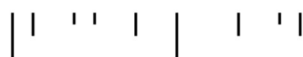


A contribuição da sensibilização  
para as diferenças para a promoção  
das interações entre pares

Catarina Falcão de Moura

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

2019-2020



A contribuição da sensibilização  
para as diferenças para a promoção  
das interações entre pares

Catarina Falcão de Moura

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

Orientadora: Dalila Lino

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, que me proporcionaram embarcar nesta aventura e me apoiaram sempre em todas as decisões e momentos.

Ao Miguel, que esteve ao meu lado incansavelmente, em todos os momentos, apoiando-me e respeitando todos os dias em que não pude estar tão presente e que vibrou, tanto ou mais do que eu, com todas as minhas vitórias.

Às minhas amigas e colegas, por terem despendido tantas vezes do seu tempo para responderem a dúvidas, relerem trabalhos e relatórios, refletirem comigo, ouvirem todas as preocupações e estarem sempre disponíveis.

Às equipas educativas com quem tive o prazer de trabalhar, pela forma como me receberam e fizeram sentir fazer parte da equipa, assim como pelas aprendizagens que me proporcionaram.

À professora Dalila Lino, que, pela sua forma direta e descomplicada, me fez aprender e evoluir mais e encontrar sempre soluções para tudo.

Por fim, mas não menos importante, a todas as crianças com quem me cruzei neste percurso que me permitiram aprender mais e me deram a certeza de que todo o trabalho feito com e para elas, compensa sempre.

## RESUMO

O presente relatório tem como objetivo evidenciar o processo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), de forma reflexiva e fundamentada. O estágio foi realizado num contexto de Jardim de Infância (JI), com um grupo de vinte e cinco crianças entre os cinco e os seis anos. A equipa educativa constituía-se por uma educadora e por uma auxiliar de ação educativa.

Realizei uma investigação sobre a prática, visto que a problemática se relaciona com uma situação que observei durante a minha prática e que me levou a intervir de forma a tentar melhorá-la. O tema é a sensibilização para as diferenças para a promoção das interações entre pares e surgiu com o intuito de pensar no meu papel enquanto educadora de infância para esta sensibilização. Além disso, pretendia perceber que impacto tinha essa sensibilização nas interações entre elas.

Este estudo é de natureza qualitativa, uma vez que decorre da recolha, análise, descrição e interpretação de dados observados e vivenciados por mim e pela equipa educativa. Os instrumentos utilizados foram as notas de campo, a entrevista às crianças e a entrevista à educadora de infância. Deste modo, os participantes foram as crianças do grupo e a educadora de infância

Os objetivos delineados para este estudo são: i) Conhecer as conceções das crianças sobre a multiculturalidade; ii) Perceber o papel das crianças na inclusão de outras crianças no JI; iii) Compreender o papel do educador de infância na sensibilização para as diferenças junto de um grupo de JI; iv) Compreender de que forma a sensibilização para as diferenças contribui para o desenvolvimento de interações entre pares.

O presente estudo, mostra que a sensibilização para as diferenças promoveu as interações entre pares, as crianças procuravam saber mais sobre as culturas umas das outras, e começaram a compreender-se melhor e a respeitar-se e entreajudar-se mais. Neste sentido, as crianças começaram a interagir mais entre si e o conhecimento sobre as outras permitiu-lhes perceber quando, como e a quem podiam ajudar ou ser ajudadas. Assim, as crianças ficaram mais unidas e tornaram-se um grupo onde existia mais entreajuda e cooperação.

Na minha prática, vejo a criança como um ser único, participativo e ativo no seu processo educativo e privilegio a metodologia de trabalho de projeto, como forma de poder desenvolver diversas capacidades, através da realização de momentos baseados nos interesses, necessidades e ideias das crianças. Além disso, valorizo a participação de todos, trabalhando em conjunto com a equipa educativa, promovendo a participação das famílias e criando uma relação de confiança e cooperação com elas.

**Palavras-chave:** educação de infância; multiculturalidade; diferenças pessoais; diversidade cultural; interações sociais; inclusão

## **ABSTRACT**

This report aims to highlight the process of Supervised Professional Practice II (SPP II), reflective and reasoned manner. The internship took place in a kindergarten environment (KG), with a group of twenty-five children between five and six years old. The educational team consisted of an educator and an auxiliary for educational action, the latter of which was not present during the entire SPP.

I carried out an investigation about the practice, since the problem is related to a situation that I observed during my practice and that led me to act in order to try to improve it. The theme is to raise awareness of the differences for promoting peer interactions and came up with the aim of thinking about my role as a kindergarten teacher for this awareness. In addition, I intended to understand what impact this awareness had on the interactions between them.

This is a qualitative study, since it results from the collection, analysis, description and interpretation of data observed and experienced by me and the educational team. The instruments used were field notes, interviews with the children and with the kindergarten teacher. Thus, the participants were the group of children and the kindergarten teacher.

The main goals outlined for this study are: i) To know the children's conceptions about multiculturalism; ii) Understand the role of children in the inclusion of other children in the KG; iii) Understand the role of the teacher in raising awareness of differences with a group of KG students; iv) Understand how the awareness of differences contributes to the development of interactions between peers.

The present study shows that the awareness of differences promoted interactions between kids, children wanted to know more about each other's cultures and began to understand each other better and respect and help each other more. In this sense, the children began to interact more with each other and the knowledge about others allowed them to understand when, how and to whom they could help or be helped. Thus, the children became more united and became a group where there was more mutual help and cooperation.

In my experience, I see the child as a unique, participative and active being in his educational process and I privilege the project work methodology, as a way to be able to develop different capacities, through the realization of moments based on the interests, needs and ideas of the children. In addition, I value the participation of everyone, working together with the educational team, promoting the participation of families, and creating a relationship of trust and cooperation with them.

**Keywords:** childhood education; multiculturality; personal differences; cultural diversity; social interactions; inclusion.

## Índice Geral

Introdução.....	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo .....	4
1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo .....	5
1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica da organização socioeducativa .....	5
1.3. Equipa educativa .....	7
1.4. Ambiente educativo .....	8
1.5. Crianças .....	10
1.6. Famílias .....	14
2. Análise reflexiva da intervenção.....	15
2.1. Intenções para a ação .....	16
2.1.1. Intenções para a ação com as crianças.....	16
2.1.2. Intenções para a ação com as famílias.....	18
2.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa .....	19
2.2. Avaliação .....	19
2.2.1. Avaliação das Intenções e Processo de Intervenção da PPS II .....	19
2.2.2. Avaliação aprofundada de uma criança .....	27
3. Investigação em JI .....	29
3.1. Identificação e fundamentação de uma problemática .....	30
3.2. Revisão da literatura .....	30
3.2.1. A multiculturalidade e as diferenças pessoais.....	30
3.2.2. O papel das crianças na inclusão de outras crianças no JI.....	34
3.2.3. O papel do educador de infância na sensibilização para as diferenças junto de um grupo de JI .....	35
3.2.4. A sensibilização para as diferenças nas interações entre as crianças ...	39
3.3. Roteiro metodológico e ético .....	40
3.4. Apresentação e discussão dos resultados .....	43
3.4.1. A multiculturalidade e as diferenças pessoais vistas pelas crianças .....	44
3.4.2. O papel das crianças na inclusão de outras crianças no JI.....	49
3.4.3. O papel do educador de infância na sensibilização para as diferenças junto de um grupo de JI .....	53
3.4.4. Discussão dos resultados .....	57
4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto .....	61

5. Considerações finais.....	65
Referências bibliográficas.....	68
Anexos .....	73
Anexo B. Transcrição da entrevista à educadora cooperante.....	74
Anexo C. Planta da sala de atividades .....	77
Anexo D. Portefólio de desenvolvimento e aprendizagem do T.....	80
Anexo E. Questionário feito aos pais do T.....	99
Anexo F. Roteiro Ético .....	102
Anexo G. Guião da entrevista à educadora cooperante .....	107
Anexo H. Guião da entrevista às crianças.....	109
Anexo I. Transcrição da entrevista às crianças .....	110
Anexo J. Árvore categorial da entrevista à educadora cooperante.....	128
Anexo K. Árvore categorial das notas de campo antes do início das atividades dinamizadas.....	131
Anexo L. Árvore categorial da entrevista às crianças .....	135
Anexo M. Árvore categorial das notas de campo após o início das atividades dinamizadas.....	142

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1. As perspetivas das crianças sobre as diferenças entre os pares.....	44
Tabela 2. Diferenças identificadas pelas crianças do grupo.....	46
Tabela 3. Conceção de cultura e das diferenças observadas pelas crianças ao longo do período de intervenção .....	48
Tabela 4. Estratégias que promovem a inclusão das crianças no grupo.....	49
Tabela 5. Estratégias que promovem a inclusão das crianças no grupo, utilizadas pelas mesmas, antes da implementação de atividades.....	51
Tabela 6. Papel da criança na inclusão de todas as crianças .....	52
Tabela 7. Papel do educador, visto pela educadora cooperante.....	53

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar

PPS – Prática Profissional Supervisionada

# INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório, realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), apresenta o processo de intervenção educativa desenvolvido em contexto de Jardim de Infância (JI), com um grupo de crianças de 5 anos, e teve a duração de 14 semanas.

Com este relatório pretendo refletir acerca da minha prática, o que observei sobre a prática da equipa educativa com quem realizei a PPS II e aumentar e melhorar os meus conhecimentos acerca da educação de infância, de forma a poder ser uma profissional que desenvolve um trabalho de qualidade.

Apresento ainda a investigação realizada, com vista a i) conhecer as conceções das crianças sobre a multiculturalidade; ii) entender o papel das crianças na inclusão de outras crianças no JI; iii) compreender o papel do educador de infância na sensibilização para as diferenças junto de um grupo de JI; iv) compreender de que forma a sensibilização para as diferenças contribui para o desenvolvimento de interações entre pares.

Esta problemática emergiu do facto de estar com um grupo de crianças provenientes de diferentes culturas e nacionalidades, sendo que nem todas as crianças interagem, frequentemente, umas com as outras. Além disso, este foi um tema que me chamou particularmente à atenção quando percebi que uma das crianças tinha bastante dificuldade em conversar com as restantes, pelo facto de falar russo e não português. Desta forma, refleti sobre a importância do meu papel, enquanto educadora de infância, para sensibilizar as crianças para as diferenças e para que esta sensibilização tivesse um impacto positivo nas interações entre todas.

Tendo em conta a problemática encontrada, dei início a uma investigação sobre a prática, uma vez que esta “contribui para o esclarecimento e resolução dos problemas; proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos actores e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem” (Ponte, 2002, citado por Ponte, 2004, p. 2).

Os principais autores que guiaram o meu trabalho foram Ambrósio (2000) e Patrício (2002), quando abordam os conceitos de cultura, diversidade e multiculturalidade, Arezes e Colaço (2014) e Cochito (2004), que escreveram acerca das interações e da cooperação entre as crianças, Brito e Matos (s.d.) e Cardoso (2005), que falaram acerca da educação multicultural e Ferreira (2003), que escreveu sobre a educação intercultural.

Este relatório está organizado em cinco capítulos: i) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, onde abordo o meio onde está inserido o contexto socioeducativo, a sua história, dimensão organizacional e jurídica, o trabalho da equipa educativa, o ambiente educativo e a caracterização do grupo e das suas famílias; ii) análise reflexiva da intervenção, em que explico quais as intenções que defini para a ação e o processo de intervenção da PPS e realizo a avaliação destas intenções e apresento a avaliação aprofundada de uma criança; iii) introdução à investigação em JI, que inclui a problemática emergente, a revisão da literatura, o roteiro metodológico e ético e a apresentação e discussão de resultados; iv) a construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto; vi) as considerações finais.

1. CARACTERIZAÇÃO  
REFLEXIVA DO CONTEXTO  
SOCIOEDUCATIVO



## **1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo**

A organização educativa situa-se em Lisboa. O meio onde se insere caracteriza-se por ser uma zona de habitações com uma forte estrutura urbanística e populacional e com uma boa acessibilidade, tanto por transportes públicos, como particulares. Nesta zona existem vários serviços, existindo, ainda, vários jardins de infância situados na mesma zona. O meio próximo da organização educativa apresenta alguns espaços verdes, que não são utilizados pelas crianças, devido ao facto de estas terem um recreio na organização educativa que oferece oportunidades de exploração variada e muito amplo, tal como justifica a educadora de infância em conversas informais. “O recreio é amplo, com uma laranjeira no meio, dois escorregas de tamanhos distintos, sendo que um se destina às crianças de JI e outro às de creche. Tem também baloiços, uma baliza e triciclos e trotinetes” (cf. Anexo A).

## **1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica da organização socioeducativa**

A organização educativa onde realizei a PPS II foi criada por um rei português, no ano de 1834, com o objetivo de “(...) promover uma ampla diversificação das atividades de ação social (...)” (Moniz, Machado & Pulido, 2016, p. 2).

A organização contempla vários departamentos, sendo que no departamento de infância incluem-se seis casas de infância, situadas em diversas zonas de Lisboa. Esta tem como objetivo “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciática e capacidade de intervenção” (Projeto Educativo, 2018/2021, p. 8).

Esta organização pertence a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Quanto à organização educativa onde realizei a PPS II, esta surgiu em 1872 e apresenta como valências a creche e o jardim de infância (JI), oferecendo três salas de cada valência.

No que diz respeito à dimensão estrutural, a organização e a gestão da organização educativa é realizada pela diretora técnica, o membro hierarquicamente

superior. Nesta organização trabalham uma diretora, seis educadoras de infância, seis auxiliares de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares. A diretora da organização educativa detém o papel de maior destaque na cadeia hierárquica, sendo que todas as decisões têm de passar por ela. As educadoras de infância e as auxiliares de ação educativa estão distribuídas pelas salas de creche e JI de forma a que exista em cada sala uma educadora e uma auxiliar.

Quanto à dimensão relacional, através da observação direta, constatei que todas as pessoas que trabalham nesta organização educativa têm relações formais e informais entre elas. Em diversos momentos observei que partilhavam ideias e preocupações em relação às crianças de forma a poderem ajudar-se mutuamente.

Em relação à dimensão cultural, a organização apresenta uma cultura integradora, tendo em conta que todos partilham e se identificam com a mesma visão tentando alcançar em conjunto os objetivos traçados (Torres e Palhares, 2008). Estes objetivos são: “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (Projeto Educativo, 2018-2021, p. 8).

Esta organização educativa tem como missão o apoio de crianças e jovens, o apoio à integração social e comunitária, a proteção dos cidadãos na velhice e invalidez, bem como, em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho, a promoção e proteção de saúde, a promoção da educação e da formação profissional, a resolução de problemas habitacionais, a promoção de iniciativas de carácter cultural, a promoção de ações concretas na área social de cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa e a conceção de bolsas e subsídios (Projeto Educativo, 2018/2021).

O principal objetivo é “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (Projeto Educativo 2018/2021, p. 8) e os valores em que se baseiam os profissionais desta organização educativa são a pessoa desfavorecida, considerando “a pessoa em situação de necessidade de apoio social como a entidade central da atividade”, a transparência “na relação com as famílias, entidades reguladoras e colaboradoras” e o rigor “na atuação e base da decisão”, a qualidade nos serviços prestados e, por fim, a eficiência (Projeto Educativo, 2018/2021, p. 8). Além disso, a educadora de infância refere que “é também fundamental ajudar o grupo a construir valores, como o respeito, a partilha, regras sociais, entre outros” (Projeto Pedagógico da Sala, 2019/2020).

Em relação à dimensão processual, a organização educativa não se baseia em nenhum modelo curricular específico, dando oportunidade aos educadores de infância de utilizarem o que pensam ser mais adequado, “seguindo uma abordagem mais naturalista e construtivista e desenvolvimentista” (Projeto Pedagógico da Sala, 2019/2020). No entanto, é habitual utilizarem a metodologia de trabalho de projeto, sempre que surge algum interesse por parte das crianças. Esta é uma “metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (Vasconcelos et al., 2011, p.7). Além disso, a educadora de infância refere que baseia a sua prática “em alguns aspetos do Movimento da Escola Moderna, tais como, na formação democrática e desenvolvimento sócio moral, assim como os mapas reguladores que são usados frequentemente neste modelo” (Projeto Pedagógico da Sala, 2019/2020).

Os materiais referidos pela educadora passam, entre outros, por mapas de tarefas, em que cada criança escolhe que tarefa quer ter naquele dia. Além disso, existem materiais que são criados especificamente para a realização de alguma atividade.

Assim, a minha prática teve em conta as várias metodologias utilizadas pela educadora cooperante e os recursos disponibilizados na organização educativa, como as tabelas criadas pela educadora, os materiais de desgaste, entre outros.

### **1.3. Equipa educativa**

Tal como referido anteriormente, a equipa desta organização educativa é composta por uma diretora, seis educadoras de infância, seis auxiliares de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares. Assim, esta organização educativa está organizada hierarquicamente da seguinte forma: direção geral e o núcleo operacional e serviços.

No que se relaciona com a sala em que realizei a PPS II, durante, aproximadamente, o primeiro mês da minha prática, a auxiliar de ação educativa esteve de baixa, sendo que as funções da sala foram asseguradas pela educadora de infância e por mim, sempre que necessário. No final desse mês, houve a substituição da auxiliar de ação educativa por outra que não conhecia o grupo nem a educadora. Deste modo, teve de se integrar também na equipa educativa e no grupo.

A relação entre a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa foi de cooperação e entreaajuda desde o início, como pude observar. As duas partilhavam dúvidas e opiniões acerca do grupo e de momentos que estavam a planear e partilhavam tarefas. Isto também acontecia comigo, como quando “provaram o mel que eu e a educadora levámos, tal como tínhamos combinado anteriormente” (cf. Anexo A). Neste caso, tínhamos combinado a realização de uma atividade e distribuímos a responsabilidade de levar os materiais pelas duas. As atividades eram planeadas em conjunto. Apesar disso, a auxiliar de ação educativa ausentava-se muitas vezes da sala de atividades para dar apoio a outro grupo. Além disso, durante a PPS, esta auxiliar de ação educativa também estive de baixa durante algumas semanas.

A educadora de infância tem uma licenciatura em educação de infância, exerce a sua profissão há 28 anos e tem vindo a realizar várias ações de formação e cursos ao longo destes anos (cf. Anexo B).

Uma vez por semana, as crianças têm sessão de psicomotricidade com um professor externo à organização educativa. As suas sessões são planificadas por si, apesar de, por vezes, a educadora cooperante dar a sua opinião acerca das mesmas aquando da sua prática.

#### **1.4. Ambiente educativo**

O ambiente educativo engloba as crianças, os adultos, o tempo e o espaço.

Nesta organização educativa existe uma rotina semanal e uma rotina diária.

Durante a semana, da parte da manhã as crianças estão sempre com a equipa educativa, em sala ou no recreio, tal como aconteceu no primeiro dia da PPS II, em que “o dia começou com as crianças a saírem do recreio e a irem para a sala de atividades, às 9h30.” (cf. Anexo A). À terça-feira de manhã, por volta das 10h50, as crianças têm sessão de psicomotricidade com um professor externo. Da parte da tarde, algumas crianças frequentam atividades extra curriculares na organização educativa, sendo estas yoga, música, literacia, inglês, biodanza e filosofia, decorrendo das 16h50 às 17h30 e sendo dinamizadas por várias professoras externas.

A maioria das crianças do grupo chegava entre as 9h e as 9h30. Quando chegavam, habitualmente, ficavam no recreio até às 9h30/9h45 e depois iam para a sala

de atividades. Sentavam-se em círculo e tinham a oportunidade de partilhar algo que desejassem e fazer o planeamento do dia em conjunto com a educadora. De seguida, realizavam alguma atividade ou iam brincar para as áreas. Por volta das 11h30 arrumavam a sala e sentavam-se no tapete para comer a fruta. No final, iam para o recreio. Às 12h30 iam para o refeitório almoçar e depois voltavam para o recreio. Como acontecia habitualmente, “durante o almoço, a educadora foi almoçar e fiquei a ajudar a auxiliar a distribuir os almoços.” (cf. Anexo A). Por volta das 13h45, iam para a sala de atividades fazer o relaxamento, deitando-se em colchões de yoga, enquanto ouviam uma música calma que a educadora colocava no computador. Algumas crianças acabavam por adormecer, ficando a dormir até quando desejassem. As que estavam acordadas, começavam a levantar-se por volta das 14h30 e iam fazer uma atividade calma e mais silenciosa, para que não acordassem quem ainda estava a dormir. Às 16h as crianças iam para o refeitório lanchar e depois ficavam no recreio até os familiares as irem buscar ou até iniciarem as atividades extracurriculares.

A sala de atividades era bastante espaçosa, tendo espaço entre as áreas para que as crianças possam colocar materiais e movimentar-se (cf. Anexo D). Tem áreas bem definidas, com materiais que as crianças já conhecem e que podem utilizar quando desejarem, estando-lhes acessíveis. Apesar disso, existem armários, de porta fechada, apenas acessíveis à equipa educativa, por conterem materiais para uso em atividades específicas e orientadas pela educadora ou outros que não são seguros para as crianças. A sala é bastante iluminada por luz natural, havendo quatro janelas. Os móveis, as cadeiras e as mesas estão adaptados às crianças e existe ainda uma secretária e uma cadeira que estão adaptadas ao tamanho do adulto. Os materiais e brinquedos da sala são maioritariamente de madeira, havendo poucos objetos em plástico, o que faz com que sejam mais resistentes.

Quanto à organização do espaço, a disposição da sala de atividades não foi modificada durante a minha prática, uma vez que não se justificou, tendo em conta que as crianças conseguiam organizar-se bem naquele espaço e sabiam onde procurar todos os materiais. Não obstante, todas as áreas da sala eram utilizadas pelas crianças, sendo que havia algumas com maior adesão, como a área da dramatização/faz-de-conta (“representaram vários momentos de faz-de-conta” – cf. Anexo A) e a área do comboio (“estava a construir uma pista de comboios” – cf. Anexo A), devido aos interesses do grupo. Este grupo também já têm bem definido com quem mais gosta de

brincar, demonstrando-o através de gestos e verbalmente, com num dia em que o T. “disse que gostava de brincar com o S.R., o S.P., o D. e o V..” (cf. Anexo A).

O recreio que as crianças frequentavam era bastante espaçoso, tendo várias árvores que podem subir, uma pequena horta, escorregas e baloiços adaptados a diferentes idades, pneus, uma caixa de areia grande, uma baliza, triciclos e trotinetes. As crianças gostam bastante dos baloiços, como comprova a situação descrita:

A M.I., a O., a Bi e algumas crianças de outro grupo estavam a discutir sobre quem ia para o baloiço . . . Vieram chamar-me para decidir quem ia andar e eu disse que podiam andar todas uma vez, ou várias, consoante o que decidissem em conjunto, e iam trocando . . . e todas concordaram. (cf. Anexo A)

Este é um espaço que dá oportunidade às crianças de desenvolverem a sua psicomotricidade e de poderem brincar de diferentes formas, tanto sozinhas, como com outras crianças. Tal como acontece habitualmente, numa sexta-feira, “as crianças brincaram bastante em conjunto, à exceção do H. que esteve a brincar sozinho.” (cf. Anexo A), estando constantemente a interagir.

O refeitório é frequentado, em simultâneo, pelas crianças do grupo de cinco e de quatro anos, à hora de almoço. Este tem várias mesas onde cabem seis crianças e tanto as mesas como as cadeiras estão adaptadas às crianças. No refeitório, existe, ainda, uma mesa e cadeiras adaptadas aos adultos que também ali almoçam.

## **1.5. Crianças**

O grupo de crianças com o qual realizei a PPS II é composto por 25 crianças, sendo que 14 são do sexo feminino e 11 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo que a grande maioria tinha cinco anos, à data de início da PPS II.

Todas as crianças já tinham frequentado o JI durante, pelo menos, um ano, nesta organização educativa. Apesar disso, duas das crianças, a Ei e a A, não eram acompanhadas pela mesma educadora de infância no ano anterior, ao contrário das restantes crianças.

Quanto às características de desenvolvimento, irei dividir em domínio cognitivo, físico e socioemocional.

Em relação ao domínio cognitivo, no geral, as crianças conhecem e aceitam as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, sabem cuidar de si, são capazes de tomar decisões, participam no seu processo de aprendizagem, cooperam com os outros, respeitam a diversidade e entreadjudam-se, demonstram ter uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que as rodeiam e conhecem e valorizam manifestações de património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação, dizendo, por vezes, frases como “não se mata a natureza” (cf. Anexo A).

Ao nível cultural, importa referir que existem três crianças que nasceram em países diferentes e o pai ou a mãe de duas crianças também têm diferentes nacionalidades, levando a que este grupo fale diferentes línguas e seja influenciado por diferentes culturas.

Este grupo começa a conseguir resolver dificuldades e problemas que lhes colocam, apesar de algumas crianças ainda pedirem frequentemente o auxílio do adulto nestas situações.

Quando as crianças entravam em conflito umas com as outras, vinham ter comigo. Eu pedia-lhes que tentassem resolver primeiro sozinhas e, quando não conseguiam, explicava-lhes que deveriam pedir desculpa quando magoavam o outro, ou que não deveriam bater, porque tudo se resolve conversando. Alguns deles diziam que eram crescidos e resolviam os problemas a conversar. (cf. Anexo A)

A maior parte das crianças gosta bastante de fazer desenhos, pinturas e outras produções plásticas, o que as leva a desenvolverem-se muito na área da educação artística. Quando fazem desenhos são capazes de explicar o que desenharam – “O J. estava a fazer um desenho e, como é raro, fui sentar-me perto dele. Tinha desenhado ele próprio, o pai e a mãe, como me explicou, apontando para as várias partes do desenho” (cf. Anexo A). Apesar disso, não estão muito habituadas a apreciar diferentes manifestações de artes visuais, demonstrando, por isso, mais dificuldade em fazê-lo. Em relação ao jogo dramático/teatro, apenas algumas crianças gostam de realizar atividades/brincadeiras de jogo dramático, no entanto, todas são capazes de utilizar e

recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos e de inventar e representar personagens e situações. Como as restantes crianças, um dia o T. foi para a área da casa e “esteve a interagir com as outras crianças, conversando sobre a brincadeira e criando, em conjunto, diálogos de faz-de-conta e foram interpretando as suas personagens” (cf. Anexo A). Em relação à música e à dança, estas são maioritariamente desenvolvidas nas atividades extracurriculares. No entanto, pelo que pude observar (“houve crianças que ficaram mais retraídas, não querendo dançar, e outras tentavam fazer os passos de dança que apareciam nos videoclips que estavam a ver” – cf. Anexo A), as crianças, na generalidade, ainda apresentam alguma dificuldade em identificar descrever os sons que ouvem e de expressar, através da dança, sentimentos e emoções. Apesar disso, são capazes de interpretar com intencionalidade expressiva-musical, valorizar a música como fator de identidade social e cultural e apreciar diferentes manifestações coreográficas.

