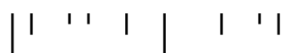


EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO, NUMA SALA DE 3 ANOS

Catarina Leal Mendes

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



EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO, NUMA SALA DE 3 ANOS

Catarina Leal Mendes

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

Orientadora: Professora Doutora Manuela Rosa

2019-2020

| ' | | ' |

Há um mundo a ser descoberto dentro de cada criança e de cada jovem. Só não consegue descobri-lo quem está encarcerado dentro do seu próprio mundo.

Augusto Cury

AGRADECIMENTOS

Após uma jornada de trabalho árduo, de muita dedicação e empenho, cujo sucesso não seria possível sem todas as pessoas que me acompanharam no decorrer deste percurso e contribuíram para alargar o meu leque de conhecimentos, é terminada mais uma etapa da minha vida, que fez de mim uma melhor profissional de educação. A estas pessoas incríveis, com um lugar muito especial na minha vida e que me apoiaram nos maiores momentos de ansiedade e desespero, devo dizer que nada seria possível sem vocês e, por isso, quero agradecer:

À minha Patrícia, por me incentivar a não procrastinar, por acreditar em mim, por estar sempre disponível e disposta a ajudar-me em tudo aquilo que eu precisasse, acompanhando todo o meu processo e evolução. Por todo o amor, compaixão, compreensão e amizade que me dá desde que me conhece e que foram cruciais no decorrer deste estapa. Por todos os conselhos, pela tranquilidade transmitida e, sobretudo, por toda a força que me deu para nunca desistir. Por caminhar, incansavelmente, ao meu lado todos os dias desta grande aventura e estar lá sempre para me ouvir e refletir comigo, incentivando-me sempre a querer ser melhor e atenuando as minhas inseguranças... Para não falar de toda a paciência necessária para aturar as minhas ansiedades, dúvidas e receios.

Aos meus Pais, por todo o apoio e por toda a fé depositada em mim. Por se manterem sempre ao meu lado, acreditando mais em mim do que eu mesma. Por me darem esta oportunidade e incentivarem a minha evolução, como pessoa e como profissional. Por fazerem parte dos meus dias de estágio e de elaboração de relatório, ouvindo as minhas frustrações e receios, e por se disponibilizarem sempre para me ajudar, ouvir as minhas histórias do dia-a-dia e, sobretudo, por estarem sempre lá para me incentivarem a fazer e ser melhor.

À minha família, por todas as vezes que não consegui estar presente ou estava presente mas não conseguia desfrutar dos momentos, entregando-me de corpo e alma. Por depositarem uma enorme confiança em mim, permitindo-me acreditar nas minhas capacidades. Por toda a paciência, por todos os incentivos e por nunca me deixarem desamparada.

Ao meu grupo de amigos mais próximo – *AIII* – pela falta de tempo para combinar momentos de convívio enquanto estagiei. Por toda a ajuda que me deram durante essa fase e a fase da elaboração do relatório, demonstrando sempre acreditar em mim. Por

todo o carinho, por toda a paciência, por todas as preocupações, por ouvirem todas as minhas peripécias e, sobretudo, por me apoiarem sempre.

À Lara, à Maria João, à Margarida e à Vanessa, quatro educadoras espetaculares com quem convivi e aprendi muito nesta longa jornada (PPS I e II), sobretudo à Lara e à Maria João, por terem sido, sem dúvida, um exemplo de profissionais e pessoas que pretendo ter em conta no decorrer do meu caminho. Por terem acreditado em mim e me terem dado todas as oportunidades para arriscar e aprender. Por me ensinarem e partilharem comigo as suas ideias, permitindo-me participar em todo o processo educativo das crianças. Por, sobretudo, desde o primeiro dia em que as conheci, me terem integrado da forma mais especial na equipa educativa da sala, fazendo-me sentir um membro da mesma.

À professora Manuela, por toda a paciência necessária para compreender as minhas “complicações” e para responder às minhas questões e preocupações, sobretudo no que diz respeito à investigação. Por todos os ensinamentos e experiências partilhadas, por todo o acompanhamento e orientação prestados ao longo do meu percurso académico e por toda a disponibilidade, preocupação e pelo carinho demonstrados. Em especial, pelos conselhos que me deu, permitindo-me refletir sobre a minha prática e tornar-me melhor profissional.

À professora Maria João Hortas e ao professor Alfredo Dias, por se terem disponibilizado para me ajudar, por me transmitirem calma e confiança nos momentos de maior angústia e por partilharem comigo conhecimentos que me permitiram evoluir. A vossa disponibilidade e apoio foram cruciais para manter a esperança de que seria capaz de terminar a etapa de elaboração do relatório que, inicialmente, foi bastante atribulada.

Por fim, mas com a mesma importância, aos grupos de crianças excecionais (PPS I e II), com os quais tive a oportunidade de me cruzar, por me proporcionarem diversos momentos de aprendizagem e alegria. Por todo o amor e carinho transmitidos. Por todos os atos de afeto e sorrisos contagiantes que partilharam comigo e me fizeram ficar de coração cheio.

A todos vós, um abraço enorme e cheio de ternura, como forma de agradecimento, por nunca deixarem de estar ao meu lado.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, com o objetivo de refletir acerca da intervenção realizada num determinado contexto. Desta forma, pretende-se evidenciar as aprendizagens adquiridas e as intenções definidas e aplicadas, em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de 14 crianças de 3 anos de idade.

No decorrer da minha prática, surgiu a investigação intitulada *Educação de Infância e Estratégias de Integração, numa sala de 3 Anos*, devido à necessidade de adotar uma prática educativa que responda à diversidade sociocultural, presente no grupo de crianças, respeitando os direitos sociais e culturais de cada uma e assegurando a integração das mesmas no grupo.

Para tal, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, baseada num estudo de caso, uma vez que este se centra numa situação específica de um contexto particular. Através deste, pretende-se compreender o valor que os progenitores dão ao JI; identificar as práticas familiares no grupo de crianças e perspetivar estratégias promotoras da integração de todas as crianças.

Palavras-chave: Educação de Infância; Diversidade Cultural; Estratégias de Integração.

ABSTRACT

This report was constructed for the subject of Supervised Professional Practice II and intends to speculate on the intervention that was performed, within a given context. The intention is thus to point out acquired learning skills as well as the defined and applied intentions, within the context of Kindergarten, with a group of 14 children at the age of 3.

In the course of my practice, it comes to light the investigation entitled *Early Childhood Education and Integration Strategies, in a room of 3-year old children*, due to the necessity to adopt an educational practice that responds to sociocultural diversity, conspicuous in children's group, with respect for their social and cultural rights and ensuring the integration of all into the group.

A qualitative investigation, based on the study of intrinsic case, thus took place, since the study revolves around a specific situation within a specific context. The investigation intends to shed light on the value parents give to kindergarten; identify familyfriendly practices in the children's group; and finally, envisage strategies that promote the integration of all children.

Keywords: Early Childhood Education; Cultural Diversity; Integration Strategies.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. O Mundo à Nossa Volta.....	3
2.1. O que nos Rodeia – <i>O Meio e Contexto Socioeducativo</i>	4
2.2. Um Trabalho Colaborativo – <i>A Equipa Educativa</i>	6
2.3. O Palco da Ação – <i>O Ambiente Educativo</i>	7
2.3.1. O Cenário da Ação – <i>O Espaço</i>	8
2.3.2. O <i>Continuum</i> da Ação – <i>O Tempo</i>	11
2.4. Os Primeiros Agentes Educativos - <i>As Famílias</i>	14
2.5. A Heterogeneidade do Grupo do JI - <i>As Crianças</i>	16
3. O Meu <i>Guia</i> Pedagógico.....	19
3.1. Definição das Intenções Pedagógicas que Norteiam a minha Prática.....	20
4. Educação de Infância e Estratégias de Integração, numa Sala de 3 Anos.....	27
4.1. Identificação de uma Problemática Emergente.....	28
4.2. Revisão de Literatura sobre a Temática Identificada	28
4.2.1. Evoluir para Educar e Integrar – <i>Conceção de JI</i>	28
4.2.2. Sociedades Diversas e Interações – <i>Conceção de Diversidade Cultural</i>	31
4.2.3. Construir a Mudança em Conjunto – <i>Diversidade Cultural no Contexto de JI</i>	32
4.2.4. Fomentar a Evolução e Abraçar as Diferenças – <i>Estratégias de Integração a Desenvolver pelo Educador</i>	34
4.3. Roteiro Metodológico.....	37
4.4. Roteiro Ético	39
4.5. Apresentação de Dados e Discussão dos Resultados.....	40
4.5.1. Práticas e Interações no JI e em Família: Perspetivas das Famílias, Educadora e Crianças.....	40
4.5.2. Práticas e Interações no JI e em Família: Estratégias Promotoras da Integração de Todos	52
5. Construção da Profissionalidade.....	56
6. Considerações Finais	60
Referências	63
Anexos	70
Anexo A. Portefólio.....	71

Anexo B. Roteiro Ético da Investigação.....	72
Anexo B1. Carta de Apresentação	82
Anexo B2. Pedido de Autorização de Fotografias	83
Anexo B3. Pedido de Autorização para a Realização do Portfólio Individual de Uma Criança.....	84
Anexo C. Instrumentos de Recolha de Dados	85
Anexo C1. Modelo dos Inquéritos às Famílias.....	85
Anexo C2. Transcrição da Entrevista realizada à Educadora Cooperante.....	88
Anexo D. Grelhas Categrorais	90
Anexo D1. Caracterização dos Respondentes (Famílias).....	90
Anexo D2. Conceção de JI (Famílias)	92
Anexo D3. Interação Família – Criança (Famílias)	96
Anexo D4. Perceções de Diversidade Cultural (Famílias)	101
Anexo D5. Perceções de Diversidade Cultural (EC).....	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Interação Família-Criança: Desenho do JP</i>	52
Figura 2. <i>Interação Família-Criança: Desenho do TJ</i>	52

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 A. <i>Idades dos Progenitores</i>	41
Quadro 1 B. <i>Nacionalidade dos Progenitores</i>	41
Quadro 1 C. <i>Formação Académica das Famílias</i>	41
Quadro 1 D. <i>Número de Anos de Residência em Portugal</i>	41
Quadro 2. <i>Nacionalidades dos Pais</i>	42
Quadro 3. <i>Conceções de JI: Visão de EPE – Categorias e Subcategorias</i>	42
Quadro 4. <i>Conceções de JI: Articulação JI – Família</i>	43
Quadro 5. <i>Interação Família – Criança: Ocupação dos Tempos Livres – Categorias e Subcategorias</i>	44
Quadro 6. <i>Interação Família – Criança: Momento de Alimentação</i>	45
Quadro 7. <i>Interação Família-Criança: Momento de Repouso</i>	45
Quadro 8. <i>Perceções sobre a Diversidade Cultural: Estratégias de Acolhimento a Desenvolver pelo Educador (Famílias)</i>	46
Quadro 9. <i>Perceções sobre a Diversidade Cultural: Estratégias de Acolhimento Centradas nas Crianças (Famílias)</i>	47
Quadro 10. <i>Perceções sobre a Diversidade Cultural: Conceções de Diversidade Cultural (Famílias)</i>	47
Quadro 11. <i>Perceções sobre a Diversidade Cultural: Estratégias de Acolhimento a Desenvolver pelo Educador (EC)</i>	49
Quadro 12. <i>Perceção sobre a Diversidade Cultural: Estratégias de Acolhimento Centradas nas Crianças (EC)</i>	50
Quadro 13. <i>Perceções sobre a Diversidade Cultural: Conceção de Diversidade Cultural (EC)</i>	50
Quadro 14. <i>Interação Família – Criança: Desenhos das Crianças – Categorias e Subcategorias</i>	51

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

EC – Educadora(s) Cooperante(s)

EES – Equipa Educativa da Sala

EI – Educador/a de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

NC – Notas de Campo

PC – Projeto Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

TAE – Técnica de Ação Educativa

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (PPS), módulo II, desenvolvida em contexto de Jardim de Infância (JI), numa instituição situada na zona oriental de Lisboa, com um grupo de catorze crianças, de 3 anos de idade, durante quatro meses, nomeadamente de outubro a janeiro.

Através deste documento pretende-se refletir sobre a prática pedagógica e consolidar competências e saberes de intervenção educativa. Assim, de forma sistemática e fundamentada, apresentam-se as evidências da ação e ainda as aprendizagens desenvolvidas com a investigação intitulada *Educação de Infância e Estratégias de Integração, numa sala de 3 Anos*.

No que se refere à estrutura do presente relatório, este encontra-se organizado em cinco capítulos: i) Caracterização do Contexto Socioeducativo; ii) Análise Reflexiva da Intervenção; iii) Educação de Infância e Estratégias de Integração, numa sala de 3 Anos; iv) Construção da Profissionalidade; v) Considerações Finais.

No primeiro capítulo, de modo a contextualizar a minha prática, concretiza-se a caracterização do meio e do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e das crianças.

Após a caracterização, surge o capítulo seguinte que visa a apresentar as intenções pedagógicas da educadora cooperante (EC) que, em conjunto com a caracterização realizada no capítulo anterior, deram origem à definição das intenções pedagógicas que nortearam a minha prática. Neste ponto, é detalhado ainda todo o processo de intervenção, considerando as observações registadas em notas de campo (NC), o planeamento e a avaliação.

No terceiro capítulo, aborda-se a introdução à investigação em JI, com o intuito de compreender que estratégias pode o educador desenvolver para garantir a integração de todas as crianças no grupo. Este engloba a identificação da problemática, a revisão de literatura sobre a mesma, as opções metodológicas e éticas, a apresentação de dados recolhidos e a discussão dos resultados obtidos.

Para terminar, nos últimos capítulos, é elaborada uma reflexão sobre todo o percurso vivido no decorrer dos dois módulos (I e II) de PPS relativamente à valência de creche e de JI, que fomentaram a construção da minha identidade profissional, bem como são apresentadas as considerações finais do relatório.

2. O MUNDO À NOSSA VOLTA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo pretende-se desenvolver uma análise reflexiva que diz respeito à caracterização do contexto educativo onde decorreu a PPS. Este é constituído por cinco subcapítulos, que retratam o Meio e Contexto Socioeducativo; a Equipa Educativa; o Ambiente Educativo; as Famílias; as Crianças.

2.1. O que nos Rodeia – O Meio e Contexto Socioeducativo¹

O referido contexto socioeducativo situa-se no concelho de Lisboa, na zona oriental. Este encontra-se rodeado por espaços verdes, com caminhos de terra batida e calcetados, bem como por estabelecimentos de serviços à comunidade, nomeadamente um café e parques de merendas, que deram suporte a um projeto realizado, em conjunto, com as crianças.

No que diz respeito à comunidade envolvente, a EC defende que o contacto entre a comunidade e as crianças é fundamental para o processo de desenvolvimento das mesmas, uma vez que estas estão inseridas “numa sociedade, pelo que [devem] conhecer o espaço envolvente e contactar com a comunidade”.

De acordo com o Projeto Educativo (PE), a organização é de carácter privado, com fins lucrativos e foi fundada em 2010, integrando as valências de Creche e de JI, com o “intuito de proporcionar à comunidade local uma estrutura que ofere[ça] os melhores padrões de qualidade e exigência, naquilo que se consideram ser as melhores práticas pedagógicas” (p. 10).

Neste seguimento, o estabelecimento é constituído por dez salas de atividades; um recreio ajardinado com equipamento lúdico; uma sala destinada à equipa docente, com biblioteca; uma cozinha; um refeitório; uma copa de leite destinada aos berçários; sanitários (para adultos e para crianças).

No que diz respeito às salas de atividades, oito são destinadas à valência de creche (dos 6 meses aos 2 anos) e duas reservadas à valência de JI, sendo que uma integra crianças com 3 anos de idade e a outra abrange crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Por cada sala são responsáveis duas profissionais: uma educadora de infância (EI) e uma técnica de ação educativa (TAE). Outra particularidade do estabelecimento refere-se ao número de crianças por sala ser inferior ao estipulado pelo Despacho Normativo n.º 10-A/2018.

¹ Descrito com base no Projeto Educativo, nas observações realizadas, assim como na perspetiva da EC face à comunidade envolvente (cf. Anexo A8 no portefólio da PPS)

Relativamente ao espaço exterior, embora exista “uma zona dedicada à Creche e outra para o [JI]” (PE, p. 10), estas são áreas que promovem as interações entre os diferentes grupos de crianças, assim como o refeitório e os sanitários. Existe ainda outra zona no espaço exterior, dedicada à horta pedagógica, destinando-se às salas de JI.

De acordo com o PE, a missão deste estabelecimento é veicular e potenciar “a vivência de valores, para que todos possam aprender a ser, aprender a fazer e aprender a partilhar, princípios essenciais à construção de uma sociedade melhor e mais justa” (p.30). Desta forma, assume como objetivos pedagógicos:

- a. Criar um ambiente flexível adaptado aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas que lhe permita crescer confiante e com iniciativa;
- b. Estabelecer relações que encorajem a criança a participar de forma ativa;
- c. Procurar conhecer o grupo de crianças pelo qual se encontra responsável, aprendendo a observar o seu comportamento e interações;
- d. Estabelecer uma rotina diária consistente. Desta forma, as crianças desenvolverão um sentimento de pertença a um ambiente no qual podem prever no seu quotidiano;
- e. Promover momentos e atividades para que a criança possa comunicar os seus sentimentos e pensamentos;
- f. Selecionar agentes educativos especializados (*Ibidem*, p. 31).

A par disto, as profissionais do estabelecimento regem a sua ação tendo por base os seguintes princípios orientadores: respeitar as características e necessidades da criança, considerando-a um ser único e individual; garantir a segurança afetiva da criança, criando um ambiente educativo acolhedor e pacífico e estabelecendo uma relação próxima entre adulto-criança; valorizar o brincar e as experiências no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; dialogar com as famílias das crianças, de modo a compreender e conhecer melhor cada uma. Estes, por sua vez, influenciam a prática dos profissionais de educação.

Importa ainda referir que o estabelecimento integra um ensino bilíngue, no qual é introduzida a língua inglesa e que está “assente nas metodologias no âmbito da Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos (AILC), [em que se] pretende que o Inglês possa ser utilizado como instrumento enriquecedor de determinados conteúdos curriculares” (PE, p. 27). Para tal, a organização tem o intuito de promover o primeiro contacto das crianças com a língua inglesa de forma natural, agradável e estimulante.

2.2. Um Trabalho Colaborativo – A *Equipa Educativa*²

No presente subcapítulo, será caracterizada a equipa educativa do estabelecimento e, em particular, da sala onde ocorreu a PPS e respetiva interação.

Relativamente à equipa educativa do estabelecimento, esta é constituída por 19 profissionais de educação, sendo estes educadoras de infância, TAE, professores de atividades semanais (música e inglês), que colaboram entre si e cujas funções se complementam. Para além dos profissionais de educação referidos, fazem parte da organização outros profissionais externos de apoio educativo que, geralmente, uma vez por semana, contactam com as crianças inscritas nas atividades de enriquecimento curricular, como *ballet*, natação e judo (algumas ocorrem durante o tempo letivo). A organização integra ainda duas ajudantes de cozinha/limpeza.

Quanto aos órgãos de gestão, a organização é gerida por duas profissionais: uma diretora geral que, de acordo com o *site* oficial da organização, é responsável pela gestão, pelo relacionamento direto com os pais e pela manutenção dos padrões de qualidade de todas as áreas; uma diretora pedagógica, simultaneamente EI, responsável por assegurar e gerir a aplicação do Projeto Pedagógico, a coerência das práticas pedagógicas das várias educadoras e, ainda, assegurar a qualidade e adequação do conteúdo das atividades desenvolvidas. Ademais, presenciei algumas reuniões orientadas pela diretora pedagógica, tomando conhecimento que esta se reúne uma vez por semana com as educadoras e com as TAE, em dias diferentes, promovendo momentos de partilha e de transmissão de informações.

No que se refere à caracterização da equipa educativa da sala (EES) de atividades onde decorreu a PPS, esta é constituída por uma EI e por uma TAE. De acordo com a EC, a mesma coopera com a organização educativa há cerca de dois anos, não consecutivos, afirmando ainda que se formou em educação de infância pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE). No que diz respeito à TAE, esta referiu colaborar com a instituição há cerca de três anos, tendo um curso profissional.

