DESAFIOS E POTENCIALIDADES DE CONTEXTOS MULTICULTURAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: O OLHAR DE UMA EQUIPA EDUCATIVA

Maria Teresa Santos Mendonça

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

2024-2025

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DE CONTEXTOS MULTICULTURAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: O OLHAR DE UMA EQUIPA EDUCATIVA

Maria Teresa Santos Mendonça

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

Orientador: Prof.ª Doutora Carina Rodrigues

Júri
Presidente: Prof.ª Doutora Catarina Tomás
Arguente: Prof.ª Doutora Maria João Hortas
Orientador: Prof.ª Doutora Carina Rodrigues

2024-2025

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
POLITÉCNICO DE LISBOA

RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx-IPL), tem como principal objetivo apresentar, de forma sistemática e fundamentada, uma análise reflexiva sobre a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) realizada numa sala de jardim de infância (JI), entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, com um grupo de 22 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

A localização da Organização Socioeducativa (OS) na freguesia mais multicultural de Portugal, na qual se inserem 80 nacionalidades, motivou a seguinte temática de investigação: "Desafios e potencialidades de contextos multiculturais na Educação Pré-Escolar: o olhar de uma equipa educativa", que teve como principais objetivos: i) Caracterizar as representações da equipa educativa acerca da diversidade cultural no jardim de infância; ii) Identificar as principais potencialidades e os constrangimentos ou desafios decorrentes dessa diversidade; iii) Aferir as estratégias promotoras da inclusão (multi)cultural das famílias e das crianças do grupo.

A investigação, delimitada por uma abordagem qualitativa, teve por base um estudo de caso que previu a utilização de diferentes fontes de recolha de dados, tais como a observação direta participante (através do recurso a notas de campo e registos fotográficos) e um inquérito por entrevista à equipa de sala.

Desta forma, e em face da diversidade (e consequente barreira) linguística observada na sala/no grupo de crianças, os resultados, desde logo, apontam para diversas formas de linguagem aplicadas de forma a tentar chegar a todas as crianças. Além disso, a diferença é entendida a partir do conceito de criança, reconhecida como ser único, defendendo a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todas. Como estratégia de promoção da multiculturalidade, é também sugerida a inserção de objetos visuais de diversas culturas, com vista a promover a integração e o conforto das crianças.

Palavras-chave: Multiculturalidade; Comunicação; Conceções; Educação Pré-Escolar; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This report, written as part of the Master's Degree in Pre-School Education at the Lisbon School of Education (ESELx-IPL), aims to present, in a systematic and well-founded way, a reflective analysis of the Supervised Professional Practice II (PPS II) carried out in a kindergarten classroom between September 30, 2024 and January 24, 2025, with a group of 22 children aged between three and five.

The location of the Socio-Educational Organization (SO) in Portugal's most multicultural parish, which is home to 80 nationalities, prompted the following research topic: "Challenges and potential of multicultural contexts in Pre-School Education: the view of an educational team", whose main objectives were: i) Characterize the educational team's representations of cultural diversity in kindergarten; ii) Identify the main potentialities and the constraints or challenges arising from this diversity; iii) Assess the strategies promoting (multi)cultural inclusion of the families and children in the group.

The research, delimited by a qualitative approach, was based on a case study that used different sources of data collection, such as direct participant observation (using field notes and photographic records) and an interview survey with the classroom team.

In this way, and in view of the linguistic diversity (and consequent barrier) observed in the classroom/group of children, the results immediately point to different forms of language applied in order to try to reach all the children. In addition, difference is understood from the concept of the child, recognized as a unique being, defending equal learning opportunities for all. As a strategy for promoting multiculturalism, it is also suggested that visual objects from different cultures be inserted, with a view to promoting integration and comfort for the children.

Keywords: Multiculturalism; Communication; Conceptions; Preschool Education; Supervised Professional Practice.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO 1
2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA 4
2.1. Caracterização do meio 5
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo 6
2.3. Caracterização da equipa educativa 10
2.3.1. A equipa da instituição 10
2.3.2. A equipa de sala 11
2.4. Caracterização do ambiente educativo 13
2.4.1. Organização dos espaços e materiais 13
2.4.2. Organização dos tempos e rotinas 18
2.5. Caracterização do grupo de crianças 22
2.6. Caracterização das famílias 24
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI 27
3.1. Intenções para a ação 27
3.1.1. Intenções para com as crianças 28
3.1.2. Intenções para com as famílias 29
3.2. Processo de intervenção da PPS em JI 29
4. INVESTIGAÇÃO EM JI 36
4.1. Identificação e fundamentação da problemática 37
4.2. Revisão da literatura 37
4.2.1. Cultura e diversidade cultural: do(s) conceito(s) à prática pedagógica multicultural 37
4.2.2. Multiculturalidade na EPE: potencialidades e desafios 40
4.2.3. A ação do/a educador/a em contextos multiculturais 44
4.3. Roteiro ético e metodológico 45
4.4. Apresentação e discussão dos resultados 48
4.5. Síntese dos resultados 56

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE 60
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 64
REFERÊNCIAS 66
ANEXOS 71
ANEXO A- PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA PPS II* 72
ANEXO B- CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS 73
ANEXO C- GUIÃO DE ENTREVISTAS 75
ANEXO D- TABELA DE ANÁLISE CATEGORIAL 80
ANEXO E- TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS 91
ANEXO F- ROTEIRO ÉTICO 109
ANEXO G- CONSENTIMENTO 115

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Freguesia de Arroios após reorganização administrativa de Lisboa em 2012…… 5
Figura 2- Esquema-síntese dos eixos pedagógicos da pedagogia ……...… 10
Figura 3- Órgãos sociais da OS …….……...10
Figura 4- Sala 10 inicial ……...….16
Figura 5- Sala 10 adaptada às necessidades do grupo ……..17
Figura 6- Sala 10 adaptada ao projeto "O Supermercado" …….…...…18

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação 9
Tabela 2-Horário das atividades do grupo de sala 19

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE – Auxiliar de Ação Educativa

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CDEI – Conhecimentos e Docência em Educação de Infância

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

NC – Nota de campo

OS – Organização Socioeducativa

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar, tem como principal objetivo fundamentar uma análise reflexiva sobre a intervenção realizada em contexto de Jardim de Infância, entre os dia 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025. O estágio teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da zona metropolitana de Lisboa, com um grupo de 22 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Para além da reflexão sobre a prática, o relatório apresenta, também, uma investigação realizada no contexto da mesma. O relatório encontra-se, assim, dividido em seis secções principais, a começar pela presente introdução, e à qual seguem a caracterização da ação educativa contextualizada, a análise reflexiva da intervenção em JI, a investigação em JI, a construção da profissionalidade docente e as considerações finais, seguidas das referências e dos anexos.

No capítulo referente à "Caracterização da ação educativa contextualizada", descrevem-se as diferentes caracterizações do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, alargada e da sala em que me inseri, do ambiente educativo (com atenção à organização dos espaços e materiais, bem como dos tempos e rotinas), do grupo de crianças e das famílias.

No capítulo da "Análise reflexiva da intervenção em JI", abordo dois subcapítulos, sendo estes as minhas "Intenções para a ação" (para com as crianças, a equipa educativa e as famílias) e o "Processo de intervenção em JI", refletindo sobre o ritmo de cada criança, a sua individualidade e a formas de promover o seu desenvolvimento. Reflito, ainda, sobre a forma como procurei relacionar-me com a equipa educativa e integrar as famílias dentro da sala com o objetivo de contribuir para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

O capítulo seguinte, dedicado à investigação em JI, organiza-se em cinco subcapítulos, concretamente: a identificação e fundamentação da problemática; a revisão da literatura, abordando tópicos centrais para o estudo, tais como os conceitos de "Cultura" e "multiculturalidade", e as potencialidades e os desafios de contextos multiculturais para a ação do educador; o roteiro ético e metodológico; a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, uma breve síntese dos resultados com ênfase nas

potencialidades da pedagogia adotada pela OS na promoção da comunicação e da oralidade das crianças.

A problemática da investigação, delimitada pela abordagem qualitativa, foi definida pelo facto de a instituição estar localizada na freguesia mais multicultural de Portugal, onde estão inseridas 80 nacionalidades, motivando um estudo de caso sobre os "Desafios e potencialidades de contextos multiculturais na Educação Pré-Escolar: o olhar de uma equipa educativa". Para o mesmo, definiram-se os seguintes objetivos: i) Caracterizar as representações da equipa educativa acerca da diversidade cultural no jardim de infância; ii) Identificar as principais potencialidades e os constrangimentos ou desafios decorrentes dessa diversidade; iii) Aferir estratégias promotoras da inclusão (multi)cultural das famílias e das crianças do grupo.

A pesquisa apoiou-se no recurso a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: a observação participante, a partir da elaboração de notas de campo, e o inquérito por entrevista (semiestruturada), aplicado à coordenadora pedagógica da instituição, à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa da sala.

O relatório culmina em duas outras secções relativas à "Construção da profissionalidade docente", sublinhando a importância tanto da assertividade como da afetividade na relação com as crianças, e às "Considerações finais" sobre o meu percurso prático e investigativo.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

2.1. Caracterização do meio

A organização socioeducativa (OS) onde realizei a minha PPS II encontra-se localizada na freguesia de Arroios, que conta com um total de cerca de 35 mil pessoas "espalhadas por 57 quilómetros de ruas, num espaço com mais de dois quilómetros quadrados de área" (2,13km²), resultado da fusão da freguesia dos Anjos, Pena e São Jorge de Arroios (Junta de freguesia de Arroios, s.d.).

Figura 1

Freguesia de Arroios após reorganização administrativa de Lisboa em 2012

Nota. Retirado de Martins et al. (2017, p. 34).

A fusão de freguesias e outros fatores, nomeadamente a evolução demográfica e a transformação económica, a multiculturalidade tornou-se uma característica evidente no seio da população, uma vez que a freguesia se encontra composta por cerca de 80 nacionalidades. A freguesia, anteriormente associada a um envelhecimento da população, com baixas qualificações profissionais que reside numa das zonas mais antigas da cidade, depara-se com uma transformação abrupta a nível social, cultural e económico. De acordo com Martins et al. (2017), em 2011 residiam em Arroios 9513 pessoas de nacionalidade não portuguesa (população estrangeira), maioritariamente oriundas do Brasil.

A fixação da população nesta freguesia remete para os anos de 1551 (Igreja) e de 1562 (Convento) graças às terras férteis e abundantes em água que permitiam a subsistência e a comercialização de produtos alimentares. Comércio tradicional, ruas movimentadas e fácil acesso a transportes públicos são algumas das características que retratam a freguesia. Na zona envolvente, Arroios oferece restaurantes com gastronomia típica de várias culturas, alojamentos (hotéis e pousadas), associações culturais e três mercados – Mercado 31 de janeiro, Mercado de Arroios e Mercado do Forno do Tijolo – , compostos pelas piscinas municipais, complexo desportivo e um parque infantil. No que concerne à Educação, existe uma oferta variada tanto do setor público como do setor privado, desde creches a jardins de infância (JI) e estabelecimentos escolares de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) (Junta de freguesia de Arroios, s.d.).

É com base nas transformações sociais e culturais que a visão da organização socioeducativa consiste em procurar corresponder às necessidades da comunidade envolvente, através do acolhimento e integração das famílias no contexto educativo, trabalhando em parceria com a comunidade, entidades e os diferentes serviços envolventes.

Sustentando-se nos valores de respeito pela diversidade cultural e igualdade de oportunidades, o principal objetivo da organização consiste em consolidar e uniformizar as práticas educativas com o intuito de oferecer oportunidades de contacto com diferentes contextos e aprendizagens que permitam estabelecer relações e ligações interpessoais.

A freguesia onde a instituição está inserida disponibiliza diversos tipos de equipamentos, tais como, mercados, um mercado de culturas, uma galeria sede Anita Guerreiro, uma piscina, um ginásio, um ginásio ao ar livre, um polidesportivo, um complexo desportivo, ensino, biblioteca e uma sala de leitura.

O meio envolvente possibilita que as crianças que frequentam a instituição usufruam de parques infantis que circundam a instituição. O facto da instituição estar bem localizada numa avenida principal poderá ser uma vantagem por uma questão de fácil acesso, em contrapartida há excesso de veículos que por questões de segurança poderá ser um desafio.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

A Instituição Particular de Solidariedade Social em que me inseri surge em 1891 como asilo para acolhimento e resposta educativa para crianças órfãs do sexo feminino, e mais tarde as instalações são utilizadas para dar asilo a retornados das ex-colónias portuguesas. Por volta de 1980/1981, surgem as diferentes respostas sociais e educativas, nomeadamente Creche e Centro de Atividades Tempos Livres (CATL), sob acordo de cooperação com o Instituto da Segurança Social, Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º CEB, sob orientação do Ministério da Educação. De acordo com os dados apresentados no Projeto Educativo de Escola "A metamorfose da escola" (PE, 2022/2025), é dada resposta a um total de 289 alunos, sendo que 98 crianças frequentam a creche, 123 crianças a EPE e 68 crianças, o 1.º CEB e CATL.

No que diz respeito ao espaço físico, o edifício escolar compreende dois edifícios. O edifício secundário, composto por uma lavandaria anexa e um espaço de vestiário para pessoal docente e não docente e o edifício principal, que é composto por três pisos:

i. Piso térreo: uma portaria, uma secretaria, um gabinete de direção técnica, um gabinete de direção pedagógica, um salão polivalente, um refeitório, uma sala de refeições para pessoal docente e não docente, uma sala de informática, três salas de EPE e duas casas de banho. O recreio, dedicado ao 1.º CEB, ao JI e à creche, é amplo e tem uma área de relva sintética e outra de piso amortecido.

ii. Primeiro piso: três salas de creche, sendo uma delas heterogénea, quatro salas de berçário junto de um refeitório para a creche três salas de 1.º CEB, uma biblioteca, uma capela, três casas de banho, um gabinete de psicologia e dois gabinetes de reuniões.

iii. Último piso: duas salas de EPE, um gabinete, três salas de 1.º CEB e uma casa de banho de apoio.

Graças ao crescimento da organização e algumas intervenções e reestruturações, foram sendo estabelecidas diversas parcerias que apoiam o projeto, nomeadamente (*site* oficial da OS):

- Fundação Aga Khan;
- REEI (Rede de Escolas para a Educação Intercultural);
- Lisboa Ginásio Clube;

- EMDIIP (Equipa Móvel de Desenvolvimento Infantil e Intervenção Precoce);
- Mindspeech e MRterapias;
- Funlanguages;
- Junta de freguesia local;
- Igreja local.

O investimento e crescimento da OS levou à reflexão relativa às práticas pedagógicas implementadas. A participação e intervenção da criança tem vindo a alterar-se para uma perspetiva mais autónoma e livre da forma de estar do indivíduo, sendo fundamental que as necessidades de resposta da organização se alterem e adaptem também. O adulto e os vários agentes de socialização têm um papel essencial no processo de desenvolvimento e integração da criança na sociedade, uma vez que cooperam para o processo de construção individual de conceitos e significados que têm sentidos próprios para a criança. Desta forma, a organização, para conseguir dar resposta às suas intenções e expectativas, integrou a Pedagogia-em-Participação enquanto prática pedagógica privilegiada, com o apoio da Fundação Aga Khan Portugal.

A Pedagogia-em-Participação consiste numa perspetiva socioconstrutivista em que o papel do educador passa por "organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os conhecimentos e interesses da criança e do grupo em direção à cultura" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 13). Os eixos pedagógicos que definem esta abordagem metodológica são interdependentes e contribuem para o "desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 15). A Tabela 1 apresenta, de seguida, os eixos pedagógicos.

Tabela 1

Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação

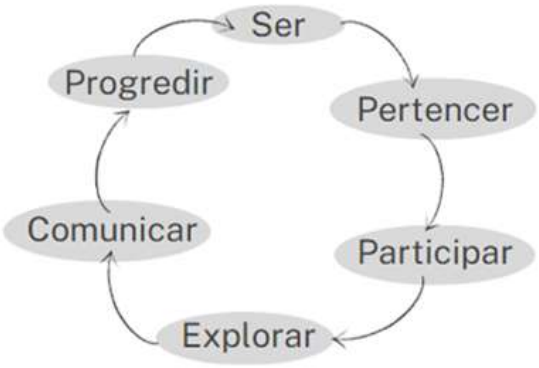
Áreas de aprendizagem	Eixos pedagógicos	Intencionalidade
Identidades Relações	Ser/Estar	É a partir do contacto com o "eu" e o "outro" que a criança constrói uma identidade pessoal.
	Pertencer/Participar	O conceito de pertença alarga-se à comunidade, aos pares e aos agentes educativos. A criação desses laços permite à criança adquirir a confiança e segurança necessárias para participar de forma ativa no meio envolvente.
Experiências/ Significados	Explorar/Comunicar	É através do contacto com uma variedade de experiências que a criança alarga a sua forma de olhar para o mundo, confrontando-se com desafios e aprendizagens.
	Narrar/Significar	O sujeito enquanto agente ativo no seu próprio processo de desenvolvimento atribui significados às aprendizagens que realiza. E é através da documentação pedagógica que a criança compreende e identifica os diversos momentos de evolução e desenvolvimento.

Nota. Adaptado de Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013, p. 14)

Perante os quatro eixos pedagógicos apresentados anteriormente, é possível compreender a sua interdependência, através dos conceitos presentes na Figura 2 que estão fortemente relacionados. Desta forma, para promover o desenvolvimento holístico da criança, é necessário compreender que "as identidades e as pertenças não se desenvolvem sem a participação" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 16), assim como para participar é necessário comunicar e explorar.

Figura 2

Esquema-síntese dos eixos pedagógicos da pedagogia.



Nota. Adaptado de Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013, pp. 14-17).

A participação e a democracia são palavras-chave que fundamentam a Pedagogia-em-Participação, uma vez que a ideia principal consiste na promoção de experiências onde as crianças "possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 12).

2.3. Caracterização da equipa educativa

2.3.1. A equipa da instituição

O funcionamento da OS, de acordo com o projeto educativo, compreende o envolvimento e a participação dos seguintes órgãos sociais apresentados na Figura 3.

Figura 3

Órgãos sociais da OS

Nota. Dados recolhidos do Projeto Educativo da Escola (2023/2025).

Relativamente à equipa de gestão e administração pedagógica, esta é composta pelos seguintes órgãos:

- Direção da organização socioeducativa;
- Diretora pedagógica;
- Diretora técnica;
- Coordenadora técnico-pedagógica de Creche e EPE;
- Coordenadora técnico-pedagógica do 1.º CEB e CATL;
- Conselho de docentes;
- Conselho técnico-pedagógico.

No que diz respeito à oferta educativa, a instituição tem ainda incluídas no horário letivo as atividades de Música, Inglês, TIC e Português Língua Não Materna (PLNM), ministradas por docentes externos. Nas atividades de Música, a professora externa promove a interculturalidade, através da apresentação de músicas de diferentes culturas, com ou sem letra, "apresentação da música "Banuwa Liberian Folk Song Body Music" e a música "Retimbrar - Vai de Centro ao Centro" (NC n.º 14, Registo n.º 1, 22 de outubro). A música "Banuawa" é tradicional da Libéria.

2.3.2. A equipa de sala

No que diz respeito à equipa educativa da sala de JI em que me inseri, esta encontra-se atualmente composta pela educadora cooperante, a auxiliar de ação educativa (AAE) da sala (Auxiliar T) e uma segunda AAE que presta apoio a todas as salas. Esta equipa de sala trabalha junta há três anos.

A educadora de sala tem 46 anos, trabalha na área há 21 anos, sendo que trabalhou 16 anos na valência de creche e cinco anos na valência de JI. Passou por duas instituições diferentes até chegar à instituição atual, pertencendo à mesma há três anos e nove meses, e tendo como formação académica a Licenciatura em Educação de Infância.

A auxiliar T tem 58 anos, trabalha na área há 23 anos, tendo trabalhado oito anos na valência de creche e 15 anos, na valência de JI. Começou por trabalhar num escritório

de advogados durante 11 anos e ingressou nesta instituição há 23 anos. Tem como formação académica o 12.º ano.

A auxiliar que presta apoio a todas as salas tem 60 anos, tendo iniciado a sua carreira profissional na instituição atual durante 10 anos na valência de Atividades de Tempo Livre (ATL). Trocou depois de instituição durante dois anos, tendo estado na valência de JI. Por fim, regressou à instituição atual prestando serviço nela há 21 anos, 16 anos na valência de creche e cinco anos na valência de JI. Tem como formação académica o 9.º ano de escolaridade.

O trabalho colaborativo entre a educadora e a auxiliar T é de valorizar. As informações mais específicas que a educadora recebe, logo de seguida, passa-as para a colega auxiliar. O inverso também se sucede, a auxiliar T quando recebe informações relevantes, logo de seguida também as transmite à educadora. Esta equipa de sala é muito comunicativa, verificando-se que estão em sintonia. Uma vez por semana, esta equipa reúne de forma a partilhar informações, dúvidas relativas às crianças, entre outras.

Nesta reunião, a equipa também organiza a agenda semanal, de forma a estarem em sintonia. A educadora tem uma agenda na sala, onde regista as reuniões, as atividades previstas ou, ainda, outros assuntos importantes. A agenda permanece na sala e está disponível para a auxiliar consultar ou acrescentar algum registo. Nas reuniões semanais, ambas observam em conjunto a agenda de forma a organizar a semana. Também partilham dificuldades sentidas e estratégias para ultrapassar essas dificuldades.

Além disso, e conforme me foi possível observar durante a PPS II, nos momentos de avaliações e/ou da realização de portefólios, a educadora reúne com a auxiliar T antes de dar início à elaboração escrita dos referidos documentos, e após a elaboração dos mesmos apresenta o seu trabalho à auxiliar, perguntando-lhe se esta está de acordo ou se acha necessário acrescentar alguma informação mais relevante. Após as reuniões com as famílias, a equipa de sala reúne novamente para transmitir as informações abordadas. Através da observação e de uma conversa informal com a educadora, verifiquei que a educadora reúne com a auxiliar de forma a fazer uma avaliação conjunta relativamente às crianças; momentos esses que tive igualmente o privilégio de presenciar: “a educadora e a auxiliar tinham marcado a reunião de equipa de sala e sugeriram a minha presença” (NC n.º 10, Registo n.º 2, 15 de outubro).

2.4. Caracterização do ambiente educativo

2.4.1. Organização dos espaços e materiais

O modelo da Pedagogia-em-Participação, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), define-se pela "criação de ambientes educativos [que é] uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas" (p. 24).

O espaço exterior, que pertence ao ambiente educativo, possibilita às crianças desde a creche até ao 1.º CEB explorar o ambiente ao ar livre. Este espaço encontra-se dividido em dois. Um lado pertence ao 1.º CEB e o outro pertence ao JI e à Creche. O recreio não apresenta nenhuma divisão física, pelo que as crianças têm a possibilidade de transitar de um recreio para o outro. Este espaço contempla pneus com diversos tamanhos e grossuras, uma área de caixa de areia com acessórios de transposição de areia e tubos, diversos materiais como livros, brinquedos, uma mala de vestuário e giz colorido. A caixa de areia está situada num canto do recreio, limitada a sua utilização à decisão dos adultos. Por vezes, as crianças sugerem brincar dentro da caixa e esta brincadeira é impedida por motivos de material indevido (como o próprio vestuário).

