

Olhares, Lugares e Expressões de uma política de bem-estar e interculturalidade das crianças: *realçar a experiência num jardim de infância*

Ana Raquel Pinto Monteiro

M

2020



Olhares, Lugares e Expressões de uma política de bem-estar e interculturalidade das crianças: realçar a experiência num jardim de infância

Ana Raquel Pinto Monteiro

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no domínio de Arte, Sustentabilidade e Educação, elaborada sob a orientação da Professora Doutora Laura Fonseca.

Novembro, 2020

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo conhecer e discutir de forma fundamentada teórica e contextualmente, uma política educacional de bem-estar de crianças num JI multicultural da cidade do Porto. No referencial teórico problematizaram-se conceitos capazes de iluminar a nossa problemática. Foca-se tanto em elementos acerca da construção sócio histórica de infância e da criança, como em estudos sobre cidadania (cidadania infantil e pedagógica) e multiculturalismo educacional, discutindo finalmente como uma *política de bem-estar* anda a par com *pedagogia da interculturalidade* educacional para a infância.

Para percebermos o bem-estar das crianças e as suas dimensões permaneceu-se no local a observar e escutar o ambiente e os sujeitos, onde crianças de várias culturas vindas de vários pontos do mundo se cruzavam diariamente entre si e com seus educadores. Teve-se a preocupação de captar a experiência e relações vividas pelas crianças e a relação pedagógica e social propiciada. Foram realizadas observações semanais no contexto da sala e da escola e realizaram-se uma entrevista semiestruturada à sua educadora e conversas intencionais com as crianças em estudo. Optou-se por uma metodologia qualitativa e por um estudo de caso, utilizando a observação-participante e as conversas intencionais com crianças e com a equipa pedagógica. Estes procedimentos estavam focados em perceber se o bem-estar entre e com as crianças de várias culturas se encontra ou não presente, e o lugar e os recursos envolvidos neste processo.

Os resultados obtidos evidenciam como os espaços que a escola concretiza através das suas ações pedagógicas resultam em lugares que satisfazem crianças e equipa. Os interesses e as culturas estão presentes de forma positiva; as crianças têm liberdade de expressão, voz e agem, criam e decidem com autonomia; nota-se uma relação que possibilita a expressão de capacidades múltiplas; existem momentos de desconforto entre culturas, mas existem também dinâmicas para os enfrentar; a equipa educativa incentiva a participação e a construção conjunta nas atividades, através de escuta das suas vozes, por direito próprio.

Mostra-se como uma política de bem-estar educacional mobiliza uma pedagogia da interculturalidade para lidar com todas as crianças, que se situa na interseção de várias dimensões-recursos, ambiente, respeito, voz, proximidade, afetos, relações e profissionalidade multicultural responsável social e educacionalmente.

Palavras-chave: Crianças, Vozes, Participação, Pedagogia da interculturalidade, Bem-estar, Jardim de infância

ABSTRACT

This Master's dissertation aims at knowing and discussing in a theoretically and contextually founded way an educational policy for the welfare of children in a multicultural Kindergarten in the city of Porto. In the theoretical framework, concepts capable of enlightening our problematic were problematized. It focuses both on elements about the socio-historical construction of childhood and the child, as well as on studies about citizenship (child and pedagogical citizenship) and educational multiculturalism, finally discussing how a welfare policy goes hand by hand with pedagogy of educational interculturality for childhood.

In order to understand the well-being of children and their dimensions, we stayed on the spot observing and listening to the environment and subjects, where children from various cultures coming from various parts of the world crossed daily with each other and their educators. We were careful to capture the experience and the relationships lived by the children, and the pedagogical and social relationship provided. Weekly observations were made in the context of the classroom and school, and a semi-structured interview with their teacher and intentional conversations with the children under study were held. Weekly observations were made in the context of the classroom and school and a semi-structured interview with their teacher and intentional conversations with the children under study were held. A qualitative methodology and a case study were chosen, using participant observation and intentional conversations with children and the pedagogical team. These procedures were focused on understanding either or not well-being among and with children, from various cultures, is present, as well as the place and resources involved in this process.

The results obtained show how the spaces that the school achieves through its pedagogical actions result in places that satisfy children and the team. Interests and cultures are present in a positive way; children have freedom of expression, voice and act, create and decide autonomously; there is a relationship which allows the expression of multiple capacities; there are moments of discomfort between cultures, but there are also dynamics to face them; the educational team encourages participation and joint construction in the activities, through listening to their voices, in their own right.

It shows how a policy of educational welfare mobilizes a pedagogy of interculturality to deal with all children, which is situated at the intersection of various dimensions - resources, environment, respect, voice, closeness, affections, relationships and socio-educationally responsible multicultural professionalism.

Keywords: Children, Voices, Participation, Interculturality pedagogy, Well-being, Kindergarten

Résumé

La présente dissertation de master a pour but connaître et discuter de forme théorique fondée et contextuellement une politique éducationnelle de bien-être des enfants dans un jardin d'enfants multiculturel de la ville de Porto. Dans le référentiel théorique on a posé des questions concernant les concepts capables d'illuminer notre problématique. On s'est focalisé sur des éléments par rapport à la construction socio-historique de l'enfance et de l'enfant mais aussi sur les études de la citoyenneté (enfantine et pédagogique) et le multiculturalisme éducationnel, en discutant finalement comme une politique de bien-être est toujours en lien avec la pédagogie de l'interculturalité éducationnelle pour l'enfance.

Pour comprendre le bien-être des enfants et leurs dimensions, nous avons resté en place pour observer et entendre l'ambiance et les sujets du jardin d'enfants, où les enfants de plusieurs cultures et venues de différents endroits du monde se croisaient au quotidien entre eux et leurs éducateurs. On a eu l'égard de capter l'expérience et les relations vécues par les enfants et la relation pédagogique et social favorisée.

Des observations hebdomadaires ont été réalisées dans le contexte de la salle et de l'école et on a réalisé une interview semi-structurée à l'éducatrice et aussi des conversations intentionnelles avec les enfants de l'étude. On a opté par une méthodologie qualitative et pour une étude de cas, en utilisant l'observation-participante et les conversations intentionnelles avec les enfants et l'équipe pédagogique. Ces procédés étaient focalisés sur le fait de comprendre si le bien-être entre et avec les enfants des différentes cultures est présente ou pas, et l'endroit et les ressources impliqués dans ce procès.

Les résultats obtenus mettent en évidence le fait qu'à partir des espaces réalisés par l'école, à travers des actions pédagogiques, on obtient des endroits satisfaisant les enfants et l'équipe. Les intérêts et les cultures sont présentes positivement; les enfants ont la liberté d'expression et la voix ainsi que l'action d'agir, de créer et de décider de façon autonome; on met en évidence un lien créé donnant la possibilité d'exprimer les capacités; il existe des moments d'inconfort entre cultures mais les dynamiques existantes permettent de les surpasser; l'équipe éducative encourage à la participation et à la construction en commun dans les activités à l'aide de l'écoute des ses voix, dans son propre droit. On démontre la façon de comme une politique de bien-être éducationnel mobilise une pédagogie de l'interculturalité pour s'occuper des enfants, se situe dans le croisement de plusieurs dimensions - ressources, ambiances, respect, voix, proximité, affects, relations et professionnalisme multiculturel responsable au niveau social et éducatif.

Mots-clés: enfants, voix, participation, pédagogie de l'interculturalité, bien-être, jardin d'enfants

Agradecimentos

Dedico este trabalho a todos/as aqueles/as que me incentivaram das mais variadas formas, para obtenção deste grau académico. Em particular:

À minha orientadora Laura Fonseca, por todo o apoio e dedicação para comigo, e pela amizade construída ao longo deste tempo;

À professora Eunice Macedo, por todo o carinho durante todo o percurso de mestrado, e pelos conhecimentos partilhados nesta área da educação;

À educadora da instituição que contribuiu para uma aprendizagem pessoal contínua através dos seus conhecimentos; auxiliares, pais e principalmente às crianças, por toda a disponibilidade e simpatia, e por terem tornado o trabalho empírico mais significativo a nível pessoal;

À minha família, namorado e amigos/as, que sempre acreditaram em mim e nas minhas capacidades, e me motivaram nos momentos mais difíceis. Gostaria aqui de destacar os meus pais, não havendo agradecimentos possíveis por todo o esforço, e, aos/às meus/minhas colegas de curso (particularmente Joana, Ricardo, Ivo e Sofia), que se tornaram amigos/as para a vida. A ti Sofia, pela tua amizade e companheirismo desde o início desta jornada, até ao último minuto;

E, por fim, dedico a ti Avó, que estiveste sempre presente com um apoio incondicional e palavras meigas, mas não pudeste ver a conclusão desta jornada. A tua menina conseguiu.

Lista de abreviaturas

JI – Jardim de Infância

CDC – Convenção dos Direitos das Crianças

UNICEF – Fundo das Nações Unidas

DUDH - Declaração Universal dos Direitos do Homem

ONU – Organização das Nações Unidas

DDC – Declaração Universal dos Direitos das Crianças

OMS – Organização Mundial de Saúde

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Política de Infância, ambiente (Inter)Multicultural e de Bem-Estar: Enquadramento teórico-concetual.....	4
Introdução	5
1.Evolução e construção socio-histórica da infância – marcos, passagens e mudanças da noção de criança	5
1.1 <i>Emergência da noção de criança, infância e educação: apontamentos sócios-históricos.....</i>	<i>7</i>
1.2 <i>A criança emerge como sujeito social: processos de evolução, de exclusão e de inclusão (subordinada) das crianças.....</i>	<i>13</i>
2.Cidadania e diversidade cultural na infância - contributos e conceitos para perspetivar bem-estar nas crianças	18
2.1 <i>Desafios e conceções de cidadania infantil no mundo atual - apelo à participação ativa deste grupo social.....</i>	<i>19</i>
2.2 <i>Dialogar com os conceitos de multiculturalidade, interculturalidade e diversidade cultural.....</i>	<i>23</i>
3. Política de bem-estar anda a par com pedagogia da interculturalidade educacional para a infância.....	29
3.1.Opção e escolha pelo olhar de bem-estar em educação: definição e elementos.	30
3.2.A voz das crianças na sua educação: pedagogia de interculturalidade e bem-estar.....	36
3.2.1 <i>A voz e participação das crianças num diálogo com a pedagogia da interculturalidade.....</i>	<i>37</i>
3.2.2 <i>Valorizar as várias culturas infantis através de uma pedagogia da interculturalidade.....</i>	<i>43</i>
Capítulo II- Experiências e relações socioculturais e educativas potenciadoras de bem-estar com crianças de diferentes culturas: questões teórico-metodológicas e éticas	50
.....	50
1.Pesquisa com crianças como atores sociais e reconhecer as subjetividades infantis: questões teórico-metodológicas e éticas na pesquisa com crianças	52
1.1.Estudo de caso no quadro de uma investigação fenomenológica interpretativa..	52
1.2.A observação participante.....	56
2.A pesquisa com crianças no terreno – análise do processo.....	58

2.1.A entrada no terreno e a negociação do consentimento informado.....	58
2.2.Procedimentos de recolha de dados – da observação participante ao seu registo.....	59
3.Procedimentos de análise da informação – análise de conteúdo	61
4.Limitações da pesquisa	63
Capítulo III – Analisar e articular Bem-estar e interculturalidade num jardim de infância: interpretação resultante da <i>empíria</i>	66
.....	66
1.O contexto local e educacional da pesquisa empírica.....	68
1.1.Local da pesquisa no jardim de infância: ambientes, atores e mudanças	68
1.2.O jardim de infância: caracterização física, cultural e institucional.....	73
1.3.Recontextualização do percurso e profissionalidade, “Porque não eu?”	75
2.Profissionalidade e agir pedagógico, construídos em presença e <i>respeito</i> por diferentes culturas e expressões	77
2.1.“ <i>ser bom profissional</i> ”: educador/a facilitador/a <i>aplica</i> o respeito.....	78
2.2.Profissionalidade que aprende e valoriza o <i>brincar</i> : língua franca das crianças....	81
2.3.Profissionalidade numa escola heterogénea: voz e espaço de liberdade e decisão das crianças.....	83
2.4.Aprender desde a primeira infância a (con)viver com diversidade e vivê-la no momento.....	84
3.Bem-estar das crianças e a possibilidade de um espaço de expressão alargada: a voz das crianças.....	88
3.1.Espaço e tempo para a voz e autenticidade das crianças: “dar tempo à criança para expressar...”.....	89
3.2.Ter estratégias de comunicação: atenção, cuidado, afeto e expressões estéticas: elementos potenciadores de bem-estar intercultural.....	93
3.3.Crianças são cidadãs, inteligentes e providas de voz: “Isso não é importante, isso é fundamental!”.....	95
3.4.Voz, elemento fundador de bem-estar: “não havendo participação há silêncio e no silêncio não há bem-estar”.....	97
3.5.Todos os espaços de bem-estar têm momentos de desconforto e “crise”.....	99
4.Síntese.....	101
Considerações Conclusivas Finais.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	108

Índice de Apêndices:

Apêndice I- Atividades e conversas intencionais com as crianças e respetiva análise

Apêndice II- Tópicos a explorar na entrevista com a educadora

Apêndice III-Transcrição da entrevista da educadora

Apêndice IV- Categorias de análise da entrevista iniciais

Apêndice V- Objeto e objetivos iniciais

Apêndice VI-Acordo com a instituição

Apêndice VII- Consentimentos informados

Apêndice VIII- Carta de apresentação à instituição

Apêndice IX- Diários de Bordo

Esquema Síntese:

Esquema Síntese I – Esquema síntese do Capítulo I – Enquadramento Teórico

Esquema Síntese II – Esquema síntese do Capítulo III - Empírico

Introdução

A presente dissertação realiza-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio “Arte, Sustentabilidade e Educação”. A problemática que a guia centra a temática de interculturalidade e a política de bem-estar de educação na infância e explora pedagogias de valorização e expressão cultural das crianças. O objeto deste estudo incide numa política de bem-estar de crianças, em sala de jardim de infância multicultural. Sendo o título da presente dissertação: Olhares, Lugares e Expressões numa política de bem-estar e interculturalidade de crianças: realçar a experiência num jardim de infância; expressa o sentido de explorar várias visões sobre culturas, cidadania e infância; Lugares sociais e educacionais, no sentido das várias condições e processos vividos da infância/criança; e expressões, incluem tanto as vozes e o envolvimento ativo das crianças em práticas holísticas (sustentabilidade) e expressões variadas de tipo artístico, culturais ou outras. Este conjunto de sentidos apontam, pensamos, na direção de uma política e pedagogia de bem-estar e interculturalidade educacional das crianças.

Assim, este estudo tem como objetivos compreender as dimensões de bem-estar, num jardim de infância multicultural, situado na zona histórica da cidade do Porto. Igualmente explorar estratégias de trabalho com as crianças; conhecer e pesquisar os processos pedagógicos utilizados; explorar as relações que se estabelecem; compreender quais as potencialidades e dificuldades inerentes a essas relações; aprofundar conceitos e dimensões do bem-estar e multiculturalidade e explorar as mudanças que estão a ocorrer na atualidade nos jardins de infância. Esta procura ter em consideração potencialidades e problemas existentes na vivência e aceitação de outras culturas, tópico que nos parece importante e atual na nossa sociedade. Ademais, compreender e estudar o lugar das relações geradas entre crianças e equipa pedagógica pode potenciar o campo educativo. Em causa está uma vontade e orientação em busca de um conhecimento inovador assente num paradigma epistemológico, teórico, metodológico e ético acerca da infância e das crianças na contemporaneidade, assumindo as crianças como sujeitos com autonomia concetual, ou seja, enquanto seres capazes de produzir significados e sentidos próprios de bem-estar/mal-estar sobre as suas vivências. Esta preocupação é cada vez mais visível, quando vivemos num mundo globalizado de grande contacto entre culturas. Pensar a educação sob o prisma da homogeneidade, deixou de ser possível. Trata-se assim, de compreender um problema no contexto específico. A discussão em torno da questão da escola como espaço de cidadania

não é nova e encontra-se no centro de muitas outras preocupações sociopolíticas (Nada & Araújo, 2019). Neste sentido, promover o bem-estar é visto como pilar central da educação e da evolução social que deve ser sublinhado e cuidado, não apenas para uma adequação às mudanças sociais processuais e flexíveis, mas também como um direito humano e social, independente da idade, género, cultura ou classe socioeconómica. Este é hoje um direito incontornável e uma dimensão estruturante da infância de modo a garantir o desenvolvimento integral, como preconizam os direitos de provisão e proteção da criança (CDC, 1989). Trata-se, afinal, de conhecer as realidades e as experiências de vida das crianças a partir delas e dos seus pontos de vista, das suas preocupações, conceções e práticas infantis para que se possa vir a conhecê-las e intervir de modo fundamentado, contextualizado e multilateral.

Este estudo inscreve-se nas Ciências da Educação com particular incidência nos Estudos da Criança e nos Estudos multi(inter)culturais, num cruzamento entre a dimensão educativa, a dimensão social e a dimensão subjetiva e empírica do conceito de bem-estar. Assim, tem presente o diálogo entre os contributos teóricos vários/as autores/as na área da Educação, especificamente da Sociologia da Infância (Manuela Ferreira, Manuel Sarmiento, Teresa Vasconcelos, Maria João Cardona)¹, onde se reconhece a área de infância, como uma área pluri/interdisciplinar, na sua complexidade e pluralidade de sistemas sociais/políticos existindo vários olhares e perspetivas. Também autores/as (Carlinda Leite, Luiza Cortesão, Stephen Stoer, António Magalhães, Alain Touraine)², tornaram-se fundamentais para aprofundar perspetivas sobre a diversidade cultural e o respeito pelas culturas e cidadania, incluindo das crianças. Para compreender as dimensões do bem-estar das crianças, por forma a como chegar a uma pedagogia da interculturalidade, fundamentamo-nos sobretudo em (Manuela Ferreira, Manuel Sarmiento, Eunice Macedo, Rosinha Madeira, Laura Fonseca)³. A metodologia utilizada é de cariz qualitativo assente num estudo de caso, focado na observação e na consulta das pessoas participantes no JI, para compreender melhor o contexto e suas dinâmicas. Sendo o público alvo, crianças com idades bastante precoces e provenientes de diversas culturas, para a recolha de dados, iniciamos por uma observação participante (inicialmente, um dia por semana e, posteriormente de segunda a sexta) num

¹ Ferreira (2004); Vasconcelos (2011), Sousa & Sarmiento (2010), Grande et al. (2017), Carvalho (1996; 2008); Cardona (2015), etc.

² Leite (1997; 2002); Stoer & Cortesão (1999), Magalhães (2004); Touraine (1997), Stoer & Magalhães (2005), Macedo (2018), etc.

³ Ferreira & Sarmiento (2008); Green et al. (2018), Golman (2011) e Macedo (2018), Fonseca (2009), Madeira (2012), etc.

período total de 5 meses. Após esta, teve lugar uma entrevista semiestruturada, realizada à educadora de infância. Houve, ainda espaço para a participação e escuta ativa das vozes das crianças, de modo a obter dados e desafiar a minha própria capacidade de dar voz e interagir com elas. Os procedimentos éticos foram garantidos ao longo de toda a investigação. As questões relacionadas com a confidencialidade, anonimato, privacidade, consentimento informado e tratamento fiel de dados foram questões tidas em conta.

Deste modo, a estrutura do trabalho inicia com uma descrição e apresentação da problemática em estudo, objetivos, fundamentação da temática e a linha de pensamento a seguir na pesquisa. No primeiro capítulo desenvolve-se o enquadramento teórico que sustenta a investigação, com três secções: A construção sócio histórica e conceção de infância e criança; os Estudos sobre cidadania e multiculturalismo – cidadania infantil; e, Política de bem-estar anda a par com pedagogia da interculturalidade educacional para a infância. Num segundo capítulo tem lugar a fase metodológica, onde se desenvolve posicionamentos metodológicos a adotar e a descrição com detalhe dos passos da investigação recolha e análise dos dados - a entrevista semiestruturada, diários e a respetiva análise do conteúdo. O terceiro capítulo aparece com uma apresentação dos resultados, análise e reflexão de todas as componentes da investigação onde tem lugar no aprofundamento, interpretação e cruzamento de todo o material recolhido com a teoria desenvolvida, selecionando as seguintes categorias: contexto local e educacional da pesquisa empírica; caracterização do ambiente, atores e mudanças; caracterização física, cultural e institucional; recontextualização do percurso e profissionalidade; profissionalidade e agir pedagógico; compreensão do que é ser um bom profissional; funcionamento da profissionalidade numa escola heterogénea; aprender a (con)viver com a diversidade; bem-estar das crianças e um espaço de expressão da voz; estratégias de comunicação potenciadoras de bem-estar intercultural; crianças como cidadãs, inteligentes e providas de voz; voz como elemento fundador do bem-estar; e momentos de desconforto, inerentes em todos os espaços educativos. Termina-se com a conclusão que resulta de uma perspetiva transversal, com lugar a reflexões e considerações finais do estudo, com o objetivo de responder à questão de partida, que persistiu desde o início ao final deste processo.

Capítulo I – Política de Infância, ambiente (Inter)Multicultural e de Bem-Estar: Enquadramento teórico-concetual

Introdução

Este primeiro capítulo tem por finalidade central discutir e apresentar o enquadramento teórico e conceptual da presente pesquisa. Trata-se do resultado da reflexão crítica acerca de pressupostos teóricos que me movem procurando articular e interseccionar as áreas de infância, educação, bem-estar e diversidade cultural. Particularmente, o caminho percorrido assenta no diálogo conseguido entre, por um lado a escuta de diferentes teorias e autores/as relevantes nestes campos e, por outro lado, o interesse e confronto com o meu objeto de estudo, em torno do bem-estar das crianças que estão a ser educadas numa escola pública. Isto de modo a compreender e iluminar concetualizações sobre possibilidades de cidadania de crianças pequenas, oriundas de diferentes origens e culturas, que se encontram diariamente numa escola pública de uma zona histórica da cidade do Porto.

Assim sendo, este enquadramento teórico e concetual irá desenvolver-se em três secções. Numa primeira secção, iremos aprofundar a construção socio-histórica e conceção de infância e criança e educação de infância, através de visões tanto sociais como políticas do estatuto das crianças, enquanto sujeitos sociais e educacionais com direitos. No momento e secção seguinte, a nossa preocupação passa por recorrer a estudos sobre culturas e culturas da infância e cidadania, procurando particularmente fundamentos para pensar as vidas em cidadania infantil, tentando compreender melhor como estes conceitos podem ser mobilizados num mundo cada vez mais global e de grandes mudanças e contradições. Procura-se também desconstruir os conceitos de multiculturalidade, interculturalidade e diversidade cultural, suas distinções e diferentes visões. Como última secção deste enquadramento procuramos desenvolver o conceito de bem-estar em diversas dimensões, destacando as médico-psicológicas, as sociais e políticas e as da ciência da infância, numa perspectiva educativa, através de um diálogo com diversos autores/as. Procuramos neste ponto, discutir uma pedagogia da interculturalidade desenvolvendo-a em dois pontos: um primeiro, em que se salienta a voz e a participação; e, um segundo através da importância de valorizar as diferentes culturas, especificamente na educação de infância.

1. Evolução e construção socio-histórica da infância – marcos, passagens e mudanças da noção de criança

Assumir uma nova visão sobre a infância é encarar as crianças como sujeitos sociais de direitos e é preocuparmo-nos com o seu bem-estar nas suas múltiplas dimensões. É

também estar ao serviço da Educação num contexto global, com um sentido de desenvolvimento e de progresso, como diria Karl Popper participando na construção de um mundo melhor, onde todos os seres humanos possam viver em tranquilidade e bem-estar. Esta parece ser uma aspiração e um desejo que pode iluminar possibilidades de educar crianças e de analisar formas passadas e de pensar e fazer no presente.

Como iremos desenvolver mais adiante, através da pesquisa empírica, neste percurso procura-se um pensamento teórico que traga luz e energia ao trabalho a que me proponho, sendo para isso inevitável triangular a dimensão ontológica e epistemológica do ser criança, com as questões relativas ao bem-estar infantil.

Pensa-se ser crucial para que a dimensão de bem-estar infantil seja garantida assumir-se o respeito pelos direitos e pelo desenvolvimento das suas potencialidades, de modo a responder aos clamores das próprias crianças, que «reclamam» ação no mundo, e a participação nos seus diversos contextos. Neste âmbito, verão atribuídos e conquistados ambientes em que se sentem competentes, satisfeitas e integradas.

Reclama-se também como importante e urgente a participação e o bem-estar infantil em meio familiar, nos órgãos e instituições dedicados à infância (e também ao pensamento), no trabalho das autarquias e de toda a sociedade, dando o seu contributo e envolvimento na construção de um presente e de um futuro mais equitativo e justo, democrático e ético. Considerar o bem-estar da criança como parte fundamental de uma sociedade inovadora cada vez mais globalizada é um objetivo de pesquisa educacional válido e pertinente contemporaneamente.

Neste sentido, recorre-se, neste ponto, a um *corpus* teórico atualizado, com recurso aos recentes estudos da infância, particularmente os contributos da Sociologia da Infância em Portugal, de modo a construir uma compreensão acerca do percurso socio-histórico e dos marcos que influenciaram mudanças sociais e educacionais na emergência e concretização da educação de infância e da noção de criança como ser social.

Neste âmbito quer-se destacar, particularmente, as perspetivas mais interpretativas da sociologia da Infância porque consideram as crianças como integrando a categoria social da infância e, simultaneamente, evidenciam o seu lugar na construção do mundo dado, conquistado ou reconstruído. Isso acontece tanto através de processos estruturais e institucionais, que ligam com a sociedade e os cidadãos, como com processos relacionais, simbólicos e subjetivos entre as crianças e os adultos. Por conseguinte, nesta perspetiva, a infância e as crianças são conceitos distintos, mas interdependentes, que passaremos de

seguida a debater, olhando para o passado e como este se foi alterando histórica e socialmente para chegarmos as concepções de criança como hoje as entendemos, mesmo no meio de muitas polémicas e de mudanças sociais e educativas.

1.1 Emergência da noção de criança, infância e educação: apontamentos sócio- históricos

A área da infância e da educação de infância, não tiveram sempre as mesmas perspetivas e modos de agir com e sobre as crianças. Perceber este percurso e as mudanças que ocorreram e ocorrem é crucial.

De acordo com os historiadores da infância, até ao século XVI ***a criança não tinha um estatuto*** próprio definido, tal como não exista uma distinção social entre infância e adultez claramente reconhecida. A criança era cuidada nos primeiros anos de vida e, assim que cessassem as suas necessidades básicas primárias de dependência maternal, era integrada no mundo adulto (Ariès, 1981 cit in Carvalho, 1996). Não havia uma consciência clara sobre a especificidade deste grupo, assim como não se admitia uma existência autónoma (Levin, 1997 cit in idem).