Em sala, constatei que a EC valoriza o trabalho e a presença da TAE, bem como as suas perspetivas e opiniões, proporcionando momentos de partilha, em tempo formal e informal. É de realçar que a presença da TAE na sala não foi diária e constante, por motivos de organização de pessoal do estabelecimento, contudo, a EC procurou inclui-

² Caracterização realizada tendo por base o PE do estabelecimento e a entrevista à EC.

la no processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo, mantendo-a, de alguma forma, presente na rotina diária, bem como nos espaços físicos da sala.

Assim, no que diz respeito à relação entre a EES verifiquei que existe colaboração, cooperação e entreajuda, sobretudo, quando ambas estão presentes. Em concordância, a EC afirma que “o trabalho desenvolvido resulta da colaboração da [EES], que partilha os seus conhecimentos em relação ao grupo de crianças, assim como as tarefas da rotina diária e a preparação das atividades”, reforçando a importância da comunicação.

2.3. O Palco da Ação – O Ambiente Educativo

Considerando a perspectiva de Post e Hohmann (2011), em que a criança, desde que nasce, aprende ativamente, através das relações que estabelece e das explorações dos materiais a que tem acesso, o EI tem um papel fundamental na organização do ambiente educativo.

Neste sentido, de acordo com Silva (2014), para promover totalmente o desenvolvimento das crianças, é necessário que o meio que as envolve seja rico, a nível material e social, e ainda que seja “um ambiente com um amplo leque de ofertas que abarquem todos os aspectos [*sic*] do seu desenvolvimento – motor, cognitivo, comunicativo e socioafetivo – e que respeitem o modo como (...) aprendem” (p. 75). Ou seja, é necessário criar um ambiente educativo que promova o desenvolvimento integral da criança. Desta forma, a organização do ambiente educativo deve “favorecer o desenvolvimento (...) da criança, valorizando os aspectos [*sic*] importantes que configuram esse crescimento” (Maura, 2008, p. 340), bem como estimular a sua autonomia (Maura, 2008; Rovira & Giner, 2008).

Paralelamente, ao consultarmos o Decreto-Lei 241/2001, que define o perfil específico de um EI, compreende-se que este deve planear a organização do ambiente educativo de modo a proporcionar oportunidades e recursos, promovendo aprendizagens de forma holística, isto é, integrando todas as áreas do saber e assegurando as condições imprescindíveis para responder às necessidades e garantir o bem-estar das crianças, como também referido por Silva, et al. (2016).

Para tal, é necessário realizar uma avaliação constante, uma vez que este é um processo fundamental para observar, registar e documentar os saberes da criança, “as competências que possui, como pensa e aprende com o objetivo de obter uma imagem rica e compreensiva do que a criança sabe e é capaz de fazer, assim como, dos seus

interesses” (McAfee & Leong, 2006, citados por Parente, 2012, p.305). Ou seja, o EI deve apropriar-se do processo de avaliação como forma de acompanhar, observar, recolher e interpretar os progressos da criança, registando-os continuamente (Leite, 2001). Além disso, Silva, et al. (2016) afirmam que a recolha de diferentes tipos de informação tornará possível não só conhecer em pleno as crianças e o seu meio envolvente, como também permitirá construir um currículo que proporcione aprendizagens enriquecedoras e significativas para as mesmas.

Desta forma, compreende-se que o ambiente educativo é algo muito mais abrangente do que apenas o espaço em que a criança aprende e se desenvolve, envolvendo outras dimensões importantes e necessárias conjeturar, de forma integrada, no processo educativo. Através da avaliação contínua, o educador poderá planejar e organizar intencionalmente um ambiente educativo, que seja estimulante e diversificado, considerando os interesses e necessidades das crianças, valorizando e reconhecendo as suas características individuais e incluindo todas as crianças.

Assim, será realizada uma caracterização do ambiente educativo do contexto em que ocorreu a PPS, com base nas observações realizadas e no projeto curricular de sala (PC), focando-se nas dimensões: temporal, física e funcional.

2.3.1. O Cenário da Ação – O Espaço³

No que diz respeito à organização do espaço educativo, a estrutura surgiu através da constante observação da EC, relativamente aos interesses, dificuldades, necessidades, potencialidades e características do grupo, “de modo a fomentar as competências emergentes” (EC).

A sala de atividades encontra-se estruturada, sobretudo, de forma a promover a autonomia do grupo, “tendo sido pensada pela [EES] e construída em conjunto com as crianças que dele fazem parte (...)” (PC, p. 25), de modo a tornar-se um espaço aprazível para as mesmas e proporcionando a aquisição de diversas aprendizagens significativas. Contudo, o PC indica também que a estrutura poderá sofrer alterações, facultando novas experiências às crianças e considerando os interesses, características e necessidades do grupo, como defendem Silva, et al. (2016).

Nesta medida, a sala de atividades encontra-se dividida em nove áreas, de acordo com as intenções da EC, com a maioria dos materiais ao nível das crianças.

³ Consultar planta da sala de atividades no Anexo A6 do portefólio da PPS (Anexo A).

A área do tapete, um espaço amplo, onde ocorrem momentos e atividades em grande grupo, sobretudo no momento de acolhimento, em que é realizada a hora do conto, a marcação de presenças e do estado do tempo, estimulando o gosto pela leitura e escrita, a interação, a comunicação e a participação de todas as crianças.

As áreas *lar doce lar* e *disfarces*, adornadas com materiais predominantemente industrializados (máscaras, um fogão, armários, mesa, cadeiras, alimentos, talheres, um carrinho de bebê em miniatura e de plástico), que permitem às crianças explorar o jogo simbólico através da recriação de momentos do cotidiano e situações imaginárias, bem como da interpretação de diferentes personagens, promovendo a interação, a comunicação e a criatividade, como se constata na seguinte observação,

Na área lar doce lar, o FR, o TJ, o MR e a CR eram uma família. O TJ e o FR eram os “manos”, como os próprios referiram, que cuidavam do irmão mais novo (o boneco Pocoyo) e a CR e o MR desempenhavam o papel de mãe e pai, respectivamente. Enquanto o TJ segurava o boneco ao colo, as restantes crianças combinavam entre si quem cozinhava para dar de comer “bebé” (NC16, nº14).

A área *vamos brincar*, onde se encontram alguns livros, bem como jogos de encaixe, enfiamentos e *puzzles*, através dos quais as crianças podem fazer várias explorações, em grupos ou individualmente, estimulando o interesse pela leitura e escrita, a memória, a interação, a comunicação e o desenvolvimento da noção espacial e do raciocínio lógico-matemático.

A área *estúdio de arte*, com cadeiras, mesas, cavaletes e um armário com diversos materiais para pintura, desenho, modelagem, colagem e recorte, em que as crianças exploram diferentes técnicas e materiais, fomentando a criatividade, a comunicação e expressão, bem como a autonomia das crianças.

As áreas *tu és especial* e *galeria*, onde se encontram fotografias das crianças, que proporcionam um maior conforto às mesmas, e são expostos (pendurados no teto) os seus trabalhos, que suscita a contemplação das suas obras em diferentes ângulos e posições, promovendo assim a interação e a comunicação.

As áreas *assoa o teu nariz* e *bebe água*, onde estão disponibilizados materiais (papel higiénico, caixote do lixo, copos de plástico, jarro com torneira), estimulam a autonomia das crianças.

Nos momentos de exploração livre, as crianças apropriam-se das várias áreas à sua escolha, explorando os diversos recursos. Ademais, a EC preocupou-se com a qualidade dos materiais, substituindo-os por materiais naturais/reais quando possível, de forma gradual, e atenuando a presença dos materiais de plástico. A maioria dos brinquedos e materiais didáticos encontra-se ao nível das crianças, promovendo a sua autonomia e favorecendo a sua liberdade de exploração; apenas os materiais de artes plásticas se encontram num armário, fora do alcance das crianças, contudo são disponibilizados quando as crianças pretendem fazer explorações com os mesmos.

No que diz respeito ao espaço exterior/recreio, segundo Silva, et al. (2016) este “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p. 27) e não deve ser esquecido pelo EI. Nesta medida, o espaço exterior “tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (*Ibidem*).

No contexto educativo onde decorreu a PPS, o espaço exterior/recreio é um espaço amplo com pavimento em *tartan*, que permite amparar as possíveis quedas das crianças, atenuando o seu impacto e está dividido em três áreas: a) área destinada às crianças em creche; b) área destinada às crianças em JI (*cf.* Anexo D, fig. 2); c) área destinada à horta pedagógica.

No que diz respeito às áreas a) e b), nestas encontram-se materiais, tais como: escorregas, casas de exterior, bicicletas, triciclos, motas e carros (maioritariamente de plástico). Nestes espaços, pretende-se promover a interação social entre criança-criança e entre criança-adulto, não só nas brincadeiras como nos momentos que decorrem. A organização destes permite às crianças explorarem os materiais presentes no espaço e desenvolverem atividade física, proporcionando-lhe uma maior liberdade,

(...) as crianças (...) [corriam] pelo espaço e [recorriam] à casa de plástico de exterior como porto seguro. As restantes crianças andavam nas bicicletas sem pedais e nos carros de plástico, algumas interagiam com as crianças que organizaram a brincadeira do lobo, outras escolheram brincar sozinhas (NC26, nº 27).

Relativamente à horta pedagógica, segundo o PC, esta tem como principal intenção promover o contacto com a natureza de forma interativa, “estimulando uma aprendizagem ativa e uma melhor consciência ecológica” (p. 28).

2.3.2. O Continuum da Ação – O Tempo⁴

Relativamente à gestão do tempo, esta deve ser intencionalmente planeada pelo EI, bem como flexível, para dar resposta às diferentes necessidades das crianças e garantir o seu bem-estar e a autorregulação (Silva, et al., 2016). Desta forma, as crianças sentir-se-ão seguras e serão incitadas a descobrir sobre o que as rodeia. Ademais, “a vivência destas diferentes unidades de tempo” (*Ibidem*, p. 27) permite às crianças adquirir, de forma progressiva, a noção temporal, assim como a sequencialidade de acontecimentos. Em concomitância, o Decreto-Lei 241/2001 define que o EI “procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças”.

Partindo da perspetiva da EC, que se refere à rotina criada no contexto educativo como potenciadora de explorações do meio envolvente, permitindo às crianças preverem o que sucede, será descrito um dia tipo (Ferreira, 2004)⁵,

9h00 – 9h30 O período de acolhimento das crianças na sala de atividades, sendo estas, e respetivas famílias, recebidas pela EES. Neste momento são trocadas informações sobre a criança com as famílias, de modo a agir em conformidade, face às necessidades das crianças. Estas brincam nas diferentes áreas da sala, aguardando a chegada dos outros elementos do grupo. Após a maioria das crianças estar presente, reúnem-se no tapete,

O grupo estava sentado no tapete a aguardar que a EC distribuísse as bolachas e encontrava-se um livro à frente do TJ. Conforme me sentei ao lado das crianças, o TJ agarrou no livro e esticou os braços na minha direção dizendo “quero que tu leias a história”, o JC disse “eu também quero”, sucedendo-se o mesmo com o FC. Perguntei a todo o grupo se queria ouvir a história (...) as crianças responderam afirmativamente e eu dei início à hora do conto (NC2, nº2).

Segue-se a canção do bom dia e a marcação das presenças, abordando a meteorologia e os estados emocionais. Este é, sobretudo, um momento de partilha e de interações entre criança-criança e criança-adulto.

⁴ Analisada com base no PC, na entrevista à EC e nas observações registadas.

⁵ Consultar O Anexo A7 do Portefólio da PPS (Anexo A).

9h30 – 10h30 Neste momento, existe um pequeno diálogo entre a EES e as crianças acerca das explorações a desenvolver no período da manhã, que tanto podem ser livres como orientadas, (...) *eu e a EC conversámos com o grupo acerca do que se ia suceder. Uma vez que iriam existir momentos de exploração livre e de atividade orientada, individualmente, procurámos saber as preferências das crianças (NC28, nº 6).*

Desta forma, procura-se que a gestão do espaço seja realizada em conjunto com as crianças, dando-lhes voz e respondendo aos seus interesses e necessidades.

10h30 – 10h45 No decorrer deste período de tempo, pede-se ao grupo para arrumarem os brinquedos nos respetivos lugares e, de seguida, formarem o comboio. Este é um momento em que as crianças tem tendência para continuarem a brincar, uma vez que ainda se estão a familiarizar com a rotina, acabando por colaborar ao verem outras crianças a fazê-lo. O adulto participa no processo de organização do espaço, orientando as crianças, caso necessário, e ajudando nas *arrumações*.

10h45 – 11h35 Neste intervalo de tempo, as crianças dirigem-se ao refeitório com a EES para prepararem um tabuleiro com fruta e, de seguida, dirigem-se para o espaço exterior, reunindo-se em grande grupo, para comerem a fruta. Este é um momento em que também são promovidas horas do conto, a pedido das crianças. *A posteriori*, brincam livremente pelo espaço, “tendo a [EES] a função de observar as ações das crianças e de fomentar o bom relacionamento do grupo assim como participar nas brincadeiras quando solicitado” (PC, p. 32).

11h35 – 11h45, 12h30 – 12h45 e 16h15 – 16h30 Estes são os momentos destinados à higiene, em que as crianças fazem “as suas necessidades e/ou lavam as mãos” (PC, p. 32) antes e depois das refeições. Contudo, são momentos da rotina bastante flexíveis, pois as crianças podem dirigir-se à casa de banho para fazer as suas necessidades *quando tem vontade*, isto é, fora deste intervalo de tempo, como se constata na seguinte observação, (...) *o AH reproduziu sons, comunicou em chinês e olhou para mim (...) [começando] a choramingar e a apontar para as suas calças. (...) Acompanhei a criança à casa de banho (NC9, nº22).* Assim, a EC garante o bem-estar das crianças e dá resposta às suas necessidades.

11h50 – 12h30 e 15h45 – 16h15 Estes são os intervalos de tempo que correspondem às horas da alimentação (almoço e lanche, respetivamente), em que a EES incentiva as crianças “a realizarem um conjunto de ações de forma independente e onde podem surgir também momentos de descoberta e aprendizagem” (PC, p. 33).

12h45 – 15h00 Este é o momento em que as crianças repousam, *na sala de atividades as crianças retiraram as batas com o auxílio das adultas responsáveis e deitaram-se, adormecendo ao seu ritmo (NC2, nº25)*. Conforme as crianças acordam, dirigem-se à casa de banho, caso sintam necessidade.

15h00 – 15h45 Durante este período de tempo as crianças levantam-se, calçam os sapatos e vestem as batas, sendo incentivadas a fazê-lo autonomamente. A EES dá auxílio às crianças neste processo. De seguida, a sala é reorganizada e “dá-se um momento de roda de canções ou hora do conto consoante as vontades e interesses do grupo” (PC, p. 33).

16h30 – 18h00 Este intervalo de tempo destina-se, sobretudo, a um momento de exploração livre por parte das crianças, das áreas da sala de atividades ou do espaço exterior, contudo “(...) podem surgir breves atividades orientadas pela [EES], em grande grupo, tais como jogos e outras explorações (...)” (PC, p. 34). Em conversa informal com a EC, a mesma referiu que neste momento podem ainda ser terminadas atividades que ficaram por concluir no período da manhã.

A par disto, são realizadas ainda, pela EC, planificações semanais com propostas educativas para cada dia da semana. Contudo, as planificações não são construídas apenas baseando-se nos interesses e necessidades do grupo, “mas também (...) com base nas estações do ano e festividades, seguindo o modelo criado pela organização” (EC). Ainda assim, a profissional em questão assume fazer alterações quando surgem interesses e necessidades por parte do grupo.

Desta forma, pode constatar-se que o tempo educativo apresenta um carácter flexível e adaptável, permitindo às crianças explorar e experimentar diversas atividades e respeitando o ritmo de cada uma. Nesta sequência, importa referir que “o papel dos adultos, pais ou educadores, não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmam segurança emocional e

encorajamento” (Portugal, 2002, p. 11). Assim, as crianças estarão predispostas para aprender não só na escola, como em casa e ao longo da sua vida.

2.4. Os Primeiros Agentes Educativos - As Famílias⁶

A família é um “(...) contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades (...)” (Magalhães, 2007, p. 44). Complementando, Ferreira (2015) defende que “a família consiste num sistema, que é caracterizado por um conjunto de relações, em constante interacção [sic] com o exterior, que mantém o equilíbrio” (p. 56), ao longo do desenvolvimento da criança. Ou seja, as famílias são, numa fase inicial, o primeiro meio de socialização e o primeiro contacto que a criança tem com o meio envolvente.

Mais tarde, a escola torna-se também responsável pela educação da criança, assumindo um papel fundamental na sua aprendizagem e desenvolvimento. Sendo estes considerados os principais sistemas de educação da criança, de modo a proporcionar-lhe uma aprendizagem rica e com qualidade, contribuindo para a sua educação e bem-estar. De acordo com Silva, et al. (2016), uma vez que tanto a família como o estabelecimento de EPE contribuem para a educação das crianças, é imprescindível estabelecer uma “relação entre estes dois sistemas” (p.28), de forma a garantir o desenvolvimento holístico e integral da criança.

Dando início à análise das famílias inerentes ao grupo de crianças⁷, pode constatar-se que todas as crianças vivem com as suas famílias biológicas e que estas têm idades compreendidas entre os 24 e os 46 anos de idade, existindo um contraste entre famílias mais e menos jovens.

Verifica-se ainda que a estrutura familiar é maioritariamente nuclear, existindo apenas uma criança cuja estrutura é monoparental, com guarda conjunta. Paralelamente, pode afirmar-se que dez crianças vivem com os seus irmãos. Desta forma, conclui-se que quatro crianças são filhos/as únicos/as e que a grande parte do grupo (10 crianças) tem irmãos, sendo a maioria (7) mais velhos. No que se refere ao número de irmãos, apenas uma criança tem dois, as restantes têm apenas um. Importa ainda referir que duas das crianças do grupo são irmãos gémeos (género masculino e género feminino) e que ambos se encontram na mesma escola e na mesma sala.

⁶ Consultar Anexo B.

⁷ Consultar os gráficos referentes à caracterização das famílias no Portefólio, p. 19.

No que se refere à condição social das famílias, não foi possível obter informações acerca das habilitações literárias, uma vez que as fichas de anamnese das crianças não tinham essa informação. Ainda assim, verifica-se que, à exceção da mãe do BP e do pai do MR, cujos dados são desconhecidos, todos os pais estão empregados. Para além disso, é possível constatar, a partir dos dados relativamente às profissões, que o nível socioeconómico das famílias é médio/médio-alto.

No que diz respeito às nacionalidades das famílias, a maioria dos progenitores (73% - 19) são portugueses, 11% (3 pais) são brasileiros, 8% (2 pais) são chineses, 4% (1 pai) é guiniense e 4% (1 mãe) é angolana. Importa destacar as famílias cujos pais têm nacionalidades distintas, nomeadamente: os pais do BP, em que a mãe é brasileira e o pai é guiniense, *fazendo com que a criança possa ter contacto direto com três culturas diferentes* (uma vez que residem num país português); os pais da CR, sendo a mãe portuguesa e o pai brasileiro; os pais da MB, em que a mãe é brasileira e o pai é português; os pais do JOC e da LC, sendo a mãe angolana e o pai português. Nestes três últimos casos, as crianças *podem ter contacto direto com, pelo menos, duas culturas diferentes*. Para além disto, destaca-se também a família do AH, em que ambos os pais são chineses e dominam pouco a língua portuguesa.

Quanto à interação entre as famílias e o estabelecimento, a EC referiu que

As famílias participam no desenvolvimento das crianças, no sentido em que são chamadas a colaborar em alguns momentos de atividades ao longo do ano, para além de datas comemorativas (...). Existem mecanismos que permitem o envolvimento das famílias no processo educativo das crianças tal como o quadro de síntese do dia, presente em cada uma das salas da organização, para além de uma aplicação que disponibiliza às famílias informações várias, assim como, registo fotográfico de momentos ocorridos ao longo da rotina diária (EC).

Tendo o quadro síntese do dia e a aplicação um foco informativo. A profissional afirma ainda que, para além de existirem duas reuniões por cada ano letivo (uma no início e outra no final), existe também um dia por semana de atendimento às famílias, sendo também possível requerer "(...) momentos de reunião que achem oportunos, para além de poderem contactar com a [EES] através de contacto telefónico" (EC).