O chão do espaço exterior é coberto por relva sintética. Neste espaço também existe uma casa de banho com acesso direto. Tal organização parece ir ao encontro do defendido por Silva et al. (2016), para quem este espaço deve ser "um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais" (p. 27). O espaço exterior é um "o espaço comum que protagonizamos, [contendo], igualmente, espaços de intimidade e de utilização individual, onde a criança pode determinar as regras do seu funcionamento, como, por exemplo, espaços para se esconder e estar sozinha" (Bettencourt et al., 2015, p. 23).

O espaço da sala é amplo, sendo esta a maior sala da instituição. A entrada da sala dispõe apenas de movéis necessários sem grande excessividade. A sala apresenta uma boa luminosidade, duas janelas grandes com visibilidade para o recreio. As paredes estão disponíveis para afixar os trabalhos que as crianças realizam, incluindo-se, ainda, numa

delas um placar de cortiça para esse mesmo efeito. A sala também inclui um lavatório e um banco para que as crianças consigam alcançá-lo e usá-lo autonomamente.

As mesas e as cadeiras da sala são todas adaptadas ao tamanho das crianças, permitindo que todas as crianças consigam sentar-se e trabalhar ao nível das mesas. Os materiais da sala são de livre acesso, estando organizados por categorias, de forma a que todas as crianças consigam alcançá-los facilmente. Os livros da sala estão na área da biblioteca, dispostos num móvel rente ao chão, de modo a que as crianças consigam escolhê-los e explorá-los livremente.

A sala encontra-se organizada em cinco áreas, sendo estas: a área da expressão plástica, a área das construções, a área do faz-de-conta, a área da biblioteca e a área dos jogos. As áreas podem ser exploradas por qualquer criança do grupo, sem número limite restrito a cada uma delas, desde que consigam gerir o espaço entre elas.

A **área da expressão plástica** contempla vários materiais, tais como lápis de cera, lápis de cor, canetas, tintas, pincéis, folhas de papel, cartolinas, colas, purpurinas, plasticina, formas de plasticina, palitos de madeira, e tem como objetivo:

> [dar] origem a uma qualquer atividade dentro do mundo das artes, é o de exprimir algo que não pode ser dito oralmente. Pode parecer pretensioso mas, de facto, a expressão da criança materializa-se em símbolos e, através destes, ela revela o que verbalmente não consegue dizer (Jorge-Ferreira, 2021, p. 100).

Esta área permite que cada criança tenha livre acesso a qualquer material. As folhas, as tintas, os pincéis, entre outros, estão organizados de forma a serem visíveis pelas crianças e estão situados em locais de fácil acesso para as mesmas. Esta área está limitada ao perímetro das mesas, sendo explorada nas mesmas.

A **área das construções** contém os seguintes materiais: dinossauros de diversos tamanhos e formas, pistas de madeira, carros, paus de madeira, conchas, comboios, pedras, pontes e pinhas. A área das construções está delimitada pelos móveis envolventes e a exploração dos seus materiais é feita "dentro" da área estipulada. Através desta área, que alia materiais estruturados e naturais, promovem-se aprendizagens "(...) que incentivem as explorações e a experimentação (...)" (Silva et al., 2016, p. 87).

A **área do faz-de-conta**, composta por materiais como roupa, lenços, panelas, almofadas, utensílios de cozinha, óculos de sol, cama de bebé, boneco, micro-ondas,

fogão, mesa pequena com quatro cadeiras, alimentos de plástico, malas e carrinho de compras, tem potencial no "desenvolvimento de atividades culturais autênticas associadas à vida quotidiana (alimentação, repouso, higiene, celebrações, convívio/usufruto na comunidade e na natureza) ou às atividades próprias de cada área de conhecimento (ciências, artes)" (Bettencourt et al., 2015, p. 22). Esta área também é explorada no espaço que lhe está delimitado, mas recorrentemente as crianças alargam a área de exploração até ao meio da sala. Nas brincadeiras, as crianças vão buscar cadeiras que levam até à área do faz-de-conta, por exemplo, brincando com os comboios ou aos cabeleireiros.

A **área da biblioteca** inclui um espaço com duas almofadas, um tapete, duas prateleiras para colocar os livros e alguns livros. As crianças aqui podem sentar-se e explorar os livros, também podem selecionar um livro e levá-lo para as mesas.

A **área dos jogos** tem os seguintes materiais: legos de diversos tamanhos, peças de encaixe, dominó, jogos de associação de imagens e números, e *puzzles*. Nesta área, "ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (individual, a pares, em equipas)" (Silva et al., 2016, p. 45). Também nesta área, a preferência de exploração dos materiais é nas mesas, sendo que as crianças muitas vezes gostam de explorá-los no chão. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013):

> Os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com o bem-estar. Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis (p. 26).

A equipa de sala, a educadora juntamente com a auxiliar, sabem que "a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano" (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26). Por esse motivo, ao longo do ano letivo, o espaço da sala vai sendo adaptado e reorganizado, em função dos interesses e das necessidades do grupo de crianças, como pude observar em vários momentos da minha PPS. A nota de campo seguinte comprova que resultou melhor adaptado o ambiente da área das construções apenas através da

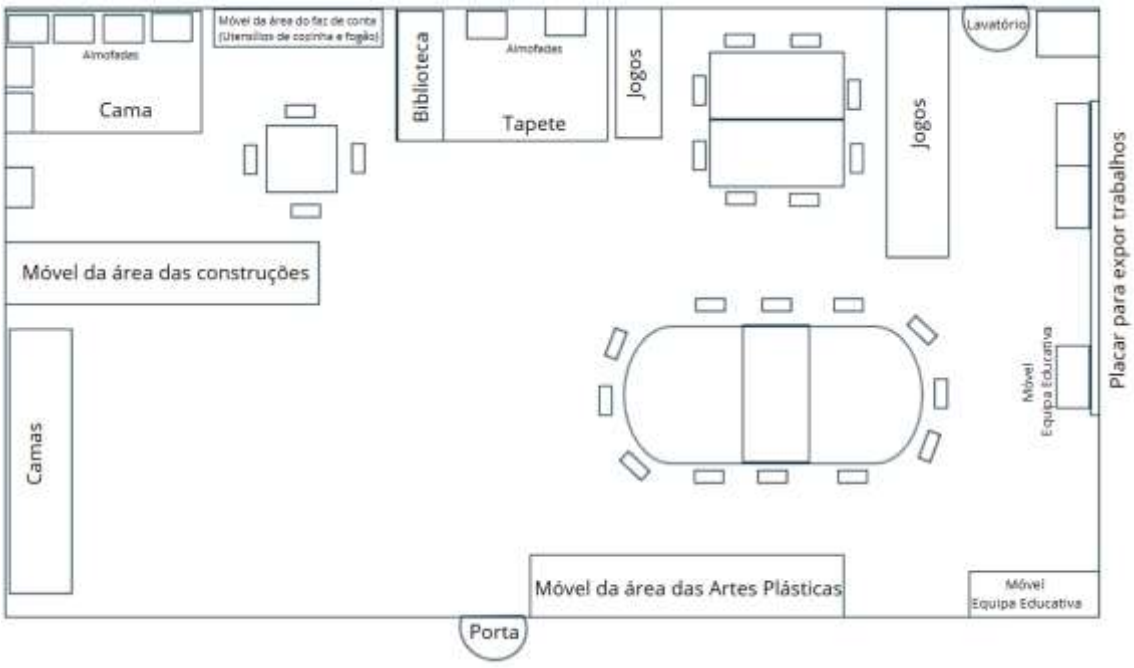
deslocação de um móvel. As crianças que brincavam nessa área conseguiram brincar com mais espaço e foi possível observar a diminuição de conflitos entre pares:

> Na área das construções, o AL e o Sr entraram em conflito por falta de espaço na área. Ambos queriam brincar em cima do móvel. Para gerir esse conflito, apresentou-se a proposta de aumentar a área das construções deslocando o móvel para outra parede e apresentar outro apoio de mesa para o Sr ter espaço para brincar (NC n.º 7, Registos n.º 2, 9 de outubro).

As figuras 4 e 5 apresentam a planta inicial da sala, à minha chegada à instituição, e outra resultante de uma primeira adaptação às necessidades do grupo.

Figura 4

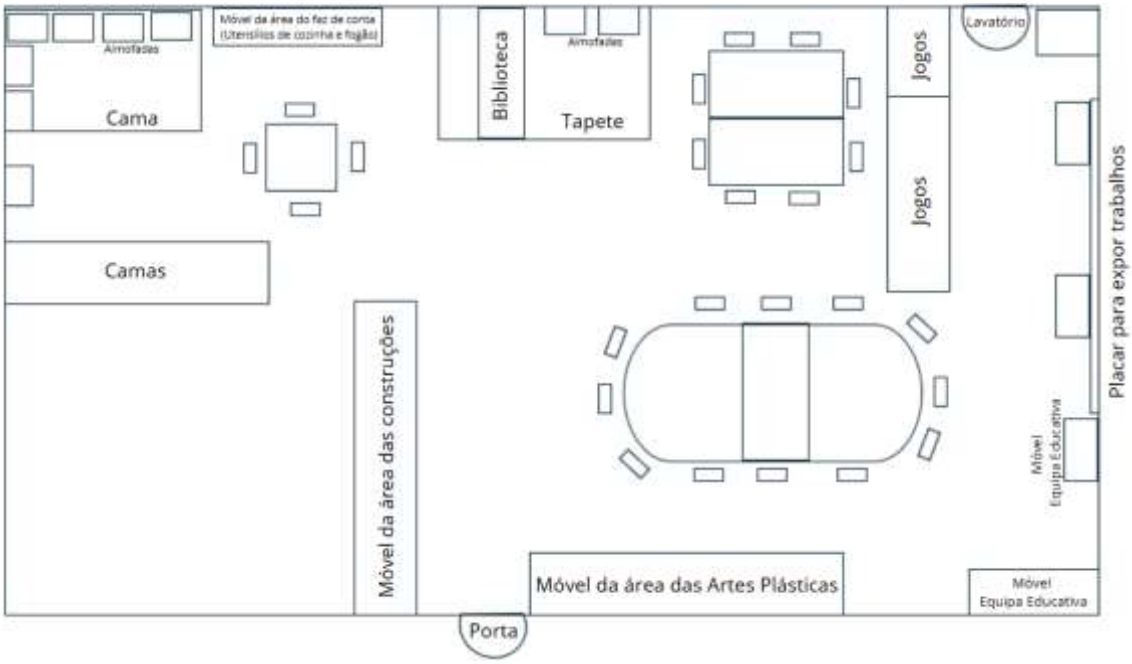
Sala 10 Inicial



Nota. Elaborado pela autora do relatório.

Figura 5

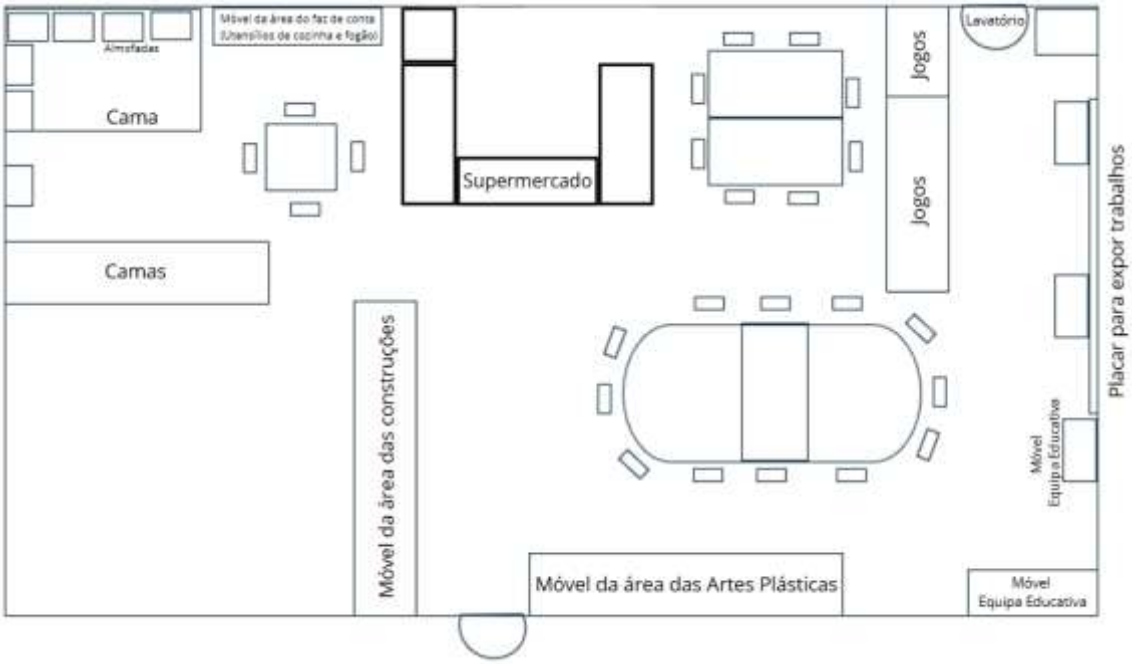
Sala 10 adaptada às necessidades do grupo



Nota. Elaborado pela autora do relatório.

No momento em que é feita a reorganização da área ou no momento em que a educadora pensa na possibilidade de obter uma mercearia para a sala, porque observa que, nas suas brincadeiras, as crianças dizem, com frequência, que vão às compras, demonstra que a equipa está consciente de que a organização do espaço poderá ser alvo de mudança consoante as necessidades identificadas no grupo. Esse foi também justamente o motivo pelo qual, numa conversa informal, com a educadora e a auxiliar, pensámos se faria sentido retirar o destaque da área da biblioteca, deslocando-a para outro local na sala, de forma a colocar o supermercado – construído no âmbito do projeto que desenvolvera com o grupo (cf. capítulo 2, secção 2.2.) – ao lado da casinha, para uma melhor exploração da brincadeira. A figura 6, apresentada seguidamente, ilustra essa mesma adaptação do espaço da sala.

Figura 6
Sala 10 adaptada ao projeto "O Supermercado"



Nota. Elaborado pela autora do relatório.

No contexto desta última reorganização da sala de atividades, deslocou-se, portanto, a área da biblioteca que era pouco utilizada e colocou-se o supermercado nesse mesmo local. Assim, a área do faz-de-conta fica com um prolongamento, inicia na zona da cama e termina a sua área no supermercado inclusive. Esta organização permite, por exemplo, que as crianças, através do jogo simbólico, façam as suas compras e as levem para guardar em casa.

Assim, o supermercado permitiu completar a área do faz-de-conta. Através deste projeto, as crianças que não recorriam a esta área para brincar, começaram a ter interesse pela mesma e a desenvolver outras competências. Por exemplo, o Er, que todos os dias escolhia a área dos jogos, pelo seu grande interesse pela matemática, começou a interessar-se pela área do faz-de-conta. Começou a interagir mais com os colegas, quando, por exemplo, ficava no lugar do vendedor, desenvolver até outras competências, quando organizava os produtos do supermercado, fazendo a correspondência da imagem e do objeto.

2.4.2. Organização dos tempos e rotinas

O horário(-tipo) definido para o grupo de sala mediante a metodologia da Pedagogia-em-Participação, encontra-se descrito na figura abaixo mencionada.

Tabela 2
Horário das atividades do grupo de sala

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h-8:45h	Prolongamento	Prolongamento	Prolongamento	Prolongamento	Prolongamento
8:45h-9:30h	Entrada + Reforço da manhã	Entrada + Reforço da manhã	Entrada + Reforço da manhã	Entrada + Reforço da manhã	Entrada + Reforço da manhã
9:30h-10:30h	Planificação Atividades e Projetos Reflexão	Música	Planificação Atividades e Projetos Reflexão	TIC	Planificação Atividades e Projetos Reflexão
10:30h-11h	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
11h-11:45h	Momento Intercultural	Momento Intercultural	Momento Intercultural	Momento Intercultural	Momento Intercultural
11:45h/12h	1.º almoço/2.º almoço	1.º almoço/2.º almoço	1.º almoço/2.º almoço	1.º almoço/2.º almoço	1.º almoço/2.º almoço
12h-14h	Sesta/Recreio	Sesta/Recreio	Sesta/Recreio	Sesta/Recreio	Sesta/Recreio
14h-15h	Pequenos grupos	Pequenos grupos	Pequenos grupos	Inglês	Pequenos grupos
15:30h				Recreio	
15:30h-15:45h	Recreio	Recreio	Recreio		Recreio
15:45h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16h-17h	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
17h-19h	Prolongamento	Prolongamento	Prolongamento	Prolongamento	Prolongamento

Nota. Tabela elaborada pela autora do relatório.

A pedagogia-em-Participação prevê momentos da rotina bem demarcados, tais como, no período da manhã, o "momento da planificação", seguido das "atividades e projetos", da "reflexão", e por fim, o "momento intercultural". Posteriormente, na parte da tarde, integra o "momento dos pequenos grupos". Vale sublinhar, contudo, que esta organização da rotina não é estanque: é importante haver momentos definidos segundo a pedagogia, no entanto a ordem dos momentos pode ser trocada em função dos imprevistos e dos interesses das crianças. São, pois, "os tempos pedagógicos [que] organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o [seu] bem-estar e as [suas] aprendizagens" (Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J., 2013, p. 27).

A tabela 2 apresenta a rotina semanal do grupo da sala: a amarelo, destaca-se o momento da entrada/acolhimento das crianças e, nesse mesmo momento, inicia-se o reforço da manhã, programado para todas as crianças, que inclui uma peça de fruta e bolachas de água e sal.

A rotina diária do momento de acolhimento e saída da criança do contexto educativo deve caracterizar-se pelo contacto com as famílias, permitindo criar uma relação de confiança e possibilitando conversas informais relativas à criança (Bettencourt et al., 2015). As conversas informais possibilitam o diálogo onde existe partilha das vivências que a criança teve dentro e fora da escola. No acolhimento, poderá conversar-se sobre a alimentação ou o sono noturno da criança. Na saída, a educadora poderá contar como foi o dia da criança na escola, que propostas realizou, questões relativas à sua higiene, ao conforto e bem-estar da criança.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), "ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo" (p. 27). O ritmo da criança individual, realiza-se no momento das atividades e projetos, onde a criança planifica o que pretende fazer, a criança executa o seu plano e, por fim, reflete sobre o que realmente realizou. A planificação segundo a pedagogia aplicada, cria "momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros" (p. 29). O ritmo dos pequenos grupos, segundo a tabela 2, acontece maioritariamente na parte da tarde, com atividades mais direcionadas. O ritmo do grupo todo observa-se no momento intercultural. Neste momento intercultural, observei a leitura de histórias, a dinamização de jogos coletivos, entre outros.

Como mostra a tabela 2, o momento da hora do almoço está dividido em duas partes. No primeiro turno do almoço estão incluídas as crianças que fazem a sesta. Por sua vez, as crianças que estão incluídas no segundo turno ficam a brincar no recreio até que o refeitório fique livre, após o primeiro almoço. As crianças que almoçam no segundo momento, ficam após a refeição no recreio até às 14h, sendo esta a hora em que as crianças que dormem a sesta começam a acordar. A nota de campo "no primeiro grupo vão as crianças de todas as salas que vão dormir a sesta. Na sala 10, são doze crianças que dormem a sesta" (NC n.º 7, Registos n.º 5, 9 de outubro).

As refeições têm em consideração as restrições e/ou intolerâncias alimentares existentes. As restrições observadas surgem, maioritariamente, por questões culturais, como, por exemplo, crianças que não comem carne, ou carne de porco ou de vaca, entre outras. A equipa do refeitório elaborou uma tabela plastificada para cada sala, na qual é registado o número total de crianças que vão almoçar, quantas crianças almoçam no primeiro turno e quantas almoçam no segundo turno. Nessa tabela, são ainda registados os nomes das crianças que têm restrições alimentares, indicando-se o prato alternativo ao principal. No refeitório, na parede junto à qual são colocados os pratos com a refeição, estão também organizadas, por salas, as fotografias das crianças com restrições. Os pratos das crianças que têm restrições alimentares estão organizados numa mesa diferente das restantes, garantindo-se, desta forma, a assistência cuidadosa a todas as crianças.

O momento da rotina diária destinado ao almoço e ao lanche realiza-se com a refeição (alimentação saudável e variada), aprender a saber estar sentado à mesa, aprender a saber usar os talheres, satisfazer as necessidades básicas, proporciona-se a conversa entre pares e em pequenos grupos e o conhecimento de regras sociais. As crianças usam os sentidos (apreciam e exploram novos sabores), de tal modo que "a apropriação das regras sociais que definem modos próprios de estar em comum [se revela] na estética indicadora do cuidado com os outros e do prazer associado à alimentação e à partilha" (Bettencourt et al., 2015, p. 24).

O momento da rotina destinado ao repouso inicia-se com o momento de higiene: a primeira etapa consiste na higiene facial e das mãos, a segunda etapa consiste na primeira troca/colocação de fralda para as crianças que a necessitam ou com a ida à casa de banho, a terceira etapa passa por tirar as batas e todos os acessórios que podem magoar as crianças durante o repouso. A etapa seguinte é a sesta, considerando que "o ritmo biológico de sono/vigília é um ritmo circadiano indispensável ao restabelecimento do equilíbrio físico e mental do ser humano. O acesso a espaços de descanso de acordo com os ritmos próprios de cada um é um direito das crianças" (Bettencourt et al., 2015, p. 25).

A rotina do brincar e explorar permite que as crianças explorem o meio que as envolve, "[sendo] importante que seja a criança a tomar iniciativas, é aprendendo que ela tem capacidade para responder aos seus interesses e perguntas e para resolver os problemas que lhe suscitam o questionamento no contexto da sala, da instituição"

(Bettencourt et al., 2015, p. 24). No recreio estão diversos objetos, brinquedos e materiais que estão disponíveis de forma rotativa, como, por exemplo, a mala com os tecidos ou com os disfarces, por norma disponível à quarta-feira. Numa conversa informal, a auxiliar Pr referiu que no início do ano letivo, a equipa das auxiliares, organizou um esquema de atividades para os momentos não letivos de CATL. Nessa conversa, referiu que num dia da semana as auxiliares disponibilizam giz para as crianças brincarem, noutro dia da semana são jogos ou puzzles, entre outros. Há quarta-feira é disponibilizado a mala de disfarces, as crianças não se esquecem do dia da mala, assim que esta é aberta, os tecidos estão nas mãos de todas as crianças.

2.5. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças, aquando do início do estágio, era constituído por um total de 21 crianças. No início do estágio estava previsto que este grupo de crianças iria sofrer alterações, existindo quatro vagas por ocupar e prevendo-se o ingresso na instituição de uma criança do género masculino, entre outras que poderiam igualmente chegar. No final do estágio, a sala apresentava um total de 22 crianças, de entre as quais 15 eram do sexo masculino e sete, do sexo feminino. A nível etário, este é um grupo de crianças heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

A tabela (Anexo B) fornece diversas informações, entre elas, o ano de nascimento das crianças. É possível verificar a existência de 13 crianças nascidas no ano de 2021, portanto com três anos; seis crianças nascidas no ano de 2020, com quatro anos; e, por fim, três crianças nascidas no ano de 2019, com cinco anos.

É possível verificar que, no grupo da sala, há 13 crianças com três anos, que, por sua vez, necessitam ainda de dormir a sesta, almoçando por volta das 11:45h, com a exceção de duas crianças que vão para casa depois do almoço. De seguida, seguem para a sala para iniciar o momento do repouso, havendo um total de 11 crianças a fazerem a sesta. No momento do repouso, três crianças usam chupeta (no início do estágio eram quatro as crianças que a utilizavam) e fralda.