Quanto à comunicação oral, as crianças utilizam-na regularmente para se expressarem, tanto com os seus pares, como com os adultos. As crianças estão a desenvolver a sua consciência linguística, sendo algo que ainda não têm totalmente dominado. Identificam funções e usam a leitura e a escrita em diferentes situações, identificam convenções da escrita, apesar de nem todas as crianças se aperceberem do sentido direcional da escrita e demonstram, na maioria das vezes, prazer e motivação para ler e escrever – “o M.S. escolheu um livro e pediu que lhe contasse a história” (cf. Anexo A).

As crianças já adquiriram bastantes aprendizagens acerca dos números e operações e da organização e tratamento de dados. Na sala têm um conjunto de dinossauros com que brincam várias vezes, como quando “perguntei que conjuntos estavam a fazer e eles disseram que era por cores, no entanto percebi que estavam a fazer não só por cores, mas também por tipo de dinossauro.” (cf. Anexo A).

As crianças já se apropriaram do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas diferentes fases, já adquiriram bastantes conhecimentos do mundo social, compreendem e identificam características comuns aos seres vivos, a diferentes materiais, identificam e explicam fenómenos e transformações que observam, demonstram cuidados com o seu corpo e de segurança e manifestam comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, como se

pode observar na seguinte situação, em que “a Ee começou por dizer que não se podiam matar as abelhas porque não se mata a natureza” (cf. Anexo A). Quanto ao mundo tecnológico, as crianças têm contacto, reconhecem e utilizam com cuidado e segurança.

Além disso, as crianças cooperam bastante, estando disponíveis para ajudar o outro sempre que necessário, apesar de apresentarem alguma dificuldade em respeitar as opiniões dos outros quando são diferentes das suas.

No que diz respeito ao domínio físico, as crianças cooperam em situações de jogo, seguindo orientações ou regras, demonstrando atitudes de ajuda entre as equipas, quando é o caso. Tendo em conta que o recreio da organização educativa é bastante completo, dá a oportunidade de as crianças desenvolverem o domínio dos movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios diariamente. Em relação ao controlo dos movimentos de perícia e manipulação, é algo que algumas crianças já adquiriram. Numa das sessões de psicomotricidade observei que “as crianças estiveram a saltar com os pés juntos, sendo que todas o conseguiram fazer. De seguida, estiveram a correr, ultrapassando e desviando-se de obstáculos.” (cf. Anexo A).

“Na generalidade, o grupo é muito ativo e dinâmico, demonstrando interesse pelo mundo que o rodeia.” (Projeto Pedagógico da Sala, 2019/2020). Apesar das características gerais do grupo, é importante realçar que cada criança tem os seus interesses, forças e fragilidades e devem ser tidas em conta durante toda a minha prática profissional.

Neste grupo existe uma criança com transtorno do espectro do autismo, o H., que, aquando do início da PPS não comunicava eficazmente de forma verbal, quando necessitava de algo, com os adultos e os seus pares, à exceção de momentos em que desejava algo e não conseguia lá chegar sozinho. No entanto, foi desenvolvendo esta competência ao longo do tempo, sendo que, no final da PPS, já comunicava mais verbalmente, dizendo o nome daquilo que queria e pegando na mão do adulto quando desejava algo. Esta criança está diagnosticada e é acompanhada por uma equipa de intervenção precoce que inclui uma pedopsiquiatra e uma psicóloga que lhe dão consultas fora da organização educativa e por uma terapeuta que o acompanha uma manhã, uma vez por semana, na organização educativa. Deste modo, é uma criança que precisa de uma maior atenção por parte de quem convive com ela.

Existe ainda outra criança que precisa de uma atenção especial, a Ei, que é de outra nacionalidade e fala e entende, com bastantes limitações, a língua portuguesa. Apesar de já frequentar a organização educativa há mais de um ano, ainda não fala fluentemente a língua portuguesa, não dizendo frases complexas nem entendendo tudo o que lhe é dito. Assim, precisava que algumas frases sejam repetidas diversas vezes e demonstrava bastante dificuldade nos momentos em que as crianças estavam sentadas no tapete a conversar com a equipa educativa.

Neste grupo há, ainda, uma criança que tem o apoio de uma terapeuta da fala, na organização educativa, uma vez por semana, pois tem alguma dificuldade em reproduzir alguns sons.

## **1.6. Famílias**

As famílias são parte integrante e essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, é essencial que exista uma boa comunicação entre a equipa educativa e as famílias de forma a proporcionar todas as condições para que a criança esteja bem, física e psicologicamente, na organização educativa, e também possa desenvolver-se a todos os níveis. Esta comunicação é feita diariamente, quando a família vai levar e buscar a criança à organização educativa, assim como por recados escritos deixados nos cabides das crianças ou por e-mail.

As famílias, por vezes, participam em atividades na organização educativa, indo fazer algo que pensam ser interessante para as crianças, quando lhes é solicitado ou quando lhes ocorre alguma ideia, conversando com a educadora cooperante primeiro. Além disso, também levam materiais para que as crianças possam mostrar às outras, como num dia em que “a mãe do D. disse-me que ia deixar lá na sala ouriços para todos vermos, que eles tinham ido apanhar no fim de semana” (cf. Anexo A).

Na maioria das vezes, são os pais que vão deixar ou buscar as crianças à organização educativa. Estes momentos acontecem de forma tranquila, pelo que pude observar. Nestes momentos, as famílias, por vezes, ficam a conversar um pouco com a equipa educativa e entram na sala de atividades quando não está nenhuma atividade a decorrer, respeitando esses momentos em que sabem que iriam destabilizar o grupo.

Neste grupo existem 23 famílias nucleares e duas monoparentais (Projeto Pedagógico da Sala, 2019/2020).

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | " | | " |

## 2.1. Intenções para a ação

### 2.1.1. Intenções para a ação com as crianças

Enquanto futura educadora de infância, vejo a criança como o centro da minha ação, defendendo uma abordagem pedagógica centrada na criança, e, por isso, delineei algumas intenções, que têm em atenção a individualidade de cada criança e o seu desenvolvimento físico-motor, cognitivo e socioafetivo.

Deste modo, a minha primeira intenção prende-se com **estabelecer uma relação de confiança, segurança e estabilidade com as crianças**. O educador de infância deve ser responsivo perante a criança e dar importância àquilo que a mesma quer transmitir. Como afirmam Hohmann e Post (2011), as interações entre o educador de infância e a criança são importantes para que ela se sinta confiante, saiba que o educador de infância a vai ajudar sempre que necessita e que, a partir desta relação o educador conhecerá melhor a criança, as suas necessidades, interesses e anseios. Além disso, é importante que o educador de infância apoie e ajude a criança sempre que ela necessita, promovendo a sua autonomia. Assim, valorizo que o educador de infância esteja presente, mas sem ser intrusivo, dando a oportunidade, às crianças, de vivenciarem experiências sozinhas ou com os seus pares, de forma a conhecerem o que as envolve e a desenvolverem-se. Se o educador de infância transmitir às crianças confiança, segurança e estabilidade, estas vão querer ser mais ativas, explorando mais, dando a sua opinião e sendo mais participativas em todo o seu processo de desenvolvimento. “Pais e educadores têm de ser capazes de representar para a criança a convicção profunda, o valor intrínseco de que necessita para desenvolver um poderoso sentido de confiança, interligação humana e vontade de explorar o mundo” (Talbot, 1998, citado por Cró & Pinho, 2011, p. 311).

Outra das minhas intenções é **valorizar a criança como um ser único, participativo e ativo no seu processo educativo**. Para isso, é essencial ouvir o que a criança tem para dizer ou nos quer transmitir, como afirma Cardoso (2010). Ter em conta que a criança é um ser único é estar atento aos seus interesses, fragilidades e conquistas, de forma a ajudar e a potenciar o seu desenvolvimento. Para que a criança seja um ser ativo e participativo, no seu processo educativo, é essencial que o educador oiça a criança, esteja atento ao que transmite e faz e deixar que a mesma dê a sua opinião, partilhe aquilo que pensa e possa tomar decisões.

Além do mais, pretendia **promover a autonomia das crianças**. “O desenvolvimento da autonomia não se faz sem ações intencionais. A mediação do adulto durante a brincadeira é essencial para a autonomia e auto-organização da criança.” (Kishimoto, 2010, p. 9). Assim, através de um ambiente estruturado, as crianças começam a desenvolver a sua autonomia, podendo explorar livremente e conhecer os seus limites e os do meio. Conhecendo-se a si própria e ao meio, é capaz de saber aquilo que consegue e pode fazer. Ao longo do tempo, vai se tornando cada vez mais autónoma. Além disso, é importante que as crianças sejam autónomas na resolução de conflitos, sendo que o papel do educador, nestes casos, é o de facultar estratégias para as crianças os conseguirem resolver sem a intervenção de um adulto.

Uma das intencionalidades que penso ser essencial é **apoiar nos cuidados básicos das crianças**. Num grupo onde as crianças já são bastante independentes, continua a ser importante estar atenta aos seus cuidados básicos. Para isso, considero importante apoiar nas tarefas da alimentação, servindo e distribuindo os pratos e estando atenta para que todas comam o suficiente para uma boa nutrição, ajudar nas rotinas de higiene, quando necessário, e estar sempre atenta à saúde das crianças, que é uma das minhas prioridades e que exige atenção e, por vezes, cuidados.

Pretendia, ainda, **propor atividades significativas e adaptadas não só ao grupo, mas a cada criança em particular, tendo por base os seus interesses e necessidades**. Para que as atividades/momentos propostos sejam significativos, é essencial que o brincar esteja associado aos mesmos. “O brincar desperta a curiosidade das crianças pela exploração de objetos e brinquedos e as leva a ver o que se pode fazer com cada objeto” (Kishimoto, 2010, p. 11) e, através dessa curiosidade, é possível levar mais objetos para as crianças explorarem e conhecerem e promover aprendizagens. O acompanhamento das crianças foi essencial para as apoiar e para promover explorações, aprendizagem e desenvolvimento. A adaptação aos interesses e necessidades de cada um é feita com atividades que envolvam temas e materiais do seu interesse e atividades estimulantes e, ao mesmo tempo, que as crianças as consigam pôr em prática e sejam capazes de as realizar. Tendo em conta que este grupo de crianças já comunica eficazmente, consegue propor atividades que sejam do seu interesse e expressar aquilo que sentem em relação ao que fazem.

Também pretendia **gerir o grupo, de forma a que todas estejam envolvidas nas atividades**. Esta intencionalidade emerge da necessidade que fui sentido para, gradualmente, organizar as crianças em grupo, de modo a que, por alguns períodos, compreendam regras simples de convivência social - esperar pela sua vez para falar, ouvir os seus pares, entre outras. Para que tal aconteça, as atividades devem ser do interesse das crianças e respeitando o tempo de atenção e concentração das crianças.

Por fim, tinha como intencionalidade para com as crianças **promover o tempo de brincadeira, tanto em espaço interior, como em espaço exterior**, pois brincar deve ser a atividade principal do dia-a-dia da criança, como afirma Kishimoto (2010). Neste tempo, as crianças desenvolvem-se em diferentes níveis, tornam-se capazes de ultrapassar obstáculos com maior facilidade, criam relações de proximidade com os pares e aprendem a gerir conflitos entre elas.

### **2.1.2. Intenções para a ação com as famílias**

Quanto às intenções para a ação com as famílias, estas são duas.

Primeiramente, pretendia **criar uma relação de confiança com as famílias**. A relação de confiança com as famílias é criada através de conversas com as mesmas. A confiança permite-me conhecer melhor as crianças e o seu meio e permite às famílias conhecerem o meu trabalho, aquilo que pretendo fazer com as crianças, dar-lhes abertura para darem a sua opinião e partilharem as suas angústias relacionadas com as crianças e saberem que as crianças estão seguras e bem com a pessoa com quem deixam as suas crianças todos os dias. Além disso, uma relação de confiança com as famílias facilita a que a relação com as crianças também seja de confiança e segurança, pois transmitem esse sentimento às crianças.

A segunda intenção é a de **cooperar com as famílias**, no sentido de as mesmas poderem ajudar-me na realização de propostas educativas e a conhecer e apoiar de forma mais correta as crianças e a de eu poder cooperar, sempre que pedido, com algo que necessitem, tendo em vista o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Se as vantagens da colaboração entre a escola e a família para o sucesso educativo das crianças/jovens são um facto, é preciso que os professores, as escolas e os agrupamentos reflectam sobre a forma de estabelecerem projectos adequados às características do seu público-alvo e às suas

necessidades, de forma a trazerem os pais até si, todos os pais, de todas as etnias, religiões e culturas, criando um clima favorável ao desenvolvimento de uma relação de confiança mútua, propícia à colaboração. (Zenhas, s.d., p.8)

### **2.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa**

As interações com a equipa educativa são bastante importantes para que eu possa aprender com a mesma.

Desta forma, pretendia **cooperar com a equipa educativa no acompanhamento das rotinas e na realização das propostas educativas**. Inicialmente, através da observação e, posteriormente, através da prática, passei a conhecer e acompanhar as rotinas das crianças. Neste sentido, a cooperação é algo que pode ser gradual. Esta cooperação deve permitir-me ser vista pelas crianças como alguém que as apoia e auxilia tanto como qualquer outro elemento da equipa educativa e ser vista pela equipa como alguém que as ajuda nas suas tarefas do dia-a-dia.

Para mais, tinha como intenção **partilhar experiências e conhecimentos**, numa perspetiva de promoção de aprendizagens. Assim, coloco as minhas dúvidas e inquietações, partilho e discuto as minhas ideias e planificações, no sentido de melhorar a minha prática. Esta interação é mútua, sendo que a equipa educativa também pode partilhar comigo aquilo que pensa e as ideias que tem, de forma a trabalharmos em conjunto no sentido de uma aprendizagem para todos os elementos envolvidos: equipa educativa, estagiária e crianças.

## **2.2. Avaliação**

### **2.2.1. Avaliação das Intenções e Processo de Intervenção da PPS II**

Ao longo de todo o processo de intervenção da PPS II, fui delineando intenções direcionadas às crianças, às famílias e à equipa educativa. Estas mesmas intenções refletiram-se nas minhas planificações de atividades/momentos, assim como em todo o trabalho desenvolvido com as crianças, com a equipa e com as famílias.

Em relação às crianças, a primeira intenção passava por **estabelecer uma relação de confiança, segurança e estabilidade com as crianças**; esta foi cumprida, uma vez que as crianças demonstraram desde o primeiro dia interesse em aproximar-

se de mim, conhecer-me melhor e dando-me oportunidade, também, de as conhecer melhor. Neste seguimento, estive sempre atenta àquilo que me transmitiam, estava sempre disponível para as ajudar e apoiar naquilo que fosse necessário e conversava com elas de forma a conhecê-las melhor e a demonstrar-lhes que podiam ver em mim alguém de confiança, como aconteceu quando esperávamos para assistir a uma peça de teatro e “a Ee ficou ao meu lado e estive a conversar bastante comigo, contando-me várias histórias que lhe tinham acontecido anteriormente” (cf. Anexo A).

A intenção de **propor atividades significativas e adaptadas não só ao grupo, mas a cada criança em particular, tendo por base os seus interesses e necessidades**, está interligada com a realização dos projetos dinamizados ao longo do período da PPS. No decorrer da PPS II, foram realizados o “Projeto das Abelhas e das Vespas” e o projeto “Como é o natal na Rússia?”, sendo que ambos tiveram como situação desencadeadora uma curiosidade das crianças revelando-se, posteriormente, num maior envolvimento e interesse por parte das mesmas em todo o processo, tendo impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que sintetizaram no final (“estiveram a escrever e a desenhar aquilo que já aprenderam sobre as abelhas e as vespas” – cf. Anexo A). As crianças também iam ensinando aquilo que sabiam umas às outras, como aconteceu quando “o T. disse os números em espanhol para que todos aprendessem” (cf. Anexo A) e passado uns dias algumas ainda sabiam dizê-los. No entanto, esta foi uma intenção mais difícil de concretizar, tendo em conta que cada criança tem os seus próprios interesses e nem sempre é possível realizar atividades acerca de todos os interesses. Apesar disso, a maior parte das crianças interessou-se e esteve envolvida durante a realização de todas as atividades, como quando “expliquei que íamos fazer um doce típico da Rússia e todas quiseram participar” (cf. Anexo A).

Foi, ainda, particularmente complicado identificar as necessidades de cada criança, especialmente as da criança com transtorno do espectro do autismo, que necessitava de um apoio mais individualizado, o que não era possível na maior parte das vezes, pois todo o grupo exigia atenção, era um grupo grande e onde não houve apoio de nenhuma auxiliar de ação educativa na maior parte do tempo.

As planificações das atividades que dinamizei eram feitas semanalmente, de forma a poder corresponder aos interesses e necessidades das crianças, ouvindo-as, no final de cada semana, sobre o que gostariam de realizar e o que tinham conseguido

realizar nessa mesma semana. Neste seguimento, o planeamento foi realizado em conjunto com as crianças, de forma a ir ao encontro dos seus interesses e curiosidades e a proporcionar momentos de envolvimento por parte de todos os interessados. Esta ideia vai ao encontro do que é defendido por Fernandes e Tomás (2013): a educação de infância “deve potenciar a participação e capacitação das crianças, proporcionando-lhes oportunidades práticas para exercerem os seus direitos e responsabilidades de forma adaptada aos seus interesses, preocupações e competências” (p. 204).

Neste seguimento, a segunda intenção era **valorizar a criança como um ser único, participativo e ativo no seu processo educativo** e foi sendo realizada, tendo em conta que dava oportunidade às crianças de partilharem as suas ideias, opiniões e receios, de poderem escolher aquilo que queriam realizar, como e com quem e de poderem dar ideias de temas sobre os quais gostavam de falar ou saber mais. Isto aconteceu durante a realização de todos os projetos dinamizados, como no momento em que “o T. disse que também podíamos descobrir como é que o ferrão sai das abelhas. O V. disse que podíamos construir um ninho de abelhas e pendurar na sala.” (cf. Anexo A). Além disso, em vários momentos, “as crianças iam-me explicando o que queriam fazer, pedindo ajuda quando não conseguiam fazer algo” (cf. Anexo A).

Apesar de haver esta planificação semanal, se houvesse algum constrangimento, esta planificação era alterada ou cancelada, como aconteceu no “Dia Nacional do Pijama”, em que em vez de realizarem a atividade planeada, “fomos para outra sala e as crianças estiveram, em conjunto com as do grupo dos quatro anos, a dançar músicas alusivas a este dia e outras.” (cf. Anexo A). Além disso, as atividades desenvolvidas tiveram por base as suas necessidades, tanto diárias, como aos vários níveis do seu desenvolvimento, para que as atividades potenciasses o desenvolvimento/aprendizagem, mas ao mesmo tempo que fossem dinâmicas e as crianças tivessem um papel ativo nas escolhas das mesmas. Além disso, tive em conta a utilização de diversos materiais e estratégias de organização do grupo, do tempo e do espaço. Como afirma Cardona (1992), a observação por parte do educador permite que este possa refletir sobre a organização da sala de atividades e sobre as atividades que são mais ou menos escolhidas pelas crianças. Posteriormente, é preciso identificar a causa da não utilização de algum material ou área da sala, sendo que essas escolhas podem ser condicionadas pela forma como a organização do espaço-materiais está definida. É de realçar que

um ambiente bem organizado, onde os objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo. (Ramos, 2012, p.32)

No que diz respeito à intenção de **promover a autonomia das crianças**, esta acontecia diariamente, dando oportunidade às mesmas de tentarem realizar as atividades por si e de poderem ser responsáveis por determinadas tarefas diariamente. Apenas depois de marcarem as tarefas do dia na tabela das tarefas, é que as crianças iam realizar as atividades planeadas. Além do referido, as crianças também realizavam a rotina de higiene e alimentação autonomamente, lavando as mãos, comendo e levantando a loiça da mesa autonomamente, facilitando o trabalho dos adultos e tomando responsabilidade pelas suas ações. Em momentos em que era necessário apoio, o meu papel era o de incentivar a fazer determinada ação autonomamente.

Em relação às rotinas das crianças, estas foram organizadas antes do início da minha prática e, por decorrerem com normalidade, foram mantidas até ao final. Deste modo, eu conhecia e fazia parte de todas as rotinas das crianças, apoiando em tudo aquilo que fosse necessário, tendo em vista a maior autonomia das crianças, ou seja, incentivando-as a realizarem tudo aquilo que conseguissem, autonomamente e demonstrando, ou dando estratégias, para realizarem aquilo que ainda não fossem capazes, como aconteceu em alguns dias em que “o M.S. e o T. estiveram a ensinar alguns dos seus pares a apertar os atacadores dos ténis, depois de eu perguntar quem queria ir ensinar os restantes” (cf. Anexo A).

Após a finalização dos projetos realizados no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, foram concretizadas as suas avaliações, onde refleti acerca daquilo que tinha feito, de forma a encontrar novas formas de resolução para problemas que tinham surgido. Quando possível, voltava a experimentar novas estratégias. Como Coutinho et al (2009) afirmam, a prática e a reflexão são interdependentes, uma vez que a prática leva ao reconhecimento de problemas e, por sua vez, à reflexão sobre os mesmos e sobre as questões e as incertezas que vão surgindo, como aconteceu quando refleti e “retirei como aprendizagens para a minha prática futura que cada criança tem o seu tempo, não só para desenvolver-se cognitivamente, como para criar relações de

proximidade e segurança com um adulto” (cf. Anexo A). Deste modo, a reflexão contribui para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mudança da prática educativa.

Assim, surgiu a intenção de **gerir o grupo, de forma a que todas estejam envolvidas nas atividades**. Para a concretizar, tive a preocupação de realizar atividades dinâmicas, divertidas e que fossem ao encontro dos interesses do grupo que as iria realizar, o que levou à concretização desta intenção. Não obstante, quando as atividades eram realizadas com um pequeno grupo e as restantes estavam a brincar na sala de atividades, por vezes era difícil gerir todo o grupo, conseguindo que os que estivessem a realizar a atividade estivessem envolvidos e as restantes não estivessem constantemente a perturbar este pequeno grupo, pedindo a minha atenção e apoio.

Para mais, brincava com as crianças, em diversos momentos, de forma a criar uma relação próxima com as mesmas, a perceber quais eram os seus interesses e necessidades e a apoiá-las no seu desenvolvimento, o que estava diretamente relacionado com a intenção de **promover o tempo de brincadeira, tanto em espaço interior, como em espaço exterior**, uma vez que as crianças tinham um espaço interior e exterior que lhes permitia explorar de diversas formas e este tempo era essencial para o seu desenvolvimento. Neste sentido, planeiei todas as atividades para que não ocupassem toda a manhã, nem toda a tarde, de modo a que não lhes fosse retirado tempo de brincadeira. Durante este tempo, as crianças podiam escolher onde, com quem e com o que queriam brincar, sendo que o meu papel era de mediadora de conflitos, numa perspetiva de promoção da autonomia das crianças, dando estratégias para que os conseguissem resolver autonomamente. Além disso, também aproveitava para conhecer melhor as crianças e fazer propostas pedagogicamente fundamentadas. As crianças, frequentemente, demonstravam dificuldade em resolver os conflitos que surgiam entre si, pedindo o apoio do adulto. Nestes casos, tentava fornecer estratégias para que, mais tarde, conseguissem resolvê-los autonomamente. “Através da interação social, constrói-se a noção de si mesmo e participa-se da construção da individualidade do outro” (Almeida e Rossetti-Ferreira, 2014, p. 174). O meu papel foi o de potencializar essas interações e o respeito pelo outro, pedindo que tentassem resolver os conflitos sozinhos e criando brincadeiras em que todos pudessem participar.

Ainda relativamente à rotina, esta era dividida em diferentes momentos: higiene, alimentação e sono, onde se demonstrava, também, necessário **apoiar nos cuidados**

**básicos das crianças.** Deste modo, como acontecia diariamente, ajudava todas as crianças, apoiava as crianças nas idas à casa de banho, como “quando a M.I. precisou de apoio numa ida à casa de banho, fui com ela” (cf. Anexo A) e estava atenta aos cuidados de saúde que eram necessários. Por diversas vezes, verifiquei a temperatura corporal das crianças e prestei cuidados de saúde básicos.

Havia três momentos de alimentação ao longo do dia, em que eu apoiava a equipa educativa e as crianças.

A rotina do sono era algo que mudava de criança para criança. Este era um momento em que era respeitada a individualidade de cada uma, uma vez que só dormia quem queria e, as restantes, apenas tinham de ficar deitadas por poucos momentos. O meu papel, nestes momentos, foi tentar acalmar as crianças, proporcionando-lhes um ambiente relaxante, com música. Também nestes momentos, o H. e a Ei exigiam um maior esforço da minha parte, sendo que não deixavam que os restantes descansassem, se não tivessem nenhum adulto junto deles. É importante referir que se estima que “as crianças de 3 a 5 anos [necessitam de dormir] 10-11h noturnas e 1-3h de sesta. O sono saudável exige duração/tempo adequado, boa qualidade, regularidade e ausência de distúrbios ou perturbação do sono” (Estevão et al., 2017, p.2). Estas condições devem ser asseguradas pela equipa educativa.

A intenção de **criar uma relação de confiança com as famílias** foi algo que se foi desenvolvendo ao longo do tempo, tendo em conta que só tive oportunidade de conhecer algumas das famílias quando já estava a meio da PPS II. Apesar de este contacto nem sempre ter acontecido, tendo em conta o horário que fiz durante a PPS II, sempre que houve, foi feito de forma a respeitá-las, a criar uma relação de confiança e a envolvê-las naquilo que estava a fazer com as crianças. O papel da família é muito importante para que, em conjunto, se possa dar o melhor para as crianças e contribuir para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, algumas famílias participaram nas atividades, como “a mãe da Be [que] foi à organização educativa e levou um microscópio e folhas, flores, uma estrela do mar, conchas, sal, açúcar e farinha para as crianças verem” (cf. Anexo A), disponibilizando materiais, como quando “a mãe do D. disse-me que ia deixar lá na sala ouriços para todos vermos, que eles tinham ido apanhar no fim de semana” (cf. Anexo A), ou indo à organização educativa, o que aconteceu com a ida dos pais do T. que “foram fazer uma apresentação

sobre Espanha” (cf. Anexo A). Além do referido, as famílias com quem contactava davam-me recados acerca das crianças, faziam-me pedidos e perguntavam acerca do dia-a-dia das crianças. No final do dia, quando eu estava presente, “os pais iam conversando com as várias crianças e comigo também, para saber como tinha corrido o dia” (cf. Anexo A). No entanto, quando eram assuntos mais sérios ou que preocupavam as famílias, iam falar diretamente com a educadora de infância.