2.5. A Heterogeneidade do Grupo do JI - As Crianças⁸

No presente tópico pretende-se retratar o grupo de crianças do contexto em que decorreu a PPS, considerando que a criança, desde que nasce

está dotada de um enorme potencial de energia, é curiosa, sabe fazer, sabe esperar e tem elevadas expectativas, domina em pleno os seus sentidos, é competente nas relações e nas interações, é detentora de valores e está aberta ao que é novo e diferente. É uma criança construtiva e detentora de direitos, exige ser respeitada e valorizada na sua identidade e unicidade (Malavasi & Zocatelli, 2013, p. 8).

Neste seguimento, o grupo é constituído por 14 crianças (5 meninas e 9 meninos), todas com 3 anos de idade. De acordo com a EC, a formação do grupo derivou da junção de dois grupos de crianças, acompanhados por diferentes educadoras no ano letivo anterior. Para além disto, três crianças entraram na organização no presente ano letivo (AH, JOC e LC), não tendo frequentado nenhum estabelecimento educativo anteriormente. Contudo, o JOC e a LC tiveram um apoio especializado, isto é, foram acompanhados por uma EI em casa até novembro de 2019, quando entraram para o grupo. Relativamente às restantes crianças, a maioria (5) iniciou o seu percurso institucional no estabelecimento no ano anterior (integrando a sala de 2 anos), três frequentam o estabelecimento desde o berçário e as restantes deram início ao seu percurso institucional incorporando a sala de 1 ano.

No que concerne às nacionalidades, a maioria das crianças (13) são Portuguesas, excetuando o AH que é de nacionalidade chinesa. Desta forma, a comunicação com o AH, inicialmente, ocorria através de gestos, uma vez que a criança dizia e compreendia poucas palavras em português, como se constata na seguinte observação, *O AH não parava de chorar (...) perguntei[-lhe] se queria sentar-se ao meu lado, verbalizando e acompanhando com gestos, e a criança sentou-se e encostou-se ao meu braço, deixando de chorar gradualmente (NC5, nº 7).*

No que diz respeito à interação entre pares, segundo Ladd e Coleman (2002), as crianças escolhem os seus pares conforme as semelhanças que existem entre si. Isto é, procuram aquelas com as quais se identificam mais, tendo em conta os seus

⁸ Esta caracterização baseia-se na entrevista realizada à EC (cf. Anexo F), dados recolhidos de documentos disponibilizados pela mesma (cf. Anexo C) e dados empíricos.

interesses, valores, gostos e preferências, sendo a idade, o sexo e a raça factores também importantes para este processo.

Sendo este um grupo muito sociável e comunicativo, a linguagem verbal é a que predomina na relação entre indivíduos (Marc & Picard, 2011), factor essencial para as interações entre pares. Para além de sociável e comunicativo, trata-se de um grupo curioso e interessado “em participar nas propostas que vão sendo feitas (...), assim como na tomada de decisão em relação ao que pretende fazer” (EC), *demonstrando um interesse particular em ouvir histórias*. A par disto, demonstra também particular preferência pelas áreas de expressão plástica e do *faz de conta*

(...) a EC colocou os legos na área do tapete e perguntou às crianças que outras áreas gostavam de explorar. Algumas crianças referiram carimbos e recortes. A EC (...) perguntou às restantes crianças para onde preferiam ir brincar. Inicialmente, apenas o JP quis ficar a brincar com os legos, enquanto as restantes preferiram explorar a área das artes plásticas e a área lar doce lar (NC6, nº 20).

A nível linguístico, é um grupo que apresenta algumas dificuldades relativamente à dicção das palavras e à sequência de acontecimentos, como expetável na sua idade. Algumas crianças “espelham a aquisição de regras morfológicas” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 22), desconhecendo algumas exceções, como se constata na observação que se segue, (...) *O JP disse «eu já fazi, Catarina», repeti a afirmação de forma correta «eu já fiz» e o JP repetiu (...)* (NC38, nº 15), e outras aparentemente já começam a consolidá-las. No que diz respeito à formulação de frases simples, quatro crianças (MR, JOC, LC e AH) *demonstram maior dificuldade, não as completando por vezes, recorrendo à holofrase*.

No contexto de contar histórias ao grupo e à EES, a CR, a MB e o TJ costumam ter bastante iniciativa, apresentando diferentes características: a MB não desenvolve a história (geralmente refere apenas a personagem principal ou o espaço onde a mesma decorre), porém vira cada página do livro da esquerda para a direita (perspetiva do expetador); a CR apresenta também o livro, recorrendo à imitação, isto é, geralmente reproduz o que observa dos adultos que lhe contam histórias, (re)contando-as e virando por vezes as páginas da direita para a esquerda (perspetiva do expetador); em oposição, o TJ apropria-se de fantoches e cria as suas próprias histórias. Sendo o TJ o único a recorrer a conectores de enumeração (“depois”).

Ainda relativamente à abordagem à leitura e à escrita,

a CV, o FC, o MR e o JC demonstraram dificuldade em identificar os respetivos nomes no mapa das presenças, como já tinha constatado anteriormente. Estas situações levam-me a refletir sobre a necessidade de adotar estratégias que ajudem as crianças a conseguir, primeiramente, identificar o seu nome sozinhas. Ou seja, (...) poderiam ser colocadas fotografias ao lado dos respetivos nomes das crianças referidas, como estratégia (...) (NC8, nº1).

A LC e o JOC também se encontram na mesma situação; em contrapartida, a CL, o FR e a MB para além dos respetivos nomes conseguem também identificar os dos restantes colegas e de toda a EES.

Quanto à independência, o grupo é caracterizado por ser autónomo, tendo a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas. Nesta sequência, verifica-se que a maioria das crianças consegue despir as batas depois de desapertadas; todas as crianças conseguem descalçar-se sozinhas e a maioria consegue calçar-se, embora, como expetável, ainda necessitem do auxílio do adulto para identificar a que pé corresponde cada sapato e para apertar os atacadores; todas comem sozinhas e ajudam a arrumar a sala, colocando os brinquedos nos respetivos locais, bem como abrem e fecham a torneira, lavam as mãos e a boca, secam-nas com um papel e, por fim, colocam-no no lixo; a maioria das crianças já não usa fralda, pedindo para ir à casa de banho quando necessita e afirmam quando têm sede, dirigindo-se à área da sala correspondente para encherem o copo com água e beberem, sem o auxílio do adulto.

3. O MEU *GUIA* PEDAGÓGICO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo serão apresentadas as intenções pedagógicas definidas para nortear a minha prática, e respetiva fundamentação, com o intuito de garantir a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças de forma integral.

3.1. Definição das Intenções Pedagógicas que Norteiam a minha Prática

As intenções pedagógicas que se seguem surgiram após refletir e analisar o contexto educativo onde decorreu a PPS e com base nas intenções pedagógicas definidas pela EC:

Com as crianças - estabelecer uma relação próxima e afetiva, garantindo o bem-estar e segurança das mesmas; promover a autonomia, proporcionando oportunidades das crianças tomarem as suas próprias decisões; planejar atividades significativas e diversificadas, considerando os interesses e necessidades do grupo; respeitar o ritmo, necessidades e características de cada criança; estimular o desenvolvimento de competências comunicacionais, expressivas e sociais; promover o contacto com a Natureza, sensibilizando as crianças para a importância da mesma; fomentar interações entre adulto-criança e criança-criança, dando origem a um ambiente educativo seguro, de confiança e ajuda mútua, proporcionando momentos de partilha; promover o desenvolvimento da noção espacial e do raciocínio lógico-matemático; estimular o interesse pela leitura e escrita e a memória.

Com as famílias: estabelecer uma relação entre escola/família, assegurando o bem-estar físico e emocional da criança; envolver as mesmas no processo educativo da criança; promover momentos de diálogo com as mesmas, para conhecer melhor a criança e adequar a sua prática em conformidade.

Com a EES: desenvolver um trabalho de colaboração e cooperação, proporcionando momentos de partilha de opiniões, saberes e preocupações; envolver a mesma no planeamento do ambiente educativo.

Deste modo, dando continuidade ao trabalho que a EC estava a desenvolver com o grupo de crianças e garantindo uma atitude responsiva face aos interesses, características e necessidades do grupo, surgiram as seguintes intenções:

- **Intenções com as Crianças**

Relativamente às crianças, diligencio **estabelecer uma relação de proximidade**, isto é, construída com base na confiança, na segurança, no apoio, no

afeto e no respeito, tendo uma *escuta ativa*. Hohmann & Weikart (2011), afirmam que “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social (p. 65). Além disso, “quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias” (*Ibidem*, p. 75) agir da mesma forma. Assim são estimulados “sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros” (Portugal & Luis, 2016, p. 67). Para tal, procurei atender às necessidades, interesses e características de cada criança e participar nas brincadeiras guiadas pelas mesmas, correspondendo às suas expectativas

No decorrer das brincadeiras, o TJ dirigiu-se a mim e disse-me “olha um bebé” (...) entregou-me o boneco e pediu-me para lhe colocar a chucha. Peguei no “bebé” ao colo e assim o fiz. O TJ dirigiu-se às mesas e começou a brincar com os dinossauros. Perguntei-lhe “então e agora o que é que o bebé vai fazer?” a criança (...) disse que o “bebé” ia dormir no carrinho, continuando a brincar com os dinossauros. O JP aproximou-se de mim enquanto eu colocava o boneco num carrinho e disse “eu vou passear o bebé”. Elogiei-o e disse “bom passeio!” (NC11, nº 13).

Considerando a criança como um ser capaz, detentor de conhecimentos, único e individual pretendo também **fomentar a autonomia das crianças**. Desta forma, irei incentivar e apoiar as iniciativas de cada uma, permitindo que as mesmas façam as suas escolhas. Para tal, serão proporcionados momentos de brincadeira livre, uma vez que no decorrer das brincadeiras as crianças se apropriam do seu poder de decisão, escolhendo os recursos a explorar, como o fazer e com quem brincar autonomamente (Hohmann e Weikart, 2011), como se pode verificar na observação que se segue,

(...) o TJ disse de imediato “és tu a contar, tapa os olhos!” tapei os olhos e contei até cinco, ao abrir os olhos observo que a MB e o TJ estão encolhidos e encostados à parede, contudo, levantei-me e fingi procurar pela sala, perguntei “onde se meteram os meninos da sala azul?”, procurei também debaixo das mesas e, de seguida, aproximei-me das crianças, fazendo-lhes cócegas, e disse “encontrei-vos”. Todos se riram, (...) O TJ disse “agora sou eu a contar!” (...) (NC3, nº 1).

A par disto, usufruí de momentos apropriados, inerentes à rotina diária, para que as crianças desenvolvessem esta competência, como se pode confirmar na seguinte

ocorrência, “na sala de atividades pedi à MB para me ajudar a desapertar as batidas dos amigos e a mesma colaborou satisfeita. O FR desapertou a dele” (NC27, nº 27).

Outra intenção consiste em **respeitar o ritmo e as características sociais e culturais das crianças**, planejando atividades estimulantes e diversificadas, tendo em conta os seus interesses e necessidades, *dando-lhes voz*. Desta forma, pretendo proporcionar momentos de descoberta que incentivem e apoiem a curiosidade das crianças acerca do mundo que as rodeia, nomeadamente, através da metodologia de trabalho de projeto. De acordo com Vasconcelos (2011), “O trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (...) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p. 9), tomando a criança como *investigadora nata*. Neste sentido, no decorrer da minha intervenção surgiu um projeto sobre as galochas,

No final da história apareceu uma ilustração do Rodrigo, a personagem principal, a brincar na chuva com os amigos e a EC perguntou ao grupo se também gostavam de o fazer. Ao obter uma resposta positiva alertou:

EC: Mas têm de trazer as galochas e o guarda-chuva!

FC: O que são galochas?

EC: O Rodrigo está a usá-las, olha bem para ele!

(A criança observa a página, intrigada)

Catarina (Estagiária): Alguém sabe o que são galochas que possa explicar?

(As crianças ficaram em silêncio)

Catarina (Estagiária): O que é que acham que são galochas?

FC e CL: Não sei!

Catarina (Estagiária): Gostavam de saber?

Algumas crianças responderam de forma positiva (...) (NC22, nº 17).

Através deste momento, foram surgindo outras questões. No decorrer do projeto, procurei dar espaço às crianças para decidirem os métodos de descoberta e o rumo do mesmo, contudo, uma vez que as crianças não estavam familiarizadas com esta metodologia, foi necessário apresentar várias propostas para que estas pudessem escolher e decidir através de um leque vasto de opções.

Sendo um grupo bastante comunicativo e sociável, tenciono **desenvolver as competências linguísticas e comunicacionais das crianças, fomentando a interação verbal**, preocupando-me em “proporcionar ambientes linguisticamente

estimulantes e interagir verbalmente com cada criança” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 12). Ou seja, pretendo proporcionar momentos de hora do conto, de partilha e diálogo, permitindo que as crianças exponham as suas ideias, experiências e opiniões, procurando ainda que recorram à comunicação como mediadora de conflitos.

Neste sentido, ocorreram algumas situações, em que me senti obrigada a intervir, uma vez que existiu, de algum modo, uma agressão física,

(...) de modo a promover a comunicação como recurso à resolução de conflitos, perguntei calmamente o que tinha sucedido. A CL ficou estática a olhar para mim e a MB, com a mão na cabeça, continuou a choramingar, referindo o nome da colega (...) não obtendo reação questioneei novamente, em tom sereno, o que tinha ocorrido. A CL manteve-se estática e a MB afirmou “puxou o meu totó”. Ao ouvir a MB, a CL rapidamente lhe pediu desculpa (...) (NC10, nº11).

Esta situação acabou por não proporcionar um diálogo como pretendia, contudo, creio que ajudou a CL a refletir sobre a sua ação, *acabando por agir de forma a apaziguar o conflito*, recorrendo à comunicação. Este é um processo contínuo, que exige repetição e, sobretudo, exemplo. Desta forma, quando algo me deixava descontente procurava transmiti-lo adequadamente, recorrendo à linguagem como modo de expressão. Ademais, a leitura de histórias também foi uma estratégia fundamental.

Outra das minhas intenções consiste em **promover as interações sociais entre criança-criança e criança-adulto** uma vez que “todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel activo [sic] na sua socialização construída com o grupo de pares e com os adultos” (Lino, 2007, citado por Marques, 2016, p. 25). Por exemplo, no que diz respeito ao AH, com a ajuda dos profissionais de educação, utilizei palavras da sua língua materna com todas as crianças, explicando-lhes *que nihao significa olá em chinês (...) as crianças começaram a repetir a palavra várias vezes, dirigindo-se ao AH, o mesmo correspondeu, dizendo nihao. Todas as crianças sorriram (NC14, nº24)*. Desta forma, embora com algum incentivo do adulto, ao longo dos primeiros meses de PPS foi notável uma maior interação entre o AH e os seus pares:

O MR repetiu “nihao” não obtendo resposta. Neste sentido, procurei incentivar o AH a interagir

Catarina (Estagiária): O MR disse nihao, say nihao to MR. Nihao MR.

AH: Nihao.

MR: Nihao (sorrindo).

CR: Nihao (NC24, nº 5).

- **Intenções com as Famílias**

Tendo em conta que os primeiros vínculos que a criança estabelece são com as famílias, procuro **criar uma relação de confiança e de respeito**, pois “(...) a criação de laços privilegiados entre a criança e adultos responsivos é reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender (...)” (Formosinho e Araújo, 2013, p. 19). Desta forma, pretendo proporcionar momentos de diálogo, incentivando a partilha de informações e ocorrências do quotidiano das crianças, bem como, em conjunto com as famílias, criar estratégias que contribuam para o desenvolvimento global dos seus educandos. Para tal, procurei abordar as famílias apresentando-me e explicando as minhas intenções, bem como qual seria a minha ação no contexto. Inicialmente, coloquei uma carta de apresentação (cf. Anexo B1) à porta da sala e apresentei-me pessoalmente às famílias que acompanhavam as crianças no momento de acolhimento. Para além disso, apresentei autorizações para captar imagens (cf. Anexo B2), garantindo o anonimato das crianças.

Não só os momentos da rotina diária foram úteis para concretizar esta intenção, como também a minha presença na reunião de pais do início do ano letivo, onde me apresentei e explicito o meu papel como estagiária, disponibilizando-me para esclarecer qualquer dúvida. E, embora não tenha conseguido contactar com todas as famílias, penso que alguns familiares conseguiram depositar confiança em mim e reagir à minha presença como parte da EES, como indica a seguinte observação, *antes de entrar na sala a mãe do FR cumprimentou-me e informou-me que tinha colocado roupa no cacifo da criança, como tinha sido pedido. Agradei-lhe e desejei-lhe um bom dia, a mãe do FR retribuiu (NC25, nº 1).*

Neste âmbito, considerando que atualmente se encontram

“bastante difundidos uma ideologia da colaboração e um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino, quanto por parte dos pais – que pregam a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização.” (Nogueira, 2006, p. 157)

será fundamental **envolver e integrar as famílias no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças**. Isto é, pretendo que as famílias não só acompanhem este processo, como também participem no mesmo. Desta forma, pretendo divulgar os trabalhos realizados com as crianças, bem como envolver as famílias, reconhecendo a importância do seu papel na educação dos seus educandos, integrando-as, como defendido por Formosinho e Araújo (2013), e fomentando a cooperação escola/famílias. Para a concretização desta intenção, recorri bastante ao projeto, sobre as galochas, realizado com as crianças, pedindo diretamente a participação dos pais e usufruindo de momentos espontâneos que surgiram como o que se segue,

Enquanto as crianças experimentavam calçar as galochas, a mãe da CV e a criança abriram a porta. A mãe comentou "estão a experimentar galochas, muito bem", as crianças dispersaram

Catarina (Estagiária): Ouviram o que disse a mãe da CV?

Crianças: Não.

Catarina (estagiária): Pode repetir o que disse, mãe da CV?

Mãe da CV: Estão a experimentar galochas!

MB: Galochas!

Mãe da CV: Tu também tens umas galochas não tens CV?

CV: Sim, amarelas! (...) (NC23, nº 8).

- **Intenções com a Equipa Educativa**

De modo a estabelecer, com a EC e com a TAE, um trabalho ativo, cooperativo e respeitador, pretendo **construir uma relação de proximidade e confiança**, construída com base na comunicação, entreajuda, partilha, companheirismo e respeito. Desta forma, diligencio proporcionar um trabalho que, segundo Hohmann & Weikart (2011), apela a um conjunto de princípios e estratégias comuns, se baseia na sinceridade, na preocupação com o outro e no diálogo aberto, assim como não faz qualquer tipo de julgamento. Segundo Lino (2013), "o trabalho de equipa desenvolve-se em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informações e de experiências" (p.135). Desta forma, sempre que foi oportuno, refleti em conjunto com a EES, separadamente, uma vez que não foi possível reunir com as duas adultas responsáveis pelo grupo em simultâneo. Considero que estabeleci uma excelente relação com a EC, contudo no que diz respeito à TAE, a intenção não foi totalmente concretizada, por motivos referidos anteriormente.

Pretendo ainda **envolver a equipa educativa na minha prática**, garantindo um trabalho colaborativo, uma vez que este é “um processo articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento traduzido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 26). Deste modo, poderei evoluir enquanto profissional e aprender com outras experiências para além das minhas, procurando trocar ideias aquando da minha interação com as crianças. Em consequência da situação referida na intenção anterior, no que diz respeito às minhas propostas conversei, sobretudo, com a EC, antes e após serem realizadas, de modo a debater estratégias e obter um *feedback* que permitisse melhorar a minha prática e adequá-la ao grupo de crianças.

No que se refere ao portfólio individual de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança do contexto (o TJ), este teve como principal objetivo promover a participação do TJ no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para a sua elaboração foi previamente apresentada uma autorização (*cf.* Anexo B3) à família da criança, onde explicava o intuito do instrumento de avaliação.

Neste sentido, a criança demonstrou bastante entusiasmo e interesse na construção do portfólio. Conforme escolhia alguns trabalhos, em conjunto comigo refletia sobre os seus progressos e concretizações. Para além do TJ ter sido *sujeito e agente ativo* (Silva, et al., 2016) neste processo, e uma vez que a família é parte constituinte do processo educativo da criança, esta teve também a oportunidade de participar, partilhando alguns comentários e fotografias que a mesma e o TJ consideraram pertinentes.

