado um ou outro, demonstrando que cada um é importante e deve ser respeitado, seja ele qual for.</p> <p>Neste ponto já entramos na vertente dos países mais propriamente no conhecimento de diversas culturas associadas a países ou religiões diferentes. Refiro ainda que fiquei perplexa com o comentário da criança dando a sua descrição relativamente a um país, apresentando noções básicas sobre este conceito. No entanto achei importante fazer um paralelismo com o seu país, uma vez que a criança em questão possui nacionalidade brasileira.</p> <p>Uma vez mais acredito e focando-me neste comentário vejo que as crianças direcionam as suas respostas com base naquilo que já conhecem ou viveram e aqui está mais um exemplo.</p>
--	--	---

	<p>“Estagiária: Então e este menino? B: Do Brasil Estagiária: E porque achas que poderá ser do Brasil? B: Porque é preto (..)</p> <p>MC: “É da Índia (..) porque tem esse negócio na testa”. MC: “Ela é chinesa, porque os chineses usam essa roupa (apontando para o que a “menina” tinha vestido)”. B: “(..) somos todos diferentes”.</p> <p>Estagiária: “Então tu achas que as diferenças destes “meninos” é só o cabelo?” MI: Sim Estagiária: Para ti, não têm mais diferenças nenhuma? MI: Não”.</p>	<p>A B. assemelha as crianças com o tom de pele escuro ao Brasil e após pensar na sua afirmação, penso que pode ter haver com as suas vivências consoante aquilo que observa também.</p> <p>Tais comentários relembram a diversidade cultural associada ao vestuário que muitas vezes é um marco referencial nesta caminhada. Para esta criança estes adereços representa a identidade de cada daquelas “crianças” . Dou por mim a pensar que sim somos todos diferentes e para além disso o vestuário é usado também como forma de cada um de nós se expressar.</p> <p>Achei este comentário de todo maravilhoso, porque enquanto refleti sobre as respostas acertadas e embora que fechadas da M.I, demonstra a sua conceção de diversidade, que não se remete em analisar outras características apenas focando-se num critério sendo este o cabelo.</p>
--	---	---

Apêndice X- Planta do Contexto de Creche



Apêndice XI- Planta do Contexto de J. Infância



legenda:

- 1- Área dos puzzles
- 2- Área da garagem (voltada para a área dos puzzles) e Área da biblioteca (voltada para o tapete)
- 3- Área da pintura
- 4- Estante e Área da plasticina
- 5- Área da cozinha
- 6- Área da casinha das bonecas
- 7- Área das construções
- 8- Área do cinema (que fica por cima do armário, tem uma tela de projeção).

Apêndice XII- Autorização Fotográfica Contexto de Creche



Eu Nádine Teixeira, estudante do Mestrado de Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Setúbal, da Escola Superior de Educação e estagiária da Instituição [REDACTED] solicito a autorização de cada encarregado de educação para a utilização de registos fotográficos das atividades decorridas em contexto de creche [REDACTED]. O intuito de utilização destes registos serve de complemento para integrar no dossier pedagógico para fins de relatório de estágio da estagiária.

Nome da criança	Autoriza	Não Autoriza	Data	Assinatura do E.E.
[REDACTED]		X	01-10-19	[REDACTED]
[REDACTED]	X	—	04-10-19	[REDACTED]
[REDACTED]	X	—	31-10-19	[REDACTED]
[REDACTED]	X	—	31-10-19	[REDACTED]
[REDACTED]	X	—	31-10-19	[REDACTED]
[REDACTED]	X	—	31-10-19	[REDACTED]
[REDACTED]	X	—	04-11-19	[REDACTED]
[REDACTED]	X	—	04-11-19	[REDACTED]
[REDACTED]	X	—	30-10-19	[REDACTED]
[REDACTED]	X	—	31-10-19	[REDACTED]
[REDACTED]	X	—	31-10-19	[REDACTED]
[REDACTED]	X	—	31-10-19	[REDACTED]
[REDACTED]		X	31-10-19	[REDACTED]

Apêndice XIII- Música Huevo Podrido

Jugando al huevopodrido

Se lo tiro al distraído

El distraído lo ve

Y hueve podrido es.

Tradução:

Jogando ao ovo podre

Eu jogo para os distraídos

O distraído vê

E é o ovo podre.

Apêndice XIV- Jogo do Gana (Da, Ga)

O jogador que representa a serpente coloca-se dentro de casa. Os restantes jogadores distribuem-se pelo espaço. Quando a serpente quer, sai a correr para os agarrar. Assim que agarra alguém, passam a ser os jogadores serpentes, dão as mãos e formam uma cadeia. Se, enquanto correm, a cadeia se rompe, não podem agarrar os restantes jogadores. Os jogadores só são agarrados e integram a cadeia quando esta está completa. O jogo reinicia quando todos os jogadores são agarrados.

Apêndice XV- Notas de campo

Nota de campo (11/11/2019) | Contexto: creche **Intervenientes:** Estagiária e Educadora **Local:** Sala de Atividades

No momento da manhã, em conversa informal, depois de me serem entregues duas receitas (das duas crianças que estão institucionalizadas no centro de acolhimento pertencente à Cáritas Diocesana de Setúbal) por uma das auxiliares de sala, eu e a educadora cooperante, partilhamos a atenção prestada pelas colaboradas do centro de acolhimento.

Educadora: “Já viste as receitas que as colaboradoras do centro de acolhimento fizeram?”

Estagiária: “Sim, são tão diferentes e originais”.

Educadora: “Apesar de não ser uma receita alimentar, deram o seu toque pessoal, transmitindo aquilo que lhes podem dar, neste momento, fazendo parte da sua vivencia atual”.