Quanto à intenção de **cooperar com as famílias**, esta foi conseguida com algumas famílias, mas não com todas, no sentido em que algumas famílias colaboraram nas atividades, levaram os materiais pedidos e foram à organização educativa dinamizar alguns momentos. Durante a realização do “Projeto das abelhas e das vespas”, pedi que levassem livros sobre as mesmas e, tal como outras crianças, “o S.R. trouxe o livro “Inventário de insetos””. (cf. Anexo A). No entanto, nem todas as famílias se demonstraram disponíveis para estes momentos. Da minha parte, cooperei com as famílias no sentido de lhes dar informações acerca das crianças e de lhes mostrar aquilo que estava a realizar com as crianças, expondo aquilo que íamos realizando. Além disso, inicialmente, realizei uma apresentação que coloquei na porta da sala de atividades, de forma a dar-me a conhecer e mostrar-me disponível e dei um consentimento informado às famílias, para que pudessem dar autorização para tirar fotografias às atividades dinamizadas.

No que diz respeito à articulação com a comunidade, esta aconteceu com a comunidade educativa da organização educativa, sendo que havia bastante contacto com as outras salas de JI da organização educativa e houve a divulgação dos projetos realizados. No entanto, não foi possível haver um grande contacto com a comunidade envolvente, uma vez que não havia uma auxiliar de ação educativa presente, permanentemente, na sala, e devido ao facto de haver uma criança com transtorno do espectro do autismo, que dificultava as saídas da organização educativa. Apesar disso, durante a realização do “Projeto das Abelhas e das Vespas” houve a tentativa de levar um apicultor à organização educativa, o que não foi possível devido à falta de disponibilidade dos vários profissionais que contactei.

Em relação à equipa educativa, tive sempre em consideração a sua opinião e experiência, de forma a poder colaborar e aprender com esta e a criar uma relação de cooperação e entreajuda mútua, levando, assim à concretização da intenção de

**cooperar com a equipa educativa no acompanhamento das rotinas e na realização das propostas educativas.** Desde o final da primeira semana de PPS que entendi bem as rotinas do grupo e comecei a fazer parte das mesmas, apoiando a equipa educativa em todos os momentos. Na realização de propostas educativas, quando era eu a realizá-las com um pequeno grupo, a educadora de infância ficava a realizar outras atividades com as restantes crianças e vice-versa. Alguns dos momentos do dia em que cooperei foram quando “fui ajudando a educadora a arrumar os colchões de yoga das crianças” (cf. Anexo A), “fiquei a ajudar a auxiliar a distribuir os almoços e a retirar os pratos e talheres” (cf. Anexo A).

A última intenção delineada era a de **partilhar experiências e conhecimentos** e esta aconteceu diariamente, em que a educadora de infância pedia a minha opinião quando queria realizar algo com as crianças, assim como eu o fazia quando pensava em realizar algo, tomávamos as decisões relacionadas com o grupo e a sala de atividades em conjunto e isso permitiu uma aprendizagem mais rica para todos. Esta intenção acabou por se aplicar apenas à educadora de infância, uma vez que, na maior parte do tempo da PPS, a auxiliar de ação educativa não estava presente

De forma a não esquecer estas intenções e para que a minha prática fosse consistente e coerente com as mesmas, o processo reflexivo sobre a minha prática revelou-se de grande importância, no sentido de a melhorar posteriormente. Além disso, no decorrer das atividades, algumas também eram alteradas ou complementadas, consoante as necessidades e/ou interesses das crianças, assim como pelo facto da estratégia utilizada por mim não estar a ser a mais adequada para a dinamização daquele momento.

Reforço, uma vez mais, que o processo de observação foi importante para conhecer bem as crianças, os seus interesses, necessidades e dificuldades, de forma a adequar a minha prática a cada criança e ao grupo. Após a observação, realizava, semanalmente, uma reflexão acerca daquilo que tinha sido mais relevante nessa semana, tendo-se evidenciado importante para poder modificar e melhorar alguns aspetos na minha prática, como atividades que iria dinamizar posteriormente ou momentos da rotina, tendo em conta as crianças e o seu bem-estar.

Por fim, é importante realçar que também tive a preocupação de “oferecer cuidados mais individualizados, responsivos e respeitadores (atendendo a uma

educação inclusiva)” (Portugal, 2011, p. 50), tendo estado mais próxima das crianças quando estas sentiam dificuldade em realizar algo, prestando cuidado quando elas estavam doentes, adaptando as atividades realizadas às crianças, e de dar “apoio, segurança e encorajamento através de olhares, conversas e gestos.” (p. 54), como quando

a Ei estava a chorar e veio ter comigo. Perguntei-lhe o que tinha e ela não disse. Entretanto, começou a cantar uma canção que eu não conhecia nem percebia o que ela estava a dizer e ela pediu-me para cantar com ela. Eu disse-lhe que não conhecia a canção . . . mas depois começámos a cantar em conjunto (cf. Anexo A)

Assim, concluo que ao longo de todo o processo de intervenção tive em conta, essencialmente, os interesses e necessidades das crianças e fui refletindo e reformulando a minha prática, de forma a tornar-me numa melhor profissional.

### **2.2.2. Avaliação aprofundada de uma criança**

A avaliação aprofundada de uma criança foi realizada com o T. e para tal recorri ao portefólio de desenvolvimento e aprendizagem (cf. Anexo D), onde inclui as principais conquistas dele ao longo da PPS II, os seus interesses, as interações que estabeleceu com outras crianças, com adultos e com o meio e os materiais envolventes e a forma como reage em diferentes situações. “O portefólio conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (Parente, 2004, p. 60).

Escolhi realizar o portefólio com o T. por ser uma criança muito conversadora e demonstrar interesse pelo que o rodeia e por querer sempre aprender e saber mais.

Para a realização do portefólio, de forma a obter mais informações, pedi à família que respondesse a um questionário (cf. Anexo E), ao T. que fizesse desenhos para o portefólio e recorri às notas de campo que descreviam alguns comportamentos que o T. foi tendo, pois “observar as crianças, recolher informação enquanto interagem e documentar o que estão a aprender sobre as crianças são um conjunto de etapas presentes em todas as abordagens” (Parente, 2014, p.176). Os procedimentos e instrumentos de avaliação devem ser “coerentes com a visão que têm de ensino e aprendizagem porque compreendem que: «há uma estreita e inevitável relação entre o

que decidimos avaliar e o que valorizamos mais na educação das crianças» (Shipman, 1987, citado por Parente, 2014, p. 174). É ainda de realçar que “contexto e interações são dimensões chave para compreender a aprendizagem da criança” (Parente, 2014, p. 174), daí que fosse observando as suas interações com as outras crianças e com os adultos presentes na sala e também o contexto onde ele vive, fazendo o questionário aos pais.

O facto de os pais do T. se terem disponibilizado para responder a algumas perguntas, contribuiu para um melhor conhecimento do T., os comportamentos que tem habitualmente em casa e como os pais o veem. Conhecer as famílias e os comportamentos das crianças em distintas situações é importante para conhecer de forma aprofundada esta mesma criança.

A avaliação da criança foi realizada tendo por base as áreas de desenvolvimento das OCEPE.

Tal como afirmam Melo e Freitas (2006), as potencialidades deste instrumento de avaliação são poder ter a participação ativa da criança, podendo esta refletir sobre o seu próprio trabalho, adequar o currículo às metodologias utilizadas e à avaliação, poder diversificar os processos e objetivos da avaliação e a criança poder demonstrar mais facilmente os seus conhecimentos e aptidões, tornando-se um processo menos constrangedor para ela.

Apesar de todas estas vantagens, senti dificuldade em realizar o portefólio, uma vez que o T. ficou doente durante duas semanas quando já tínhamos começado a sua realização e, assim, o seu tempo de realização foi encurtado. No entanto, conseguimos terminá-lo e o T. teve uma participação ativa na sua realização.

Por fim, importa referir que a avaliação do desenvolvimento de uma criança é realizada numa perspetiva de compreender que a criança é capaz de realizar, aquilo que pode melhorar e de o educador de infância ajustar a sua prática ao desenvolvimento da criança, como afirmam Silva et al. (2016).

Assim, concluo que a utilização do portefólio se revelou um instrumento de avaliação que permitiu que a criança estivesse envolvida neste processo, pudesse dar a sua opinião, saber aquilo que já aprendeu de forma mais clara e relacionar, mais facilmente, os conteúdos com as atividades dinamizadas.

### 3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | " | | " |

### **3.1. Identificação e fundamentação de uma problemática**

A problemática investigada relaciona-se com a multiculturalidade de um grupo de crianças de JI e surgiu durante a minha prática. Ao conhecer o grupo de crianças, estas foram referindo que alguns dos seus pares tinham nascido em países diferentes e falavam outra língua e que os pais de algumas crianças também tinham nascido noutros países. Este foi um tema que me chamou particularmente à atenção quando percebi que a Ei tinha bastante dificuldade em conversar e ser entendida pelo facto de ter vindo da Rússia. Desta forma, comecei a pensar no meu papel enquanto educadora de infância para sensibilizar as crianças para as diferenças e no impacto que esta sensibilização tem nas interações entre elas.

Através desta investigação, pretendi aprofundar e conhecer mais estratégias de sensibilização para a diferença, utilizadas pela educadora cooperante e aquelas que são descritas pela literatura sobre a multiculturalidade e as diferenças num grupo de crianças de pré escolar. Além disso, pus em prática algumas das estratégias descritas pela literatura, de modo a perceber quais eram aquelas que faziam sentido adotar perante este grupo e tinham impacto nas suas interações. Desta forma, esta investigação contribuiu não só para a melhoria das relações no grupo, como para a melhoria da minha prática enquanto educadora de infância.

A questão geral desta problemática é: Qual a contribuição da sensibilização para as diferenças para a promoção das interações entre pares?

### **3.2. Revisão da literatura**

De forma a responder à problemática apresentada, dividi a revisão da literatura em quatro pontos: a multiculturalidade e as diferenças pessoais; o papel das crianças na inclusão de outras crianças no JI; o papel do educador de infância na sensibilização para as diferenças junto de um grupo de JI; e a sensibilização para as diferenças nas interações entre as crianças.

#### **3.2.1. A multiculturalidade e as diferenças pessoais**

Em relação à cultura, é importante, primeiramente, definir este conceito. Existem várias definições acerca do que é a cultura, sendo que, o conceito etimológico de cultura

“compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Tylor, 1871, citado por Ferreira, 2003, p. 25). A cultura é vista por Cabanas (2005) como um conjunto de modos de vida, de pensamento, de sentimento, de comportamento, de valores e de condições de vida do ser humano em determinado espaço histórico e geográfico delimitado.

Em relação à educação multicultural e intercultural, é também essencial definir cada um destes conceitos.

“A educação multicultural é o conhecimento de diversas culturas num espaço” (Cortesão, 1993, citado por Brito & Matos, s.d.) e abrange, tal como afirma Cardoso (2005), as estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, tanto ao nível da organização educativa, como do grupo, com o objetivo de promover a compreensão e o respeito pelas diferentes origens das crianças e eliminar a discriminação.

Por seu turno, “o termo intercultural . . . expressa a função de inter-relação entre modos de sentir e de compreender a realidade” (Ferreira, 2003, p. 110). A educação intercultural é “la respuesta pedagógica a la exigencia actual de preparar a los futuros ciudadanos para desarrollarse en una sociedad prácticamente multicultural e idealmente intercultural” (Jordán, 1996, p. 27, citado por Cabanas, 2005, p. 220). Deste modo, é importante que se aposte numa educação intercultural, tendo em conta a sociedade multicultural em que vivemos atualmente.

Para complementar, é importante referir que a educação inter/multicultural contempla

a diversidade cultural em termos de classes sociais, etnias e géneros e, dentro de cada uma destas categorias, a diversidade proveniente das particularidades culturais e de formas de apropriação individuais dos saberes escolares e não escolares, de contextos e de processos. . . . [É] portanto fundamental deixarmos de olhar e tratar cada classe social, etnia ou género como blocos homogéneos, uniformes, mas antes como entidades culturais cujas relações sociais são complexas, contraditórias e não paralelas (Casa-Nova, 2002, p. 110, citado por Casa-Nova, 2005, p.191)

Neste sentido, importa conhecer a individualidade de cada criança e a sua cultura, de modo a compreendê-la como um todo.

Além do referido acima, Cochito (2004) afirma que se deve “transformar uma sociedade multicultural numa sociedade intercultural” (p. 11), no sentido das crianças de diferentes culturas poderem conviver e cruzar-se, levando à transformação mútua e a uma sociedade em que o respeito e os direitos cívicos e políticos são transversais a todos. Numa sociedade intercultural, as crianças veem com naturalidade o facto de conviverem com outras provenientes de ambientes com diferentes culturas.

Patrício (2002) declara que, apesar de a multiculturalidade estar a expandir-se por todo o mundo, devido à globalização, a exclusão social é cada vez maior, o que é justificado pela contínua ideia de fronteiras. Essa ideia é vista como positiva ao nível económico. No entanto, o mesmo autor defende que a globalização devia levar ao fim das fronteiras e, deste modo, ao fim da exclusão de pessoas. Desta forma, as organizações educativas têm um papel fundamental para que se inclua pessoas de todos os países e se incite o respeito e compreensão por todas as culturas. “São situações de confronto multicultural que, no nosso país, como aliás por toda a Europa, se estão intensificando, resultantes da mobilidade para procura de emprego, de condições de sobrevivência, do mercado de trabalho, dos processos de globalização que estamos enfrentando” (Ambrósio, 2000, p. 19).

A educação só vai ser multicultural se as desigualdades forem superadas (Cabanas, 2005). Assim, existe ainda um caminho a fazer neste sentido. Esse caminho pode começar pelas gerações mais jovens, onde lhes é inculcido o respeito pelos outros e a igualdade.

Como já referi anteriormente, é importante que os grupos sejam abertos a novas culturas, para que a própria identidade cultural seja aceite e promovida. Desta forma, é importante que as crianças convivam com crianças de diferentes culturas, de forma a verem isso como algo natural e sem preconceitos.

De acordo com Cochito (2004), a educação multicultural leva as crianças a desenvolver um melhor entendimento e compreensão das culturas que as rodeiam, a um aumento da capacidade de comunicação e interação entre todos e a adaptarem-se ao contexto com quem convivem. Além disso, leva à criação de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

No seguimento desta ideia, importa referir que é importante haver uma educação multicultural, no sentido de melhorar a compreensão e as interações entre as crianças.

Além das diferenças culturais, todas as crianças têm características únicas. As crianças são capazes de observar essas mesmas características e fazerem as suas próprias interpretações acerca do que observam. Salmivalli et al. (2005) afirmam, ainda, que as crianças têm uma melhor representação do outro, quando a perspectiva sobre elas próprias é positiva.

Neste seguimento, importa apontar que,

em cognição social, há dois processos que explicam a percepção do outro – categorização e individuação [...] a categorização refere-se à tendência para caracterizar outros com base no seu grupo social de pertença e a individuação para ver esses outros como seres únicos” (Mason et al., 2005, p. 892).

Deste modo, as crianças apontam parecenças e diferenças consoante as ideias que têm inicialmente sobre o que as rodeia.

Fiske et al. (2003) argumentam que “as pessoas categorizam os outros, e só depois atendem a atributos adicionais para avaliar o ajustamento destes à categoria inicial” (p. 169), estando o ser humano constantemente a avaliar e categorizar quem o rodeia. Essa categorização permite à criança perceber com quem se identifica e a que grupo pertence. No entanto, antes de as crianças se identificarem e conhecerem os outros, é importante que se conheçam a si próprias. Esse conhecimento é feito através do contacto com outra(s) criança(s) com que se sintam confiantes, em que a criança só se reconhece a si mesma após ser aceite pelo seu parceiro. Deste modo, “a comunicação, logo a troca, é uma necessidade fundamental do ser” (Vayer & Roncin, 1992, p. 17).

Assim, posso concluir que as crianças sentem uma grande necessidade de pertença e observam os comportamentos dos outros, chegando a conclusões acerca das suas parecenças e diferenças, quer estas sejam culturais, ou não.

### **3.2.2. O papel das crianças na inclusão de outras crianças no JI**

Primeiramente, considero importante esclarecer o conceito de inclusão. A inclusão é “inserir num ou fazer parte de um grupo; abranger, compreender, conter; envolver, implicar” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013). Assim, para que uma criança se sinta incluída num grupo, é necessário que a envolvam, a compreendam e a insiram no grupo, fazendo-a sentir que faz parte do mesmo.

É essencial, num mundo cada vez mais globalizado, que exista inclusão de todos. Cabanas (2005) fala numa “cidadania europeia”, que é a ideia de que todos os cidadãos são capazes de viver juntos, respeitando as suas diferenças e salvaguardando o equilíbrio entre os níveis económicos. Para que exista inclusão de crianças de diferentes culturas e para que todas se relacionem, é necessário conhecermos e adaptarmo-nos às diferentes culturas, como afirma Cabanas (2005), e é necessário haver uma aproximação “afetiva, emocional, sensitiva e relacional entre as pessoas de diferentes culturas e origens sociais” (Patrício, 2002, p. 182).

Como afirma Cabanas (2005), num país em que apenas se fala uma língua, uma pessoa que não fale essa língua sente-se como um surdo, ficando limitado em termos de comunicação. Em Portugal, apenas existe o português como língua oficial, no entanto, a maior parte das pessoas, escolarizadas, fala mais do que uma língua, sendo que habitualmente fala português e inglês.

O melhor caminho para a multiculturalidade é, segundo Cabanas (2005), a aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, dentro da multiculturalidade, o maior problema é não entender uma língua. Para isso, a língua inglesa é utilizada, cada vez mais, como a língua universal de expressão. Apesar disso, as crianças comunicam de diversas formas e não só verbalmente, mas também através de gestos. Assim, elas podem comunicar com crianças de todo o mundo.

A existência de crianças de diferentes culturas num grupo é importante para todas, mas, para tal, é importante o papel da educação intercultural, que tem um duplo objetivo:

Em relação às minorias – daria um apoio claro para poderem superar situações de desigualdade, integrando-as na sociedade de acolhimento, mas sem que percam a sua cultura e a sua identidade. Em relação às

minorias – contribuiria para o desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância em relação a outras culturas minoritárias. (Ferreira, 2003, p. 70)

O papel das crianças, num grupo multicultural, é o de “adquirir gosto pelo conhecimento, pela pesquisa e pelo belo” (Brito & Matos, s.d., p. 6), para que possam conhecer e respeitar as outras culturas. As crianças são, naturalmente, interessadas por conhecer o que as rodeia e, por isso, mostram interesse natural em conhecer as outras crianças. A partir desse interesse, surge o interesse em comunicar e em integrar o outro, de forma a sentirem que o outro também faz parte do grupo.

Além disso, é importante que exista cooperação entre as crianças, como afirma Cochito (2004). Quando as crianças cooperam umas com as outras, todas se sentem como parte integrante do grupo, pois umas estão a ajudar e outras a ser ajudadas, pelo bem de todas.

Deste modo, o papel da criança é o de conhecer as características da outra criança, de fazer com que ela se sinta bem e parte do grupo onde pertence, de conhecer mais acerca da cultura do outro e dar a conhecer acerca da sua e de cooperar com os outros.

### **3.2.3. O papel do educador de infância na sensibilização para as diferenças junto de um grupo de JI**

A educação multicultural deve ser estendida ao JI, dando resposta às necessidades da sociedade atual, como afirmam Borges e Marques (2012). De acordo com o estudo realizado por estes autores, a multiculturalidade é tida em conta quando os educadores de infância planificam as suas atividades, de forma a valorizarem a diversidade.

Ao nível da educação, Cabanas (2005) afirma que “el camino hacia la europeización será largo porque la escuela mantiene distancias ante Europa, sobre todo a través de la enseñanza de la Historia (com miras de un nacionalismo estrecho)” (p. 215). Através do ensino da história do país, as crianças ficam a conhecer especialmente a cultura desse país específico, que, neste caso, é Portugal. No entanto, cabe ao educador de infância dar a conhecer a história dos países de onde são provenientes todas as crianças pertencentes ao grupo.

Para uma educação multicultural, segundo Cabanas (2005), todo o material didático utilizado, como jogos ou livros, deve estar isento de conotações racistas e de afirmações de desigualdades humanas. Neste sentido, a multiculturalidade educacional deve adequar-se à diversidade cultural, linguística e de estilos de aprendizagem, tanto a nível da prática da equipa educativa, como do ambiente criado, deve ser antirracista, promover a qualidade das relações multiculturais, permitir e incentivar a participação de todas as crianças e ser um meio onde há reflexão e mudança de atitudes, tendo em vista as melhores relações entre todos (Brito & Matos, s.d.).

Assim, todas as crianças e, por consequência, as suas características pessoais e culturais, são respeitadas e tidas em consideração. Neste seguimento, existem alguns princípios pedagógicos que devem ser seguidos, de acordo com Cabanas (2005), que são: “cultivar actitudes interculturales positivas” (p. 221); “mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos” (p. 221); “potenciar la convivencia y cooperación entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela” (p. 222) e “potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos” (p. 222).

Cardoso (2005) afirma que a organização educativa deve organizar-se, num todo, de forma a refletir e acolher a diversidade das suas crianças. Assim, o ambiente educativo e a sua organização administrativa e pedagógica devem focar-se na integração destas crianças.

“O termo «igualdade de oportunidade» é central no conceito e nas práticas de educação multicultural” (Cardoso, 2005, p. 13), no sentido em que todas as crianças devem ter os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, sendo que, para isso, possa ser necessário adaptar alguns momentos, materiais ou outros, dentro da organização educativa. Vygotsky também defende que a educação deveria ser inclusiva e acessível a todos (Coelho & Pisoni, 2012). Neste sentido, as situações de multiculturalidade devem levar a “emprender inovações nos conteúdos, métodos educativos, reorganização escolar, de forma a que, a partir dela, se possa construir a cidadania” (Ambrósio, 2000, p. 20).

O educador de infância deve basear a sua prática numa educação multicultural, que “passa pela integração dos diversos grupos culturais em presença na escola, num clima de tolerância e cooperação, pelo envolvimento da comunidade na vida escolar e

pela promoção do sucesso escolar” (Ferreira, 2003, p. 92), incentivando à tolerância, ao respeito e à participação de todos, dando o exemplo.

Casa-Nova (2005) afirma, ainda, que devem ser desenvolvidas práticas pedagógicas contextualizadas, que permitam o acesso a um “bilinguismo cultural”. Neste seguimento, o educador deve

ter espírito aberto e aceitar a complexidade; ser imparcial e não ter preconceitos; saber escutar e respeitar prespectivas distintas; ter em atenção as alternativas que existem; questionar-se quanto às possibilidades de erro e procurar razões para os problemas; e refletir sobre a forma de melhorar. (Brito & Matos, s.d., p. 6)

Assim, o educador de infância deve estar, também, em constante aprendizagem e a melhorar a sua prática, de forma a promover o melhor ambiente possível entre e com as crianças do grupo, para que todas sintam que são escutadas e respeitadas.

Para que exista uma organização educativa inclusiva, o educador deve ter em conta que cada criança tem características particulares, que tem de conhecer e ter em conta aquando da sua prática, devendo

valorizar os seus saberes; diversificar os processos pedagógicos para adequá-los a cada criança; seguir diferentes percursos para chegar a um fim comum: o desenvolvimento das potencialidades e das aprendizagens de cada criança. (Canavarro et al., 2001, p. 38)

Para além do já referido anteriormente, “importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9), pois, quanto maior for o conhecimento e envolvimento do educador de infância, melhor será o seu trabalho junto das crianças.

A educação multicultural tem como principais objetivos levar as crianças a

conhecer e conviver com a diferença; valorizar capacidades específicas e talentos diversificados . . . ; preparar para desempenhos múltiplos; gerir a resolução de problemas e de conflitos, ressaltando valores consensuais

de diferentes culturas; promover o conhecimento mútuo, a estima responsável e a cordialidade cívica. (Ferreira, 2003, pp. 100-101)

Para que estes objetivos sejam cumpridos, é necessário utilizar “um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe, cujo objectivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais” (Ferreira, 2003, p. 109), que passam pelo incentivo ao respeito, tolerância e conhecimento do outro.

Neste sentido, o trabalho do educador de infância não se cinge ao trabalho com as crianças, mas também com a comunidade escolar, com a restante equipa educativa e crianças da organização educativa e com as famílias, como afirma Ferreira (2003), tendo em vista os melhores resultados no que diz respeito às interações entre as crianças.

Os princípios de base de uma educação intercultural são, de acordo com Ferreira (2003), compreender cada cultura, dando a entender que todas as culturas devem ser respeitadas; educar para o relativismo, vendo a sua cultura em relação à outra, numa perspectiva de comparação, apesar de nenhuma cultura ser vista como superior à outra; não considerar as culturas como estáticas; eliminar a rejeição daquele que é diferente; e não evitar os contágiosos e conflitos, que serão naturais numa sociedade com diferentes culturas, mas que se devem resolver através da escuta de ambas as partes.

É importante que as atividades dinamizadas apelem “à cooperação e valorizem diferentes saberes, diferentes aptidões e capacidades, mediante, por exemplo, uma aprendizagem cooperativa” (Ferreira, 2003, p. 123), para que todos entendam que todas as crianças têm apetências diferentes e podem ser ajudados e ajudar em diversas áreas. É também essencial “dar especial atenção ao ensino da Língua Portuguesa” (p. 123), para que todos se possam entender na mesma língua, que, neste caso, corresponde ao país onde vivem.

Em relação à aprendizagem, é importante referir que existem “cinco princípios da aprendizagem . . . (i) a aprendizagem é construída activamente, (ii) emerge da experiência e constrói-se a partir dela, (iii) é socialmente mediada, (iv) influenciada por factores culturais e (v) pelo contexto em que ocorre.” (Nieto, 1999, citado por Cochito, 2004, p. 13). Assim, a aprendizagem num contexto multicultural será mais diversificada e rica.

Concluindo, o educador de infância tem um papel fundamental na sensibilização para as diferenças, podendo realizar atividades relacionadas com as mesmas e demonstrando sempre respeito por todos. Além disso, deve adequar os momentos consoante as necessidades de cada criança.

### **3.2.4. A sensibilização para as diferenças nas interações entre as crianças**

Primeiramente, importa definir que as interações sociais são

um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. (Silva & Arce, 2010, p. 122)

Neste seguimento, Vygotsky defende que as interações, tanto sociais, como com o meio, são o que permite a criação de uma aprendizagem ativa, uma vez que o ser humano se vai moldando e transformando à medida que interage com o meio e com as pessoas que o rodeia (Coelho & Pisoni, 2012)

A sensibilização para as diferenças permite às crianças estarem atentas a quem as rodeia e às suas necessidades pessoais, o que faz com que possam interagir e reagir de forma diferente perante as situações.