As duas crianças que regressam a casa após o almoço, são ambas de nacionalidade bengalesa. As famílias destas crianças, preferem passar mais tempo com as crianças em

casa, servindo-lhes a escola como meio de integração na sociedade. Estas crianças, por consequência de permanecerem menos tempo na escola e com o grupo, apresentam dificuldades na integração e não comunicam nem verbal nem gestualmente.

A mesma tabela (Anexo B) possibilita observar a diversidade cultural presente no grupo da sala: cinco crianças são originárias do Bangladesh, uma criança tem a mãe com origem francesa, uma criança tem os pais com origem brasileira, duas crianças têm os pais com origem espanhola, uma criança tem os pais com origem italiana, uma criança tem os pais com origem nepalesa e uma criança tem origem indiana. Assim, o grupo de crianças conta com oito nacionalidades diferentes.

As crianças do grupo, de modo geral, têm muita dificuldade na área da comunicação verbal. Algumas crianças contam com apoio de terapia da fala, outras, em virtude da sua origem estrangeira, não comunicam a língua portuguesa e outras, ainda, não comunicam verbalmente dentro da instituição.

Face ao exposto, na brincadeira do jogo simbólico no supermercado, foi possível identificar crianças a iniciarem a comunicação através de gestos ou a desenvolverem o seu vocabulário. Como evidencia a nota de campo abaixo apresentada, o UM é uma criança tímida, que, por isso, comunica pouco; através do supermercado começou a ganhar mais confiança e a comunicar mais alto: "[Através da] brincadeira no supermercado com a Cn e o MU, realizamos a contagem do valor dos produtos, fizemos a soma e descobrimos o valor total das compras que cada colega fazia" (NC n.º 35, Registo n.º 1, 2 de dezembro).

De entre os casos específicos identificados no grupo de crianças, o Er é acompanhado pelo SNIPI, recebendo no JI, através desta equipa, o apoio de uma terapeuta da fala; o MG está a ser acompanhado no Hospital Dona Estefânia, em consultas de desenvolvimento; e a educadora ainda sugeriu à família da Cn e do Té que estas crianças fossem acompanhadas por terapeutas da fala, uma vez que têm dupla-nacionalidade e que, em virtude da mesma, apresentam algumas confusões linguísticas.

A Pedagogia-em-Participação, enquanto pedagogia beneficiadora do desenvolvimento e da comunicação, pareceu-me favorecer principalmente as crianças "não falantes" do grupo. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013):

> O ambiente educativo precisa de desenvolver sintonia com os modos de exploração e de comunicação de cada criança, através da sua organização pedagógica, dos seus estilos e das estratégias de mediação pedagógica, da sua abordagem à documentação pedagógica como narração e celebração de viagens de aprendizagem plural (p. 16).

De facto, o ambiente educativo da sala revela promover o desenvolvimento da comunicação nas crianças do grupo, como é o caso da Sh e do Tk, que não têm o português como língua materna. No caso destas crianças, e para além da sua língua materna, ambas utilizam maioritariamente a língua inglesa para comunicarem e, através dos estímulos do contexto, falam algumas palavras da língua portuguesa.

Por sua vez, a Y é uma criança que, na sua adaptação ao contexto educativo, tende a procurar o adulto no recreio, mas, na sala, se desloca de forma autónoma. Do mesmo modo, a interação das crianças não falantes da língua portuguesa com crianças falantes da língua portuguesa é também reduzida.

Estas crianças aprenderam a comunicar de forma gestual ou com palavras simples, pois "a eficácia da comunicação depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique", sendo, portanto, "determinante o contexto social em que a comunicação tem lugar" (Sim-Sim et al., 2008, pág. 31). Nessa medida, o estágio permitiu dedicar de forma mais específica às crianças que têm dificuldades em comunicar a língua portuguesa. Com a presença de mais adultos na sala, foi-me possível intervir junto delas de forma mais individualizada. Assim sendo, quando a Sh e o Tk estavam a fazer um jogo de associação de imagens com palavras, aproximei-me deles e joguei também, conforme evidencia a seguinte nota de campo: "a Sh olhou para mim e disse em português "bolacha". Eu aproximei-me dela e do Tk, pedi para identificarem as imagens em língua portuguesa" (NC n.º 20, Registo n.º 3, 4 de novembro).

2.6. Caracterização das famílias

As 22 famílias acolhidas caracterizam-se por serem nucleares (dois adultos, sendo eles uma mãe e um pai), possuindo a grande maioria formação académica superior. As suas profissões correspondem, também maioritariamente, à formação académica que realizaram. As crianças do grupo, na sua grande maioria, têm irmãos, algumas têm irmãos na mesma instituição, outras, têm irmãos noutros ciclos, e sete crianças do grupo não têm irmãos.

As famílias demonstram interesse e vontade em colaborar com a instituição em diversas alturas do ano. Durante o ano letivo, as famílias participam de forma ativa nos projetos da sala, questionando e levando materiais para a promoção dos mesmos. Também em épocas festivas, as famílias são envolvidas e incentivadas a participar: por exemplo, no Natal, a instituição pediu a colaboração das mesmas para a realização da Cidade de Natal; esta cidade só pôde ser construída com a distribuição voluntária de tarefas pela equipa educativa e as famílias da instituição.

Conforme atestam Mata e Pedro (2021), o/a educador/a e "os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo" (p. 10). Desta forma, é muito relevante esta participação, dando aos pais a possibilidade de apresentarem às crianças os novos desafios que vão surgir no contexto socioeducativo. Além disso, as relações de confiança têm um impacto nas crianças e "possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante" (Mata & Pedro, 2021, p. 11).

Na própria sala de atividades, os pais são acolhidos de forma respeitosa e empática. No momento do acolhimento, por exemplo, muitas famílias já chegam cansadas à escola, quando vão entregar as crianças. Por esse motivo, nessas ocasiões é-lhes permitido sentarem-se em cima de um móvel (da área das construções) situado à entrada da sala. No entanto, de forma a não incentivar as crianças a sentarem-se em cima do móvel após observarem os pais, uma estratégia interessante poderia passar pela criação de um espaço, próximo da sua porta de entrada, que possibilitasse aos pais descansarem um pouco, após a agitação matinal desde casa até à escola. As famílias recuperariam assim força para tranquilizar as crianças no momento de permanecer na escola, que ficariam mais dispostas a começarem também o seu dia de forma mais descansada.

Como referido, a instituição incentiva as famílias a participar nos projetos das salas, convidando-as a participar nas festividades do contexto e solicitando a sua ajuda, na construção de materiais necessários, por exemplo (como foi o caso na festa de Natal). Através da entrevista realizada à coordenadora, observei que a instituição, na reunião inicial realizada com as famílias, convida as mesmas a trazerem objetos físicos da sua cultura para as salas, de modo a que tanto as famílias como as crianças se sintam mais acolhidas.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

3.1. Intenções para a ação

A intenção para a ação baseia-se nos princípios e fundamentos da pedagogia para a infância e na carta de princípios da APEI, sendo importante salientar o "reconhecimento do potencial e da competência participativa de bebés e crianças (…), do respeito pelo valor intrínseco, ritmos, necessidades, preferências e participação das crianças" (Marques et al., 2024, p. 17). Iniciei o estágio com a certeza de que pretenderia ouvir a voz das crianças, garantindo que fossem o centro da minha prática. Deste modo, seguem-se as minhas intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa.

3.1.1. Intenções para com as crianças

A minha intenção de ação para com as crianças baseia-se nos seguintes aspetos: respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional (APEI, 2011, p. 1). No decorrer do estágio, respeitei todas as crianças, brincando com todas, incentivando todas a participar, respeitando os seus ritmos e vontades.

A minha intenção para a ação responde com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance; cuidar na relação educativa a gestão da "aproximação" e da "distância", do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma. Mais, "a importância da construção destas relações de respeito, afeto e encorajamento estende-se a outros/as profissionais que mantém relações diárias e prolongadas com as crianças" (Marques et al., 2024, p. 18).

Após verificar que alguma criança estava mais afastada do grupo ou com mais dificuldades na integração, eu iniciava a interação e a brincadeira. Em consequência, outras crianças aproximavam-se tornando possível o meu afastamento da brincadeira, permitindo que as crianças interagissem entre si.

A minha finalidade é de promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade, respeitando a privacidade de cada criança e garantindo o sigilo profissional (APEI, 2011, p. 1). O sigilo foi conseguido através da utilização das fotografias das crianças apenas para realizar a documentação

pedagógica, através da ocultação da cara e/ou do nome das mesmas no trabalho académico.

3.1.2. Intenções para com as famílias

A minha intenção de ação para com as famílias baseia-se nos seguintes aspetos: respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo. Através da comunicação com as famílias, no momento do acolhimento, partilhar com as famílias os acontecimentos vividos pela criança, fazendo essa ligação com a família.

Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras; manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança); nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais (APEI, 2011, p. 2). É possível acolher as famílias nos momentos de angústias ou dúvidas, mas também no momento de partilhar necessidades do grupo da sala, como por exemplo, quando é necessário adquirir algum material.

3.2. Processo de intervenção da PPS em JI

O processo de intervenção da PPS em JI baseou-se no meu processo de aprendizagem enquanto futura educadora. Desta forma, a minha intenção para a ação é a de valorizar o desenvolvimento holístico de cada criança, respeitei a sua individualidade (Marques et al., 2024, p. 17). Através deste objetivo, dei oportunidade às crianças do grupo de serem ouvidas. Com o desenrolar do projeto, consegui respeitar o tempo de desenvolvimento de cada criança e a sua vontade de participação. Nesta intervenção observei, desde logo, que diversas crianças gostavam de participar de forma mais discreta e isso foi respeitado por mim, no sentido em que não insistia com elas de forma a intimidá-las. O facto de o educador ter uma intenção "permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar." (Silva et al., 2016, p. 13). Por conseguinte, o facto de ter respeitado o tempo de cada criança, permitiu que

as crianças mais tímidas adquirissem confiança para mais tarde começarem a partilhar as suas experiências vividas.

No decorrer do estágio, nenhuma criança foi colocada de parte, nem mesmo se apresentasse dificuldades na comunicação, relacionada com as diferenças linguísticas do grupo, tendo-me sido sempre possível adaptar a forma de comunicar com as mesmas, por exemplo, através de palavras simples em inglês ou através de gestos. Nos momentos da reflexão, também as crianças que não conseguiam comunicar em língua portuguesa tinham a possibilidade de se expressarem em inglês e/ou por gestos. Estas crianças, ao perceberem que outras crianças tinham dificuldades a comunicar, tentavam mesmo assim partilhar as suas ideias com elas, permitindo, dessa forma, que ganhassem coragem para fazê-lo.

A partir do contacto e das experiências vivenciadas com o grupo de crianças, pude verificar que as estratégias de que o mesmo necessitava baseavam-se no exemplo e nas canções. No momento de arrumar a sala, por exemplo, era recorrente a equipa da sala dizer repetidamente que estava no tempo de arrumar e, de seguida, as crianças tinham de ir para a roda. Após observar que as crianças do grupo tinham dificuldade neste momento de transição, comecei por dar o exemplo: após arrumar a sala, dirigia-me logo para a roda que iria ser formada pelas crianças no chão da sala. Por conseguinte, as crianças, ao observarem-me, arrumavam rapidamente o que ainda faltava e dirigiam-se para a roda sem ter de lhes ser mencionado.

Outra estratégia aplicada, no âmbito da mesma intenção, foi através de canções. Nos momentos de transição, o grupo dispersava muito, pelo que comecei por ir apresentando diversas músicas que causavam um impacto positivo no mesmo, facilitando a sua regulação. Este grupo tem um interesse grande por músicas e quando começava a cantar, as crianças aprendiam com facilidade as canções, pedindo-mas em diversos momentos do dia. Gassó (2004), Lopes da Silva (1997), Bigas (2001) e Tourtet (1987) sugerem, a respeito, escutar as crianças enquanto se exprimem, encorajá-las a falar dos seus planos, gravar as suas conversas para posterior audição, bem como recitar poemas, fazer rimas e inventar histórias, para tirar prazer da linguagem.

A rotina do reforço da manhã coincide com o momento do acolhimento. As crianças deste grupo de crianças, na sua grande maioria, chegavam quase todas no mesmo

horário. Assim sendo, quando a educadora ou a auxiliar necessitavam de transmitir recados ou de conversar com as famílias, o momento do reforço da manhã tornava-se mais agitado. De forma a manter a rotina da sala quando a educadora e a auxiliar estavam presentes com as famílias, dirigia-me às crianças e assumia a distribuição do reforço. Pude, deste modo, contribuir para o trabalho colaborativo com a comunidade educativa, pois, como referem Lima e Fialho (2016), "uma comunidade de aprendizagem profissional estrutura-se com base num conjunto de equipas colaborativas que partilham um propósito comum e cujos membros aprendem uns com os outros" (p. 31).

A minha presença nos diferentes espaços da escola era semelhante, na sala e no recreio circulava pelo espaço com o objetivo de conseguir observar todas as crianças, identificar conflitos e ajudar a geri-los caso fosse necessário. No momento de gerir conflitos, a minha presença era a de mediadora, mantendo o objetivo de ajudar as crianças a conversar sobre o conflito e a resolvê-lo entre elas. Esta colaboração e interação adulto-criança tem como principal objetivo aumentar a autonomia e diminuir a heteronomia (necessidade de a criança ter um indivíduo a ajudá-la a regular-se). Esta relação responsiva encontra-se dependente da sensibilidade do educador para detetar determinados momentos em que é necessário intervir, através da escuta, validação e desafio (Ramos, 2021).

Refletindo sobre a elaboração das reflexões semanais e das notas de campo (Cf. Anexo A), pude constatar a importância das mesmas. Através das minhas notas de campo, pude treinar, mais uma vez, o meu olhar crítico para com todas as crianças. Olhar para o modo como a sala está organizada, para a importância de a adaptar às necessidades das crianças do grupo, para o desenho da criança, a equipa de sala e estratégias de comunicação que utiliza com as famílias ou com as crianças. O momento da reflexão permitiu-me organizar a informação por temas, apropriando-me das teorias de diferentes autores aliadas à minha perspetivação crítica pessoal.

A respeito das minhas reflexões semanais, reconheci, através da sua elaboração, a necessidade de melhorar a minha escrita. Tratando-se de uma fragilidade minha, observei e ouvi com atenção as correções que me foram sugeridas, de forma a melhorar progressivamente as minhas produções e a organização do meu pensamento reflexivo. Assim, penso ter apresentado uma evolução positiva na sua elaboração, mas com a

consciência de que ainda precisarei de melhorar mais. A elaboração destas reflexões também se revelou essencial porque permitiu adaptar as minhas ações ante a compreensão das estratégias sugeridas e aplicadas por outros autores. Por exemplo, a realização da reflexão sobre a adaptação ao contexto educativo permitiu-me adaptar a minha prática quando o Sm iniciou a sua adaptação à escola.

Por sua vez, a colaboração entre equipa foi sempre sentida por mim. Nos momentos de desafios, preocupações, planeamentos e sugestões, houve sempre abertura tanto da parte da educadora como da auxiliar para reorganizar, reestruturar e para me tranquilizarem. Nos momentos de ausência da educadora, senti sempre da sua parte confiança em mim para que assumisse a condução do grupo e da dinâmica da sala. A auxiliar, estando comigo em sala nesses mesmos momentos, deu-me força e mostrou confiança em mim para que eu arriscasse. Também a coordenadora me incentivou a continuar confiante, como mostra a seguinte nota de campo: "foi me solicitado pela coordenadora que aproveitasse esta semana para conduzir e assumir o grupo" (NC n.º 6, Registo n.º 1, 8 de outubro).

De entre as minhas propostas, e com caráter mais demorado, destaco o projeto "O supermercado", desenvolvido durante a PPS II, no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI), à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). A proposta deste projeto emergiu da escuta de uma partilha, num momento da reflexão da manhã, em que o grupo referiu repetidamente que ia às compras para cozinhar diferentes refeições. Estas verbalizações levaram a educadora a questionar o grupo, concluindo acerca do seu interesse em construir um supermercado para a sala – ideia que então agarrei.

No momento em que se iniciou o projeto, juntamente com a educadora escrevemos um *e-mail* para apresentá-lo às famílias. Também as crianças foram envolvidas na comunicação com os pais, indicando, nas questões "onde vamos pesquisar?" e "o que queremos descobrir?", que poderíamos fazer-lhes perguntas sobre o tema, para nos ajudarem a esclarecer dúvidas e a alargar conhecimentos.

Através das questões colocadas pelas crianças às famílias, juntamente com o pedido de recursos/embalagens para colocar no supermercado, promoveu-se o primeiro momento de interação e envolvimento das famílias no projeto. Todas corresponderem

prontamente, nos dias que seguiram ao envio do nosso *e-mail*, aceitando o desafio de nos trazerem embalagens diversas, como, por exemplo, de caixas de cereais, remédios, massas, café, queijo, leite, entre outras.

A divulgação do projeto, junto das famílias e da comunidade educativa, foi realizada através da documentação pedagógica, outra experiência particularmente enriquecedora. Esta documentação pedagógica, impressa em tamanho A3, foi afixada numa parede exterior à sala, situada no salão polivalente da instituição e, por tal, permitindo a sua visualização por toda a comunidade educativa. Esta documentação pedagógica contemplou duas partes: i) Apresentação do Projeto "O Supermercado"; e ii) Atividades desenvolvidas no âmbito do mesmo.

A elaboração deste projeto permitiu-me observar verdadeiramente o interesse das crianças do grupo, possibilitando-me incluir as famílias quer na recolha de informações/ideias e na aquisição de material para o supermercado a construir, quer no acompanhamento/avaliação do projeto através da documentação pedagógica partilhada. O projeto permitiu igualmente integrar a equipa educativa, tanto da sala em que me inseri, como das restantes salas, nomeadamente através da sua ajuda para responder às questões das crianças.

Dada a sua extensão ao longo da PPS II, este projeto influenciou a minha intervenção em várias dimensões, possibilitando-me, também, promover junto das crianças a aquisição de novo vocabulário. Apresentando este grupo visíveis dificuldades de comunicação na língua portuguesa, era importante que desenvolvesse a aquisição de um vocabulário simples e do quotidiano das crianças, como, por exemplo, nomear frutas, legumes, categorizar os elementos do supermercado, entre outros. Este projeto, incluindo uma dimensão muito visual, através da construção de um supermercado (com uma estrutura grande de madeira), conferiu um forte impacto visual na sala. O supermercado em que resultou motivou, de facto, a reorganização da sala, alinhando-se com os interesses do grupo e permitindo que, através de objetos que as crianças observam no seu dia a dia, fosse possível despertar o seu interesse, até daquelas que não iam habitualmente para a área do faz-de-conta.

No decorrer do projeto (tal como em outras situações e dinâmicas não diretamente relacionadas com o mesmo), não senti dificuldade na comunicação com as crianças, pois,

através da categorização e da organização do supermercado, as crianças de forma autónoma interagiam nesta área sem ser necessária a presença do adulto. A maior dificuldade observada prendeu-se com a elaboração da teia do projeto, em que era necessária a participação oral das crianças. Para ultrapassá-la, porém, algumas crianças comunicavam em inglês, contando com o auxílio da auxiliar, que traduzia.

Como referido, as famílias foram convidadas a participar na elaboração da criação da nova área da sala, não só com o fornecimento de materiais, como embalagens ou tecidos, como ajudando na estrutura física do supermercado. O projeto foi de tal forma abrangente que permitiu incluir a comunidade envolvente, prevendo uma ida à mercearia e ao supermercado que ficavam nos arredores da instituição.

Este projeto foi, portanto, muito gratificante e realmente importante para confirmar, mais uma vez, que a sua existência só ganha verdadeiro sentido se partir dos interesses das crianças. Foi possível observar que o projeto não ganhou forma apenas para dar respostas simples às crianças, mas também para apresentar/acrescentar conhecimentos e experiências para além do esperado. Além disso, esta experiência permitiu-me confirmar que a MTP é um aliado do desenvolvimento do capital linguístico das crianças, ajudando-as a desenvolver mais o seu campo comunicativo e a desenvolver um olhar mais crítico e apreciativo em face de novos temas, a saber gerir o seu tempo, a apurar o seu olhar para com o outro, e a saber trabalhar em grande grupo, entre outras várias competências (p.e., esperar pela sua vez, negociar e experimentar, etc.) (Curto, 2000).

Outra das minhas experiências práticas prendeu-se com a elaboração de um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem, com uma criança do grupo – "um meio de avaliação que fornece uma visão completa e compreensiva da realização do aluno no contexto" (Parente, 2004, p. 56). Este processo iniciou no momento em que, por questões éticas, perguntei à criança se queria realizar este portefólio, bem como quando me dirigi à sua família pedindo a sua autorização para a realização do mesmo. Nesse seguimento, iniciámos o portefólio físico, a criança selecionou as fotografias que queria inserir no mesmo, indicou o que observava nas mesmas, selecionou os recursos a utilizar e o que pretendia registar, desenhou livremente no portefólio e, ainda, colou desenhos que tinha realizado para ofertar aos pais. Este foi outro processo enriquecedor da minha prática,

aproximando-me de um relevante instrumento de avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens da criança, tal-qualmente valorizador da centralidade da sua ação, bem como do trabalho colaborativo com as famílias.

A identificação de algumas fragilidades do grupo de crianças, relacionadas, como referido, com a comunicação e a interação entre pares, nomeadamente a partir da observação de diferentes culturas dentro e fora da sala, também motivou a minha problemática de investigação (cf. Capítulo 3). A identificação desta problemática levou-me, pois, a questionar e refletir, com base numa articulação de conceções e práticas com a teoria, sobre a diversidade linguística que era notória nestas crianças, prestando-lhe uma maior atenção e visando, deste modo, contribuir para a melhoria da ação educativa junto das crianças, da equipa educativa e das famílias.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

O local do estágio está localizado na freguesia mais multicultural de Portugal, onde estão inseridas 80 nacionalidades. Após observar o grupo de sala, foi possível constatar que, numa sala com 22 crianças, se encontravam sete nacionalidades diferentes. Aliadas a estas características do contexto/grupo de crianças, chamaram, ainda, a minha atenção as competências comunicativas dessas mesmas crianças, pelo facto de nem todas conseguirem comunicar através da língua portuguesa.

É esperado que o/a educador/a incentive e proporcione as interações da criança que tem uma língua materna diferente com outras crianças do grupo e com os adultos. Silva et al. (2016) alertam, mais concretamente, para a promoção de aprendizagens, na componente da comunicação oral, como "compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação, usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade)" (p. 73).

Partindo destes pressupostos, a problemática identificada centrou-se na temática da "multiculturalidade", dando assim como título à investigação "Desafios e potencialidades de contextos multiculturais na Educação Pré-Escolar: o olhar de uma equipa educativa". Por este tema, pretendi, mais concretamente, compreender o olhar de uma equipa educativa perante os desafios e potencialidades de um contexto multicultural na Educação Pré-Escolar.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Cultura e multiculturalidade

"Cultura", "Diversidade" e "Multiculturalidade" são alguns dos conceitos que a presente investigação aborda e que, por tal, devem ser, desde logo, definidos. Sendo a freguesia da instituição a mais multicultural do país, esta tem o objetivo de ser "uma escola a que importa manter um trabalho de acolhimento e de integração às famílias que nos procuram e que promove o trabalho em rede com a comunidade e entidades e serviços, numa perspetiva integrativa e holística (PE, 2022, p. 7).