Através de um processo de autoavaliação sobre o seu percurso, o TJ elaborou, com a minha ajuda, uma coleção dos trabalhos que desenvolveu no decorrer da PPS, que lhe permitiu consciencializar-se, gradualmente, sobre as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento, bem como permitiu a colaboração dos três principais agentes envolvidos (criança, família e, neste caso, educadora-estagiária), fortalecendo a relação já estabelecida.

Este será um instrumento ao qual pretendo recorrer como futura EI, uma vez que, segundo Parente (2012, 2014) é uma estratégia de avaliação, com base numa perspetiva construtivista e participada, que consiste em elaborar uma coleção de evidências que retratam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, permitindo refletir sobre as experiências proporcionadas.

**4. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E
ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO, NUMA
SALA DE 3 ANOS**

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo pretende-se refletir acerca da problemática emergente que surge como fio condutor no presente relatório. Este é constituído por cinco subcapítulos, sendo estes: identificação da problemática, revisão de literatura, roteiro metodológico, roteiro ético, e por fim, apresentação e discussão dos resultados.

4.1. Identificação de uma Problemática Emergente

A presente investigação surge da observação de uma criança de origem chinesa com 3 anos, que apresentou, como expetável, dificuldade em estabelecer e desenvolver interações num contexto educativo pensado para crianças cuja língua materna ou primeira língua é o português. Não falando a língua e não interagindo com os colegas, além das características apresentadas anteriormente, a criança evidenciava dificuldades de integração no grupo. Esta situação e as reflexões que a mesma me suscitou, enquanto futura educadora, levaram-me a equacionar **que estratégias o EI pode desenvolver para promover a integração de todas as crianças na sala? Desta questão emergiu a seguinte problemática:** numa sala de JI caracterizada pela diversidade cultural, a definição de estratégias promotoras da integração de todas as crianças deve partir das expetativas dos diferentes agentes envolvidos: crianças, famílias e EI. Nesta sequência, definiu-se o título de investigação *Educação de Infância e Estratégias de Integração, numa sala de 3 anos*.

Paralelamente, e uma vez que “investigar implica tentar perceber melhor uma realidade que nos interessa” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p.133), a presente problemática surge também de uma necessidade, interesse e dificuldades pessoais, pois a interação nesta diversidade poderá interferir no bem-estar das crianças, sendo crucial garantir a sua integração no grupo. Deste tema de estudo surgem três objetivos: i) Compreender a valorização que os progenitores fazem do JI; ii) Identificar as práticas familiares no grupo de crianças, capazes de potenciar a sua interação com os outros; iii) Perspetivar estratégias promotoras da integração de todas as crianças na sala.

4.2. Revisão de Literatura sobre a Temática Identificada

4.2.1. Evoluir para Educar e Integrar – *Conceção de JI*

Quando refletimos acerca do termo *Educação* e de tudo o que este abrange, é fundamental considerar a evolução das conceções de criança e de infância, uma vez que “as imagens sociais produzidas sobre a infância e sobre as crianças exprimem

visões do mundo e que essas visões se materializam e influenciam as práticas educativas e sócio-pedagógicas” (Tomás, 2014, p. 130).

Durante muito tempo, as crianças eram vistas como “receptáculos [sic] passivos de papéis funcionais prescritos pela sociedade ou de competências culturais esperadas para a vida adulta” (Marchi, 2010, p. 186). Em concomitância, Tomás (2014), afirma que

as crianças foram modernamente tematizadas a partir de uma *negatividade constituinte* (Sarmiento, 2004), o que se traduziu posteriormente em práticas de governação de baixa intensidade para a infância e construção de representações das crianças como objetos de intervenção, passivos face à ação adulta (p. 136).

Ou seja, a educação de infância baseava-se numa pedagogia transmissiva, em que a criança era vista como ser ausente de saberes, ingénuo e de raciocínio abstrato, sobrepondo-se o olhar adultocêntrico sobre a infância à voz da criança e impedindo-a de participar como protagonista no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Porém, mais tarde, através dos campos da Psicologia, da Pedagogia, da Antropologia e, sobretudo, da Sociologia da Infância, surge a *reconceptualização da infância* (Lopes, Correia & Aguiar, 2016). Este movimento, iniciado por alguns sociólogos, fez com que o paradigma sofresse alterações, reconstruindo-se a imagem e, conseqüentemente, o papel da criança na sociedade.

Sarmiento (2005) afirma que no campo da psicologia alargaram-se perspetivas sobre a infância, começando a “considerar a dimensão relacional e interaccional [sic] constitutiva da acção infantil” (p. 374). O autor refere ainda que a prática transmissiva e adultocêntrica se tornou “dotada de um sentido próprio, pertinente e adequado aos contextos de vida das crianças” (*Ibidem*). Nesta sequência, a criança passou a ser vista como “um ser humano, em desenvolvimento, percorrendo várias etapas e fases, decorrentes de sua natureza biopsicológica, num processo contínuo de aprendizagem e acomodação de conhecimento, destreza, capacidade relacional e consciência moral” (Sarmiento, 2013, p. 18). Esta perspetiva permitiu aos sociólogos desenvolver “um pensamento questionador da construção social da infância” (*Ibidem*, p. 19) levando à visão de criança como ator social, competente, agente de cultura e detentor de direitos.

No âmbito da educação de infância, Hohmann e Weikart (2009) elucidam que a criança aprende “através da sua ação sobre os objetos e da interação com pessoas, ideias e acontecimentos” (p.22), construindo novos conhecimentos, com base num

currículo sócio-construtivista, em que os significados sobre o mundo são construídos pelas crianças, em conjunto com o adulto, a partir da sua ação.

Neste âmbito, Abdullah (2009) afirma que o *horário nobre* para desenvolver as emoções e as competências sociais das crianças é desde o nascimento até aos 12 anos de idade. Azeres e Colaço (2014), acrescentam que, nos primeiros anos de vida, “os pares incentivam a exploração do ambiente físico e social e contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança” (p. 115), sendo o JI um dos principais contextos em que as crianças aprendem a estabelecer relações e desenvolvem competências sociais, interagindo com os seus pares (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2010). Desta forma, as crianças regulam as suas experiências de socialização e respetivas consequências através da interpretação, exploração e organização da informação do ambiente que as envolve e vão ganhando consciência delas próprias e do outro.

Alguns autores referidos por Ojala (2010), mencionam a importância de enfatizar o valor intrínseco da infância, de promovê-la e de ajudar a criança a desenvolver-se como ser humano. Nesse processo, é fundamental promover o bem-estar pessoal das crianças, estimular a sua autonomia, proporcionar interações em diferentes grupos de pares e atividades de pequenos grupos, bem como reforçar os comportamentos e ações em relação aos outros, proporcionando ainda uma educação holística. Não descurando que, na prática educacional, essa abordagem concentra-se não só nas interações entre criança-adulto e criança-criança, mas também entre adulto-adulto.

Desta forma, considerando as famílias o primeiro meio de socialização, bem como o primeiro contacto que a criança tem com o meio envolvente, estas desempenham um papel essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos e, *a posteriori*, o JI assume também um papel fundamental (Silva, et al., 2016). Estes são considerados os principais agentes educativos da criança.

Durante muito tempo a relação entre estes dois agentes era quase inexistente, sofrendo uma separação exigente das respetivas funções (Silva, 2010). Contudo, segundo a perspetiva de Zenhas (2010), “Se para educar uma criança é preciso toda uma aldeia, reúnam-se os aldeões e articulem-se os seus esforços, com respeito pelas suas especificidades e pelos seus diferentes papéis e responsabilidades” (p. 8). Ou seja, para educar uma criança é fundamental estabelecer uma parceria entre os agentes envolvidos, garantindo assim o desenvolvimento integral das crianças e assegurando a resposta às suas características, interesses e necessidades. Em concomitância, considerando a Lei-Quadro da EPE, esta é considerada

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com o qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, Artigo 2º).

Desta forma, é fundamental ter em conta todas as características das crianças e respetivas famílias, algo que é especialmente importante na sociedade atual, marcada cada vez mais pela diversidade cultural.

4.2.2. Sociedades Diversas e Interações – Conceção de Diversidade Cultural

Considerando que, a partir de um determinado momento, os países começaram a receber diversos povos de outras nações que contactam entre si, com diferentes tradições, religiões, costumes, línguas, crenças e culturas, constata-se que a globalização é um processo em curso, dinâmico e mutável. Neste sentido, de acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), cultura define-se como

“o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos [*sic*] que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (p. 1)

Referindo ainda que “a diversidade está inscrita no carácter [*sic*] único e na pluralidade das identidades dos grupos e das sociedades que formam a Humanidade” (art. 1º, p. 3). Em concomitância, Lages e Matos (2008) afirmam que “nenhuma sociedade tem uma cultura totalmente integrada” (p.33). Contudo, Vieira (2011) refere que “parece existir um défice de conhecimentos da diversidade cultural” (p.92).

É uma realidade que muitas vezes o contacto com a diferença do outro gera “atitudes xenófobas, entre outras variadas e complexas questões levantadas pelo encontro com um «outro» percebido [*sic*] como muito diferente e visível” (Santos, 2008, p.131). Porém, considerando a heterogeneidade da população uma das maiores riquezas da mesma, é fundamental existir uma compreensão recíproca dos vários

povos, sobretudo, no que diz respeito aos diversos elementos culturais presentes nas diferentes sociedades.

Neste âmbito, a diversidade cultural instiga o diálogo político e intercultural, crucial para construir sociedades solidárias e assegurar a igualdade de acesso aos direitos sociais, “protegendo os grupos vulneráveis e reforçando a coesão das sociedades nas suas dimensões social, educativa, cultural e de saúde” (Hortas, 2013, p. 48), considerando-a uma “fonte de enriquecimento mútuo” (*Ibidem*). Assim, compreende-se que a diversidade cultural se traduz na “existência empírica de diferentes culturas e [na] sua capacidade de interagirem num determinado espaço e no seio de uma determinada organização social” (Conselho da Europa, 2008, p. 13). Em concordância, Hortas (2013), através da perspetiva de Cardoso (1996), refere que a cultura resulta das interações entre as diferentes sociedades, sendo vulnerável à mudança que advém da população, cada vez mais diversificada e em constante evolução.

Em Portugal, e na maioria dos países, existe uma crescente heterogeneidade da população, constituindo uma sociedade cada vez mais multicultural e diversificada, gerando tensões raciais e conflitos culturais (Ojala, 2010). Desta forma, importa compreender que “a nossa identidade não é aquilo que nos torna iguais aos outros, mas o que nos distingue na nossa individualidade (...)” (Conselho da Europa, 2008, p. 22). Assim sendo, de forma a prevenir clivagens étnicas, religiosas, linguísticas e culturais, é necessário “construir um modelo de integração” (Hortas, 2013, p.40), que nos permita “progredir conjuntamente e aceitar as diferentes identidades de forma construtiva e democrática, com base em valores universalmente partilhados” (Conselho da Europa, 2008, p. 6). É, portanto, fundamental encontrar estratégias capazes de promover o “encontro” da crescente diversidade cultural das sociedades modernas, contrariando a estratificação e exclusão social.

4.2.3. Construir a Mudança em Conjunto – *Diversidade Cultural no Contexto de JI*

Nos últimos anos, a educação avança rumo a uma pedagogia de diversidade ou, como refere Perrenoud (2001), a uma “pedagogia na escola das diferenças” englobando aspetos históricos, culturais, de género e socioeconómicos de uma criança, bem como estratégias educacionais e curriculares. Esta pedagogia visa combinar abordagens sociais e educacionais para ajudar não só as crianças socialmente

excluídas como as respetivas famílias. Para tal, é fundamental desenvolver um pensamento crítico promotor de uma educação sem barreiras, uma educação que acolha todas as crianças nas suas diferenças. Pois, desde que nascemos que, de alguma forma, interagimos com o que nos rodeia e construímos as nossas próprias conceções desse “mundo”.

Ademais, ao trabalhar e desenvolver a educação de infância, é fundamental compreender que a EPE desempenha um papel determinante na prevenção da exclusão social e educacional, a longo prazo. Neste aspeto, é importante considerar que todas as crianças, independentemente das suas características específicas, têm direito à educação (art. 28, Convenção dos Direitos da Criança) e que é fundamental e necessária a igualdade de acesso aos serviços da primeira infância para todas as crianças, independentemente de etnia, classe, género, valores, religião, etc. (Abdullah, 2009).

Corroborando estas afirmações, as linhas orientadoras da educação para a cidadania apresentadas pela Direção Geral de Educação (2012) referem que o contexto educativo contribui “para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”, cooperando com uma educação intercultural. Esta, por sua vez, pretende estimular o respeito pela multiculturalidade, reconhecendo e valorizando a diversidade como uma fonte de aprendizagem (*Ibidem*), reduzindo a exclusão social.

Nesta sentido, Ojala (2010) defende que não existem apenas estruturas, mas também agentes. *Dar voz* a esses estimula a estratificação social existente, porém, também permite transformar as desigualdades sociais. Em concomitância, Sarmiento, Tomás e Soares (2004), afirmam que para minimizar as consequências da exclusão social, é fundamental existir uma parceria ativa entre as instituições escolares e as famílias, permitindo a participação das crianças e colocando-as no centro do debate sobre tudo o que lhes diga respeito. Desta forma, contribuir-se-á para a evolução e transformação da sociedade, exercendo uma cidadania ativa.

Proporcionar uma educação para todos desde o JI, permitirá que as diferenças comecem a ser vistas de forma positiva uma vez que as crianças também são capazes de influenciar adultos quando transferem o que aprendem nos jardins de infância. Abdullah (2009) afirma “*when they hear negative comments about culturally different*

people, they can then either correct their parents' perceptions or ask why they say these things, and therefore perhaps even get them to re-examine their prejudices" (p. 162).

4.2.4. Fomentar a Evolução e Abraçar as Diferenças – Estratégias de Integração a Desenvolver pelo Educador

A forma como as crianças se relacionam consigo próprias e com o meio que as envolve, proporciona o desenvolvimento de “atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva, et al., 2016, p. 33).

Neste âmbito, Abdullah (2009) afirma “Young children are capable of learning that we are all alike and all different in certain ways”, referindo ainda que as crianças desenvolvem a sua identidade comparando-se aos outros. Além disso, observar as reações dos que as rodeiam permite-lhes compreender o que é valorizado ou não pelo outro (no caso de diferentes culturas, por exemplo, será possível perceber os valores defendidos por cada comunidade, os aspetos que são comuns e aqueles que se diferenciam). Desta forma, as crianças começam a desenvolver sentimentos positivos ou negativos sobre as diferenças que observam, baseando-se em julgamentos avaliativos. Estes, muitas vezes, impulsionam as crianças a exibirem as suas preferências em brincar com os pares que apresentam características semelhantes às suas, recusando-se a brincar com outras crianças.

Importa destacar que a família, os estabelecimentos educativos e os *mass media* são os principais responsáveis pelo desenvolvimento de atitudes e comportamentos face às diferenças (Abdullah, 2009), levando as crianças a tratar os outros de maneira diferente com base na raça, género, idade, habilidade, religião e património cultural, direta ou indiretamente, através do processo gradual de socialização e enculturação.

Destacando os estabelecimentos educativos, Hortas (2013) defende que estes desempenham um papel fundamental para criar e instruir uma sociedade multicultural tolerante, uma vez que, atualmente, são espaços notáveis de intercâmbios culturais. Ou seja, são responsáveis não só por colocar em prática as políticas educativas, como também por estimular a interação entre os indivíduos, fomentar “o desenvolvimento de atitudes de cidadania para com os outros e para com as instituições e contribuir para a dinâmica interna dos grupos e destes com o meio social” (*Ibidem*, p. 41).

Desta forma, “a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas internacional e intercultural, como ponto de chegada” (Romani, 2004, p. 15). Quanto

mais cedo as crianças forem introduzidas num contexto educativo que respeita e abraça as diferenças como potenciadoras de aprendizagem, menor a probabilidade de lhes serem incutidos estereótipos e preconceitos negativos, uma vez que contactam com as suas diferenças e semelhanças desde cedo. Em concordância, Abdullah (2009) refere a importância dos estabelecimentos educativos reconhecerem o direito ao acesso de serviços da primeira infância, apoiando a identidade cultural e a comunidade de todas as crianças, famílias e membros da equipa educativa.

Neste sentido, para garantir uma perspectiva positiva da diferença, bem como para reduzir a segregação, é necessário identificar quais as práticas que aumentam a exclusão social e quais as que apoiam e promovem a inclusão social.

Segundo Abdullah (2009), o EI deve adotar uma abordagem reflexiva da sua prática, tanto com as crianças como com as famílias, desenvolvendo um pensamento crítico e autoconsciente do relacionamento com o outro. A autora acrescenta ainda que é fundamental respeitar a diversidade, ultrapassando o conhecimento e a tolerância pela diferença, afirmando que o EI tem de compreender a correlação da humanidade, das culturas e do meio envolvente; respeitar as vivências de todos, sendo iguais ou diferentes das do próprio; reconhecer que a discriminação suscita privilégios para uns, enquanto sustenta desvantagens para outros; utilizar as diferenças como uma mais valia para mitigar a discriminação. Assim, as estratégias de integração a desenvolver pelo EI devem englobar “todos os domínios da sociedade e incluir os aspectos [sic] sociais, políticos e culturais” (Conselho da Europa, 2008, p.14) das crianças, respeitando a identidade e dignidade de cada uma.

Nesta sequência, considerando as interações promotoras de aprendizagem e sendo a linguagem um meio de comunicação e, conseqüentemente, de interação, é essencial observar o comportamento das crianças. Desta forma, uma vez que contactar com diferentes culturas pode implicar interagir com outras línguas, o EI conseguirá analisar que língua as crianças utilizam para se exprimir, bem como as suas interações (verbais e não verbais) com os adultos e pares e se compreendem o que é dito pelos mesmos (Madeira, et al., 2013).

Assim, considerando o contexto português e de modo a garantir a integração de todas as crianças, é crucial o EI adotar estratégias diversificadas, respeitando sempre as características sociais e culturais de cada uma.

Caso a língua materna da criança não seja o português, Ojala (2010) refere que uma das estratégias a adotar é contactar com outros especialistas. Isto é, o EI poderá

necessitar de recorrer, por exemplo, a um intérprete que facilite a comunicação entre o EI e a criança e, até mesmo, entre o EI e a respetiva família ou então dirigir-se a um terapeuta da fala que ajude na aquisição de uma segunda língua. Neste aspeto, é crucial que a partilha de informações sobre os serviços às famílias ocorra de diversas formas (oral, visual e escrita), facilitando assim o acesso aos mesmos (Abdullah, 2009).

Ademais, é de vital importância que os educadores utilizem a linguagem da forma mais correta e cuidadosa possível, bem como introduzam e expliquem novos conceitos para as crianças, alargando assim o seu vocabulário. Paralelamente, Madeira, et al. (2013) sugerem que o EI aprenda algumas palavras dos diferentes idiomas e as utilize, não só com as crianças que os conhecem como também com as restantes, desenvolvendo uma relação próxima com as crianças de minoria cultural. Contudo, o EI não deverá descurar a importância da interação com os seus pares, uma vez que, considerando a perspetiva de Silva, et al. (2016) apresentada anteriormente, as crianças cuja língua materna é o português, podem ser, igualmente, modelos linguísticos, favorecendo o diálogo intercultural e a integração social. Madeira, et al. (2013) afirmam ainda que “o respeito pelas línguas e culturas das crianças é uma forma de educação intercultural, levando a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros” (p.60).

Desta forma, a construção e implementação de um “currículo aberto, que facilite uma abordagem de diversos pontos de vista, representativos dos vários grupos, etnias e religiões” (Hortas, 2013, p. 50), centrado nas crianças, é necessária. Esta é considerada uma estratégia que, segundo Ojala (2010), oferece uma variedade de possibilidades para o desenvolvimento de práticas em educação de infância, voltadas para uma educação inclusiva.

Neste sentido, o EI deve considerar o conceito de criança que atua ao implementar as atividades curriculares, adaptando-as conforme necessário (*Ibidem*). Para tal, a comunicação entre JI-família é crucial, visto que permite ao EI conhecer cada criança na íntegra, ajudando no processo de planeamento e na execução da sua prática profissional, de modo a responder às características, interesses e necessidades das crianças. Para além disso, Abdullah (2009) refere que através da participação das famílias ou até mesmo do *feedback* constante sobre as crianças, partilhado entre os dois agentes educativos, é proporcionado um planeamento culturalmente justo, bem como se promove a integração de todos.