É importante referir que “através da interação social, constrói-se a noção de si mesmo e participa-se da construção da individualidade do outro” (Almeida e Rossetti-Ferreira, 2014, p. 174), uma vez que estão em constante conhecimento, tanto de si próprios, como dos outros. Além disso, é de notar que “independentemente de seu grau de autonomia ou idade, elas podem alterar ou promover o desenvolvimento do processo de interação” (Almeida e Rossetti-Ferreira, 2014,p. 174), pois existem várias formas de interagir com os outros.

Através da sensibilização para as diferenças, as crianças são capazes de conhecer melhor as outras e, deste modo, de as compreender melhor e comunicar de forma mais eficaz com elas, sobre aquilo que gostam, aquilo que querem, entre outros

assuntos. As diferentes interações levam a um intercâmbio de conhecimentos, experiências e sentimentos.

As interações vão-se tornando cada vez mais complexas e “o sucesso da interação depende de um entendimento mútuo dos participantes como agentes ativos e intencionais” (Hay et al., 2004, citado por Arezes e Colaço, 2015, p. 113). Neste sentido, as crianças, ao conhecerem melhor os outros, conseguirão entender-se melhor.

Para mais, “as interações entre pares são caracterizadas por uma semelhança de poder e conhecimento que leva as crianças a desempenharem um papel mais ativo do que quando elas interagem com os adultos” (Ashley & Tomasello, 1998, citados por Arezes & Colaço, 2014, p. 115). Assim, as crianças são agentes mais ativas em interações entre crianças do que entre crianças e adultos. Neste sentido, é importante que as crianças interajam entre si e essas interações sejam promovidas pelo adulto, dando tempo e espaço para que estas aconteçam.

Para que a criança interaja de forma mais ativa, é importante que adquira competências sociais, que são definidas como a “capacidade da criança de integrar competências comportamentais, cognitivas e emocionais para se adaptar a uma diversidade de contextos sociais” (Spencer, 2003, citado por Baptista et al., 2011, p. 4). Neste seguimento, num contexto social diversificado, as competências sociais serão maiores e as interações serão, também, mais ricas.

### **3.3. Roteiro metodológico e ético**

Tendo em conta o interesse por aprofundar conhecimentos, optei por realizar uma investigação sobre a própria prática, de natureza qualitativa, visto que a problemática se relaciona com uma situação que observei durante a minha prática, que me levou a intervir de forma a tentar melhorá-la.

Neste sentido, Alarcão (2001) afirma que a investigação sobre a própria prática deve ser feita de forma crítica e sistemática e que a melhoria dessa prática é um processo feito através do “aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar . . . [e] pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente” (p. 4). Este tipo de investigação “contribui para o esclarecimento e resolução dos problemas; proporciona o desenvolvimento profissional dos respectivos actores e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem”

(Ponte, 2002, citado por Ponte, 2004, p. 2). Na investigação que realizei, utilizei esta metodologia para perceber qual o meu papel na sensibilização para as diferenças, experimentando diversas estratégias e avaliando o seu impacto nas interações entre as crianças.

A abordagem é de natureza qualitativa, uma vez que decorre da análise descritiva e interpretativa dos dados. Assim, esta processa-se “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem” (Lefébvre, 1990, citado por Pacheco, 1995, p. 16). Além disso, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos e têm “o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

A partir da problemática apresentada no início deste capítulo, emergiram as seguintes questões da investigação:

- a) Quais as conceções das crianças sobre a multiculturalidade?
- b) Qual o papel das crianças na inclusão de outras crianças no JI?
- c) Que estratégias deve adotar um educador de infância na sensibilização para as diferenças junto de um grupo de JI?
- d) De que forma a sensibilização para as diferenças contribui para o desenvolvimento de interações entre pares?

Para responder às questões acima descritas, delineei como objetivos:

- Conhecer as conceções das crianças sobre a multiculturalidade;
- Entender o papel das crianças na inclusão de outras crianças no JI;
- Compreender o papel do educador de infância na sensibilização para as diferenças junto de um grupo de JI;
- Compreender de que forma a sensibilização para as diferenças contribui para o desenvolvimento de interações entre pares.

Para a realização desta investigação contei com a colaboração da educadora cooperante, que esteve sempre presente durante a minha intervenção e, tendo uma vasta experiência como educadora de infância, ajudou-me a refletir e a melhorar a forma como poderia sensibilizar as crianças para as diferenças. Esta colaboração tem como vantagens, de acordo com Boavida e Ponte (2002), haver mais recursos para concretizar o trabalho com êxito e “um acréscimo de segurança para promover

mudanças e iniciar inovações” (p. 3) e possibilita “uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem” (p. 3).

Os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados para esta investigação foram as notas de campo, obtidas através da observação direta, a realização de uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante (cf. Anexo G) e a realização de uma entrevista semiestruturada às crianças do grupo com quem realizei a PPS II (cf. Anexo H), que posteriormente transcrevi (cf. Anexos B e I, respetivamente).

A **observação direta e participante** é um “processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele”. (Ketele & Roegiers, 1993, p. 22). O tipo de observação utilizado nesta investigação foi a observação participante, que é caracterizada por ser aquela em que o observador também participa na vida do grupo que está a observar, como afirma Estrela (2015). Para a realização das notas de campo, “o observador seleciona um pequeno número de informações pertinentes entre o vasto leque de informações possíveis” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 22). Neste caso, as notas de campo contêm informações importantes que caracterizam a minha prática e a forma como as crianças reagem à mesma.

Quanto às **entrevistas**, estas são “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais (...) a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.” (Ketele & Roegiers, 1993, p.22). As entrevistas semiestruturadas seguiram um guião de entrevista, que se podia ir alterando consoante as respostas dos entrevistados. Estes foram as crianças do grupo que estavam disponíveis para participar (17 crianças) e a educadora cooperante. Anteriormente à sua implementação, estas foram validadas junto de um grupo de 5 crianças de 4 anos. Estas entrevistas foram realizadas antes do início da implementação de atividades relacionadas com o tema da investigação, no mês de dezembro e foram, posteriormente, analisadas, de forma a obter informações acerca da visão da educadora em relação à integração de uma criança com uma cultura diferente, assim como a visão das crianças acerca da multiculturalidade.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos “permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (Bardin, 1979, citado por Vala, 1986, p. 104). Deste modo, realizei quatro árvores categoriais, sendo que uma contém os dados referentes à entrevista à educadora de infância (cf. Anexo J), outra os dados referentes às notas de campo anteriores à implementação das atividades dinamizadas (cf. Anexo K), outra os dados referentes à entrevista às crianças (cf. Anexo L) e outra os dados referentes às notas de campo posteriores à implementação das atividades dinamizadas (cf. Anexo M).

O roteiro ético divide-se em dez princípios éticos e deontológicos enunciados por Tomás (2011) a considerar em investigação com crianças (cf. Anexo F). No entanto, abaixo apresento as informações mais relevantes acerca destes princípios.

Destaco alguns destes princípios, nomeadamente: (i) objetivos da investigação que foram discutidos com a equipa educativa; (ii) planificação, definição dos objetivos e métodos da investigação, em que contei com a colaboração da equipa educativa e da orientadora da PPS; (iii) os benefícios da investigação, que no caso se relacionaram com uma melhoria da minha prática pedagógica, bem como, do ambiente vivido dentro da sala de atividades; (iv) a privacidade e confidencialidade das crianças, que foi sempre respeitada e assegurada; (v) consentimento informado, que foi entregue a cada uma das famílias das crianças e devolvido devidamente assinado; (vi) partilha das conclusões do estudo, foram partilhadas com a equipa educativa; e (vii) a partilha das informações acerca da investigação que foi feita ao longo da mesma, com a equipa educativa, através de conversas informais.

### **3.4. Apresentação e discussão dos resultados**

Tendo em conta que esta é uma investigação sobre a própria prática, importa começar por fazer uma avaliação inicial acerca da problemática. Após a mesma, irei apresentar os dados que fui obtendo ao longo da investigação.

Desta forma, apresentarei os dados consoante os pontos do subcapítulo referidos anteriormente, com o intuito de dar resposta às perguntas e objetivos definidos inicialmente.

Após a recolha de dados feita inicialmente, planifiquei atividades que faziam parte da intervenção, com vista a potencializar o papel das crianças na inclusão dos seus pares. Estas foram: identificar uma característica que apreciavam num dos seus pares, em que todas as crianças foram capazes de dizer pelo menos um aspeto positivo de outra criança; a realização de jogos de cooperação, em que apenas conseguiam chegar ao seu objetivo caso cooperassem e em que as crianças se iam interajudando e, ainda, apontaram numa folha quando ajudavam outra criança em algo, compreendendo que todos tinham algo a ensinar e a aprender com os outros e se se ajudassem, poderiam chegar mais longe. Também foram pesquisar sobre as diferentes culturas, com o meu apoio, fizeram a sintetização da pesquisa e daquilo que já sabiam, aprenderam palavras nas diferentes línguas que as crianças sabiam falar, partilhando conhecimentos, e conheceram jogos, pratos típicos, músicas e danças típicas de cada país.

#### **3.4.1. A multiculturalidade e as diferenças pessoais vistas pelas crianças**

Aquando do início deste estudo e anteriormente à implementação de atividades relacionadas com o tema da investigação, 17 crianças responderam a uma entrevista relacionada com o tema das diferenças e da multiculturalidade no contexto da organização educativa. Neste ponto irei apresentar os dados referentes a estas entrevistas e às notas de campo realizadas antes e após o início da implementação de atividades relacionadas com o tema da investigação.

De seguida, apresenta-se a tabela referente aos dados recolhidos através da entrevista às crianças, acerca das semelhanças e diferenças que elas observam nas crianças que as rodeiam e nas crianças que nasceram noutros países diferentes do seu. Esta entrevista foi realizada antes da intervenção.

**Tabela 1**

*As perspetivas das crianças sobre as diferenças entre os pares*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Análise</b>	<b>Frequência Absoluta</b>
Crianças pertencentes	Semelhanças	Todas apresentam semelhanças	1
		Pele	1

ao seu grupo/sala		Cabelo	1
	Diferenças	Todas apresentam diferenças	16
		Residência/Familiares	3
		Pele	8
		Cabelo	7
		Olhos	3
		Vestuário	4
		Personalidade	1
Crianças de outros países	Conceito de Cultura	Não sabem definir	17
	Semelhanças	Entre todas	3
	Diferenças	Pele	4
		Cabelo	6
		Olhos	1
		Língua	7
		Vestuário	2
Personalidade	1		

Quanto às diferenças, as crianças são capazes de observar se os seus pares são ou não diferentes de si, tanto física, como psicologicamente. Quando lhes foi perguntado, em entrevista, se todas as crianças da sua sala eram iguais, apenas uma disse que sim (cf. Anexo L).

As crianças descreveram várias diferenças, sendo que as mais apontadas foram a cor da pele e do cabelo. O local onde moravam com a sua família e as diferenças nos olhos, no vestuário e na personalidade foram, também, razões referidas pelas crianças (cf. Anexo L). Estas diferenças apontadas são baseadas nas ideias que têm inicialmente sobre o que as rodeia, como afirmam Mason et al. (2005).

O total de crianças que respondeu à entrevista não sabia definir cultura, como comprovam os dados apresentados na tabela. No entanto, quando lhes foi perguntado se sabiam que diferenças tinham as crianças que nasceram noutros países, voltaram a referir os aspetos mencionados anteriormente e, também, a língua que falavam.

A tabela que se apresenta de seguida diz respeito aos dados recolhidos através das notas de campo, no período anterior à implementação de atividades. As atividades realizadas tinham em vista o aumento do conhecimento acerca das diferentes culturas das crianças do grupo. Além disso, era pretendido que as crianças aprendessem a lidar melhor com as diferenças entre elas e as outras.

**Tabela 2**

*Diferenças identificadas pelas crianças do grupo*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Análise</b>	<b>Frequência Absoluta</b>
Diferentes culturas existentes	Cultura	Crianças provenientes de diferentes culturas no grupo	4
Diferenças	Pessoais	Gostos/Interesses	2
		Reações a diferentes situações	1
	Culturais	Alimentação	1
		Cor da pele	1

Logo no primeiro dia de PPS II, “a A. disse-me que na sala havia duas crianças que eram de outros países” (cf. Anexo M), revelando-se, deste modo, que as crianças tinham consciência de que nem todos os elementos do grupo tinham a mesma nacionalidade. No entanto, apesar desta tomada de consciência, as crianças não eram capazes de identificar diferenças entre cada país. Passado algum tempo, “o T. disse que o pai dele tinha nascido em Espanha. A M.I. disse que o pai era do Brasil e ela também tinha nascido lá” (cf. Anexo M).

Ao longo da minha observação, percebi que as crianças iam notando as diferenças entre os seus pares em diversos momentos, como aconteceu quando

à hora de almoço, a M.S. perguntou-me porque é que a Ei e o H. eram diferentes, ao que eu respondi "diferentes, como?". Ela pensou e depois disse que eles tinham o cabelo diferente e eu disse que tínhamos todos o cabelo diferente, mas eles eram de outros países. Ela perguntou porque é que eles não eram amigos como os outros e porque é que batiam. E eu

disse que eram assim porque não percebiam e ela não disse mais nada.  
(cf. Anexo K)

Cada criança demonstra também os seus próprios gostos, diferenciando-se dos outros, como quando “algumas crianças disseram que tinham gostado e outras não [daquilo que tinham provado]” (cf. Anexo K). As crianças tiveram várias oportunidades para experimentar diferentes alimentos e eram capazes de dar a sua opinião sobre os mesmos. Deste modo, veem as diferenças como algo natural e demonstram, por diversas vezes, os seus gostos e interesses, não sendo influenciadas por quem as rodeia. Além disso, também têm reações diferentes em situações idênticas, demonstrando as suas diferentes formas de reagir e a sua personalidade.

Algumas das diferenças que as crianças foram mencionando ao longo dos primeiros meses de PPS, anteriormente à implementação de atividades, foram a alimentação e a cor da pele das outras crianças.

A partir do mês de dezembro, comecei a dinamizar atividades relacionadas com o tema das diferenças pessoais e culturais, tendo começado pelo projeto “Como é o natal na Rússia?”, após o interesse demonstrado pelas crianças. Este projeto levou a que as crianças soubessem mais sobre como era o natal na Rússia, o que comiam, o que faziam, se trocavam prendas e de que forma e onde o celebravam.

Após a realização do projeto acerca do natal na Rússia, para as crianças perceberem melhor o que era a cultura, expliquei que as culturas existiam nos vários países e eram diferentes consoante o país, sendo algo que o caracterizava. No seguimento desta conversa, as crianças falaram na bandeira, na música e danças típicas, na língua, na temperatura que se faz sentir em cada país, nos desportos que praticam e nos jogos típicos de cada país. Neste sentido, as crianças começaram a demonstrar deter algum conhecimento sobre aquilo que era cultura, dando vários exemplos. Assim, li histórias sobre as culturas de vários países, realizaram cartazes, com informações que recolheram em diversas pesquisas, sobre os países de proveniência das crianças do grupo, ouviram canções típicas desses países e ouviram algumas palavras dessas línguas.

Na seguinte tabela são apresentados os dados relativos à conceção que as crianças têm de cultura e às diferenças pessoais e culturais observadas por elas no decorrer da dinamização das atividades relacionadas com esta temática.

**Tabela 3**

*Conceção de cultura e das diferenças observadas pelas crianças ao longo do período de intervenção*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Análise</b>	<b>Frequência Absoluta</b>
Cultura	Conceção das crianças	Conceito	14
Diferenças	Pessoais	Reações a diferentes situações	3
		Físicas	2
	Culturais	Alimentação	1
		Cor da pele/cabelo	2

Após algumas semanas do início da dinamização das atividades, 14 crianças começaram a tomar consciência daquilo que era realmente a cultura e disseram, também, que a cultura era o que fazia parte de cada país, como a sua história, a bandeira, a comida, as músicas.

No dia-a-dia, as crianças iam demonstrando que eram diferentes e reconheciam as diferenças pessoais entre cada uma delas, como quando

começaram a dizer que não temos todos a mesma voz, que podemos falar outra língua, o M.S. disse que a Ei tinha a pele mais suave, por ser da Rússia, que podemos ter a cor do cabelo e dos olhos diferentes e que também não gostamos todos do mesmo. (cf. Anexo M)

Além das diferenças pessoais, havia também diferenças culturais que as crianças apontavam, como os gostos pela alimentação fornecida pela organização educativa, que era tipicamente portuguesa e, por exemplo, a Ei não gostava de muitos pratos. Outra diferença visível era a cor de pele de cada um, sendo que um dia “a M.N. disse que se via logo [que a M.I. e o seu pai eram brasileiros], porque a M.I. e o pai estavam muito morenos e a mãe não” (cf. Anexo M). Eu e a educadora perguntámos porque é que isso acontecia e a M.N. disse que era porque no Brasil apanhavam mais sol.

Concluindo, no contexto em que realizei a PPS, as crianças veem a multiculturalidade como algo natural, pois estão constantemente a falar sobre os diferentes países de onde são os seus pares e sobre as suas características. Apesar disso, não compreendiam, inicialmente, os comportamentos de algumas crianças, perguntando porque é que eram diferentes. Quando começaram a conhecer as características comuns de cada cultura, começaram a querer saber mais e a dizer que já sabiam porque é que os seus pares tinham determinada atitude, proveniente da sua cultura. Além das diferenças culturais, inicialmente as crianças tinham a ideia de que havia mais diferenças entre as pessoas de países diferentes, no entanto foram percebendo e apontando diferenças entre todas as pessoas, tanto físicas como psicológicas.

### **3.4.2. O papel das crianças na inclusão de outras crianças no JI**

As crianças têm um papel fundamental na inclusão de outras crianças no JI, uma vez que convivem diariamente. Neste seguimento, importa referir que “a sociedade, em cada tempo e espaço, oferece recursos do mundo natural, social e cultural que são utilizados pelas crianças em suas temporadas de brincadeiras” (Kishimoto, 2014, p.86), reforçando o seu papel nas interações e inclusão de outras crianças.

Para perceber qual o papel das crianças na inclusão de outras crianças no JI, recorri à realização de uma entrevista às crianças e de uma entrevista à educadora, realizadas antes da implementação de atividades. Posteriormente, realizei atividades com as crianças, de modo a dar a conhecer as diferenças pessoais e culturais existentes neste grupo e a promover a inclusão de todas as crianças.

Na seguinte tabela, apresentam-se as estratégias que promovem a inclusão das crianças no grupo, referidas pelas crianças, na entrevista realizada antes da implementação das atividades.

**Tabela 4**

*Estratégias que promovem a inclusão das crianças no grupo*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Análise</b>	<b>Frequência Absoluta</b>
Estratégias	Inclusão	Língua	4

		Atitude positiva	4
		Conhecer o outro país	5
		Cuidar	10
		Conhecer melhor	2
		Brincar em conjunto	10
		Ensinar aquilo que sabem	5
	Atividades	Típicas do país	5
		Atividades que as crianças gostam	5
		Projetos	3

Neste sentido, foi-lhes perguntado de que forma podiam fazer com que as outras crianças se sentissem bem na sua sala e foram dadas respostas como fazer “uma coisa boa; contar coisas boas; fazer alguma coisa para ficarem felizes; falar baixinho e cuidar deles. E dar beijinhos e abraçinhos; tratá-los bem” (cf. Anexo L). Apontaram também que deviam brincar em conjunto uns com os outros e ensinar algo que eles saibam, para que os outros possam saber também e participar. Ou seja, apontaram que era importante estabelecer uma relação próxima com as restantes crianças, tal como é defendido por Patrício (2002).

Quando lhes foi perguntado acerca das crianças que vinham de outros países, disseram ser importante “falar a língua delas; ensinar a falar português; ir onde elas nasceram; . . . ver como elas são” (cf. Anexo L), de forma a poderem conhecer melhor as crianças provenientes de outros países e a sua cultura, como defendem Brito e Matos (s.d.).

As crianças foram capazes de sugerir, na entrevista realizada, algumas atividades a serem desenvolvidas com o grupo, de forma a todas poderem estar integradas. Algumas dessas sugestões foram “atividades que elas gostam e elas fazerem igual; desenhos; uma atividade em que fazemos um desenho e mostramos; atividades giras, novas; um jogo com três amigos; fazer projetos” (cf. Anexo L). Assim, as crianças apontaram vários momentos de brincadeira com os pares como algo potencializador da integração, o que reforça a ideia de que a brincadeira é essencial

para as crianças se conhecerem, comunicarem e desenvolver as suas características pessoais, tal como defendia Froebel (1917), citado por Arce (2004).

A seguinte tabela apresenta as estratégias que promovem a inclusão das crianças no grupo, utilizadas pelas mesmas, antes da implementação de atividades.

**Tabela 5**

*Estratégias que promovem a inclusão das crianças no grupo, utilizadas pelas mesmas, antes da implementação de atividades*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Análise</b>	<b>Frequência Absoluta</b>
Inclusão	Papel da criança	Interesse pelas diferentes culturas	1
		Interação entre pares	6

Antes da intervenção, foi possível observar que as crianças contribuíssem para a inclusão das outras crianças demonstrando interesse pelas diferentes culturas, fazendo perguntas sobre as mesmas, querendo pesquisar e saber mais sobre os países onde nasceram os seus pares e pedindo para ver fotografias dos outros países, e interagindo e brincando com todas as crianças que as rodeavam, sem fazerem distinções, como apresenta a tabela acima, referente à análise das notas de campo anteriores à implementação de atividades.

Na entrevista à educadora de infância, esta referiu que “inclusão é acolher todas as crianças, da mesma forma, independentemente das diferenças físicas ou psicológicas” (cf. Anexo J). Neste sentido, como refere a educadora cooperante, a integração deve ser feita

através do afeto e da aceitação. Muitas vezes têm uma atitude paternalista com o seu par. . . . Se souber receber e acolher, já está a inclui-la no seu mundo. A seguir, vai surgir a curiosidade em saber mais sobre ela, a sua origem e a sua cultura. (cf. Anexo J)

A mesma refere, ainda, que “a criança, ou o grupo de crianças, deverão ter uma voz ativa, sendo elas a construir o seu próprio conhecimento” (cf Anexo J), o que permite que as crianças expressem os seus interesses e necessidades e, através destes, sejam

capazes de decidir aquilo que querem fazer e tomar decisões em conjunto, para que as ideias de todos sejam respeitadas.

A tabela abaixo apresenta os dados referentes às estratégias utilizadas pelas crianças ao longo de todo o período em que foram implementadas atividades referentes à intervenção, resultantes de notas de campo.

**Tabela 6**

*Papel da criança na inclusão de todas as crianças*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Análise</b>	<b>Frequência Absoluta</b>
Inclusão	Papel da criança	Interesse pelas diferentes culturas	12
		Conhecimento acerca da cultura do outro	12
		Interação	11
		Cooperação	14

No dia-a-dia das crianças, o papel delas foi demonstrado através de diversas atitudes em que demonstraram interesse por conhecer mais acerca da cultura de quem as rodeava, fazendo perguntas e demonstrando vontade em ir pesquisar e descobrir mais acerca das diferentes culturas, dos outros países e das outras crianças do grupo (cf. Anexo M). Ao longo do tempo da intervenção, através deste interesse pelas outras, começaram a conhecer mais acerca da cultura umas das outras, o que lhes permitiu ter um maior conhecimento acerca das crianças que as rodeiam. Quanto às interações que estabeleciam umas com as outras, estas também aumentaram e começaram a cooperar mais, ao perceberem quais eram os pontos fortes e fragilidades umas das outras. Como as próprias crianças referiam, “ajudavam a apertar os sapatos, a arrumar brinquedos, quando se magoavam” (cf. Anexo M).

Assim, o papel das crianças na inclusão de outras crianças de JI passa por estabelecer uma relação de proximidade, respeito, aceitação e afeto com as restantes, assim como conhecer as culturas das crianças provenientes de outros países, de modo a conhecerem-se melhor e, ainda, deverão ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, para que possam todas ter um papel relevante na organização educativa e, mais especificamente, junto do grupo de crianças com quem convivem

diariamente. Após o início da implementação das atividades, as crianças pediam para irem pesquisar mais sobre os países de onde as outras eram provenientes, para os pais irem lá falar sobre os seus países, diziam que já percebiam que certas atitudes das restantes estavam relacionadas com o país de onde vinham e brincavam e interagiam mais uns com os outros.

### **3.4.3. O papel do educador de infância na sensibilização para as diferenças junto de um grupo de JI**

O educador de infância tem, também, um papel relevante na sensibilização para as diferenças junto das crianças, com o objetivo destas serem conscientes de que todas são diferentes e todas devem ser respeitadas e acolhidas de igual forma. Neste sentido, foram realizadas algumas atividades com o intuito de as sensibilizar para as diferenças.

Para perceber qual o papel do educador de infância na inclusão de outras crianças no JI, recorri à realização de uma entrevista à educadora, anterior à implementação de atividades, e realizei atividades de modo a promover a sensibilização para as diferenças e para o respeito e a entreajuda. Na análise das notas de campo, analisei o meu papel enquanto educadora para promover esta sensibilização.

A tabela apresentada abaixo diz respeito aos dados da entrevista realizada à educadora de infância, acerca das estratégias a serem implementadas pelo educador de infância que contribuam para a inclusão de todas as crianças de um grupo.

**Tabela 7**

*Papel do educador, visto pela educadora cooperante*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Análise</b>	<b>Frequência Absoluta</b>
Papel do educador	Inclusão	Trabalho colaborativo/entreajuda entre as crianças	1
		Criação de um ambiente participativo e interativo com as famílias	1

		Adequar práticas pedagógicas a todos	1
		Relação afetiva	1
		Participação ativa das crianças	1

Primeiramente, este papel passa, como afirma a educadora cooperante, pela “aceitação e respeito pela diferença” (cf. Anexo J). O educador de infância é, muitas vezes, um modelo para as crianças e, deste modo, demonstrando preocupação e respeito pelas crianças, estas irão ter tendência para seguir os mesmos comportamentos. A educadora refere, ainda, no que diz respeito a este grupo, que “a gestão da heterogeneidade do grupo é facilitada e não se sente dificuldades. As crianças hoje em dia já aceitam e respeitam as diferenças, com naturalidade.” (cf. Anexo J).

É também importante haver a garantia da individualidade de cada criança, respeitando as suas características pessoais. Como afirma a educadora de infância cooperante,

o educador tem o papel de ajudar a organizar nas suas relações sociais e o potencial trazido do meio familiar, dando a oportunidade de manifestar as suas opiniões e decisões. . . . A escola tem o papel de dar total atenção à criança como pessoa, que está num contínuo processo de crescimento intelectual, compreendendo sua particularidade e identificando e as suas necessidades. (cf. Anexo J)

O tema da sensibilização para as diferenças está diretamente ligado com a inclusão, no sentido em que é preciso sensibilizar as crianças para que estas compreendam que as restantes têm necessidades e comportamentos diferentes, mas todas fazem parte do grupo e devem sentir-se incluídas no mesmo. A educadora cooperante define inclusão como “acolher todas as crianças, da mesma forma, independentemente das diferenças físicas ou psicológicas” (cf. Anexo J). Neste seguimento, a educadora conta, ainda, que “neste momento acho que estão todas incluídas no grupo” (cf. Anexo J), apesar de referir que houve alguma dificuldade na integração de uma das crianças, pelo facto de falar outra língua.