Segundo Freire (1987), o conceito de cultura pode traduzir-se da seguinte forma:

> O Homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo Homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O Homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. (...) A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (p. 16).

Para o autor, a cultura altera-se e transforma-se no decorrer dos tempos. Por conseguinte, a educação deve compreender estas alterações e acompanhar estas mudanças nos diferentes contextos. Desta forma, deve permitir-se que a criança seja sujeito e a "protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança é ouvida e participa nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo. Este sentimento de agência faz parte da construção da sua identidade e autoestima" (Silva et al., 2016, p. 106). Por conseguinte, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que "a essência do modo de transmissão é a passagem deste património cultural a cada geração e a cada indivíduo" (p. 8).

García (2010), por sua vez, demonstra a importância de manter a cultura de cada indivíduo e como essa cultura tem um impacto positivo quando este é preservado. Em seu entender,

> Fundamentalmente, preservar a língua materna e a herança cultural de uma família é muito importante para a identidade e o bem-estar de toda essa família. Para as crianças mais pequenas, a identidade cultural e linguística dá-lhes um importante sentido de si mesmas e da família a que pertencem, o que, por sua vez, incentiva nelas um vasto leque de capacidades de aprendizagem, a menor das quais não é, sem dúvida, a capacidade de aprender uma segunda língua (pp. 853-854).

No entender de Silva et al. (2016), a "diversidade [cultural]" associa-se a "Diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, de género, cognitivas, motoras ou sensoriais que, ao serem acolhidas e respeitadas no grupo, enriquecem as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada uma e de todas as crianças" (p. 106). Nessa medida, a educação multicultural serve como ferramenta para "promover o

desenvolvimento e a autonomia das crianças: dá-lhes um conjunto de novas opções para orientar as suas vidas, expandindo os horizontes de experiências e levando a refletir criticamente sobre o seu percurso, colocando as suas práticas e valores numa comparação exaustiva com outras alternativas/valores opostos" (Marcos, 2022, p. 91). Por conseguinte, e pondo em paralelo ambos os conceitos, a diversidade ou "o diverso é o ponto em comum" e a "multiculturalidade é a chave para acabar com a exclusão, a opressão, a marginalização e a discriminação das minorias. Assim, criar pontes e estar em verdadeiro contacto com o outro é o primeiro passo" (Marcos, 2022, p. 95).

Sendo a diversidade cada vez mais observada, tende, por vezes, a ser vista com diferentes assimetrias,

> cada vez mais plurais, tanto a nível étnico-racial, como no que à religião, alimentação, entre muitas outras características culturais diz respeito. Sendo a escola um dos principais espaços em que são formados os futuros cidadãos de um país, há que perceber que a educação é cada vez mais uma ferramenta de defesa contra o aumento da violência, racismo, extremismo, xenofobia, discriminação e intolerância (Menezes et al., 2020, p. 4).

Banks (2010) refere que "as crianças não têm consciência das diferenças raciais ou étnicas-que não «vêem» as cores dos vários grupos raciais e étnicos". Por esse motivo, os educadores poderão sentir alguma resistência a marcar as evidências das "diferenças raciais e étnicas, pois podem estar a destruir a inocência racial e étnica dessas crianças" (p. 528). No entanto, a diversidade que é, muitas vezes, entendida como uma barreira ou uma dificuldade também deve ser vista como uma mais-valia para o grupo de crianças (e adultos) que interage com grandes diferenças, tendo a possibilidade de adquirir novos conhecimentos. Na verdade,

> todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (Silva et al., 2016, p. 10).

O facto de se proporcionar "um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade [implica que] o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo

que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados" (Silva et al., 2016, p. 10). Para tal, é necessário existir confiança entre todos, trabalho colaborativo e de cooperação. Como refere Marcos (2022), "os indivíduos perdem a capacidade de se responsabilizar e empatizar com o sofrimento do outro. A educação, considerando a multiculturalidade, oferece esta responsabilidade, entendida etimológicamente como capacidade de responder" (p. 95).

Brander et al. (2016) lembram alguns pontos de relevância que as escolas deveriam considerar perante o contínuo aumento da diversidade, nomeadamente:

> tentar criar oportunidades sociais e educativas iguais para as crianças de grupos culturais minoritários; sensibilizar para as diferenças culturais como forma de combater a discriminação; defender e desenvolver o pluralismo cultural na sociedade; e ajudar as crianças a lidarem de forma construtiva com os conflitos, esclarecendo os diferentes interesses e procurando objetivos em comum (p. 44).

Por conseguinte, a equipa educativa deve fugir à "ideia de que o aluno [diferente] deve ser formatado para se adequar à cultura maioritária, o que se torna de certa forma uma agressão à diversidade e à identidade da criança" (Santos & Pappámikail, 2024, p. 125).

Na escola, as crianças não desenvolvem apenas as suas competências académicas, como também adquirem novos conhecimentos sobre a sua própria cultura. É por isso que Brander et al. (2016) afirmam que "este código cultural tem de ser aberto a outras culturas, religiões e estilos de vida. Assim, sem o apoio ativo da escola, o esforço para apresentar uma educação intercultural está destinado a ver resultados descartados, senão mesmo a falhar" (p. 43).

4.2.2. Multiculturalidade na EPE: potencialidades e desafios

A multiculturalidade na escola, ou no JI, apresenta alguns desafios, mas também evidencia um verdadeiro potencial, sendo necessário ao educador adaptar-se aos contextos que se lhe oferecem, "[incluindo] todos os componentes de uma sociedade cada vez mais diversa através da criação de pontes entre as várias culturas, permitindo a aprendizagem e desenvolvimento pessoal de crianças e jovens" (Marcos, 2022, p. 90).

O/a educador/a e as famílias têm um papel crucial perante a multiculturalidade de um contexto, por conseguinte "as escolas devem compreender que as culturas locais e globais estão relacionadas de uma forma complexa e dinâmica e transmitir isto aos seus alunos" (Marcos, 2022, p. 93). À vista do que foi mencionado anteriormente, é necessário compreender como é que pode ser realizada a integração das crianças. Na perspetiva de Marcos (2022),

- Os alunos tornam-se mais tolerantes ao aprenderem e contactarem com outras culturas;
- A partir desta tolerância, é possível desenvolver o respeito pela diversidade;
- Com o respeito, os indivíduos começam a estar mais abertos a considerar diferentes pontos de vista em discussões e debates;
- Ao conhecer diferentes pontos de vista, os cidadãos tendem a gerar uma consciência sobre o raciocínio por trás de ideologias, para além das diferenças religiosas e culturais (p. 91).

No decorrer dos anos, a educação tem vindo a sofrer diversas alterações: "na educação ocidental tradicional, há um longo caminho a percorrer para alcançar uma educação na qual a diversidade de culturas não seja apenas um contorno essencial, mas também uma mais-valia" (Marcos, 2022, p. 90).

Marcos (2022) nomeia alguns pontos relevantes a considerar na formação dos educadores:

- Assinalar os temas inevitáveis na educação referentes ao multiculturalismo, raça, poder, identidade, significado, ética e trabalho;
- Considerar a necessidade de lidar com os preconceitos e estereótipos dos futuros colegas/alunos, sendo uma estratégia para trabalhar isto o estudo de grupos oprimidos;
- Foco em aspetos cognitivos, que ainda que necessários, são insuficientes, sendo recomendada a utilização de autobiografias, poesia, música e filmes que abordem temas como a discriminação para promover a envolvência emocionalmente com a temática;
- Considerar a importância da formação em temáticas como a cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem e história, destacando também a discriminação, o racismo e o sexismo. Desta forma os/as educadores/as

> poderão compreender melhor qual a situação de alguns grupos oprimidos (p. 93).

A interação que as famílias têm com os/as educadores/as é, cada vez mais, destacada como uma potencialidade no desenvolvimento das crianças. Desta forma, o clima interpessoal favorece o ambiente escolar, o desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens das crianças.

A família é o elo de ligação entre a criança e a escola. A família compõe um ambiente produtivo fértil em aprendizagens, tal como o "contexto social, através da atividade profissional, através das rotinas de quotidiano". Por meio das suas vivências, , a família tem, portanto, a possibilidade de transmitir à criança diversas experiências, sendo o contexto familiar um ambiente com vivências mais individualizadas e um ambiente mais confortável para a mesma, proporcionando-lhe também mais oportunidades de questionamento (Pedro, 1999, p. 112).

Nesse sentido, é necessário haver um trabalho colaborativo com as famílias, já que o/a educador/a detém um papel importante na sensibilização das mesmas. Assim sendo, de forma a valorizar os papéis de ambas as partes, é necessário observar:

> o processo que se desenvolve para aí chegar. O debate que se estabelece incentiva as relações com os pais, permite clarificar o que esperam da escola, enfatiza a impossibilidade da escola assumir sozinha o processo educativo do aluno, sensibiliza os pais para a necessidade de desenvolver trabalho com os filhos consonante com os objetivos da escolaridade (Pedro, 1999, p. 114).

Banks (2010) refere como potencialidade do contacto com contextos multiculturais o facto de "os educadores de infância [terem] excelentes oportunidades para influenciar positivamente as atitudes raciais e étnicas das crianças. Torna-se, porém, cada vez mais difícil influenciar as atitudes das crianças à medida que elas crescem e passam a outros graus de ensino" (p. 544).

O/A educador/a tem também um papel redobrado na organização o ambiente educativo, que deve estar preparado de forma a incentivar o conhecimento que cada criança tem de si e do que a rodeia. Assim sendo, o/a educador/a deve promover as aprendizagens de modo a

> Envolve[r] as crianças e as famílias na recolha de materiais que reflitam a sua diversidade cultural e mudanças ao longo do tempo (roupas, fotografias,

> utensílios, artefactos, alimentos, etc.). Disponibiliza[r] livros, imagens, filmes, materiais e atividades representativos da diversidade cultural e étnica (artes visuais, música, literatura, dança, teatro), e de paisagens, hábitos e costumes de outras regiões e culturas (Silva et al., 2016, p. 90).

Em contraste com algumas das potencialidades da multiculturalidade, evidenciam-se também alguns desafios na prática do/a educador/a:

> O inconveniente nesta forma de abordar a educação para a cidadania é supor que é necessário deixar de ensinar a própria cultura para ser substituída pela alheia como se fosse uma espécie de perda de identidade. Os estudantes podem ser cidadãos cosmopolitas mantendo os seus laços com as suas famílias e culturas (Banks 2004).

Segundo Marcos (2022), "a cultura é dinâmica e por mais que se tente mantê-la estanque, a diversidade existe e tem um grande valor educativo" (p. 92). Um dos desafios mais evidentes prende-se, então, com o facto da diversidade ser o foco, ou seja, representar a diversidade de forma a torná-la cada vez mais distinta e mais marcada perante os outros. De facto, "enfatizar as diferenças culturais através de uma utilização abusiva de imagens estereotipadas pode mesmo vir a fomentar aquilo que os cientistas sociais têm recentemente vindo a designar por «diferencialismo» e com ele uma das piores formas de racismo" (Marques & Borges, 2012, p. 83).

Perante as desigualdades, o/a educador/a, enquanto mediador, deve fomentar o olhar para com o outro com interesse e curiosidade, "e desfruta[r] da diversidade presente na sala de aula, na escola e no mundo, mesmo que esta diversidade tenha complicações como as dificuldades na comunicação, a falta de tempo e recursos" (Santos & Pappámikail, 2024, p. 124). Tal desafio implica, portanto, ao profissional "garantir a inclusão em todas as circunstâncias e ambientes educativos, quer através de procedimentos pedagógicos adequados, quer através de processos de socialização e qualificação escolar" (Pappámikail et al., 2022, p.28), podendo, assim, valorizar cada criança conforme as suas necessidades e vivências de forma a validar o seu bem-estar.

Segundo García (2010), é então relevante reforçar a ligação entre as culturas domésticas e escolar, pois:

> sem tomar em consideração a distinção entre culturas domésticas e escolar, os esforços educativos feitos a pensar nestes alunos culturalmente diferentes têm

> fortes probabilidades de insucesso. Teoricamente, os alunos não têm sucesso, porque a diferença entre cultura escolar e a cultura doméstica provoca uma dissonância que é educacionalmente prejudicial (p. 844).

Os maiores desafios perante "grupos étnico-culturais relativamente à adaptação à vida escolar passam pela dificuldade linguística, pelas estratégias inadequadas por parte dos docentes e pela incompreensão, por parte dos docentes e dos restantes alunos, da sua cultura" (Santos & Pappámikail, 2024, p. 126). Como sublinha Banks (2010), "é muito mais difícil alterar as atitudes e o comportamento racial dos adultos, porque essas atitudes estão cristalizadas e são muito mais firmes" (p. 544).

4.2.3. A ação do/a educador/a em contextos multiculturais

A ação do/a educador/a em contextos multiculturais encontra, como se referiu, alguns desafios que lhe exigem, por conseguinte, a definição de estratégias para que possam ser ultrapassados. Como defendem Marques e Borges (2012):

> Qualquer currículo ou abordagem ao nível dos conteúdos no âmbito da educação inter/multicultural desafia o professor/educador de infância a uma permanente articulação entre os conteúdos, os processos de ensino/aprendizagem e a realidade sociocultural envolvente. O educador deve ser capaz de identificar com rigor o «mosaico cultural» que o rodeia e conhecer, com a profundidade possível, os traços culturais e identitários das crianças com quem trabalha, isto é, deve procurar ultrapassar os estereótipos frequentemente folclorizantes do senso comum (p. 99).

Tendo o/a educador/a um importante papel mediador dentro de sala, deve, pois, "adotar uma atitude de partilha, de esclarecimento de dúvidas e de promoção de conhecimento sobre as diferentes culturas, valorizando as necessidades de cada um e dando liberdade para que os alunos se conheçam" (Santos & Pappámikail, 2024, p. 128).

Mas, como qualquer outro tema na área da Educação de Infância, a multiculturalidade no JI também apresenta potencialidades, revelando-se uma mais-valia na abrangência de um maior número de áreas de conhecimento do mundo, perante as crianças do grupo e, posteriormente, perante crianças de outras salas e da própria equipa educativa. O/A educador/a tem, portanto, a possibilidade (senão, a responsabilidade) de

abordar as diferenças culturais presentes no grupo, de forma discreta e sem enfatização constante das diferenças observadas. Segundo Banks (2010), "pode usar-se uma série de intervenções curriculares para ajudar as crianças a desenvolver atitudes e percepções raciais mais positivas. Estas intervenções incluem materiais multiculturais, experiências indiretas, interpretação de papéis e simulações" (p. 545).

Numa perspetiva mais prática relativamente à integração da multiculturalidade, relacionada com os materiais físicos expostos na sala, também estes devem ser selecionados de forma rigorosa. No quadro das pedagogias participativas, concretamente no da Pedagogia-em-Participação sobre a qual dissertam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), os autores refletem sobre algumas questões que devem ser levantadas no momento da seleção do material presente na sala. No seu entender, a reflexão deve ser realizada de forma a conseguir compreender se um objeto é relevante para a ação da criança, como, por exemplo:

> Será que estes livros contêm histórias sobre outras culturas? Será que os materiais para o jogo simbólico (materiais da área do faz de conta) representam apenas tradições portuguesas ou estão abertos para as realidades da Europa, de outros continentes e culturas? É a pedagogicidade dos materiais um veículo para a educação intercultural? Constitui a pedagogicidade dos materiais um veículo para a inclusão de todas as linguagens? (p. 26).

Assim, é necessário questionar os tipos de materiais que são selecionados para estarem presentes no quotidiano da sala, uma vez que as crianças estão diariamente em contacto com os mesmos. Até porque, como alerta Santomé (2005), as crianças nem sempre se identificam com os materiais que estão expostos na sala, sendo as "suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores [...] ignorados" (p. 170).

4.3. Roteiro ético e metodológico

A presente investigação intitulada "Desafios e potencialidades de contextos multiculturais na Educação Pré-Escolar: o olhar de uma equipa educativa" tem como principais objetivos: i) Caracterizar as representações da equipa educativa acerca da diversidade cultural no jardim de infância; ii) Identificar as principais potencialidades e

os constrangimentos ou desafios decorrentes dessa diversidade; iii) Aferir as estratégias promotoras da inclusão (multi)cultural das famílias e das crianças do grupo.

O tema a desenvolver para a investigação surgiu através da observação de diversas culturas na instituição, tendo assistido e colaborado juntamente com a equipa educativa no processo de integração dessas mesmas crianças e famílias. Através da observação direta foi possível compreender o impacto que as crianças oriundas de outras nacionalidades e culturas têm no bem-estar do grande grupo, uma vez que há inúmeras potencialidades nessa integração.

Relativamente à **natureza da investigação**, esta é delimitada pela abordagem qualitativa uma vez que a investigadora está no contexto da investigação, realiza registos de observação, emite juízos de valor e faz a sua interpretação, sendo caracterizada por ser subjetiva, de carácter holístico, empírico, interpretativo e empático (Meirinhos & Osório, 2010).

Esta investigação tem por base o método do **estudo de caso**, por "investiga[r] um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (Yin, 2001, p. 32). O método pode ser aplicado com estratégias que "especificam as questões do tipo "como" e "porquê", para determinar o que devemos analisar" (Meirinhos & Osório, 2010, p. 56).

Os **procedimentos de recolha de dados** são "utilizados de forma suficiente e pertinente. Para isso, o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática" (Meirinhos & Osório, 2010, p. 59). Nesse sentido, as técnicas de recolha de dados utilizadas são variadas, sendo estas: **a observação participante**, a partir da elaboração de notas de campo; **a pesquisa** sobre o tema investigado e a sua posterior interpretação; **e o inquérito por entrevista**.

A observação participante baseia-se nas informações que o investigador consegue recolher através da sua prática no contexto, podendo, pela sua inserção no contexto, "influenciar o que observa devido à sua participação" (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60). Segundo Mónico et al. (2017):

> Um observador é considerado participante quando se integra num grupo e na vida do mesmo. Um importante contraste neste processo é o grau de envolvimento, com as pessoas e nas atividades que se observam. Este método de recolha de

> dados tem provocado uma discussão sobre o papel ou a posição do investigador enquanto observador participante (p. 728).

Os registos escritos elaborados incidiram em notas de campo, caracterizadas pela descrição de momentos ou acontecimentos relevantes para a investigação. Para esta investigação, as notas de campo tiveram um elevado grau de importância, uma vez que permitiram descrever o desenvolvimento das crianças. Estas notas de campo permitiram-me, consequentemente, analisar a descrição exata dos acontecimentos sem fazer deduções, e verificar como é que as crianças estavam integradas na instituição, o tempo de permanência das mesmas na instituição ou observar estratégias que a equipa aplicava ou não perante os desafios apresentados.

A pesquisa e análise de literatura são também importantes instrumentos de recolha de dados, de modo a garantir a veracidade dos resultados apresentados na investigação desde o início da identificação da problemática até realizar a investigação. Segundo Echer (2001):

> Um projeto de pesquisa só pode ser elaborado quando se tem o problema claramente formulado, os objetivos bem determinados, assim como o plano de coleta e análise dos dados. Uma ampla revisão bibliográfica acerca do tema de pesquisa colabora para se efetivar a contento, a tarefa de delimitação da unidade de leitura, isto é, definir exatamente o que dentro do tema escolhido optamos por pesquisar (p. 6).

À equipa educativa, nomeadamente à coordenadora, à educadora e à auxiliar, foi também realizada uma entrevista semiestruturada, com o intuito de analisar a sua perspetiva, proporcionando um "[...] melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados, pois as entrevistas livres, ou seja, totalmente sem estrutura, onde os participantes da pesquisa falam livremente" (Silva & Fossá, 2013, p. 6). No decorrer da entrevista, esta foi conduzida de forma estruturada, mas com livre abertura à alteração da sua estrutura, incluindo-se novas perguntas que visassem o aprofundamento de algumas questões e/ou não repetindo outras previstas que tivessem já sido respondidas fora do "planeamento".

As entrevistas foram dirigidas a três adultos com diferentes papéis na equipa educativa da instituição do presente estágio. A entrevista foi dirigida à Coordenadora do

pré-escolar, à educadora e à auxiliar, com o auxílio de um guião previamente organizado (Cf. Anexo C).

De forma a organizar a informação retirada das entrevistas, foi esruturada a árvore categorial com os respetivos temas, categorias, subcategorias e excertos das entrevistas (Cf. Anexo D). De seguida, realizei a transcrição das entrevistas, tendo sido realizada a gravação áudio das mesmas (Cf. Anexo E).

De modo a garantir as questões éticas durante a realização desta investigação e da minha prática profissional, considerei fulcral respeitar um conjunto de princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011), bem como os Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011). Posto isto, realizei um roteiro ético no qual se encontram os princípios pelos quais me guiei (Cf. Anexo F).

Além disso importa informar que os objetivos do estudo, as regras de participação e os princípios éticos que regeram o projeto – **a participação voluntária, o anonimato, a confidencialidade e a finalidade unicamente investigativa e académica sobre os dados recolhidos** – foram informados oralmente e por escrito, por meio de um *Protocolo de consentimento informado* (Cf. Anexo G). onde se solicitou igualmente a permissão para citar na íntegra ou em pequenos excertos as suas declarações.

Os dados recolhidos foram armazenados no computador da investigadora, com acesso exclusivo à investigadora e orientadora do projeto, a fim de salvaguardar a segurança e a privacidade dos mesmos.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Conforme explicitado anteriormente, a investigação baseia-se na revisão de literatura complementada com os registos de observação efetuados e as entrevistas realizadas. Os temas abordados na tabela são as representações sobre cultura e multiculturalidade, a integração da cultura, a organização do ambiente educativo e a relação com as famílias (Cf. Anexo D).

Assim, apresentam-se, seguidamente, os dados recolhidos nas entrevistas à coordenadora da OS (C), à educadora cooperante (E) e à auxiliar da sala (A), discutindo-os e relacionando-os com as observações realizadas e a revisão literária efetuada. A

entrevista inicia com as representações sobre Cultura e Multiculturalidade, apresentando este tema duas categorias, a começar pela definição de ambos os conceitos.

Assim, a **definição de Cultura** apresentada pelas entrevistadas é:

> C: história associada a cada indivíduo e depois dentro de cada indivíduo a história associada à família;
>
> E: crenças, dos seus hábitos seja religiosos, tudo o que é relacionado com o seu país a nível de cultura das práticas que têm no seu dia a dia, as festas que têm ao longo do ano; cada país tem as suas próprias festividades, crenças que acaba por definir a própria cultura de cada um.
>
> A: tradições, os costumes, os conhecimentos e os comportamentos de um determinado povo ou grupo social, que inclui a sua maneira de vestir, as suas festividades, a língua, a religião, a comida, a música, etc. (Cf. Anexo D).

As definições de *Cultura* apresentadas pelas entrevistadas estão em concordância. A cultura é relatada como algo que está associado à história, às crenças, às tradições ou comportamentos de cada indivíduo com respeito à família ou a um grupo social. Em concordância com a literatura, Freire (1987) traduz o conceito de Cultura nas seguintes palavras: "O Homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos".