A educação das crianças pequenas encontrava-se entregue à família (idem: 12) e suas comunidades mais próximas.⁴ Se nos focarmos no caso de Portugal, vemos que só em 1889, durante a monarquia liberal, é criado o primeiro *jardim de infância*, enquanto estrutura claramente orientada para a educação das crianças dos 3 aos 6 anos de idade. O caminho de saída da tarefa de cuidar e guardar fora da família inicia-se. Contudo, na Monarquia, as primeiras instituições destinadas a estas crianças eram de iniciativa privada e tinham preocupações de carácter asilar, circunscrevendo-se às grandes cidades e sendo destinadas a crianças de classes sociais mais vulneráveis.⁵ A preocupação com o desempenho das crianças na escola elementar conduz à finalidade, para os referidos *asilos*, de oferecer “planos educativos estruturados e consequentes” (Magalhães 1997: 21) dando origem a uma

⁴ Estas concepções sobre a importância da educação de infância, mais concretamente em idades tão precoces, como em ambiente de jardim de infância, são uma realidade que vai em linha com o que autores internacionais nos referem, quando: “A primeira instituição idealizada especificamente para crianças pequenas terá sido a “escola do tricô”, criada pelo pastor protestante Jean Frederick Oberlin (1740-1826), em França, mais concretamente na vila de Ban-de-la-Roche – Alsácia” (Gomes, 1986; Spodek & Saracho, 1998; Spodek & Brown, 2002 cit in Carvalho, 2008: 15).

⁵ Em plena monarquia liberal, a Carta de Lei nº 1106 (1880) indicava que as assembleias gerais distritais e os municípios deviam promover a criação de “asilos de educação como auxiliares da escola primária para acolher crianças dos 3 aos 6 anos”.

“meta-escolarização da educação de infância” que tendeu para a redução da ação educacional a uma propedêutica escolar” (idem).

Só num período mais recente, em 1882 é que foi criado o primeiro jardim de infância em Lisboa, no entanto o pensamento destas instituições era principalmente “...como forma de dar resposta às necessidades das famílias que, frequentemente, não têm possibilidade de assegurar os cuidados e educação das suas crianças, sem recorrer a este contexto.”(Portugal, 1998 cit in Grande et all, 2017: 248). Além disso, também se pensava no jardim de infância como uma forma de dar **respostas às necessidades e aos direitos das mulheres** que trabalhavam, ou seja, sempre numa perspectiva de assistência às mães e às famílias, mas nunca como uma forma de ser uma mais valia para a educação e o desenvolvimento das crianças.

Em 1893, o pedagogo José Augusto Coelho publica o projeto “para uma escola infantil”, um programa para as crianças dos 4 aos 8 anos, cujas linhas de orientação se aproximam das ideias de Froebel e Montessori, tendo como objetivo desenvolver a dimensão social da criança ao nível “físico, intelectual e tecnológico para que esta se desprenda do meio simples e individualista da família para realizar, no seio dos seus companheiros, a dimensão social” (Cardona, 1997: 29-30). No entanto, apenas com o Decreto-Lei de 22 de dezembro de 1894 é que se estabelece: “Nas cidades de Lisboa e Porto e em outras povoações importantes podem ser estabelecidas escolas para a educação e ensino das classes infantis” (Gomes, 1977: 48-49).

Apenas no final do séc. XIX, com novos conhecimentos sobre a biologia e psicologia da criança, para o qual contribuiu a ciência, é que as crianças viriam a **ganhar um estatuto social e educativo**, claramente marcado pela *separação*⁶ entre adultos e crianças – a infância passou a ser considerada uma etapa da vida, caracterizada como vulnerável e com necessidades de provisão e proteção, cujo sentido é o de atingir o estado adulto. A república teve nesta aparição um lugar como refere Maria João Cardona,

Exceptuando o período da Primeira República, em que, paralelamente à definição de orientações oficiais para as escolas infantis, a educação de infância sempre ocupou um lugar diferenciado no sistema educativo. Estas diferenças começaram a observar-se durante o período do Estado Novo, em que a educação de infância foi completamente negligenciada,

⁶ *Separação* é um aspeto crucial na construção e história da infância. As crianças foram *separadas* da família e mandadas para a escola e/ou instituições de assistência com o objetivo de serem educadas institucionalmente e de forma obrigatória. Aqui não é alheia, a miséria social e infantil, o trabalho das mulheres, mas também preocupações com a guarda e a escolarização das crianças (em locais como orfanatos, patronatos, e depois centros sociais, entre outros contextos até chegar mais recentemente à educação pública.

sendo o seu desenvolvimento quase exclusivamente entregue à iniciativa privada e à iniciativa da assistência social (Cardona, 1997: 108).

O período da 1.^a República (1910-1931) corresponde a uma nova forma de conceber a educação infantil, pois ela não é apenas vista como um modelo de preparação para a escolaridade formal, mas é vista como uma forma de atendimento à infância tendo em atenção as características próprias ao seu desenvolvimento. Com a preocupação na realização de exercícios de “educação sensorial”, aquisição de “hábitos de higiene” e “métodos de trabalho” norteados em “harmonia com a idade das crianças, a diversidade do seu temperamento, robustez, precocidade ou atraso”, tendo em vista o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças. Este programa já tinha como objetivo proporcionar “um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária” (idem: 36).

Contudo, o período do Estado Novo (1926-1974) foi fortemente marcado pelo retrocesso a nível da Educação de Infância. Numa política baseada na ideologia da maternidade e de regresso das mulheres ao espaço privado doméstico, em 1936 a educação de infância fica confinada à Obra das Mães pela Educação Nacional, sendo esta Obra a principal responsável pela educação infantil e pré-escolar, em complemento da ação familiar, e tendo como finalidade orientar as mães através dos ideais de família proclamados pelo regime ditatorial. Assim, as propostas de ensino infantil são entregues à iniciativa privada ou, eventualmente, a um tipo de atendimento com carácter exclusivamente assistencial. Aqui, tal como a educadora refere na entrevista, apenas existiam estabelecimentos de ensino particular – “colégios” - incluíam classes pré-primárias destinadas sobretudo às crianças de 5 anos, no ano anterior à sua entrada na escolaridade obrigatória e/ou classes “infantis” destinadas às crianças a partir dos 3 anos de idade, e cerca dos anos 50, que as Escolas Privadas de Formação de profissionais para a Infância formavam educadoras “infantis”.

O sentimento da infância foi sendo construído de um modo progressivo, o afeto da família começa a ganhar espaço e a responsabilidade pelo seu bem-estar foi-se tornando mais evidente. A grande maioria das crianças pequenas eram, assim, educadas pela família e apenas passaram a ir para a escola quando atingiam a idade do primeiro nível de ensino. Só foram criadas instituições para crianças mais pequenas quando emerge a necessidade de dar resposta a necessidades de ordem social, mesmo numa **primeira fase sem valorizar a sua função educativa** e apenas muitos anos mais tarde isso se verificar.

Nos anos 70 trazem novas preocupações ao sistema educativo. Em 1971, o Ministro Veiga Simão publica o *Projeto de Reforma do Sistema Escolar* no qual, entre outras medidas, propõe a reintegração do ensino pré-escolar público no sistema educativo português. Mas apenas com a revolução de 25 de Abril de 1974 é que se verificaram profundas mudanças económicas, culturais e sociais em Portugal criando condições para a valorização e posterior expansão da educação de infância. Durante este período são as próprias comunidades que se organizam autonomamente - comissões de moradores, comissões democráticas de aldeias, comissões de ocupação de edifícios devolutos, etc., - aproveitando recursos locais para construir novas instituições vocacionadas para a educação e o atendimento de crianças.

Apenas em 1979, através da publicação dos Estatutos dos Jardins-de-Infância, é que se definiu que esta função educativa da educação pré-escolar, deveria ter em vista o desenvolvimento global das crianças:

A educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela ação conjugada da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista: assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança; contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao ensino escolar, estimular a sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade.” (...) os objetivos (...) centram-se essencialmente no desenvolvimento socioafectivo, sendo determinada a necessidade de “assegurar uma participação afetiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interações de esclarecimento e sensibilização (idem: 87).

É neste contexto que a escola vem a ganhar maior relevância social, cujo intuito, não era apenas o de garantir direitos sociais (sendo que estes surgem sobretudo na 2ª metade do século XX), mas sim o de *formar «futuros adultos»*, segundo determinado projeto educativo que fosse imbuído de valores, crenças, cultura, saberes, práticas sociais, capacidades, competências e habilidades úteis ao desenvolvimento e organização de uma nova estrutura social.

Contudo, ainda hoje a infância é entendida como tendo um estatuto minoritário, em que as crianças necessitam de proteção, por serem seres com menos capacidades e terem menos maturidade e menos força em comparação com os adultos. Esta visão ainda é visível implicando relações de poder desiguais numa sociedade cada vez mais globalizada. Como refere Catarina Tomás citando Leo, as crianças “(...) são “sujeitos imaturos, incompletos, subordinados, incapazes de elaborar posições e de formular petições dignas de se terem em conta” (Leo, 1985: 15 cit in Tomás, 2007a: 97). Neste sentido, podemos perceber a percepção

duradoura como a criança é vista, como um ser imperfeito, inacabado, cujo propósito é o de vir a tornar-se um cidadão adulto.

Uma visão ainda se encontra muito enraizada na cultura na nossa sociedade, em que a *cultura adultocêntrica* apresenta ainda traços dominantes, especificamente moldada através de uma política centralizada que regula as instituições de educação formal. Ainda que se apele à sua contextualização, a ideia de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 1997 cit in Sarmiento, 2007: 22-23) domina, enquanto espaço de reprodução das culturas e das crenças da sociedade, tornando os sujeitos infantis passivos, apesar de vistos como interpretando e consciencializando de acordo com seus códigos próprios. A reprodução interpretativa” funda-se na noção de que a criança contribui ativamente para a preservação da sociedade e sua reprodução, mas também para a mudança social.” (Trevisan, 2007: 43). Deste ponto de vista mantém-se uma visão de que as crianças devem reproduzir-se à imagem e na mesma linha dos adultos, contudo com uma aspiração de mudança social.

Na verdade, pareceria ingénuo assumir que as crianças são seres imaturos, na medida em que todas trazem uma *cultura própria* com as suas aprendizagens. Elas não são “(...) recetáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos ativos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas socialmente construídas e disseminadas, mas que interpretam de acordo com os seus próprios códigos interpretativos, produzindo novas e suas configurações singulares.

Neste raciocínio, Teresa Vasconcelos (2011: 16) argumenta como é importante reconhecer a área da infância, como sendo esta uma *área pluri/interdisciplinar*, que tem de ser entendida na sua complexidade e na pluralidade de sistemas sociais e políticos, mobilizando-se os vários olhares, abordagens e perspetivas existentes sobre ela. Nesse âmbito a **educação de infância** pode ser entendida como “...o conjunto de processos geralmente dirigidos pelos adultos que, voluntária e intencionalmente, desenvolvem as potencialidades do ser humano para o levar a desempenhar um papel activo e responsável na sociedade em que vive.” (Sousa & Sarmiento, 2010: 144)”.

Deste modo, já é possível entender as instituições de infância como um espaço que contribui para o desenvolvimento da criança, tal como Meireles (2006: 173) refere em um dos seus estudos, existem muitas provas por parte de vários autores de que a participação em programas pré-escolares de qualidade produz efeitos positivos tanto para o desenvolvimento cognitivo como social e emocional das crianças e este influencia positivamente na posterior adaptação destas crianças à escola. A educação passou então a ser entendida como “(...) a

primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Complementa a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação. Favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança e tem em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Cardona et al., 2015: 49).

É neste diálogo entre autores/as que nos foi possível sustentar este estudo, quando consideram que este desenvolvimento em contexto de jardim de infância está diretamente ligado com as questões da participação e do bem-estar nas crianças, assim como da própria comunidade educativa:

Segundo Bronfenbrenner (1979), a qualidade da relação família-creche influencia o comportamento da criança, que, por sua vez, influencia a relação com os cuidadores. Estes dois são os contextos de vida mais relevantes para as crianças destas idades, devendo, assim, estar em constante sintonia, pois a confiança recíproca entre cuidadores proporciona às crianças recursos importantes para o seu desenvolvimento e bem-estar. (...) permitindo, segundo Eichmann (2014), melhores níveis de adaptação e de desenvolvimentos das mesmas. (Grande et al., 2017: 258-259).

De facto, tal como acima descrito, a relação família-jardim-de-infância é bastante importante no sentido de facilitar o processo de transição da criança de casa para a instituição escolar, para que esta se mantenha num ambiente de confiança entre todos/as, e para isso, a **comunicação** é um elemento fundamental. Pois, “Sendo a escola e família os dois suportes estruturantes e complementares do crescimento e da educação/formação das futuras gerações impõe-se que se desenvolvam acções de aproximação rumo a uma cooperação efectiva para a realização da comum missão educativa.” (Gonçalves, 2008: 10).

Assim, atualmente temos de compreender que “Não é então possível continuar a falar-se de infância, mas de **infâncias**, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes.” (Trevisan, 2007: 42). Também autoras como Manuela Ferreira (1995; 2003; 2004; 2008; 2010) e Rosinha Madeira (2009; 2012; 2013), defendem esta visão e conceção de infâncias, com culturas próprias: “(...) para todas as Crianças é preciso reclamar o direito próprio à experiência pessoal e a significação da própria vida e construção de uma identidade social que não as exclua das esferas de decisão pública, sobre assuntos coletivos que são do seu comum interesse” (Madeira, 2012: 18).

1.2. A criança emerge como sujeito social: processos de evolução, de exclusão e de inclusão (subordinada) das crianças

Como temos vindo a discutir, o desafio que a educação apresenta, revela como as crianças nem sempre foram entendidas como **seres sociais de direitos**. Durante muito tempo as crianças foram vítimas da indiferença, invisibilidade ou tidas como propriedades dos adultos. Só a partir do século XVI-XVII é que se iniciaram as mudanças que viriam alterar o seu estatuto em relação aos adultos. No entanto, foi necessário aguardar a transição do século XIX para o século XX para assistir ao lançamento das primeiras medidas **políticas** associadas à sua proteção e à provisão, atendendo às suas especificidades diferenciadas dos/as adultos/as.

Esta consciência coletiva sobre a realidade e o valor da infância, desenvolvida em estreita ligação entre o investimento social na infância e a qualidade da sociedade futura, permitiu começar a delinear um espaço social diferenciado para elas no qual se enraíza a **construção social dos direitos para a infância**. Assim, no século XX, conhecido como o século da criança (Ferreira, 1995), em 1924 foi elaborada a 1ª Declaração dos Direitos da Criança, também conhecida como Declaração de Genebra, resultado de um movimento internacional em defesa das crianças e em função de tudo o que sofriam por causa da guerra, dos problemas económicos e sociais. Esta declaração, sendo o primeiro documento da história dos Direitos Humanos a tratar especificamente dos direitos das crianças, continha cinco princípios reconhecendo as necessidades fundamentais das crianças no que diz respeito ao seu **bem-estar**, seu direito a desenvolver-se, a receber assistência, socorro e proteção. Embora se afirmasse a proposição da criança em 1º lugar, o documento dava maior ênfase às responsabilidades dos adultos em relação às crianças, do que nos direitos destas (Soares, 1997), o que corrobora o que salientamos anteriormente quando assumimos uma visão adultocêntrica da criança.

Posteriormente, quando terminou a II Guerra Mundial, em 1946 foi fundada a UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância -, que tomaria a frente na defesa dos direitos das crianças, e em 1948 foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), reavivando os discursos sobre os direitos das crianças (idem). Este foi o primeiro documento a reconhecer, universalmente, que a **criança deve ser objeto de cuidados e atenções especiais**, dada a sua natureza e particularidades: "a maternidade e a infância têm direito a

cuidados e assistência especial. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social" (DUDH, 1948, artigo XXV, item 2).

Mais tarde, em 1959, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos da Criança (DDC), um conjunto de direitos mais alargados, que estabelecia especificamente os direitos ao nome e à nacionalidade, à educação, cuidados de saúde e proteção especial. Contudo, esta declaração não tinha força junto aos estados que a assinaram. Aquando das comemorações dos 20 anos da DDC, no Ano Internacional da Criança (1979), a Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas, por iniciativa da delegação da Polónia, começou a elaborar um projeto de convenção (Soares, 1997): um documento com peso de lei para fazer valer esses direitos e uma forma dos Estados se comprometerem com o seu cumprimento, e com um conteúdo a ser adequando às novas conceções de criança em ascensão. Assim, em 1989, a Assembleia Geral da ONU aprova por unanimidade a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que passa a vigorar no ano seguinte, sendo atualmente reconhecida por 193 países, e estando incorporada na legislação de mais de 70 deles. É importante realçar que apenas os Estados Unidos não a ratificaram.

Consideramos fundamental descrever como os direitos das crianças foram evoluindo, para compreender de melhor forma que a CDC promoveu uma **maior compreensão dos direitos das crianças** e uma inovadora visão de infância. Nesta declaração, já mencionava que, nas situações que as afetavam, elas têm o direito de se manifestar e de serem ouvidas, pois o seu bem-estar deve ser prioridade, fazendo valer o artigo 3º da CDC (“Todas as decisões relativas a crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas, ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança”). Desta declaração, surgiram agrupados os direitos civis, políticos, culturais, sociais e económicos das crianças, que podem ser agrupados em três categorias, os “3 Ps”: direitos de provisão - garantem às crianças direitos sociais ao bem-estar e um bom desenvolvimento, à vida familiar, cuidados médicos, educação, ou seja, direitos que lhes permitam uma vida digna -, direitos de proteção - protegem as crianças dos maus tratos, da discriminação racial, de credo e género, de abuso e exploração económica e sexual - e direitos de participação - atribuem às crianças o direito de serem ouvidas e consultadas, de se expressarem e opinarem livremente, de ter acesso a informações e de decidir em proveito próprio (Soares, 1997).

De facto, estas declarações elaboradas ao longo dos anos promoveram uma melhor compreensão dos direitos das crianças, no entanto, continua-se a verificar constantes

desafios que estas têm de suportar, dentro dos quais, a exclusão ou uma inclusão subordinada das mesmas, onde o seu **silêncio e ignorância** tem sido a norma.

Neste contexto as crianças têm sido um dos grupos sociais que tem permanecido sistematicamente fora dos espaços de discussão e participação, ainda que seja um dos que mais sofrem da exclusão e das desigualdades socioeconómicas provocadas pela globalização. (...) muitas crianças estão excluídas das condições mínimas e dignas de um ser humano e que muitas outras estão no limbo dessa fronteira. As desigualdades, como as que afetam as crianças, são no fundo, um outro rosto da opressão e da exclusão (Tomás, 2007: 76/77).

Contudo, as lutas e as mudanças sociais que foram acontecendo motivaram a ideia de *reconhecimento das crianças*. O mundo e a sociedade tornaram-se mais complexos, desiguais e heterogéneos, o que desencadeou maiores desigualdades que afetam a todos, mas principalmente as crianças. “Apesar de os processos de globalização terem impacto no quotidiano das crianças (Boyden, 1997; Bissell, 2001; Fass, 2003; Tomás et al., 2004) elas possuem sistemas de construção de conhecimento e apreensão do mundo e das realidades que as rodeiam e de que fazem parte.” (idem: 86-87).

Assim, assume-se que conceber as crianças e a infância, tendo em conta também os desafios da globalização e os novos processos de consciência social é um exercício de cidadania e participação, de democracia mais participativa das crianças e de afirmação das mesmas como atores sociais. Para pensar a questão da *exclusão* tornou-se importante para nós a perspetiva de Catarina Tomás (2007) quando diz que “A exclusão social é uma problemática que não só viola os direitos e serviços reconhecidos na CDC às crianças, mas também ameaça a estabilidade democrática e a governação de uma sociedade. Para além de outras consequências, a exclusão leva à incapacidade de as crianças participarem de forma efetiva na sociedade.” (idem: 102). De facto, se pensarmos nas várias possibilidades de exclusão social existentes, desde as diferenças culturais, às diferenças de etnias, entre outras, é simples compreender que o facto das crianças não se sentirem bem nem incluídas num dado espaço, vai impedir que estas participem de forma ativa nesse mesmo local.

Mas a visão de *exclusão* nem sempre foi assumida da mesma forma. Se no século XIV estava intimamente associada à ideia de não ser admitido, ser repellido, posteriormente, o seu significado passou a designar alguém que se encontra **desprovido de direitos** (Kowarick, 2003).

Como defendem cientistas educacionais, apreciamos o sentido de exclusão como um “... processo pelo qual certos indivíduos e grupos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma forma de vida autónoma dentro das normas sociais,

enquadrados por instituições e valores, num determinado contexto” (Stoer & Magalhães, 2005: 65). Trata-se de compreender que esta exclusão pode ser considerada um processo dinâmico, multidimensional, por meio do qual se nega aos indivíduos ao acesso a oportunidades e serviços de qualidade que lhes permitam viver produtivamente, quer por motivos de raça, etnia, género e outras características que os definem. (Mazza, 2005).

Contudo, contrário a este conceito, mas intimamente ligado surge o conceito de *inclusão social* que garante às pessoas que poderão estar em situações de exclusão acedam às oportunidades e aos recursos necessários para participarem plenamente nas esferas económica, social e cultural e beneficiarem de um nível de vida e bem-estar considerado normal na sociedade em que vivem (COM, 2003). Esta *inclusão* está relacionada com a procura de estabilidade social através da cidadania social, ou seja, todos os/as cidadãos/ãs têm os mesmos direitos na sociedade.

Também muitas autoras, particularmente autoras feministas tem vindo defender que os grupos excluídos foram não apenas excluídos das instituições sociais e educativas da modernidade, como foram muitas vezes incluídos de forma subordinada ao terem de habitar em contextos em que foram humilhados, violentados, ignoradas e silenciados (Fonseca, 2009, entre outras).

Estas questões de exclusão/inclusão social/inclusão subordinada, estão muito presentes na escola e também na educação infantil. Esta última tem um significado importante quando se pensa na conceção de criança cidadã, como iremos abordar no próximo capítulo.

Deste modo, “(...) cabe lembrar que a escola e outras instituições educativas, como as creches e as pré-escolas, são instâncias que selecionam valores culturais que serão transmitidos.” (Tristão, 2005: 38). Rosa Batista (1998) cit in idem, 2005: 56) salienta que estas instâncias educativas já têm estruturadas rotinas rígidas que são uniformes e homogeneizadoras, e podem, assim dificultar a expressão das singularidades e especificidades de cada criança, nas quais não há espaço para escolhas. Nesse âmbito propõe a produção de rotinas mais flexíveis que permitam às crianças não se sentirem excluídas e terem espaço para participarem e se expressarem.

Assim, “A Escola é, pois, por nós vista como uma instituição onde, também ocorrem intervenções geradoras de mudança, ou seja, onde se desenvolvem estratégias que fazem dos actos de ensinar e de aprender não apenas um meio de reprodução, mas também de produção e transformação social.” (Leite, 1997: 25).

Ainda se verifica na educação atual, como Nada & Araújo (2018:10/11) referem,

some teachers appeared to be ‘suffering’ from ‘cultural daltonism’ (Stoer and Cortesão 1999), failing to identify the cultural diversity present in their classrooms. The concept of cultural daltonism is applied to those teachers who are unable to see and to acknowledge the diferente colours of the ‘sociocultural rainbow’ (Cortesão 1998) which exists in their classrooms and, consequently, who do not take into account the need to develop and implement pedagogic approaches adapted to the specificity of each student,

e, por isso, muitos professores ainda não têm “consciencialização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações” (Stoer & Cortesão, 1999: 56) sendo considerados por estes autores como *professores monoculturais*, isto é, aqueles que apenas conseguem “ver” e lidar com a sua cultura e não compreendem as restantes. Deste modo, continua a ser importante “(...) que o professor **possa e saiba ver a diversidade com que trabalha** e que queira e possa tentar encontrar algumas formas de o fazer de modo a contribuir, mesmo que modestamente, para o desenvolvimento de uma escola com um funcionamento mais democrático.” (idem: 60), ou seja, refletir sobre dispositivos que promovam um *professor mais multicultural*. A diversidade é, então, mais que a tolerância das diferenças, implica respeito e esforço de compreensão das diferentes características dos indivíduos. No entanto, estes pensamentos e respostas educativas ainda têm um longo caminho a percorrer como mostram vários estudantes,

Based on students’ perceptions, most narratives revealed significant weaknesses in the strategies employed by Portuguese universities to deal with their increasingly diverse student bodies. In fact, some situations narrated by students raise doubts regarding the actual existence of an institutional strategy focused on diversity issues. (Nada & Araújo, 2018: 9).

Importante é “tornar a escola num lugar privilegiado de comunicações interculturais” (Stoer, Cortesão & Correia, 2001: 265). Esta pode ser uma visão essencial quando se pensa na construção das relações entre crianças com diferentes origens. Se escola tiver a capacidade para aceitar a diversidade, tornando-se “um importante espaço de socialização, pode ser olhada como contexto promissor para a análise da construção de identidades (...)” (idem: 241). Mas é também verdade que neste processo “Frequentemente menosprezamos as capacidades criativas dos mais novos, quando não as coartamos, e, em vez de criarmos condições para que se possam exprimir, preferimos encharcá-los de informação ou apelar exclusivamente ao seu desenvolvimento cognitivo.” (Magalhães, 2004: 14).

Toma-se a educação como um espaço com um largo lugar para poder contribuir para o bem-estar relacional das crianças, uma mais valia para a sua inclusão social das crianças, no sentido de se sentirem capazes de aprender a participar e envolver-se em tudo o que as rodeia. Touraine (1998) argumenta bem a ideia de promover uma **comunicação entre as culturas**,

como desígnio da democracia, de forma a reconhecer o pluralismo de interesses, das opiniões e dos valores.

Em síntese, nesta primeira secção procurou-se demonstrar e sustentar o respeito das crianças pelos seus direitos e pelo desenvolvimento das suas potencialidades. Visibilizou-se como pesquisadores da infância mostraram a ausência de estatuto da criança até ao século XVI, tal como não exista ainda uma distinção social entre infância e adultez claramente reconhecida. No caminho histórico percorrido nos séculos anteriores até à atualidade, mostrou-se alguns dos passos da emergência das primeiras estruturas e respostas socio-historicamente encontradas para a infância, a par dos avanços e dos enormes constrangimentos e problemas até podermos vir a falar de cidadania da infância.