Para que exista inclusão, o educador de infância tem o papel de

criar um ambiente participativo e interativo com as famílias, para que a partilha de saberes e experiências sejam uma forma de facilitar a integração. Também é importante adequar as práticas pedagógicas à diversidade cultural, incentivando as crianças para a multiculturalidade e para a reflexão, através da observação dos diferentes mundos culturais. Na minha opinião o mais importante é a afetividade. (cf. Anexo J)

Algumas destas estratégias já eram adotadas pela educadora de infância e por mim, antes da implementação de atividades.

O papel do educador, antes da implementação de atividades, passava por incentivar ao respeito pelo outro, desde o incitamento aos pedidos de desculpa e de interajuda, assim como, valorizar todas as crianças de igual modo e envolver todas as famílias (cf. Anexo K).

A entrevista à educadora cooperante e a procura, fundamentada, do meu papel enquanto futura educadora de infância, levaram a que realizasse atividades que fomentassem a cooperação, o conhecimento acerca das culturas das crianças que as rodeiam e a maior compreensão e aceitação das atitudes das outras. Além disso, levou a que os pais estivessem envolvidos durante a minha prática e pudessem participar, caso desejassem, como aconteceu em alguns casos, e que as crianças se pudessem entreajudar, de modo a criar um ambiente entre as crianças de grande respeito e desenvolvimento/aprendizagem.

Ao longo da intervenção, o meu papel foi o de valorizar as crianças, dinamizar, como referi anteriormente, atividades relacionadas com a temática das diferenças e da multiculturalidade e envolver as famílias na realização das atividades.

Deste modo, é importante envolver as famílias, no sentido de todas se sentirem como parte integrante da organização educativa e poderem participar dando a conhecer a sua cultura. Neste sentido, as famílias participaram trazendo materiais relacionados com as atividades que as crianças estavam a realizar, quando fizemos a receita do doce típico da Rússia, “a educadora foi mostrar ao pai [da Ei] a receita. Ele riu-se e disse o nome do doce” (cf. Anexo M) e “os pais do T. foram fazer uma apresentação sobre Espanha” (cf. Anexo M).

O papel do educador de infância passa, também, por incentivar o respeito pelo outro, como afirma Cabanas (2005), com atitudes como o incentivo à resolução dos conflitos entre as crianças, de forma autónoma, como num dia em que várias crianças queriam andar no mesmo baloiço e eu “disse que podiam andar todas uma vez, ou várias, consoante o que decidissem em conjunto, e iam trocando” (cf. Anexo M).

Outro aspeto importante acerca do papel do educador, relacionado com o acima descrito, é o de valorizar todas as crianças, conhecendo bem as suas características pessoais, sendo que eu conversava bastantes vezes com todas as crianças sobre aquilo que me queriam contar como aconteceu quando a Ei “começou a falar comigo, em Russo, e eu sorri e interagi com ela” (cf Anexo K).

De forma a sensibilizar as crianças para as diferenças, dinamizei várias atividades. Como já referi anteriormente, fizemos o projeto “Como é o natal na Rússia?”, onde as crianças tiveram a oportunidade de conhecer melhor a cultura da criança russa. O projeto acerca do natal na Rússia aproximou todas as crianças da Ei, sendo que “a M.I. perguntou-lhe como era o natal na Rússia e ela não respondeu. Assim, começaram a cantar canções de natal em português, em conjunto” (cf. Anexo M).

Também li histórias acerca das diferenças culturais, o que levou “a que as crianças falassem sobre o que se come em vários países, como o japonês, e que os meninos brasileiros têm características que nós também temos.” (cf. Anexo M).

Numa outra atividade, “mostrei-lhes o globo que têm na sala . . . e, depois, fui mostrar, a cada criança, o mapa que tinha levado com os países onde todas as crianças da sala nasceram.” (cf. Anexo M). Posteriormente, “pedi às crianças que falavam outras línguas, para dizerem palavras nessas mesmas línguas, para que pudessemos aprender.” (cf. Anexo M).

Através de pesquisa feita na internet, as crianças construíram “cartazes acerca dos países” (cf. Anexo M), em que viram alguns elementos importantes de cada país, como a bandeira, a comida típica e o traje típico.

Mais tarde, “realizámos um jogo típico da Rússia” (cf. Anexo M); e, por fim, realizaram “jogos típicos de alguns países. . . . No final, fomos para a sala e pedi-lhes que tentassem perceber de que país eram os jogos. Todos conseguiram perceber, por associação, pois sabem que os gatos são típicos da Rússia, o de Portugal já conheciam

e os outros dois foram tentando dizer países até descobrirem a sua origem” (cf. Anexo M).

Além disso, estiveram também a “ouvir e ver as danças típicas e tentassem perceber de que país era aquela música. Após poucos segundos, todos perceberam de onde era cada música” (cf. Anexo M).

Neste sentido, as atividades acima descritas permitiram às crianças conhecerem-se melhor, perceberem melhor algumas atitudes das outras crianças e, nesse sentido, respeitarem-se mais. Além disso, ao longo do tempo, foram ganhando o interesse por saberem mais acerca uns dos outros e de se entreajudarem, com base no que sabiam acerca das necessidades e potencialidades de cada um. Todas as estratégias utilizadas são defendidas por Brito e Matos (s.d).

Concluindo, o papel do educador de infância consiste em manter uma relação de proximidade e respeito com todas as crianças, tendo em atenção as suas características pessoais, incentivar esse mesmo respeito, motivar o conhecimento acerca do outro e a entreajudada e cooperação. Neste sentido, deve adaptar a sua prática ao contexto. Além disso, deve manter uma relação de confiança e proximidade com as famílias das crianças, de modo a facilitar a integração das mesmas. Por fim, o educador de infância pode sensibilizar as crianças para as diferenças através de atividades relacionadas com a multiculturalidade e as diferenças.

#### **3.4.4. Discussão dos resultados**

As crianças, ao conhecerem as necessidades e aptidões das outras, são capazes de compreender melhor os seus comportamentos e atitudes, ganhando um maior respeito por todas as que as rodeiam.

Inicialmente, como acontecia frequentemente, “o H. e a Ei estavam a brincar, individualmente” (cf. Anexo K), não só pelo facto de os seus interesses serem diferentes, mas também, no caso da Ei, pelo facto de falar outra língua e, por isso, ter dificuldade em manter uma brincadeira com as restantes crianças. Além disso, as restantes crianças também não se aproximavam muito dela. Após a realização do projeto “Como é o natal na Rússia?”, as crianças começaram a aproximar-se mais para fazerem perguntas sobre o seu país e a quererem brincar mais com ela. Estas interações levam

à aprendizagem ativa, como defendem Coelho e Pisoni (2012), e à construção da individualidade do outro, como acreditam Almeida e Rossetti-Ferreira (2014).

Através das diversas atividades dinamizadas, as crianças começaram a interessar-se pelas diferentes culturas presentes no grupo, como aconteceu quando li poemas relacionados com a multiculturalidade, que “levaram a que as crianças falassem sobre o que se come em vários países, como o japonês” (cf. Anexo M). Com as mesmas, perceberam também que “os meninos brasileiros têm características que nós também temos” (cf. Anexo M), ou seja, apesar de podermos ter características diferentes por sermos de culturas diferentes, podemos ter, também características semelhantes, independentemente de fazermos parte da mesma cultura, ou não.

Foi interessante observar, também, que a Ei tinha um grande interesse por gatos, estando sempre a desenhá-los, o que era notado por todas as crianças, que o comentavam. Com a pesquisa que foram fazendo acerca dos países, descobriram que os gatos eram um animal muito típico na Rússia. Nesse momento, compreenderam melhor o fascínio que a Ei tinha e começaram a interessar-se mais por isso, o que foi demonstrado em diversos momentos, como quando “foram fazer-lhe mais perguntas sobre os gatos da Rússia” (cf. Anexo M), ou disseram que “já tinham percebido porque é que a Ei gostava tanto de gatos e estava sempre a desenhá-los.” (cf. Anexo M).

Após a realização de várias atividades relacionadas com as diferenças entre as crianças, estas começaram a mudar alguns dos seus comportamentos. Neste sentido, começaram a demonstrar um maior interesse por conhecer mais acerca da cultura das outras crianças, com o intuito de as conhecer melhor e compreender melhor alguns dos seus comportamentos.

O interesse por conhecer melhor os outros também foi algo que começou a acontecer com mais frequência, como quando “a Ei não estava presente, [e] o S.O. disse que ela ia gostar de ouvir a música do país dela” (cf Anexo M). Através de um jogo em que tinham de dizer algo de positivo em relação aos outros, “quando chegou a vez do T., ele disse que gostava de dizer algo bom sobre o H., mas que ele não estava presente. Eu perguntei o que era e ele disse que gostava de dizer que adorava os desenhos que ele fazia dos autocarros” (cf. Anexo M). Assim, as crianças começaram a valorizar mais os outros, enquanto no início deste estudo estavam constantemente a criticar as atitudes dos outros, não procurando elogiar.

À medida que as crianças iam sendo sensibilizadas para as diferenças, iam também colaborando mais, como aconteceu quando “estávamos a conversar, a Ei levantou-se e o S.O. foi buscá-la, para que ficassem junto ao restante grupo” (cf. Anexo M). Num outro dia, quando perguntei o que faziam para ajudar as outras, algumas crianças “disseram que ajudavam a apertar os sapatos, a arrumar brinquedos, quando se magoavam e que às vezes não conseguiam ajudar” e “descreveram as ajudas que deram” (cf. Anexo M), demonstrando ter uma maior consciência das características de cada um e da forma como podiam entreajudar-se. Quando “o L. se magoou no recreio, o S.O. veio dizer-me, para que eu o fosse ajudar. Depois, disse que ajudar os amigos era bom e que, quando não conseguiam ajudar, chamavam-me a mim ou à educadora.” (cf. Anexo M). Quando tinham de realizar tarefas em conjunto, essa colaboração e cooperação também foi visível, como no momento em que “um dos grupos dividiu tarefas, autonomamente” (cf. Anexo M) ou quando “os elementos de cada grupo conversaram, de forma a decidirem que máquina iriam representar e que sons e movimentos iria realizar cada um” (cf. Anexo M).

A preocupação com os outros foi também crescendo, levando a que as crianças quisessem brincar mais com todas as outras, como no caso em que “a Ei foi para a mercearia e o M.G. foi brincar com ela” (cf. Anexo M), quando “a M.I., a M.S., a O., a A.R. e a Ee estiveram a brincar com a Ei” (cf. Anexo M) e quando “a Ei estava a brincar na área da mercearia [sozinha] . . . Passado uns minutos, a M.S. foi brincar com ela. Iam interagindo com gestos, mas sem falar muito” (cf. Anexo M). No início da PPS II, quando a Ei estava a brincar sozinha, ninguém ia brincar com ela e no final isso já não acontecia. Deste modo, apesar de as crianças continuarem a ter a língua como barreira, conseguiam brincar e comunicar, de forma a poderem entender-se. Ainda assim, importa referir que “o sucesso da interação depende de um entendimento mútuo dos participantes como agentes ativos e intencionais” (Hay et al., 2004, citado por Arezes e Colaço, 2015, p. 113) e, neste caso, as crianças estavam a entender-se.

Através das atividades realizadas, as crianças aumentaram os conhecimentos acerca da cultura e dos países umas das outras, o que levou a que quem era de outros países, pudesse dar-se a conhecer mais e, deste modo, aumentar a pertença ao grupo, como quando “pus a tocar uma canção de natal em Russo e a Ei esteve a cantar, enquanto os outros ouviam e a observavam.” (cf. Anexo M). Neste momento, as crianças puderam vivenciar a realidade em que vive a Ei, em que a maior parte das vezes ouve

canções que não são na sua língua, pois quase todos os dias as crianças ouvem canções portuguesas na organização educativa. Para além disso, também demonstrou entusiasmo por poder dar a conhecer-se, como quando “ela começou a dizer os nomes dos pratos típicos da Rússia que ali estavam representados [nos cartazes realizados sobre os vários países de onde as crianças eram provenientes]” (cf. Anexo M).

No final da investigação, as crianças disseram aquilo que tinham aprendido sobre as diferentes culturas. Assim, “disseram que já sabiam que jogos se jogavam lá [em cada país]” (cf. Anexo M) e disseram também “algumas palavras nas diferentes línguas” (cf. Anexo M). Também “estiveram a conversar sobre o que já sabiam sobre o T. e a comparar com o facto de ter o pai Espanhol, como o facto de falar duas línguas e ter um apelido diferente dos que costumam ouvir” (cf. Anexo K). Por fim, “disseram que tinham percebido que os países tinham coisas diferentes uns dos outros, que as bandeiras eram diferentes e tinham cores diferentes, que as pessoas eram diferentes consoante o seu país, mas também quando eram do mesmo país” (cf. Anexo M). Neste sentido, era importante a criança ter capacidade de “integrar competências comportamentais, cognitivas e emocionais para se adaptar a uma diversidade de contextos sociais” (Spencer, 2003, citado por Baptista et al., 2011, p. 4).

Por fim, importa referir que, tendo em conta que, “através da interação social, constrói-se a noção de si mesmo e participa-se da construção da individualidade do outro” (Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014, p. 174), as crianças estiveram a desenvolver a sua consciência social.

Deste modo, a sensibilização para as diferenças teve impacto nas interações entre as crianças, no sentido em que estas começaram a acontecer entre todas as crianças, sendo que inicialmente algumas crianças passavam bastante tempo sozinhas. Além disso, as crianças começaram a interessar-se mais pelas outras e a querer saber mais acerca delas e das suas culturas, fazendo perguntas, começaram também a compreender melhor alguns dos comportamentos das outras e, deste modo, a respeitar-se mais, a elogiar mais os outros e tomar atenção às qualidades e capacidades dos outros e, por fim, a colaborar e entreajudar-se mais.

4. CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE  
COMO EDUCADORA DE  
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| | " | | " |

Durante a minha prática, fui construindo a minha identidade profissional. Este é um processo contínuo, uma vez que a identidade profissional se desenvolve “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48) e, por isso, não está concluído. Neste sentido, foi e continuará a ser importante as interações com as crianças, as suas famílias e os outros profissionais com quem me cruzei e cruzarei. No entanto, ao longo da minha prática, tanto na PPS I, como na PPS II, fui aprendendo acerca daquilo que deve ser o meu papel enquanto educadora de infância.

Primeiramente, gostaria de referir que o educador de infância está presente numa fase importante da vida das crianças, uma vez que é nos primeiros anos de vida que a criança mais se desenvolve e “absorve” tudo aquilo que a rodeia. Neste sentido, o educador tem o papel de ser mediador de conflitos, de cultivar o interesse por saber mais acerca daquilo que rodeia a criança, de lhe facultar instrumentos para aprender e se desenvolver. É também um exemplo para as crianças, sendo que o observam e, muitas vezes, replicam os seus comportamentos. Deste modo, o educador de infância deve tentar ser o melhor exemplo possível, pautando-se por valores como o respeito, a responsabilidade, o empenho, a disponibilidade, a tolerância, a justiça e a solidariedade.

A minha prática baseia-se nos princípios e fundamentação da pedagogia e da sociologia e pelos princípios para a ética profissional, defendidos pela APEI (2011). Além disso, para a organização da construção e gestão do currículo utilizo as orientações das OCEPE.

A meu ver, a criança deve ser agente da sua própria ação, participando ativamente na construção do seu desenvolvimento/aprendizagem, na tomada de decisões do grupo e é detentora de direitos e de saberes (Tomás, 2011; Silva et al., 2016). Neste sentido, o meu papel enquanto educadora de infância é essencial, para escutar a criança e apoiar o seu desenvolvimento, tendo por base aquelas que são as suas ideias, necessidades e interesses. Assim, contribuo para que as crianças se tornem seres ativos, socialmente, na tomada de decisões e na formação de opiniões pessoais.

Neste sentido, as atividades que dinamizei com as crianças foram sempre ao encontro daquilo que eram os seus interesses e necessidades, sendo que esta foi

sempre uma preocupação da minha parte. As reflexões que fiz permitiram-me ir melhorando aquilo que realizava e faziam-me pensar em novas estratégias de dinamização e de envolvimento das crianças, para que estes aumentassem sempre.

Estes meses de prática, tanto em creche, como em JI, permitiram-me aprender mais acerca da minha relação com as crianças, sendo que por vezes senti dificuldade em ser mais assertiva quando era necessário, como quando as crianças não estavam a respeitar aquilo que dizia. No entanto, esta foi uma aprendizagem que fui melhorando ao longo da prática, através de diversas estratégias, tais como explicar a razão de lhes pedir algo, de lhes mostrar as consequências das suas ações e de lhes explicar que, tal como eu as ouvia quando me pediam ou contavam algo, também deveriam ouvir quando eu, outro adulto ou um dos seus pares falava. Apesar disso, creio que é algo que tenho de continuar a trabalhar. Hohmann e Post (2011) defendem que as relações entre educadores e crianças devem ser de cooperação, de forma a “criar um sentimento de controlo partilhado de modo a que as crianças se sintam livres para levarem a cabo as suas ideias, bem como experimentarem e adaptarem as ideias dos outros às suas próprias necessidades” (p. 73). Deste modo, ouvia sempre aquilo que as crianças tinham para dizer e realizávamos, sempre que possível, aquilo que propunham.

Quando as crianças se deparam com um problema, o educador poderá proceder à resolução de problemas, defendida por Canavarro, Pascoal e Pereira (2001), que se divide nas seguintes fases: “Reconhecer o problema; Definir o problema e o(s) objectivo(s); Gerar soluções alternativas; Avaliar as soluções e Desenhar um plano” (pp. 57-58). Esta realizava-se em conjunto com as crianças, procurando que fossem progressivamente mais autónomas. Deste modo, dava-lhes estratégias e pedia-lhes que tentassem resolver primeiro sozinhas, antes de recorrerem a um adulto.

Durante todo o tempo de PPS I e II, tive, também, a preocupação de “oferecer cuidados mais individualizados, responsivos e respeitadores (atendendo a uma educação inclusiva)” (Portugal, 2011, p. 50) e de dar “apoio, segurança e encorajamento através de olhares, conversas e gestos.” (p. 54). Neste seguimento, a educação de infância “deve potenciar a participação e capacitação das crianças, proporcionando-lhes oportunidades práticas para exercerem os seus direitos e responsabilidades de forma adaptada aos seus interesses, preocupações e competências” (Fernandes & Tomás, 2013, p. 204).

Quanto à relação com a equipa educativa, durante a PPS I, pude trabalhar em conjunto com a mesma, sendo que houve sempre partilha de tarefas e ideias entre as três. Em relação à PPS II, irei focar-me na relação com a educadora cooperante, tendo em conta que na maior parte do tempo não houve uma auxiliar de ação educativa presente. A relação que mantive com a educadora permitiu-me evoluir, uma vez que esta incluía respeito, troca de ideias constantes e decisões tomadas em conjunto. Na minha opinião, o trabalho em equipa é essencial, uma vez que permite que haja evolução de ambas as partes e que aquilo que é realizado com as crianças seja mais diversificado e com maior qualidade, tendo em conta as ideias e opiniões de todos.

Inicialmente, estava um pouco apreensiva no que dizia respeito à relação com as famílias, no entanto fui aprendendo a estar mais à vontade com estas e a conversar com elas acerca das crianças. Apesar de não ver todas as famílias diariamente, conversava com aquelas que via e envolvia-as nos projetos e momentos que realizei, uma vez que é fundamental haver uma relação estável entre a organização educativa e as famílias, tendo a consciência de que estas são as primeiras e principais responsáveis pela educação e socialização das crianças, tal como defendem Silva et al. (2016).

A relação com a comunidade exterior à organização educativa foi aquela que foi menos explorada durante a PPS II, uma vez que não surgiu a oportunidade. No entanto, houve relação com a comunidade da organização educativa, tendo havido visitas a outras salas para a apresentação do projeto e o incentivo à brincadeira e entreajuda com os outros grupos da organização educativa. No entanto, na PPS I, houve bastante contacto com a comunidade exterior, pois saíamos da organização educativa semanalmente e aproveitávamos bastante essas saídas para o conhecimento e convívio do meio que rodeava a organização educativa.

Como principais aprendizagens a retirar destes meses, destaco a relação com as famílias e com a equipa educativa, que foi melhorando e conduzindo a novas aprendizagens da minha parte, e, também, a forma como consegui conduzir as atividades que dinamizei com as crianças e a preocupação em que todas fossem tidas em conta e o centro da minha prática.

Concluo, assim, que esta foi uma experiência positiva para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura educadora de infância, uma vez que adquiri várias aprendizagens.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Revedo o processo pelo qual passei na PPS II, concluo que este me permitiu crescer enquanto futura profissional, melhorar a minha prática e aumentar os meus conhecimentos em educação de infância.

Destaco como aprendizagens mais significativas a realização de propostas educativas que fossem ao encontro dos interesses das crianças, a realização de projetos educativos, a melhoria da gestão do grande grupo, a realização de propostas que englobassem as várias áreas de desenvolvimento, o conhecimento de como funcionam as rotinas em JI e como fazer um portefólio de uma criança, com a sua participação.

O trabalho pedagógico em contexto de JI é desafiador e exigente, tanto a nível psicológico, como físico, no entanto é também bastante compensador ver as crianças a desenvolverem-se e a tornarem-se cada vez mais autónomas.

Enquanto futura profissional, pretendo ser uma educadora de infância que promove a autonomia das crianças, que tem em conta os interesses e as fragilidades tanto do grupo, como de cada criança individualmente, que promove a participação de todos, que trabalha em equipa com a auxiliar de ação educativa, que promove a participação das famílias e que cria uma relação de confiança e coopera com elas.

A investigação sobre a prática permitiu-me perceber de que forma é possível sensibilizar as crianças para as diferenças, tendo por base o respeito por todos aqueles que nos rodeiam. As principais conclusões desta investigação são que as crianças veem a multiculturalidade como algo natural, sendo que estão habituadas a conviver com outras que são naturais de diversos países, sendo que a compreensão acerca das características dos outros, lhes permitiu estabelecer uma relação mais próxima entre todas. Destaco como principal papel da criança o de estabelecer uma relação próxima com todas as restantes crianças, contribuindo, assim, para a integração de todas em determinado grupo. Quanto ao papel do educador de infância, este passa por estabelecer uma relação de proximidade e respeito com todas as crianças, por adaptar a sua prática ao contexto, por envolver as famílias e sensibilizar as crianças para as diferenças. A sensibilização para as diferenças contribuiu para uma maior interação entre as crianças, fomentou o saber sobre as culturas umas das outras, possibilitou que se compreendessem melhor, se respeitassem e ajudassem mutuamente.

Por fim, destaco como dimensões mais significativas da minha aprendizagem, o estabelecimento de uma relação de confiança e, em simultâneo, de mútuo respeito, com as crianças e o conhecimento que adquiri acerca das diferentes formas de realizar propostas educativas, tanto em pequeno, como em grande grupo.

REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS

| | " | | " | | "

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de formação de professores*, 1, 21-30.
- Almeida, L. S. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, 2(XXXII), 173-186.
- Ambrósio, T. (2000). Mobilidade, diversidade, minorias. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação intercultural e cidadania* (pp. 19-25). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- APEI (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, 93.
- Arce, A. (2004). O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cedes*, 24(62), 9-25.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e a cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Baptista, N., Monteiro, C., Silva, M., Santos, F., & Sousa, I. (2011). *Programa de promoção de competências sociais: Intervenção em grupo com alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*.
- Boavida, A. M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 43-55.
- Bogdan, R. & Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. G. & Marques, J. F. (2012). Educação inter/multicultural no jardim de infância: Os livros infantis e as suas imagens da alteridade. *Educação, Sociedade e Culturas*, (36), 81-112.
- Brito, R. & Matos, A. R. (s.d.). *A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar*.
- Cabanas, J. M. Q. (2005). *Pacifismo, cultura social e interculturalidad: Perspectivas desde la educación*. Barcelona: PPU.
- Canavarro, J. M., Pascoal, P. & Pereira, A. I. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardoso, C. M. (2005). *Educação multicultural: Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto editores.

- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, (91), 1-7.
- Casa-Nova, M. J. (2005). *(I) Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas*, 13(47), 181-216.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Coelho, L. & Pisoni, S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista E-Ped*, 2(1), 144-152.
- Cró, M. L. & Pinho, A. M. (2011). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche versus prática profissional dos educadores de infância. *Revista Reflexão e Ação*, 19(1), 308-327.
- Decreto-Lei n.º 172-A/2014 de 14 de novembro. Diário da República n.º 221/14 - I Série. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, Lisboa.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013). Consultado a 18 de novembro de 2019, em <https://dicionario.priberam.org/incluir>.
- Estevão, H., Ferreira, R., Loureiro, H. C., Paiva, T., Prior, C., & Vasconcelos, A. (2017). *Recomendações SPS-SPP: Prática da sesta da criança nas creches e infantários, públicos ou privados*. Lisboa: Associação Portuguesa do Sono.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. M. (2003). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fernandes, N. e Tomás, C. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201-216.
- Fiske, S.T., Neuberg, S.L., Beattie, A., & Milberg, S.J. (2003). Reacções em relação aos outros baseadas em categorias e atributos: Algumas condições de informação dos processos de estereotipar e de individualizar. In L. Garcia-Marques, & T. Garcia-Marques (Eds.), *Estereótipos e cognição social* (pp. 165-193). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Hohmann, M. & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Belo horizonte*.
- Lima, L. (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. (2014). Jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*. 81-106.
- Mason, M.F., Mason, J.C., & Macrae, C. N. (2005). The perceptual determinants of person construal: Reopening the social-cognitive toolbox. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(6), 885-894.
- Melo, R., Freitas, H (2006). Portfólio: uma estratégia utilizada na avaliação das aprendizagens. *Revista Referência*, II(2).
- Moniz, V. D., Machado, N. S., & Pulido, A. T. (2016). *Estatutos*. Fundação.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. P. (Org.). (2002). *Globalização e diversidade: A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto editora.
- Pompermayer, C. (2001). Modelo conceitual de gestão de custos para estruturas organizacionais contemporâneas. *VIII Congresso Brasileiro de Custos*, 1-18. Consultado em <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/2888/2888>
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *Investigación en educación matemática*. Coruña: Universidad da Coruña.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. *Conselho Nacional de Educação, Educação da criança dos 0 aos 3 anos*, pp. 47-60.
- Projeto Educativo (2018/2021).
- Projeto Pedagógico da Sala (2019/2020).
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). “I’m OK but You’re not” and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children’s social goals. *Developmental Psychology*, 41(2), 363-375.