Segundo as definições apresentadas relativamente à *multiculturalidade*, esta é entendida como um conjunto de identidades morais, de diferentes culturas com contacto entre si. A **definição de multiculturalidade** apresentada pelas entrevistadas é a seguinte:

> C: conjunto de identidades morais; as linguagens plurais e de identidades que existem em cada contexto de sala independente do país de onde a criança é oriunda; multiculturalidade é isto a possibilidade de aprender e crescer.
>
> E: diferentes culturas (…) cada país tem a sua própria cultura e a sua própria identidade.
>
> A: várias culturas, ou seja um conjunto de culturas, em contacto entre si, mas sem se misturarem e respeitando a individualidade de cada uma (Cf. Anexo D).

Segundo Marcos (2022), a multiculturalidade é um conjunto de "práticas e valores numa comparação exaustiva com outras alternativas/valores opostos" (p. 95).

A categoria referente à importância da diversidade cultural engloba as subcategorias sobre a *empatia* e o *enriquecimento*. A empatia que é necessária para compreender o outro e saber colocarmo-nos no lugar do outro é descrita deste modo:

"desde pequeninos acabam por lidar com essa diferença que acaba por ser uma diferença que deixa de ser diferença" (Cf. Anexo D). Em concordância com as entrevistadas, Marcos (2022) refere que "os indivíduos perdem a capacidade de se responsabilizar e empatizar com o sofrimento do outro" (p. 95).

Além disso, o contacto com as diversas culturas permite às crianças um maior enriquecimento de "conhecimentos e vivências diferentes" (Cf. Anexo D). As representações, por vezes, são mais visuais, sendo também importante a aceitação da diferença no vestuário, por exemplo: "uma menina que anda com a burca, tipo um véu na cabeça e há essa diferença mas que aqui em sala ninguém comenta essa diferença" (Cf. Anexo D).

A integração da cultura é descrita pelas entrevistadas através da explicitação de algumas potencialidades, fragilidades e estratégias. As **potencialidades** da integração da cultura numa instituição prendem-se com a superação que a equipa apresenta dia após dia, de forma a:

> C: podermos crescer porque estas comunidades trazem desafios mas acima de tudo trazem dificuldades e nós perante a dificuldade temos de sair dela, e para sair dela temos de ser criativos, e para ser criativos temos que crescer e temos que fazer diferente, temos de sair da nossa zona de conforto (Cf. Anexo D).

A coordenadora da OS refere que as equipas se reinventam de forma a conseguir integrar todo o grupo, sendo esta uma fase de adaptação para as crianças e também para a educadora. Do mesmo modo, a coordenadora refere também a diversidade de linguagens: "linguagem corporal, os jogos, a linguagem afetiva, (...) a dança", entendendo que "passámos a integrar mais linguagens além da linguagem verbal e da atividade dita tradicional" (Cf. Anexo D).

As potencialidades identificadas na organização do ambiente educativo recaem, desde logo, na igualdade de oportunidades para todas as crianças: "as crianças são todas iguais, não a nível da cultura, são todas iguais; não faço diferença entre as crianças tendo em conta a sua cultura ou etnia, ou seja todas as crianças da sala têm características, gostos, aptidões e necessidades diferentes, assim sendo e tendo em conta que a linguagem". Marques e Borges abordam como é negativo "enfatizar as diferenças culturais através de uma utilização abusiva de imagens estereotipadas pode mesmo vir a

fomentar aquilo que os cientistas sociais têm recentemente vindo a designar por «diferencialismo»" (Marques & Borges, 2012, p. 83).

Também é salientada a comunicação que a auxiliar consegue alcançar junto das famílias que falam inglês, sendo reconhecido o trabalho em equipa que se transforma em estabilidade no grupo: "A: o trabalho em equipa é sempre muito importante, quer seja para crianças com culturas iguais ou diversificadas. Uma boa equipa traz mais estabilidade ao grupo; Boa comunicação, respeito pela diversidade de culturas da sala e trabalho de equipa" (Cf. Anexo D). Santos e Pappámikail (2024) refletem sobre o ato de "desfruta[r] da diversidade presente na sala de aula, na escola e no mundo, mesmo que esta diversidade tenha complicações como as dificuldades na comunicação, a falta de tempo e recursos" (p. 124).

Nesta entrevista, foram observadas outras potencialidades, tais como a disponibilidade, a compreensão e o reconhecimento das famílias. Nesta ótica, a coordenadora aborda que as "famílias [...] vêm com o coração muito disponível e isso é que é bom porque ajuda muito ao processo de adaptação" e que, através desta disponibilidade das famílias, surge o reconhecimento da equipa pedagógica que aprende que "esta experiência leva-nos a aprofundar as nossas relações com as famílias; a minoria é tão importante como a máxima. Se há uma família que precisa de uma estratégia nós acompanhamos isso" (Cf. Anexo D).

Em contrapartida, as entrevistadas identificaram algumas **fragilidades** nesta integração, observando como a principal a comunicação: "nós é que ficamos com um sentimento de limitação de não conseguirmos chegar à família" e "eu tenho essa barreira que não falo inglês", de seguida a pouca diversidade de materiais "devia incluir elementos diferenciados; não ter objetos tipo estereotipados". Desta forma, um desafio também verificado por Santos e Pappámikail (2024) é a "dificuldade linguística, pelas estratégias inadequadas por parte dos docentes e pela incompreensão, por parte dos docentes e dos restantes alunos, da sua cultura" (p. 126).

A respeito, a auxiliar aponta à comunidade educativa a sua "incapacidade de adaptação a uma cultura diferente", indicando ainda que as famílias têm dificuldade na adaptação das rotinas, "principalmente o cumprimento dos horários de chegada à sala ou de saída para passeios, ou atividades" (Cf. Anexo D). Também Banks (2010) refere que

"é muito mais difícil alterar as atitudes e o comportamento racial dos adultos, porque essas atitudes estão cristalizadas e são muito mais firmes" (p. 544).

Na organização do ambiente educativo também foram encontradas algumas fragilidades como a comunicação, a relação adulto-criança, o ambiente familiar e os recursos. Ao nível da comunicação, a barreira linguística é novamente referenciada através da seleção das histórias: "acabo por contar em português sempre e até podia adaptar um bocadinho e de vez em quando adaptar o inglês".

Associada à barreira linguística, é ainda difícil adaptação dos recursos: "eu não consigo verbalizar em inglês porque senão podia ir falando e ajudando a traduzir" (Cf. Anexo D).

A relação adulto-criança pode ser, de facto, deficiente como consequência da dificuldade comunicativa, uma criança da sala apresenta dificuldades comunicativas e por vezes, essa dificuldade é difícil de superar quando a educadora também tem essa barreira, assim sendo a criança "tem muita dificuldade e também muitas vezes parte de mim tenho essa dificuldade porque não falo inglês" (Cf. Anexo D). Relativamente aos recursos, a auxiliar reforça que:

> temos livros infantis em língua inglesa, francesa ou castelhana, que geralmente são as crianças que os trazem de casa para vermos e tentarmos ler em sala, mas não temos objetos alusivos às suas culturas, por exemplo, estou a lembrar-me de uma *wok* e pauzinhos, que são usados pelas crianças de origem chinesa (Cf. Anexo D).

Santomé (2005) refere que as crianças nem sempre se identificam com os materiais que estão expostos na sala, sendo as "suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores [...] ignorados" (p. 170). Desta forma, é necessário adaptar os materiais da sala apresentados às crianças para que estas se sintam pertencentes à sala.

As fragilidades identificadas na relação com as famílias devem-se às suposições que, por vezes, a equipa educativa pode realizar por falta de conhecimento do contexto cultural da criança, conforme descrevem: "nós efetivamente não sabíamos que aquela criança tinha tão (…) não se fez essa auscultação". Na celebração dos dias festivos, a auxiliar revela sentir que as famílias culturalmente diferentes "não participam em festividades escolares".

A maior fragilidade observada nesta relação é, mais uma vez, a comunicação, por existir uma grande barreira linguística: "a questão da língua é mesmo uma grande barreira mais com as famílias do que com as crianças". Sendo a comunicação uma fragilidade, observa-se que, em consequência, o envolvimento das famílias também é uma fragilidade. A educadora e a auxiliar referem que "nem sempre conseguimos a integração de algumas famílias, porque deixam as crianças pouco tempo na escola, geralmente durante o período da manhã, não deixam as crianças participar em passeios escolares" e que há o reforço da equipa junto das famílias. No entanto, "até podemos chamar a participar mas muitas vezes não participam tanto; as crianças de nacionalidade estrangeira não vão sequer aos passeios, alguns, mas a maior parte não vem quando há saídas" (Cf. Anexo D).

As **estratégias** que a equipa aplica perante as dificuldades sentidas são descritas pelas entrevistadas através de diferentes formas de comunicação, recursos e materiais, bem como da seleção dos dias festivos. A comunicação é realizada através de:

> C: jogos, de histórias; língua não materna.
>
> E: vou tentando com palavras, muitas vezes consigo mas não é um inglês fluente.

Outra estratégia aplicada prende-se com a mediação do adulto: "E: tentava que se juntassem a pares com a nossa ajuda". Quando a educadora observava que uma criança tinha dificuldade a integrar-se no grupo, esta procurava juntar essa criança com outra criança do grupo (Cf. Anexo D).

Uma vez que a comunicação é a maior dificuldade verificada, por vezes, a educadora recorria à tradução com o auxílio de outros elementos, ou através da auxiliar:

> "E: tenho a ajuda da colega de sala que sabe falar e que me vai ajudando" ou até mesmo através de crianças do grupo que consigam fazer essa tradução. Por exemplo, o "Tk a quem eu peço ajuda, a fazer questionar as outras crianças", esta criança já compreende a língua portuguesa, já fala a língua portuguesa e faz a tradução de português para o inglês quando é necessário para algumas crianças (Cf. Anexo D).

Como estratégia da organização do ambiente educativo, são também aplicadas algumas estratégias com o auxílio de alguns recursos:

> C: cartões do português de língua não materna que às vezes ajudam; a escola essencialmente para a creche vai ter agora uma formação que é a "*Baby Signs*" que é um produto de sistema linguístico que é falar através de gestos mas não é

> língua gestual; E: com a ajuda de cartões e identificação; A: tento que consigam perceber a mensagem que lhes quero transmitir através de gestos e indicações que as façam perceber as rotinas da sala (Cf. Anexo D).

No que respeita à relação com as famílias, as estratégias aplicadas são sobretudo referentes à tradução para melhorar a comunicação. As ferramentas aplicadas são a comunicação por tradução escrita ou oral, conforme descrito:

> C: nós comunicamos por email; alguns documentos temos a oportunidade de traduzir;
>
> E: nós enviamos email;
>
> A: falo em inglês; recorro ao Google tradutor.

Outra estratégia apontada é a tradução com o auxílio de outros recursos humanos, como, por exemplo, através de crianças, de colegas da equipa ou de outras famílias (Cf. Anexo D).

Relativamente aos recursos e materiais, a coordenadora confessou que é necessário "reforçar mais junto das educadoras para pedirem mais estes objetos visuais; ter estas culturas assumidas e continuar a investir nestes materiais de livros não serem só em português ou só com imagens" (Cf. Anexo D).

Como estratégia da organização do ambiente educativo, a coordenadora refere a importância do trabalho em equipa salientando "a companhia que nós fazemos umas às outras para poder refletir e partilhar as dificuldades, as frustrações" (Cf. Anexo D).

O tema da **organização do ambiente educativo** apresenta cinco categorias, sendo estas a *rotina diária*, a *Pedagogia-em-Participação*, as *estratégias*, as *fragilidades* e as *potencialidades* da multiculturalidade no ambiente educativo.

A respeito da primeira categoria, a coordenadora considera que a heterogeneidade é uma limitação na rotina diária, porque "cada família tem a sua e encontramos muita diversidade nas idades" (Cf. Anexo D). Assim sendo, os grupos que naturalmente surgem por interesses comuns entre as crianças são também observados pela educadora: "as crianças de nacionalidades diferentes sem ser o Portugal, como não falam muitas vezes a nossa língua, têm tendência muitas vezes a juntarem-se às crianças que falam a mesma língua".

A organização do ambiente educativo perante a *Pedagogia-em-Participação* é um relevante parâmetro a observar. Nesta pedagogia, a organização do espaço/material tem

um marco importante de material com fácil acesso e disponível para qualquer criança. A coordenadora e a educadora partilham da mesma perceção:

> C: todo o material está disponível para a criança puder usar assim sendo uma criança que tenha alguma dificuldade em expressar se não precisa de um adulto para conseguir chegar ao material, não precisa de pedir "olha preciso de.."
> E: temos tudo à disposição da criança, facilita um pouco as crianças que não são da nossa língua. A criança autonomamente vai buscar o que precisa e não tem de estar propriamente a dialogar connosco" (Cf. Anexo D).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que "a essência do modo de transmissão é a passagem deste património cultural a cada geração e a cada indivíduo" (p. 8). Por isso, é tão importante questionar relativamente aos materiais, é necessário saber a pertinência dos mesmos de forma a que estes acrescentem algo novo às crianças.

Esta pedagogia tem a rotina bem estruturada, incluindo o momento da reflexão da equipa educativa:

> C: constante reflexão sobre os temas e nunca está fechado. É bom voltar a trazer este tema "então que de que forma estão a trazer objetos de outras culturas para as vossas salas?". Também dentro de sala, com a educadora, no momento da reflexão de grande grupo "tento que eles contem aquilo que fizeram e eles dizem e tentam já falar connosco em português ou não, e nós aí tentamos decifrar o que é que a criança está a tentar dizer e com a ajuda da auxiliar (Cf. Anexo D).

Nos momentos de trabalhos em pequenos grupos, a educadora trabalha a aquisição de novas palavras de forma mais direcionada com "as crianças de língua não materna", como está referido "pequenos grupos. No 1.º grupo estavam o T, a Cn, o Ah, o Tk e a Sh. Este grupo foi definido pela educadora para trabalhar a língua portuguesa. Através de imagens, a educadora perguntou um a um, o que observavam na imagem" (Notta de Campo n.º10, Registo n.º 1, 15 de outubro). No momento da planificação, "eles planificam aquilo que querem ir fazer e mesmo quando não verbalizam acabam por apontar para aquilo que querem fazer" (Cf. Anexo D). O momento das atividades e projetos é igualmente importante, porque, segundo a auxiliar, "a criança escolhe o que quer fazer e qual a área da sala para onde quer ir; projetos de sala, também são uma escolha da criança ou do grupo, independentemente da sua cultura" (Cf. Anexo D).

4.5. Síntese dos resultados

A síntese dos resultados observados a partir da análise das entrevistas centra-se nas principais potencialidades, fragilidades e estratégias da multiculturalidade no contexto educativo. Verifica-se que os objetivos definidos da entrevista foram alcançados, sendo estes, i) caracterizar as representações da equipa educativa sobre a diversidade cultural no jardim de infância; ii) identificar as principais potencialidades e os desafios decorrentes dessa diversidade na Educação Pré-Escolar; iii) aferir as estratégias promotoras da inclusão (multi)cultural das famílias e das crianças do grupo.

O primeiro objetivo concretizou-se no momento da entrevista em que a coordenadora, a educadora e a auxiliar definem os conceitos de *cultura* e *multiculturalidade*. O segundo objetivo pretendeu identificar as principais potencialidades decorrentes da diversidade cultural, sendo estas o empenho da equipa em adaptar-se às diversas situações apresentadas.

Desta forma, e em face da diversidade (e consequente barreira) linguística são, desde logo, identificadas diversas formas de linguagem que se aplicam de forma a tentar chegar a todas as crianças. Por sua vez, a *diferença* é entendida a partir do conceito de criança, reconhecendo e tornando cada criança única, igualando as oportunidades para todas.

O *trabalho em equipa* é visto como uma prioridade para a sustentação da estabilidade do grupo, verificando-se nos momentos de comunicação, tanto com as crianças, como com as famílias. Estas são vistas como únicas, e analisam-se sempre as suas necessidades para que o JI consiga corresponder perante as dificuldades.

O segundo objetivo pretendeu identificar os principais desafios/fragilidades decorrentes da diversidade cultural, sendo estas a *comunicação* e a *falta de recursos*. O principal desafio da equipa educativa é a barreira linguística com as famílias e as crianças. No decorrer da entrevista, a educadora refere bastantes vezes que a barreira linguística é uma grande fragilidade que sente impedi-la, por vezes, de conseguir chegar a todas as crianças. No momento da transmissão de indicações ou mesma das avaliações, tem

necessidade de comunicar com as famílias recorrendo à tradução através de outros membros da equipa.

Devido à barreira linguística, a equipa da sala refere ser igualmente difícil a adaptação de recursos, como, por exemplo, a leitura de histórias, sempre realizada em língua portuguesa, considerando que, havendo a facilidade de falar inglês, seria possível traduzir a história em simultâneo. Deveras reflito que na prática não seria muito viável, contar a história em português e de seguida contar a história em inglês. A estratégia de traduzir histórias poderia ser interessante se essa tradução se realizasse em dias diferentes de forma a não tornar esse maçador para as crianças. Poderia ser interessante, a educadora partilhar com a professora de inglês esses momentos, a educadora poderia ler a história em português e a professora de inglês fazê-lo durante a aula de inglês.

Verifica-se, portanto, a falta de recursos referentes a outras culturas. Nas entrevistas de admissão à instituição, a coordenadora refere que pede às famílias para que estas tragam para o JI objetos que simbolizam a sua cultura, mas que as famílias não correspondem a esse pedido. Também a auxiliar refere que seria importante haver a diversidade de objetos, como, por exemplo, "uma wok e pauzinhos, que são usados pelas crianças de origem chinesa" (Cf. Anexo D). O momento de pedir objetos específicos pertencentes a cada cultura e cada família, é uma mais-valia uma vez que assim é possível identificar os objetos característicos da cultura, a família promove a partilha relacionando-se com a instituição, as crianças permanecem na sala com objetos que lhes são de referência sentindo-se mais confortáveis. Por fim, a partilha destes objetos promove a exploração dos mesmos a outras crianças que não os conhecem, aumentando assim as vivências de cada criança.

Outra barreira é relativa às famílias, que têm dificuldade em cumprir os horários da instituição e, por norma, as crianças de culturas diferentes permanecem na instituição apenas até à hora do almoço. A equipa educativa convida as famílias a participar na vida do JI, convida as crianças a participarem nos passeios como todas as outras crianças, no entanto mantém-se essa dificuldade na integração dessas crianças e das suas famílias, uma vez, que as crianças não participam em nenhuma atividade do exterior da escola e permanecem pouco tempo na instituição, diminuindo assim a interação entre pares. Por mais que o/a educador/a tenha uma conceção alargada e uma visão sólida da importância

que tem na aprendizagem desta aproximação da diversidade cultural, também encontra barreiras à ação educativa.

Por fim, com o terceiro objetivo pretendeu-se analisar as estratégias aplicadas e por aplicar com vista à promoção da inclusão das famílias e das crianças. As estratégias aplicadas referem-se à utilização de palavras simples na comunicação oral e à tradução com o auxílio de crianças, de colegas ou das famílias. Outra estratégia aplicada é a utilização de cartões com imagens e associação de palavras.

> O Tk e a Sh chamaram-me para jogar novamente com eles o jogo da associação de imagem com a palavra. Consoante ía mostrando as imagens para saber se eles conseguiam dizer a palavra em português, fiz a separação das palavras. No conjunto de cima coloquei as palavras que já conheciam e no conjunto de baixo coloquei as palavras que ainda não conheciam em português. De seguida, voltei a fazer o jogo mas desta vez apenas com as palavras que ambos não conheciam em português (Nota de Campo n.º 26, Registo n.º 1, 13 de novembro).

Sobre a pedagogia aplicada na instituição, considera-se esta uma mais-valia para a integração de todas as crianças. As crianças da sala são convidadas todos os dias nos diferentes momentos da rotina a participar oralmente. No momento da planificação, as crianças indicam o que planeiam fazer durante a manhã, como por exemplo, "o tempo de planificação inicia-se quando a educadora pergunta a cada criança o que planeiam fazer nessa manhã. Uma criança disse "pintar com as mãos" e outra criança disse "fazer receitas, cupcakes"" (Nota de Campo n.º 2, Registo n.º 4, 1 de outubro).

No momento da reflexão, as crianças são convidadas a descrever oralmente o que realizaram durante a manhã. De forma natural, as crianças vão partilhando com palavras simples, com gestos ou mostrando os seus trabalhos e, é visível a naturalidade que tendo no decorrer na interação com esta pedagogia, como por exemplo, "a educadora pergunta em grande grupo se alguém quer partilhar o que esteve a fazer, o AN "pinturas, vermelho e rosa"; o Teo "azul, duas pinturas"; e a Matilde "encontrei a tampa da caneta castanha que estava perdida e fiz pinturas com a mão"" (Nota de Campo n.º 2, Registo n.º 6, 1 de outubro).

Os recursos e materiais estão todos disponíveis para as crianças e colocados de forma a que todas consigam alcançá-los, desta forma, mesmo as crianças que têm mais

dificuldade na comunicação conseguem aceder a tudo sem haver a necessidade de pedir a ajuda de um adulto.

No decorrer desta entrevista, a coordenadora comentou que a Pedagogia-em-Participação defende muito a reflexão dentro de sala e entre equipa educativa. Desta maneira, a equipa educativa reúne todas as semanas de forma a refletir. A coordenadora referiu que esta entrevista foi positiva porque a fez refletir, e que iria voltar a refletir com a equipa educativa, principalmente, sobre os diferentes recursos nas salas.

Esta entrevista também me fez questionar, principalmente, o facto de nenhuma entrevistada abordar o assunto da alimentação das crianças. E porque será, de facto, que este assunto não foi referenciado na entrevista? Será pelo facto de a equipa já estar ambientada a este contexto multicultural? Penso, pois, que a resposta seria que a equipa já está de tal forma habituada a estas diferenças na alimentação que não o reconhece já como um aspeto que seja motivo de diferenciação. As restrições alimentares estão de tal forma "normalizadas" na instituição que são restrições igualmente importantes como as intolerâncias ou alergias.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A Prática Profissional Supervisionada I foi importante para aprender a observar e a compreender a sua importância enquanto instrumento de trabalho, sendo crucial para conhecer o grupo e adaptar-me às suas necessidades. O facto de ter experienciado pela primeira vez o contexto de creche, numa fase inicial do meu percurso prático, provocou em mim algum medo e receio por não saber se me iria identificar ou adaptar ao contexto. No entanto, descobri que é um contexto que se preenche com muito amor e confiança, e que permitiu que as crianças, progressivamente, se entregassem na nossa relação. A frase que eu ouvi no estágio da creche "é necessário tanto de **assertividade como de afetividade para com as crianças**" fez muito sentido para mim, sublinhando a necessidade de haver um equilíbrio entre ambas. Esta frase tornou-se, pois, um lema para a minha vida profissional.

A Prática Profissional Supervisionada II, por sua vez, permitiu-me assumir a sala de forma mais autónoma. Principalmente em dois momentos, nos quais a educadora se ausentou por motivos de saúde, foi-me permitido, mesmo sob a supervisão da Coordenação da OS e do auxílio da AAE, assumir a condução do grupo. Nesses momentos, vi-me, naturalmente, impelida a questionar-me e tomar decisões. Os momentos de ausência da educadora fizeram-me refletir bastante, questionando-me se e como deveria orientar o grupo, se poderia avançar com o projeto em curso, entre outras decisões importantes para a boa condução das dinâmicas da sala. Porém, tive também sempre, nesse período, a oportunidade de vir conversando com a educadora, que procurou motivar-me dando-me força para avançar. Tive aqui outra importante evidência de que a comunicação entre a equipa faz a diferença.