Defendeu-se a importância de falar de infâncias e não de infância, assumindo a variedade de culturas existentes presentes na Educação. Demonstrou-se como os direitos das crianças foram evoluindo e são entendidos atualmente, sendo um processo que está em constante atualização, pois apesar dos enormes avanços neste caminho persiste a exclusão e não inclusão. Procuramos, por isso, tentar defender nesta secção que a educação de infância tem um longo caminho a percorrer e como este caminho pode possibilitar uma maior inclusão e bem-estar destas crianças.

2. Cidadania e diversidade cultural na infância - contributos e conceitos para perspetivar bem-estar nas crianças

Vários são os estudos e as construções teóricas desenvolvidas no âmbito da cidadania. Cada vez se tornam mais urgentes estas questões, quer por uma sociedade cada vez mais global, em que vivemos, como dos próprios acontecimentos atuais que nos colocam dúvidas constantes de como devemos agir para uma sociedade mais inclusiva de outras culturas.

Como vimos no anterior capítulo, é crucial assumir um respeito pelos direitos das crianças, assim como garantir que estas se sintam bem aquando a sua participação no mundo e não excluídas deste. Para que este respeito e participação sejam assumidos é intrínseco que esta *cidadania infantil* seja respeitada e que exista um multiculturalismo na infância. Neste sentido, neste capítulo teórico recorre-se a um *corpus* teórico atualizado, com recurso a estudos recentes sobre multiculturalismo e cidadania, particularmente estudos que se

fundamentem numa cidadania infantil, para compreendermos melhor estes conceitos muito discutidos, mas pouco aprofundados nesta área em particular.

Assim, num primeiro momento iremos salientar que vivemos num mundo cada vez mais global e quais os desafios que este traz para as nossas vidas e para a construção da cidadania destas crianças. Nesse caminho procuraremos desconstruir e compreender os conceitos de multiculturalidade, interculturalidade e diversidade cultural, que são distintos e defendidos segundo diferentes visões que importam neste trabalho evidenciar.

2.1. Desafios e concepções de cidadania infantil no mundo atual - apelo à participação ativa deste grupo social

De modo geral, a cidadania tornou-se uma questão central na organização das sociedades contemporâneas e hoje não é possível discuti-la sem contemplarmos as suas novas configurações, as transformações nas composições familiares, as questões de género e de classes sociais, a diversidade de papéis e de sujeitos no exercício da cidadania. As várias perspetivas sobre cidadania mostram como o conceito e as suas elaborações em torno desta se relacionam intimamente “com concepções de estado, de classe social, de género, de diversidade étnica e “racial”, de comunidade, de indivíduo, de poder, de igualdade, de diferença, de exclusão, etc.” (Araújo, 2007: 84).

Segundo o dicionário da Academia de Ciências de Lisboa (2001), a palavra origem grega *polis* significa «cidade» e, decorrentemente, a palavra *politize* quer dizer «participação na vida da cidade». Já o latim indica que a etimologia de *civitas*, *atis* (cidade) corresponde a uma «unidade territorial e política na Antiguidade, cujos membros se governavam a si próprios»; «cidadão» será a pessoa em plena posse dos seus direitos civis e políticos para com um estado livre e sujeita a todas as obrigações inerentes a essa condição. É por estas razões que podemos inferir que ser-se cidadão implica o exercício de direitos e deveres e, mais do que isso, uma negociação entre direitos e deveres de modo a que sempre prevaleça o bem comum. Ser cidadão, assim, pressupõe identidade e pertença, mas também, o sentido solidário de participação numa causa comum.

Vários são os/as autores/as que refletem nos seus trabalhos sobre **cidadania**. Desde logo, T.H. Marshal, em 1950, foi um pioneiro nesta teorização. Pensava a cidadania como civil (direitos necessários à liberdade individual), política (direitos de participação no exercício de poder cívico) e social (mais centrado no conjunto de direitos que respondem às

necessidades humanas básicas, como o direito à saúde, habitação, alimentação, etc.). Este autor, apesar da distância temporal, já nos alertava para a importância de o sistema educacional garantir a expansão da cidadania social e serviços sociais, o que nos leva a pensar que atualmente ainda é evidente esta necessidade. Mais tarde, Young (1989), sendo também uma autora muito conceituada pelo seu contributo sobre estas questões, argumenta que a definição clássica de cidadania onde as pessoas são reconhecidas como sujeitos com os mesmos direitos perante a lei, deve ser alterada. Segundo a autora é preciso uma cidadania diferenciada onde as diferenças de grupo sejam afirmadas e não ignoradas. Isso significa, de acordo com as teorias críticas, que a cidadania tem sido um conceito circunscrito a determinadas categorias sociais, nomeadamente adultos, homens e brancos.

Embora ao longo dos tempos, por meio de lutas e reivindicações por direitos iguais essas categorias se tenham vindo a ampliar, reconhecendo por exemplo, os direitos das mulheres e de outros grupos minoritários, a infância permanece ainda numa categoria excluída, sendo a questão idade a principal justificativa para comprometer o exercício da cidadania das e pelas crianças. A este fator outros vêm se aliar como a sua imaturidade e vulnerabilidade, já referidos no capítulo anterior, que, para muitos adultos, não conferem às crianças as competências necessárias para o exercício da cidadania. A expansão de teorias que reconhecem as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, têm fomentado discussões sobre a participação das crianças, já que sendo sujeitos de conhecimento e produtoras de culturas contribuem para a (re)produção e renovação social nos e dos espaços socioculturais em que participam. Assim, *ser cidadão*,

(...) significa estar presente, reivindicar protagonismo nos processos sociais e políticos da comunidade. (...) Paralelamente a este pressuposto será necessário motivar o actor para a acção (...), porque os objetivos da participação passam pela informação, a educação, o conhecimento e a cultura dos indivíduos para os problemas individuais e colectivos. (...) Já não é possível considerar o debate da cidadania sem lhe incorporar as novas formas de organização social e familiar, as alterações na estrutura das desigualdades sociais, as alterações nas relações de género, nas relações intergeracionais e mesmo nas relações entre pares. Estas novas marcas contribuem para uma enorme diversidade do viver em sociedade, implicam a definição de novos papéis, novos espaços e novas vozes no exercício da cidadania (Soares & Tomás, 2004:149/150).

Assim, podemos compreender melhor a importância de aprofundar este conceito de *cidadania* pois é bastante controverso atualmente e, poucos são os estudos que nos informam sobre esta *cidadania de infância*. Nesta mesma direção, Agostinho (2015) advoga o desenvolvimento de abordagens que partam das crianças e que reconheçam as suas

diferenças, fundamentando-se no paradigma da escuta de modo a informarem o exercício de práticas contextualizadas e democráticas, implicadas numa cultura da comunicação.

Por seu turno, Trevisan (2012) defende a necessidade de repensar as esferas públicas/privadas e as relações individual/coletivo, realçando a vivência da cidadania, de modo a ultrapassar a visão redutora que remete a perspectivas dos direitos e deveres. Para que as crianças possam ser vistas como cidadãs, precisam ser primeiramente consideradas sujeitos políticos, com uma ação política própria, que decorre no dia-a-dia, nos diferentes contextos da vida quotidiana. Nesse sentido, consideramos que compete aos governos assegurar que os direitos a participação expressos na Convenção dos Direitos das Crianças encontrem as condições necessárias para serem postos em prática.

Deste ponto de vista, é possível compreender que a cidadania não pode ser algo dado, mas sim co construído através de uma *participação ativa* que acontece nas experiências nas famílias, na escola, nos grupos de pares, na comunidade, quando é possível uma partilha de expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, tomadas de decisões, ou até mesmo o acesso a informações para adquirir conhecimentos. Esta *cidadania da infância*, aqui defendida, tem como elementos fundamentais a ação e participação dos sujeitos, uma vez que “um sujeito de direitos só o é na medida em que a sua acção é *a priori* considerada válida e manifestação singular do seu ser” (Castro, 2001, *cit in* em Soares & Tomás, 2004: 153). Com isto, é possível entender que as ações sociais intrínsecas à participação, requerem o reconhecimento das crianças para influenciarem/intervirem no curso habitual dos seus quotidianos, podendo gerar mudanças sociais.

Para vários/as autores/as, a *participação* é um dos elementos fundamentais para a cidadania das crianças. Segundo Catarina Tomás (2007), participar significa “(...) influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (idem: 49). Neste alinhamento, o direito das crianças a participarem nos ambientes educativos é fundamental para *o reconhecimento* de suas competências sociais. No entanto, compete aos adultos assegurarem tempos e espaços nas suas práticas pedagógicas conducentes a que a participação se efetive “num exercício de diálogo intergeracional e de compartilhamento de poder, através de uma prática democrática que envolve negociação e compromisso” (Agostinho, 2010: 101).

Esta participação defendida aqui, deve ser pensada nos ambientes educativos, podendo ser encarada como uma *cidadania pedagógica*, sendo estes os espaços em que as crianças têm um papel mais ativo e se implicam mais. Vasconcelos ao afirmar que “a escola é um locus fundamental de educação para a cidadania” (2007: 111), já advogava nesta causa considerando que deve ser já no jardim de infância que as crianças,

aprendem a importância do respeito, [de] como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social (idem: 112).

Isso significa que defender a participação infantil não é estar contra os adultos nem desconsiderar e anular os seus papéis e funções como tal no cuidar e educar das crianças, horizontalizando as relações intergeracionais. É, neste sentido, entender o adulto como um mediador crucial na promoção e garantia dos direitos das crianças, é disputar por relações entre adultos e crianças mais éticas - cuidadas, respeitadas e cooperantes -, passíveis de levarem os adultos a consciencializarem, também, as suas vulnerabilidades e a reconhecerem o quanto podem aprender sobre si aprendendo sobre e com as crianças (Ferreira, 2010). Sarmiento, Fernandes & Tomás (2007), esclarecem também que não compreendem a participação das crianças como a pretensão de lhes ser atribuído o direito ao voto, mas consideram que não se pode ignorar o facto de não lhes ser conferido qualquer crédito e que este fator faz recair sobre elas mesmas os efeitos das decisões políticas. Ou seja, as crianças não são escutadas nas questões políticas, mas são atingidas pelos seus impactos.

É por estas razões que consideramos tão importantes os direitos que Marshall (1967) já nos falava, quando nos enumerava quais os direitos que a sociedade deveria ter. Contudo Marshall (1967), não pensava em toda a sociedade, e desta forma consideramos importante voltar estes pensamentos para outros grupos sociais, neste caso as crianças, como seres que merecem estes direitos, e também outros direitos não considerados, na época como fundamentais, mas que atualmente se tornem cruciais para esta cidadania da infância. Este direito defendido de participação infantil, indica-nos o *direito à voz*, ao *ser ouvido/a* e *ter uma opinião que conte* e que seja levada em consideração. Para isso é necessário que os adultos adotem uma *escuta sensível* para perceber e capturar as diferentes formas que as crianças têm para expressar os seus pensamentos e sentimentos (Ferreira, 2003).

2.2. Dialogar com os conceitos de multiculturalidade, interculturalidade e diversidade cultural

Considerando o mundo contemporâneo, em que estão cada vez mais presentes diferentes visões de como viver em sociedade, constantes desafios de aceitação e inclusão de culturas com crenças distintas, entre todas as adversidades que existem dentro da própria sociedade, achamos fundamental dialogar com conceitos como a diversidade cultural e a interculturalidade, conceitos muito discutidos e úteis para este trabalho.

Segundo o Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (2001), o conceito de *Diversidade* é definido da seguinte forma: “Diversidade s. f. – 1. Qualidade do que é diverso. 2. Conjunto que apresenta aspetos, condições, qualidades ou tipos diferentes. (...) 3. Qualidade ou estado daquilo que é diferente ou que se opõe. Diferença, divergência, heterogeneidade, oposição”. Por sua vez, o Dicionário Enciclopédico da Larousse (1980) apresenta diferentes concepções que variam segundo a área de análise. Assim, o conceito surge associado à ***pluralidade, multiplicidade, heterogeneidade e variedade***. Muitas vezes, também, pode ser encontrado na intersecção de diferenças. Aplica-se em diferentes campos do conhecimento humano, entre os quais, selecionamos a Antropologia Cultural (diversidade de hábitos, costumes, comportamentos, crenças e valores), a Cultura (manifestação da diversidade por meio do Multiculturalismo) e a Psicologia (conceitos de heterogeneidade e de singularidade) apesar de existirem outros campos.

É possível, deste modo depreender, que este termo é polissêmico e pode ser expandido em diferentes campos do conhecimento. Pode deste modo, ser expandido para a educação, dada a necessidade de olhar e pensar educacionalmente a presença na escola de diferentes grupos étnicos, linguísticos e culturais, de género, etc. associadas à presença progressiva entre nós de elementos de outras nacionalidades. Encarar a diversidade como a consciência das diferenças implica ter uma *política de presença* (Araújo 2005, 2019; Macedo, 2017, 2018; Santos 2017; Fonseca, 2009) para compreender respeitar e cuidar de quem temos presente.

Voltando este termo para o sistema educativo, sendo este o nosso objeto empírico, tem-se verificado que apesar de existir uma maior preocupação pela integração da diversidade, ainda há um longo caminho pela frente, pois existem políticas e mesmo equipas educativas que não têm ainda uma consciência da importância, em termos educativos, da diversidade cultural. Compreender que há diversidades em todas as famílias, assim como culturas, raças,

níveis socioeconómicos, entre outros, é uma postura educativa crucial, pelo que é necessário olhar para lá do olhar dos outros (idem). Assim, cada aluno/a, neste caso concreto, cada criança, apresenta referências linguístico-culturais que podem parecer semelhantes a um Outro, no entanto são características próprias de cada um/a que o/a tornam único/a. Defendemos assim a importância de **dar voz a essas ‘culturas’ que marcam a diversidade de cada um/a**, seja por que fatores forem (económicos, socioculturais, afetivos, sexo, faixa etária, apoio familiar, etc.).

Assim sendo, todas as sociedades são, na nossa perspetiva, pluriculturais pois tem intrínsecas a coexistência de várias culturas e os espaços educativos não são distintos deste facto. Dentro de qualquer escola são visíveis diferentes perfis cognitivos e afetivos, diferentes religiões, ideologias, crenças, técnicas pedagógicas, etc., pelo que dar importância a esta visão de diversidade cultural é uma forma de assumir que aquilo que queremos que seja coeso e homogéneo se revela, na maior parte das vezes, heterogéneo.

Assumindo esta diversidade, é possível compreender que estilos de aprendizagem próprios onde se cria espaço para a *voz das diferenças*, implica *respeitar e valorizar a identidade* de cada pessoa, numa cultura da diversidade. Lira (2005) corrobora quando nos mostra que a conceção do educando como um ser único implica que a prática pedagógica se construa numa relação de troca entre professor-aluno e aluno-aluno, já que nega a unilateralidade da educação, defendendo que todos/as se educam mutuamente. Contudo é possível subentender que este tipo de práticas pedagógicas são muito desafiadoras para o sistema educativo atual, mas defendemos que, ao nível do jardim de infância, onde ainda existe espaço para a criatividade e pedagogias mais diferenciadas, pode ser um local primário para que estas práticas possam acontecer e as crianças retirem potencialidades educativas e de cidadania.

Esta emergência do diálogo intracultural, distanciando-se de uma lógica bipolar do “bom”/ “mau” aluno ou do “excelente”/ “péssimo” comportamento, tem como objetivo combater o monologismo típico do intracultural, abolir as práticas de mera reprodução cultural de um grupo dominante que revelam o entendimento da diversidade “como um problema e não como um desafio ou um factor de enriquecimento das culturas em presença.” (Leite, 1996: 64). Assim, a *igualdade de oportunidades de acesso à educação* (Coleman,

1968)⁷ transformou a escola no lugar privilegiado da emergência da diversidade. Esta nova visão foi alargada pela entrada no nosso país de alunos de outras nacionalidades, com a crescente mobilidade da população, que exige um olhar cada vez mais atento ao carácter pluricultural da sociedade e, por sua vez, das turmas. A dimensão cultural passa a ser um aspeto integrante dos desafios da Educação, o que pressupõe que a Escola leve a cabo práticas que se aproximem da realidade discente plural, não esquecendo que “É toda a problemática (ou não será antes a riqueza?) que decorre de, nesta escola, naquela escola, estarem alunos mais ou menos misturados mais ou menos isolados, de idades diferentes, de meios rurais, de zonas urbanas e suburbanas, de classes abastadas, de bairros de lata, de meios piscatórios, do interior, de rapazes e de raparigas, que dão corpo a muitas tonalidades de arco-íris cultural.” (Stoer & Cortesão, 1996: 41). Urge, portanto, afastarmo-nos de um “*daltonismo cultural*” (idem) que impede a visão de outras cores, isto é, de várias diferenças que surgem, muitas vezes, entre “iguais”.

Por isso, face a esta diversidade cultural, cabe à escola privilegiar registos diversos, compreendendo o tempo de maturação necessário para as aprendizagens, lutando contra as avaliações demasiado rápidas que, por vezes, desvalorizam as aquisições que estão em curso, desenvolvendo um stress escolar cada vez mais precoce. Daqui se conclui que a tensão entre a diversidade e a igualdade é, sem dúvida, muito presente no sistema de ensino, pois a escola necessita de se *reestruturar* para dar resposta às diversidades dos/as alunos/as. Aliás, a diversificação que caracteriza a escola concebeu relações novas entre as culturas, as pessoas, as identidades. Cada um traz consigo os seus próprios capitais culturais, os seus hábitos singulares, as suas heranças (Bourdieu, Chamboredon & Passeron: 1983) e aquilo que o define como um indivíduo único.

Assim, em suma, é preciso reconhecer e aceitar a heterogeneidade num grupo, até porque a diversidade é constitutiva da natureza do homem e o reconhecimento da sua própria diversidade é uma das condições para reconhecer a diversidade do Outro. Esta diversidade tem assumido diferentes conceções, mas, para nós, apresenta-se como um fenómeno que não diz unicamente respeito às diferenças étnicas ou raciais nem se limita a ver na diversidade intercultural um desejo de homogeneidade. Antes, como sublinha Pereira (2004: 28),

Pensar a diversidade é interpelar a pluralidade, é interrogar pelo lugar que essa pluralidade implica no contexto de uma educação multicultural. (...) é ter a consciência de que o outro

⁷ A escola deverá proporcionar aos alunos igualdade de oportunidades em educação, acesso a postos de trabalho, protegendo-os, também, de menos valias, ou de discriminações em função do sexo ou da raça. (retirado de Coleman, James (2011).

não pode ser reduzido à lógica do mesmo, nem transformá-lo em “postal ilustrado” para fruição do turista à procura do exótico. É compreender a necessidade de preservar o outro nas suas diferenças e na sua dignidade como pessoa. É libertar o ouvido para a escuta do outro, no comum e no diferente.

Esta nova visão do diverso no campo educativo pode ser designada por *Diversidade Cultural*. Se perspetivarmos o conceito de cultura num sentido abrangente e seguindo o senso comum, diremos tratar-se de um conjunto de valores, comportamentos, atitudes, hábitos, crenças, representações, que caracterizam um determinado povo, evidenciando-se aqui o seu carácter reducionista e estático. No entanto, reconhecemos a dimensão polémica e as manipulações ideológicas diversas a que está sujeito. Giddens (1993) define *cultura* como os valores, as normas e as regras que os membros de um dado grupo mantêm. “Sem cultura, não seríamos completamente humanos”, no sentido em que habitualmente compreendemos o termo. Não teríamos linguagem/língua em que nos expressarmos, nenhum sentido de autoconsciência, e a nossa aptidão para pensar ou raciocinar seria severamente limitada.” (idem: 32). Face à polissemia do termo, utilizado em áreas tão distintas como a agricultura, as ciências sociais, a biologia, a filosofia ou antropologia, entre outras, constatamos a dificuldade de análise com que nos deparámos.

A cultura é entendida como um conjunto de sistemas simbólicos (Caune, 1995). Através da língua produzem-se e partilham-se significados e a língua permite o acesso à cultura. Esta passou, assim, a ser uma das características não só dos/as alunos/as, mas também um elemento central nos sistemas educativos. Não se pode falar de educação escolar de um ponto de vista exterior da cultura.

Seguindo uma noção geral de cultura, verifica-se que esta diz respeito às relações dinâmicas que mantemos com o mundo, com os outros e connosco (Clanet, 1990). No entanto, muitos autores, em épocas diferentes, consideraram o conceito de cultura como sendo insuficiente para classificar e definir as novas relações interculturais. Defendemos, assim, o dinamismo do conceito de cultura, entendida como reportado a prática social que inclui tanto experiências e valores ligados a estruturas, contextos sociais, classe social e subjectividades de vida (Stoer e Araujo 1992; Fonseca 1992).

Também *multiculturalismo* e *multicultural* como nos alerta Edward A. Tiryakian (2003), são conceitos diferentes.⁸ Souta (1997) define *multiculturalismo* como “uma

⁸ “‘multicultural’ is a demographic variable; ‘multiculturalism’ (...) is a normative variable. The two should be seen as analytically distinct but empirically complementary in having consequences for the public and the private spheres.” (Tiryakian, 2003: 22/23). Ser-se multicultural pode ser pensado como existirem várias

abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis no sistema, quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos” (idem: 59), considerando que este conceito surgiu das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena. O debate destes conceitos de multicultural e intercultural, está relacionado consoante se trata de visão anglo-saxónica ou francófona, respetivamente, ficando o conceito de *pluricultural* reservado para todos os contextos de coexistência de diferentes culturas. Os investigadores interculturalistas francófonos encaram a comunicação intercultural como um processo que se desenrola num contexto migratório. Na perspetiva do multiculturalismo, a prioridade é atribuída ao grupo de pertença, sendo, assim, o indivíduo um elemento do grupo. Assim, a opção anglo-saxónica de Educação Multicultural, controlada pelo Estado, trabalha no sentido de adaptar os sistemas educativos às necessidades dos diferentes grupos sociais. Pode tratar-se de um simples *(re)conhecimento* por parte dos professores dos diferentes costumes culturais. Para o multiculturalismo, o grupo de pertença é um elemento fundamental, sendo o comportamento do indivíduo marcado por essa pertença. Aqui privilegiam-se as diferenças, sejam étnicas, religiosas, sexuais, linguísticas, entre outras.

Neste sentido, começou a pensar-se a **Educação Intercultural** como uma necessidade para o conhecimento do Outro. Mas, lembra-se que até se chegar ao conceito de Interculturalismo, diversas etapas foram percorridas. Nos anos 60, pensava-se que o *Assimilacionismo* era a única forma possível de integração, entendendo-se que só a universalização do ensino garantiria a democratização da sociedade, permanecendo o sistema monocultural. Nos anos 70, o *Integracionismo* partiu da necessidade de educar para a tolerância e a diferença. Proclama-se a igualdade de direitos, a integração dos grupos minoritários, apesar do sistema educativo reproduzir as desigualdades socioculturais. Nos anos 80, com o *Pluralismo*, surge a defesa da identidade cultural, proclamando-se o respeito pela diversidade, apesar das práticas educativas ainda se centrarem num tratamento igualitário. Nos anos 90, o *Interculturalismo* luta contra qualquer tipo de discriminação e valoriza-se a diversidade.

culturas, mas cada uma se mantém genuína, como ainda acontece nas escolas que, apesar de integrar estes alunos nas suas turmas regulares, mantêm-nos “isolados”. Já o multiculturalismo pode ser entendido como “...a normative critique of the institutional arrangements of the public sphere that are seen as injuring or depriving a cultural minority of its rights. The critique may entail claims to redress this deprivation in the public sphere so as to enhance the opportunities of the minority in question to enjoy life and to have a greater degree of self-development and self-realisation than is provided for in the present institutional arrangements.” (idem: 28).

Podemos, pois, afirmar que o multiculturalismo e o interculturalismo apresentam perspectivas diferentes face à diversidade, sendo usados em contextos paradoxais e ambíguos (Abdallah-Preteille, 1999). Assim sendo, podemos considerar que “(...) o multiculturalismo não é apenas tolerância, celebração da diversidade ou atitude positiva perante a diferença, mas “os desafios que tais diferenças representam para a sociedade também devem ser enfrentados ao nível da política nacional e da gestão do Estado” (Nye, 2007: 118).

A temática da diversidade não é, de facto, inovadora, dado que se atualiza em cada momento com notícias de confrontos constantes, resultantes de diferenças raciais ou simplesmente diferenças, quer económicas, sociais, linguísticas, religiosas, regionais, entre outras. Neste sentido e, considerando a Educação uma área fundamental na formação de crianças e jovens, assumimos como um desafio importante que a Escola valorize e redefina o seu papel na promoção de contextos multilingues, pluriculturais e multiétnicos, não esquecendo que quer os campos social quer o educativo se caracterizam por uma heterogeneidade nos planos cultural, linguístico, social, religioso, regional (quer nos níveis regional, europeu e mundial). Portanto, que a nova realidade cultural que caracteriza o nosso tecido social e educativo despertou muitas atenções para a necessidade de a escola se abrir a essas novas realidades culturais.

Em síntese, defendemos nesta parte como crucial assumir um respeito pelos direitos das crianças, assim como garantir que estas se sintam bem (não excluídas) e participantes nos seus mundos de vida. Para que este respeito e participação sejam assumidos é intrínseco que esta o multiculturalismo e *cidadania infantil* seja respeitada.

Assumimos um corpus teórico de cidadania da infância intercultural nas suas diversas configurações e interseções (composições familiares, de género, de idade, classes sociais, diversidade de papéis e de sujeitos) se tornou uma questão central na organização das sociedades contemporâneas. Esta cidadania é co construída através de uma participação ativa nos diversos espaços de vida. É assim possível entender que as ações sociais intrínsecas à participação, requerem o *reconhecimento das crianças* para influenciarem/intervirem no curso habitual dos seus quotidianos, o que pode gerar mudanças sociais.

Dialogou-se com os conceitos de *diversidade cultural* e *interculturalidade*. Argumentamos em sua defesa por *Diversidade Cultural* permitir *reconhecer* que,

independentemente da origem, existem Eus e Outros que possuem características que os aproximam e outras que os tornam seres diversos e plurais, valorizando diferentes saberes e culturas das populações e das crianças, promovendo integração, inclusão e acolhimento, independentemente dos seus percursos, vidas, localidades...etc. Por *interculturalidade* porque nos permite *pensar o trabalho pedagógico* em torno do que tem sido chamado de “pedagogia da interculturalidade”.

3. Política de bem-estar anda a par com pedagogia da interculturalidade educacional para a infância

Como temos vindo a mostrar, promover e criar bem-estar educativo no contexto de instituições como os jardins-de-infância mostra-se crucial nesta pesquisa, na medida em que as crianças vivem a possibilidade de uma ampliação da sua rede social e saída do mundo privado para o mundo público (muitas vezes pela primeira vez). Este contexto constitui, por isso, um espaço importante da experiência socializadora especificamente quando ela é proporcionada num ambiente estimulado pela luz da cidadania e lida com a vivência e confronto da interculturalidade.