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, J., & Arce, A. (2010). Infância, conhecimento e função docente nos documentos dos MEC destinados a educação infantil: Uma análise à luz da psicologia histórico-cultural. *Revista histedbr on-line*, 39, 119-135.
- Tomás, C. (2011). Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, L. & Palhares, J. (2008). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83, pp. 99-120.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. *Metodologia das Ciências Sociais*, 4, 101-128.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011). Trabalho por projeto em Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação e da Ciência.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zenhas, A. (s.d.). “ Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars*, (18), 1-9.

ANEXOS

|| " | | " |

## **Anexo B. Transcrição da entrevista à educadora cooperante**

**Antes de mais gostava de dizer que esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre as práticas da educadora na sua ação profissional, relacionadas com a multiculturalidade de um grupo de crianças de 5 anos. Esta é confidencial e anónima. Primeiro, gostava de saber qual é a sua formação profissional.**

Tenho uma licenciatura em educação de infância. Terminei a minha formação inicial, o Bacharelato, em 1988. Entre 2002 e 2004 fiz a Licenciatura em Educação de Infância.

**Há quanto tempo exerce as suas funções nesta área profissional?**

Há 28 anos.

**E frequentou alguns cursos ou ações de formação?**

Ao longo destes anos fiz muitas ações de formação, entre as quais, iniciação ao MEM, Intervenção Precoce, psicologia positiva, dislexia e hiperatividade, gestão emocional e trabalho de equipa. E fiz outras.

**O que é para si uma criança?**

Uma criança é um ser em desenvolvimento e em constante formação, que vive num mundo de sonhos e fantasia.

**Como caracteriza este grupo?**

Este grupo é alegre, dinâmico, acolhedor, criativo, mas um pouco imaturo.

**Como gere a heterogeneidade do grupo?**

Havendo aceitação e respeito pela diferença, a gestão da heterogeneidade do grupo, é facilitada e não se sente dificuldades. As crianças hoje em dia já aceitam e respeitam as diferenças, com naturalidade.

**Sente alguma dificuldade?**

Não, não sinto assim nenhuma dificuldade nisso.

**Como garante a individualidade de cada criança na sua prática pedagógica? Pode dar alguns exemplos?**

As brincadeiras do dia a dia ajudam a formar a personalidade de cada criança, através da descobertas e limitações. O educador tem o papel de ajudar a organizar nas suas relações sociais e o potencial trazido do meio familiar, dando a oportunidade de manifestar as suas opiniões e decisões. Logo, a individualidade de cada uma é garantida, na medida em que não moldamos o carácter da criança. A escola tem o papel de dar total atenção à criança como pessoa, que está num continuo processo de crescimento intelectual, compreendendo sua particularidade e identificando e as suas necessidades.

**O que é, para si, a inclusão?**

Inclusão é acolher todas as crianças, da mesma forma, independentemente das diferenças físicas ou psicológicas.

**Sente que as crianças deste grupo estão todas incluídas no grupo?**

Neste momento acho que estão todas incluídas no grupo. A criança de origem russa, pela dificuldade da lingua e também porque o grupo já tinha outra criança com características diferentes, foi mais difícil integrá-la. Agora já a procuram, já toleram alguma reação menos correta da parte dela e já se preocupam pelo seu bem-estar.

**Qual o papel da criança na inclusão?**

O papel da criança na inclusão é através do afeto e da aceitação. Muitas vezes têm uma atitude paternalista com o seu par.

**O que pode a criança fazer para incluir outra criança de uma cultura diferente?**

A criança para ajudar a incluir outra de cultura diferente basta, apenas, um gesto de afeto. A partir daí, tudo vai fluindo. Se souber receber e acolher, já está a inclui-la no seu mundo. A seguir, vai surgir a curiosidade em saber mais sobre ela, a sua origem e a sua cultura.

**Na sua opinião, quais são as atividades que apoiam a integração de crianças de diferentes culturas? Pode dar exemplos da sua implementação na prática pedagógica?**

Na minha opinião, o que pode facilitar a inclusão de crianças de culturas diferentes, é o trabalho colaborativo onde existe entreajuda. Através do jogo simbólico, jogos de construções onde tem que haver partilha de peças entre as crianças e até numa simples observação de imagens entre duas ou mais crianças.

**Qual é o papel do Educador na inclusão de crianças de diferentes culturas na sala de atividades e na organização educativa?**

Para a inclusão de crianças de diferentes culturas o educador deverá criar um ambiente participativo e interativo com as famílias, para que a partilha de saberes e experiências sejam uma forma de facilitar a integração. Também é importante adequar as práticas pedagógicas à diversidade cultural, incentivando as crianças para a multiculturalidade e para a reflexão, através da observação dos diferentes mundos culturais. Na minha opinião o mais importante é a afetividade. As atividades, ao serem propostas em grande grupo, as crianças terão oportunidade de decidir, e assim, estarão a praticar uma educação inclusiva. A criança, ou o grupo de crianças, deverão ter uma voz ativa, sendo elas a construir o seu próprio conhecimento.

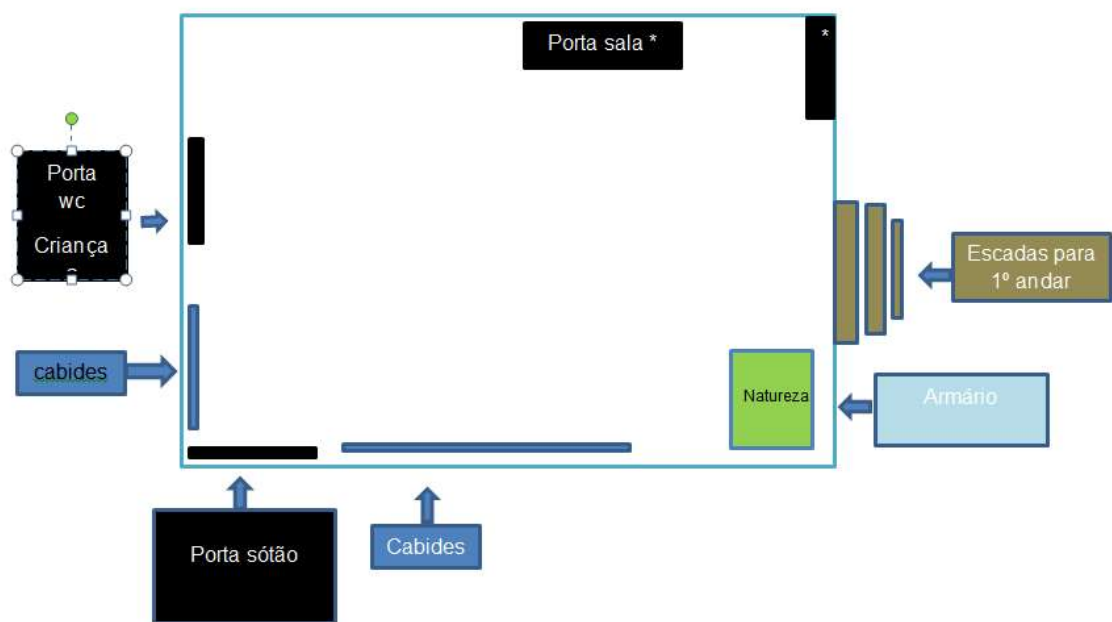
**De momento, recorda-se de mais alguma informação que considere pertinente relativamente à temática abordada?**

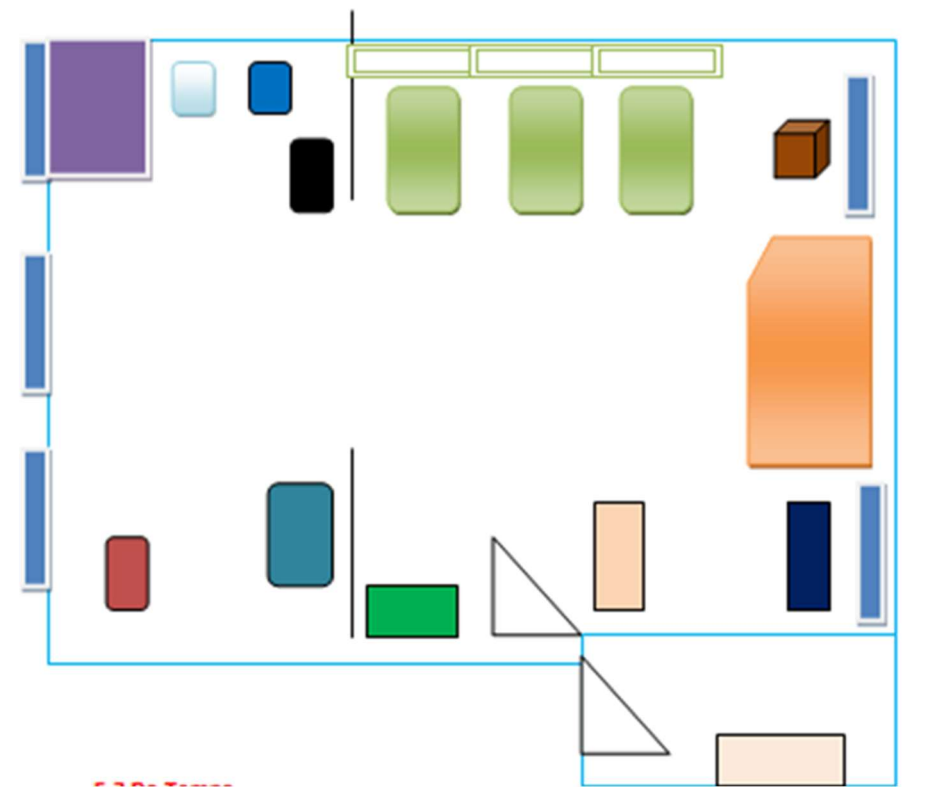
Não.

**Obrigada pela sua disponibilidade.**


## Anexo C. Planta da sala de atividades

### Hall





**Legenda da planta da sala:**


- Janelas 
- Casinha 
- Mercearia 
- Jogos 
- Ferramentas 
- Fan tocheiro 
- Trapalhadas 
- Ciências 


Mesas 

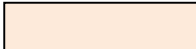
Móvel de jogos e expressão plástica 

Caixa de areia 

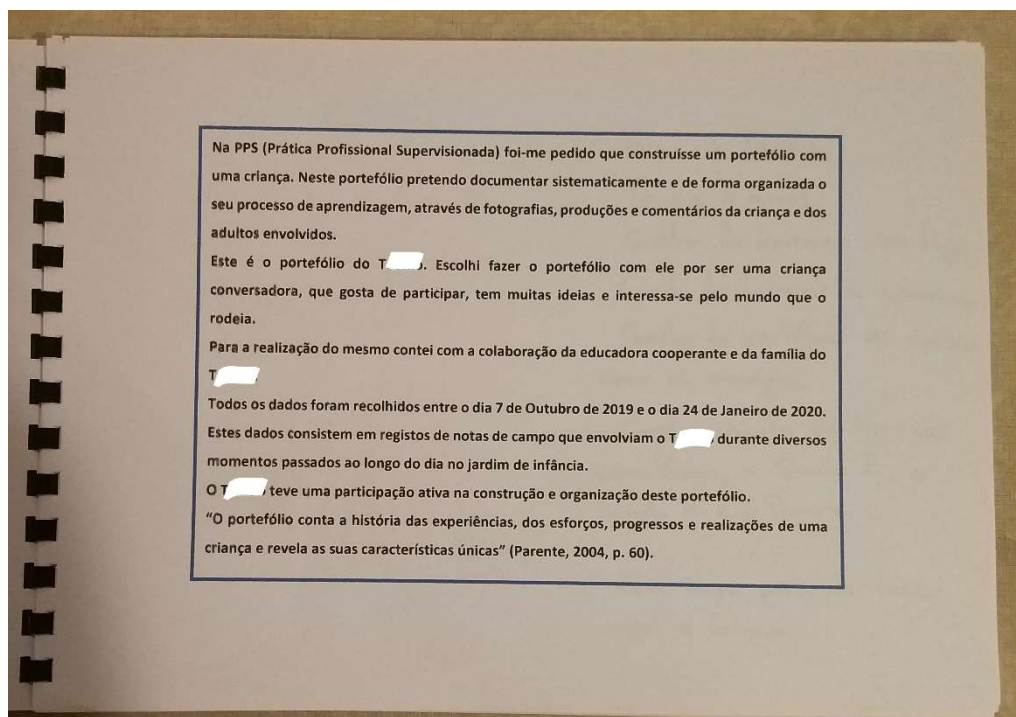
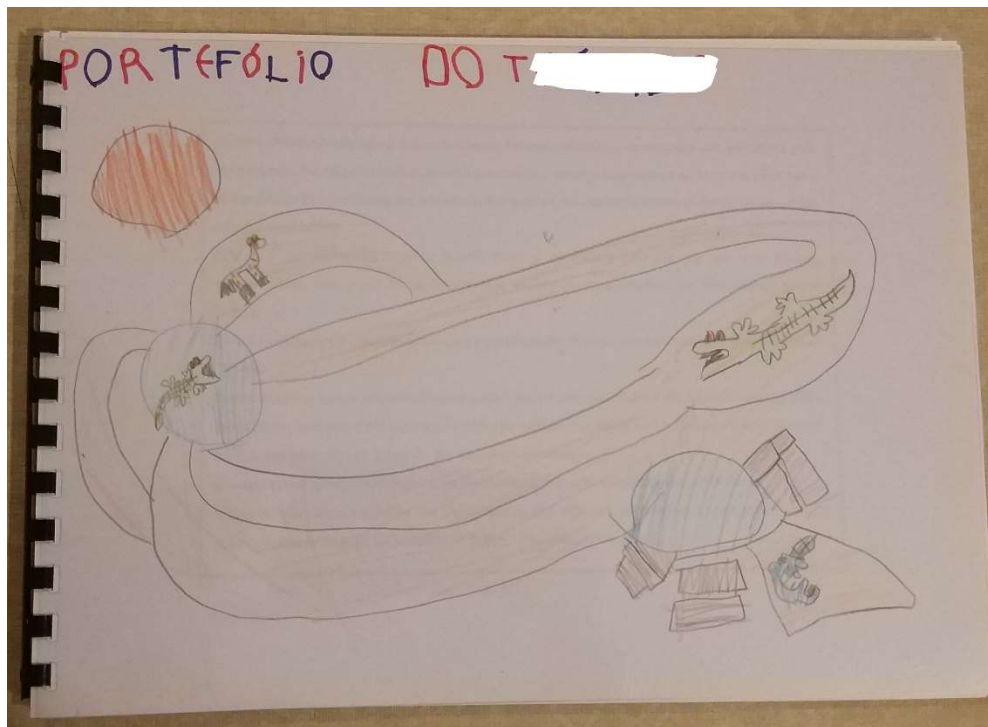
Tapete 

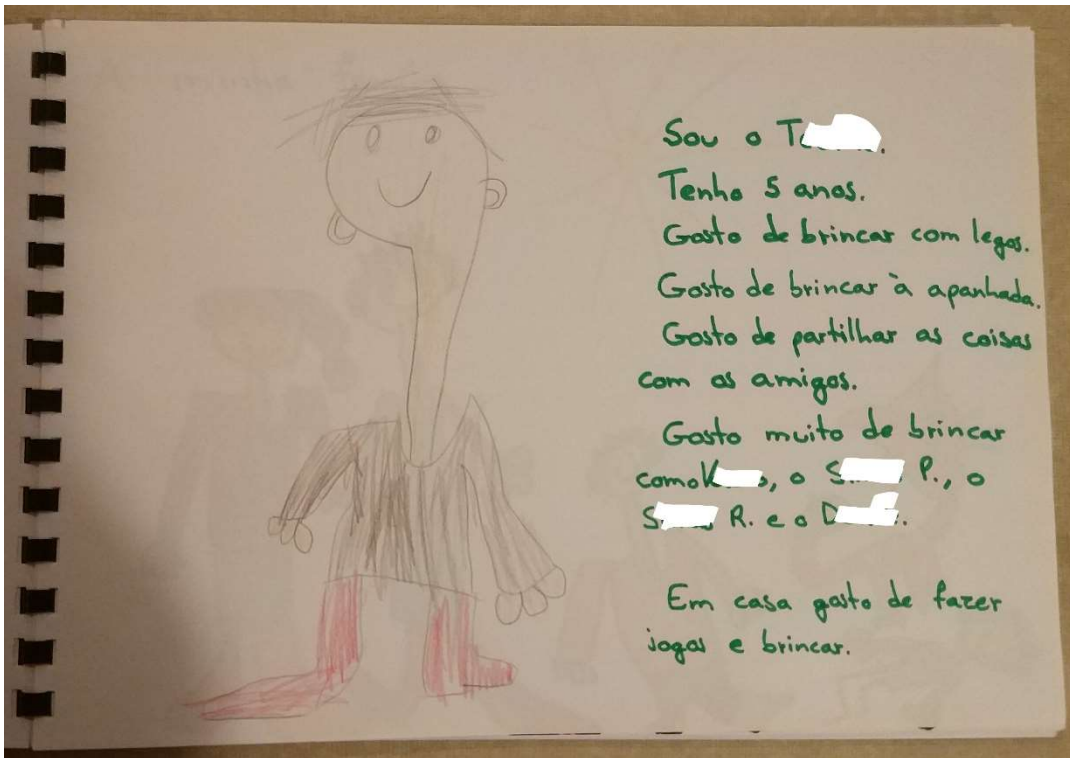
Computador 

Área da escrita 

Armário fechado com dados sensíveis do grupo 

## Anexo D. Portefólio de desenvolvimento e aprendizagem do T.





### O que os meus pais dizem...

"O T. gosta de qualquer atividade, desde que estejamos todos juntos; também gosta de programas só com o pai/só com a mãe. Gosta muito do ar livre: passear/ explorar na floresta, andar de bicicleta, ir brincar a um parque; adora acampar e ir à praia; gosta de ir a museus, teatro, cinema; de ir à descoberta pela cidade (mesmo que às vezes lhe custe um bocadinho a "arrancar"); em casa, gosta muito de tomar o pequeno-almoço em família (ao qual dedicamos sempre tempo); gosta de receber amigos e família; gosta de "idealizar" projetos (diversos) e depois pôr em prática; de ler/ouvir histórias connosco, brincar aos monstros e aos brutos, com o pai e com o irmão; de fazer puzzles e construções, connosco ou connosco por perto a fazer as nossas coisas. Gosta muito de ver "cinema" em casa, ao fim de semana, acompanhado. O T. também gosta muito de ir visitar a casa da avó paterna na G. e gosta de ir passar dias (connosco) na casa da avó materna na praia."

Não gosta nada de "peixe. Não gosta que lhe invertamos a programação, seja na ordem cronológica ou troquemos de atividade prevista; gosta de programas mais premeditados. Mas depois adapta-se."

Informação retirada do questionário realizado aos pais.

### Como reajo...

#### Quando estou zangado:

Verbalizo-o de forma contundente "não é justo/ é errado", podendo acompanhar de cruzar de braços.

#### Quando estou feliz:

Sou muito expressivo, falo muito, gesticulo, conta a toda a gente o que me faz feliz.

#### Quando estou triste:

Tendo a resguardar-me nos meus "espaços" ou pessoas de confiança. Não sou muito aberto, a não ser que me perguntem diretamente o que aconteceu.

#### Quando sou surpreendido:

Se a surpresa é positiva, os olhos abrem-se muito e pergunto em tom baixinho "a sério?". Gosto de surpresas; e de receber visitas inesperadas; de programas (ao meu gosto) que surjam dum momento para o outro.

Se a surpresa é menos boa, pergunto e questiono e, após explicado, tudo bem.

**Quando conheço uma pessoa nova:**

Interajo com normalidade; se for um adulto falo como se fosse mais um; não se comporta de forma envergonhada, apenas pontualmente.

**Quando me dizem “não” a algo que quero muito:**

Peço, argumento, negoceio.

**Quando me dizem “sim a algo que quero muito:**

Sou muito expressivo, como quando estou feliz. Falo, gesticulo, abraço se for com a mãe ou com o pai, sou agradecido.

Informação retirada do questionário realizado aos pais.

Área de  
Formação Pessoal  
e Social



"O T. tinha levado a receita destas panquecas e estava sempre a pedir que não sujassem a sua receita e a dizer que tinha sido ele a trazer a receita e que as panquecas eram ótimas." (notas de campo n.º 23)

"Quando fizemos a receita não seguiram toda a receita, puseram mel e não era." - T [redacted]

O T [redacted] toma conta daquilo que é seu, ou da sala. Demonstra ser responsável pelos objetos. Também gosta de seguir as regras, como esta receita, que queria que tivesse ficado igual à original.

O T. foi buscar as cores comigo. Perguntei de que cores queriam pintar e ele disse de amarelo e que podiam pintar também abelhas de laranja e preto. Levámos as três cores e as crianças começaram a pintar. Pintavam cada um no espaço que havia livre e iam dando indicações uns aos outros, trabalhando em equipa. (notas de campo n.º 61)

"Eu gosto de trabalhar em equipa e ajudar os outros." - T [redacted]

O T [redacted] é capaz de participar nas decisões dentro de um grupo, tendo em atenção as opiniões dos outros e respeitando-as. Quer sempre que as decisões sejam justas para todos.

(Silva, Marques, Mate & Rose, 2016)

Quando chegou a vez do T., ele disse que gostava de dizer algo bom sobre o H., mas que ele não estava presente. Eu perguntei o que era e ele disse que gostava de dizer que adorava os desenhos que ele fazia dos autocarros. (notas de campo n.º 64)

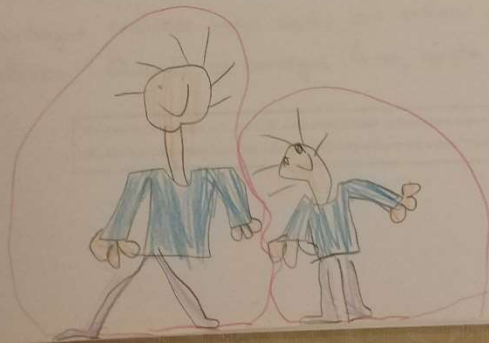
"Ele pinta muito bem os carros e gosta muito de autocarros. Eu gosto dos autocarros que ele desenha." - T.

O T. valoriza os outros, reconhece o que sabem fazer e as suas qualidades. É atento ao outro e ajuda e coopera sempre que necessário.

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

Área de  
Expressão e  
Comunicação

# Domínio da Educação Física



"No recreio, o T. estava pendurado num escorrega com um dos ténis despertado e eu perguntei-lhe se queria que eu apertasse. Ele disse que já sabia." (notas de campo n.º 11)

"O M.S. e o T. estiveram a ensinar alguns dos seus pares a apertar os atacadores dos ténis. Primeiro, faziam eles e, depois, deixavam que o outro fizesse e iam explicando ao mesmo tempo." (notas de campo n.º 107)

"A minha mãe e o meu pai ensinaram-me e depois já conseguia fazer várias." - T. [redacted]

Ao nível da motricidade fina, o T. [redacted] tem vindo a desenvolvê-la. Cada vez consegue realizar mais ações que exijam movimentos com controlo e destreza. Quando os consegue fazer, gosta de ensinar os outros.

"No mesmo momento, o T. e o S.R. estiveram a fazer enfiamentos com tecido. Iam colocando o tecido nos pequenos buracos, não deixando espaços entre estes." (notas de campo n.º 121)

(Silva, Marques, Nata & Reis, 2016)

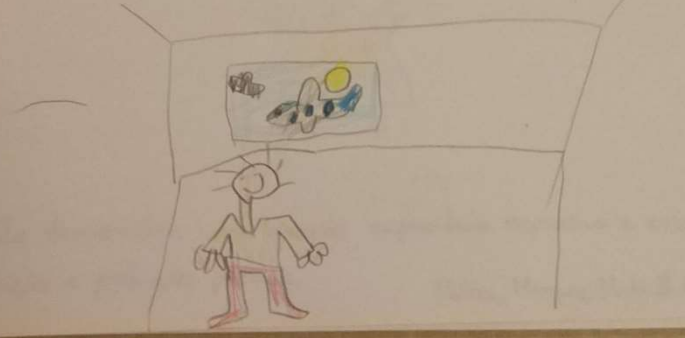
\*Nesta sessão fizeram deslocamentos com obstáculos, saltos com os dois pés, saltos "tesoura", equilíbrio em cima de um bloco estreito, caminhando sobre o mesmo, e step. O T. conseguiu realizar todas as atividades sem demonstrar dificuldades." (notas de campo n.º 101)

"Eu gosto de fazer ginástica. No fim de semana também passei por um sítio estreitinho."

O T. não demonstra dificuldades ao nível da psicomotricidade. Coopera em situações de jogo, seguindo orientações ou regras, domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios e controla movimentos de perícia e manipulação.

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

# Domínio da Educação Artística



Hoje, quando o T. chegou veio mostrar-me, com entusiasmo, uma abelha que tinha construído com um rolo de papel higiénico. Mostrou-me que tinha colado as asas e o ferrão. Eu vi, sorri e agradei por ele ter feito. Ele disse que ainda por cima era reciclado. (notas de campo n.º 48)

"O T. e a M.N. pediram para fazer o tronco com a outra parte da caixa." (notas de campo n.º 68)

"Podemos fazer mais coisas com materiais reciclados." - T.



O T. demonstra uma grande capacidade expressiva e criativa através de experimentações e produções plásticas.

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

O T. estava a fazer um desenho e perguntar-me o que tinha desenhado. Ele disse que era um jogo de futebol entre o "barça" e o benfica. Disse também, apontando, que tinha feito as pessoas que tinham ido ver o jogo. Disse que os do "barça" tinham botas verdes por causa do Messi. (notas de campo n.º 73)

"Pedi ao T. que se desenhasse a si próprio e ele desenhou, distinguindo as diferentes partes do corpo." (notas de campo n.º 102)

"O T. fez um desenho do mar, pormenorizado." (notas de campo n.º 105)

"Eu gosto muito de fazer desenhos." - T.

O T. reconhece e mobiliza elementos da comunicação visual nas suas produções.

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

"O T. quis ir para a área da casa, onde não costuma estar. Interagiu com os outros, criaram brincadeiras em conjunto e representaram vários momentos de faz-de-conta." (notas de campo n.º 79)

"Não me lembro de ter ido. Não gosto muito de brincar na casinha." - T.

Apesar de não gostar, é capaz de utilizar e recriar os objetos e o espaço, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros, e de inventar e representar personagens e situações, diversificando as formas de concretização.