Estagiária: “Isso é de valorizar, não estava mesmo à espera”.

Educadora: “O facto de terem tido o cuidado de fazerem as duas receitas diferentes, torna-as mais pessoais”.

Estagiária: “Pois, é verdade, cada criança apresenta as suas características e necessidades”.

Educadora: “Devias fazer referência a estas receitas no teu projeto de investigação, pois é uma forma diferente de repensar na diversidade remetendo para a inclusão”.

Estagiária: “Irei fazê-lo, muito obrigada pela ideia”.

Nota de campo (25/09/2020) | Contexto: jardim de infância **Intervenientes:** Estagiária e crianças **Local:** Sala de Atividades

Durante a manhã, no momento de exploração livre, nas áreas, surgiu um diálogo entre mim e uma das crianças.

MI (PT): “Podes brincar comigo na oficina que o meu carro quebrou, temos de o arranjar”.

Estagiária: “Mas quebrou, isso é uma palavra brasileira, o que queres dizer com isso?”

MI: “Eu... Acho que não se diz, mas espera... - mostrou-se pensativa e logo chegou a uma conclusão, dizendo:

O que eu queria dizer, é que o meu carro estragou-se, podes arranjar e brincar comigo?”

Estagiária: “Sim posso, pois, agora já entendi o que querias dizer, mas quebrou-se também pode ser partir” (no entanto, a criança não avançou mais no diálogo e eu acabei por não insistir).

Nota de campo (28/09/2020) | Contexto: jardim de infância **Intervenientes:** Estagiária e crianças **Local:** Espaço exterior

MC (BR): “No brasil bebê é igual a beber”

MI (PT): “Em Portugal é diferente e os bebês têm mamadeira”

Estagiária: “Existem algumas diferenças na linguagem, aqui dizemos de maneiras diferentes a palavra bebê e beber. E para que serve a mamadeira MI?”

MI (PT): “Para os bebês beberem o seu leite”

Estagiária: “E como será que se diz em Portugal? (ambas ficaram pensativas, sem me dar resposta, pelo que após lhes dar algum espaço disse) – É biberon. Existem muitas palavras diferentes, por exemplo, no brasil diz-se cachorro”.

MC (BR): “E aqui?(Portugal)”

Eu:“Aqui nós dizemos cão”.

Nota de campo (29/09/2020) | Contexto: jardim de infância **Intervenientes:** Estagiária e crianças **Local:** Espaço exterior

Educadora:“MI. o teu nariz está um bocadinho entupido, estás constipada”.

C:“Apanhou um resfriado, não devia ter vindo à escola”. (a criança percebe que o que é uma constipação, no entanto, faz a analogia com o seu dialeto).

MI: “Pois é, eu não sequei o meu cabelo por isso fiquei assim”.

Nota de campo (09/11/2020) | Contexto: jardim de infância **Intervenientes:** Estagiária e J. **Local:**sala de atividades

J:“Eu nunca brinquei no comboio aqui (referindo ao contexto escolar e às suas vivências em Portugal)”.

Estagiária:“Ai não?”

J:“Não, eu vivo noutro mundo”. **Estagiária:**“Noutro mundo?”**J:** “Sim, no meu país onde nasci”.

Estagiária:“E como se chama esse país?”**J:**“Chama-se Angola, lá tenho outros brinquedos”.

Estagiária:“Quais? Queres partilhar?”**J:**“Trator, bonecos do pijamax”.

Estagiária:“Uau!” **J:** “Sabes, nas férias vou dentro de um avião”.

Estagiária:“Ai que bom! Tens de te deslocar com um meio de transporte diferente”.

J:“Sim e gosto muito”

Estagiária:“Mas lembra-te que não o sitio onde nasceste não é outro mundo mas outro país”.

Assim o dialogo terminou pois, a criança voltou a brincar com o objeto anteriormente mencionado.

Nota de campo (09/11/2020) | Contexto: jardim de infância **Intervenientes:** Estagiária, Educadora e B. **Local:** sala de atividades

B:“Eu falo português e falo português mas não nasci em Portugal”.

Educadora:“Então?”

B:“Nasci no Barreiro”.

Educadora:“Vou esclarecer uma coisa- chamou atenção de todo o grupo- ouçam que a B. levantou aqui uma questão interessante”.

- “Tu nasceste em Portugal não nasceste foi em Setúbal. Mas o Barreiro faz parte de Portugal”.

Nota de campo (28/11/2020) | Contexto: jardim de infância **Intervenientes:** Estagiária e M. **Local:** sala de atividades

No momento de exploração livre fiz a seguinte pergunta à M:

- O que gostaste da atividade de hoje?

M:“Gostei muito do vídeo e de fazer o desenho. Fiquei emocionada com o vídeo”.

Estagiária:“Ai foi? Então porquê?” (referindo-me ao vídeo)

M:“Foi muito bonito e eu também concordo que devemos brincar com todos os meninos”.

Nota de campo (17/11/2020) | Contexto: jardim de infância **Intervenientes:** Estagiária e grupo **Local:** sala de atividades

A educadora implementou uma atividade de sustentabilidade ambiental, recorrendo à dinamização de uma história e de seguida propôs uma atividade de expressão plástica, em que as crianças tiveram de fazer um papagaio. (não pude assistir porque foi a avaliação da educadora)

Contudo a educadora partilhou comigo que as crianças brasileiras identificaram o papagaio como pipa, no entanto, esta pensou que não seria pois não conhecia essa palavra associada ao objeto. Porém, esta consultou a internet e viu que era verdade apresentando-se assim uma diferença linguística.

Na atividade que decorreu no período da tarde projeto de leitura com a colaboração da casa da avenida, o D. voltou a identificar o papagaio como pipa.