O contexto escolar surge como um campo de cruzamento de experiências e influências entre o familiar e local com o global, reconhecendo-se como um importante espaço de socialização e sociabilidades. A par disso e, por isso, ser também entendido como um contexto promissor para uma análise da (re)construção de culturas, identidades e aprendizagens estruturantes na formação da personalidade e de relacionamentos sociais e culturais por parte dos sujeitos educacionais infantis.

Tendo isto em mente, ao explorar este conceito de bem-estar observamos que este parece ser pouco abordado nesta área das Ciências da Educação. A nosso ver, como temos vindo a defender, pode ser uma chave e uma ferramenta para a compreensão das dinâmicas relacionadas com a promoção do bem-estar infantil, pelo que consideramos importante proceder a um trabalho de abordagem teórica por forma a sustentar o nosso objeto de estudo.

Assim, num primeiro momento, exploraremos como o conceito de bem-estar é entendido e defendido em diversas áreas, como a medicina, a psicologia, a política e também a educativa, sendo essa a que nos iremos debruçar, através de um diálogo com diversos autores/as. E, posteriormente, compreender como este conceito pode ser utilizado na área da educação, assumindo uma pedagogia da interculturalidade que iremos desenvolver em dois pontos, sendo que num primeiro salientamos a voz e a participação e, num segundo a

importância de valorizar as diferentes culturas, especificamente na educação de infância, que é o nosso foco.

3.1. Opção e escolha pelo olhar de bem-estar em educação: definição e elementos

O termo *bem-estar* não tem sido um termo estático e observa-se este nas mais diversas áreas, nem sempre assumindo o mesmo significado. “*Bem-estar*, nas línguas latinas, é uma palavra composta por “bem” (advérbio de intensidade, cuja origem é *bónus* e significando um alto grau) e pelo verbo “estar” (“existir, viver”)” (Maggi, 2006: 62). Este termo, segundo alguns dicionários apareceu no século XVI para designar a satisfação de necessidades mais físicas. No entanto, a partir do século XVIII começou a designar uma situação material que permite satisfazer as necessidades de formas mais variadas sem ser apenas as físicas.

Todavia, em meados do século XX é que este conceito adquire um significado mais diferenciado e político, que altera a própria noção das ciências sociais. Por exemplo, a “A Organização Mundial de Saúde (OMS) desde a sua constituição na segunda metade dos anos 40, exprime a ideia da “saúde” formulada em termos de bem-estar físico, mental e social. Esta ideia opõe-se à antiga definição negativa da saúde como ausência de doença. Pelos seus termos positivos, ela coloca em evidência a prioridade da prevenção e da promoção relativamente aos cuidados, associando o corpo e a psique à dimensão social da pessoa humana” (idem). Bem-estar começa por estar associado a *questões de saúde*, conceção que se mantém até os dias de hoje, fazendo parte das legislações dos diferentes países. No entanto, é possível depreender como a promoção de um bem-estar ligado à saúde não é assumido de igual forma em todos estes lugares e sectores da sociedade.

Além do *sentido histórico-etimológico* salienta-se, também, um sentido mais comum do termo e da palavra «bem-estar». Ela traduz um conjunto de sinónimos como “Situação agradável do corpo e do espírito”; “Tranquilidade”; “Conforto”; “Satisfação” (*in* Dicionário Priberam da Língua Portuguesa), que nos remetem para um sentido holístico do termo, em termos de *equilíbrio biopsicológico* relativamente a um determinado grau de satisfação positiva das necessidades fundamentais de sobrevivência do sujeito nas relações para com a vida e consigo próprio e, também, com o ambiente social e natural.

Com isto, consideramos que este termo não é independente das condições de desenvolvimento humano, nem da diversidade cultural e social humana e do crescente reconhecimento e respeito pelas identidades de grupos, indivíduos ou crianças. Por isso,

qualquer reflexão acerca dele não pode deixar de ter presentes os aspetos referentes ao acesso a alimento, água potável, ambiente saudável, uma família ou a condições de acolhimento, educação, lazer, proteção contra todo o tipo de negligências ou maus-tratos, informação, etc., e, simultaneamente, as possibilidades da sua inserção plena na sociedade, aqui se colocando as questões do atendimento efetivo à sua opinião e das possibilidades da sua escuta pelos adultos que configuram aspetos relevantes da cidadania da infância (*idem*).

Um contributo importante para esta reflexão é a de cientistas da educação como Manuela Ferreira e Manuel Sarmiento (2008), ao discutirem algumas das formas e visões distintas da (re)definição do conceito, conforme emerge nas ciências médico psicológicas e/ou nas ciências sociais e políticas. Estes autores inserem e discutem este assunto no âmbito de visões tributárias de políticas sociais e educacionais que trouxe o Estado Providência. Assim, discutem que, na **visão das ciências médico psicológicas** este conceito aparece muito associado ao sentido de equilíbrio biopsicológico⁹, em que se satisfaçam as necessidades fundamentais de sobrevivência e equilíbrio nas relações do próprio sujeito e deste com o ambiente social e natural. Ou seja, mais ligado ao conceito de “saúde” defendido pela OMS, sendo entendido como um estado intrínseco à saúde dos indivíduos, visto como “um dos direitos fundamentais de todo o ser humano, sem distinção de raça, de religião, de credo político, de condição económica ou social.” (*idem*: 69). O sentimento de bem-estar é, deste modo, visto como sinal de saúde e, a sua promoção ao nível social, como um direito necessário à vida *na e com* cidadania.

Se nos voltarmos para **a visão das ciências sociais e políticas**, área de estudo em que nos aproximamos e inserimos, a conceção de bem-estar¹⁰ “(...) assume-se predominantemente como indicador macrossocial, de natureza **económica** (acesso a bens de primeira necessidade e equidade social na distribuição dos rendimentos), de **saúde** (condições de acesso a serviços de saúde predominantemente gratuitos) e **social** (acesso a bens e serviços sociais, numa perspetiva de inclusão e igualdade de oportunidades).” (*idem*: 70). Na nossa perspetiva acrescentaríamos uma nova dimensão - **cultural**, refletindo uma noção sócio política mais ampla de **inclusão social**.

Nesta compreensão salientamos também, uma noção de bem-estar numa vertente mais infantil e numa perspetiva de cidadania para a infância, apontada num estudo realizado em

⁹ O conceito de *bem-estar* nesta visão, é muitas vezes expresso em língua inglesa como *well being*, assumindo essencialmente uma noção individual de conforto e equilíbrio pessoal.

¹⁰ O conceito de *bem-estar* numa visão social e política é expresso em língua inglesa de *welfare*, correspondendo a uma noção mais sociopolítica de inclusão social.

vários países incluindo Portugal, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - a UNICEF -, com o título “*Pobreza infantil em perspectiva: visão de conjunto sobre o bem-estar da criança em países ricos*” (2007)¹¹, que procurou avaliar, de forma global, a vida e o bem-estar de crianças, tendo como finalidade “fomentar o acompanhamento, permitir a comparação e estimular a discussão e o desenvolvimento de políticas com vista a melhorar as condições de vida das crianças.” (2007: 2). Neste estudo chama-se à atenção para um conjunto de dimensões e indicadores suscetíveis de captar as *subjetividades infantis*, envolvendo-se, assim, a opinião e a voz das crianças.

Mais ainda, de modo a definir um conceito de bem-estar o mais consensualmente possível, criam uma plataforma comum: a CDC (1989). Nesta, como já abordado anteriormente, proclama-se a importância e necessidade de atender e garantir os direitos económicos, sociais e culturais das crianças, “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito inerente à vida e (...) asseguram na máxima medida possível a sobrevivência e o desenvolvimento da criança” (art 6, pontos 1 e 2). Aqui, (art 3, ponto 2), refere-se também que “Os Estados Partes se comprometem a garantir à criança a protecção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, tendo em conta os direitos e deveres dos pais (...) e, para este efeito, tomam todas as medidas legislativas e administrativas adequadas”.

Como se salienta a promoção do bem-estar infantil, além de ser um bem essencial à saúde dos sujeitos, é um direito incontornável que deve ser atendido pela comunidade civil, médica, política, educativa e científica, com vista ao progresso e à evolução da sociedade, no quadro de uma legítima cidadania da infância, no contexto da sociedade democrática portuguesa.

¹¹ Este relatório procurou medir e avaliar, de forma global, a vida e o bem-estar de crianças em 21 países industrializados, incluindo Portugal. Socorreu-se de uma metodologia que aliou aspetos de carácter quantitativo - uso de dados estatísticos disponíveis e comparáveis de cada país de acordo com indicadores definidos *a priori* -, com aspetos de carácter qualitativo - inquérito por questionário sobre as percepções subjetivas do bem-estar de crianças de 11 a 15 anos de idade. Neste, elaborou-se a CDC (1989) em que se proclama a importância e necessidade de atender e garantir os direitos económicos, sociais e culturais das crianças, no quadro da sua política nacional e também em cooperação internacional (art 4). Dá-se notoriedade à importância de toda a criança “crescer num ambiente familiar feliz e carinhoso (...) e ter direito à segurança social, e protecção contra a violência e exploração, ao máximo nível possível de cuidados de saúde, a serviços sociais e a um acesso equitativo a oportunidades educativas.” (2007: 40). E que “Os Estados Partes comprometem-se a garantir à criança a protecção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, tendo em conta os direitos e deveres dos pais, representantes legais ou outras pessoas que a tenham legalmente a seu cargo e, para este efeito, tomam todas as medidas legislativas e administrativas adequadas”. Mais ainda, o artigo 17: “os Estados Partes (...) asseguram o acesso da criança à informação e a documentos provenientes de fontes nacionais e internacionais diversas, nomeadamente aqueles que visem promover o seu bem-estar social, espiritual e moral, assim como a sua saúde física e mental. (...)”.

Ao analisarmos estes direitos podemos depreender ainda que este «dever social» por parte dos governos, autarquias, instituições, famílias, parece evidenciar o grau de dependência das crianças face à geração adulta. Compreendendo que estas crianças têm uma vulnerabilidade intrínseca em relação à sua dependência económica e estrutural face aos adultos, isso não pode justificar a quase inexistência de expressão e participação na vida pessoal, política e cultural. Assim, atender o ponto de vista da criança, às suas necessidades mais subjetivas e considerar os seus interesses e liberdades, é um direito consagrado na CDC (artigos 7; 8; 12; 13 e 14)¹² e constitui um procedimento essencial para a construção e garantia do bem-estar da criança. Esta dimensão de *bem-estar infantil* é uma construção psicossocial, fruto de um dado contexto cultural e social, e representa uma importante dimensão do direito infantil, da sua cultura e da promoção do seu bem-estar.

Com isto, tomamos como central considerar bem-estar “(...) numa **visão holística** que condensa, à uma, a complexidade da realidade social contemporânea com o respeito pelas identidades individuais e que observa, em simultâneo, dimensões de direitos individuais com condições colectivas de exercício de uma cidadania plena. Bem-estar é, assim, a condição de satisfação pessoal e inclusão plena, dos indivíduos e das comunidades sociais.” (Ferreira & Sarmiento, 2008: 70/71).

Pensamos poder defender com estes e outros autores que a cidadania da infância tem em si inerente uma noção de bem-estar, como abordamos no capítulo anterior, recebendo as primeiros desafios heurísticos da teorização de cidadania de Marshall (1967) - como civil (direitos de liberdade individual, de expressão, de pensamento, de crença, de propriedade individual e de acesso à justiça); político (direito de eleger e ser eleito e de participar em organizações e partidos políticos) e, finalmente, social (acesso individual a bens sociais básicos).

Contudo uma política de bem-estar articulada com cidadania, vai além desta concetualização, pensando na sua extensão e alargamento, tendo em conta as mudanças

¹² Neste relatório, faz-se uma seletividade etária, uma vez que não considera as restantes idades abaixo dos 11 anos. A *seletividade etária* lembrada chama a atenção para a persistência de concepções de infância tradicionais que acabam reforçar clivagens dentro da categoria social infância, considerando que umas são dignas de serem auscultadas e outras não. Importante se torna realçar este facto, porque chama a atenção para a necessidade de mais estudos sobre a primeira infância, pela sua importância no desenvolvimento integral das crianças, e sobre a sua educação em contextos socioeducativos, já que, a “educação da criança deve destinar-se ao desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus talentos e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades” (CDC, artigo 29, alínea a). Trata-se assim de evidenciar as competências das crianças pequenas, de colmatar a ausência de estudos significativos sobre a qualidade da educação infantil e de interrogar a relação dialética entre bem-estar, direitos e cidadania infantil.

sociais, científicas e educacionais e os clamores de grupos que se sentiam excluídos nesta noção. A evolução dos estudos, das práticas e dos clamores sociais tomam esta visão clássica como sendo controversa na atualidade (Wexler, 1990), e de restrição ao âmbito meramente nacional (Beck, 2003)¹³. Apesar dos grandes avanços, não fica sempre claro que a sociedade tenha evoluído sempre numa lógica de ampliação e aprofundamento de direitos nem certo de que estes se tenham alargado indiferenciadamente a todos.

Se é verdade que este conceito é herdeiro e está inscrito na história e nos ganhos das lutas e dos direitos alcançados pela emergência e consolidação do Estado de Bem Estar que garante um conjunto de políticas universais a todos os grupos e cidadãos. Mas também é verdade que ele parece ganhar mais questionamento, aprofundamentos e clamores pela sua extensão, em tempos de grandes vulnerabilidades e perdas do mesmo Estado Providência. Inscreve-se aqui o pensamento crítico em torno da exclusão e da inclusão subordinada nas instituições sociais de muitos sujeitos educacionais (Fonseca, 2009).

Ao mesmo tempo que a modernidade trouxe a escola como condição de acesso à cidadania realizou um trabalho de *separação* e de inclusão obrigatória no espaço público dos direitos, também trouxe exclusão educacional de muitas crianças do mesmo espaço e uma aprendizagem em contexto de normalização, subalternização, opressão e pouca atenção. Por exemplo, o abandono escolar significa o afastamento de muitas crianças desta possibilidade de aprendizagem e de convívio coletivo no contexto escolar em condições de igualdade. Elas são simultaneamente puxadas e empurradas. Assim, a *inclusão subordinada* nos contextos institucionais, locus onde a vivência e realização das suas capacidades é feita em condições de subalternização e ou violência simbólica tem sido defendida por (Wyness et al., 2004 cit in Fonseca, 2009), como um processo de “privatização” da infância¹⁴.

Assumimos, assim, que os sistemas de ação social e educacional onde as crianças estão inseridas, desde as creches, escolas, atls, etc., podem ser locais de construção de direitos participativos das crianças nos seus contextos, sendo esta uma forma importante de

¹³ De facto, a conceção liberal de cidadania assentava no pressuposto do vínculo do indivíduo para com a comunidade (nacional), vínculo esse forjado em princípios civilizacionais comumente aceites, pressupondo da parte dele uma vontade livre, pensamento racional e sentido de solidariedade. Ora, a inexistência de consenso social acerca destes três pressupostos na infância conduz a recusar-lhe a cidadania política e, parcialmente, a cidadania civil. Na verdade, a construção de imagens sociais contemporâneas da infância normativamente orientadas, afirma precisamente as crianças como desprovidas de vontade ou racionalidade próprias e como portadores de imaturidade social. O acesso à condição de cidadania plena impõe a compulsividade da frequência de instituições cuja proclamada missão consiste precisamente em preparar para a cidadania – a escola.

¹⁴ Privatização da infância (Wyness et al., 2004), corresponde a uma forma de proteção das crianças e de subordinação destas a um regime de autoridade paternalista.

reconhecimento. Nesse sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições pode constituir um princípio metodológico da ação adulta, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional e cultural de partilha de poderes. A expressão dessa partilha necessita de encontrar fórmulas que ultrapassem os mecanismos formais de decisão, instituídos nas organizações democráticas modernas, de modo a permitir essa participação das crianças.

Assim, em suma corroboramos com as ideias de Ferreira e Sarmiento (2008) quando colocam o conceito de bem-estar infantil numa perspetiva de *cidadania para a infância*, considerando os seguintes indicadores:

i) bem-estar económico e social; ii) bem-estar físico e psicológico; iii) bem-estar íntimo (no quadro das relações familiares, entre pares e intergeracionais); iv) bem-estar institucional (no interior das escolas, instituições de acolhimento, ateliês de tempos livres, etc.); v) bem-estar nos domínios do simbólico: (usufruto de tempos livres, acesso e efeitos das programações televisivas, efeitos da indústria cultural; tolerância religiosa); vi) bem-estar no espaço urbano (condições de institucionalização usufruto e mobilidade no espaço urbano; equipamento e mobiliário urbano e planeamento urbanístico); vii) bem-estar ambiental e usufruto do espaço natural; viii) bem-estar **político** (auscultação da opinião das crianças na tomada da decisão política em áreas do seu interesse; políticas para a infância e seus efeitos).(idem, 2008:73/74).

Com isto podemos dizer que uma política de bem-estar das crianças na escola publica precisa de incluir, alargar e encrostar-se num conjunto de práticas sociais e de pensamento pedagógico que incluem um leque de dimensões, que vai além da redistribuição dos *recursos* proporcionados e da igualdade de oportunidade de entrar na escola. Por isso se fala hoje muito em “igualdade como condição”, colocando-nos a par com os contributos de Fonseca (2009), que na nossa perspetiva agrupa pontos cruciais para a construção de bem-estar, sendo estes a redistribuição, o reconhecimento, o poder, a voz, o cuidado, o afeto, entre outros. Deste modo, a escola pode ser,

(...) uma instância com políticas de redistribuição de bens educativos e culturais com implicações na *capacitação, poder e posicionamento* social, económico e profissional na vida presente e futura. (...) focalização nos recursos necessários para criar «igualdade de condições» e apoiar uma «política vivida» de inclusão educacional que «elimine as desigualdades mais gritantes» e «a escala corrente da desigualdade» (Baker et al. Cit. Araújo 2005). Não se pensa apenas no acesso, mas claramente em como proporcionar bens escolares e garantir a realização escolar e credenciais, designadamente aos grupos sociais em que as condições têm claramente estatuto desigual. (idem, 2009: 141).

Claro que aqui precisaria de ser discutida a pobreza infantil e o lugar das crianças em fenómenos de imigração contemporâneos, aspetos a que não podemos aqui dedicar-nos, mas que não podem ser ignorados numa discussão sobre política de bem-estar social e

educacional.¹⁵ Na verdade, o seu acesso aos direitos fundamentais pode ser restringido, podendo estas crianças experienciar discriminação e estigmatização e as suas vozes não serem ouvidas.” (EAPN 2013, Explicativo #4: 8).

Com isto, o bem-estar das crianças é um conceito mais abrangente do que apenas extinguir a pobreza infantil (o que em si já seria imenso, mas como se liga e conecta com outras políticas sociais públicas).

(...) engloba a saúde, educação, apoio familiar, proteção e a capacidade de as crianças participarem nas decisões que as afetam. Um nível de vida adequado é um pré-requisito para o desenvolvimento da criança a nível físico, mental, moral e social. Contudo, a relação entre a pobreza de rendimentos e o bem-estar é complexa. Nem todas as crianças que vivem com rendimentos baixos têm necessariamente de viver mal, particularmente se pertencem a um ambiente familiar seguro e carinhoso e se tiverem acesso aos mesmos serviços e oportunidades que as outras crianças. Do mesmo modo, é possível que uma criança cuja família tenha rendimentos altos tenha o seu bem-estar ameaçado por viver numa família desestruturada e sem carinho, ou sendo excluída de oportunidades. (*idem*: 9).

Pensamos aqui no bem-estar como uma política educacional holística que garante recursos para “poder aprender” (Stoer & Araújo, 1992) e investe em ouvir e valorizar as vozes das crianças e suas perspetivas e contribuições. Visão que diz respeito tanto às políticas de redistribuição educacional, como às políticas de interculturalidade, como às políticas de construção pedagógica ou a políticas de produção de conhecimento científico.

3.2. A voz das crianças na sua educação: pedagogia de interculturalidade e bem-estar

A noção de bem-estar, como discutimos no ponto anterior, é um conceito multidimensional que engloba as suas diversas manifestações. Desta forma, é um conceito intrínseco ao ser humano, onde não se poderá ignorar a sua expressão, ainda mais numa vertente educativa, e dever-se-á considerar como parte integrante e como uma manifestação.

A educação, sendo iminentemente um projeto humano e social, com vista ao desenvolvimento e formação saudável dos indivíduos, constitui o meio social privilegiado

¹⁵ EAPN – num estudo realizado com a colaboração de Eurochild, no documento explicativo n.º 4, com o título “Para o Bem-estar das crianças na Europa – Pobreza infantil na UE”, que nos salienta que as crianças vivem com níveis de rendimentos e recursos limitados para o seu desenvolvimento e qualidade de vida e que, por esse facto, não são capazes de assegurar o seu desenvolvimento e bem-estar social, emocional e físico. Foca, inclusive que estas crianças “São excluídas e marginalizadas de actividades sociais, desportivas, recreativas e culturais que são comuns a outras crianças.

de prevenção, promoção e potencialização do bem-estar mental, emocional e subjetivo dos sujeitos. Em virtude da importância da Educação na edificação de uma sociedade mais harmoniosa e saudável considera-se esta como um instrumento fundamental para a promoção da saúde dos sujeitos, o que pressupõe a promoção do seu estado de bem-estar. Tendo em consideração estas definições e assunções toma-se como objetivo central da presente dissertação detetar e compreender quais são os entendimentos e significados dos atores sociais em estudo. Procuramos, neste estudo em particular, apreender e compreender algumas das condições, dimensões e conteúdos denotativos do bem-estar/mal-estar infantil relativo a si e às relações e realidades que experimentam no seu dia-a-dia, tendo em conta que estão em contacto constante com outras culturas.

3.2.1. A voz e participação das crianças num diálogo com a pedagogia da interculturalidade

Como referido no capítulo anterior, mas que importa para aqui voltar a mencionar, é possível depreender que existem perspetivas que concebem cidadania como direito político e cultural alicerçado numa visão de interdependência que deixa de ser papel do estado e passa para a noção de direitos num mundo europeu e global, passando para visões de cidadania em mudança social (Marshall, 1950). Estas dão visibilidade às dependências/independências, inclusões/exclusões que a sociedade tem inerente na sua própria génese, realçando a questão da competitividade intrínseca na sociedade. Contudo, apoiámo-nos em autores/as como Macedo (2018) que nos mostra as noções de inclusão e exclusão e que essas informam esta discussão de cidadania, pelo que se deve criar condições para se atingir uma compreensão de cidadania que valoriza cada cidadão/ã como ser único/a. Esta inclusão e visão de cidadania que valoriza as crianças cidadãs, está intimamente ligada à importância da *voz* na vida das mesmas pois tal como Lister (2007:53) defende “the importance accorded by the human rights approach to the participation of “the poor” in the development of poverty reduction strategies. Calls for the voices marginalized groups to be heard (...)”. Arnot (2009) equaciona igualmente esta dimensão como fundamental, ao argumentar a importância de se “developing a more rigorous form of citizenship education – one that addresses not the normative values of society, but engages young people in the global controversies of this new century” (Arnot, 2009:225).

Neste sentido, Madeleine Arnot (2009) traz um importante contributo teórico ao propor três categorias que sustentam a teorização da voz, tanto para o campo das teorias feministas como para a defesa do uso da voz: a tradição epistemológica-metodológica feminista, onde foca a opressão das mulheres pelo silenciamento das suas vozes e defende a diversidade e heterogeneidade como dimensões a ter em conta; os estudos sociológicos críticos das vozes silenciadas, onde traz um enquadramento de género argumentando em favor do questionamento da ordem social para compreender as diferenças de poder e os limites da voz para o fazer; e o uso neoliberal da voz, onde faz um enquadramento político sobre a globalização e mostra que a voz é associada a uma mercadorização educacional e os/as jovens são vistos/as como bens educativos.

Complementarmente, defende novamente a importância do uso de vozes jovens, defendendo que “New pedagogical approaches will apparently draw upon notions of voice, exit and choice for young people who increasingly will be defined as the new stakeholders of public and private educational provision” (idem:225). Estes contributos mostram-se, então, cruciais para um enquadramento mais sustentado sobre a importância da voz no contexto escolar e para além dele. Apesar destas autoras se sustentarem mais numa visão das jovens mulheres, consideramos que estes contributos são fundamentais para se pensar a voz das crianças que assumem diferentes culturas, sendo esse o nosso objeto de estudo. Assim como se percebe, também em Macedo (2018):

As formas de cidadania emergentes caracterizam-se por uma forte marca de reflexividade social (Giddens, 1992), quer dizer, já não é só da ordem do atribuído, não resultando imediatamente da pertença a qualquer categoria social nacional, surgindo, antes, na ordem do reclamado. A soberania que os indivíduos e os grupos cediam no contrato social moderno é agora reclamada de volta, isto é, eles querem decidir acerca do modo como vivem, como se educam, como cuidam de si, como se reproduzem, etc. (Stoer & Magalhães, 2005: 95).

Visto que este estudo se centrou na escola como lugar privilegiado para a educação dos jovens, esta proposta de cidadania “(...) supõe a relação do direito de ser ouvido/a e reconhecido/a, refletindo e agindo nos contextos de vida, *na e para* além da escola. Incorpora o desenvolvimento de um sentido de pertença e reconhecimento *pela e na* cultura escolar, a participação ampla como parceiros/as na construção da vida escolar e a realização do potencial de cada jovem, como ser *único* (...) num quadro de *inclusão, justiça e reconhecimento, interdependência e igualdade de condição...*” (Macedo, 2018: 232).

Com isto, “A aceitação da pluralidade das vozes das crianças e inscrição do mundo da infância no campo de uma perspetiva interdisciplinar não é sinónimo de desordem ou caos metodológico, nem tão pouco de ecletismo acrítico, mas é, pelo contrário, a expressão

genuína da própria complexidade e multidimensionalidade do fenómeno a estudar.” (Sarmiento, 2007: 22). Assim sendo, torna-se urgente valorizar a voz e a participação das crianças, pois estas têm saberes próprios e que são seres dotados de plasticidade (Dubet, 2001 cit in idem, 2007).

(...) a participação infantil constitui uma condição essencial de uma educação intercultural ativa. A criança aprende a diferença, o respeito e a cidadania por estar implicado ativamente na sua própria experiência de conhecimento e de vida. Mas a participação não vai por si mesma. Exige uma ação pedagógica capaz de favorecer o exercício da decisão pelas crianças. (Sarmiento, 2007: 38).