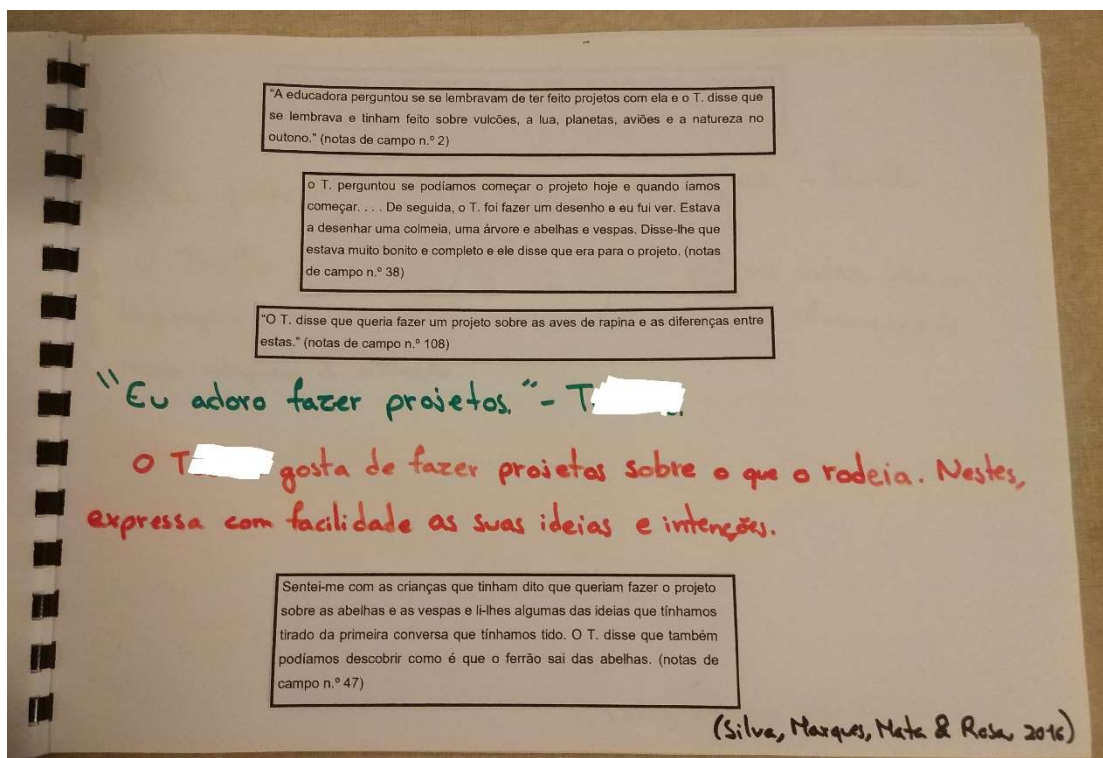
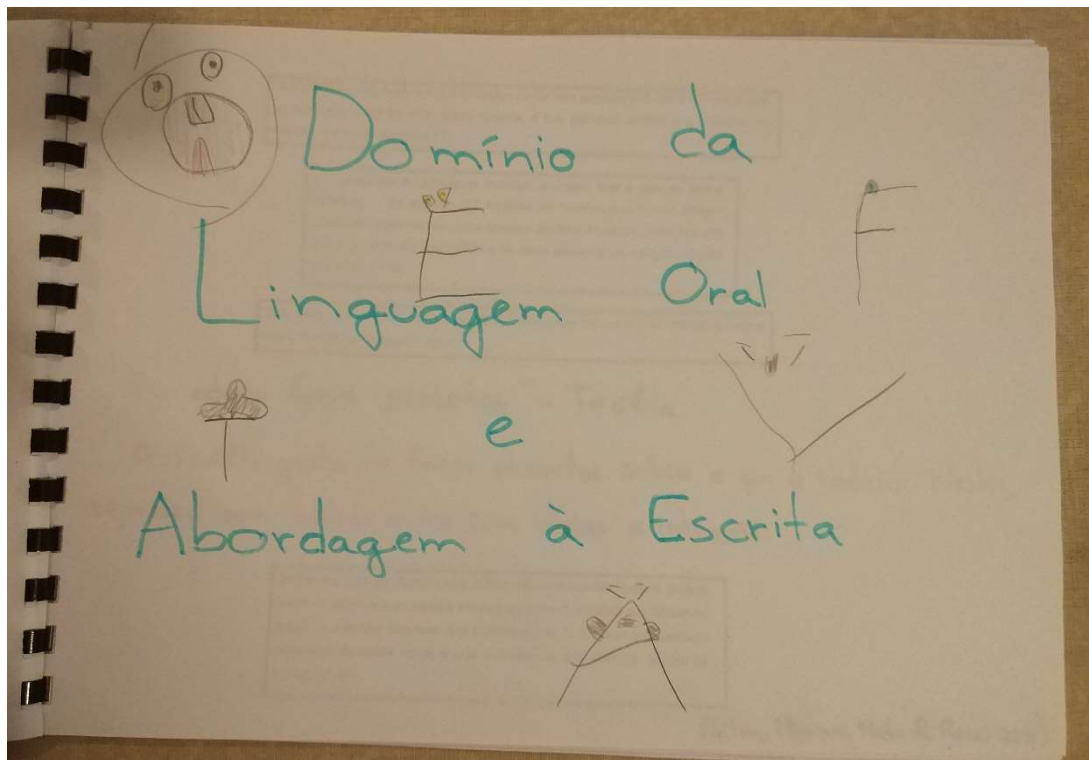
(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

"Enquanto tocavam, o T. disse que um dos sons tinha um som mais grave do que o outro. De seguida, começaram a cantar e a tocar os instrumentos ao mesmo tempo e o T. tocava no mesmo ritmo da canção." (notas de campo n.º 119)

"Eu estive a ouvir e percebi." - T.

O T. identifica e descreve os sons que ouve quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais. Também é capaz de interpretar com intencionalidade expressiva - musical.

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)



"Elas disseram que iam cantar uma canção que tinham aprendido na Gulbenkian às salas todas da escola. . . . Foram a todas as salas e o T. começava por explicar o tema e onde tinham aprendido aquela canção." (notas de campo n.º 10)

"Eu gosto de mostrar o que sei aos outros." - T.

O T. gosta de apresentar aquilo que faz aos outros. Usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

"Eu escrevi todas as frases que disseram e disse-lhes que podiam escrever na folha deles o que tinha escrito e, por baixo, podiam fazer os desenhos correspondentes. O T., o M.S., a M.N. e a Ee escreveram as frases sozinhos." (notas de campo n.º 72)

"Sei copiar várias letras." - T.

O T. usa a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com os outros, reconhece letras e apercebe-se da sua organização em palavras, apercebe-se do sentido direcional da escrita e estabelece relação entre a escrita e a mensagem oral.

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

"Explicou que ia dizer uma frase e as crianças tinham de dizer o número de palavras dessa frase. O T. contava o número de palavras, dizendo cada uma e contando com os dedos. No final, dizia o número correto." (notas de campo n.º 112)

"Às vezes não consigo contar, de algumas frases." - T.

O T. é capaz de identificar diferentes palavras numa frase.

(Silva, Marques, Mata & Reis, 2016)

"Neste jogo, as crianças demonstraram mais dificuldade, principalmente quando as palavras continham ditongos. À exceção destas palavras, o T. era capaz de reconhecer o número de sílabas das palavras." (notas de campo n.º 112)

"Conto com as palmas." - T.

O T. tem vindo a tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras.

(Silva, Marques, Mata & Reis, 2016)

"O T. conseguiu construir uma frase, contendo a emoção pedida, e com sujeito e complementos." (notas de campo n.º 115)

"Eu falo muito." - T.

O T. compreende mensagens orais em diversas situações de comunicação. Posteriormente, constrói frases corretas sintaticamente.

(Silva, Marques, Neta & Rosa, 2016)

## Domínio da Matemática

$$I=S \rightarrow T=S \rightarrow S=S$$

(Silva, Marques, Neta & Rosa, 2016)

Na área dos puzzles, o T. e o S.O. fizeram um puzzle de 100 peças e depois estiveram a fazer conjuntos com dinossauros. Eu perguntei que conjuntos estavam a fazer e eles disseram que era por cores, no entanto percebi que estavam a fazer não só por cores, mas também por tipo de dinossauro. (notas de campo n.º 3)

"Eu costumo fazer e gosto." - T.

O T. reconhece e opera com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções.

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

"O T. ia pedindo as cartas, reconhecendo o número de todas e fazendo vários conjuntos, acabando por vencer o jogo." (notas de campo n.º 109)

"O T. conseguiu identificar os algarismos até 19 sem dificuldade." (notas de campo n.º 114)

"Sim e sei escrever as números também." - T.

Identifica quantidades através de diferentes formas de representação.

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

# Área do Conhecimento do Mundo



"A educadora mostrou algo que tinha na mão, que uma amiga lhe tinha dado no dia anterior, e perguntou se alguém sabia o que era. . . . e o T. disse que era um ouriço." (notas de campo n.º 7)

O V., que estava a ouvir a conversa, disse que mesmo do chão podia cair. E eu perguntei para onde caía, se estivesse no chão, ao que o T. disse logo que não se podia cair do chão porque debaixo havia terra. Eu perguntei se havia mais alguma coisa debaixo e ele disse que também havia areia e, às vezes, cimento. (notas de campo n.º 11)

"Gostava de saber mais coisas sobre isso." - T.

O T. compreende e identifica características distintivas dos seres vivos e identifica diferenças e semelhanças entre animais e plantas.

(Silva, Marques, Mate & Rosa, 2016)

Inicialmente, o D., o T., o J., o S.O., o M.S. e o S.R. estavam à volta de umas vespas . . . Entretanto, o T. perguntou-me se não era verdade que as abelhas morriam quando picavam e as vespas não e eu disse-lhe que sim. (notas de campo n.º 27)

"Gostei de fazer o projeto das abelhas e das vespas." - T.

O T. identifica, descreve e procura explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural.

(Silva, Marques, Mate & Rosa, 2016)

"Fui eu que fiz o desenho e a minha mãe e o meu pai fizeram. Puseram vermelho em cima da espada a fingir que era fogo. Era um ninia de fogo." - T.



## Avaliação Global

O T. é uma criança interessada pelo que o rodeia, está sempre a fazer perguntas e, por isso, já adquiriu muitos conhecimentos sobre o mundo. Para descobrir mais acerca do que lhe interessa, faz projetos. Diz aquilo que pensa saber, pesquisa, constrói, faz e, no final, tira as suas conclusões.

Tem muitos amigos no jardim de infância, com quem brinca diariamente. Respeita todos, tem em atenção a segurança de todos e um grande sentido de justiça. Partilha com os outros aquilo que é seu, mas pede sempre que tenham cuidado para não estragarem.

Expressa-se muito bem oralmente, tem um vocabulário extenso e conjugua, na maior parte da vezes, corretamente, os verbos. Também se expressa através das suas representações artísticas, principalmente desenhos, que faz com atenção a todos os pormenores e que todos os seus pares apreciam e admiram. E ele fica orgulhoso!

O T. reconhece os números, com facilidade, até 10, utiliza os números em diferentes contagens, resolve problemas simples do dia-a-dia e é capaz de fazer somas e subtrações, mesmo sem o recurso a objetos.

Ao nível psicomotor, compreende regras e executa-as, domina os movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios e controla movimentos de perícia e manipulação. No recreio, está constantemente a testar os seus próprios limites, correndo, saltando sobre obstáculos, trepando, o que o faz desenvolver-se mais.

Concluindo, o T. tem um desenvolvimento adequado à sua idade, já adquiriu muitas competências e conhecimentos e, pela curiosidade que demonstra, vai continuar a desenvolver-se e aprender muito mais.

## Referências

- Parente, M.C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho: Braga.
- Silva, I., Marques, L., Nata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

## Anexo E. Questionário feito aos pais do T.

Olá, pais do T.

No âmbito da realização do portefólio do T., venho, por este meio, solicitar a vossa colaboração para a caracterização do T., respondendo, de forma sucinta, a algumas questões. Se considerarem necessário mencionar algum aspeto não abordado neste questionário, poderão fazê-lo no final do documento.

Muito obrigada pela colaboração,

Catarina Moura

1. O que é que o T. gosta de fazer com a família, em casa ou fora dela?

O T. gosta de qualquer atividade, desde que estejamos todos juntos; também gosta de programas só com o pai / só com a mãe. Gosta muito do ar livre: passear/ explorar na floresta, andar de bicicleta, ir brincar a um parque; adora acampar e ir à praia; gosta de ir a museus, teatro, cinema; de ir à descoberta pela cidade (mesmo que às vezes lhe custe um bocadinho a “arrancar”); em casa, gosta muito de tomar o pequeno almoço em família (ao qual dedicamos sempre tempo); gosta de receber amigos e família; gosta de “idealizar” projetos (diversos) e depois pôr em prática; de ler/ouvir histórias connosco, brincar aos monstros e aos brutos, com o pai e com o irmão; de fazer puzzles e construções, connosco ou connosco por perto a fazer as nossas coisas. Gosta muito de ver “cinema” em casa, ao fim de semana, acompanhado. O T. também gosta muito de ir visitar a casa da avó paterna na Galiza, e gosta de ir passar dias (connosco) na casa da avó materna na praia.

2. Do que é que o T. não gosta nada?

Peixe. Não gosta que lhe invertamos a programação, seja na ordem cronológica ou troquemos de atividade prevista; gosta de programas mais premeditados. Mas depois adapta-se.

3. Como reage em diferentes situações:

3.1. Quando está zangado.

O T. tem um grande sentido de justiça (por vezes de mais), e zanga-se sobretudo se considera que algo não está bem; verbaliza-o de forma contundente “não é justo/ é errado”, podendo acompanhar de cruzar de braços, mas é tudo.

3.2. Quando está feliz.

É muito expressivo, fala muito, gesticula, conta a toda a gente o que o faz feliz (ir fazer algo que goste, p.e.).

3.3. Quando está triste.

Tende a resguardar-se nos seus “espaços” ou pessoas de confiança. Não é muito aberto, a não ser que lhe perguntem diretamente o que aconteceu.

3.4. Quando é surpreendido.

Se a surpresa é positiva, os olhos abrem-se muito e pergunta em tom baixinho “a sério?”. Ainda que contraditório com a resposta ao ponto 2, gosta de surpresas; e de receber visitas inesperadas; de programas (ao seu gosto) que surjam dum momento para o outro.

Se a surpresa é menos boa, pergunta e questiona e, após explicado, tudo bem.

3.5. Quando conhece uma pessoa nova.

Interage com normalidade; se for um adulto fala como se fosse mais um; não se comporta de forma envergonhada, apenas pontualmente.

3.6. Quando lhe dizem “não” a algo que quer muito.

Pede, argumenta, negocia, até tirar a paciência a qualquer pessoa. Tanto leva com o não como, quando razoável, lá chegamos a um acordo (o T. é muito bom a negociar.... 😊).

3.7. Quando lhe dizem “sim” a algo que quer muito.

É muito expressivo, como quando está feliz. Fala, gesticula, abraça se for comigo ou com o pai, é agradecido.

## Anexo F. Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Ação durante a investigação	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI)
Objetivos da investigação	Os objetivos da investigação foram previamente apresentados e discutidos com a equipa educativa, através de conversas informais, assim como o processo de toda a investigação. Esta informação não foi transmitida às famílias por existir pouco contacto com elas.	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes da equipa educativa, sem discriminações”;</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”;</p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e reflexiva”.</p>
Custos e benefícios	Os benefícios desta investigação são a melhoria da minha prática pedagógica, a melhoria do ambiente vivido dentro da sala de atividades, com a utilização de estratégias que potencializam as boas relações entre todos e a melhoria das propostas por mim apresentadas, consoante os interesses,	“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”.

	potencialidades e dificuldades das crianças. Quanto aos custos, não houve nenhum.	
Respeito pela privacidade e confidencialidade	Respeitei sempre a privacidade e confidencialidade das crianças, não identificando em momento algum o nome da organização educativa ou das crianças, utilizando a letra inicial do primeiro e último nome de cada criança, quando me referia a elas em documentos escritos. As fotografias presentes no relatório têm a face de todas as crianças omitida.	“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”; “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”.
Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	Tendo em conta a temática, fez sentido incluir todas as crianças na investigação, uma vez que aquilo que estava a analisar era as interações entre todo o grupo.	“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças”;

		“Cuidar do seu bem-estar físico e psicológico, de modo a responder adequadamente às exigências da profissão”.
Fundamentos	Ao longo da investigação, regi a minha prática tendo por base os princípios éticos e a carta profissional da APEI.	“Garantir que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais”.
Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	Ao longo da investigação, fui tendo conversas informais com a equipa educativa, de forma a definir objetivos e métodos de investigação. Além disso, estes também foram conversados com a orientadora da PPS, que me ajudou a decidir quais aqueles que fariam mais sentido para esta investigação.	“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”; “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes da equipa educativa, sem discriminações”.
Consentimento informado	As crianças deram autorização para que lhes tirasse fotografias enquanto realizavam as atividades. Além disso, foi pedido aos pais uma autorização para a utilização das fotografias no relatório, que foram aceites.	“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando

		os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças”; “Garantir que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais”.
Uso e relato das conclusões	Considere fundamental partilhar com a equipa educativa os resultados desta investigação e agradecer a sua ajuda na melhoria da minha prática pedagógica.	“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”; “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e reflexiva”; “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional”.
Possível impacto nas crianças	O impacto nas crianças foi poderem usufruir de melhores momentos, com uma melhoria e aumento das suas interações e um maior conhecimento acerca das características umas das outras.	“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”.
Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	A partilha das informações acerca da investigação foi feita ao longo da mesma, com a equipa educativa, através de conversas informais	“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”; “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes da

		equipa educativa, sem discriminações”.
--	--	--

## Anexo G. Guião da entrevista à educadora cooperante

### Guião de Entrevista à Educadora Cooperante

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre as práticas da educadora na sua ação profissional, relacionadas com a multiculturalidade de um grupo de crianças de 5 anos.</li> <li>- Garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio.</li> <li>- Informar devolução das transcrições e a possibilidade de proceder a alguma alteração.</li> </ul>	
<b>B.</b> Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional dos destinatários/os</li> </ul>	<p>B1. Qual é a sua formação profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce as suas funções nesta área profissional?</p> <p>B3. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Se sim, quais?</p>	
<b>C.</b> Compromisso com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a conceção que o profissional tem de criança;</li> <li>• Conhecer a ação do/a profissional perante a heterogeneidade do grupo de crianças;</li> <li>• Compreender de que forma o/a profissional atende às características, interesses e necessidades das crianças e respeita a privacidade de cada uma.</li> </ul>	<p>C1: O que é para si uma criança?</p> <p>C2: Como caracteriza este grupo?</p> <p>C3: Como gere a heterogeneidade do grupo (religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento)? Sente alguma dificuldade? Se sim, qual/quais?</p> <p>C4: Como garante a individualidade de cada criança na sua prática pedagógica? Pode dar alguns exemplos?</p>	

<p><b>D.</b> O papel das crianças na inclusão de outras crianças de diferentes culturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender qual o papel da criança na inclusão de outras crianças de diferentes culturas;</li> <li>• Conhecer o que foi/poderá ser feito pelo grupo de crianças para que haja inclusão.</li> </ul>	<p>D1: O que é, para si, a inclusão?  D2: Sente que as crianças deste grupo estão todas incluídas no grupo? Porquê?  D3: Qual o papel da criança na inclusão?  D4: O que pode a criança fazer para incluir outra criança de uma cultura diferente?</p>	
<p><b>E.</b> Atividades de apoio à integração de crianças de diferentes culturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer atividades que apoiam a integração de crianças de diferentes culturas.</li> </ul>	<p>E1: Na sua opinião, quais são as atividades que apoiam a integração de crianças de diferentes culturas? Pode dar exemplos da sua implementação na prática pedagógica?</p>	
<p><b>F.</b> O papel do Educador na inclusão de crianças de diferentes culturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o papel do profissional para a inclusão de crianças de diferentes culturas.</li> </ul>	<p>F1: Qual é o papel do Educador na inclusão de crianças de diferentes culturas na sala de atividades e na organização educativa? O que pode o Educador fazer para apoiar essa inclusão?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>- De momento, recorda-se de mais alguma informação que considere pertinente relativamente à temática abordada?  - Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	

## Anexo H. Guião da entrevista às crianças

### Guião de Entrevista às crianças

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>D.</b> Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar os entrevistados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo perceber como as crianças se sentem num grupo com crianças de diferentes países.</li> <li>- Garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio.</li> </ul>	
<b>B.</b> O papel das crianças na inclusão de outras crianças de diferentes culturas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender qual o papel da criança na inclusão de outras crianças de diferentes culturas;</li> <li>• Conhecer o que foi/poderá ser feito pelo grupo de crianças para que haja inclusão.</li> </ul>	<p>B1: Achas que todas as crianças desta sala são iguais? Porquê?</p> <p>B2: Existem várias crianças desta sala que nasceram em países diferentes. Achas que essas crianças têm algo diferente de ti? Se sim, o quê?</p> <p>B3: O que achas que podes fazer para conhecer e perceber melhor as crianças que nasceram noutros países? E para que elas se sintam bem na nossa sala?</p> <p>B4: O que achas que é uma cultura?</p>	
<b>C.</b> Atividades de apoio à integração de crianças de diferentes culturas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer atividades que apoiam a integração de crianças de diferentes culturas.</li> </ul>	<p>C1: Achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros? Quais?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Queres dizer mais alguma coisa sobre o que estivemos a falar?</li> <li>- Obrigada.</li> </ul>	

## **Anexo I. Transcrição da entrevista às crianças**

### **Entrevista 1:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Não.

**Porquê?**

Porque não andam na mesma casa, não têm a mesma casa e não são irmãos.

**E existem alguns meninos e meninas desta sala que nasceram em países diferentes. Achas que eles têm algo diferente de ti?**

Sim, o país é diferente. E essas crianças não têm a mesma cor.

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Falar a língua deles.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Não sei.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim.

**Quais?**

Atividades que eles gostam e eles fazerem igual.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 2:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Não.

**Porquê? O que é que têm de diferente?**

O cabelo, os ténis, os braços.

**Existem algumas meninas desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei e a M.I.. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Não.

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Ver as caras deles e dizer que eles são uma pessoa.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Não.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 3:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Não.

**Porquê?**

Porque têm roupa, cabelo e olhos diferentes. E também têm a pele diferente.

**Existem algumas meninas desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei e a M.I.. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Sim.

**O quê?**

Tudo o que eu disse aqui (aponta para cima).

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Ir onde eles nasceram.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Falar baixinho e cuidar deles. E dar beijinhos e abraçinhos.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim, podemos fazer um jogo com países.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 4:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Não.

**Porquê?**

Porque são diferentes. Não têm o mesmo corpo. Há uns que têm castanho claro.

**E existem algumas crianças que nasceram em países diferentes. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Sim, cabelos diferentes. Mas todos têm.

**E o que é que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Pergunto como se chamam.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Faço uma coisa boa.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim.

**Quais?**

Não sei.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 5:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Não.

**Porquê?**

Porque... (pensa). Não sei.

**Existem algumas meninas desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei e a M.I.. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Não, são iguais a mim. Mas falam outra língua.

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Ir lá.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Brincar com elas.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim.

**Quais?**

(Pensa) Não me lembro.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 6:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Sim, todos são iguais por causa da pele.

**E existem algumas crianças que nasceram em países diferentes. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Sim.

**O quê?**

Falam uma língua diferente.

**E o que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Falamos a língua delas.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Ficamos a brincar com elas.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não. O que é?

**A cultura é o que faz parte de um país. Pode ser o que comem, o que vestem, o que costumam fazer e essas coisas.**

Ah ok.

**Olha, e achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim.

**Quais?**

Falamos a língua delas, ensinar a brincar, a arrumar as coisas, a cantar uma música, ensinar a desenhar.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 7:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Alguns são diferentes. Têm o cabelo, às vezes, a roupa.

**E existem algumas crianças desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei e a M.I.. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Sim.

**O quê?**

O cabelo e a língua.

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Ver fotografias e quando formos à Rússia, podemos tirar fotografias para vermos como é.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Podemos brincar com elas.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim.

**Quais?**

Podemos jogar jogos que existem na Rússia.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 8:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Não.

**O que é que têm de diferente?**

A cara, o cabelo. Alguns cabelos são iguais.

**E existem algumas meninas desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei e a M.I.. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Sim.

**O quê?**

Os cabelos. A Ei tem um cabelo igual ao da M.M..

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Não sei.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Tratá-los bem e brincar com eles. Não bater neles, dar beijinhos e abraços.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim.

**Quais?**

Desenhos.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 9:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

São diferentes.

**Porquê?**

Uns falam muito e outros falam pouco.

**Existem algumas meninas desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei e a M.I.. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Sim.

**O quê?**

Não sei.

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Ir lá de avião ou de comboio.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Brincar com eles, falar. Ver livros.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim.

**Quais?**

Não sei.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 10:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Não.

**Porquê?**

Uns têm cabelos diferentes, de outra cor.

**Existem algumas meninas desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei e a M.I.. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Sim.

**O quê?**

Têm pele diferente. Têm pele escura. E também clara.

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Ensinar a falar português.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Não sei.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Não sei.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 11:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Não.

**Porquê?**

Porque uns têm óculos e outros não. E porque uns têm o cabelo castanho claro, outros castanho escuro e outros preto. E uns são escuros e outros não.

**Existem algumas meninas desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei e a M.I.. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Sim.

**O quê?**

Porque a língua é diferente.

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Saber como é que elas falam e brincar muito com elas.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Brincamos, ensinamos coisas ou damos beijinhos e abraços.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim.

**Quais?**

O jogo da cabra cega, escondidas, apanhada. E podemos fazer uma atividade em que fazemos um desenho e mostramos.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 12:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Não.

**Porquê?**

Alguns têm a pele castanha. E porque têm os olhos de uma cor diferente e o cabelo de outra cor.

**Existem algumas meninas desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei e a M.I.. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Sim, a língua.

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Não sei.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Também não sei.

**E sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim. Como?

**Diz tu.**

Não sei.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 13:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

São diferentes.

**Porquê?**

Não têm o cabelo igual.

**Existem algumas meninas desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Sim. Fala uma língua diferente e tem o cabelo diferente e espanta toda a gente, porque faz graças.

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Fazer um projeto.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Contar coisas boas.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim.

**Quais?**

Não me lembro de nada.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 14:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Algumas não porque são castanhas.

**Existem algumas meninas desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei e a M.I.. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

A M.I. tem porque é castanha. A Ei é igual a nós.

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Podemos trabalhar a fazer projetos.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Não sei.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim.

**Quais?**

Atividades giras, novas.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 15:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Não, porque eles nasceram noutra cidade.

**E existem algumas meninas desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei e a M.I.. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Sim, têm a cara de outra cor e têm a pele diferente.

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Ver um livro e jogos.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

O mesmo.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim.

**Quais?**

Podemos fazer um jogo com três amigos.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 16:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Não.

**Porquê?**

Porque uns têm uma cara “assim” e há umas iguais, menos a cabeça e os sapatos.

**Existem algumas meninas desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei e a M.I.. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Não.

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Ver como elas são.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Fazer alguma coisa para ficarem felizes.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não. O que é?