Neste seguimento, face à diversidade de populações, a utilização de recursos variados deve ser considerada como estratégia de integração. Desta forma, Ojala (2010) destaca que o EI deve, se possível, proporcionar atividades de grupo, misturando géneros, etnias, raças, etc.; bem como utilizar livros, CDs, imagens, músicas, entre outros, que representam práticas linguísticas, culturais e sociais realistas das crianças. Importa realçar a importância de evitar imagens estereotipadas e de existir um cuidadoso equilíbrio de recursos que representam imagens tradicionais e contemporâneas de cultura e linguagem práticas (Ojala, 2010; Abdullah, 2009).

A par disto, Tiriba (2010) refere que proporcionar atividades ao ar livre permite às crianças relacionarem-se com os seus pares, suscitando sentimentos de bem-estar. A autora acrescenta ainda que "um pátio que é de todos, e onde cada um pode escolher com quem e com [o] que deseja brincar, não favorece posturas individualistas e competitivas, ao contrário constitui-se como espaço de convivência" (p.8). Esta interação pode contribuir para uma melhor convivência entre colegas, assim como promove a solidariedade e relações de cooperação e companheirismo, pois possibilita o desenvolvimento de "diversas formas de interação social" (Silva, et al., 2016, p. 27).

Desta forma, a estrutura curricular consiste em honrar a diversidade (entendida não só em termos de formação cultural e linguística, mas também de género, estilo de vida, *status*, composição familiar, crenças e valores pessoais) concentrando-se no desenvolvimento de uma crescente consciencialização e apreciação da própria identidade cultural e de outras culturas.

Em suma, é necessário que o EI integre estratégias variadas e centradas não só no indivíduo, mas também no grupo. Estas devem abordar os aspetos culturais das crianças, promovendo a socialização através da interação EI-criança e das interações entre pares e dando liberdade às mesmas para a sua exploração. Para tal, é necessária uma parceria permanente e ativa entre os agentes educativos, bem como uma atitude de respeito e naturalidade perante as diferenças.

4.3. Roteiro Metodológico

Neste capítulo são evidenciadas as opções metodológicas que dizem respeito ao estudo desenvolvido no âmbito da PPS, bem como o roteiro ético adotado no decorrer da minha ação.

Considerando a problemática e os objetivos definidos e apresentados anteriormente, para dar início à investigação, optou-se por uma abordagem de natureza

qualitativa e interpretativa, seguindo o método de estudo de caso. Na perspectiva de Stake (2003), este é definido pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de pesquisa utilizados. Além disso, André (2013), afirma que este método tem como objetivo “focalizar um fenômeno [*sic*] particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões” (p. 97). Em concomitância, Yin (2014) caracteriza o estudo de caso como uma investigação empírica que indaga aprofundadamente uma situação particular, num determinado contexto, em que se pretende compreender um caso real.

No que diz respeito à técnica de recolha de dados, segundo Galego e Gomes (2005) esta “define-se pela minuciosidade de cada um desses procedimentos que permitem operacionalizar o método segundo normas padronizadas” (p. 176). Desta forma, foram combinadas diferentes técnicas e instrumentos a fim de recolher dados pertinentes acerca da problemática emergente e de modo a “compreender os sujeitos a partir dos seus quadros de referência” (Ferreira & Carmo, 2008, p.198). Com base na perspectiva de Coutinho, et al. (2009), para a recolha de dados utilizou-se um conjunto de técnicas que se dividem em duas categorias: observação e conversação.

Relativamente às técnicas de observação, foram recolhidas NC, permitindo registar as interações das crianças com os seus pares, bem como constatar de que forma surgiu o fenómeno em questão e como se desenvolveu, durante um determinado período de tempo (André, 2013), exigindo assim uma interação com as crianças, de forma a acompanhar, minuciosamente, os diálogos e as brincadeiras das mesmas (Tomás, 2011). Paralelamente, recorri também a registos gráficos, realizados pelas crianças, sobre as suas famílias.

Quanto às técnicas baseadas na conversação, recorri ao diálogo com as crianças para perceber quais as atividades que mais valorizam concretizar com as suas famílias, bem como a conversas informais com a EC, proporcionando momentos de partilha de ideias e opiniões sobre a problemática emergente, envolvendo-a na investigação. Ademais, foram realizados inquéritos por questionário de resposta aberta aos progenitores das crianças, uma vez que estes possibilitaram “converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2005, p.101), bem como uma entrevista semi-estruturada à EC, tornando possível compreender algumas perspetivas dos agentes educativos envolvidos, face à diversidade cultural e ainda conhecer algumas propostas de estratégias de integração.

Após a recolha de dados, resultantes das técnicas e instrumentos referidos anteriormente, recorreu-se à análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2016), é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (2016, p. 15). Neste sentido, para compreender claramente as mensagens analisadas nos diferentes instrumentos de recolha de dados, procedeu-se à definição de categorias *a posteriori*, partindo da frequência das referências identificadas, quer nos inquéritos por questionário quer na entrevista, privilegiando uma abordagem indutiva (Amado, 2000).

Este processo de categorização permitiu classificar os “elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2016, p. 43), dando origem a grelhas categoriais, que, por sua vez, me permitiram inferir conhecimentos sobre os diferentes agentes envolvidos (crianças, famílias e EI).

4.4. Roteiro Ético

Considerando a dimensão ética fundamental para a investigação com crianças, recorri a um conjunto de princípios éticos e deontológicos que se tornaram numa referência ao longo da minha prática como educadora-estagiária e como investigadora. Desta forma, baseei-me nos Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância, APEI, 2011), inerentes a um *roteiro ético* (cf. Anexo B).

Desta forma, foram garantidos a todos os elementos envolvidos na investigação os seguintes princípios: a) *objetivos do trabalho*, partilhando-os com a instituição (equipa educativa, famílias e crianças) e disponibilizando-me para debater ideias; b) *possíveis custos e benefícios*, procurando solucionar os possíveis danos; c) *respeito pela privacidade e confidencialidade*, omitindo ou codificando qualquer tipo de identificação; d) *decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir*, considerando a temática de investigação, uma vez que é fundamental compreender as interações entre as crianças, de modo a recolher dados pertinentes para o estudo; e) *fundamentos*, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças; f) *planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação*, partilhando-os com a equipa educativa e as crianças; g) *consentimento informado*, apresentando autorizações às famílias; h) *uso e relato das conclusões*, com a intenção de disponibilizar o estudo para consulta; i)

possível impacto nas crianças, evitando constrangimentos e garantindo a resposta aos interesses e necessidades das crianças que não estão incluídas na investigação; j) *informação às crianças e aos adultos envolvidos*, incluindo-os no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

4.5. Apresentação de Dados e Discussão dos Resultados

4.5.1. Práticas e Interações no JI e em Família: Perspetivas das Famílias, Educadora e Crianças

Neste ponto é apresentada a análise de conteúdo dos questionários respondidos pelas famílias das crianças, da entrevista realizada à EC e dos desenhos realizados pelas crianças, que deram origem a grelhas categoriais (Anexo D).

Na perspetiva das famílias

Relativamente ao questionário realizado às famílias, foram entregues treze (total de famílias) e recebidos dez. Este bastava ser respondido por um dos progenitores de cada criança, sendo que, da totalidade, seis foram respondidos pela mãe e quatro pelo pai. *A posteriori*, foram atribuídos códigos a cada questionário, consoante ter respondido a mãe (M) ou o pai (P), conferindo ainda, aleatoriamente, um número de ordem, de modo a garantir o anonimato dos respondentes.

O questionário (*cf.* Anexo C1) organiza-se em quatro dimensões, cada uma com os respetivos objetivos, sendo estas: i) Caracterização dos Progenitores, cujo objetivo é identificar as características das diferentes famílias; ii) Conceções de JI, de modo a compreender as representações que as famílias têm sobre a EPE e a articulação JI - Família; iii) Interação Família-Criança, para identificar as diferentes práticas familiares presentes no grupo; iv) Perceções sobre a Diversidade Cultural, cujos objetivos são compreender as possíveis estratégias de integração na perspetiva dos progenitores, bem como as suas conceções de diversidade cultural. Após a análise dos dados recolhidos estabeleceu-se um conjunto de categorias, que integram as grelhas categoriais construídas.

Neste sentido, a dimensão *Identificação dos Respondentes*⁹ está organizada em quatro subdimensões (idades, nacionalidades, formação académica e residência em

⁹ Consultar Anexo D1, Quadros 16, 17, 18 e 19.

Portugal). Através dos dados recolhidos foram encontradas as categorias apresentadas no quadro 1 (A, B, C, D).

Quadro 1 A.

Idades dos Progenitores

Categorias	Frequência	TOTAL
24	1	20 (pai e mãe)
26	1	
29	1	
33	3	
34	3	
35	3	
37	2	
38	2	
40	1	
44	1	
45	1	
46	1	

Quadro 1 B.

Nacionalidades dos Progenitores

Categorias	Frequência	TOTAL
Portugal	13	20 (pai e mãe)
Brasil	3	
China	2	
Angola	1	
Guiné	1	

Quadro 1 C.

Formação Académica das Famílias

Categorias	Frequência	TOTAL
Licenciatura	12	20 (pai e mãe)
Mestrado	7	
Secundário	1	

Quadro 1 D.

Número de Anos de Residência em Portugal

Categorias	Frequência	TOTAL
Respetiva Idade	5	10
Há 12 anos	2	
Há 30 anos	1	
Há 19 anos	1	
Há 8 anos	1	

A leitura dos quadros, permite afirmar que a média de idades corresponde a 35,4 anos e, corroborando com o quadro 2 (apresentado abaixo), pode constatar-se que a maioria das mães (6) e dos pais (7) são portugueses, existindo quatro mães e três pais oriundos de outros países (Brasil, Angola, Guiné e China). Pode também afirmar-se que, à exceção de uma mãe que tem o ensino secundário, os progenitores têm formação académica superior, sendo a maioria (5 mães e 7 pais - 12) licenciados e os restantes (4 mães e 3 pais - 7) mestres. Três das quatro mães que não nasceram em Portugal vivem no país há 30 anos, há 19 anos e há 8 anos, enquanto dois dos três pais oriundos de outro país estão, ambos, em Portugal há 12 anos.

Quadro 2

Nacionalidades dos Pais

	Mãe	Pai	TOTAL
Portugal	6	7	13
Brasil	2	1	3
China	1	1	2
Guiné	0	1	1
Angola	1	0	1

Nota. Realizado com base na grelha categorial (cf. Anexo D1, quadro 17)

Importa ainda realçar que, ao observar a grelha de análise categorial (Anexo C1, quadro 17), existem quatro famílias mistas (M1, M4, M5 e M6), isto é, cuja mãe e o pai são oriundos de países diferentes, e uma família de origem chinesa.

No que se refere às *Conceções sobre o JI*, estas encontram-se divididas em duas subdimensões: a) Visão de EPE e b) Articulação JI – Família. Relativamente à subdimensão a)¹⁰, surgiram as categorias e subcategorias identificadas no quadro 3.

Quadro 3

Conceções de JI: Visão de EPE – Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias	Frequência	Total
Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança	Formação Pessoal e Social	16	22
	Desenvolvimento Físicomotor	2	
	Conhecimento do Mundo	4	
Preparação para o Ciclo Seguinte	Transição para o Ciclo Seguinte	3	4
	Aprendizagem de Conteúdos Específicos	1	
Estratégias de Aprendizagem	Espaço de Brincadeira	2	2
TOTAL			28

Após esta primeira análise, conclui-se que existem três perspetivas sobre a EPE, sendo a perspetiva do *Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança* a mais frequentemente referida pelos progenitores (*base fundamental para a formação de personalidade - P3*); (*Educação da criança no seu desenvolvimento (...) motricional*

¹⁰ Consultar Anexo D2, Quadro 20.

(...). – P2); (é extremamente importante (...) numa primeira abordagem ao Mundo – M3), destacando-se, como visível no quadro, a área da *Formação Pessoal e Social*, focando-se sobretudo na socialização (*fase da vida das crianças em que a socialização, convivência em grupo (...) deve ser feita (...) – M4*). De seguida, surge a perspetiva escolarizante (*preparação para a escola primária - M5*); (*Alguns conceitos gerais sobre diversos tópicos – P1*). E, por fim, a perspetiva de como aprender, destacando as *estratégias de aprendizagem (é a aprendizagem através do brincar – M2)*.

No que diz respeito à *Articulação JI – Família* (subdimensão b)¹¹, através das estratégias apresentadas pelos progenitores¹², de forma a promover uma maior articulação, foram encontradas três categorias, apresentadas no quadro 4.

Quadro 4

Conceções de JI: Articulação JI – Família

Categorias	Frequência
Partilha de Informações sobre a Criança	5
Envolvimento nas Atividades	2
Partilha de Informações sobre o Grupo	1
TOTAL	7

Constata-se que a *Partilha de Informações sobre a Criança* é a estratégia mais referenciada, (*Feedback constante ou frequente sobre os progressos da criança, com recurso a imagens e feedback direto e presencial – P2*), seguindo-se o *Envolvimento nas Atividades*, (*criar algumas atividades feitas entre as crianças da sala juntamente com os pais – M1*) e, por último, a *Partilha de Informações sobre o Grupo*, (*existindo um diálogo muito próximo e satisfatório (...) contacto diário e (...) transmissão da informação sobre o quotidiano das crianças – M3*).

No que concerne à *Interação Família-Criança*, esta organiza-se em três subdimensões, referentes à rotina diária familiar: a) *Ocupação de Tempos Livres das Crianças*, b) *Momento da Alimentação* e c) *Momento de Repouso*.

Relativamente à *Ocupação dos Tempos Livres da Criança*¹³, foram definidas três categorias, que constam no quadro 5.

¹¹ Anexo D2, Quadro 21.

¹² Duas famílias (M5 e P4) não responderam a esta questão

¹³ Consultar Anexo D3, Quadro 22.

Quadro 5*Interação Família – Criança: Ocupação dos Tempos Livres – Categorias e Subcategorias*

Categorias	Subcategorias	Frequência	TOTAL
Tipo de Atividades	Atividades ao Ar Livre/no Exterior	12	29
	Brincar	7	
	Cozinhar	1	
	Desporto/ Motricidade	2	
	Natação	1	
	Leitura	1	
	Pintura	1	
	<i>Puzzles</i>	1	
	Ver filmes	2	
	Ver TV	1	
Espaços Frequentados	Espaço Exterior	7	10
	Casa	3	
Pessoas Envolvidas	Família	2	3
	Outras Crianças	1	
TOTAL			42

Através do quadro, observa-se que o *Tipo de Atividades* desenvolvidas em família é a categoria com maior número de referências, destacando-se a realização de *atividades ao ar livre/no exterior (frequentando parques infantis – M3); (com atividades (...) no exterior – P3); (passear – P1); (andar de bicicleta – M6)* e o brincar (*brincar – P4); (brincadeiras – P3); (brincando – M3)*.

Em seguida surgem os *Espaços Frequentados*, cujo local mais referido é o *espaço exterior (parque – M1); (pela cidade – M5); (nos arredores – P1)*. Por fim, surge a categoria das *Pessoas Envolvidas*, em que os progenitores referem a interação do seu educando com outros *familiares* ou outras *crianças (Passamos tempo com a família – P1; interagir com outras crianças – M4)*.

Sobre a subdimensão *Momento da Alimentação*¹⁴, face a práticas específicas existentes neste momento, surgiram as categorias apresentadas no quadro 6.

¹⁴ Consultar Anexo D3, Quadro 23.

Quadro 6

Interação Família – Criança: Momento de Alimentação

Categorias	Frequência
Diálogo	4
Em Família	3
Horário das Refeições	2
Independência/Autonomia	2
TOTAL	11

A leitura do quadro permite verificar que a promoção do *diálogo* é a prática mais referida pelas famílias (*cada um conte o que fez no dia – M4*), seguindo-se a reunião da *família* (*Tentamos realizar esta rotina em família – M2*). Por último, com igual frequência, são referidos os *horários das refeições* (*Pequeno almoço entre 8h15 e 8h45; Almoço por volta do 12h30 e pelas 19h00 – P1*) e a estimulação da *autonomia* (*Colocamos o prato da sopa e da refeição lado a lado, sem escolhermos um ou outro primeiro – P3*).

No que se refere ao *Momento de Repouso*¹⁵, considerando as práticas específicas realizadas, destacaram-se as categorias explicitadas no quadro 7.

Quadro 7

Interação Família-Criança: Momento de Repouso

Categorias	Frequência
Entretenimento	10
Higiene	6
Ceia	3
Horários	3
TOTAL	22

Confirma-se que a prática mais referida é a de *entretenimento* (*última brincadeira antes de ir dormir – P2*), seguindo-se a prática de *higiene* (*o pai lava os dentes – M4*). Com menor frequência surge a *ceia* (*Leite antes de dormir – M5*) e os *horários* (*À noite vai deitar-se às 21h15 – P1*).

No que se refere às *Percepções sobre a Diversidade Cultural no JI*, esta está organizada em três subdimensões: a) estratégias de acolhimento a desenvolver pelo

¹⁵ Consultar Anexo D3, Quadro 24.

educador; b) estratégias de acolhimento centradas nas crianças; c) concepções de diversidade cultural. Face à subdimensão a)¹⁶, foram encontradas as categorias apresentadas no quadro 8.

Quadro 8

Percepções sobre a Diversidade Cultural: Estratégias de Acolhimento a Desenvolver pelo Educador (Famílias)

Categorias	Frequência
Atitudes	9
Equidade	7
Língua/comunicação	4
Origens culturais	4
Interação criança/criança	2
TOTAL	26

A leitura do quadro permite identificar que as famílias referem que o educador deve dar maior importância às suas *atitudes* (*Sem preconceitos nem pré-conceitos – M1*), seguindo-se o zelar pela *equidade* (*como recebe os do país de origem – P3*). Em seguida surgem, com igual frequência, as estratégias que mobilizam os parâmetros da *língua/comunicação* (*Se falasse uma língua diferente, que o educador tentasse encontrar uma forma eficaz de comunicar – M4*) e as que se baseiam nas *origens culturais* (*permitir (...) o relato de situações do seu país de origem – M3*). Por último, surgem as estratégias que se centram na *interação* entre a criança e os seus pares (*partilha de experiências – M3*).

Relativamente às *estratégias de acolhimento centradas nas crianças* (subdimensão b)¹⁷, repetem-se as categorias anteriores, existindo apenas diferença na frequência com que surgem, como ilustra o quadro 9.

¹⁶ Consultar Anexo D4, Quadro 25.

¹⁷ Consultar Anexo D4, Quadro 26.

Quadro 9

Percepções sobre a Diversidade Cultural: Estratégias de Acolhimento Centradas nas Crianças (Famílias)

Categorias	Frequências
Atitudes	11
Interação criança/criança	7
Equidade	3
Origens culturais	3
Língua/comunicação	1
TOTAL	25

Constata-se que as estratégias baseadas nas *atitudes* são as mais referidas (*Naturalidade* – M4). Seguidamente, surgem as *interações* entre a criança e os seus pares (*falarem das suas características* – P2). *A posteriori*, com igual frequência, as estratégias que zelam pela *equidade* (*Sem preconceitos* – M1) e as que se baseiam nas *origens culturais* (*não fazem distinções entre "locais" e "estrangeiros"* – P1). E, por último, surgem as estratégias que mobilizam os parâmetros da *língua/comunicação* (*brincam facilmente mesmo não falando "a mesma língua"* - P1).

No que diz respeito às *concepções de diversidade cultural* (subdimensão c)¹⁸, esta subdividiu-se em sete categorias como ilustra o quadro 10.

Quadro 10

Percepções sobre a Diversidade Cultural: Concepções de Diversidade Cultural (Famílias)

Categorias	Frequências
Práticas e Costumes	11
Potencialidade	10
Identidade	9
Valores	6
Fragilidade	3
Globalidade	3
Comunicação	2
TOTAL	44

¹⁸ Consultar Anexo D4, Quadro 27.

A maioria das famílias entende a diversidade cultural como um conjunto de *práticas e costumes* (*Diversos costumes, rituais, rotinas, costumes – M1*). De seguida surge a perspetiva de diversidade cultural como uma *potencialidade* (*Uma troca de conhecimentos – M6*). As famílias vêem ainda a diversidade cultural como construção de *identidade* (*a identidade individual de cada um – M4*) que também se relaciona com *valores* (*traz mais liberdade de pensamento – M5*). Com menor frequência, surge a visão de diversidade cultural como uma *fragilidade* (*desde que ninguém provoque o mal aos outros – P4*), como *globalidade* (*Aprendizagem sobre (...) mundo (global) que nos rodeia – M2*) e, por fim, uma perspetiva centrada na *comunicação* (*nas diferenças de (...) linguagem – M6*).