Esta proposta entra em conformidade com outras perspetivas, tais como a de Touraine que defende uma *escola do sujeito* estando esta “(...) orientada para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças.” (Touraine, 1997: 358). Deste modo, é uma educação que defende a liberdade de cada sujeito como ser individual, dando liberdade para que estes/as construam as suas cidadanias sendo estas ligadas aos seus direitos e saberes. A conceção de cidadanias educacionais de direitos e saberes é, também uma proposta de Eunice Macedo, quando nos elucida que na escola, a reclamação dos direitos surge dissociada da definição e construção do saber. Apesar de alguns/mas jovens assumirem que a participação na construção dos saberes faz com que se sintam mais empoderados/as nas tomadas de decisão e na gestão dos processos relacionais e de trabalho. Assim sendo, esta visão de cidadania educacional deve ter em conta uma noção de pertença e de reconhecimento pela e na cultura escolar onde exista a realização do direito de serem ouvidos/as e reconhecidos/as, mas também o direito na participação da construção e co definição do saber que estão a adquirir, quer nos/as jovens, nos quais a autora se sustenta como das crianças em idades de educação pré-escolar.

Por esta razão, as visões mais conservadoras, como Marshall (1950), já não podem ser espelhadas nas sociedades atuais, isto é, “O apelo aos deveres do cidadão, do trabalhador e da criança já não pode ser entendido numa sociedade simultaneamente massificada e individualizada.” (Touraine, 1997:365). Assim, a escola e a educação em geral podem reconhecer as procuras e exigências individuais, mas também coletivas dos seus/as jovens e crianças, em vez de considerarem que os/as alunos apenas socializam e aprendem na escola. “A criança que chega à escola não é uma tábua rasa sobre a qual o educador vai inscrever conhecimentos, sentimentos e valores. Em cada momento da sua vida, a criança tem uma história pessoal e coletiva que apresenta sempre traços particulares.” (idem:359).

Pode-se, desta forma, considerar que Touraine e Macedo se complementam quando reconhecem, nas suas perspetivas, que:

Na escola, trata-se de construir a escola do sujeito e da comunicação intercultural, isto é, de reconhecer que o objetivo da escola não é apenas preparar e formar jovens para a sociedade, ainda menos tendo unicamente em vista a inserção económica, mas sobretudo por eles próprios, para que se tornem seres livres capazes de encontrar e de preservar a unidade da sua experiência através das transformações da vida e da força das pressões que se exercem sobre eles. (idem: 377).

Podemos, então, concluir com a perspetiva de Stoer, Cortesão & Correia (2001:265), que vai intimamente de encontro às ideias abordadas anteriormente, ao defenderem a necessidade de “tornar a escola num lugar privilegiado de comunicações interculturais.”, no sentido de capacitar a escola para aceitar a diversidade pois, sendo a escola “um importante espaço de socialização, pode ser olhada como contexto promissor para a análise da construção de identidades (...)” (idem: 241), resultando numa maior liberdade para a criação/desenvolvimento de cidadanias. Assim, defendemos uma urgência de se dar espaço para a construção de uma cidadania educacional (Macedo, 2018) que possibilita aos sujeitos, e também às crianças o uso da sua voz e da sua participação na sua educação, assumindo uma visão de bem-estar como a condição para uma satisfação pessoal e de inclusão plena destes/as indivíduos/as e também das comunidades sociais. (Ferreira & Sarmiento, 2008). A autora Fonseca (2009) também perspetiva e agrupa pontos cruciais para a construção de bem-estar - a redistribuição, o reconhecimento, o poder, a voz, o cuidado, o afeto, entre outros- que entram em conformidade com o que está a ser discutido.

Uma forma, que vários/as autores/as e estudos foram desenvolvendo, para potenciar uma maior participação das crianças, está assente na forma como os jardins-de-infância funcionam e interagem com estas. Se as instituições fizeram um esforço para que as crianças participem, interfiram e influenciem quer o espaço da instituição como as próprias dinâmicas educativas, contribuem para enriquecer estas crianças, mas também a própria instituição pois têm presente a imaginação, a invenção e a ludicidade que é característica destas. “A apropriação do espaço pelas crianças supões que estas possam colocar as suas marcas, alterá-lo, transformá-lo, imprimindo seus registros na parede, portas, janelas, tetos, chão, por toda a instituição, personalizando-a.” (Agostino, 2005: 65).

De facto, como Rosa Batista (1998) cit in Tristão (2005) nos refere, apesar de já um pouco ultrapassada ainda é visível, as creches e todas as instituições de educação de infância estão ainda muito estruturadas sob rotinas pré-estabelecidas e rígidas , que são muito uniformes e homogéneas, o que faz com que ofusquem a expressão das singularidades e

especificidades de cada criança como um ser único, pois limitam o seu espaço para escolhas e opções, o que provoca que “(...) as ações dos adultos acabam subordinadas a esta sequencia hierárquica, cabendo-lhes adequar os diferentes ritmos das crianças ao ritmo único da rotina da instituição. Enfim, essa rigidez caracteriza-se pela previsibilidade dos acontecimentos, partindo da concepção de uma criança também previsível.”(Tristão, 2005: 56). Consideramos, assim necessário mudar esta postura previsível das instituições para que as crianças tenham oportunidade de se desenvolver de forma diferenciada.

Aqui, consideramos que um importante ponto para este bem-estar, em se desenvolverem de forma diferenciada que temos vindo a defender, pode passar por garantir uma *igualdade de condições* e eliminar as desigualdades ainda existentes, proporcionando não só o acesso, mas condições para o sucesso e inclusão (Leite, 2005). Daqui também se pressupõe que estas crianças sejam reconhecidas, implicando o “(...) “respeito” e “reconhecimento”, operando em sistemas de base cultural de consideração das “diferenças” e da diversidade de género, étnias, idade, território, sexuais, etc.” (idem). Aceitar e incluir estas diferenças pode ser um importante contributo para o bem-estar destas. Outro dos aspetos que esta autora salienta, mas que também outros/as autores focam (Macedo, 2018; Ferreira&Sarmiento, 2008; Araújo, 2005) é a questão da voz e como essa pode ser uma garantia para o empoderamento e a criação de um sujeito de direitos.

O poder inclui voz, *empowerment* e «autonomia da acção humana» para os Sujeitos- *ser* e *agir* como cidadã/ão com necessidades, direitos e responsabilidades. Diz respeito às possibilidades de participação e *autonomia* dos sujeitos socialmente posicionados no seio de relações de poder e de condições sociais, assim como à forma como são incorporados, incluídos e marcados nas instituições, na base de relações de dominação e subordinação (adultos/crianças, professores/alunos, escola/pais), ou nas possibilidades ou impedimentos de participação e no *empowerment* de estudantes e docentes, nos domínios e locus da *tomada de decisão*, das relações de consideração de quem está presente e representado na escola. (Fonseca, 2009: 141/142).

Esta visão de voz, é para nós a condição principal para que estas crianças se sintam incluídas e plenamente satisfeitas com o seu ambiente educativo. Para isso, e para concluir, não nos podemos esquecer das questões dos afetos e das relações de cuidado que são essenciais, ainda mais quando perspetivamos crianças em idades pré-escolares que possuem diferentes origens e diferentes medos e inquietações. “O *cuidado* e *solidariedade* inclui a dimensão *love, care* (Lynch e Lodge 2002) e *solidariedade* para referir a *necessidade, direito* e *responsabilidade* política educacional e cultural de ter atenção, cuidado e *solidariedade* regenerizados. O afeto, cuidado e *solidariedade* na educação são uma alternativa à injustiça

e rebelião e/ou silenciamento presentes nas relações de opressão e culturas escolares (...)” (idem: 142).

Os jardins-de-infância podem possibilitar oportunidades sociais novas e diferenciadas para todas as crianças, que são distintas das que têm nas suas casas com os seus adultos de referência no espaço doméstico. Isto pode ser garantido, intensificando a participação destas nas suas relações sociais que vai estabelecendo, quer com as outras crianças, como com a equipa educativa, possibilitando que estas relações,

(...) se torne num espaço de intercâmbio, recepção e reconstrução de saberes gerados na diversidade cultural, e de interrogação crítica do mundo (Sarmiento 2000). Também poderá proporcionar pelo exercício de solidariedade e cooperação, compreensão e respeito pelas diferenças entre crianças, profissionais e famílias, tornando nossas vidas mais plurais, ricas e heterogêneas, nesse encontro de diferentes racionalidades, reverberando para o mundo um projeto de sociedade que se contraponha ao modelo hegemónico e autoritário que temos pensando sobre nossos corpos e sentimentos, um lugar onde todos tenham direito, espaço e tempo de se encontrar. (Agostino, 2005: 71).

Exemplos desta participação poderão ser diversas atividades já estudadas por autores/as de referência, sendo atividades em que “(...) as crianças aprendem umas com as outras sobre as emoções e seu controle, no contexto de interação do grupo de pares.” (Trevisan, 2007: 52). Aqui, as crianças “têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) (Silva et al., 2016: 27).” São, muitas vezes, estes momentos de brincadeira, que potenciem ações, objetos ou imagens mentais, co-construídos pelas relações estabelecidas que podem promover aprendizagens na construção e produção da realidade de cada criança, pelo que cada uma retira um significado diferente daquele momento pois também o experiencia segundo uma bagagem cultural distinta: “(...) a criança apreende num mundo social, construindo sua própria história de vida e de conhecimento. A criança utiliza o brinquedo como orientador externo, que acaba por produzir movimentos de transição no seu próprio processo de desenvolvimento.”(Vasconcelos, 2008: 74).

Assim sendo, o preconceito, a recusa do diferente e a atitude de superioridade são ações e conceções que estão muito enraizadas e que têm um longo processo até à sua extinção, mas que podem e devem ser minimizadas desde cedo, através de um trabalho contínuo de desconstrução e reconstrução da cultura social, desde a educação de infância. Com isto, a escola e os/as educadores/as têm como responsabilidade “(...) favorecer a consciência crítica do mundo, atenta às diferenças e vigilante sobre os factores de desigualdade.” (Sarmiento, 2007: 35). Há uma necessidade, por isso, de se repensar as investigações que foram sido

feitas sobre as crianças, propondo uma *pedagogia da interculturalidade* em que o professor seja um *professor multicultural*, e que assuma um olhar que as considere como sujeito com voz e expressões próprias, sendo que “ (...) é possível ver as crianças a partir de suas experiências e manifestações, principalmente aquelas construídas por meio das relações estabelecidas com seus pares, e não mais como sujeitos passivos (...)” (Filho, 2005: 14). Apesar de serem ainda muito silenciadas por uma visão adultocêntrica, as crianças têm uma presença social ativa e, por isso, é preciso reconhecê-las como indivíduos ativos que interpretam o mundo. Com isto, a pedagogia da interculturalidade, que aqui discutimos pode passar por uma contribuição,

(...) para a discussão e, posterior desconstrução, de mitos sobre a infância e incluir as crianças no mundo das cidades organizadas porque elas têm sistematicamente permanecido nas margens e a exclusão a que estão votadas tem sido naturalizada e considerada como algo de natural, normal, e/ou secundário (Tomás, 2007: 104-105).

3.2.2. Valorizar as várias culturas infantis através de uma pedagogia da interculturalidade

Defendendo que não é possível falar-se de infância, mas sim de infâncias tendo em conta todas as especificidades, é importante refletir aqui a necessidade de valorizar as várias culturas infantis existentes. De facto, as crianças estão inseridas num determinado contexto que as diferencia de outras crianças, não podendo ser possível pensar nestas como um grupo homogêneo que tem os mesmos interesses, as mesmas rotinas e os mesmos comportamentos. Como é possível depreender, têm existido várias transformações positivas nas condições de vida das crianças, que foram decorrendo nos progressos característicos da modernidade. Exemplos disso foram a prestação de cuidados de saúde tanto maternos como infantis, nos próprios processos de escolarização e educação para todos/as; decretos e leis criadas no sentido de garantir os direitos que as crianças foram adquirindo com o passar dos anos, sendo esses documentos muito ligados ao abrigo e acolhimento; assim como lazer e mesmo alguma participação infantil (Tomás & Soares, 2004). Contudo, ainda são visíveis fatores de desigualdade social, como salientado no ponto anterior, quer assentes em condições estruturais e representações da própria sociedade como em questões culturais, simbólicas e ideológicas que estão diretamente ligadas à geração atual. Assim sendo, é crucial refletirmos sobre estas questões de desigualdade social, proveniente de idealismos e crenças culturais para que seja possível uma visão mais humanizada e singular sobre cada criança.

Recorrendo-nos aos estudos da Sociologia da Infância compreendemos que existe uma distinção em dois objetos de estudo em que num as crianças são entendidas como atores sociais, dentro dos seus modos de vida, e outro da infância como categoria social, mais relacionada com o tipo geracional e que é socialmente construída. Isto é, num primeiro objeto de estudo as crianças são entendidas como atores sociais, como seres individuais e com características próprias. Quanto ao segundo objeto de estudo, consideram que é a infância que se constitui como uma categoria social, pensando numa visão mais geracional e social e não tanto individual. Por esse motivo, “(...) a condição social da infância é simultaneamente homogénea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogénea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais.” (Sarmiento, 2008: 23).

Em alguns estudos sobre a construção de uma visão sobre infância ou na normatização das práticas de cuidado da criança, os adultos assumem uma determinada representação sobre o que deve ser *a identidade infantil* e, a partir dessa identidade genérica é que se define estratégias, pensando nesta identidade ou identidades num sentido mais plural de infância como estrutura social, como também as crianças como sendo elas próprias atores sociais com as suas identidades específicas. Deste modo, Gouvea (2008:106) defende que estas representações estão marcadas por um olhar *adultocêntrico* e estas “estruturam o real da mesma forma que o exprimem, e seria inútil opor este aquelas, igualmente reais. Elas dizem algo de verdadeiro sobre a juventude, ao amplificar e deformar.” (...) Os discursos e práticas de socialização, ao dirigirem-se à criança constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são materiais de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos.” (idem). Estas crenças e formas de entender as crianças devem ser revistas, começando-se a assumir que estas têm comportamentos próprios de cada cultura e formas de estar/agir para com o mundo que as rodeia também distintas.

A Educação de Infância tem, como referido, um papel essencial em fundamentar uma conceção de “(...) infância cidadã, vendo a criança como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo na construção do seu conhecimento.” (Tristão, 2005: 37). A escola funciona como instituição educativa que seleciona quais os valores culturais que serão transmitidos e, por isso, deve assumir um cuidado acrescido nessa seleção por forma a respeitar todas as crianças que nela estão inseridas. Assim,

(...) é preciso reconhecer as instituições e o grupo de crianças que lá estão, em seu carácter não homogéneo, avistando as diferenças, de maneira a tornar visível a pluralidade cultural

ali existente. (...) é o local onde elas se encontram, relacionam-se com outras crianças e ali podem interagir e criar. Estamos compreendendo este espaço como apropriado para viabilizar as interações entre as crianças, lugar que pode possibilitar o encontro das crianças com seus pares de forma dinâmica, cultural e múltipla. (Filho et al., 2005:22-23).

Esta visão de singularidade da criança e da pluralidade cultural existente nesta, é perspectivada por vários/as autores/as, tendo em conta que estas questões são ainda mais intensificadas quando o grupo em questão, neste caso o grupo em estudo, já é heterogéneo no que respeita às suas culturas de origem, salientando esta problemática quando se pensa numa escala mais global. Assim sendo concordamos com Sarmiento (2007) quando nos concetualiza que a ‘*pedagogia da interculturalidade*’ tem na sua génese uma interação dialógica entre múltiplas culturas, sendo esta interação mediada pelo trabalho de interpretação feito pelas crianças com o apoio dos/as professores/as.

A natureza pedagógica da actividade docente assenta na construção, através de processos activos, participativos e criativos, de uma consciência crítica do mundo, através de um trabalho de inscrição do outro, associada à análise das implicações políticas e simbólicas das trocas culturais entre crianças. A pedagogia da interculturalidade orienta-se segundo uma perspectiva de constituição de um *cosmopolitismo infantil* (Tomás & Soares, 2004) que é uma forma de alterglobalização. Queremos com isso dizer que a promoção de uma consciência crítica nas crianças se enraíza numa concepção de pertença à sociedade global, como sujeito histórico, com características próprias, a quem são reconhecidos direitos de participação social. (Sarmiento, 2007: 23).

Assim, esta pedagogia engloba um crescente cosmopolitismo infantil, isto porque, apesar das comunidades de interpretação da educação as crianças introduzem muitos elementos de homogeneidade. Este autor, assim como tanto outros/as, salienta que estas trocas culturais decorrentes das migrações e emigrações promovem a difusão de múltiplas expressões culturais que, apesar de ser uma *difusão cultural coletiva* pode não significar inclusão dessas culturas. Aqui muitas vezes inserem-se as culturas da infância que podem ser “(...) o ponto de confluência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas (especialmente de classe, etnia e género) e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais.” (idem: 26).

Deste modo, é importante conceber que as crianças são competentes e capazes de elas próprias formularem e produzirem interpretações da sociedade em que estão inseridas e fazem-no de modo distinto e diferenciado. Não se deve, por isso, cair no erro da ‘*bricolagem social*’, defendida por Claude Javeau, 2001 cit in Sarmiento, 2007), ou seja, influenciar as crianças a reproduzirem, interpretar e reconstruir as raízes culturais no quotidiano das suas existências:

As crianças incorporam, interpretam e reconstróem continuamente informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, ideias, crenças e representações sociais, frequentemente expressas sob a forma de histórias e narrativas, lendas, imagens, jogos, brinquedos e brincadeiras e outros artefactos culturais. A construção dos universos simbólicos das crianças é realizada na interação entre crianças e adultos e entre crianças e crianças e dela participam elementos culturais provenientes de círculos diferenciados de produção simbólica: a cultura da globalização (especialmente evidente na produção da indústria cultural para as crianças); as culturas nacionais e a sua filtragem pela cultura escolar, como síntese dos “saberes socialmente validados para comunicação às jovens gerações”; as culturas locais, comunitárias ou étnicas de inserção contextual das crianças; e, finalmente, as culturas de pares, geradas na interação das crianças com outras crianças. (idem: 37).

Com isto podemos dizer que o preconceito, a recusa do diferente e a atitude de superioridade de uma cultura para com as restantes, devem ser tendencialmente desacreditadas, tendo em conta a sociedade complexa que assumimos presentemente. É visível que somos diferentes, pensando na cor, no nome, no nosso aspeto físico assim como a própria linguagem que muda, no entanto todos/as somos distintos mesmo dentro de uma só cultura e, desta forma, não deve existir discriminação, mas sim símbolos de pertença e inclusão, e uma pedagogia da interculturalidade mais presente. Assim, “(...) a aprendizagem da diferença é, nesse sentido, a possibilidade do reconhecimento da igualdade. O trabalho pedagógico ganha aqui uma dimensão política moral irrecusável.” (idem).

Esta *aprendizagem da diferença* e contribuir para um processo de desenvolvimento mais humano e inclusivo, pode passar por compreendermos as relações em que as crianças fazem parte e modificam. De facto, cada criança já nasce inserida numa sociedade e num determinado grupo com cultura, linguagem e contexto próprios o que implica que ela própria tenha nela uma cultura intrínseca (Vasconcelos, 2008). No entanto, a relação destas crianças com outras culturas fez com que estas se desenvolvam e modifiquem o próprio ambiente em que se inserem. “A forma como as crianças expressam suas perceções revelam, por vezes, aspetos não explicitamente marcados, mas presentes no contexto cultural ou no comportamento dos adultos” (Gomes, 2008: 91). Assim sendo, promover o espaço para estas se exprimirem e participarem nos seus contextos pode contribuir para uma vivencia mais inclusiva. Exemplos de projetos que colmatam estas situações de maior desconforto, são projetos pioneiros nestas problemáticas, destacando aqui projetos como o THRIECE

(Teaching for Holistic, Relational and Inclusive Early Childhood Education),¹⁶ que visa ser uma resposta de mudança à atual orientação da educação europeia.

Esta “(...) variedade de vivências e contextos socioculturais das crianças permitem-nos falar não numa infância, mas em infâncias, que são múltiplas e plurais nas suas mais diversas formas de manifestações e produções culturais.” (Filho et al, 2005:13). Assim, voltamos ao nosso primeiro tópico quando refletimos sobre o que é infância nos dias de hoje e, por isso compreendemos que estes tópicos estão relacionados porque cada criança é um ser único e que as culturas infantis não são um universo fechado, mas sim um universo permeável tendo em conta os seus contextos. “Portanto, a observação do mundo cultural das crianças nos permite vislumbrar os modos pelos quais os processos de produção e reprodução cultural estão acontecendo.” (idem:22). Com isto, e em jeito de conclusão,

(...) não faz sentido falar em uma única infância, desvelada *a priori*, mas várias, estruturadas nas condições forjadas para que as crianças gozem desse período de vida, tais como as particularidades geográficas, de género, de étnia, de classe social, de idade, de proteção ou abandono, enfim, as diversas variáveis que definem as condições de ser criança. Para estas crianças reais, com anseios, desejos e necessidades específicos, a creche não pode ser estruturada sob a égide de uma rotina rígida e uniforme. (Tristão, 2005: 55).

Em síntese, neste capítulo demonstramos que, promover e criar bem-estar educativo no contexto de instituições como os jardins-de-infância mostra-se crucial nesta pesquisa, na medida em que as crianças vivem a possibilidade de uma ampliação da sua rede social e saída do mundo privado para o mundo público (muitas vezes pela primeira vez). O contexto escolar surge, então, como um campo de cruzamento de experiências e influências entre o familiar e local com o global, reconhecendo-se como um importante espaço de socialização e sociabilidades, e ser também entendido como um contexto promissor para uma análise da

¹⁶ É um projeto coordenado por autores/as muito implicados nestas áreas do bem-estar na infância como Leah O’Toole, Manuela Ferreira (Coord.); Helena C. Araújo; Eunice Macedo; Sofia A. Santos que nos levantam preocupações sobre as suposições, práticas e possíveis efeitos do Estudo Internacional de Aprendizagem Precoce e Bem-Estar da Criança da OCDE, que estende as comparações internacionais existentes do PISA no nível secundário para a mensuração padronizada de crianças de 5 anos. Neste projeto, preocupam-se em capacitar os educadores de um foco nas relações, na comunicação intercultural e no direito das crianças à participação, em vez de pontuações nos testes; desenvolvimento holístico, em vez de resultados de aprendizagem limitados; e inclusão e reconhecimento social e pessoal, em vez de práticas que excluem com base na etnia, classe social e género. Assim, o principal objetivo deste projeto passa por construir uma voz alternativa para a qualidade na educação de infância para apoiar a inclusão através do reconhecimento da natureza crucial das relações e interações sociais, valoriza os processos e baseando-se em três pilares interdependentes ('relacional', 'inclusiva' e 'holística').

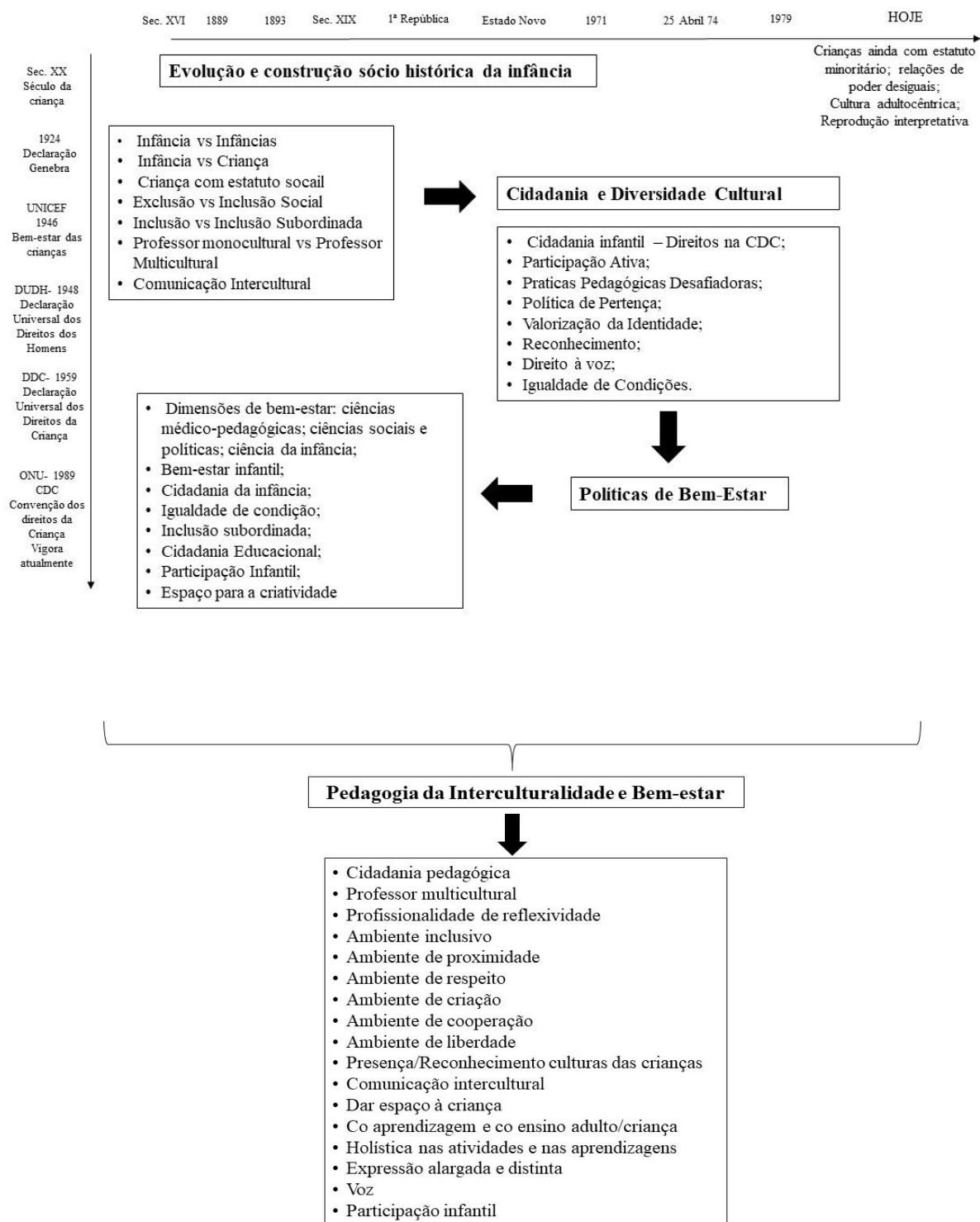
(re)construção de culturas, identidades e aprendizagens estruturantes na formação da personalidade e de relacionamentos sociais e culturais por parte dos sujeitos educacionais infantis.