**A cultura é o que faz parte de um país. Pode ser a língua que falam, o que comem, o que vestem, o que costumam fazer e essas coisas.**

Está bem.

**E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim.

**Quais?**

Fazer projetos.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

**Entrevista 17:**

**Vou fazer-te algumas perguntas para perceber como é que as crianças se sentem com crianças que nasceram noutros países, pode ser?**

Sim.

**Achas que todas as crianças desta sala são iguais?**

Não.

**Porquê?**

Não sei.

**Existem algumas meninas desta sala que nasceram em países diferentes, como a Ei. Achas que elas têm algo diferente de ti?**

Sim.

**O quê?**

Falam outra língua.

**O que achas que podes fazer para conhecer melhor as crianças que nasceram noutros países?**

Não me lembro.

**E para elas se sentirem bem na nossa sala?**

Também não.

**Sabes o que é uma cultura?**

Não.

**Está bem. E achas que há atividades que podemos fazer aqui para conhecermos melhor os países uns dos outros?**

Sim.

**Quais?**

Não sei.

**Está bem. Obrigada por teres respondido, podes ir brincar.**

## Anexo J. Árvore categorial da entrevista à educadora cooperante

Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise	Unidades de Registo	Frequência Absoluta
Caracterização	Criança	Individualmente	“Uma criança é um ser em desenvolvimento e em constante formação, que vive num mundo de sonhos e fantasia.”	4
		Grupo	“Este grupo é alegre, dinâmico, acolhedor, criativo, mas um pouco imaturo.”	5
Papel do Educador	Heterogeneidade	Diferenças	“Havendo aceitação e respeito pela diferença, a gestão da heterogeneidade do grupo, é facilitada e não se sente dificuldades. As crianças hoje em dia já aceitam e respeitam as diferenças, com naturalidade.”	2
		Garantia da individualidade	“O educador tem o papel de ajudar a organizar nas suas relações sociais e o potencial trazido do meio familiar, dando a oportunidade de manifestar as suas opiniões e decisões. Logo, a individualidade de cada uma é garantida, na medida em que não moldamos o carácter da criança. A escola tem o papel de dar total atenção à criança como pessoa, que está num contínuo processo de crescimento intelectual,	5

			compreendendo sua particularidade e identificando e as suas necessidades.”	
	Inclusão	Significado	“Inclusão é acolher todas as crianças, da mesma forma, independentemente das diferenças físicas ou psicológicas.”	1
		Grupo sem exclusão	“Neste momento acho que estão todas incluídas no grupo. A criança de origem russa, pela dificuldade da língua e também porque o grupo já tinha outra criança com características diferentes, foi mais difícil integrá-la. Agora já a procuram, já toleram alguma reação menos correta da parte dela e já se preocupam pelo seu bem-estar.”	1
		Trabalho colaborativo/entreaduda entre as crianças	“o que pode facilitar a inclusão de crianças de culturas diferentes, é o trabalho colaborativo onde existe entreaduda. Através do jogo simbólico, jogos de construções onde tem que haver partilha de peças entre as crianças e até numa simples observação de imagens entre duas ou mais crianças.”	1
		Criação de um ambiente participativo e interativo com as famílias	“o educador deverá criar um ambiente participativo e interativo com as famílias, para que a partilha de saberes e experiências sejam uma forma de facilitar a integração.”	1

		Adequar práticas pedagógicas a todos	“Também é importante adequar as práticas pedagógicas à diversidade cultural, incentivando as crianças para a multiculturalidade e para a reflexão, através da observação dos diferentes mundos culturais.”	1
		Relação afetiva	“Na minha opinião o mais importante é a afetividade.”	1
		Participação ativa das crianças	“As atividades, ao serem propostas em grande grupo, as crianças terão oportunidade de decidir, e assim, estarão a praticar uma educação inclusiva. A criança, ou o grupo de crianças, deverão ter uma voz ativa, sendo elas a construir o seu próprio conhecimento.”	1
Papel da criança	Inclusão	Afeto e aceitação	“O papel da criança na inclusão é através do afeto e da aceitação. Muitas vezes têm uma atitude paternalista com o seu par.”  “A criança para ajudar a incluir outra de cultura diferente basta, apenas, um gesto de afeto. A partir daí, tudo vai fluindo. Se souber receber e acolher, já está a inclui-la no seu mundo. A seguir, vai surgir a curiosidade em saber mais sobre ela, a sua origem e a sua cultura.”	2
<b>TOTAL</b>				<b>29</b>

### Anexo K. Árvore categorial das notas de campo antes do início das atividades dinamizadas.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Análise</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Frequência Absoluta</b>
Diferentes culturas existentes	Cultura	Crianças provenientes de diferentes culturas no grupo	<p>“A A. disse-me que na sala havia duas crianças que eram de outros países e a educadora perguntou quais eram. Ela disse que a Ei era da Rússia e não se lembrava de onde era o H., então a educadora disse que era do Nepal, depois de ver que mais ninguém se lembrava. A A. explicou que eles não falavam a mesma língua que nós e não percebiam o que nós dizíamos.” (N.C. 2)</p> <p>“O T. disse que o pai dele tinha nascido em Espanha. A M.I. disse que o pai era do Brasil e ela também tinha nascido lá, por isso era brasileira. Mas que a mãe era portuguesa.” (N.C. 13)</p>	4
Diferenças	Pessoais	Gostos/Interesses	<p>“Algumas crianças disseram que tinham gostado e outras não.” (N.C. 19)</p> <p>“Existem dois baloiços no recreio e algumas crianças, essencialmente do sexo feminino, gostam muito de lá estar.” (N.C. 24)</p>	2
		Reações a diferentes situações	<p>“À hora de almoço, a M.S. perguntou-me porque é que a Ei e o H. eram diferentes, ao que eu respondi</p>	1

			"diferentes, como?". Ela pensou e depois disse que eles tinham o cabelo diferente e eu disse que tínhamos todos o cabelo diferente mas eles eram de outros países. Ela perguntou porque é que eles não eram amigos como os outros e porque é que batiam. E eu disse que eram assim porque não percebiam e ela não disse mais nada." (N.C. 57)	
	Culturais	Alimentação	"Ei que não queria comer, pois não gostava da refeição" (N.C. 5)	1
		Cor da pele	"A M.N. disse que se via logo, porque a M.I. e o pai estavam muito morenos e a mãe não. A educadora perguntou porque é que isso acontecia e a M.N. disse que era porque no Brasil havia muita praia e sol." (N.C. 13)	1
Inclusão	Papel da criança	Interesse pelas diferentes culturas	"A M.I. perguntou à educadora como era o natal na Rússia" (N.C. 39)	1
		Interação entre pares	"A Ei bateu várias vezes noutras crianças, começando a rir de seguida. Disse-lhe para não o fazer, com uma cara zangada e ela continuou a rir." (N.C. 20)	6

			<p>“Enquanto as crianças faziam esta atividade, o H. e a Ei estavam a brincar, individualmente.” (N.C. 21)</p> <p>“As crianças brincaram bastante em conjunto, à exceção do H. e da Ei que estiveram a brincar sozinhos.” (N.C. 24)</p> <p>“O H. estava a cantar e a dizer várias palavras, em inglês. Algumas outras crianças riam e faziam barulho, enquanto o H. cantava e outras diziam que não conseguiam dormir assim.” (N.C. 26)</p>	
	Papel do educador	Incentivar ao respeito pelo outro	<p>“Eu pedia-lhes que tentassem resolver primeiro sozinhas” (N.C. 4)</p> <p>“No seguimento da nossa conversa, o V. e o T. continuaram a conversar sobre o assunto.” (N.C. 11)</p> <p>“A M.I., a O., a Bi e algumas crianças de outro grupo estavam a discutir sobre quem ia para o baloiço, porque todas queriam andar e durante muito tempo. Vieram chamar-me para decidir quem ia andar e eu disse que podiam andar todas uma vez, ou várias, consoante o que decidissem em conjunto, e iam trocando” (N.C. 24)</p>	4

			<p>“O M.S. veio ter comigo porque queria ir brincar com outras crianças e elas não o deixavam. Disse-lhe que tinha de lhes pedir e ele disse que já tinha pedido e eu disse que, então, tinha de ir brincar a outra coisa, ao que ele respondeu que não queria. Disse-lhe que tentasse resolver sozinho e pouco tempo depois já estava a brincar com quem queria.” (N.C.41)</p>	
		Valorizar todas as crianças	<p>“Começou a falar comigo, em Russo, e eu sorri e interagi com ela.” (N.C. 32)</p> <p>“Cantaram primeiro na sala de atividades e a Ei, apesar de não falar português, cantou toda a canção, acompanhando todos os colegas, o que deixou a educadora feliz.” (N.C. 10)</p>	3
		Envolver as famílias	<p>“Contactei pela primeira vez com a maioria dos pais, que se mostrou disponível para o que fosse necessário.” (N.C. 18)</p>	1
<b>TOTAL</b>				<b>24</b>

## Anexo L. Árvore categorial da entrevista às crianças

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de Análise</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Frequência Absoluta</b>
Crianças pertencentes ao seu grupo/sala	Semelhanças	Todas apresentam semelhanças	“Sim”.	1
		Pele	“Todos são iguais por causa da pele”.	1
		Cabelo	“Alguns cabelos são iguais”.	1
	Diferenças	Todas apresentam diferenças	“Não [são iguais]”;	16
			“Não [são iguais]”;	
			“Não [são iguais]”;	
		“Não [são iguais]”;		
		“Não [são iguais]”;		
		“Não [são iguais]”;		
		“São diferentes.”;		
		“ São diferentes.”;		
		“Não [são iguais]”;		
		“São diferentes.”;		
		“Algumas não [são iguais]”;		
		“Não [são iguais]”;		
		“Não [são iguais]”;		

			<p>“Não [são iguais];</p> <p>“Não [são iguais].”</p>	
		Residência/Familiares	<p>“Não andam na mesma casa, não têm a mesma casa e não são irmãos.”;</p> <p>“Porque eles nasceram noutra cidade.”</p>	3
		Pele	<p>“Os braços”;</p> <p>“Não têm o mesmo corpo. Há uns que têm castanho claro.”;</p> <p>“A cara”;</p> <p>“Alguns têm a pele castanha”</p> <p>“São castanhas”;</p> <p>“Têm a cara de outra cor e têm a pele diferente.”;</p> <p>“Porque uns têm uma cara “assim” e há umas iguais, menos a cabeça”.</p>	8
		Cabelo	<p>“O cabelo”;</p> <p>“Cabelo”;</p> <p>“Têm o cabelo”;</p> <p>“O cabelo.”;</p> <p>“Uns têm cabelos diferentes, de outra cor.”;</p> <p>“O cabelo de outra cor.”;</p> <p>“Não têm o cabelo igual.”;</p>	7
		Olhos	<p>“Olhos diferentes”;</p>	3

			<p>“Têm os olhos de uma cor diferente”;  “Têm os olhos de uma cor diferente”</p>	
		Vestuário	<p>“Os ténis”;  “Têm roupa . . . diferentes”;  “Às vezes, a roupa.”;  “Os sapatos”.</p>	4
		Personalidade	<p>“Uns falam muito e outros falam pouco.”</p>	1
Crianças de outros países	Conceito de Cultura	Não sabem definir	<p>“Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;  “Não [sei o que é]”;</p>	17

			<p>“Não [sei o que é]”;</p> <p>“Não [sei o que é]”.</p>	
	Semelhanças	Entre todas	<p>“Não [têm nada de diferente]”;</p> <p>“São iguais a mim.”;</p> <p>“A Ei é igual a nós.”</p>	3
	Diferenças	Pele	<p>“Essas crianças não têm a mesma cor.”;</p> <p>“Têm pele diferente. Têm pele escura. E também clara.”;</p> <p>“E uns são escuros e outros não.”; “A M.I. tem porque é castanha.”.</p>	4
		Cabelo	<p>“Cabelo”;</p> <p>“Cabelos diferentes. Mas todos têm.”;</p> <p>“O cabelo”;</p> <p>“Os cabelos. A Ei tem um cabelo igual ao da M.M.”;</p> <p>“Uns têm o cabelo castanho claro, outros castanho escuro e outros preto.”;</p> <p>“Tem o cabelo diferente”.</p>	6
		Olhos	<p>“Olhos diferentes”.</p>	1
		Língua	<p>“Mas falam outra língua.”;</p> <p>“Falam uma língua diferente.”;</p> <p>“A língua.”;</p> <p>“A língua é diferente.”;</p>	7

			<p>“A língua.”;</p> <p>“Fala uma língua diferente”;</p> <p>“Falam outra língua.”</p>	
		Vestuário	<p>“Têm roupa . . . diferentes”;</p> <p>“Porque uns têm óculos e outros não.”</p>	2
		Personalidade	<p>“Espanta toda a gente, porque faz graças.”</p>	1
Estratégias	Inclusão	Língua	<p>“Falar a língua deles.”;</p> <p>“Falarmos a língua delas.”;</p> <p>“Ensinar a falar português.”;</p> <p>“Saber como é que elas falam”</p>	4
		Atitude positiva	<p>“Ver as caras deles e dizer que eles são uma pessoa.”;</p> <p>“Faço uma coisa boa.”;</p> <p>“Contar coisas boas.”;</p> <p>“Fazer alguma coisa para ficarem felizes.”</p>	4
		Conhecer o outro país	<p>“Ir onde eles nasceram.”</p> <p>“Ir lá”;</p> <p>“Ver fotografias e quando formos à Rússia, podemos tirar fotografias para vermos como é.”;</p> <p>“Ir lá de avião ou de comboio.”</p>	5
		Cuidar	<p>“Falar baixinho e cuidar deles. E dar beijinhos e abraçinhos.”;</p>	10

			<p>“Tratá-los bem . . . Não bater neles, dar beijinhos e abraços.”;</p> <p>“damos beijinhos e abraços”</p>	
		Conhecer melhor	<p>“Pergunto como se chamam.”;</p> <p>“Ver como elas são.”</p>	2
		Brincar em conjunto	<p>“Brincar com elas.”;</p> <p>“Ficamos a brincar com elas.”;</p> <p>“Podemos brincar com elas.”;</p> <p>“Brincar com eles.”;</p> <p>“Brincar com eles, falar. Ver livros.”;</p> <p>“Brincar muito com elas.”;</p> <p>“Ver um livro e jogos.”</p>	10
		Ensinar aquilo que sabem	<p>“Ensinar a brincar, a arrumar as coisas, a cantar uma música, ensinar a desenhar.”;</p> <p>“Ensinamos coisas”</p>	5
	Atividades	Típicas do país	<p>“Jogo com países”;</p> <p>“Podemos jogar jogos que existem na Rússia”;</p> <p>“O jogo da cabra cega, escondidas, apanhada”.</p>	5
		Atividades que as crianças gostam	<p>“Atividades que eles gostam e eles fazerem igual.”;</p> <p>“Desenhos”;</p> <p>“E podemos fazer uma atividade em que fazemos um desenho e mostramos”;</p>	5

			“Atividades giras, novas”; “Podemos fazer um jogo com três amigos”.	
		Projetos	“Fazer um projeto”; “Podemos trabalhar a fazer projetos”; “Fazer projetos”.	3
<b>TOTAL</b>				139

## Anexo M. Árvore categorial das notas de campo após o início das atividades dinamizadas

Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise	Unidades de Registo	Frequência Absoluta
Cultura	Conceção das crianças	Conceito	<p>“Comecei por recordar a entrevista que tinha feito às crianças, dizendo que nenhuma criança tinha sabido dizer o que era uma cultura. Expliquei que as culturas existiam nos vários países e eram diferentes consoante o país, sendo algo que o caracterizava, como aquilo que era típico daquele país e pedi que fossem dando ideias sobre algo que poderia ser. Eles falaram na bandeira, na música e danças típicas, na língua, na temperatura que se faz sentir em cada país, nos desportos que praticam e nos jogos típicos de cada país.” (N.C. 104)</p> <p>“Disseram, também, que a cultura era o que fazia parte de cada país, como a sua história, a bandeira, a comida, as músicas.” (N.C. 135)</p>	14
Diferenças	Pessoais	Reações a diferentes situações	<p>“O V. disse que batia nos outros para resolver, a M.M. disse que dava beijinhos e abraços, a M.N. disse que pedia desculpa, o S.P. disse que dizia a verdade quando alguém dizia uma mentira.” (N.C. 69)</p>	3

		Físicas	<p>“As crianças começaram a dizer que não temos todos a mesma voz, que podemos falar outra língua, o M.S. disse que a Ei tinha a pele mais suave, por ser da Rússia, que podemos ter a cor do cabelo e dos olhos diferentes e que também não gostamos todos do mesmo.” (N.C. 104)</p> <p>“Os meninos brasileiros têm características que nós também temos.” (N.C. 94)</p>	2
	Culturais	Alimentação	<p>“Estas histórias levaram a que as crianças falassem sobre o que se come em vários países, como o japonês” (N.C. 94)</p>	1
		Cor da pele/cabelo	<p>“As crianças iam dizendo que as pessoas que estavam a desenhar ou a recortar eram diferentes pela cor do cabelo e pelo tom de pele.” (N.C. 94)</p>	2
Inclusão	Papel da criança	Interesse pelas diferentes culturas	<p>“Fizessem a representação de pessoas diferentes, pintando ou fazendo recortes em revistas. . . . Durante esta atividade, as crianças iam dizendo que as pessoas que estavam a desenhar ou a recortar eram diferentes pela cor do cabelo e pelo tom de pele.” (N.C. 94)</p>	7

			<p>“A Ei estava a fazer o desenho de um gato, pintando-o de azul e cor de rosa. A Be e a R. estavam a falar sobre gatos e a Be disse que, se calhar, os gatos na Rússia eram assim, com aquelas cores. A O. disse que não havia gatos assim em nenhum lado e a R. perguntou à Ei como eram os gatos na Rússia, ao que ela não respondeu.” (N.C. 111)</p> <p>“O T. disse palavras em espanhol, a C. disse uma palavra em inglês e outra em francês, o L. disse palavras em sueco, várias crianças disseram palavras em inglês e eu disse palavras em russo, pois a Ei não disse nenhuma. Quando disse palavras em russo, a O. disse que já tinha ouvido a palavra obrigado, em russo.” (N.C. 113)</p> <p>“No recreio, a M.N. e a M.I. estiveram a falar sobre o que já sabiam sobre os países.” (N.C. 126)</p> <p>“Foram fazer-lhe mais perguntas sobre os gatos da Rússia, ao que ela não respondeu.” (N.C. 129)</p> <p>“Disseram, também, que era o bom o T. saber falar espanhol porque lhes podia ensinar e que tinham ficado a saber mais coisas sobre ele, com a apresentação dos pais.” (N.C. 131)</p>	
--	--	--	--	--

			<p>“A Ei não estava presente, então o S.O. disse que ela ia gostar de ouvir a música do país dela.</p> <p>Quando ela chegou, colocámos a música tradicional da Rússia e ela repetiu várias vezes “Rússia” e todos se riram por perceberem que ela conhecia aquela música.” (N.C. 133)</p>	
		<p>Conhecimento acerca da cultura do outro</p>	<p>“A M.M. disse que achava que o natal na Rússia tinha gatos porque a Ei gosta muito de gatos, desenhando-os.” (N.C. 87)</p> <p>“Pus a tocar uma canção de natal em Russo e a Ei esteve a cantar, enquanto os outros ouviam e a observavam.” (N.C. 97)</p> <p>“Disseram qual era o país maior, o mais pequeno e eu disse que aquele onde viviam mais pessoas era o Brasil, apesar de a Rússia ser maior.” (N.C. 106)</p> <p>“Depois de todos os cartazes feitos, ficaram expostos na sala de atividades. Depois disso, a Ei aproximou-se dos mesmos e eu mostrei-lhe onde estava a Rússia. Ela começou a dizer os nomes dos pratos típicos da Rússia que ali estavam representados.” (N.C. 123)</p>	12

		<p>“Disseram que já sabiam que jogos se jogavam lá, algumas palavras nas diferentes línguas.” (N.C. 126)</p> <p>“Já tinham percebido porque é que a Ei gostava tanto de gatos e estava sempre a desenhá-los.” (N.C. 126)</p> <p>“A M.I., o M.G. e a Ee estavam a falar sobre a Ei, dizendo que agora já sabiam porque é que ela desenhava tantos gatos, pois era algo típico do país dela.” (N.C. 129)</p> <p>“Estiveram a conversar sobre o que já sabiam sobre o T. e a comparar com o facto de ter o pai Espanhol, como o facto de falar duas línguas e ter um apelido diferente dos que costumam ouvir.” (N.C. 132)</p> <p>“Disseram que tinham percebido que os países tinham todas coisas diferentes uns dos outros, que as bandeiras eram diferentes e tinham cores diferentes, que as pessoas eram diferentes consoante o seu país, mas também quando eram do mesmo país.” (N.C. 135)</p>	
	Interação	<p>“Começaram a dizer várias qualidades, coisas que gostavam de fazer juntos ou que o outro fazia bem. Todos participaram. Quando chegou a vez do T., ele disse que gostava de dizer algo bom sobre o H., mas</p>	7

			<p>que ele não estava presente. Eu perguntei o que era e ele disse que gostava de dizer que adorava os desenhos que ele fazia dos autocarros.” (N.C. 64)</p> <p>“Hoje de manhã, quando a Ei chegou, todos foram ter com ela, que não vinha há vários dias. A M.I. perguntou-lhe como era o natal na Rússia e ela não respondeu. Assim, começaram a cantar canções de natal em português, em conjunto.” (N.C. 71)</p> <p>“A Ei foi para a mercearia e o M.G. foi brincar com ela. Ia-lhe dando a “comida” e falando com ela, apesar de ela não lhe responder.” (N.C. 79)</p> <p>“A M.I. veio ter comigo e disse que tinha perguntado à Ei o que é que ela comia no natal, na Rússia, e que ela tinha respondido que comia smarties.” (N.C. 80)</p> <p>“A Ei queria ir brincar com as minhocas que a M.M. tinha, mas ela não deixou. A Ei chamou-me para ir ver e eu fui e disse-lhe para brincar com a M.M.. Quando voltava para ao pé de outras crianças, a Ei voltava a chamar-me e, depois, ficou a brincar sozinha.” (N.C. 83)</p> <p>“Durante o tempo de brincadeira no recreio, a M.I., a M.S., a O., a A.R. e a Ee estiveram a brincar com a</p>	
--	--	--	--	--

			<p>Ei. Andavam atrás umas das outras, corriam e iam falando, sendo que a Ei falava pouco e não respondia a nada do que lhe diziam.” (N.C. 118)</p> <p>“A Ei estava a brincar na mercearia . . . Passado uns minutos, a M.S. foi brincar com ela. Iam interagindo com gestos, mas sem falar muito.” (N.C. 121)</p>	
		Cooperação	<p>“Um dos grupos dividiu tarefas, autonomamente” (N.C. 76)</p> <p>“Enquanto estávamos a conversar, a Ei levantou-se e o S.O. foi buscá-la, para que ficassem junto ao restante grupo.” (N.C. 110)</p> <p>“Eles disseram que ajudavam a apertar os sapatos, a arrumar brinquedos, quando se magoavam e que às vezes não conseguiam ajudar.” (N.C. 124)</p> <p>“Descreveram as ajudas que deram, dizendo que tinham ajudado a arrumar brinquedos, a desenhar algo que o outro não sabia desenhar, a apertar os sapatos e quando o outro se magoava.” (N.C. 127)</p> <p>“O L. magoou-se no recreio e o S.O. veio dizer-me, para que eu o fosse ajudar. Depois, disse que ajudar os amigos era bom e que, quando não conseguiam</p>	14

			<p>ajudar, chamavam-me a mim ou à educadora.” (N.C. 130)</p> <p>“Os elementos de cada grupo conversaram, de forma a decidirem que máquina iriam representar e que sons e movimentos iria realizar cada um.” (N.C. 134)</p> <p>“Elas disseram que era bom ajudar os outros porque assim também eram ajudados e porque os outros ficavam felizes quando os ajudávamos.” (N.C. 135)</p> <p>“As que diziam que tinha corrido bem diziam que tinha sido porque tinham brincado com os brinquedos de um dos pares, porque tinham brincado com os amigos ou tinham sido ajudados por um dos pares.” (N.C. 136)</p>	
	Papel do educador	Valorizar todas as crianças	<p>“O H. veio para o meu colo e ficou ali bastante tempo. Encostava a cabeça à minha, deu-me beijinhos, cantou, riu-se, disse palavras e eu ia falando com ele.” (N.C. 74)</p>	1
		Dinamizar atividades sobre diferentes culturas	<p>“Queria conversar acerca do projeto que a M.I. tinha sugerido, denominado “Como é o natal na Rússia?” (N.C. 65)</p>	11

			<p>“Pedi às crianças que fazem parte do projeto sobre o natal na Rússia para desenharem como pensavam ser o natal na Rússia.” (N.C. 87)</p> <p>“A Be e o M.G. foram pesquisar no computador informações sobre o natal na Rússia.” (N.C. 89)</p> <p>“Expliquei que íamos fazer um doce típico da Rússia e todos se mostraram entusiasmados.” (N.C. 92)</p> <p>“Estas histórias levaram a que as crianças falassem sobre o que se come em vários países, como o japão, e que os meninos brasileiros têm características que nós também temos.” (N.C. 94)</p> <p>“Mostrei-lhes o globo que têm na sala . . . e, depois, fui mostrar, a cada criança, o mapa que tinha levado com os países onde todas as crianças da sala nasceram.” (N.C. 106)</p> <p>“Pedi às crianças que falavam outras línguas, para dizerem palavras nessas mesmas línguas, para que pudessemos aprender.” (N.C. 113)</p> <p>“estiveram a realizar os cartazes acerca dos países.” (N.C. 117)</p> <p>“realizámos um jogo típico da Rússia” (N.C. 120)</p>	
--	--	--	--	--

			<p>“Iamos fazer jogos típicos de alguns países. . . . No final, fomos para a sala e pedi-lhes que tentassem perceber de que país eram os jogos. Todos conseguiram perceber, por associação, pois sabem que os gatos são típicos da Rússia, o de Portugal já conheciam e os outros dois foram tentando dizer países até descobrirem a sua origem.” (N.C. 125)</p> <p>“pedi que primeiro ficassem a ouvir e ver as danças típicas e tentassem perceber de que país era aquela música. Após poucos segundos, todos perceberam de onde era cada música.” (N.C. 133)</p>	
		Envolver as famílias	<p>“O T. trouxe o livro “O que é isto? Os animais” e o S.R. trouxe “O grande livro dos insetos”” (N.C. 81)</p> <p>“Entretanto, chegou a Ei e a educadora foi mostrar ao pai a receita. Ele riu-se e disse o nome do doce.” (N.C. 92)</p> <p>“Os pais do T. foram fazer uma apresentação sobre Espanha” (N.C. 131)</p>	3
<b>TOTAL</b>				77