Em virtude da particularidade/diversidade cultural e linguística do grupo, a minha relação com as crianças foi inicialmente de afetividade. O propósito de abrir uma porta de confiança com as mesmas permitiria, então, que se sentissem confortáveis para iniciar a comunicação verbal ou gestual. As crianças que não comunicam através da língua portuguesa apresentam, pois, uma grande resistência ou estranheza para iniciar a comunicação verbal. Através desta experiência, aprendi que este processo de envolvimento e de aproximação às crianças deve ser realizado de forma mais paciente e demorada, respeitando a individualidade e o ritmo de cada uma.

A barreira deparada na comunicação com o grupo de crianças, em virtude da sua diversidade cultural e linguística, levou-me também a refletir sobre as aprendizagens adquiridas na ESELx, considerando que poderia ser uma boa ferramenta a inserção, na formação inicial, de uma Unidade Curricular de língua inglesa, que contribuísse para uma melhor preparação em face de tais desafios linguísticos e comunicativos. Proporcionar aprendizagens de diversas línguas no currículo académico permite que os futuros alunos estejam mais preparados para acompanhar e conseguir corresponder corretamente às necessidades de mais crianças. Do mesmo modo, também eu poderia ganhar maior confiança na comunicação com as crianças que falam inglês, já que, como pude vivenciar, a minha própria barreira linguística é passível de afetar a relação comunicativa com as crianças.

Relativamente à minha relação com as famílias, reconheço hoje, também, que tenha sido reduzida. Na presença da educadora em sala, as famílias tendem naturalmente a recorrer a esta figura de referência. Enquanto estagiária, e possivelmente também resultante da barreira linguística percecionada, senti, de facto, que poucas famílias estavam dispostas a partilhar experiências comigo. O maior contacto com as famílias foi observado nos momentos da ausência da educadora.

Relativamente às competências que desenvolvi ao longo destes períodos de estágio, posso focar-me em duas: a capacidade de adaptação à mudança e a sensibilidade. Descobri em mim um lado mais sensível nos momentos em que fora necessário compreender que cada criança é uma criança, e cada uma tem diferentes maneiras de se adaptar, assim como eu tenho diversas formas de me adaptar nos diferentes contextos em que me insiro.

É crucial existir um bom ambiente de trabalho e ser possível trabalhar em equipa. Nas salas em que estive inserida observei essa mesma ligação e o trabalho de equipa entre a educadora cooperante e a auxiliar de sala. Paralelamente, também foi importantíssimo sentir-me incluída na equipa e junto do grupo de crianças. Sempre que havia alguma alteração nos planos ou surgiam imprevistos nas salas, todas nós (educadoras, auxiliares e estagiária) conversávamos e víamos o que era mais viável fazer. Desta forma, estávamos todas a par do que teríamos de realizar e não existiam lacunas ou falhas na comunicação, mantendo sempre um ambiente profissional.

No que respeita à minha investigação, também senti que a entrevista que realizei tinha sido uma mais-valia para a instituição. A coordenadora, no decorrer da mesma, comentou que lhe tinha permitido questionar-se e relembrar-se de que era positivo reforçar novamente junto das educadoras a necessidade de haver livros ou objetos de culturas diferentes em cada sala.

Enquanto futura educadora aprendi, durante estes períodos de estágio, que é necessário estar sempre aberta à possibilidade da mudança. Primeiramente, vivenciei processos de transição e de adaptação à OS. Este processo não é estanque, sendo ele até um processo difícil para as famílias e crianças. Simetricamente, é um processo que eu considerei difícil também para os profissionais, sendo necessárias da parte dos mesmos paciência, sensibilidade, disponibilidade e compreensão.

Concluindo, encaro assim a Educação Pré-Escolar como um processo vivo e em constante construção e melhoria. Trata-se de uma etapa crucial para o desenvolvimento de cada criança, na qual nenhuma deve ser deixada para trás. É por meio dela que se torna possível acompanhar e desenvolver cada uma das especificidades de cada criança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste relatório descreve a minha prática no decorrer da PPS II, demonstrando a minha capacidade crítica sobre o tema principal da investigação que realizei e sobre o ambiente educativo que acompanhei relativamente às necessidades do grupo. Através da PPS foi possível desenvolver competências nos diferentes contextos e nos diferentes grupos, contribuindo para a consolidação da minha profissionalidade enquanto futura educadora.

A investigação permitiu-me analisar a principal problemática identificada no grupo da sala. Tratando-se de a investigação sobre *multiculturalidade*, esta não podia ser analisada apenas pela educadora e pela auxiliar da sala, sendo igualmente crucial analisar o olhar crítico da coordenadora da instituição. Por conseguinte, a análise das entrevistas permitiu identificar muitas semelhanças no olhar da equipa educativa, ao nível das potencialidades e fragilidades desta diversidade cultural.

A minha maior dificuldade no decorrer da investigação foi a realização da estrutura da entrevista. A elaboração do guião da entrevista promoveu a pesquisa fundamentada relativamente ao tema da multiculturalidade presente ou ausente nas escolas. Após a pesquisa aprofundada sobre o tema, iniciei o processo de seleção das perguntas mais relevantes de forma a dar resposta à problemática selecionada: "como será, para uma criança que não comunica, estar num contexto cultural diferente?", "como será, para uma família, colocar o filho numa instituição em que os adultos não comunicam a mesma língua?". Tais questões levam-me, hoje, a refletir sobre o interesse de terem sido realizadas às crianças e às famílias, considerando esta uma das principais limitações do meu estudo, a valorizar num projeto de investigação futuro.

Chegada ao término deste percurso, posso reconhecer, contudo, as valiosas aprendizagens que o mesmo me proporcionou e afirmar, por tal, enquanto futura educadora de infância, que pretendo acolher sempre todas as crianças e famílias de forma equitativa, correspondendo às suas necessidades, para que se sinta integradas. Pretendo manter o lado interessado por pesquisar mais de forma fundamentada e segura, e pretendo procurar responder às dúvidas das famílias e das crianças.

REFERÊNCIAS

Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf

Banks, J. A. (2010). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração. In Spodek, B. (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 841-868). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bettencourt, M., Folque, M. A. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna, 3(*6). 13-34. https://core.ac.uk/download/pdf/62474658.pdf

Bigas, M. & Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.

Brander, P., Cardenas, C., Abad, J. V., Gomes, R., & Taylor, M. (2016). *Education Pack All Different - All Equal. Ideas, resources, methods and activities for non-formal intercultural education with young people and adults*. Council of Europe.

Curto, L. et al. (2000). A língua no desenvolvimento de um projecto. In Curto, L. et al. (2000). *Escrever e Ler* (vol. II) (pp. 212-221). Porto Alegre: Artmed.

Echer, I. C. (2001). A revisão de literatura na construção do trabalho científico. Gaúcha de Enfermagem, 22(2). 5-20.

Freire, P. (1987). *Educação e mudança* (13 ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

García, E. E. (2010). A educação de crianças linguística e culturalmente diversas. In Spodek, B. (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 841-868). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gassó, A. (2004). *La Educación Infantil. métodos, técnicas y organización*. Barcelona: CEAC Educación Infantil.

Jorge-Ferreira, S. (2021). Infância com Artes e artes na Infância: Implicação das artes no processo de crescimento e desenvolvimento da criança. In E. Cardoso, R. Quintela, J. B. & Oliveira, R. (Eds.), *Infância com artes e artes na infância* (pp. 94-120). Lisboa: Editora Científica. https://downloads.editoracientifica.org/articles/201202670.pdf

Junta de Freguesia de Arroios. (s.d.). *Mercados*. Junta de Freguesia de Arroios. Consultado a 17 de fevereiro de 2025, de https://jfarroios.pt/equipamentos/ensino/

Lima, J. Ávila de, & Fialho, A. (2016). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa De Pedagogia,* *2*(1), 27-53. https://impactumjournals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_49-2_2/1918

Marcos, J. (2022). A multiculturalidade na educação é precisa e inevitável. (Re)ler os desafios societais à luz do pensamento freiriano – passado, presente e futuro(s) II. *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social,* (14), 89-97. https://sinergiased.org/wp content/uploads/2022/07/Sinergias_14_VF.pdf

Marques, A., Araújo, S. B., Azevedo, A., Folque, M. A., & Marques, L. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://area.dge.mec.pt/OPCreche/OPC.pdf

Marques, J. F. & Borges, M. G. (2012). Educação Inter/Multicultural no Jardim de Infância- os livros infantis e as suas imagens de alteridade. *Educação, Sociedade & Culturas, (36)*, 81-102. http://hdl.handle.net/10400.1/4270

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias-construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf

Matos, A. R. & Brito, R. (2013). *A Abordagem da multiculturalidade em Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista Educação, 2*(2), 49-65.

Menezes, I., Brocardo, J., & Malhó, L. (2020). *Recomendação sobre Cidadania e Educação Antirracista*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Mónico, L. Alferes, V. Castro, P. & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação qualitativa em ciências sociais*, (3). 724-733.

Moreira, A. F. B. (1999.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva Educativa da Associação Criança*. Lisboa: Fundação Aga Khan Portugal. https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf

Pappámikail, L., Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Parente, C. (2004). *Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga.

Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica, 1*(17), 111-115. http://hdl.handle.net/10400.12/5863

Projeto Educativo da Instituição

Projeto Educativo da Sala

Ramos, A. C. M. (2021). *O papel da responsividade dos educadores nas competências socioemocionais das crianças* [Tese de mestrado]. Lisboa: Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/56161

Santomé, J. T. (2005). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In Silva, T. T. da (org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 159-177). Petrópolis, RJ: Vozes.

Santos, J. & Pappámikail, L. (2024). A gestão da diversidade cultural na escola: Perceções e práticas de educadores e professores. In Cardona, M. J., & Linhares, E. (Coord.), *Trajetórias investigativas na educação pré-escolar e ensino básico* (pp. 121-143). Lisboa: Escola Superior de Educação. http://hdl.handle.net/10400.15/5040

Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para a análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrónica, 17*(1), 1-14.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da

Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. http://hdl.handle.net/10400.12/2018

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho].

Tourtet, L. (1987). *Lenguage y pensamiento preescolar* (2.ª ed.). Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman. https://www.academia.edu/6937026/Estudo_de_Caso_Planejamento_e_Metodos_Rober t_k _Yin

ANEXOS

ANEXO A
PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA PPS II*

*O Anexo A, por motivos de confidencialidade encontra-se disponível em ficheiro PDF apenso.

ANEXO B
CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

Nome da Criança	Ano de nascimento	Ano de nascimento da mãe	Ano de nascimento do pai	Profissão da mãe	Profissão do pai	Nacionalidade da mãe	Nacionalidade do pai	Nacionalidade da criança	Responsabilidade a cargo de…
Az	2021	1981	1972	-	Negociante	Bangladesh	Bangladesh	Portuguesa	Pais
Ah	2020	2001	1985	-	Gestor	Bangladesh	Bangladesh	Portuguesa	Pais
AN	2021	1987	1985	Senior Tem Leader	Arquiteto	LusoFrancesa	Portuguesa	Portuguesa	Pais
AS	2020	1979	1976	Professora Inglês	Músico	Brasileira	Brasileira	Brasileira	Mãe
AL	2021	1989	1988	-	Tradutor	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Pais
AG	2021	1988	1988	Médica	Médico	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Pais
Cn	2020	1976	1974	Marketing	Formador	Portuguesa	Espanhola	Portuguesa	Pais
Er	2019	1976	1974	Artista Plástica	Téc. Especialização	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Pais
LG	2021	1988	1988	Médica	Médico	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Pais
MU	2021	1990	1989	Consultora	Piloto Linha Aérea	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Pais
Me	2021	1985	1988	Designer	Analista Financeiro	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Pai
MQ	2020	-	-	Engenheira Civil	Engenheiro Naval	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Pais
MG	2021	1988	1988	Médica	Médico	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Pais
No	2021	1987	1982	Jornalista	Empresário	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Pais
Sr	2021	1993	1978	Doméstica	Empregado de Mesa	Bangladesh	Bangladesh	Portuguesa	Pais
Sh	2021	1990	1990	Manager	Bar Tender	Nepalesa	Nepalesa	Portuguesa	Pais
Tk	2019	1994	1979	Doméstica	Vendedor	Portuguesa	Portuguesa	Bangladesh	Pais
T	2021	1984	1983	Gestor Cliente	Engenheiro	Italiano	Italiano	Italiano	Pais
Té	2020	1985	1987	Designer	Arquiteto	Portuguesa	Espanhola	Portuguesa	Pais
Vi	2019	1982	1970	Enfermeira	Profissional de seguros	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Pais
Ya	2021	2000	1986	Doméstica	Empresário	Bangladesh	Bangladesh	Portuguesa	Pais
Sm									

~

ANEXO C
GUIÃO DE ENTREVISTAS

Guião de Entrevista

Destinatário: Equipa Educativa (Educadoras de Infância; Auxiliar da Ação Educativa e Coordenação).

Objetivos:

i) Caracterizar as representações da equipa educativa sobre a diversidade cultural no jardim de infância;

ii) Identificar as principais potencialidades e os desafios decorrentes dessa diversidade na Educação Pré-Escolar;

iii) Aferir as estratégias promotoras da inclusão (multi)cultural das famílias e das crianças do grupo.

Bloco de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado.	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para a gravação áudio; - Informar da devolução das transcrições.	
B. Representações sobre cultura e multiculturalidade	• Conhecer o conceito de cultura da entrevistada; • Conhecer a importância atribuída à cultura e à sua diversidade;	B1. Como define o conceito de "cultura"? E o que entende por "multiculturalidade"? B2. Qual a importância da diversidade cultural no jardim de infância?	

C. Integração da cultura no jardim de infância	• Conhecer as potencialidades e as fragilidades da integração multicultural no jardim de infância para a comunidade educativa; • Conhecer as potencialidades e as fragilidades da integração multicultural no jardim de infância dentro de sala;	C1. Quais são, no seu ponto de vista, as potencialidades da integração multicultural no jardim de infância (ex: a nível da comunicação, da interação com adultos e crianças, do planeamento, das rotinas, entre outros)? C2. Quais as fragilidades (ou os principais desafios) da integração multicultural no jardim de infância (ex: a nível da comunicação, da interação com adultos e crianças, do planeamento, das rotinas, entre outros)? C3. Que estratégias utiliza por forma a promover a integração e o respeito por todas as culturas do grupo?	C1.1. Para a comunidade educativa? C1.2. Dentro de sala? C2.1. Para a comunidade educativa? C2.2. Dentro de sala? C.2.3.Que estratégias utiliza para promover a interação das crianças e facilitar a sua comunicação (com adultos e pares)?

		C4. De que forma são escolhidos os dias festivos a celebrar com o grupo?	
D. Organização do ambiente educativo	• Identificar as estratégias promotoras da organização do ambiente educativo.	D1. Como organiza a sua prática tendo em conta a presença de crianças oriundas de outras culturas no grupo? D2. Como é pensada a organização do ambiente educativo, no contexto da Pedagogia-em-Participação, com vista ao envolvimento destas crianças e à potencialização da sua aprendizagem? D3. De que forma o trabalho em equipa é importante para a ação educativa desenvolvida com grupos de crianças culturalmente diversos?	D1.1. Na condução da rotina diária e na dinamização de atividades? D3.1. Que estratégias colaborativas melhor definem, neste sentido, a equipa educativa da sala?
E. Relação com as famílias	• Compreender as potencialidades e as fragilidades	E1. Quais são as potencialidades da integração multicultural no jardim de infância para com as famílias com culturas distintas?	

	da integração multicultural no jardim de infância para com as famílias com culturas distintas; • Identificar as estratégias promotoras de uma relação proximal para com as famílias com culturas distintas.	E2. Quais são as fragilidades dessa mesma integração para com as famílias com culturas distintas? E3. Como comunica com as famílias que não falam a língua portuguesa? Que obstáculos encontra nessa comunicação?	E3.1. Que estratégias aplica de forma a conseguir comunicar com as famílias?
Conclusão da entrevista	• Finalizar a entrevista	- De momento, recorda-se de algo mais que considere pertinente mencionar em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO D
TABELA DE ANÁLISE CATEGORIAL

Análise categorial dos dados da entrevista				
Tema	**Categoria**	**Subcategoria**	**Unidade de contexto**	**N.º de ocorrências**
Representações sobre cultura e multiculturalidade	Definição	Cultura	C: história associada a cada indivíduo e depois dentro de cada indivíduo a história associada à família E: crenças, dos seus hábitos seja religiosos, tudo o que é relacionado com o seu país a nível de cultura das práticas que têm no seu dia a dia, as festas que têm ao longo do ano; Cada país tem as suas próprias festividades, crenças que acaba por definir a própria cultura de cada um. A: tradições, os costumes, os conhecimentos e os comportamentos de um determinado povo ou grupo social, que inclui a sua maneira de vestir, as suas festividades, a língua, a religião, a comida, a música, etc.	4
		Multiculturalidade	C: conjunto de identidades morais; as linguagens plurais e de identidades que existem em cada contexto de sala independente do país de onde a criança é oriunda; multiculturalidade é isto a possibilidade de aprender e crescer. E: diferentes culturas (…) cada país tem a sua própria cultura e a sua própria identidade A: várias culturas, ou seja um conjunto de culturas, em contacto entre si, mas sem se misturarem e respeitando a individualidade de cada uma.	5
	Importância da diversidade cultural	Empatia	C: percebermos que além de nós há um outro, percebemos que o outro tem uma dimensão imensa nas suas diferentes conceções. E: desde pequeninos acabam por lidar com essa diferença que acaba por ser uma diferença que deixa de ser diferença.	2
		Enriquecimento	A: conhecimentos e vivências diferentes	1

	Aceitação da diferença	Diferenças no vestuário	E: uma menina que anda com a burca, tipo um véu na cabeça e há essa diferença mas que aqui em sala ninguém comenta essa diferença.	1
Integração da cultura	Potencialidades	Superação	C: podermos crescer porque estas comunidades trazem desafios mas acima de tudo trazem dificuldades e nós perante a dificuldade temos de sair dela, e para sair dela temos de ser criativos, e para ser criativos temos que crescer e temos que fazer diferente, temos de sair da nossa zona de conforto; sinto que as equipas se reinventam a cada dia para conseguir fazer chegar ou sentir que o grupo está todo integrado; aceitamos isso de forma um bocadinho diferente, acreditamos que é uma fase de adaptação que todos precisamos, precisa a criança e a educadora.	3
		Ingresso na instituição	C: Porque culturalmente algumas famílias ou culturas não trazem as crianças para a creche dos zero aos 3, ficam em casa mas como são irmãos então já começam a vir; temos famílias que procuram mesmo e querem que os filhos cresçam, não propriamente a saber que existem outras culturas, mas mesmo a viver com elas.	2
		Diversidade de linguagens	C: linguagem corporal, os jogos, a linguagem afetiva é uma linguagem universal; O jogo é uma linguagem universal, um gesto de carinho e amor é uma linguagem universal, a dança é uma linguagem universal e portanto passámos a integrar mais linguagens além da linguagem verbal e da atividade dita tradicional.	2
		Inserção das famílias	A: inserção das famílias nas atividades escolares e a partilha de vivências; participação das famílias no ambiente escolar, as suas experiências, a troca de vivências;	2
	Fragilidades	Comunicação	C: em relação à linguagem à realmente famílias que só falam a questão do inglês; nós é que ficamos com um sentimento de limitação de não conseguirmos chegar à família; E: a questão da língua porque muitas das vezes eles falam inglês e eu tenho essa barreira que não falo inglês;	7

		tenho essa dificuldade e acho que a língua é uma barreira; como educadora é uma barreira; nem eu consigo com a questão do inglês; A: é a comunicação.	
	Diversidade de materiais	C: devia incluir elementos diferenciados; não ter objetos tipo estereotipados; tentamos com tecidos ou com objetos, tentamos que haja materiais com uma visão plural de outras possibilidades sem ser só a cultura portuguesa.	2
	Adaptação da comunidade educativa	A: incapacidade de adaptação a uma cultura diferente;	1
	Rotina	A: as rotinas, principalmente o cumprimento dos horários de chegada à sala ou de saída para passeios, ou atividades.	1
Estratégias	Comunicação	C: jogos, de histórias; língua não materna. E: vou tentando com palavras, muitas vezes consigo mas não é um inglês fluente portanto acabo por ter essa dificuldade;	3
	Mediação do adulto	E: tentava que se juntassem a pares com a nossa ajuda; tentar que as crianças se aceitem uns aos outros, muitas vezes resulta e acabam por ter uma ligação com os pares.	2
	Tradução com auxílio de outros	E: tenho a ajuda da colega de sala que sabe falar e que me vai ajudando; as próprias crianças me vão ajudando a dialogar com os outros; ao Tk a quem eu peço ajuda, a fazer questionar as outras crianças; muitas vezes eu tenho mesmo de pedir ajuda à minha colega para no dia a dia.	4
	Recursos e materiais	C: reforçar mais junto das educadoras para pedirem mais estes objetos visuais;	2

			ter estas culturas assumidas e continuar a investir nestes materiais de livros não serem só em português ou só com imagens;	
		Seleção dos dias festivos	C: nas reuniões de admissão as próprias famílias interessam-se pouco por fazer valer a sua; na reunião de natal tivemos esse desafio "que culturas vamos aplicar ou vamos ter aqui para celebrar o natal?" e chegámos à conclusão que há culturas que nem sequer celebram o natal; criar um contexto onde as famílias se sintam convidadas; de facto não temos um calendário festivo. E: nós decidimos em grupo no plano anual as festividades que vamos festejar; acabam por ser um bocadinho das nossas porque eles também estão cá e acabam por estar inseridos na nossa cultura; A: Convidando as famílias a partilhar com o grupo a vivência das sus festividades, por exemplo o que fazem e como fazem nesses dias festivos;	7
		Respeito	A: Respeitando as suas escolhas, incentivando a interação com os seus pares e adultos da sala, nomeadamente com atividades em grupo; Aceitando e respeitando a sua cultura, por exemplo ao nível do vestuário e da alimentação. As crianças, que na sua cultura exigem que tenham que usar lenço para cobrir a cabeça são bem acolhidas;	2
Organização do ambiente educativo	Rotina diária	Heterogeneidade	C: há limitações, o facto de termos grupos heterogéneos e não só esta multiculturalidade de cultura de outro país mas também cada família tem a sua e encontramos muita diversidade nas idades	1
		Grupos	E: as crianças de nacionalidades diferentes sem ser o Portugal, como não falam muitas vezes a nossa língua, têm tendência muitas vezes a juntarem-se às crianças que falam a mesma língua;	2

		acabam muitas vezes por se juntarem as crianças que sabem falar inglês.	
Pedagogia-em-Participação	Organização do espaço/material	C: todo o material está disponível para a criança puder usar assim sendo uma criança que tenha alguma dificuldade em expressar se não precisa de um adulto para conseguir chegar ao material, não precisa de pedir "olha preciso de.."; a criança tem os materiais todos para puder usar; diversidade dos materiais que não são fechados em si ou pela imagem ou por aquilo que fazem, são materiais plurais; ter materiais que possibilitem e com espaço para que a criança se sinta acolhida. E: temos tudo à disposição da criança, facilita um pouco as crianças que não são da nossa língua. A criança autonomamente vai buscar o que precisa e não tem de estar propriamente a dialogar connosco; a criança acaba por ser autónoma para ir buscar o que precisa para fazer e acaba por não haver essa barreira na ação; A: Temos os materiais sempre organizados e ao alcance das crianças, de modo a que possam fazer as suas escolhas;	6
	Reflexão	C: constante reflexão sobre os temas e nunca está fechado. É bom voltar a trazer este tema "então que de que forma estão a trazer objetos de outras culturas para as vossas salas?" E: tento que eles contem aquilo que fizeram e eles dizem e tentam já falar connosco em português ou não, e nós aí tentamos decifrar o que é que a criança está a tentar dizer e com a ajuda da auxiliar;	2
	Trabalho em pequenos grupos	E: fazer grupos a nível para trabalhar com eles um pouco a questão da aquisição de novas palavras; chamo as crianças de língua não materna e acabo por fazer assim os pequenos grupos também;	3

		através dos pequenos grupos fazer esses grupos de crianças para trabalhar e ajudar a criança nas suas dificuldades;	
	Planificação	E: eles planificam aquilo que querem ir fazer e mesmo quando não verbalizam acabam por apontar para aquilo que querem fazer;	1
	Atividades e Projetos	A: a criança escolhe o que quer fazer e qual a área da sala para onde quer ir; projetos de sala, também são uma escolha da criança ou do grupo, independentemente da sua cultura;	2
Estratégias	Trabalho em equipa	C: a companhia que nós fazemos umas às outras para poder refletir e partilhar as dificuldades, as frustrações;	1
	Comunicação	C: cartões do português de língua não materna que às vezes ajudam; a escola essencialmente para a creche vai ter agora uma formação que é a "Baby Signs" que é um produto de sistema linguístico que é falar através de gestos mas não é língua gestual; E: com a ajuda de cartões e identificação; A: tento que consigam perceber a mensagem que lhes quero transmitir através de gestos e indicações que as façam perceber as rotinas da sala.	4
Fragilidades	Comunicação	C: barreira linguística é assumidamente o nosso *handicap.* E: há essa barreira porque a própria criança não se consegue exprimir em português e acaba por ter essa dificuldade; leituras das histórias (…) acabo por contar em português sempre e até podia adaptar um bocadinho e de vez em quando adaptar o inglês; mas é difícil para mim visto que eu não consigo verbalizar em inglês porque senão podia ir falando e ajudando a traduzir mas eu tenho essa barreira e assumo que não consigo;	4