Em síntese, na perspetiva das famílias o papel do JI centra-se, sobretudo, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais das crianças (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2010), considerando importante construir uma relação que permita aos agentes educativos acompanharem e envolverem-se no processo de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, como sustentado por Zenhas (2010). É também possível conhecer as práticas familiares presentes no grupo de crianças, corroborando a perspetiva de Silva, et al. (2016), uma vez que são destacadas as atividades no espaço exterior e as brincadeiras, bem como as interações entre a família e a criança.

Quanto às estratégias de acolhimento a desenvolver, as famílias destacam as atitudes do EI e das crianças, considerando que estas devem ser baseadas no respeito e no carinho, garantindo um desenvolvimento de atitudes e comportamentos positivos face às diferenças (Abdullah, 2009), bem como a interação entre a criança e os seus pares (Azeres & Colaço, 2014; Williams, Ontai & Mastergeorge, 2010). Relativamente à conceção de diversidade cultural, a perspetiva da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) destaca-se, bem como a visão de Hortas (2013) e do Conselho da Europa (2008), uma vez que as famílias definem diversidade cultural como potencialidade e construção de identidade.

Na perspetiva da EC

A EC, reporta-se à dimensão *Perceções sobre a Diversidade Cultural* (cf. Anexo C2), com o objetivo de compreender as possíveis estratégias de integração a desenvolver, bem como refletindo sobre o conceito de diversidade cultural, focando-se em três subdimensões: a) estratégias de acolhimento a desenvolver pelo educador; b)

estratégias de acolhimento centradas nas crianças; c) concepção de diversidade cultural. A análise dos dados recolhidos deu origem a grelhas categoriais (Anexo D).

Neste sentido, relativamente às *estratégias de acolhimento a desenvolver pelo educador*¹⁹, identificam-se seis categorias, apresentadas no quadro 11.

Quadro 11

Perceções sobre a Diversidade Cultural: Estratégias de Acolhimento a Desenvolver pelo Educador (EC)

Categorias	Frequência
Atitudes	6
Interação JI - Família	3
Língua/comunicação	2
Interação adulto-criança	2
Equidade	1
Origens culturais	1
TOTAL	15

É visível que a EC reporta-se com maior frequência às estratégias baseadas nas *atitudes* do educador (*ser mais permissiva em alguns aspetos - EC*). Em segundo lugar, surgem as estratégias centradas na *interação JI – Família (levantamento das suas necessidades, interesses e aspetos da sua saúde e desenvolvimento – EC)*. Posteriormente, com igual frequência, a EC indica que o EI deverá dar igual importância às estratégias que mobilizam os parâmetros da *língua/comunicação (linguagem por sinais - EC)*, bem como às estratégias com base na *interação adulto – criança (explicar que devemos acolher bem o novo elemento – EC)*. Por último, a EC refere-se a estratégias que zelam pela *equidade (como se processa com qualquer outra criança - EC)* e que se baseiam nas *origens culturais (adaptar o espaço com coisas da sua cultura, brinquedos, imagens, objetos - EC)*.

Quanto às *estratégias de acolhimento centradas nas crianças*²⁰, identificam-se quatro das seis categorias apresentadas anteriormente (Quadro 12).

¹⁹ Consultar Anexo D5, Quadro 28.

²⁰ Consultar Anexo D5, Quadro 29.

Quadro 12

Percepção sobre a Diversidade Cultural: Estratégias de Acolhimento Centradas nas Crianças (EC)

Categorias	Frequências
Interação criança - criança	4
Atitudes	2
Língua/comunicação	1
Origens culturais	1
TOTAL	8

Evidencia-se, da leitura do quadro, que a EC dá maior importância às estratégias que se centram na *interação* entre pares (*interagir com o seu novo par – EC*), seguindo-se as estratégias baseadas nas *atitudes* do educador (*Não devemos obrigar essa interação - EC*) e por último, com igual frequência, as estratégias que mobilizam os parâmetros da *língua/comunicação* (*ensinar palavras que permitam a interação entre eles - EC*) e as que se baseiam nas *origens culturais* (*de forma ao novo elemento se sentir valorizado, respeitado e querido por todos – EC*).

Para concluir, no que concerne à subdimensão c) *concepção de diversidade cultural*²¹, foram encontradas três categorias, como ilustra o quadro 13.

Quadro 13

Percepções sobre a Diversidade Cultural: Concepção de Diversidade Cultural (EC)

Categorias	Frequência
Práticas e Costumes	8
Identidade	4
Vivências	3
TOTAL	15

A concepção de diversidade cultural, na perspectiva da EC, centra-se, sobretudo, nas *práticas e costumes* (*conjunto de hábitos que cada família transporta consigo – EC*). Evidencia-se, ainda, uma perspectiva de diversidade cultural como construção da *identidade* (*vai para além das nacionalidades e origens, pois apesar de ser por elas influenciada não se resume apenas nisso, cada qual recria o que observa e acredita -*

²¹ Consultar Anexo D5, Quadro 30.

EC), sustentada nas vivências (*influenciados por práticas e costumes que acreditamos ser os melhores para as nossas vidas - EC*).

Em síntese, na perspectiva da EC, as estratégias de acolhimento a desenvolver devem centrar-se nas atitudes do EI e das crianças, bem como nas interações entre a criança e os seus pares (Azeres & Colaço, 2014; Williams, Ontai & Mastergeorge, 2010), e entre o JI e as famílias (Silva, et al., 2016, Zenhas, 2010; Abdullah, 2009). No que diz respeito à conceção de diversidade cultural, a profissional identifica-se com a perspectiva apresentada pela Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), caracterizando a cultura das sociedades como mutável (Lages & Matos, 2008), uma vez que “é construída ao longo da nossa vida, pelas experiências que passamos” (EC), permitindo a construção da nossa identidade (Conselho da Europa, 2008).

Na perspectiva das crianças

Os desenhos elaborados pelas crianças, para representar as atividades que as mesmas realizam em família, nos tempos em que não estão no JI, têm como objetivo compreender as preferências das crianças relativamente às suas interações com as respetivas famílias na ocupação dos tempos livres. Foram realizados dez desenhos, sendo que duas crianças optaram por elaborar dois cada uma. Cada desenho é acompanhado da respetiva descrição, feita oralmente pelo seu autor. De acordo com as informações dadas pelas oito crianças, sobre os seus próprios desenhos, definiram-se as categorias e subcategorias que constam do quadro 14.

Quadro 14

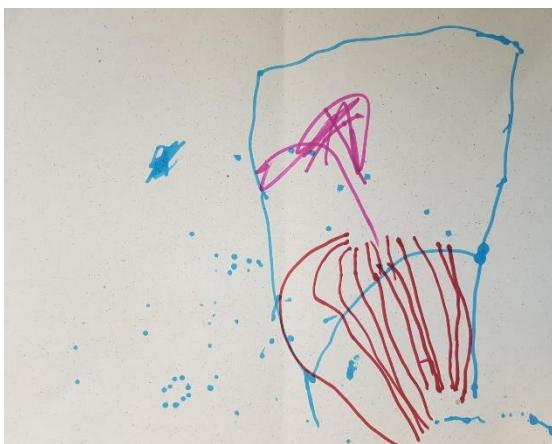
Interação Família – Criança: Desenhos das Crianças – Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias	Frequência
Tipo de Atividades	Brincar	7
	Atividades ao Ar Livre/no Exterior	9
	Leitura	1
	Comer	1
Espaços Frequentados	Espaço Exterior	9
	Casa	8
Pessoas Envolvidas	Família	8
TOTAL		43

Como visível, a maior parte dos registos gráficos das crianças incide na realização de atividades ao ar livre/no exterior, considerando também as brincadeiras muito importantes (Fig. 1 e Fig. 2). De seguida, surgem os espaços frequentados, em que a maioria das crianças regista graficamente o espaço exterior. Por fim, é visível que todas as crianças representam os elementos mais significativos das respetivas famílias.

Figura 1

Interação Família-Criança: Desenho do JP



Legenda: Catarina, o JP desenhou a casa dos avós e dos primos porque brincamos muito, e o JP a brincar na rua com os pais num recreio à frente da casa do avô. A fogueira, o avô tem uma fogueira e o outro avô também e nós acendemos a fogueira e pomos paus. E gosto de ir à gasolina – JP

Figura 2

Interação Família-Criança: Desenho do TJ



Legenda: Aqui (aponta para o lado esquerdo da folha – registos a verde), eu estou a brincar com os meus pais e aqui (aponta para o centro da folha) nós na Golegã, na quinta do tio M. a tratar dos animais. – TJ

4.5.2. Práticas e Interações no JI e em Família: Estratégias Promotoras da Integração de Todos

Retomando agora a problemática que orienta este estudo, *numa sala de JI caracterizada pela diversidade cultural, a definição de estratégias promotoras da integração de todas as crianças deve partir das expectativas dos diferentes agentes*

envolvidos: crianças, famílias e educadora, procuramos responder à mesma a partir de uma síntese que cruza os olhares dos diferentes participantes, estruturada a partir dos objetivos inicialmente definidos.

(i) *Compreender a valorização que os progenitores fazem ao JI.*

É evidente que a visão sobre EPE, destacada pelas famílias, incide principalmente na promoção do Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças, dando maior importância à área de Formação Pessoal e Social. A par disto, a principal estratégia de participação no processo educativo dos seus educandos é a partilha de informações sobre os seus filhos com a equipa educativa, prática comum no contexto da investigação, *a mãe do FR referiu que a criança ainda tossia um pouco, contudo já não tinha febre, pedindo à [EC] para estar atenta, caso o FR ficasse febril, e a informasse (NC22, nº 12).*

(ii) *Identificar as práticas familiares no grupo de crianças fora do JI, capazes de potenciar a sua interação com os outros.*

As famílias realçam, sobretudo, realizar atividades ao ar livre/no exterior e, com menor frequência, brincadeiras com as crianças. Através dos desenhos das crianças e das respetivas legendas, como exemplificam as figuras 1 e 2, constata-se que as suas preferências coincidem com as respostas dadas pelas famílias. No que diz respeito às pessoas envolvidas, tanto os progenitores como as crianças referem a presença de familiares. Para além disso, as famílias mencionam concretizar algumas rotinas no momento da alimentação e do repouso, incidindo, sobretudo, na promoção do diálogo e no entretenimento, respetivamente.

(iii) *Perspetivar estratégias promotoras da integração de todas as crianças na sala.*

A conceção de diversidade cultural, tanto das famílias como da EC, coincide, sobretudo, com as práticas e costumes adquiridos, tendo em comum também a visão deste conceito como construção da identidade. Paralelamente, as famílias destacam ainda com grande margem a diversidade cultural como potencialidade. Neste sentido,

destacaram-se possíveis estratégias, na perspectiva dos dois agentes envolvidos, a desenvolver pelo educador e centradas nas crianças do grupo.

Quanto ao papel do EI, tanto as famílias como a EC destacam as estratégias baseadas nas atitudes do mesmo, em que o respeito, o carinho, a atenção devem estar presentes, ao contrário do preconceito, estratégias essas que já estavam em vigor no contexto da PPS,

O BP deitou-se sobre o papel e a EC desenhou a sua silhueta, (...). BP: Mas eu sou pintado (apontando para a sua mão). EC: És pintado? BP: Sim, de castanho. EC: Queres pintar a tua cara, as tuas mãos e os teus pés? BP: Sim, de castanho. EC: Muito bem, queres lápis ou canetas? (NC32, nº11).

No que se refere às estratégias centradas nas crianças, ambos os agentes destacam as atitudes a desenvolver e a interação entre a criança e os seus pares, que se evidenciaram no contexto onde surgiu a presente investigação

A CL esticava a mão em direção à cara do AH, este afastava-se. Depois de duas tentativas, vagorosamente, a CL aproximou-se do AH, que se afastou ligeiramente, e deu-lhe um beijinho na bochecha. O AH sorriu e o TJ aproximou-se e deu-lhe um beijinho na cabeça. O AH deu um beijinho ao MR, que estava sentado ao seu lado (NC18, nº 7).

Conjugando agora os resultados relativos às perspectivas dos três agentes envolvidos com as referências teóricas avançadas por alguns dos autores mobilizados, procuramos responder à questão central da problemática de investigação deste estudo.

Ainda que o número de participantes no estudo seja relativamente reduzido, este representa o grupo mais significativo dos agentes envolvidos na educação e formação do grupo de crianças, permitindo reconhecer a importância de considerar as diferentes perspectivas na definição das estratégias de intervenção em JI. A análise cruzada dos diferentes olhares, proporciona-nos informação fundamental sobre os princípios pedagógicos que devem orientar a *definição de estratégias promotoras da integração de todas as crianças*.

Definem-se, assim, os três pilares em que deve assentar uma proposta, contextualmente sustentada, para a definição de estratégias promotoras da integração de todas as crianças:

- valorização da realização de atividades ao ar livre, no espaço exterior ao JI;

- promoção da interação entre pares, garantindo o desenvolvimento de atitudes positivas face às diferenças;
- dinamização de momentos de partilha, envolvendo as famílias e as crianças.

As três estratégias identificadas permitem ao **EI** perceber como os processos de integração em contexto de diversidade devem mobilizar (i) o **Jl** enquanto espaço social, quer a área da sala, onde decorre a maioria das atividades, quer a área exterior, que proporciona às crianças momentos de interação (in)formal, por excelência (Silva, et al., 2016; Tiriba, 2010); (ii) as **crianças** como principais agentes da integração, potenciando, de facto, a diversidade como fator de coesão (Azeres & Colaço, 2014; Hortas, 2013; Williams, Ontai & Mastergeorge, 2010; Ojala, 2010); (iii) as **famílias**, enquanto agentes portadores e, simultaneamente, facilitadores de processos de socialização alargados (Ojala, 2010; Abdullah, 2009; Conselho da Europa, 2008; Sarmiento, Tomás & Soares, 2004), que afirmam a diversidade cultural como elemento de agregação afetivo, social e cultural.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo pretende-se fazer uma retrospectiva do processo vivido no decorrer dos dois contextos de PPS (I e II) e que contribuiu para a construção da minha identidade profissional.

Este foi um percurso em que vivi muitas emoções, muitas alegrias e também algumas frustrações que serviram, sobretudo, para me motivar a querer melhorar e aprender muito mais. Ao finalizar esta etapa, sinto que adquiri aprendizagens fundamentais para o meu futuro profissional, embora tenha consciência de que há muito mais para aprender. Neste momento, fica não só todo o conhecimento adquirido durante esta experiência, como a saudade de tudo o que vivi com os grupos de crianças, as famílias e as equipas educativas com os quais tive a oportunidade de aprender, crescer e partilhar momentos extraordinários. Na minha opinião, foi uma partilha mútua de saberes e que me permitiu também deixar um pouco de mim e do meu conhecimento, bem como me ajudou a (re)construir a minha identidade profissional.

Sarmiento (2016) defende que identidade profissional “corresponde a uma construção inter e intra pessoal” (p. 79), influenciada pelo contexto em que se desenrola, pelas interações, pelas aprendizagens adquiridas e pelas relações estabelecidas “com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (*Ibidem*), assumindo-se como um processo dinâmico e relacional. Nesta linha de pensamento, Felício & Oliveira (2008) defendem que a identidade profissional se contrói através da reflexão crítica e constante “sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada [e a] identidade pessoal” (p. 221). Assim sendo, considerando que as experiências provenientes da educação de infância variam conforme o tempo e o espaço em que decorrem, é exigida uma reavaliação contínua da identidade profissional dos educadores de infância, estando sempre em constante (re)construção.

Assim, durante a minha intervenção em ambos os contextos de PPS, tive a oportunidade de refletir, aprofundar e questionar sobre a minha prática, e respetivas potencialidades e fragilidades, tornando possível melhorá-la e adequá-la, bem como reconstruir a minha identidade profissional.

Neste sentido, em ambos os contextos de PPS, considero que fui bastante observadora, de modo a compreender a dinâmica dos grupos e os seus saberes adquiridos. Para tal, procurei sempre manter-me ao nível das crianças, participando nas suas brincadeiras sempre que solicitada e partilhando o controlo com as mesmas (Post e Hohmann, 2011), o que me permitiu, em conjunto com a reflexão constante, proporcionar experiências de aprendizagem significativas para as crianças, bem como

estabelecer uma relação próxima e afetiva. Além disso, o trabalho colaborativo desenvolvido com a equipa educativa, sobretudo com a EC, e a participação das famílias, proporcionaram a partilha de informações e saberes essenciais para a minha formação.

Neste seguimento, considerando os processos vividos ao longo das duas valências de PPS, no meu futuro profissional pretendo reger a minha prática considerando alguns princípios.

Para começar, pretendo respeitar cada criança como agente ativo e competente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, detentora de direitos e saberes (Silva, et al., 2016, Sarmiento, 2016, Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, Ferreira, 2004, Sarmiento, Tomás & Soares, 2004), *dando-lhe voz* e, conseqüentemente, tendo uma *escuta ativa*. Assim, conseguirei proporcionar aprendizagens significativas, indo ao encontro das necessidades, características (sociais, culturais, motoras, psicológicas, etc.) e interesses de todas as crianças, bem como respeitar a diversidade inerente ao grupo.

Nesta sequência, no meu futuro profissional, considero crucial promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de forma holística, articulando e integrando as diversas áreas do saber, através de um planeamento emergente, com a participação das crianças (Silva, et al., 2016).

No que se refere às famílias, aprendi que a relação que se estabelece entre o EI e as mesmas é basilar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, Ferreira, 2004). Por isso, e reconhecendo-as como primeiro agente educativo da vida das crianças, pretendo proporcionar diversos momentos de interação com as famílias, de modo a estabelecer uma relação próxima e sólida com as mesmas e a envolvê-las no processo educativo das crianças.

Ademais, ao longo desta experiência, ambas as educadoras cooperantes que se cruzaram no meu caminho se demonstraram sempre recetivas e disponíveis, bem como me transmitiram confiança e tranquilidade, ajudando-me a ultrapassar alguns dos meus receios e ansiedades. Suscitaram ainda o alargamento do meu leque de conhecimentos, ajudando-me a aperfeiçoar a minha postura e personalidade, ao refletir em conjunto comigo sobre a minha ação e o meu desempenho, através de experiências que me proporcionaram, por meio das suas práticas. Para além disso, promoveram, não só comigo mas com a restante equipa educativa, um trabalho colaborativo, crucial para garantir o bem-estar das crianças.

Desta forma, uma vez que esta colaboração foi uma mais-valia e me permitiu cimentar valores e princípios essenciais para a minha formação pessoal e profissional, pretendo fomentar um trabalho de equipa, tendo por base a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011). Isto é, diligencio incentivar o diálogo e a partilha de ideias; considerar as decisões tomadas em conjunto face à diversidade de situações; respeitar e apoiar os meus colegas e colaborar com os mesmos, sem discriminação (*Ibidem*).

Nesta sequência, para garantir a integração de todas as crianças e famílias, compreendi a importância e a necessidade de promover uma pedagogia diferenciada, que responda à diversidade presente em cada contexto. Para tal, como futura profissional, pretendo procurar conhecer todos os agentes envolvidos do contexto em que estiver inserida, de modo a desenvolver estratégias que se adequem ao mesmo, garantindo o bem-estar de todos (Silva, et al., 2016, Hortas, 2013, Ojala, 2010, Abdullah, 2009).

Assim, enquanto EI irei considerar o educar e o cuidar como vertentes indissociáveis, preocupando-me quer com o bem-estar físico como emocional das crianças e proporcionando-lhes aprendizagens diversificadas e significativas (Cardona, 2011, Nürnberg, 2009). Por conseguinte, darei particular valor ao brincar uma vez que *“The learning process is self-sustained based as it is on a natural love of learning and playful engagement with life”* (Goldstein, 2012, p. 6), o que promove a alegria e é essencial para a autoestima e para a saúde da criança, bem como é um direito seu.