Assim, exploramos este conceito de bem-estar e observamos que este parece ser pouco abordado nesta área das Ciências da Educação, o que, a nosso ver, pode ser uma ferramenta para a compreensão das dinâmicas relacionadas com a promoção do bem-estar infantil. Num primeiro momento, exploramos como o conceito de bem-estar é entendido e defendido em diversas áreas, como a medicina, a psicologia, a política e, por fim a educativa, através de um diálogo com diversos autores/as. Assumimos aqui que o bem-estar pode funcionar como uma política educacional holística que garante recursos para “poder aprender” (Stoer & Araújo, 1992) e investe em ouvir e valorizar as vozes das crianças e suas perspectivas e contribuições.

Num segundo momento abordamos este conceito na área da educação, assumindo uma pedagogia da interculturalidade em dois pontos, sendo que num primeiro salientamos a voz e a participação e, num segundo a importância de valorizar as diferentes culturas, especificamente na educação de infância. Assim sendo, o preconceito, a recusa do diferente e a atitude de superioridade são ações e concepções que estão muito enraizadas e que têm um longo processo até à sua extinção, mas que podem e devem ser minimizadas desde cedo, através de um trabalho contínuo de desconstrução e reconstrução da cultura social, desde a educação de infância.

A escola e os/as educadores/as têm de repensar as investigações que foram sido feitas sobre as crianças, propondo uma pedagogia da interculturalidade em que o professor seja um professor multicultural, e que assuma um olhar que as considere como sujeito com voz e expressões próprias. Com isto, a pedagogia da interculturalidade, que aqui discutimos pode passar por uma contribuição “(...) para a discussão e, posterior desconstrução, de mitos sobre a infância e incluir as crianças no mundo das cidades organizadas porque elas têm sistematicamente permanecido nas margens e a exclusão a que estão votadas tem sido naturalizada e considerada como algo de natural, normal, e/ou secundário.”(Tomás, 2007: 104-105). Assim sendo, promover o espaço para estas se exprimirem e participarem nos seus contextos pode contribuir para uma vivencia mais inclusiva.

Esquema Síntese I:



**Capítulo II- Experiências e relações socioculturais e educativas
potenciadoras de bem-estar com crianças de diferentes culturas: questões
teórico-metodológicas e éticas**

Esta pesquisa tem como intenção investigar a problemática do *bem-estar* das crianças num ambiente *multicultural*, neste caso concreto, num jardim de infância da cidade do Porto. O estudo tem como objetivo compreender e explorar a questão do bem-estar, nas suas múltiplas dimensões, num ambiente educativo da atualidade, sob presença de culturas de diversos países. Trata-se de captar a experiência vivida pelas diferentes crianças e a relação pedagógica e social propiciada. Pretende-se considerar potencialidades e problemas educacionais existentes na vivência das relações entre diferentes culturas, considerando que vivemos num mundo em *mudança*, “aberto” e inter/multicultural. Assim sendo, espera-se compreender formas e relações que estão a ser assumidas atualmente numa escola pública desta cidade urbana.

Assumindo-se que **o público** desta pesquisa se reporta a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, cuja particularidade é serem oriundas de diferentes culturas e estarem a ser educadas no mesmo contexto, considera-se importante valorizar esta faixa etária como grupo social, compreendendo as crianças como atores sociais e educativos plenos e agentes da construção de conhecimento. Esta perspetiva baseia-se numa conceção de ciência, tal como refere Manuela Ferreira (2008:149), “levar mais longe o reconhecimento das crianças como sujeitos é adotar uma conceção de pesquisa *com* crianças em que elas são vistas como *atores sociais* implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos - elas são, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora”.

Neste capítulo, tendo em conta os objetivos já referidos, aborda-se as questões teórico-metodológicas e éticas na pesquisa com crianças em que estamos envolvidas, enquanto procedimento basilar para a realização do trabalho. Neste sentido, em primeiro lugar, desenvolvemos o paradigma em que se assenta a investigação e as suas implicações práticas no terreno da pesquisa, problematizando o processo metodológico. Passa-se pelo aprofundamento das implicações éticas neste processo, como preocupação crucial em todas as pesquisas que envolvam crianças como público alvo. Por fim, incluirá os métodos e técnicas de pesquisa e de análise utilizadas, sendo a metodologia principal a observação participante assente numa abordagem etnográfica de um estudo de caso, com recurso a técnicas auxiliares tais como a entrevista semiestruturada e os diários de bordo. A análise de conteúdo aparecerá em último lugar como técnica empírica para a organização e análise dos dados obtidos.

1. Pesquisa com crianças como atores sociais e reconhecer as subjetividades infantis: questões teórico-metodológicas e éticas na pesquisa com crianças

1.1. Estudo de caso no quadro de uma investigação fenomenológica interpretativa

Assumindo que alguns dos meus principais objetivos e propósitos para esta problemática passam por aprofundar conceitos e dimensões do bem-estar em ambientes de diversidade cultural, assim como compreender o lugar da participação e da voz das crianças, e de que forma as relações que se estabelecem entre as crianças e entre estas e a equipa educativa podem ser potenciadoras da promoção deste bem-estar, particularmente num ambiente intercultural, admitimos como adequado optar por uma metodologia qualitativa, norteadada pelo paradigma fenomenológico-interpretativo (Amado, 2014; Boavida & Amado, 2008; Denzin & Lincoln, 2003), na busca de uma compreensão das intenções e significados – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc.- que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os/as outros/as e com os contextos em que e com que interagem (Amado, 2014).

Esta metodologia de cariz qualitativo faz sentido, num momento inicial, por ser muito focada na observação e na consulta das pessoas participantes. Sendo o público alvo crianças advindas de diferentes culturas, nesta metodologia é fundamental que estas sejam respeitadas e ouvidas, desviando-me de conceções mais quantitativas que colocam os sujeitos como números e a investigação mais afastada dos contextos. Esta pesquisa qualitativa, assume uma posição de maior destaque quando situada na área das Ciências da Educação por ser uma ciência social que se preocupa com a compreensão do como, para além do com o quê, o porquê, o onde e o quando (Macedo, 2018; Apple, 1991; Creswell, 2003). Nesta problemática em particular, trata-se de uma pesquisa que se preocupa com a voz dos/as participantes e pela compreensão das crianças como sujeitos portadores de conhecimento.

Neste tipo de metodologia, assim como nesta opção paradigmática, procuramos então, dar ênfase às opiniões e o que faz sentido para os sujeitos (crianças, profissionais ou familiares) procurando uma compreensão dos fenómenos educativos através destes sujeitos. Por estas razões a preocupação epistemológica e conceptual, não passa por formular generalizações, nem por testar hipóteses ou explicar fenómenos, mas antes por conhecer e dar visibilidade a processos, factos e fenómenos sociais, contextualizados, na perspetiva das crianças e da sua educação (Lodico et al., 2006; Boavida & Amado, 2008; Denzin & Lincoln,

2003). Isto é, não se trata de apenas explicar o que acontece e generalizar esse acontecimento, mas sim através da observação dos fenómenos compreender as intensões e significações de cada ação de uma forma contextualizada.

Neste caso concreto as nossas intenções passavam por que esta pesquisa fosse com as crianças no intuito de contribuir para a sua visibilidade e participação, tanto a nível educativo como social, salientando que são seres sociais que participam ativamente na realidade social em que vivem, seja essa participação realizada sob formas mais ou menos implícitas ou explícitas aos olhos dos adultos. Por sua vez, as suas culturas traduzem essa heterogeneidade, cujo dinamismo resulta de permeabilidades entre os diversos atores sociais (crianças e adultos). Fazer pesquisa com crianças é então entendê-las como parte da mesma equação: sujeitos que são investigados e que participam na investigação; que são observados e observam, que são questionados e questionam, reconhecendo-lhes um estatuto social, isto é, respeitar os seus direitos, valorizar os seus sentidos e subjetividades atribuídos às suas ações e contextos. E com isso, dignificar as suas culturas, auscultar as suas vozes e tornar visíveis os seus modos de participar numa cidadania plena. Uma conceção de criança cidadã constitui, neste estudo, um importante pilar para a definição dos objetivos de pesquisa, incluindo na definição da opção metodológica a seguir, neste caso um estudo exploratório de cariz etnográfico, com recurso à observação participante de um contexto em específico.

Assumimos esta intenção, porque parece-nos crucial, nesta investigação em concreto, conhecer e compreender culturas, neste caso culturas infantis, para compreender as significações que atribuem à sua própria realidade, no que toca, especificamente, às questões do seu bem-estar. Assim, procura-se “(...) o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados” (Amado, 2014: 41). Este paradigma, deste modo, tem em conta as subjetividades de cada indivíduo/a no processo de investigação e, esta investigação procura exatamente compreender o ponto de vista dos/as participantes através do quotidiano vivido (Bodgan & Biklen, 1994), a partir da realização da observação-participante, que tendo em mente os objetivos desta investigação parece ser uma visão paradigmática que os sustenta e complementa.

Contudo autores/as como Eunice Macedo (2012) optam por denominar este paradigma por *paradigma qualitativo interpretativista*, sendo caracterizado por uma abordagem mais naturalista, que ao longo da nossa estadia no terreno e através das leituras complementares que íamos fazendo nos pareceu uma designação mais próxima desta problemática.

Considera-se *paradigma* uma forma de compreender o mundo e, mais especificamente a ciência, sendo este frequentemente encarado como um enquadramento que guia as e os investigadores durante toda a investigação, assim como a própria prática dentro de cada campo de estudos.

From a philosophical perspective, a paradigm comprises a view of the nature of reality (i.e., ontology) - whether it is external or internal to the knower; a related view of the type of knowledge that can be generated and standards for justifying it (i.e., epistemology); and a disciplined approach to generating that knowledge (i.e., methodology). (Taylor & Medina, 2013:2).

Existem, nesse sentido, diferentes paradigmas que têm intimamente ligados métodos e técnicas que influenciam o corpo de uma investigação e a forma como esta é desenvolvida: paradigma positivista, paradigma pós-positivista, paradigma interpretativo, paradigma crítico e o paradigma pós-moderno (idem). Considerando, como acima referido que esta investigação se situa num paradigma interpretativo, admitimos que este resulta numa pesquisa qualitativa interpretativista (Macedo, 2012), na linha do estudo de caso (Yin, 2001).

Esta escolha, passou pela aparente inadequação dum paradigma quantitativo, como já evidenciado anteriormente, para compreender a densidade e complexidade dos fenómenos e dos processos que estávamos a observar. A opção por um paradigma qualitativo permite enfatizar a dimensão interpretativa dos dados e da própria observação. Isto porque, ao se tratar de uma investigação onde muito do trabalho é realizado diretamente com pessoas, neste caso crianças e equipa educativa, importa que a recolha dos dados seja centrada nos próprios processos e seus significados. Importa igualmente ter em atenção a análise e interpretação passível de ser realizada no quotidiano e nas práticas institucionais, tanto por parte das e dos investigadores, como das próprias crianças observadas, tendo em atenção as diferentes subjetividades e percebendo que não se trata de observar fenómenos e/ou momentos específicos no tempo, mas sim um conjunto de momentos com continuidade.

Creswell (2003), agrupa num dos seus trabalhos uma série de pontos que nos ajudam a compreender e refletir acerca das dimensões chave de uma investigação qualitativa, o que acabou por ser essencial aquando a escolha de que posição tomar em termos metodológicos. Salientamos, alguns desses pontos, como a forma de entender a pesquisa qualitativa que está nas perceções e experiências de cada participante como ser único, e na maneira como esses significados fazem sentido para as suas vidas:

1. Qualitative research occurs in natural settings, where human behaviour and events occur.
2. Qualitative research is based on assumptions that are very different from quantitative designs. Theory or hypotheses are not established *a priori*. (...)
5. The focus of qualitative

research is on participants' perceptions and experiences, and the way they make sense of their lives (Fraenkel & Wallen, 1990; Locke et al., 1987; Merriam, 1988). The attempt is therefore to understand not one, but multiple realities (Lincoln & Guba, 1985) 6. qualitative research focuses on the process that is occurring as well as the product or outcome. Researchers are particularly interested in understanding how things occur (Fraenkel & Wallen, 1990; Merriam, 1988). (Creswell, 2003:198-199).

Citando, também, Taylor e Medina (2013:8), "The interpretive paradigm requires that our personal perspectives, along with those of our research participants, are 'given voice'.". Por outras palavras, é importante ter em conta as diferentes subjetividades em presença na investigação sendo por isso necessário, nesse sentido, criar mecanismos para ajudar a/o investigador/a a reduzir uma única subjetividade na sua interpretação. Neste caso concreto, resulta de uma triangulação entre o que eu observo, o que a equipa educativa me diz e/ou o que as crianças manifestam e o que dizem, assim como as e os autores a cujas teorias faço recurso. Isto torna-se fundamental pois, ao ser realizada uma investigação com base na interpretação das vozes e do que se observa, é preciso ter esta noção da necessidade de desenvolver instrumentos para reduzir a *viés* da nossa investigação, que é altamente informada pela nossa subjetividade e pela subjetividade das e dos outros.

Consideramos assim, importante desenvolver uma opção metodológica na base de uma investigação o mais natural possível, onde as diferentes situações e momentos são observados no ambiente dito 'natural', na própria instituição e onde a fonte direta dos dados recolhidos são as próprias crianças do seu contexto em estudo. As/os investigadores/as interagem com os sujeitos de uma forma mais 'natural' e, sobretudo, discreta, tentando, mesmo que seja um processo difícil - pelo facto de a nossa mera presença modificar de qualquer forma as rotinas dos sujeitos - integrar-se e interagir com as crianças, de modo a compreenderem de forma mais inclusiva possível as suas ações, tentando que com isso não prejudiquem nem provoquem efeitos inesperados e menos positivos nas e nos sujeitos e no próprio ambiente da pesquisa.

O objectivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências. Este terá de lhe dar provas, de forma a merecer a confiança que os sujeitos depositam nele, tornando claro que nunca irá utilizar o que descobrir para rebaixar ou magoar alguém (...) (Bodgan & Birklen, 1994:113).

Devido ao facto de pretendermos ter um contacto profundo com esta instituição em questão e com as crianças que nela se inserem especificamente, uma análise complexa e aprofundada parece-nos bastante importante, tentando ter em grande consideração o próprio processo e as dinâmicas quotidianas, mais do que simplesmente os resultados obtidos.

Assim, de forma indutiva – característica fulcral numa investigação qualitativa –, o essencial foca-se no modo como as diferentes crianças analisam, refletem e dão sentido às suas vidas, tendo em conta as suas motivações e necessidades próprias.

Deste modo, consideramos que a investigação é igualmente direcionada na linha do estudo de caso, onde são observados de modo recorrente aspetos específicos do quotidiano da instituição, e mais concretamente das crianças, mas sempre tendo em atenção que não se trata de observar um fenómeno específico e singular, mas sim aspetos essenciais para melhor compreender o foco da pesquisa, de modo interdependente e contínuo. Yin (2001) equaciona o estudo de caso como “uma investigação empírica que – investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto a vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.” (idem:32).

Por ser um tópico de pesquisa ainda pouco explorado, neste caso a questão do bem-estar em crianças provenientes de diversas culturas, torna-se igualmente pertinente um estudo de caso na medida em que as teorias existentes são poucas para explicar esta relação entre Bem-estar e participação ativa de crianças de diferentes culturas, pelo que existe a necessidade de se explorar e desenvolver estudos sobre o assunto, em realidades concretas e com pessoas específicas, a fim de que retratem a realidade de um modo mais específico e realista.

Assim, é um estudo que evidencia as vozes das crianças e a dimensão da interpretação é forte, os métodos a adotar caracterizam-se como flexíveis e adaptáveis, profundamente descritivos.

1.2. A observação participante

Para concretizar os objetivos desta investigação através de uma metodologia qualitativa, destaca-se como principal método o recurso à **observação participante assente numa perspetiva etnográfica**. “A etnografia convida a uma análise holística do social, ou melhor, pela imersão procura uma análise centrada na construção social do quotidiano, quotidiano, que é partilhado em rotinas de ação, negociado em consensos e conflitos sobre as regras de significação e de uso legítimo dos recursos” (Ganga & Fonseca, 2013: 35). Neste caso concreto trata-se de uma observação do quotidiano das crianças, das suas relações com o grupo de pares, assim como com a educadora e auxiliares. O que procuramos captar dos agentes pesquisados é essencialmente compreender, conhecer e clarificar os seus discursos, a forma como se relacionam e como constroem os seus quotidianos de forma livre e

espontânea, quer em grupo quer individualmente, de modo a compreender de forma mais aprofundada as suas manifestações de bem-estar.

A observação participante tem como principal objetivo a recolha detalhada de informação e exige um período de observação prolongado no terreno, de modo a obter uma recolha intensiva de informações (Silva & Pinto, 1989). Tendo em conta que uma investigação de mestrado a nível temporal é curta, temos consciência dos limites da nossa afirmação, pelo que os resultados a que chegarmos devem sempre ser vistos dentro desta contingência metodológica. Na verdade, existe ainda outra vantagem da observação-participante, que reside na observação dos contextos naturais dos/as participantes, onde o observador/a se encontra disponível para recolher dados mais pormenorizados (Burgess, 1997). Contudo, tal como vários autores referem (Castro, Ferreira & Gonzalez, 2013), esta metodologia pressupõe a não neutralidade do/a investigador/a em relação ao objetivo de estudo, isto justifica-se porque a neutralidade não é possível de forma absoluta, contudo, enquanto investigadores/as na área das ciências sociais devemos de a minimizar (Santos, 2000).

Nesta observação-participante foram observados/captados os diferentes espaços em que as crianças interagem, desde a sala nas suas várias áreas: zona da casinha, área da pintura/desenho, área da leitura/computador, área dos brinquedos e materiais didáticos; como também a zona do recreio (quer interior quer exterior), a sala dos lanches, a casa-de-banho e a cantina. Contudo, para além destas áreas, mais físicas, também se observa as brincadeiras e os brinquedos escolhidos para as mesmas, as rotinas diárias e atividades pré-estabelecidas, as relações entre as crianças e a educadora/auxiliares, a relação da equipa educativa para com os/as pais/mães, assim como outros momentos que consideramos relevantes no processo de observação. Acresce ainda a procura de dar atenção ao contexto envolvente da escola de modo a melhor compreender o ambiente educativo da escola. Deste modo, torna-se possível com esta observação aproximarmo-nos de uma compreensão da problemática em estudo com alguma sustentabilidade no que diz respeito a comportamentos, atitudes, discursos, relações e significados dos/as participantes.

Assim, consideramos que este tipo de metodologia “(...) permite uma entrada fácil na escola reduzindo as resistências dos membros do grupo, ela diminui a amplidão da perturbação que o investigador introduz na situação “natural” e permite ao investigador observar as normas, os valores, os conflitos do grupo.” (Lapassade, 1990: 3). Estando esta pesquisa também inserida na área das Ciências da Educação, faz com que sintamos uma

maior proximidade para com este método de recolha de dados, pois este permite-nos eventualmente compreender todas as complexidades inerentes à escola e à sala de aula.

Esta observação participante teve como espaço temporal a nossa presença uma vez por semana, o dia inteiro, em todos os espaços e momentos com as crianças, desde o início de outubro até ao final de dezembro. Nos meses de janeiro e fevereiro a observação decorreu de forma mais sistemática, de segunda a sexta, tendo sido este o acordado pela instituição escolar e o possível a nível de gestão.

2. A pesquisa com crianças no terreno – análise do processo

2.1. A entrada no terreno e a negociação do consentimento informado

Em qualquer investigação as **questões éticas** são um aspeto que se deve ter em conta, no entanto, numa investigação em que os/as participantes são crianças estas questões são ainda mais fundamentais, pelo que importa mencioná-las. Tal como como Bodgan & Biklen (1994) nos elucidam, a ética refere-se às normas e aos procedimentos que são considerados corretos. Deste modo, as questões relacionadas com o anonimato, confidencialidade, privacidade, consentimento informado e, também, o tratamento fiel dos dados recolhidos (Tuckman, 1994), são princípios que tentaremos contemplar no processo de investigação.

Ter como a premissa que, os/as participantes têm direito à sua **privacidade** torna-se fundamental em todo o processo de recolha de dados assim como de análise dos mesmos. Por isso, ao longo do processo de investigação, os/as investigados/as não serão identificados/as com o nome real. Desde a assinatura do protocolo, realizado antes da entrada na instituição, o sigilo em relação à instituição e aos/as participantes ficou definido. Desde a entrada no terreno que, tanto a educadora como as auxiliares e os/as participantes conhecem o propósito da nossa presença no jardim-de-infância. Todas as pessoas que estão a participar neste estudo, ficaram a par que todos os dados facultados seriam confidenciais (idem) e que, desta forma, não seriam prejudicados/as por participarem. Também, relativamente ao tratamento dos dados recolhidos, todos serão tratados com rigor e respeito, tanto em torno da forma como os/as participantes se expressam, como escutando o sentido dos seus próprios termos, por forma a não adulterar os resultados.

Tem estado presente no percurso os sentidos e as palavras de Manuela Ferreira (2008: 156/157) quando refere que “observar, escutar com atenção e respeitar as indicações das

crianças, “seguir atrás” delas, deixar ou esperar que elas me “conduzissem”, ignorar as idades e valorizar os seus fazeres e dizeres, aceitar participar nas suas atividades na medida das minhas possibilidades e circunstâncias e, sobretudo, na medida em que fosse autorizada a fazê-lo por elas e/ou pelos adultos em presença”, são princípios éticos que se pretende seguir no processo investigativo, ainda mais presentes quando se tenta valorizar a voz destas crianças e fazer com que estas façam parte de todo este processo.

Para que seja possível levar a sério a voz destas crianças, reconhecendo-as como seres sociais que são dotados de inteligência e produzem sentidos diversos das situações que experienciam e, por isso, têm direito de se exprimirem e participarem ativamente, tal como referem diversas autoras (Ferreira (2008); Macedo (2018); Lister (2007) e Arnot (2009)). Nesse sentido, torna-se crucial que certos princípios éticos estejam presentes durante toda a investigação.

Levar mais longe a perspetiva das crianças como atores sociais é incluí-las como participantes ativos no processo de pesquisa, tal como o fazem na vida social, dando assim cumprimento à realização dos direitos de participação consignados na Convenção dos Direitos das Crianças da ONU. (Ferreira, 2008: 150).

Para que o referido seja possível o acesso a estas crianças implicou um duplo **consentimento informado**. Um refere-se aos adultos, neste caso pais, educadora e auxiliares, por forma a garantir uma clara justificação dos objetivos e a garantia do anonimato e confidencialidade, já referidos anteriormente. O outro, refere-se ao consentimento das próprias crianças tanto no início como ao longo da presença no terreno. Mesmo sabendo que é um desafio explicar a pesquisa e o nosso papel com as crianças, sentimos como crucial uma preocupação ética também para com estas, tratando-as com respeito e explicando o nosso papel de uma forma mais próxima possível, conseqüentemente qual o papel destas, sendo que se pretende a sua implicação em todo o processo de pesquisa.

2.2. Procedimentos de recolha de dados – da observação participante ao seu registo

Para complementar esta observação-participante pensa-se utilizar outras técnicas auxiliares no processo de análise dos dados e, também para completar e confrontar de forma mais aprofundada o que se retira das observações quotidianas. A partir destas estão a ser realizadas **notas de terreno** que são, segundo Quivy & Campenhoudt (1998: 83) “(...) a melhor forma de proceder o que consiste, muito simplesmente, (...) em anotar sistematicamente, e tão depressa quanto possível, num diário de campo todos os fenómenos

e acontecimentos observados, bem como todas as informações recolhidas que estejam ligadas ao tema”. Estas notas de terreno são uma forma de relatar de forma escrita aquilo que o/a investigador/a presencia, ouve, observa e pensa no decorrer da observação (Castro; Ferreira & Gonzalez, 2013), sendo registadas após o dia de observações, com o objetivo de fixar, mas também de refletir de uma forma mais teórica aquilo que se foi anotando. Contudo, estes registos devem ser o mais detalhados, precisos e extensivos possível tanto uma preocupação mais descritiva “(...) em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (Bodgan & Biklen, 1994:152), e uma preocupação mais reflexiva sendo esta parte referente a “(...) apreender mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (idem). Assim, os diários desenvolvidos neste processo de pesquisa não se apresentam apenas como uma descrição do que acontece, mas também um momento de análise sendo assim também um instrumento autorreflexivo.

Para uma melhor contextualização da problemática a ser investigada, **entrevista semiestruturada**, também foi utilizada. Neste tipo de entrevistas “As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.” (Amado & Ferreira, 2014: 208). Estas entrevistas seriam realizadas à equipa educativa, neste caso à educadora da instituição, à coordenadora do jardim de infância e às auxiliares que lá trabalham, no entanto apenas foi realizada à educadora da instituição de uma forma mais desenvolvida. Esta metodologia é defendida por vários autores tais como Bernard (2002), Seidman (2006), Rapley (2004) e Kvale & Brinkman (2009), onde estes/as nos elucidam que as pessoas providenciam um maior acesso ao contexto, às personalidades de cada um/a e descrições mais pormenorizadas sobre os temas. O objetivo desta entrevista passou por compreender as suas perspetivas e posicionamentos sobre a problemática em estudo e decorreu na fase final das observações, de modo a não interferir nos quotidianos do seu exercício profissional. Por outro lado, permitiu também colocar perguntas de um modo mais interessante e aprofundado, confrontando melhor as possibilidades heurísticas da reflexão e do conhecimento com práticas sociais e educacionais.

Outra das técnicas que importa referir são as **conversas intencionais** com as crianças em todos os momentos possíveis durante a observação. Não sendo entrevistas, pois não assumem uma postura mais formal, com recurso a gravações e agendamento prévio, assim

como se considera que estas crianças se podem exprimir em vários momentos, sem que estes sejam previamente agendados, de forma genuína e livre. Assim sendo, pretendeu-se nessas conversas escutar os seus interesses e pareceres para que estes conhecimentos sejam incluídos no decorrer da investigação.

Em todos os momentos de observação também se procurou pautar a conduta investigativa pela implicação nas atividades já organizadas pela equipa educativa, no sentido de compreender as dinâmicas e relações que são estabelecidas nesses momentos, como foi referido anteriormente. No decorrer destas atividades a ideia passou por realizar uma observação participante mais direcionada para a questão de investigação e compreender o modo como as crianças se sentem e interagem, em atividades, quer ligadas à expressão artística, à música, entre outras que têm as artes envolvidas. As crianças, nos seus quotidianos, tendem a sentir-se mais confortáveis em climas de cariz lúdico, artísticos e/ou práticos. O trabalho com as artes expressivas possibilita, então, meios de comunicação mais criativos, nomeadamente para aqueles/as que sentem maior dificuldade em se expressar. Deste ponto de vista, o papel dos/as educadores/as torna-se crucial para mediar a relação entre crianças e as experiências artísticas (Green et al., 2018). Consequentemente, é possível criar uma ponte entre as suas incapacidades comunicativas e as suas habilidades.