	Relação adulto-criança	E: se calhar acaba por ficar muitas vezes mais retraída para dialogar connosco; ela tem muita dificuldade e também muitas vezes parte de mim tenho essa dificuldade porque não falo inglês.	2
	Ambiente familiar	C: há crianças que por estarem tão fechadas numa redoma de família, porque estas crianças vêm para aqui com quatro anos e já têm uma história muito grande, vivem em comunidades muito grandes onde está sempre gente em casa, não têm muita experiência em estar com outras crianças mas mais com adultos e depois quando vêm para um mundo novo elas próprias se fecham um bocadinho e precisam de tempo.	1
	Recursos	A: temos livros infantis em língua inglesa, francesa ou castelhana, que geralmente são as crianças que os trazem de casa para vermos e tentarmos ler em sala, mas não temos objetos alusivos às suas culturas, por exemplo, estou a lembrar-me de uma wok e pauzinhos, que são usados pelas crianças de origem chinesa.	1
Potencialidades	Igualdade	E: as crianças são todas iguais, não a nível da cultura, são todas iguais A: Não faço diferença entre as crianças tendo em conta a sua cultura ou etnia, ou seja todas as crianças da sala têm características, gostos, aptidões e necessidades diferentes, assim sendo e tendo em conta que a linguagem	2
	Comunicação	A: Algumas falam em inglês e ainda que o meu inglês não seja perfeito, conseguimos comunicar	1
	Trabalho em equipa	A: o trabalho em equipa é sempre muito importante, quer seja para crianças com culturas iguais ou diversificadas. Uma boa equipa traz mais estabilidade ao grupo; Boa comunicação, respeito pela diversidade de culturas da sala e trabalho de equipa.	2
	Língua alternativa à língua universal	E: têm a própria língua deles mas também falam o inglês;	1

Relação com as famílias	Potencialidades	Disponibilidade	C: famílias que vêm com o coração muito disponível e isso é que é bom porque ajuda muito ao processo de adaptação; temos famílias muito reconhecidas por esta nossa pedagogia; acesso a novos conhecimentos e com isso abre o nosso respeito;	3
		Compreensão	C: numa ótica de tentar entender que é sempre o nosso objetivo, fomos então depois falar com o pai	1
		Reconhecimento	C: esta experiência leva nos a aprofundar as nossas relações com as famílias; A minoria é tão importante como a máxima. Se há uma família que precisa de uma estratégia nós acompanhamos isso. A: Conhecimento de culturas diferentes, partilha, respeito	3
	Fragilidades	Suposições da equipa	C: fizemos logo o julgamento "o pai foi antipático" e ele não foi simplesmente é uma reação; A: sinto que as famílias, por vezes, não fazem um esforço por comunicarem connosco. Poucas são as famílias que tentam falar português.	2
		Dias festivos	C: pai então explicou que na cultura deles não podem, não fazem, não celebram o natal, por tanto entrar dentro de uma festa é algo que eles não; A: não participam em festividades escolares;	2
		Desconhecimento do contexto da criança	C: nós efetivamente não sabíamos que aquela criança tinha tão… não se fez essa auscultação.	1
		Comunicação	E: barreira da língua, a parte da comunicação para mim é uma fragilidade; realmente eu tenho esta barreira da língua, que para mim é mesmo uma grande barreira; a questão da língua é mesmo uma grande barreira mais com as famílias do que com as crianças. A: Na comunicação ainda há algumas fragilidades.	4

		Envolvimento	E: Nós até podemos chamar a participar mas muitas vezes não participam tanto; as crianças de nacionalidade estrangeira não vão sequer aos passeios, alguns, mas a maior parte não vem quando há saídas; algumas já estão mais integradas e têm mesmo gosto em participar, em estar integradas na escola; A: Nem sempre conseguimos a integração de algumas famílias, porque deixam as crianças pouco tempo na escola, geralmente durante o período da manhã, não deixam as crianças participar em passeios escolares;	4
	Estratégias	Comunicação com tradução	C: nós comunicamos por email; alguns documentos temos a oportunidade de traduzir; E: nós enviamos email; A: falo em inglês; recorro ao Google tradutor.	5
		Tradução com auxílio de outros	C: recorremos muito a crianças ou a outras famílias que falam a língua para nos ajudar E: pedir ajuda à minha colega para no dia a dia mais por causa mesmo da questão da língua e mesmo com os pais; se a mãe não fala tentamos falar mais com o pai; tento sempre que seja a auxiliar a entregar para a comunicação ser .. pronto para chegar o recado e para chegar .. e comunicar com as famílias com mais facilidade; nas reuniões com as famílias, possivelmente vou precisar de pedir ajuda a alguém da equipa que fale em inglês para conseguir comunicar com as famílias; A: peço ajuda para as traduções; peço ajuda a crianças mais velhas que já falam português e conseguem fazer a tradução.	7

	Celebração de dias festivos (Natal)	E: tentamos incluir as famílias todas, acabamos por fazer também um vídeo, os pais faziam um vídeo de várias nacionalidades a explicar a sua vivência naquela altura do natal ou não se não comemoram, ou falam como é vivenciado na sua cultura esta época; Tentamos chamá-los e integrá-los para participarem também nas nossas festas;	2

ANEXO E
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista Coordenadora

A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

B. Representações sobre cultura e multiculturalidade

B1. Como define o conceito de "cultura"? E o que entende por "multiculturalidade"?

Para mim a **cultura** é a história associada a cada indivíduo e depois dentro de cada individuo a história associada há família. Todos nós vimos de uma família que já tem as suas histórias. Cultura familiar é nesse sentido. E depois há cultura geral que se vai fazendo ao longo da vida.

A **multiculturalidade** é um conjunto de identidades morais que se encontram neste caso aqui neste contexto de escola, sendo que a multiculturalidade por estarmos numa zona de diferentes culturas vindas de diferentes países e diferentes regiões geográficas mas nós aqui dentro deste contexto da pedagogia a multiculturalidade são todas as linguagens plurais e de identidades que existem em cada contexto de sala independente do país de onde a criança é oriunda.

B2. Qual a importância da diversidade cultural no jardim de infância?

R:Acho que a maior riqueza é a possibilidade de percebermos que além de nós há um outro, percebemos que o outro tem uma dimensão imensa nas suas diferentes conceções, nós não vemos as coisas da mesma maneira e isso tem sido muito rico, até por exemplo, lembro me de uma criança em creche muito pacata e muito centrada em si, parecia aquilo que nós às vezes dizemos na gíria como uma criança muito mimada porque culturalmente o choro não faz parte da vida, temos é que crescer, tens que te fazer à vida, tens de ser crescido, não é, então essa criança destacava-se muito por ser muito como nós dizemos muito infantil, muito bebé. Então chamámos a família, era uma família do Brasil, e dissemos que tinham de lhe dar a oportunidade dele fazer dele crescer, e a mãe disse que isso não estava previsto que a cultura do brasil é uma cultura enquanto puder ele é bebé durante muito tempo. E foi muito interessante porque eu não tinha noção e depois passei a olhar a criança de uma outra maneira, passei a olhar para a criança como já não era infantil ou bebé e passei a pensar que era assim que ele era cuidado e isso era aceite e era assim que era naquela família. De repente a criança passou a ter outro tipo de comportamento, já estava mais aberta, e eu acho que isto foi uma experiência para mim

incrível. Nós achamos que todas as linguagens são uma coisa mas na verdade elas são fruto de uma história, e a multiculturalidade é isto a possibilidade de aprender e crescer.

C. Integração da cultura no jardim de infância

C1. Quais são, no seu ponto de vista, as potencialidades da integração multicultural no jardim de infância (ex: a nível da comunicação, da interação com adultos e crianças, do planeamento, das rotinas, entre outros)?

C1.1. Para a comunidade educativa?

R: É a tal situação de sairmos um bocadinho fora daquilo que para nós é um bocadinho mais confortável, nós temos tido desafios muito grandes (há uma entrevista que nós tivemos e que está no nosso Instagram sobre "a minoria é tão importante como a massa"), nós temos tido progressivamente desafios diferentes ao longo deste tempo portanto este contacto com a diversidade cultural tem sido progressivo. As potencialidades tem a ver com esta ideia de podermos crescer porque estas comunidades trazem desafios mas acima de tudo trazem dificuldades e nós perante a dificuldade temos de sair dela, e para sair dela temos de ser criativos, e para ser criativos temos que crescer e temos que fazer diferente, temos de sair da nossa zona de conforto. Porque o que acontecia muito no início, era aquela ideia de como eles eram…. Progressivamente o número de multiculturalidade passou a aumentar até porque por exemplo em creche nota se que ainda não há muita multiculturalidade mas agora já começa a haver, porquê? Porque já estão os irmãos dos primeiros filhos que começaram a andar cá. Porque culturalmente algumas famílias ou culturas não trazem as crianças para a creche dos zero aos 3, ficam em casa mas como são irmãos então já começam a vir. Mas isto para dizer então e para não me perder, na verdade é um bloqueio, precisamos de fazer chegar uma pedagogia ou uma atividade aquela criança e temos que nos reinventar. E também ficámos a saber que a linguagem corporal, os jogos, a linguagem afetiva é uma linguagem universal, podemos ter muitos bloqueios linguísticos mas há coisas que funcionam muito bem para todas as culturas. O jogo é uma linguagem universal, um gesto de carinho e amor é uma linguagem universal, a dança é uma linguagem universal e portanto passámos a integrar mais linguagens além da linguagem verbal e da atividade dita tradicional.

C1.2. Dentro de sala?

Eu não tenho contexto de sala, falo enquanto coordenadora, mas sinto que as equipas se reinventam a cada dia para conseguir fazer chegar ou sentir que o grupo está todo integrado. Para as crianças entre si acho que é interessantíssimo ver. Há uns tempos atrás nós ainda tínhamos famílias que a multiculturalidade lhes fazia confusão na escola, hoje em dia temos famílias que procuram mesmo e querem que os filhos cresçam não propriamente a saber que existem outras culturas mas mesmo a viver com elas. Porque uma coisa é saber que existe diferentes culturas, diferentes realidades e por isso mesmo as famílias já nos procuram por saberem que somos uma escola que vai ser permitido ao seu filho viver diretamente com outras culturas.

C2. Quais as fragilidades (ou os principais desafios) da integração multicultural no jardim de infância (ex: a nível da comunicação, da interação com adultos e crianças, do planeamento, das rotinas, entre outros)?

C2.1. Para a comunidade educativa?

As maiores dificuldades, penso que em relação à linguagem à realmente famílias que só falam a questão do inglês, e se no contexto de sala uma educadora ou uma auxiliar tenha mais dificuldades tenha mais dificuldades sentimos que é para a educadora em si porque as famílias são de uma generalidade muito grande em reconhecer que não há problema nenhum em a educadora não falar em inglês, portanto as famílias não têm essa questão, nós é que ficamos com um sentimento de limitação de não conseguirmos chegar à família, mas mais uma vez reinventamo nos ou é uma criança do primeiro ciclo que vem ajudar ou é alguém da secretaria que passa e ajuda ou chamar colegas das outras salas por tanto as pessoas têm a parte da colaboração.

C2.2. Dentro de sala?

A questão da diversidade de materiais apesar de vermos que também a própria organização do ambiente educativo devia incluir elementos diferenciados, já demos um grande salto em não ter objetos tipo estereotipados, mas também reconheço que não ainda uma grande abundância de objetos de outras culturas isso acho que é uma limitação o facto de não conseguirmos ter essa oportunidade. Ás vezes nas entrevistas de admissão eu ainda peço às famílias, mas a sensação que eu tenho é que as famílias já estão muito

ocidentadas, algumas já não têm aquela… pronto ainda assim tentamos com tecidos ou com objetos, tentamos que haja materiais com uma visão plural de outras possibilidades sem ser só a cultura portuguesa.

C.2.3. Que estratégias utiliza para promover a interação das crianças e facilitar a sua comunicação (com adultos e pares)?

Eu acho que é muito à base de jogos, de histórias, a escola também tem a oportunidade de termos a língua não materna como atividade para as crianças e o balanço é muito positivo, ou seja, o professor fica com um grupo muito pequeno dessas crianças e vai falando com elas e sentimos que isso está a correr bem.

Depois desta entrevista vou reforçar mais junto das educadoras para pedirem mais estes objetos visuais para o contexto de sala, como estraté

gia de ter estas culturas assumidas e continuar a investir nestes materiais de livros não serem só em português ou só com imagens, para que seja possível chegar a todos e muita observação do bem estar da criança que dentro das suas limitações de língua ou de cultura tenha muito acompanhamento.

C3. Que estratégias utiliza por forma a promover a integração e o respeito por todas as culturas do grupo?

C4. De que forma são escolhidos os dias festivos a celebrar com o grupo?

Eu acho que é uma lacuna que temos, na verdade nós dizemos que acolhemos e aceitamos mas tal como digo nas reuniões de admissão as próprias famílias interessam-se pouco por fazer valer a sua, por exemplo, na reunião de natal tivemos esse desafio "que culturas vamos aplicar ou vamos ter aqui para celebrar o natal?" e chegámos à conclusão que há culturas que nem sequer celebram o natal, portanto não é só aceitar, quer dizer, o aceitar significa ter consciência, o ser empático com isso mas depois criar um contexto onde as famílias se sintam convidadas e por isso criamos um contexto diferente que é a "Cidade Natal onde tudo era possível" por tanto a família do nepal que não celebra o natal podia colaborar na hora do conto ou na discoteca ou no vídeo com histórias sobre a sua cultura seja ela sobre natal ou não pronto. Aí vamos tentando incluir no projeto educativo a parte das festividades mas de facto não temos um calendário festivo, é algo que numa formação

que tivemos à uns anos se pensou nisso fazer um calendário de festividades das nossas culturas mas nós não ainda não demos esse passo.

D. Organização do ambiente educativo

D1. Como organiza a sua prática tendo em conta a presença de crianças oriundas de outras culturas no grupo?

D1.1. Na condução da rotina diária e na dinamização de atividades?

Como eu não tenho sala fica difícil isso, mas enquanto coordenadora e mediadora pedagógica de que nas reflexões com as equipas tentamos ajudar as equipas a pensar melhor no seu dia a dia e que de facto há limitações, o facto de termos grupos heterogéneos e não só esta multiculturalidade de cultura de outro país mas também cada família tem a sua e encontramos muita diversidade nas idades, cada criança não está dentro de uma caixinha especifica dos três ou dos quatro anos, cada criança é um ser único e portanto tem a sua história. E essa diversidade às vezes é muito pesada para os contextos e eu ajudo muito as educadoras a refletir e a encontrar soluções para aliviar um bocadinho essas resistências ou barreiras que a própria diversidade trás.

D2. Como é pensada a organização do ambiente educativo, no contexto da Pedagogia-em-Participação, com vista ao envolvimento destas crianças e à potencialização da sua aprendizagem?

Uma das maiores estratégias é de facto os materiais, nós não temos… (Pausa)

Uma das coisas que é regra universal é que todo o material está disponível para a criança puder usar assim sendo uma criança que tenha alguma dificuldade em expressar se não precisa de um adulto para conseguir chegar ao material, não precisa de pedir "olha preciso de.." e isso é um desbloqueio muito grande que a criança tem os materiais todos para puder usar, depois a tal diversidade dos materiais que não são fechados em si ou pela imagem ou por aquilo que fazem, são materiais plurais e tentamos que sejam com uma linguagem muito diversificada que não seja só com uma determinada função e depois os tais objetos que eu acho que não temos tanto mas que vou tomar aqui nota para a reflexão de equipa, os tais objetos.

Uma das coisas que esta pedagogia nos traz é a constante reflexão sobre os temas e nunca está fechado. É bom voltar a trazer este tema "então que de que forma estão a trazer objetos de outras culturas para as vossas salas?" portanto como vês só com esta entrevista já cresci mais um bocadinho também.
É ter materiais que possibilitem e com espaço para que a criança se sinta acolhida.

D3. De que forma o trabalho em equipa é importante para a ação educativa desenvolvida com grupos de crianças culturalmente diversos?

D3.1. Que estratégias colaborativas melhor definem, neste sentido, a equipa educativa da sala?

Eu acho que a companhia, a companhia que nós fazemos umas às outras para poder refletir e partilhar as dificuldades, as frustrações que acontece, agora não tanto mas aqui à uns tempos ouvia-se as educadoras "é frustrante não conseguir chegar às famílias" e no inicio do ano letivo temos sempre essa sensação de que o educador não consegue chegar aquela criança, a barreira linguística é assumidamente o nosso *handicap* mas não é só o inglês, há crianças que por estrarem tao fechadas numa redoma de família, porque estas crianças vêm para aqui com quatro anos e já têm uma história muito grande, vivem em comunidades muito grandes onde está sempre gente em casa, não têm muita experiência em estar com outras crianças mas mais com adultos e depois quando vêm para um mundo novo elas próprias se fecham um bocadinho e precisam de tempo, hoje em dia já aceitamos isso de forma um bocadinho diferente, acreditamos que é uma fase de adaptação que todos precisamos, precisa a criança e a educadora. Uma das vantagens que eu sinto é que as famílias que nos procuram são de facto famílias que vêm com o coração muito disponível e isso é que é bom porque ajuda muito ao processo de adaptação.
O facto de termos alguns cartões do português de língua não materna que às vezes ajudam, o facto de nós termos crianças com necessidades de saúde especiais também faz com que usemos alguns sistemas de cartões que pode ajudar, a escola essencialmente para a creche vai ter agora uma formação que é a "*Baby Signs*" que é um produto de sistema linguístico que é falar através de gestos mas não é língua gestual, foi uma enfermeira que criou para que uma criança que ainda não tenha a linguagem verbal adquirida possa comunicar, nós adultos às vezes através dos sons à muitas frustrações e assim nós podemos acolher e

portanto isso também nos vai ajudar muito a que a criança que venha da creche e que venha para o pre escolar já venha um bocadinho mais disponível para comunicação e para a equipa da creche para isso para as educadora do pré-escolar e quem sabe passar a começar a comunicar com gestos para as crianças que vêm de novo, elas não conhecem o gesto mas acima de tudo ficam a saber que além da linguagem verbal ela vai puder comunicar com gestos.

E. Relação com as famílias

E1. Quais são as potencialidades da integração multicultural no jardim de infância para com as famílias com culturas distintas?

Também há uma questão e é sempre bom e as famílias colaboram e trazem, temos famílias muito reconhecidas por esta nossa pedagogia e depois temos outras famílias mais fechadas mas que também já é delas enquanto identidade pessoal e também identidade cultural e que nós tentamos sempre incluir e convidar e trazer e é uma riqueza porque nós ficamos com acesso a novos conhecimentos e com isso abre o nosso respeito.

Mais uma história de uma criança da creche que era do Uzbequistão e nós convidámos para o lanche do natal e quando o pai veio buscar a criança, a auxiliar disse "entre, entre" e o pai não reagiu muito bem, parecia que tinha ficado zangado e aquilo custou-nos um bocadinho mas lá está numa ótica de tentar entender que é sempre o nosso objetivo, fomos então depois falar com o pai "olhe então mas…" e o pai então explicou que na cultura deles não podem, não fazem, não celebram o natal, por tanto entrar dentro de uma festa é algo que eles não. Então isso é um enorme respeito e aprendemos duas coisas, para já não criticar logo porque fizemos logo o julgamento "o pai foi antipático" e ele não foi simplesmente é uma reação, e depois nós efetivamente não sabíamos que aquela criança tinha tão.. não se fez essa oscultação e esta experiência leva nos a aprofundar as nossas relações com as famílias.

E2. Quais são as fragilidades dessa mesma integração para com as famílias com culturas distintas?

As dificuldades acontecem mas nós não nos ficamos muito aqui "ai está a ser difícil" é "e como é que vamos fazer". Nós não precisamos de ter um grande número de uma

dificuldade ou um grande número de uma determinada cultura para se fazer mudanças. A minoria é tão importante como a máxima. Se há uma família que precisa de uma estratégia nós acompanhamos isso.

E3. Como comunica com as famílias que não falam a língua portuguesa? Que obstáculos encontra nessa comunicação?

E3.1. Que estratégias aplica de forma a conseguir comunicar com as famílias?

Portanto nós comunicamos por email, as famílias são muito colaborativas nessa questão e por isso dizem logo "não se preocupe" e traduzem, alguns documentos temos a oportunidade de traduzir mas no dia a dia no contexto pedagógico algumas educadoras já estão a conseguir também dar esse salto. Houve momentos que nós sentimos que a nossa informação não chegava às famílias reconheço isso mas agora tentamos que não aconteça tantas vezes.

Às vezes há famílias do Bangladesh ou do Nepal que falam inglês mas há famílias que nem o inglês falam e às vezes quando achamos que o inglês salva tudo, não salva. Aí recorremos muito a crianças ou a outras famílias que falam a língua para nos ajudar.

Entrevista Educadora

A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

B. Representações sobre cultura e multiculturalidade

B1. Como define o conceito de "cultura"? E o que entende por "multiculturalidade"?