Em suma, a autoreflexão e autoquestionamento constantes sobre as minhas práticas, bem como as interações e as relações estabelecidas, suscitaram uma expansão de saberes e contínua (re)construção da minha identidade profissional, que me permitiram melhorar a minha prática. Desta forma, ao longo do meu percurso profissional, pretendo recorrer às aprendizagens adquiridas no decorrer desta experiência enriquecedora, não descurando a importância da aquisição de novos conhecimentos. Diligencio ainda continuar este processo de constante reflexão sobre a minha ação e reconstruir, ao longo da minha vida, a minha identidade pessoal e profissional, sempre com o objetivo de agir em conformidade e dar o melhor de mim. A par disto, ambiciono ser um modelo exemplar para as crianças e centrar a minha prática nas mesmas, atualizando sempre os meus conhecimentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Chegando ao culminar de todo o processo, é imprescindível refletir sobre todo o caminho percorrido, numa relação interativa entre a ação e o pensamento, proporcionando a aquisição de um conhecimento sistematizado (Sabino, 2014, p. 24), sendo assim, no presente capítulo, realizado um balanço final.

A experiência da PPS, nas duas valências de EPE, permitiu-me desempenhar as funções de EI, orientada e supervisionada por profissionais de educação. Estes contribuíram para a construção da minha identidade profissional, ajudaram a melhorar e adequar a minha prática e permitiram alargar o meu leque de conhecimentos. Além disso, o registo diário de ocorrências e a reflexão contínua foram também factores que proporcionaram a aquisição de aprendizagens, bem como influenciaram a minha evolução como pessoa e como futura profissional, pois permitiram uma autoavaliação assídua da minha prática e ainda tornaram possível conhecer cada uma das crianças, de forma individual e coletiva.

Na minha opinião, é fundamental que o EI oriente as crianças não interferindo em demasia no que estas executam ou idealizam, considerando-as agentes ativas do seu processo educativo e desenvolvendo, assim, uma prática responsiva. Neste sentido, procurei assumir um papel, sobretudo, de mediadora e observadora, estimulando as iniciativas das crianças e respondendo às suas propostas. Contudo, senti que em algumas ocasiões interfeiri demais nas brincadeiras das crianças, isto é, muitas vezes colocava questões desnecessárias em vez de observar apenas atentamente, sendo este um aspeto que pretendo melhorar.

Destacando o projeto realizado em conjunto com as crianças durante a PPS, e sendo que o grupo não tinha contacto com a concretização de projetos, foi necessário dar algumas sugestões, alargando o leque de possibilidades e proporcionando o contacto com diferentes métodos de pesquisa. Neste processo foi fundamental recorrer às observações registadas e basear-me nos interesses e necessidades das crianças para realizar algumas propostas, permitindo que se apropriassem do seu poder de tomada de decisão, não descurando as suas ideias. Paralelamente, foram considerados e respeitados os conhecimentos já adquiridos pelas crianças, bem como as suas experiências vividas, incentivando a sua participação ativa e estimulando a sua autonomia. Desta forma, as crianças escolheram quando e como participar.

No início do projeto estava bastante ansiosa, pois temia que as crianças não correspondessem e, pior, receava não corresponder às suas expectativas. A concretização do projeto fez-me constatar que, de facto, cada criança tem o seu ritmo e

é detentora de conhecimentos que não devem ser deixados de parte, bem como devem ter o direito a escolher o que explorar e como o fazer. Desta forma, as crianças mantiveram-se interessadas no projeto até ao final, permitindo-me contribuir para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo também para o meu.

No que diz respeito à investigação realizada, compreendi que a diversidade cultural é um conceito abrangente que não se refere apenas às diferentes origens geográficas, mas que está em constante crescimento e evolução, devido às inúmeras interações entre as diferentes comunidades e às experiências que se vivem. Ademais, compreendi a importância da colaboração entre as crianças, as famílias e a EI para combater e evitar a estratificação e exclusão social; bem como confirmei que as estratégias a desenvolver para dar resposta à crescente diversidade presente no grupo de crianças devem ser pensadas e adequadas ao contexto educativo onde decorre a ação, considerando os três principais agentes envolvidos. É, também por isso, essencial que a criança desde cedo contacte com contextos educativos ricos e estimulantes, interagindo com as diferenças como potenciadoras de aprendizagens.

Nesta sequência, a meu ver, a adaptação de um EI ao contexto em que se encontra é crucial para desenvolver uma prática pedagógica intencional e responsiva, que permita dar resposta às necessidades, interesses e características de todos os agentes envolvidos no processo educativo da criança. Enquanto educadora-estagiária, foram imensos os receios de não conseguir agir em conformidade, pois dar resposta a todas as crianças não é uma tarefa fácil. Ainda assim, penso que através das intenções delineadas e concretizadas, consegui fazê-lo.

Esta foi uma experiência que me proporcionou muitas emoções e aprendizagens. Tive a oportunidade de interagir com um grupo de crianças que adoçaram cada dia, bem como desenvolver um trabalho de colaboração com a EES. Estes tornaram-se essenciais para chegar ao fim desta caminhada, não só lotada de conhecimentos, como de coração cheio.

Em suma, considero que esta foi uma experiência bastante relevante para desempenhar o papel de EI melhor e com mais sabedoria. Contudo, estou consciencializada de que esta profissão requer uma constante adaptação e evolução da minha parte. Ainda assim, termino esta etapa com a determinação de dar o melhor de mim às crianças, proporcionando a partilha de conhecimentos e de afetos, respeitando as suas características, os seus interesses, as suas necessidades e tudo o que as envolve.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. In *Journal of International Cooperation in Education*, 12, Nº.1 pp. 159-175. Universiti Sains Malaysia.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Asa Editores.
- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Educação e Contemporaneidade*, 22 (40), 95-103. Consultado em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <https://tinyurl.com/l2sjvlc>
- Azeres, M. & Colaço, S. (2014). *A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto De Creche*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad). Edições 70.
- Cardona, M.J. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções Subjacentes. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 21, 141-159.
- Conselho da Europa (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural: Viver juntos em igual dignidade*. Conselho da Europa.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.
- Direção-Geral de Educação (2012). *Educação para a cidadania – linhas orientadoras*. Ministério da Educação.
- Felício, H. & Oliveira, R. (2008). *A formação prática de professores no estágio curricular*. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15>
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, S. (2015). Famílias sem rumo: da institucionalização à reunificação familiar – Qual o papel da Terapia Familiar? *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(1), 55-71.

- Ferreira, M. & Carmo, H. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem* (2ª ed.). Universidade Aberta.
- Formosinho, J. O. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Galego, C. & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Lusófona da Educação*, 5, 173-184.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M. J. (2013). *Educação, diversidade e território: O caso da área metropolitana de Lisboa* (Tese de doutoramento) Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Ladd, G. W. e Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na Infância: formas, características e funções. in B.Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.119- 166). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lages, M. & Matos, A. T. (2008). *Portugal: percursos de interculturalidade*. ACIDI/Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, pp. 49- 96
- Leite, C. (2001). Avaliação e Projetos Curriculares de Escola e/ou de Turma. Reorganização Curricular do Ensino Básico. In: DEB (Org.). *Avaliação das Aprendizagens: das Concepções às Práticas*. Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.109-140). Porto Editora.
- Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista portuguesa de educação*, 29 (2), 81-108.
- Madeira, A., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., Martins, A. S., Machete, T., Militão, P. & Pessoa, I. (2013). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do português língua não materna (PLNM) no sistema educativo português*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Horizontes Pedagógicos.

- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (1.^a ed.). APEI.
- Marc, E. & Picard, D. (2011). *A interação social*. Rés-Editora.
- Marchi, R. C. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), pp. 183-202.
- Marques, P. C. B. (2016). *A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania*. (Relatório da Prática e Intervenção Supervisionada). Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Maura, N. A. (2008). Organização e estratégias educativas. In T. Arribas, et al. *Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (F. Murad, Trad.) (pp. 339- 352). ArtMed.
- Nogueira, M. A. (2006). Família e Escola na Contemporaneidade: Os Meandros de uma Relação. *Educação e Realidade*, 2, vol. 31, pp. 155-169. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Nörnberg, M. (2009). *A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular*. Textura, 19-20, 14-31.
- Ojala, M. (2010). Developing Multicultural Early Childhood Education in a Finnish Context. In *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4, 13-22. Consultado em <https://link.springer.com/article/10.1007/2288-6729-4-1-13#Sec16>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto Editora.
- Parente, C. (2012). Portfólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância, In M. J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação em educação de infância* (pp. 305-319). Psicossoma.
- Parente, C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 30, pp. 168-182.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso*. Artmed Editora.

- Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola – transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 26, pp. 9-16.
- Portugal, G. & Luis, H. (2016). A Atenção à Experiência Interna da Criança e Estilo do Adulto - Contributo das Escalas de Empenhamiento para a Melhoria das Práticas Pedagógicas em Educação de Infância. In: J. L. Gonçalves, et al. *Saber & Educar: Estudos da Criança*, 21, pp. 66-75. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In M. E. B. Santos, et al. Dossier: Trabalho colaborativo dos professores. *Revista Noesis*, 71, pp. 24-29.
- Romani, et al. (2004). Estação: Paulo Freire. In: Lucchesi, M. A. S. (Org.), *Conhecimento e pesquisa no mestrado em educação: pesquisa em pós-graduação*. Santos. L. (Série Educação).
- Rovira, M. & Giner, J. M. (2008). Meios e recursos na escola. In T. Arribas, et al. *Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (F. Murad, Trad.) (pp. 353- 362). ArtMed.
- Sabino, A. C. (2014). *Reflexão e auto-avaliação do/a educador/a*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3946/1/Reflex%C3%A3o%20e%20auto-avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20educador.pdf>
- Santos, S. (2008). Imagens da Cidade Planeada: a diversidade cultural e o pensamento estratégico urbano de Lisboa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 57, pp. 131-151.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. In Educação & Sociedade. *Revista Campinas*, 91, vol. 26, p. 361-378.
- Sarmiento, M. J. (2013). A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: M. C. Garanhani & R. Ens (Orgs.), *Sociologia da Infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Editora Champagnat.

- Sarmiento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.) *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*, pp.77-94. Editora CRV.
- Sarmiento, M. J., Tomás, C. A. & Soares, N. F. (2004). Globalização, Educação e (Re)Institucionalização da Infância Contemporânea. In *A Questão Social no novo Milénio*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, p. 443-464.
- Silva, R. B. (2014). *Educação infantil em discurso: formação docente e estratégias pedagógicas*. Revista Eletrónica: Zero-a-seis.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Stake, R. E. (2003). Case Studies. In N. K. Denzin, & , Y. S. Lincoln (Ed.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks. Sage. (134-164).
- Tiriba, L. (2010). *Crianças da Natureza*. MEC/SEF.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança* (pp.140-171). Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As Culturas da Infância na Educação de Infância: Um Olhar a partir dos Direitos da Criança. In *Interações: A Avaliação nas Primeiras Idades* nº. 32, pp. 129-144.
- UNESCO (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Consultado em <https://tinyurl.com/y8uxteoo>
- UNICEF (1989/1990). *Convenção Internacional dos Direitos da Criança*. Consultado em <https://tinyurl.com/zjq3scp>
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira"*. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural: notas de Antropologia da Educação*. Edições Afrontamento.
- Williams, S., Mastergeorge, A. & Ontai, L. (2010). Caregiver Involvement in Infant Peer Interactions: Scaffolding in a Social Context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, pp. 251-266.

YIN, R. (2014). *Case Study Research: design and methods* (5 ed.). Thousand Oaks, Sage.

Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “Comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars*, 18, 1-9

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República*, 1ª série - n.º 201.

Despacho Normativo n.º 10-A/2018. *Diário da República*, 1º Suplemento, 2ª série – n.º 116.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, I série - n.º 34.

DOCUMENTOS REGULADORES DA INSTITUIÇÃO

Site Oficial da Organização Educativa

Projeto Educativo (2019/2020)

Projeto Curricular de Sala (2019/2020)

ANEXOS

| | ' ' | | ' |

ANEXO A. Portefólio

Este anexo, devido à sua extensão (537 páginas), encontra-se gravado num documento à parte, intitulado: PortefólioPPSII_ CatarinaMendes_2018026 (em pdf).

ANEXO B. Roteiro Ético da Investigação

Quadro 15

Roteiro Ético

Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)	Ética na Investigação	Ética na Profissionalidade (APEI)
Objetivos do Trabalho	<p>A escolha da problemática foi acompanhada pela <u>educadora cooperante</u>, sendo consensual a sua pertinência, debatida em conversas informais. Acerca dos objetivos e intencionalidades, dei conhecimento dos mesmos ao partilhar o portefólio do relatório e explicando os aspetos que me incentivaram a escolher a temática, obtendo o apoio da educadora cooperante, que se disponibilizou para me ajudar no que fosse necessário.</p> <p>No que se refere às <u>famílias</u>, apresentei-me individualmente a cada uma, conforme se dirigiam à sala no momento de acolhimento das crianças. Uma vez que nem sempre foi possível ter contacto com todas as famílias durante esse período, tive oportunidade de presenciar a reunião de pais que decorreu no início da minha intervenção, explicitando o meu papel como estagiária. Visto não ter sido possível contactar pessoalmente com todas as famílias, desde o início da minha presença no estabelecimento, onde decorreu a PPS, explicitarei os objetivos da minha presença, através de uma carta de apresentação, afixada à porta da sala, onde afirmo estar disponível para esclarecer qualquer questão.</p>	Equipa Educativa: <ul style="list-style-type: none">• “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p. 2);• “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2);• “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2). Famílias: <ul style="list-style-type: none">• “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p. 2);

	<p>Relativamente às <u>crianças</u>, conforme entrei na sala, a educadora cooperante introduziu-me ao grupo e eu apresentei-me, explicando que iria acompanhar o grupo diariamente, como a equipa educativa da sala. Para além disso, procurei incentivar a participação das crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, planeando as atividades em conjunto com as mesmas, de modo a compreender a sua opinião e interesse pelas propostas e adaptá-las conforme as mesmas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2); • “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança (p. 2). <p>Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “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 da Criança” (p. 1); • “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as
--	--	---

		condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).
<p>Custos e Benefícios</p>	<p>No que diz respeito à <u>equipa educativa</u>, penso que o principal custo foi relativamente à gestão de tempo, uma vez que foi necessário dispensá-lo para responder a entrevistas e orientar-me e acompanhar-me ao longo da minha prática. Contudo, penso que esta orientação e acompanhamento foram também benéficos, uma vez que existiram troca de opiniões e ideias que nos mantiveram em constante aprendizagem, sobretudo com a educadora cooperante, uma vez que a técnica de ação educativa estava poucas vezes presente em sala.</p> <p>Quanto às <u>famílias</u>, penso que, para algumas, o custo foi dispensar tempo para responder a inquéritos por questionário, relacionados com a investigação, bem como para participar no projeto das galochas realizado em conjunto com as crianças.</p> <p>Durante a PPS I, procurei realizar observações discretas, evitando causar desconforto às <u>crianças</u> ou condicionar as suas ações, uma vez que se pretendia compreender as interações entre pares existentes no grupo e de que forma ocorrem. Contudo, algumas vezes considerei necessário intervir, de modo a garantir o bem-estar das crianças. A par disto, creio que o maior benefício foi participar ativamente e contribuir no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, procurando promover a participação ativa das mesmas.</p>	<p>Equipa Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2); • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2); • “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional” (p. 2). <p>Famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa” (p. 2); • “Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais” (p. 2). <p>Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para

		<p>isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1);</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p. 2); • “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).
Respeito pela Privacidade e Confidencialidade	<p>Relativamente à privacidade e confidencialidade, foi garantido à <u>equipa educativa</u> e às <u>famílias</u> que qualquer identificação, tanto das <u>crianças</u> como de toda a instituição, seriam respeitadas. Desta forma, foram informadas que todos os nomes serão codificados por siglas, mantendo a confidencialidade e, no que diz respeito aos instrumentos visuais, neste caso as fotografias, serão apenas utilizadas para o relatório, assegurando que as caras das crianças serão desfocadas, impedindo a identificação das mesmas. Para além disso, foram também codificados os inquéritos respondidos pelas famílias, de forma a garantir o anonimato. Respeitando assim a sua privacidade.</p>	<p>Equipa Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar as normas e regulamentos” (p. 2). <p>Famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2). <p>Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).
Decisões acerca de Quais as	<p>No decorrer da PPS, dei liberdade às crianças para realizarem as atividades conforme a sua vontade, isto é, incentivei todas a participar, porém, quando verificava</p>	<p>Crianças:</p>

<p>Crianças a Envolver e a Excluir</p>	<p>que alguma não tinha interesse na proposta, não a forcei a responder ao que era pedido, exercendo o seu direito de liberdade de escolha.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1); • “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).
<p>Fundamentos</p>	<p>Procurei a opinião e auxílio da <u>educadora cooperante</u>, ao longo da investigação, debatendo ideias e opiniões, chegando sempre a um consenso ou obtendo o apoio da mesma.</p> <p>Na concretização das atividades, permiti que as <u>crianças</u> escolhessem a forma como explorá-las, para além de dar algumas sugestões, evitando condicionar a sua exploração e participação.</p>	<p>Equipa Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2); • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2). <p>Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “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

		<p>Internacional dos Direitos da Criança” (p. 1);</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1); • “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).
<p>Planificação e Definição dos Objetivos e Métodos da Investigação</p>	<p>Acerca dos objetivos e intencionalidades, dei conhecimento dos mesmos à <u>educadora cooperante</u> ao partilhar o portefólio do relatório e explicando os aspetos que me incentivaram a escolher o método de investigação, obtendo o apoio da mesma, que se disponibilizou para me ajudar no que fosse necessário.</p> <p>Relativamente às <u>crianças</u>, expliquei em que consistiam as atividades, antes de realizá-las, transmitindo-lhes os objetivos das mesmas.</p>	<p>Equipa Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p. 2); • “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2); • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2). <p>Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante,

		lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p. 2).
<p>Consentimento Informado</p>	<p>Para dar início à captação de imagens das crianças, informei a <u>equipa educativa</u> do propósito, garantindo a confidencialidade de qualquer membro da instituição e sugerindo realizar uma autorização para os pais assinarem.</p> <p>De modo a garantir que todas as <u>famílias</u> tiveram conhecimento e permitiram a captação de fotografias às crianças, foi apresentada uma autorização, explicitando que as imagens captadas serão utilizadas apenas para fins académicos. Para além disso, conversei com a mãe da criança sobre a qual realizei o portfólio de desenvolvimento e aprendizagem, com a devida antecedência, colocando-a a par dos objetivos e apresentando-lhe uma autorização, onde também explicava o intuito do portfólio e colocando algumas questões acerca da criança.</p> <p>Quanto às <u>crianças</u>, realizei um <i>assentimento</i>, uma vez que, no decorrer da minha prática, fui pedindo autorização às mesmas para lhes tirar fotografias e perguntando se queriam ser fotografadas.</p>	<p>Equipa Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas” (p. 2); • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2); • “Respeitar as normas e regulamentos” (p. 2). <p>Famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p. 2); • Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança (p. 2).

		<p>Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “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 da Criança” (p. 1); • “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).
<p>Uso e Relato das Conclusões</p>	<p>Ao observar as crianças, fui retirando algumas conclusões e partilhando com a <u>equipa educativa</u> da sala, obtendo alguns fundamentos e proporcionando troca de opiniões.</p> <p>No decorrer da minha prática, a educadora cooperante diariamente transmitia às <u>famílias</u>, através de um sumário, tudo o que era realizado com as crianças. Para além disso, pretendo, após a conclusão do relatório, divulgar, a todos os envolvidos, as conclusões retiradas do meu estudo, uma vez que considero a partilha de</p>	<p>Equipa Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2); • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2); • “Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional” (p. 2).

	informação fundamental e bastante pertinente para existir uma constante aprendizagem.	<p>Famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).
Possível Impacto nas Crianças	No decorrer da recolha de dados, considero que não exclui nem forcei nenhuma das crianças do grupo ou fora do mesmo, independentemente de considerar pertinente ou não a sua ação para a investigação, evitando algum tipo de constrangimento ou sentimento de exclusão e atendendo às suas necessidades e interesses.	<p>Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “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 da Criança” (p. 1); • “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).
Informação às Crianças e aos Adultos Envolvidos	Procurei promover a participação da equipa educativa, das famílias e das próprias crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, de forma a responder às suas necessidades e interesses da melhor forma possível, questionando diretamente acerca de determinados assuntos ou comentando progressos ou situações ocorridas.	<p>Equipa Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2); • “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2). <p>Famílias:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p. 2); • “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2). <p style="text-align: center;">Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “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 da Criança” (p. 1); • “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).
--	--	--

Nota: Baseado nos Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011).