A música, e outras atividades, são um meio crucial de observação pois estas tendem a reproduzir sensações de relaxamento e empatia naqueles/as que delas usufruem, possibilitando-lhes a construção de uma consciência sensorial enriquecedora (O'Toole, 2014). Ademais, tem enraizada uma comunicatividade e uma intencionalidade comunicativa (Trevarthen, 1999). Ou seja, torna-se possível comunicar usando a música ao invés das palavras. Deste ponto de vista, consideramos que observar atividades que envolvam artes assim como a música, em particular, sejam mais-valia para problematizar este bem-estar, pois assumem um conjunto de especificidades capazes de criar climas relacionais prazerosos para aqueles/as que neles estiverem envolvidos/as.

3. Procedimentos de análise da informação – análise de conteúdo

A **análise de conteúdo** desta investigação constitui-se pela análise dos dados observados no contexto de um jardim de infância, das notas de terreno registadas através da observação-participante levada a cabo no terreno e, também da análise das entrevistas e conversas intencionais realizadas. Os dados observados e registados, primeiramente, em

notas de terreno, e depois em forma de diários de bordo de cariz etnográfico, implicam uma leitura atenta, sistemática e criteriosa dos mesmos, de forma a retirar categorias analíticas possíveis de serem interpretados numa análise qualitativa e substantiva.

Esta análise de conteúdo apresenta-se como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977: 42). Esta técnica tem como objetivo ir para além da compreensão imediata, tendo como função uma observação mais atenta dos significados do texto que está a ser trabalhado (Castro; Ferreira & Gonzalez, 2013). A análise de conteúdo apresenta várias fases organizadoras da análise, neste caso a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise na investigação, como a primeira etapa da análise de conteúdo, prende-se com a fase da organização propriamente dita. Assim sendo, depois de escritas todas as notas de terreno foram realizadas leituras exaustivas das mesmas e começar a fazer sobressair e evidenciar os elementos mais importantes do material recolhido (Bardin, 1977). Tal como este autor refere, nesta fase o objetivo passa por “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (idem: 95). Aqui devem ser determinadas operações como o recorte do texto em unidades comparáveis de categorização e codificação (idem). O texto vai ser trabalhado, dividindo as notas de terreno em pequenos grupos para se ter a perceção de tudo o que foi escrito e como estas informações podem ser pertinentes para a investigação.

A etapa seguinte refere-se ao processo de organização dos dados. Este é o momento em que se divide o material em unidades manipuláveis, organizando-as através de codificações e categorizações (Castro, Ferreira & Gonzalez, 2013). Estas tornam-se pertinentes para organizar os conteúdos, transformando-os e agregando-os em unidades que traduzem as ideias-chaves veiculadas pela documentação em análise (Amado, 2014).

Na presente investigação, procurou-se na análise, tendo por base o processo de categorização, as categorias mais indutivas, para que fosse possível a interpretação do material recolhido. Esta “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (Bardin, 1977: 103).

Assim efetuou-se leituras preliminares e estabelecimento de uma lista de enunciados; escolha e definição das unidades de classificação; processos de categorização e de classificação; descrição científica; e interpretação dos resultados (Lopes, 1993).

Assim sendo, ao longo deste processo definidas as seguintes categorias de análise: contexto local e educacional da pesquisa empírica; caracterização do ambiente, atores e mudanças; caracterização física, cultural e institucional; recontextualização do percurso e profissionalidade; profissionalidade e agir pedagógico; compreensão do que é ser um bom profissional; funcionamento da profissionalidade numa escola heterogénea; aprender a (con)viver com a diversidade; bem-estar das crianças e um espaço de expressão da voz; estratégias de comunicação potenciadoras de bem-estar intercultural; crianças como cidadãs, inteligentes e providas de voz; voz como elemento fundador do bem-estar; e momentos de desconforto, inerentes em todos os espaços educativos.

4. Limitações da pesquisa

Tendo em conta que uma investigação de mestrado a nível temporal é curta, temos consciência dos limites da nossa afirmação, pelo que os resultados a que chegarmos devem sempre ser vistos dentro desta contingência metodológica. Contudo, esta observação participante teve como espaço temporal, uma vez por semana, o dia inteiro, em todos os espaços e momentos com as crianças, desde o início de outubro até ao final de dezembro. Nos meses de janeiro e fevereiro a observação decorreu de forma mais sistemática, de segunda a sexta, tendo sido este o acordado pela instituição escolar e pelos agentes educativos. Dei como terminada a minha observação no final do mês de fevereiro, no sentido em que considerei que o ambiente não me iria trazer dados novos e relevantes para a minha investigação, apesar de ter a consciência que é um contexto em que diariamente existem dados novos relevantes a observar. Assim sendo, consideramos como uma das limitações a questão temporal da pesquisa no terreno, pelo que um maior tempo no local poderia trazer vantagens para um maior aprofundamento de perspetivas.

Outras das grandes limitações desta pesquisa prendeu-se com a pandemia do *Covid 19* que se instalou em todo o mundo e que teve implicações no funcionamento natural do nosso país o que condicionou, em grande medida esta pesquisa e o decorrer natural que esta dissertação estava a seguir. Em janeiro, com o culminar desta pandemia em contexto nacional, houve grandes alterações na sociedade e nas rotinas a que todos estávamos

habituaados, assim como uma grande limitação na área da educação (assim como em outras, mas destaco esta por ter sido a que mais teve impacto nesta pesquisa). Deste modo, estas limitações nas escolas trouxeram uma alteração significativa na metodologia desta pesquisa assim como na possibilidade de recolha de dados.

Apesar de ter sido possível terminar a observação participante no terreno, sendo que já se ouvia falar nesta pandemia e nas implicações que esta estava a ter noutros países, não foi possível realizar as entrevistas que tínhamos planeado, neste caso às auxiliares e à educadora. Estas, tiveram de ser adiadas aquando o encerramento dos jardins-de-infância, esperando que estes reabrissem, no entanto, essa reabertura mostrou-se muito tardia e com muitas condicionantes (quer de deslocação como de realização das mesmas com perigos de contágio associados), pelo que tivemos de repensar na forma de captação dos dados. Deste modo optamos, sempre em diálogo com a equipa educativa, a realização apenas de uma entrevista mais completa e desenvolvida à educadora da instituição, através da plataforma Skype, tendo sido uma entrevista virtual e não presencial. As entrevistas planeadas as auxiliares tiveram de ser canceladas, devido à incapacidade por parte destas de realizá-las através de uma plataforma online, assim como na impossibilidade de me deslocar ao jardim de infância para as realizar pessoalmente.

Por fim, como limitações desta pesquisa salientamos a dificuldade acrescida nas pesquisas teóricas em lugares físicos como a biblioteca da faculdade e outras, também derivado a esta pandemia, assim como numa maior dificuldade de reuniões presenciais com a orientadora. Claro que as pesquisas teóricas foram sempre realizadas através das plataformas online disponibilizadas quer pela faculdade/universidade como pelas pesquisas livres na internet, no entanto, existem muitas fontes bibliográficas que só existem em formato físico o que causou uma dificuldade acrescida. Quanto às reuniões presenciais com a orientadora foram realizadas através de plataformas digitais e através de trocas constantes de chamadas e mails, no entanto, é sempre uma limitação no sentido em que as conversas e as discussões presenciais têm outro impacto no desenvolvimento da pesquisa assim como na construção do nosso pensamento crítico.

O próprio desenvolvimento desta dissertação pode ser assumido como uma limitação no sentido em que houve alterações de datas de entrega, alterações do modo de entrega, assim como incertezas constantes no modo como a defesa será feita, pelo que a própria construção desta dissertação foi influenciada por esta situação vivida a nível mundial.

Em Síntese, neste capítulo, procurou-se abordar as questões teórico-metodológicas e éticas na pesquisa com crianças em que estivemos envolvidas, enquanto procedimento basilar para a realização do trabalho. Neste sentido, em primeiro lugar, desenvolvemos o paradigma em que se assenta a investigação e as suas implicações práticas no terreno da pesquisa, problematizando o processo metodológico. Passamos pelo aprofundamento das implicações éticas neste processo, como preocupação crucial em todas as pesquisas que envolvam crianças como público alvo. Desenvolvemos os métodos e técnicas de pesquisa e de análise utilizadas, sendo a metodologia principal a observação participante assente numa abordagem etnográfica, com recurso a técnicas auxiliares tais como entrevistas semiestruturadas e diários de bordo. A análise de conteúdo surgiu em último lugar como técnica para a organização e análise dos dados obtidos. Por fim, terminamos este capítulo com as limitações subjacentes a esta pesquisa e a esta dissertação em concreto.

**Capítulo III – Analisar e articular Bem-estar e interculturalidade
num jardim de infância: interpretação resultante da *empíria***

Introdução

No presente capítulo apresenta-se o trabalho de reflexão e problematização produzido sobre bem-estar das crianças num ambiente multicultural, procurando captar a experiência vivida e os sentidos expressos pelas diferentes crianças e adultos na relação pedagógica e social propiciada; e apresentar o trabalho que se obteve a partir de um processo analítico e interpretativo de escutar os textos (empíricos e teóricos), ouvir as vozes e fazer as ligações e construir um pensamento em consonância com os nossos objetivos e objeto de estudo.

Apresentar-se-á o resultado desse diálogo e cruzamento entre a teoria e a análise de conteúdo realizada aos instrumentos de recolha de dados, neste caso a entrevista à educadora de infância do Jardim de Infância, os diários de bordo e ainda as atividades e conversas intencionais com as crianças, através de um processo de análise de conteúdo. Indo assim ao encontro de obter uma resposta aos objetivos propostos neste estudo, isto é, aprofundar conceitos e dimensões de bem-estar em ambientes de diversidade cultural; compreender o lugar da participação e voz das crianças para a promoção deste bem-estar, particularmente num ambiente multicultural; conhecer processos pedagógicos, comunicacionais e estratégias de trabalho dos agentes educativos; pesquisar práticas e dinâmicas de organização dos quotidianos neste contexto; compreender as relações que se estabelecem entre as crianças e entre estas e a equipa educativa; e explorar atividades que poderão promover bem-estar e serem potenciadoras de uma maior expressão e participação das crianças de diferentes culturas.

Especificamente iremos abordar as seguintes categorias- O contexto local e educacional da pesquisa empírica; Profissionalidade e agir pedagógico construídos em presença e respeito por diferentes culturas e expressões; e Bem-estar das crianças e a possibilidade de um espaço de expressão alargada: a voz das crianças-, de modo a problematizar e dar sentido ao nosso foco de estudo.

A apresentação desta análise dos dados captados no estudo será efetuada de forma sistematizada, tentando problematizar as perspetivas ouvidas, através de conversas informais com as crianças e com a equipa educativa, assim como as atividades realizadas pelas crianças. Esta análise compreenderá o registo de comportamentos e reações observadas entre si e com os adultos, bem como, as emoções manifestadas ao longo dos diversos momentos da rotina diária do jardim de infância e nos espaços envolventes e, uma análise cuidada dos

dados obtidos através da entrevista realizada à educadora da instituição. Neste processo, procuramos confrontar as dinâmicas sociais e pedagógicas criadas e observadas entre os diversos intervenientes nesta pesquisa, com a matriz conceptual referida.

Assim, este capítulo resulta numa análise e interpretação dos dados através de um diálogo com autores/as que conceptualizam estas questões e, também confrontar com uma perspetiva e compreensão mais pessoal, tendo em conta que os dados registados no decorrer das observações não têm uma visão imparcial. Com isto, num primeiro momento iremos abordar o contexto local e educacional da pesquisa empírica, acentuando uma caracterização do ambiente, atores e mudanças; uma caracterização física, cultural e institucional; e uma recontextualização do percurso e profissionalidade. Num segundo momento, focar-nos-emos na profissionalidade e no agir pedagógico, através de uma compreensão do que é ser um bom profissional; como uma proximidade pode aprender a valorizar o brincar; como funciona esta profissionalidade numa escola heterogénea; e como se apende desde a primeira infância a (con)viver com a diversidade. Por fim, mas não menos importante, num último momento iremos analisar e dialogar sobre o bem-estar das crianças e uma possibilidade para um espaço de expressão da voz, onde procuramos desenvolver como o espaço e tempo é crucial para a voz e autenticidade das crianças; quais as estratégias de comunicação potenciadoras de bem-estar intercultural; compreender as crianças como cidadãs, inteligentes e providas de voz; esta voz como elemento fundador do bem-estar; e, possíveis momentos de desconforto e crise, inerentes em todos os espaços educativos. Trata-se, por isso, de um estudo empírico com uma visão sustentada teoricamente, mas também com a presença das vozes dos/as próprios/as intervenientes, sendo esse o nosso objetivo em todo o estudo.

1. O contexto local e educacional da pesquisa empírica

1.1. Local da pesquisa no jardim de infância: ambientes, atores e mudanças

A presente pesquisa empírica educacional realiza-se num campo e local específico, contexto idiossincrático que precisamos de entender e que por isso merece uma caracterização em várias dimensões para perceber o ambiente local das crianças, famílias e comunidades culturais e de vida, tanto na sua história passada e presente, como nas mudanças que aconteceram e estão a acontecer, no tipo de recursos existentes incluindo os

institucionais, na histórica dos sítios, nos modos de vida dos habitantes, nas experiências e saberes de profissionais variados que aí intervêm, etc.

Neste caso procura-se fazer uma caracterização do espaço envolvente, por forma a compreender o contexto de uma forma mais geral, realizando uma breve contextualização histórica deste ambiente e dos atores sociais e educativos nele implicados, pois consideramos que este aspeto tem influência na vivência dos vários intervenientes no jardim de infância e na forma como estes agem com seus públicos, neste caso crianças.

Também se procura uma caracterização do jardim de infância específico desta pesquisa, para compreender e ver melhor o contexto em que investigamos, assim como os/as atores, sociais e educativos nele inseridos.

Para realizar essa contextualização da realidade social envolvente ao jardim de infância, como dissemos, cruza-se as várias fontes de informação com os saberes científicos já produzidos sobre a infância.

Percurso de vida evidencia caminhos da educação pré-escolar em Portugal

Do confronto entre o percurso de vida da educadora entrevistada confrontando com estudos sobre o local percebe-se como esta zona da cidade do Porto foi sendo alterado, passando de uma zona mais populosa para uma zona mais turística. Para uma melhor contextualização do ambiente e dos atores sociais que nele estão presentes é preciso compreender como era a zona, como era e é hoje a sua população. Esta compreensão pode contribuir para uma melhor contextualização do público que este jardim-de-infância integra.

Esta zona histórica da cidade tem sido apresentada como “(...) espaço ‘aberto’, espaço de vida, de interações e de funcionalidades entre grupos de vizinhança, espaço ‘polifuncional’ e de ‘utilização múltipla e diferenciada’.” (Fonseca, 1995: 143). Como relata esta autora, contrariamente à maior parte dos outros locais da cidade (sítios de circulação de automóveis, pessoas e uma grande componente turística), esta zona comporta um cenário denso de relações, revela ser um espaço de apropriação coletiva, baseada no conhecimento mútuo, na "intensidade de contactos" e na identificação com o sítio. É também um espaço de prolongamento, não só do lugar da habitação como também da família. Por isso, tal como a família é um espaço de mediação, também a vizinhança se constitui num espaço para relações mediadoras da vida dos habitantes deste bairro. (Fonseca 1995 citando Fernandes, 1990). O território nem sempre foi assim. Como refere Laura Fonseca apoiando-se em Luís

Fernandes e Cândido Agra (1991), este espaço proporcionava permanência, conversa, encontro, brincadeira, reunião, convívio, recreio, comércio, diversão, distração, mas também a zaragata, os barulhos e as zangas. Tudo se passa no meio da rua, rua essa que era estimulante para as crianças, velhos, jovens, rapazes ou raparigas, mulheres ou homens e também para os grupos "marginais".

Atualmente, este espaço apresenta atualmente grandes mudanças físicas e populacionais dos seus "habitantes". Se ainda apresenta alguns restos decadentes deste passado de proximidades e de vizinhança nalguns pontos, o que traz alguma *estranheza* ao contexto quando isto contrasta com novas afluências e dinâmicas turísticas, como anotei num diário de campo na fase inicial da minha entrada no terreno.

Desde que saí do autocarro na zona histórica do Porto, vê-se muitos turistas, neste caso vi muitos espanhóis pois foi final de semana prolongado e possivelmente, por isso, vieram visitar a cidade. De resto, é uma zona fria, vazia, não se vê ninguém, apenas uma ou outra pessoa a passar na rua. Quando estou perto da envolvente da escola vejo um ou outro pai/mãe com a criança de mochila para ir para a escola, mas não é aquela afluência típica de horas de entrada e saída. (...) Não existe muito comércio lá perto, uma zona vazia, com lojas fechadas e fachadas bastante antigas e degradadas, apenas um hotel com mais movimento, mas claro movimento esse muito vocacionado para o turismo. (Diário, 6/12/19).

“Assisti a este percurso de alteração”

Durante muitos anos, muitas notícias e conteúdos dos *mass media* davam conta de “casos” sobre este local, dando essencialmente voz ao "sistema fechado, marginal e marginalizado", quase exclusivamente sobre o fenómeno das drogas e apenas uma parte mais reduzida sobre condições de vida e aos projetos de intervenção social local, ajudando assim a *constituir a marca*, uma "imagem" que representa simplificação e "interferência arbitrária de fenómenos dispersos", o que contribuiu enormemente para a construção de um "vazio comunicativo" dos seus habitantes com a cidade (nomeadamente nas instituições educativas e de formação).” (Fonseca, 1995: 146).

*Sempre [trabalhei] na zona histórica pronto, e realmente foi **termos** assistido a todo o percurso de alteração de zona, nós tínhamos imensas crianças tínhamos 75 crianças, lá no jardim! Aquilo foi construído, foi montado, numa quinta chamada quinta das camélias, mas depois construíram um viaduto por cima, ao lado, e então acaba por ter a zona coberta, tínhamos um parque infantil e tudo. Ah... era uma situação... **vivia muita gente nessa freguesia nessa altura, havia muita pobreza, muita prostituição, só depois é que houve a questão da droga.** Havia muitas amas de filhos de prostitutas e depois nós dávamos as três refeições, porque tinha, ah..., tínhamos muitas crianças a desmaiar com a fome de manhã, portanto dávamos pequeno-almoço, almoço e lanche. (ent, AU; p.2).*

A recuperação habitacional e a machadada na debandada populacional

Deste ponto de vista o depoimento da educadora mostra como esta zona e sua demografia se foi alterando na sua constituição física e da população aí residente. Foi-se observando uma degradação progressiva da estrutura psicossocial, o abandono da população mais jovem e também o caldo para perceber como a pobreza e exclusão se entronca com a incapacidade de lidar como os vários (e novos) tipos de marginalização, especificamente da gerações mais jovem, como anotei no meu diário,

Após passar a ponte todas as pessoas saem do autocarro e deslocam-se regra geral para a zona centro. Nesta zona... não se vê quase ninguém a não ser carros e pessoas a arranjar e reconstruir casa antigas e desabitadas, talvez para requalificar derivado ao turismo. (Diário, 12/02/20).

Isto provocou uma precarização de toda esta área urbana, ocorrendo fenómenos como o consumo/venda de drogas, a prostituição e outros consumos da moda. A esta visão degrada/dora juntou-se a constatação de esta zona ser onde existia uma maior taxa de envelhecimento da cidade do Porto. Todos estes fenómenos levaram a um decréscimo da população podendo esta situação ser resultado de várias explicações:

(...) serem ruas de maior tráfico e consumo de drogas, tendo levado à fuga de uma parte da população; a maior degradação e ruína das habitações destas ruas, a desocupação para permitir a recuperação de várias das casas; o tráfico das drogas ter criado a alguns a possibilidade de resolução do problema da habitação pela compra noutra *sítio* da cidade (embora não conheçamos dados a este respeito, sabemos que as drogas se intrincaram diretamente com a resolução do problema da habitação). (Fonseca, 1995: 147/148).

A educadora fala destas variadas violentas formas de viver, de mudar, empurrar e gerar debandada (enganadoramente às vezes) as pessoas

*era muito violento, pronto e depois mesmo a questão da prostituição, da violência doméstica, muita pobreza essencialmente. Porque por exemplo, a L***(auxiliar1), dou sempre este exemplo, a L*** (auxiliar1) mora numa casa que foi recuperada, tem 4 pisos, tem o rés-do-chão, 1ª, 2ª e 3ª. Ali viviam 8 famílias! (acentuando a ideia) Agora vive 1, não é? Pronto, entretanto, depois da **recuperação da zona histórica**, claro que houve decréscimo da população, como podes perceber perante este exemplo que eu te dei, não é? Mas também, quando foi na altura de 1986... a partir daí, com os dinheiros Europeus, muita gente começou a comprar casa nas redondezas, em Gondomar, em Fânzeres, Rio Tinto, Gaia...e, portanto, foi mais uma, mais uma **machadada** no número de **densidade populacional**. Entretanto as pessoas que saíam das casas, por exemplo das casas recuperadas, como a L***(auxiliar1), foi habitada, que sempre também morou ali, era relativamente perto, foram para os bairros sociais. Pronto, e depois veio a questão da droga e muitos dos meninos que nós conhecemos no início do... que comecei lá a trabalhar, vi eles a morrerem aos 25 e aos 26 anos, com a sida, portanto, e mesmo, e pronto alguns não, alguns até já temos os filhos deles, portanto sou avozinha (risos) avozinha por inerência (risos). (ent, AU; p.2/3).*

Com esta visão mais histórica e vendo a alteração da zona é possível, nas palavras da educadora, compreender que o tipo de população também foi-se alterando. A educadora, trabalhando muitos anos sempre no mesmo local, deu-nos um importante contributo para compreender estas mudanças (*“Porque o facto de trabalhar também ali há tantos anos, ter muitas pessoas que vêm ter comigo, já falam dos netos, mais não sei o quê, é bom, acaba por ser bom. Uma das vantagens de trabalhar no mesmo sítio! É isso... (sorriso emocionado)”* (ent. AU; p.13)).

Nova vaga migrante e novas culturas: heterogeneidades encontram acolhimento no Jardim de Infância

Assim, tal como a população se foi alterando, também as crianças do jardim de infância surgiam em proporções distintas e com características igualmente distintas. Começou a verificar-se cada vez menos crianças e estas crianças, cada vez com origens culturais mais diferenciadas. Deste modo, assiste-se a uma passagem de um ambiente mais homogéneo, onde as crianças eram essencialmente oriundas do bairro, tinham níveis socioeconómicos maioritariamente desfavorecidos e por isso não se verificava uma grande variação. Atualmente, as crianças nascidas e criadas na sé são cada vez menos e apresentam uma diversidade maior, e surgem muitas advindas de países distintos, que encontram ali um lugar de possibilidade para viver e atingir uma melhor vida. São por isso crianças com culturas e interesses distintos tornando, assim, o jardim de infância um espaço mais heterogéneo.

*“quando fomos para **agrupamento, para a rede pública** foi a primeira vez que nós começamos a trabalhar com grupos heterogéneos, nós tínhamos sempre grupos homogéneos, mas também tinha uma desvantagem, nós levávamos as crianças dos 3 aos 5 mas aos 3 anos tínhamos 25 e chegávamos ao natal e parecia que tínhamos trabalhado um ano inteiro (risos), não é porque fazer 3 anos de janeiro a dezembro apanhávamos de tudo não é? Portanto aquilo era uma estafa fisicamente.”* (ent. AU; p.4)

Assim, mostra-se como estas mudanças e este sistema de ensino apresentam novos desafios, em que se tem de realizar uma gestão distinta dos públicos e das aprendizagens que desenvolvem para e com estas crianças. Para isso é preciso compreender como esta gestão educacional é feita e, de que forma, a equipa educativa tem de se adaptar e reconfigurar no contexto, construindo percursos profissionais mais desafiantes e motivadores. Esta questão será desenvolvida de uma melhor forma no próximo ponto.

1.2.O jardim de infância: caracterização física, cultural e institucional

O jardim de infância que serviu de espaço de pesquisa localiza-se na zona histórica do Porto, sendo uma instituição pública inserida num mega agrupamento de escolas, na cidade do Porto. Este agrupamento tem várias valências, desde o jardim de infância à escola secundária. Este jardim de infância localiza-se numa escola básica do centro histórico da cidade do Porto, numa zona residencial de população desfavorecida, ao mesmo tempo com muitos hotéis e “postos” de turismo.

O jardim de infância neste momento apenas tem uma sala aberta com 20 crianças de diferentes origens e culturas, localizado no rés-do-chão da “escola primária”, em que no primeiro andar tem lugar a escola básica com salas desde o 1º ano até ao 4º ano.

(...) esta sala de jardim de infância tem 18 meninos e apenas 2 meninas e apenas uma pequena minoria é portuguesa (...) as crianças são tendencialmente filhas/os de pais imigrantes que vêm de vários países como o Brasil, Angola, Irão, Paquistão, entre muitos outros. (Diário, 31/5/19);

(...) a escola não é muito abastada a nível de instalações e o pátio onde brincam não tem muitas condições para as crianças brincarem livremente (é apenas um espaço em cimento sem muitas sombras, bastantes degraus, etc.). Já a sala, apesar de humilde a nível de instalações tem uma componente inclusiva através dos seus materiais (Diário, 31/5/19)

Da observação e escuta profissional e conversas quotidianas com a educadora durante a presença no terreno, foi possível de compreender melhor como o contexto social envolvente e a presença da educação de infância local (que interpreta e traduz também a sociedade mais ampla) teve grandes mudanças e oscilações com o passar dos anos.

A educadora trabalha nesta instituição e, neste contexto em particular, há mais de 42 anos (“trabalhei aí [escola] desde oitenta e dois (82) até hoje, sempre no mesmo espaço”), foi-nos possível compreender como esta zona se foi modificando, quer em questões de população residente quer particularmente no próprio funcionamento de diversas instituições educativas, em cujo percurso esta educadora participa.

Apesar do longo caminho disperso pontual ou mais organizado da mistura entre assistência/proteção/educação, (como mostramos anteriormente) após a revolução de 25 de Abril de 1974 verifica-se profundas mudanças económicas, culturais e sociais em Portugal o que cria condições para a valorização, iniciação e posterior expansão da educação de infância pública. Durante este período “revolucionário” inicial são as próprias comunidades que se organizam autonomamente - comissões de moradores, comissões democráticas de aldeias, comissões de ocupação de edifícios devolutos, etc., - aproveitando recursos locais

para construir novas instituições e transformá-las em espaços de educação e o atendimento de crianças.

Esta educadora vivência e tem a primeira experiência profissional de um jardim de infância público situado no limbo (entre ou no meio do público e o autárquico). Isto tem importantes repercussões e mudanças na organização e natureza do trabalho de educadores de infância e da sua profissionalidade.