Conceito de **cultura**.. cultura tem a ver um bocadinho com, ou seja, a cultura de cada país, ou seja, o quê que se trata por cultura, a questão das suas crenças, dos seus hábitos seja religiosos, tudo o que é relacionado com o seu país a nível de cultura das práticas que têm no seu dia a dia, as festas que têm ao longo do ano, por tanto toda essa parte relacionada com o seu próprio país. Cada país tem as suas próprias festividades, crenças que acaba por definir a própria cultura de cada um.

Multiculturalidade são as diferentes culturas, lá está, cada país tem a sua própria cultura e a sua própria identidade, e uma multiculturalidade é aquilo que nós também acabamos por presenciar aqui na escola, portanto várias nacionalidades e várias culturas de crianças e pais aqui na escola.

B2. Qual a importância da diversidade cultural no jardim de infância?

Eu acho que é sempre positivo todas as crianças terem acesso, ou seja, conseguirem ver até mesmo a nível do vestuário as diferenças, cada país tem as suas diferenças e mesmo a nível de vestuário nota se essa .. conseguimos ver mesmo essa diferença e que acontece aqui na nossa sala, nós também temos aqui uma menina que anda com a burca, tipo um véu na cabeça e há essa diferença mas que aqui em sala ninguém comenta essa diferença, é uma coisa que eles já estão habituados a ver e portanto acaba por ser tudo normal mas que conseguimos ver a diferença conseguimos a nível de cultura de cada um. E acabamos também por, as crianças acabam por, não têm acesso à cultura que estamos habituados e desde pequeninos acabam por lidar com essa diferença que acaba por ser uma diferença que deixa de ser diferença. Já está incutido e vivenciado todos os dias, não é algo que eles estranhem porque já estão habituados a lidar com muitas culturas e muitas diferenças.

C. Integração da cultura no jardim de infância

C1. Quais são, no seu ponto de vista, as potencialidades da integração multicultural no jardim de infância (ex: a nível da comunicação, da interação com adultos e crianças, do planeamento, das rotinas, entre outros)?

C1.1. Para a comunidade educativa?

C1.2. Dentro de sala?

É assim, a nível de cultura e de interação entre elas, as crianças acabam por interagir umas com as outras, muitas vezes no início as crianças quando entram em sala, as crianças de nacionalidades diferentes sem ser o Portugal, como não falam muitas vezes a nossa língua, têm tendência muitas vezes a juntarem se as crianças que falam a mesma língua. Muitas das vezes eles falam muito o inglês, têm a própria língua deles mas também falam o inglês e acabam muitas vezes por se juntarem as crianças que sabem falar inglês. Com o passar do tempo eles acabam por começar a falar português, portanto aprendem e começam depois a brincar com as outras crianças, começam a interagir com outras crianças, mesmo connosco às vezes há essa barreira porque a própria criança não se

consegue exprimir em português e acaba por ter essa dificuldade e secalhar acaba por ficar muitas vezes mais retraída para dialogar connosco, para interagir connosco.
Como se passa aqui na sala com a Y, que eu noto que ela tem muita dificuldade e também muitas vezes parte de mim tenho essa dificuldade porque não falo inglês.

C2. Quais as fragilidades (ou os principais desafios) da integração multicultural no jardim de infância (ex: a nível da comunicação, da interação com adultos e crianças, do planeamento, das rotinas, entre outros)?
Para mim é mesmo a questão da língua porque muitas das vezes eles falam inglês e eu tenho essa barreira que não falo inglês, posso perceber algumas coisas mas se eu quiser falar com eles tenho essa dificuldade e acho que a língua é uma barreira, para mim como educadora é uma barreira, tenho a ajuda da colega de sala que sabe falar e que me vai ajudando e muitas vezes as próprias crianças me vão ajudando a dialogar com os outros, vão me fazendo a tradução.

C2.1. Para a comunidade educativa?

C2.2. Dentro de sala?

C.2.3. Que estratégias utiliza para promover a interação das crianças e facilitar a sua comunicação (com adultos e pares)?

Como por exemplo, ao Tk que eu peço ajuda a fazer questionar as outras crianças que muitas vezes não percebem nem o português nem eu consigo com a questão do inglês. Muitas das vezes acabo também por ter de arranjar estratégias para as crianças, eu tento sempre chegar a todas, mas como eu tenho esta barreira acabo por pedir ajuda, ou seja, vamos aprendendo também com eles e vou tentando com palavras, muitas vezes consigo mas não é um inglês fluente portanto acabo por ter essa dificuldade.

C3. Que estratégias utiliza por forma a promover a integração e o respeito por todas as culturas do grupo?
A estratégia é mesmo nós ás vezes tentarmos que … como aconteceu este ano por exemplo, no início do ano letivo as crianças que tinham mais dificuldade em integração ou, muitas vezes tentava que se juntassem a pares com a nossa ajuda, nós muitas vezes é que temos de tentar que a criança vá brincar e tentar que as crianças se aceitem uns aos

outros, muitas vezes resulta e acabam por ter uma ligação com os pares um bocadinho também com a nossa intervenção como adulto. Porque existe a barreira da língua, não é, e eles juntam-se por grupos, não tem a ver com as idades mas mesmo com a questão da língua.

C4. De que forma são escolhidos os dias festivos a celebrar com o grupo?

Os dias festivos, é um bocadinho geral de escola, nós decidimos em grupo no plano anual as festividades que vamos festejar, e acabam por ser um bocadinho das nossas porque eles também estão cá e acabam por estar inseridos na nossa cultura. E temos pais que, por exemplo, nós festejamos o natal, festejam os deles e festejam o nosso. Muitos deles acabam por também não deixar passar também a nossa cultura, como estão cá inseridos e acolhem também a nossa cultura.

D. Organização do ambiente educativo

D1. Como organiza a sua prática tendo em conta a presença de crianças oriundas de outras culturas no grupo?

D1.1. Na condução da rotina diária e na dinamização de atividades?

Para mim as crianças são todas iguais, não a nível da cultura, são todas iguais, posso muitas vezes, por exemplo, fazer grupos a nível para trabalhar com eles um pouco a questão da aquisição de novas palavras, não é, para eles aprenderam também algumas palavras em português, com a ajuda de cartões e identificação mesmo. E aí chamo as crianças de língua não materna e acabo por fazer assim os pequenos grupos também. Mas também noto que ao longo do ano e no dia a dia, como eles comunicam connosco acabam também por ir assimilando e começando a construir também frases e que se nota já a diferença desde o início do ano.

Na escolha das leituras das histórias acabo por falhar um bocadinho, acabo por contar em português sempre e até podia adaptar um bocadinho e de vez em quando adaptar o inglês por exemplo, mas não tenho feito. Mas as crianças acabam por eu acho que acabam também por nos entender, claro que no início é sempre abstrato mas com as imagens acaba por ajudar na perceção da história mas é difícil para mim visto que eu não consigo

verbalizar em inglês porque senão podia ir falando e ajudando a traduzir mas eu tenho essa barreira e assumo que não consigo.

D2. Como é pensada a organização do ambiente educativo, no contexto da Pedagogia-em-Participação, com vista ao envolvimento destas crianças e à potencialização da sua aprendizagem?

A pedagogia como tem as crianças que fazem as suas escolhas e as crianças escolhem o que querem fazer, por tanto não é só proposto por nós, depois nós ajudamos um pouco na parte através dos pequenos grupos fazer esses grupos de crianças para trabalhar e ajudar a criança nas suas dificuldades, ou seja, que muitas vezes nestes casos são um bocadinho a nível geral que é a língua. É assim, por vezes acabo por tentar questioná-los sobre alguns saberes seja cores, isso eu sei em inglês e acabo por saber se a criança sabe. Mas às vezes a tentar conversar com eles vou questionando e vou conseguindo tirar essa informação que muitas vezes não tens assim no teu dia a dia, ou então acabar por me aperceber que do que eles vão falando uns com os outros e aí dá para ver que as crianças falam mais ou dos saberes que falam uns com os outros, e para além de eu não falar mas vou percebendo alguma coisa.

Por exemplo, na reflexão.. na planificação eles planificam aquilo que querem ir fazer e mesmo quando não verbalizam acabam por apontar para aquilo que querem fazer. Portanto temos de arranjar estratégias para que a criança consiga exprimir nem que seja corporalmente aquilo que quer ir fazer e depois acaba muitas vezes, ou seja, a criança ao nível da pedagogia como também temos tudo à disposição da criança facilita um pouco as crianças que não são da nossa língua. A criança autonomamente vai buscar o que precisa e não tem de estar propriamente a dialogar connosco.

Depois na reflexão, aí tento que eles contem aquilo que fizeram e eles dizem e tentam já falar connosco em português ou não, e nós aí tentamos decifrar o quê que a criança está a tentar dizer e com a ajuda da auxiliar e.. mas eles já vão falando português, a dizer o que estiveram a fazer e contar mas pronto, a criança acaba por ser autónoma para ir buscar o que precisa para fazer e acaba por não haver essa barreira na ação.

D3. De que forma o trabalho em equipa é importante para a ação educativa desenvolvida com grupos de crianças culturalmente diversos?

D3.1. Que estratégias colaborativas melhor definem, neste sentido, a equipa educativa da sala?

É importante, muitas vezes eu tenho mesmo de pedir ajuda à minha colega para no dia a dia mais por causa mesmo da questão da língua e mesmo com os pais.

E. Relação com as famílias

E1. Quais são as potencialidades da integração multicultural no jardim de infância para com as famílias com culturas distintas?

Eu noto que há famílias que já estão mais integradas e tivemos cá o natal, por exemplo, e havia pais de crianças estrangeiras que estavam cá e ajudaram nos preparativos do natal, tentamos incluir as famílias todas, acabamos por fazer também um vídeo, os pais faziam um vídeo de várias nacionalidades a explicar a sua vivência naquela altura do natal ou não se não comemoram, ou falam como é vivenciado na sua cultura esta época. Tentamos chamá-los e integrá-los para participarem também nas nossas festas.

E2. Quais são as fragilidades dessa mesma integração para com as famílias com culturas distintas?

Para mim é a questão desta barreira da língua, a parte da comunicação para mim é uma fragilidade. A integração muitas vezes parte também da própria família. Nós até podemos chamar a participar mas muitas vezes não participam tanto, eu acho, não quer dizer que algumas… por exemplo nota se muito que as crianças de nacionalidade estrangeira não vão sequer aos passeios, alguns, mas a maior parte não vem quando há saídas. Nas outras festas sim, eles acabam por participar, agora a parte de.. agora não sei dizer exatamente.. mas noto mais a nível da parte do Bangladesh, Nepal que acabam por estar um bocadinho mais integrado mas depende das famílias também, porque nota se que algumas já estão mais integradas e têm mesmo gosto em participar em estar integradas na escola, no ambiente educativo.

E3. Como comunica com as famílias que não falam a língua portuguesa? Que obstáculos encontra nessa comunicação?

E3.1. Que estratégias aplica de forma a conseguir comunicar com as famílias?

Há famílias que não fala mesmo, ou nem sequer o inglês, se a mãe não fala tentamos falar mais com o pai, através do inglês mas também já se consegue comunicar com alguns em português.

Quando há algum recado com coisas para assinar, nós enviamos email mas tento sempre que seja a auxiliar a entregar para a comunicação ser .. pronto para chegar o recado e para chegar .. e comunicar com as famílias com mais facilidade porque realmente eu tenho esta barreira da língua, que para mim é mesmo uma grande barreira.

Agora nas reuniões com as famílias, possivelmente vou precisar de pedir ajuda a alguém da equipa que fale em inglês para conseguir comunicar com as famílias. Para conseguir chegar à família, mas a questão da língua é mesmo uma grande barreira mais com as famílias do que com as crianças.

Entrevista Auxiliar

A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

B. Representações sobre cultura e multiculturalidade

B1. Como define o conceito de "cultura"? E o que entende por "multiculturalidade"?

Para mim **cultura** são as tradições, os costumes , os conhecimentos e os comportamentos de um determinado povo ou grupo social, que inclui a sua maneira de vestir, as suas festividades, a língua, a religião, a comida, a música, etc.

Multiculturalidade são várias culturas, ou seja um conjunto de culturas, em contacto entre si, mas sem se misturarem e respeitando a individualidade de cada uma.

B2. Qual a importância da diversidade cultural no jardim de infância?

É importante na medida em que enriquece os grupos com conhecimentos e vivências diferentes.

C. Integração da cultura no jardim de infância

C1. Quais são, no seu ponto de vista, as potencialidades da integração multicultural no jardim de infância (ex: a nível da comunicação, da interação com adultos e crianças, do planeamento, das rotinas, entre outros)?

C1.1. Para a comunidade educativa?

A inserção das famílias nas atividades escolares e a partilha de vivências.

C1.2. Dentro de sala?

A participação das famílias no ambiente escolar, as suas experiências, a troca de vivências.

C2. Quais as fragilidades (ou os principais desafios) da integração multicultural no jardim de infância (ex: a nível da comunicação, da interação com adultos e crianças, do planeamento, das rotinas, entre outros)?

C2.1. Para a comunidade educativa?

A incapacidade de adaptação a uma cultura diferente.

C2.2. Dentro de sala?

Quanto a mim é a comunicação e depois as rotinas, principalmente o cumprimento dos horários de chegada à sala ou de saída para passeios, ou atividades.

C.2.3. Que estratégias utiliza para promover a interação das crianças e facilitar a sua comunicação (com adultos e pares)?

Respeitando as suas escolhas, incentivando a interação com os seus pares e adultos da sala, nomeadamente com atividades em grupo.

C3. Que estratégias utiliza por forma a promover a integração e o respeito por todas as culturas do grupo?

Aceitando e respeitando a sua cultura, por exemplo ao nível no vestuário e da alimentação. As crianças, que na sua cultura exigem que tenham que usar lenço para cobrir a cabeça são bem acolhidas.

C4. De que forma são escolhidos os dias festivos a celebrar com o grupo

Convidando as famílias a partilhar com o grupo a vivência das sus festividades, por exemplo o que fazem e como fazem nesses dias festivos.

D. Organização do ambiente educativo

D1. Como organiza a sua prática tendo em conta a presença de crianças oriundas de outras culturas no grupo?

Não faço diferença entre as crianças tendo em conta a sua cultura ou etnia, ou seja todas as crianças da sala têm características, gostos, aptidões e necessidades diferentes, assim sendo e tendo em conta que a linguagem, por vezes é um entrave à comunicação, tento que consigam perceber a mensagem que lhe quero transmitir através de gestos e indicações que as façam perceber as rotinas da sala.

Algumas falam em inglês e ainda que o meu inglês não seja perfeito, conseguimos comunicar.

D1.1. Na condução da rotina diária e na dinamização de atividades?

Respeitamos sempre as escolhas das crianças, as atividades são direcionados de acordo com o que a criança gosta ou quer fazer, por exemplo no tempo de atividades e projetos a criança escolhe o que quer fazer e qual a área da sala para onde quer ir. Em relação os projetos de sala, também são uma escolha da criança ou do grupo, independentemente da sua cultura.

D2. Como é pensada a organização do ambiente educativo, no contexto da Pedagogia-em-Participação, com vista ao envolvimento destas crianças e à potencialização da sua aprendizagem?

As áreas são organizadas de acordo com os interesses do grupo. Temos os materiais sempre organizados e ao alcance das crianças, de modo a que possam fazer as suas escolhas, no entanto existem algumas lacunas. Por exemplo, temos livros infantis em língua inglesa, francesa ou castelhana, que geralmente são as crianças que os trazem de casa para vermos e tentarmos ler em sala, mas não temos objetos alusivos às suas culturas, por exemplo estou a lembrar-me de uma wok e pauzinhos, que são usados pelas crianças de origem chinesa.

D3. De que forma o trabalho em equipa é importante para a ação educativa desenvolvida com grupos de crianças culturalmente diversos?

Na minha opinião, o trabalho em equipa é sempre muito importante, quer seja para crianças com culturas iguais ou diversificadas. Uma boa equipa traz mais estabilidade ao grupo.

D3.1. Que estratégias colaborativas melhor definem, neste sentido, a equipa educativa da sala?

Boa comunicação, respeito pela diversidade de culturas da sala e trabalho de equipa.

E. Relação com as famílias

E1. Quais são as potencialidades da integração multicultural no jardim de infância para com as famílias com culturas distintas?

Conhecimento de culturas diferentes, partilha, respeito.

E2. Quais são as fragilidades dessa mesma integração para com as famílias com culturas distintas?

Nem sempre conseguimos a integração de algumas famílias, porque deixam as crianças pouco tempo na escola, geralmente durante o período da manhã, não deixam as crianças participar em passeios escolares e também não participam em festividades escolares.

E3. Como comunica com as famílias que não falam a língua portuguesa? Que obstáculos encontra nessa comunicação?

Geralmente falo em inglês ou peço ajuda para as traduções, no entanto sinto que as famílias, por vezes não fazem um esforço por comunicarem connosco. Poucas são as famílias que tentam falar português. Na comunicação ainda há algumas fragilidades.

E3.1. Que estratégias aplica de forma a conseguir comunicar com as famílias?

Por vezes peço ajuda a crianças mais velhas que já falam português e conseguem fazer a tradução, ou recorro ao Google tradutor.

ANEXO F
ROTEIRO ÉTICO

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	

1. Objetivos do trabalho "Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance" (APEI, 2011, p. 1).	A presente investigação "Desafios e potencialidades de contextos multiculturais na Educação Pré-Escolar: o olhar de uma equipa educativa" tem como principais objetivos: (i) Caracterizar as representações da equipa educativa acerca da diversidade cultural no jardim de infância; quais as principais potencialidades, constrangimentos e desafios decorrentes dessa diversidade; (ii) Aferir as estratégias promotoras da inclusão cultural perante as famílias e dentro de sala. O tema a desenvolver para a investigação surgiu através da observação de diversas culturas na instituição, tendo assistido e colaborado juntamente com a equipa educativa no processo de integração das famílias de outras culturas. Através da observação direta foi possível compreender o impacto que as crianças que se encontram neste processo têm no bem-estar do grande grupo.
2. Custos e benefícios/ Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa. "Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as	No que diz respeito aos benefícios da presente investigação, considero que o tema estudado contribuiu para a minha formação e prática profissional, na medida em que permitiu a reflexão e compreensão da importância da multiculturalidade no jardim de infância.

como parceiras" e "Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega" (APEI, 2011, p. 2).	Uma vez que, de acordo com APEI (2011), enquanto educadores de Infância devemos estabelecer o compromisso de "Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo" (p. 2). Estas estratégias vão enriquecem a prática pedagógica enquanto futura educadora de infância. Relativamente aos possíveis impactos da presente investigação, torna-se possível dar voz ativa à equipa educativa para que possam partilhar como se sentiram perante a presença de multiculturas e, no que diz respeito à equipa educativa a troca de ideias, pensamentos, reflexões e possíveis questões que se levantam enriquecem a prática profissional de todos os adultos intervenientes.
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade "Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional" (APEI, 2011, p. 1).	Para garantir o respeito pela privacidade e confidencialidade dos dados das crianças e adultos intervenientes, através do diálogo com a educadora cooperante, delineámos proceder à identificação das crianças pela inicial do primeiro e do último nome com letra maiúscula, ou da inicial do primeiro nome e outra letra do nome. A respeito da privacidade e confidencialidade da educadora e da auxiliar de ação educativa, estas foram nomeadas também com as iniciais do primeiro e último nome.
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir "Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto" (APEI, 2011, p. 1).	A presente investigação tem como público-alvo a educadora, a auxiliar de ação educativa e a coordenadora do jardim de infância, no decorrer do período de estágio letivo.

5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação "Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interacção que se estabelece" (APEI, 2011, p. 1).	A natureza da investigação segue uma abordagem qualitativa, através da análise de entrevistas elaboradas à equipa educativa, tendo por base três entrevistas realizadas à educadora, à auxiliar de ação educativa e à coordenadora do jardim de infância. O método utilizado foi o estudo de caso, tendo recorrido a diversas técnicas e instrumentos, nomeadamente: observação participante, pesquisa e análise documental, registos escritos e entrevistas.
6. Consentimento informado "O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana" (APEI, 2011, p. 1).	Através do *email* que a escola utiliza para comunicar com as famílias, a educadora informou via *e- mail* aos pais a presença de uma estagiária na sala e, juntamente a esse mail, pediu autorização às famílias para a captação de fotografias, gravação de vídeos e gravação de voz das crianças da sala, no âmbito do trabalho que foi desenvolvido. Presencialmente, as famílias assinaram o consentimento dando autorização ou não aos registos elaborados no decorrer do estágio. Todas as famílias autorizaram assinando a folha. **Consentimento informado da entrevista** Declaro que compreendi os propósitos da entrevista e que consinto livremente em participar.

	Compreendo que a minha participação permanecerá anónima e que posso desistir de participar nesta entrevista a qualquer momento sem ter de justificar a desistência. Os dados permanecerão totalmente anónimos sem qualquer forma de me identificar. Concordo em participar nos termos acima descritos. Durante o período de estágio, procurei perceber e questionar as crianças relativamente à disponibilidade e abertura para serem fotografadas ou gravadas. Sempre que em algum momento as crianças colocavam a mão à frente do telemóvel ou que se viravam de costas para não aparecerem na fotografia, ou outro comportamento demonstrativo de desconforto, rapidamente acedia ao seu pedido respeitando ao não fotografar contra a sua vontade.
7. Uso e relato das conclusões; Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as "Fornecer às famílias informações (...) Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais" (APEI, 2011, p. 2). "Partilhar informações relevantes no seio da equipa No decorrer da minha investigação, procurei partilhar todas as informações	No decorrer do estágio a realização das propostas pedagógicas foram partilhadas através do *email*, desta forma, juntamente com a educadora cooperante realizámos os registos fotográficos das crianças, posteriormente, esses registos foram enviados para essa mesma plataforma no qual estão incluídas as famílias de todas as crianças. Os registos fotográficos, para as restantes salas poderem observar, são colocados numa parede exterior da sala que se situa no corredor central da escola.

com os intervenientes da mesma, de forma direta ou indireta. Ademais, durante a realização das propostas pedagógicas, a educadora cooperante realizou registos fotográficos das crianças, que enviou posteriormente para um grupo no qual estão incluídas as famílias de todas as crianças. 56 dentro dos limites da confidencialidade" (APEI, 2011, p. 2).	
8. Tratamento dos dados "Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional" (APEI, 2011, p. 1).	A recolha e tratamento dos dados estão exclusivamente na minha posse de forma a garantir a privacidade e confidencialidade dos mesmos. Todos os registos encontram-se arquivados no computador e telemóvel pessoal. A análise dos dados obtidos baseia-se na análise de conteúdo tendo por base temas, categorias, subcategorias.

ANEXO G
CONSENTIMENTO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

POLITÉCNICO DE LISBOA

Protocolo de consentimento informado

Caras famílias,

Chamo-me Maria Teresa Santos Mendonça e sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. No contexto da Prática Profissional Supervisionada II, realizarei o meu estágio, desde o **dia 30 de setembro de 2024 até ao dia 24 de janeiro de 2025**, na Sala 10.

Deste modo, venho por este meio solicitar a autorização para tirar fotografias, fazer gravações de voz e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas na sala e/ou no espaço exterior, de modo a poder integrá-las no meu relatório de estágio.

Informo, ainda, que será garantida a ocultação dos dados de identificação da criança, não sendo, de forma alguma, exibida a sua face. Garanto, ainda, que a presente autorização pode ser retirada a qualquer momento, sem que cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Assim, agradeço que preencha e assine o presente protocolo, confirmando/ou não confirmando a vossa autorização.

Grata pela atenção.