ANEXO B1. Carta de Apresentação



Olá,

O meu nome é Catarina Leal Mendes e tenho 22 anos. Estudo na Escola Superior de Educação de Lisboa e estou a realizar o 2º Ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. A realização da Prática Profissional Supervisionada visa desenvolver uma atitude reflexiva da minha prática, assim como saberes e competências da Profissionalidade do Educador de Infância.

Neste sentido, até dia 23 de janeiro vou estar a estagiar na Sala , em conjunto com a Educadora L e a Auxiliar C , proporcionando diversos momentos de partilha e brincadeira, com o intuito de promover o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças, de forma lúdica, dinâmica e, sobretudo, significativa para as mesmas.

Estarei disponível para esclarecer alguma dúvida que tenham ou que possa surgir, ou para responder a alguma questão que possam querer colocar.

ANEXO B3. Pedido de Autorização para a Realização do Portfólio Individual de Uma Criança.



CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Pais do _____, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, que iniciou a 7 de outubro de 2019 e que decorrerá até 23 de maio de 2020, foi solicitada uma avaliação aprofundada de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária. Esta será realizada através da elaboração de um Portfólio de Desenvolvimento e Aprendizagem.

O portfólio será realizado em conjunto com a criança, com o principal objetivo de promover uma autoavaliação consistente, através da qual a criança se consciencializa do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens. Este corresponde a produções, registos escritos e fotográficos do trabalho desenvolvido na sala pela criança, que evidenciam as suas conquistas e realizações, bem como os seus progressos. Para a realização do portfólio é imprescindível a participação da equipa educativa da sala e também a vossa, uma vez que se pretende que a avaliação seja completa.

De acordo com os princípios éticos para a investigação, todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente para fins académicos, sendo salvaguardadas e respeitando todas as questões de privacidade e confidencialidade.

Por ter escolhido o seu educando para desenvolver este instrumento de trabalho, serve o presente requerimento, para solicitar a sua autorização para a elaboração do mesmo.

Grata pela atenção e disponibilidade.

A Estagiária:

Autorizo Não Autorizo

Encarregado de Educação:

ANEXO C. Instrumentos de Recolha de Dados

ANEXO C1. Modelo dos Inquéritos às Famílias



INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

O presente questionário insere-se num estudo sobre *a diversidade cultural numa sala de Jardim de Infância, com crianças de 3 anos*, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este é dirigido aos pais das crianças da sala Azul 2, tendo como principal objetivo identificar as conceções sobre Educação Pré-Escolar e as perceções sobre o acolhimento de crianças de origens diversas em sala de Jardim de Infância.

O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido, destinando-se apenas para fins académicos.

Parte I – Identificação

Complete a seguinte tabela.

	Idade	Naturalidade	Habilitações Académicas
Pai			
Mãe			

Se não nasceu em Portugal, há quanto tempo reside no país? _____

Elemento da família que responde ao questionário:

Pai

Mãe

Parte II – Concepções sobre o Jardim de Infância

1. Como define Educação Pré-Escolar?

2. Como gostaria que o Jardim de Infância promovesse uma maior articulação com a família?

3. Quando o/a seu/sua filho/a não está no Jardim de Infância, de que forma ocupam esse tempo livre?

4. Na rotina diária familiar, existe alguma prática específica no momento da alimentação e/ou da hora de dormir? Se sim, indique qual(is).

Alimentação:

Hora de Dormir:

Parte III – Perspetivas sobre a diversidade cultural no Jardim de Infância

- 5. Se tivesse acabado de chegar a Portugal, vindo de outro país, e o/a seu/sua filho/filha fosse frequentar um Jardim de Infância, como gostaria que ele/a fosse acolhido/a,**

Pelo educador:

Pelos colegas da sala:

- 6. Na sua opinião, diversidade cultural é...**

Obrigada pela participação!

ANEXO C2. Transcrição da Entrevista realizada à Educadora Cooperante



Esta entrevista insere-se num estudo sobre *a diversidade cultural numa sala de Jardim de Infância, com crianças de 3 anos*, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este tem como principal objetivo identificar as perceções sobre o acolhimento de crianças de origens diversas em sala de Jardim de Infância.

O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

PERCEÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL NO JARDIM DE INFÂNCIA

1. Se para a semana viesse uma criança nova, de outro país, o que é que deveria fazer para acolhê-la?

Para acolher uma nova criança no grupo, na instituição é feita uma reunião com a família, tal como se processa com qualquer outra criança, de forma a fazer o levantamento das suas necessidades, interesses e aspectos da sua saúde e desenvolvimento. Desta forma, conseguimos disponibilizar os melhores cuidados possíveis à criança. No caso de crianças estrangeiras, além do que foi anteriormente mencionado, na minha opinião, o ideal seria criar estratégias que melhor promovessem a sua integração, tais como uma linguagem por sinais, adaptar o espaço com coisas da sua cultura, brinquedos, imagens, objectos, etc. Para além disso, considero fundamental ter conversas diárias com o grupo com o intuito de explicar que devemos acolher bem o novo elemento, pois apesar de não entender o que dizemos e não conseguirmos comunicar com ele, devemos ajudá-lo a ultrapassar esta situação e a ser uma criança feliz, que brinca, que tem amigos, tal como eles. Respeitar o seu espaço e tempo é essencial, desta forma considero necessário ser mais permissiva em alguns aspetos.

Por exemplo, no presente ano letivo uma criança, vinda de outro país, integrou o grupo pelo qual sou responsável. De modo a integrá-la, procurei deixá-lo fazer-se acompanhar de objetos de conforto, de determinadas rotinas como despedir-se da família, adaptar as suas refeições. No fundo, tentei criar um ambiente seguro e reconfortante para a criança na ausência dos pais e inserido numa realidade diferente da anterior.

2. E relativamente aos colegas da criança, o que considera que estes deveriam fazer para acolhê-la?

Os colegas devem ser incentivados a interagir com o seu novo par, talvez através de estratégias criadas pela equipa educativa, de forma a promover essa interação, nomeadamente através de jogos de quebra gelo, de conhecimentos dos nomes dos elementos do grupo, de interação do grupo e entre pares que levem a que haja um contacto com esse novo elemento. Não devemos obrigar essa interação, mas devemos promovê-la, respeitando também o espaço do restante grupo. Uma das estratégias poderá ser ensinar palavras que permitam a interação entre eles. Por exemplo, no grupo pelo qual sou responsável, foi ensinada ao grupo a palavra “olá” na língua materna da criança que veio de outro país, de forma ao novo elemento se sentir valorizado, respeitado e querido por todos.

3. O que é a diversidade cultural?

A diversidade cultural, no meu entendimento, consiste no conjunto de hábitos que cada família transporta consigo, estando estes relacionados com diferentes tipos de hábitos, alimentares, de lazer, religiosos, culturais... No fundo rotinas que criam no seio da sua família e que consideram ou não importantes para o bem-estar de todos, o que é refletido nas atitudes que têm, nos valores que transportam. A cultura vai para além das nacionalidades e origens, pois apesar de ser por elas influenciada não se resume apenas nisso, cada qual recria o que observa e acredita. No fundo nascemos todos 100% biológicos, isentos de cultura. Esta é construída ao longo da nossa vida, pelas experiências que passamos de forma a morrermos seres 100% culturais, influenciados por práticas e costumes que acreditamos ser os melhores para as nossas vidas.

ANEXO D. Grelhas Categoriais

ANEXO D1. Caracterização dos Respondentes (Famílias)

Quadro 16

Idades dos Progenitores (Famílias)

Categorias	Mãe	Pai	Frequência
24	P4		1
26		P4	1
29		M1	1
33	M1		3
		P1	
	P2		
34		P2	3
		M4	
	P3		
35	M2	M2	3
	M4		
37		P3	2
	P1		
38	M3	M3	2
40	M5		1
43		M6	1
44	M6		1
46		M5	1
TOTAL			20

Quadro 17*Nacionalidades dos Progenitores (Famílias)*

Categorias	Mãe	Pai	Frequência
Portugal		"Leiria" – M1	13
	"Santiago do Cacém" – M2	"Portimão" – M2	
	"Portugal" – M3	"Portugal" – M3	
	"Portuguesa" – M4		
		"Lisboa" - M6	
	"Lisboa" – P1	"Lisboa" – P1	
	"Portuguesa" – P2	"Português" – P2	
	"Portuguesa" – P3	"Portuguesa" – P3	
Brasil		"Brasileira" – M4	3
	"Brasil" – M5		
	"Florianópolis, BR" - M6		
Angola	"Luanda" – M1		1
Guiné		"Guiné" – M5	1
China	"China" - P4	"China" - P4	2
TOTAL			20

Quadro 18*Formação Académica dos Progenitores (Famílias)*

Categoria	Mãe	Pai	Frequência
Secundário	P4		1
Licenciatura		M1	12
		M2	
	M3	M3	
	M4		
	M6	M6	
	P1	P1	
	P3	P3	
		P4	
Mestrado	M1		7
	M2		
		M4	
	M5	M5	
	P2	P2	
TOTAL			20

Quadro 19*Residência em Portugal*

Categoria	M1	M2	M3	M4	M5	M6	P1	P2	P3	P4	Frequência
Respetiva Idade		1	1				1	1	1		5
30 anos	1										1
19 anos						1					1
12 anos				1						1	2
8 anos					1						1
TOTAL											10

ANEXO D2. Conceção de JI (Famílias)**Quadro 20***Visão de Educação Pré-Escolar*

Categorias	Subcategorias	M1	M2	M3	M4	M5	M6	P1	P2	P3	P4	Frequência
Preparação para o Ciclo Seguinte	Transição para o Ciclo Seguinte	Toda a educação antes da 1ª classe.				Período de transição						3
						preparação para a escola primária						
	Aprendizagem de Conteúdos Específicos							Alguns conceitos gerais sobre diversos tópicos				1

Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança	Formação Pessoal e Social			extremamente importante na formação da criança	fase da vida das crianças em que a socialização, convivência em grupo		interagir com outras pessoas que não familiares		Educação da criança no seu desenvolvimento psíquico, emocional	base fundamental para a formação de personalidade	outra sociedade	16
				estabelecimento de relações sociais	convivência em grupo		fazer amigos		prepara para a convivência em sociedade	aprendizagem	podem ver o que os outros fazem	
							cumprir regras		espírito de partilha	socialização		
									colaboração			
	Desenvolvimento Físicomotor								desenvolvimento (...) motricional	desenvolvimento físico		2
	Conhecimento do Mundo			é extremamente importante (...) numa primeira abordagem ao Mundo	aprendizagem do mundo que as rodeia é feita num ambiente informal, carinhoso e descontraído		ajuda-lhes a conhecer melhor o mundo que as rodeia				contactar com outras coisas que as rodeiam	4
Estratégias de Aprendizagem	Espaço de Brincadeira		é a aprendizagem através do brincar		em que a brincadeira predomina.							2
TOTAL												28

Quadro 21

Articulação JI – Família

categorias	M1	M2	M3	M4	M5	M6	P1	P2	P3	P4	Frequência
Envolvimento nas Atividades	Mais atividades organizadas pela escola com a presença dos pais						criar algumas atividades feitas entre as crianças da sala juntamente com os pais				2
Partilha de Informações sobre a Criança		O contacto com a educadora/auxiliar no dia-a-dia (...) permite identificar os pontos fortes da criança.		Promover o diálogo entre o JI. e a família, procurando perceber as necessidades e especificidades de cada criança		O diálogo existente diariamente com a equipa educativa permite que participe bastante na vida da minha filha.		<i>Feedback</i> constante ou frequente sobre os progressos da criança, com recurso a imagens e <i>feedback</i> direto e presencial	A existência de relatórios personalizados de forma regular é uma forma dos pais perceberem as evoluções promovidas tanto pelos pais como pelos educadores		5

Partilha de Informações sobre o Grupo			existindo um diálogo muito próximo e satisfatório (...) contacto diário e (...) transmissão da informação sobre o quotidiano das crianças								1
TOTAL											8

ANEXO D3. Interação Família – Criança (Famílias)

Quadro 22

Tempos-Livres da Criança

Categories	Subcategory	M1	M2	M3	M4	M5	M6	P1	P2	P3	P4	Frequência	
Espaços Frequentados	Casa			1						1	1	3	
	Espaço Exterior	1		2		1	1	1		1		7	
Tipo de Atividades	Atividades ao Ar Livre/no Exterior	3		2	1	1	2	1	1	1		12	
	Brincar		1	1	1		1		1	1	1	7	
	Cozinhar									1		1	
	Desporto/Motricidade								1	1		2	
	Leitura					1						1	
	Natação							1				1	
	Pintura									1		1	
	Puzzles									1		1	
	Ver filmes				1	1							2
	Ver TV											1	1
Pessoas Envolvidas	Família						1	1				2	
	Outras Crianças				1							1	
TOTAL												42	

Quadro 23

Momento de Alimentação

Categorias	M1	M2	M3	M4	M5	M6	P1	P2	P3	P4	Frequência
Diálogo			Hora de alimentação sem TV, de forma a tentarmos aprofundar as experiências do dia	na hora de jantar cada um conte o que fez no dia				Conversar sobre o dia			4
			incentivamos o diálogo								
Em Família		Tentamos realizar esta rotina em família		Tentamos que todos estejam à mesa à mesma hora		sentamo-nos todos à mesa					3
Independência/ Autonomia						costuma comer sozinha			Colocamos os dois pratos (sopa e refeição) lado a lado para comer à vontade sem escolhermos um ou outro primeiro		2

Horário das Refeições	13h00						Pequeno almoço entre 8h15 e 8h45; Almoço (fim de semana) entre 12h30 e 13h30 e jantar entre 19h00 e 20h00				2
TOTAL											11

Quadro 24

Momento de Repouso

Categorias	M1	M2	M3	M4	M5	M6	P1	P2	P3	P4	Frequência
Ceia					Leite antes de dormir		bebe um copo de leite	Copo de leite de aconchego antes de adormecer			3
Higiene			Após o jantar, lavar os dentes	o pai lava os dentes	lavar os dentes	escova os dentes			Lava os dentes		6
						faz chichi					
Entretenimento		Ler um livro	contar uma história no quarto e dormir	a mãe conta uma história		ponho o "urso e as estrelas" (luz e música)		Leitura de um livro	vai para a cama depois de brincar		10
		ver desenhos animados					ouve uma história	última brincadeira/jogo antes de ir dormir		faz a hora do conto	
Horários	22 horas					por volta das 21h	No fim de semana depois de almoço entre 14h30 e 16h30;				3

							À noite vai deitar- se às 21h15				
TOTAL											22

ANEXO D4. Percepções de Diversidade Cultural (Famílias)

Quadro 25

Estratégias de Acolhimento a Desenvolver pelo Educador (Famílias)

Categories	M1	M2	M3	M4	M5	M6	P1	P2	P3	P4	Frequência
Língua/ comunicação			barreira linguística	Se falasse uma língua diferente					o cuidado de adaptar a língua de forma gradual		4
				educador tentasse encontrar uma forma eficaz de comunicar							
Interação criança/criança		promover a proximidade dos outros	partilha de experiências								2
Origens culturais			relato de situações do seu país de origem	respeito pela cultura do país			a criança vem de um outro ambiente diferente e que como tal não tem os mesmos hábitos que as crianças locais		hábitos que estejam muito enraizados na criança		4

Atitudes	forma afável	estar mais atento			Carinho, atenção, respeito	carinho	acolhido de braços abertos	Com entusiasmo, apresentando os colegas		Normalmente	9
	Sem preconceitos nem pré-conceitos					atenção de certa forma especial					
Equidade	exatamente igual à forma que seria recebido se fosse "nacional"	com a maior naturalidade. São crianças		sem tratamento diferenciado				Dar espaço à criança, sem, no entanto, a deixar de parte	Da mesma forma como recebe os do país de origem	para saberem que são iguais aos outros	7
				respeita a hábitos já criados no grupo							
TOTAL											26

Quadro 26

Estratégias de Acolhimento a Centradas nas Crianças (Famílias)

categorias	M1	M2	M3	M4	M5	M6	P1	P2	P3	P4	Frequência
Língua/ comunicação							brincam muito facilmente mesmo não falando «a mesma língua»				1
Interação criança/criança		explorar de forma lúdica	vínculos entre as crianças					partilha de actividades			7
		divertida essas diferenças culturais						brinquedos			
								Partilhas pessoais			
								falarem das suas características			
Origens culturais						"novidades" que pudesse trazer ao grupo	não fazem distinções entre "locais" e "estrangeiros"			não fazem distinção das raças	3
Atitudes		naturalidade	meiguice	naturalidade	Atenção	com entusiasmo		potencial diferença entre elas ser acolhida naturalmente	ver a diferença como algo normal		11

			espontaneidade		respeito	com alguma curiosidade					
						acolhedores					
Equidade	Sem preconceitos									Sem diferenças	3
	de igual para igual										
TOTAL											25

Quadro 27

Conceção de Diversidade Cultural (Famílias)

Categoria	Subcategoria	M1	M2	M3	M4	M5	M6	P1	P2	P3	P4	Frequência
Valores	aceitar				1				1			2
	respeitar	1			1		1					3
	liberdade de pensamento					1						1
Comunicação	linguagens			1			1					2
Práticas e Costumes	costumes	2					1					3
	rituais	1										1
	rotinas	1										1
	religiões			1								1
	tradições			1			1					2
	estilos musicais								2			2
	formas de vestir								1			1
Identidade	humano					2						2
	identidade individual				1							1
	nós próprios		1									1
	diferença	1										1
	diferenças culturais						1			1		2
	diferentes origens			1								1
	diversidade								1			1
Potencialidades	aprendizagem		1									1
	conhecimento					1	1					2
	importante							1		1		2

	riqueza intelectual					1						1
	desenvolvimento da criança							1				1
	visões								1			1
	perspetivas								1			1
	benéfico										1	1
Fragilidade	sentimento negativo									1		1
	estereótipos							1				1
	provocar o mal										1	1
Globalidade	global		1									1
	mundo		1							1		2
TOTAL												44

ANEXO D5. Percepções de Diversidade Cultural (EC)

Quadro 28

Estratégias de Acolhimento a Desenvolver pelo Educador (EC)

Categorias	EC	Frequência
Língua/comunicação	linguagem por sinais	2
	apesar de não entender o que dizemos e não conseguirmos comunicar com ele, devemos ajudá-lo a ultrapassar esta situação	
Interação JI - Família	reunião com a família	3
	disponibilizar os melhores cuidados possíveis à criança	
	levantamento das suas necessidades, interesses e aspetos da sua saúde e desenvolvimento	
Interação adulto - criança	conversas diárias com o grupo	2
	explicar que devemos acolher bem o novo elemento	
Origens culturais	adaptar o espaço com coisas da sua cultura, brinquedos, imagens, objetos	1
Atitudes	Respeitar o seu espaço e tempo é essencial	6
	ser mais permissiva em alguns aspetos	
	deixá-lo fazer-se acompanhar de objetos de conforto	
	de determinadas rotinas como despedir-se da família	
	adaptar as suas refeições	
	criar um ambiente seguro e reconfortante	
Equidade	como se processa com qualquer outra criança	1
TOTAL		15

Quadro 29*Estratégias de Acolhimento Centradas Crianças (EC)*

Categorias	EC	Frequência
Língua/comunicação	ensinar palavras que permitam a interação entre eles	1
Interação criança - criança	interagir com o seu novo par	4
	jogos de quebra gelo	
	conhecimentos dos nomes dos elementos do grupo	
	interação do grupo e entre pares	
Origens culturais	de forma ao novo elemento se sentir valorizado, respeitado e querido por todos	1
Atitudes do Educador	Não devemos obrigar essa interação	2
	respeitando também o espaço do restante grupo	
TOTAL		8

Quadro 30*Conceção de Diversidade Cultural (EC)*

Categorias	EC	Frequência
Práticas e Costumes	conjunto de hábitos que cada família transporta consigo	8
	diferentes tipos de hábitos	
	alimentares	
	de lazer	
	religiosos	
	culturais	
	rotinas que criam no seio da sua família	
	influenciados por práticas e costumes que acreditamos ser os melhores para as nossas vidas	
Vivências	experiências que passamos	3
	refletido nas atitudes que têm	
	refletido (...) nos valores que transportam	
Identidade	para além das nacionalidades e origens	4
	cada qual recria o que observa e acredita	
	nascemos todos 100% biológicos , isentos de cultura	
	construída ao longo da nossa vida	
TOTAL		15