É interessante verificar como estes experimentos da arrancada do ensino público (“em 1978, a Noruega doou 13 pré-fabricados para a educação pré-escolar em Portugal, o que não havia, antes do 25 de Abril. E que inicialmente era do Ministério, mas depois passaram para a responsabilidade das juntas de freguesia” (ent. Au, p.2) acontecem mais uma vez nos meios sociais desfavorecidos e com um grande historial de instituições de educação de tipo marcadamente caritativo e assistencialista,

depois de acabar o curso, em julho vi um anúncio num jornal para uma associação de moradores, que na altura, após o 25 de Abril existiam muitas, ali perto do Bonfim, na rua do Godim, (...) vi o anúncio. e depois vim, assim que acabei o curso. Conheci muita gente nessa vinda para o Porto, porque uma...amiga que estava a tirar o curso comigo foi para a escola pública. Quando eu estava no segundo ano abriu o Magistério, no Magistério um curso de Educadores de Infância. Conheci muita gente, e conheci uma assistente social que ainda é minha amiga, há 40 anos, que trabalhava na Junta de Freguesia e, então, concorri a esse jardim de infância, na zona histórica (ent. AU, p.1.).

Deste ponto de vista, verificou-se uma verdadeira mudança no sistema educacional,¹⁷ sendo a educadora de infância em causa um testemunho importante dos primórdios e dos primeiros alicerces da chegada, construção e criação da *rede nacional e publica de jardins de infância*.

E... então, conheci muita gente nessa vinda para o Porto, porque uma...amiga que estava a tirar o curso comigo foi para a escola pública. Quando eu estava no segundo ano abriu o Magistério, no Magistério um curso de Educadores de Infância. Conheci muita gente, e conheci uma assistente social que ainda é minha amiga, há 40 anos, que trabalhava na Junta de Freguesia e, então, concorri a esse jardim de infância, na zona histórica” (ent. AU, p.1.).

A importância da entrada em cena da educação de infância pública permite que, como defende Teresa Vasconcelos “desde a tenra idade que se jogam as possibilidades de igualizar as oportunidades para as crianças vindas de diferentes estratos sociais e culturais (Vasconcelos, 2007; 2011). Esta mudança que se inicia traduz-se numa sequência de outras

¹⁷ podemos afirmar que, em Portugal, evoluímos para a terminologia mais abrangente de “educação de infância” (ou estabelecimentos de educação de infância) que podem, no caso das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), garantir em simultâneo o atendimento e educação dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6 anos de idade.

que vão alicerçando a profissão, por exemplo mudança no modo de tratar os/as profissionais dos 0 aos 6 anos começam a ser chamados/as de “educadoras/es de infância”, e não “educadoras infantis”, terminologia que desvalorizava o carácter profissional do seu trabalho. Outra mudança importante também se segue que é a acessibilidade da profissão aos dois sexos, embora até hoje os índices sejam limitados, facto que demonstra ainda uma “feminização” da profissão de educador, a sua desvalorização, e a prevalência de modelos tradicionais nas profissões atribuídas a cada sexo.

Vários decretos de lei vão sendo elaborados até se chegar a 1997 onde é publicada a Lei n.º 5/97 determinando que compete à educação pré-escolar “favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança (...) contribuir para corrigir os defeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar”, com orientação pedagógica flexível para uma melhor adaptação aos diferentes contextos socioculturais e zonas geográficas e funcionando em articulação com a comunidade.

Assim, em jeito de síntese, através da esquematização elaborada pode compreender-se como este jardim de infância em particular, no qual a educadora participa desde 1978, surge no contexto de todas estas alterações até à educação pré-escolar da infância em Portugal, incluindo a sua pertença hoje a um mega agrupamento que assume.

1.3.Recontextualização do percurso e profissionalidade, “Porque não eu?”

Focando esta caracterização contextual nos seus atores sociais, incluindo na equipa educativa, é importante compreender como também esta participa e é contributo com a sua implicação e responsabilidade numa reconfiguração do trabalho pedagógico.

Em particular, a educadora entrevistada revela interesse pelo nosso objeto de estudo. Fala do seu percurso de vida e dos momentos vividos difíceis na sua infância e conta como a relação entre eles, a sua escolarização e profissão deram importante contributo nas suas opções e na construção da sua autonomia pessoal, profissional e de vida (como já atrás nos conta).

*Até aos 6 anos vivi com família, mas com família que não foi família de pai e mãe porque a minha mãe ficou doente após o parto. E, entretanto, andei numa avó noutra avó, numa tia noutra tia até que o meu pai achou melhor eu ir para um colégio e assim fiz, e foi realmente o **meu agente estabilizador**, que a partir daí fiquei com aquela situação sempre certa, pronto. (ent. AU; p.1.).*

Proteger e ser protegida: educar e aprender com crianças e comunidades

Ela própria nas suas palavras conta como trabalhar nesta zona, e nesta escola, foi um “fator estabilizador” e “escola de vida” para si própria, o que é interessante também ver como ela própria através das escolhas de trabalho e das interligações positivas com as suas crianças e comunidades, se considera também agora, possível “agente estabilizador” de outros.

*É assim, em primeiro lugar eu não concorri a nível nacional, porque eu não tinha estrutura emocional de andar para trás e para a frente e daqui para ali, **porque não tinha uma casa, um refúgio nem um referencial de família, aqui no Porto e depois não... era insegura a esse nível. Pronto como andei em pequena, até aos 7 anos naquela... dispersão de espaços e de referências emocionais, portanto eu não tinha, não quis mesmo! E, portanto, ter conseguido o lugar no jardim de infância da junta de freguesia, para mim foi excelente! Porque mais uma vez foi um elemento que me deu pronto, tranquilidade, calma... e segurança!** (ent. Au, p.2).*

Criar laços estreitos com a comunidade – “era bom estar ali”

A experiência prolongada tornou-se importante neste trajeto, apesar das dificuldades para lidar com os diversos intervenientes autárquicos,

Depois, o facto de estar sempre na mesma zona, embora aquilo foi muito difícil, porque é difícil lidar com autarcas, são pessoas que não têm formação específica, pronto, que estão ligadas a um partido, oh... conheci boas e más pessoas, uns muito difíceis de trato outros mais fáceis, mas... acabou por ser também uma escola de vida, para aprender muitas coisas na vida. De facto, dizia, ah estou farta disto! E outros diziam, concorre, concorre! Mas eu nunca quis concorrer, alguém tinha de trabalhar ali, porque não eu?! Porque não eu! (risos). Pronto, e independentemente de tudo foi bom porque, primeiro é uma realidade que eu acho que consigo, ser... ter um papel positivo ali, pronto. Depois porque gosto das crianças porque eu estagiei, num colégio super fino, super chique e não gostei daquilo, nem daquelas dinâmicas, não gostei, pronto.” (ent. AU, p.3).

De facto, através deste relato é possível depreender que, a desproteção que teve de enfrentar na sua infância, refletiu todo o seu percurso profissional até a este momento, pretendendo apoiar crianças, também elas de certa forma desprotegidas. Também o facto de estar situada numa comunidade que, conforme fomos salientando anteriormente, tinha uma postura muito inclusiva e acolhedora de família, fez com que esta educadora encontrasse proteção naquele contexto em específico e naquela comunidade, que a fez ficar e também contribuir para essa mesma comunidade. Deste modo, esta proteção encontrada na comunidade também contribuiu para um desenvolvimento de uma profissionalidade mais

próxima do contexto e dos seus atores, pois a implicação estava presente em todos os momentos.

E pronto, eu achei era bom eu estar ali e que realmente foi por ter um... um... os laços muito estreitos com a comunidade e quando eu ia à rua, à Ribeira, à noite divertir-me tinha sempre os garotos de lá que nos recebiam e desciam e vinham até à paragem de autocarro para ninguém nos fazer mal e mais não sei que, portanto acabo por ter sempre esse tipo de momentos que são particularidades, muito importantes para nós. (ent. AU; p.3/4).

Daqui pode-se pensar numa recontextualização do que é ser profissional de educação de infância, e como podem existir diferentes tipos de profissionalidade na educação. Esta educadora optou por trabalho de atenção e proximidade, de emoções importantes com alguma intensidade, em contraste outros contextos e outras experiências de educação dominantes mais normativas, conforme também salienta noutra experiência anterior de trabalho.

De forma a compreender o necessário trabalho profissional de responsabilidade ativa e responsável numa educação intercultural/ geracional intencional, construído¹⁸ na proximidade e de que resulta co aprendizagem adultos/ crianças, (trabalho que esta educadora cuida, vive e constrói) opta-se de seguida no próximo ponto por destacar estas experiências e sentidos atribuídos dando especial foco à pedagogia de atenção à diversidade cultural.

2. Profissionalidade e agir pedagógico, construídos em presença e respeito por diferentes culturas e expressões

Analisando a perspectiva da educadora, tanto nas conversas que surgiam no quotidiano do processo de observação (registado em diários de bordo) como na entrevista efetuada, procuramos conhecer os processos pedagógicos, comunicacionais e estratégias de trabalho que utiliza no seu trabalho específico. A ideia era tentar compreender de forma mais sustentada como é que são realizadas as práticas pedagógicas, tendo em conta as múltiplas diversidades em presença, de idades e personalidades distintas, mas também culturas diversas. Considera-se, pois, a questão da **comunicação** promovida e das **estratégias** educacionais, fundamental tendo em conta que o grupo integra algumas crianças que têm

¹⁸ Como lembra Sousa e Sarmiento (2010: 144) A educação de infância pode ser entendida como “(...) um conjunto de processos geralmente dirigidos pelos adultos que, voluntária e intencionalmente, desenvolvem as potencialidades do ser humano para o levar a desempenhar um papel ativo e responsável na sociedade em que vive.”

ainda a fala no seu processo inicial, outras não falam nem conhecem a língua portuguesa e, muitas vezes, as duas coisas ao mesmo tempo.

2.1. “ser bom profissional”: educador/a facilitador/a aplica o respeito

Conseguimos captar, através da entrevista realizada e das observações no seu quotidiano, que uma premissa basilar da sua profissionalidade é o *respeito* amplo por todas as crianças sem exceção.

(...) há uma palavra, há um conceito como lhe queiramos chamar que eu tenho sempre presente na minha prática que é ‘respeito’. E, portanto, ao aplicar o respeito, que para mim é um sentido muito lato, eu abarco tudo, abarco a sua individualidade, a sua personalidade, a sua cultura, toda a aquisição de valores e respeito pelos outros, e, acaba por realmente ser digamos, é basilar na minha prática (ent. AU, p.13)

O preocupação pelo respeito das crianças, assumindo as suas individualidades e personalidades distintas, qualquer que seja a sua cultura, por forma a que se sintam **integrados/as**. Procura em todo o seu processo educativo a aquisição dos valores, em que o respeito pelos outros/as é uma componente importante para a construção dos sujeitos cidadãos/ãs.

*A AU*** fazia uma música e ia apontando o dedo e parava em dois meninos/as. Um tapava os olhos com uma venda e o outro fugia e tinha de chamar pelo nome do colega que estava vendado. (...) o Ay** estava sempre a sorrir e bem-disposto em todos os jogos, o que foi interessante pois é um dos meninos que brinca sempre sozinho no seu espaço (...) Contudo quando foi a vez do Sa***, mal a Au*** lhe vendou os olhos ele começou a gritar e disse que tinha medo e não queria, e imediatamente a educadora respeitou-o e ele apenas fugiu do colega (Diário, 22/11/19).*

Longa experiência de trabalho com crianças em diversidade cultural

A educadora contou e refletiu sobre a sua experiência e prática pedagógica, em que o trabalho com diferentes culturas tem já mais de três das quatro décadas:

Em relação às culturas, já temos p’rai desde 2001, que temos já crianças... tivemos sempre crianças de etnia chinesa porque no Porto tinha uma comunidade que é a mais antiga do país, assim como a Brasileira, mas a partir de 2001 começamos a ter (...) crianças de famílias, crianças vindas do Bangladesh, da Índia, ah.. e pronto, olha eles todos se entendiam, mesmo falando línguas diferentes (ent. AU; p.5).

Se se focar no agir prático e nas dinâmicas que utiliza para a organização dos seus quotidianos, como gere as diferentes culturas e que tipo de dinâmicas realizam, a compreensão deste processo e do nosso objetivo ficam mais iluminados.

Educadoras/es facilitam e estimulam a autonomia e a (auto)aprendizagem

Com as contribuições de diversos/as autores/as podemos relacionar esta prática com uma visão mais inovadora da sociologia da infância, que entende as crianças como atores sociais que têm os seus direitos e que eles próprios ‘reclamam’ a sua ação no mundo, a sua participação nos mais diversos contextos de forma a se sentirem plenamente integrados/as. Tal como Tristão (2005) considera-se a educação de infância com um papel fundamental para conceber a criança cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito na construção do seu próprio conhecimento. Mais ainda para esta educadora os profissionais constroem-se “observando e ouvindo, prestando atenção aos saberes das crianças e sendo facilitadores da autoaprendizagem,

*Mediante o que tenho ali eu **não tenho** que tratar as crianças como se fossem robôs, como se fossem bonecos, como se fossem todos iguais uns aos outros, tem que se estar sempre permanentemente em **observação**, para realmente depois **saber** que ah... observar e **levar até à ação**, para ver realmente o que é que cada um é capaz o que é que consegue o que é que não consegue que dificuldades tem como é que posso apoiar... O educador ali, é quem está, é o digamos o **facilitador de todo um percurso de autoaprendizagem**. Portanto tem de criar as condições para que eles, as crianças, tenham à sua volta tudo aquilo que lhes possa despertar, ah... e também ouvir as suas sugestões e depois tentar levá-las a prática. Nós temos que ser os facilitadores. (ent. AU, p. 13).*

Agir e aprender exigem partilhar: formar e criar clima holístico de educação

É evidente que a preocupação por entender as crianças como seres individuais, com características e saberes próprios e que o/a educador/a está lá para ser o/a facilitador/a do processo de desenvolvimento e aprendizagem. “(...) é preciso reconhecer as instituições e o grupo de crianças que lá estão, em seu carácter não homogéneo, avistando as diferenças, de maneira a tornar visível a pluralidade cultural ali existente. (...) é o local onde elas se encontram, relacionam-se com outras crianças e ali podem interagir e criar.” (Filho, 2005: 22). Ou seja, é importante conceber o espaço educativo como um espaço co apropriado que possibilita as interações das crianças.

Assim, se torna visível as profissões conscientes que a equipa educativa tem, o que se torna importante contributo na **construção das crianças como seres sociais com voz**. Nas relações entre a equipa educativa tornou-se possível depreender que são **relações de proximidade** que contribuem para este **clima de educação holística estimulante** com as crianças. Através da experiência contada pela educadora na formação e com uma auxiliar, é

visível que existem outras visões educativas dominantes de silêncio e de aborrecimento com o trabalho. Essas estratégias e formas educativas precisam ser desconstruídas e mudadas:

*A L*** tem imensa graça, pronto, a L*** há coisas que, pois às vezes lhe digo, nós temos algumas tiques de, algumas maneiras de estar, eu: “Fale baixo”, “Ai, não consigo AU***, não sei falar alto, mas tem razão!”, eu: “Desculpa filha!” e num sei quê, mas a L***, elas têm que fazer **formação** sendo funcionárias da câmara eu acho que nunca te contei isto, e então antes de começar as sessões de formação aquilo... aquelas **assistentes todas, todas juntas é de queixas, queixinhas e queixolas** e lavar, e num sei quê, e ela disse: “Eu não entendo” e eu “O que é que não entendes? Há quantos anos trabalhas como educadora?” e ela: “Mais de trinta!”, “O quê? Tu num te aborreces?”, ela “Não, eu não entendo, porque é que me havia de aborrecer, nós damo-nos tão bem.” (risos) “Nós damo-nos tão bem, credo! Eu não aguentava e mais não sei quê...” (risos)” (ent. AU, p.14).*

Consideramos que um bom ambiente educativo também potencia um clima de educação mais satisfatório e produtivo. Já Sarmiento (2007) nos dizia que “A natureza pedagógica da actividade docente assenta na construção, através de processos activos, participativos e criativos, de uma consciência crítica do mundo, através de um trabalho de inscrição do outro, associada à análise das implicações políticas e simbólicas das trocas culturais entre crianças.” (Sarmiento, 2007: 23). É, desta forma necessária, uma **pedagogia de persistência e próxima das crianças**.

*(...) como profissionais nós temos que respeitar quem está à nossa frente, às vezes é difícil, que eu já tive lá **uma assistente que até tive que por volta de urgência pró hospital com pico de hipertensão** (risos) (...) Porque vinha habituada a trabalhar num **espaço em que as crianças nem falavam, nem falavam! Era um silêncio enorme naquela sala**, portanto... (...) Portanto comigo ela ficava doida, para não ficar ela doida que já era um bocadinho, fiquei eu doida, e ia ficando doida, portanto acaba por ser... eu acho que não é correto trabalhar-se assim percebes? Não é, não é... é completamente, é burrinho pronto (ent. AU, p.14).*

Entende-se que existe uma filosofia pedagógica muito preocupada com a **proximidade** com as crianças. E se pensarmos nestas crianças, que muitas vezes se sentem desprotegidas e desintegradas por estarem num ambiente diferente do qual estavam habituadas, essa proximidade e carinho, ajuda no processo como se refere no Diário e na entrevista.

*Quando chegaram a sala eu perguntei ao Ru*** se não queria vestir o casaco porque estava frio e ele respondeu-me: “Não tenho frio! Aqui na escola estamos sempre protegidos” e foi brincar. (Diário, 22/11/19).*

*Assim como da mesma forma, estava uma colega este ano, nova neste agrupamento, e disse-me que **as crianças eram calhaus!** E eu fiquei boquiaberta! E disse à D*** (outra professora da escola), eu nunca mais falei com aquela colega! Então chega a um jardim de infância da rede pública, seja ele do que for, e diz que as crianças são calhaus!? Mas são calhaus porquê? (com tom acentuado) Isto é completamente incorreto... (ent. AU;15).*

Nem todas as escolas têm esta visão próxima das crianças. Através deste relato compreendemos que existem espaços de ensino em que as regras são mais normativas e pouco flexíveis para as crianças se desenvolverem.

2.2. Profissionalidade que aprende e valoriza o brincar: língua franca das crianças

Quando se trabalha com crianças que têm diferentes culturas, questiona-se como a comunicação funciona, e também como os/as profissionais de educação adequam as suas práticas para gerarem interação e clima de autodesenvolvimento, ingrediente da cidadania.

*tivemos sempre crianças de etnia chinesa porque no Porto tinha uma comunidade que é a mais antiga do país, mas a partir de 2001 começamos a ter já aquela... crianças de famílias, crianças vindas do Bangladesh, da Índia, ah, e pronto, olha eles todos se **entendiam**, mesmo falando línguas diferentes, eles o brincar acaba por ser digamos uma **linguagem universal**, e não é como o inglês que é a **língua franca**, mas é o brincar (ent. AU; p.5)*

Aqui é evidenciado como a língua franca destas crianças, brincar. Nesse processo das suas brincadeiras todos/as se entendem. Também nas rotinas quotidianas conseguimos observar este aspeto. Vimos como através das brincadeiras transmitem o que querem dizer, as suas vontades, os seus gostos, as suas regras e entendimentos.

*Passaram muito do seu tempo a **brincar com** as esculturas ou mesmo a fazer desenhos. Ao fim de algum tempo começaram a **juntar-se** na zona da casinha e foram **criando** uma grande família e **brincaram todos juntos**. Notava-se que estavam **felizes** e se **sentiam** bem em conjunto. Nesse momento a educadora e as auxiliares ficaram afastadas e deixaram-nos brincar. Penso que esse momento foi muito enriquecedor para eles **desenvolverem** as suas **relações**, mas também para se **exprimirem** livremente e **inventar** as suas próprias histórias. (Diário, 8/11/19).*

Fica evidente a importância de valorizar a participação das crianças nas suas relações sociais, dar espaço às crianças, saber afastar-se para que as relações, a inovação, a expressão possa pular e emergir, com e entre as crianças. A equipa educativa, dá espaço e percebe quando tem de se retirar para possibilitar estas relações.

*(...) a educadora tem uma visão inovadora e não convencional de como devem funcionar os jardins de infância. Prima muito pela brincadeira sem carácter escolarizado e as crianças **têm espaço** para brincar e se **desenvolver** mutuamente. Disse-nos que a escola pode esperar e que mesmo sem escolarizar elas saíam do jardim a **saber imensas** coisas e **muito desenvolvidas** com as **suas próprias descobertas**. (Diário, 31/5/19).*

Também Agostino e Sarmiento falam destas questões de uma outra forma, mas com os mesmos sentidos

(...) se torne num espaço de intercâmbio, recepção e reconstrução de saberes gerados na diversidade cultural, e de interrogação crítica do mundo (Sarmiento 2000). Também poderá proporcionar pelo exercício de solidariedade e cooperação, compreensão e respeito pelas

diferenças entre crianças, profissionais e famílias, tornando nossas vidas mais plurais, ricas e heterogêneas, nesse encontro de diferentes racionalidades, reverberando para o mundo um projeto de sociedade que se contraponha ao modelo hegemónico e autoritário que temos pensando sobre nossos corpos e sentimentos, um lugar onde todos tenham direito, espaço e tempo de se encontrar. (Agostino, 2005: 71).

Interculturalidade exige cuidar e dar espaço, aprender, dialogar e (inter)pronunciar

É importante que a equipa educativa também compreenda este tipo de dinâmicas e deixe as crianças assumirem uma postura ativa. Voltamo-nos mais uma vez para a visão da educadora quando nos salienta que o respeito é crucial para o desenvolvimento destas crianças.

*Portanto, e eu acho que uma questão de respeito foi, nós começarmos por... porque olha, se pensou e se imaginou, achei que era importante, **começar por aprender** as saudações das suas culturas nas suas línguas, por ter o **cuidado** de se pronunciar sempre corretamente os seus **nomes** e isso fazia com que os **outros também os pronunciassem**, e é uma questão de respeito. E eu embora, tivéssemos o Ri*** que eu estava sempre a cortar e a corrigir, nós dizíamos RIAH, e ele Não!Não!No!, Rian, Rian (risos) (ent., AU, p.5).*

Este testemunho salienta um aspeto muito importante do nosso ponto de vista, que é o facto da equipa educativa estar sempre disponível para **aprender a dialogar** com as outras culturas, para que todo o grupo se sinta mais próximo e incluído. A educadora salienta o cuidado e o respeito pela diversidade:

*Durante o momento de brincadeira livre começaram um a um a juntar-se na casinha, que estava a ser ocupada pela Ri*** e pela Na*** e decidiram juntos criar um cinema. Utilizaram os bancos da mesa e fizeram uma fila de cadeiras, o Sa*** e o Lu*** pegaram na mesinha de cabeceira e colocaram o micro-ondas a fazer de televisão e, muito organizados sentaram-se todos/as nas cadeiras virados/as para o micro-ondas e comentavam o que estavam a ver: “Olha, agora ele vai descobrir o tesouro!”; “que fixe, puxa para trás.”; “muda de canal esse já não tem piada, põe no 44 que é o panda!” (Diário, 6/12/19).*

Assim, podemos depreender que “(...) as crianças aprendem umas com as outras sobre as emoções e seu controle, no contexto de interação do grupo de pares.” (Trevisan, 2007: 52). Nestas atividades as crianças “têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.)” (Silva et al., 2016: 27).” São, muitas vezes, estes momentos de brincadeira, que potenciem ações, objetos ou imagens mentais, co construídos pelas relações estabelecidas que podem promover aprendizagens na construção e produção da realidade de cada criança, pelo que cada uma retira um significado diferente daquele momento pois também a experiência segundo uma bagagem cultural distinta. “Mediada pelo

brinquedo, a criança apreende num mundo social, construindo sua própria história de vida e de conhecimento. A criança utiliza o brinquedo como orientador externo, que acaba por produzir movimentos de transição no seu próprio processo de desenvolvimento.” (Vasconcelos, 2008: 74).

Interculturalidade exige dar condições para criar e ter bem-estar

*É muito interessante perceber que eles **criam** histórias e **organizam-se** em conjunto para levar a vante uma brincadeira, mesmo sem a orientação nem interferência dos adultos. Leva-me a questionar **a mais valia que é estes espaços de brincadeira livre e de que forma estes podem ser promissores de bem-estar e de espírito de equipa.** (Diário, 6/12/19).*

Com isto, consideramos crucial criar este ambiente de respeito e aprendizagem constante, em que as crianças tenham liberdade para demonstrar as suas aptidões e receios, e que isso abona num ambiente acolhedor e comum que potencia bem-estar a estas crianças.

*(...) tu reparaste eles são crianças, é um grupo de crianças muito acolhedor, mesmo todos os anos, tendo **crianças diferentes** eles acham que, a **ambiência** que se sente, ou que se **leva ou gera** naquele espaço é **um ambiente de acolhimento e de respeito e de bem-estar**, tem que ser! Pronto, e **temos e queremos crianças felizes.** (ent, AU; p.5).*

2.3. Profissionalidade numa escola heterogénea: voz e espaço de liberdade e decisão das crianças

(...) a participação infantil constitui uma condição essencial de uma educação intercultural ativa. A criança aprende a diferença, o respeito e a cidadania por estar implicado ativamente na sua própria experiência de conhecimento e de vida. Mas a participação não vai por si mesma. Exige uma ação pedagógica capaz de favorecer o exercício da decisão pelas crianças. (Sarmiento, 2007: 38).

Sendo este estudo muito focado numa educação que tenha em mente a aceitação de outras culturas e que, para isso, a voz e a participação das crianças são elementos cruciais, para que isso aconteça, revemo-nos nas palavras anteriormente salientadas quando se considera que as crianças aprendem a respeitar e têm um conhecimento distinto perante a vida. Isto é um fator muito referido e presente pela educadora, quando refere que este respeito e esta aceitação de outras culturas deve ser conscientizada:

*E quanto mais não seja tirar da boca de algumas pessoas: E vêm estes para aqui! Tirar-nos não sei o quê! E eu disse, não se esqueçam que Portugal já foi um país de muitos emigrantes, as pessoas procuram modos de vida melhores e estes vêm para cá para **83lias83er** uma vida melhor. Nós todos temos o direito, **83lias** temos o dever de os respeitar! A eles e aos seus descendentes, e se eles já estão a integrá-los na escola pública, nós temos de aceitar. Aceitar, mas não é numa situação resignada e aceitar como uma **mais valia para nós todos** (ent., AU; p.6);*

Outro dos aspetos que consideramos importante valorizar e analisar aqui, é a necessidade de compreendermos que as crianças também são capazes de estimular este espírito de entreatajuda e cooperação. As crianças desenvolvem-se enquanto cidadãs ativas e que, num futuro, podem alterar e ser agente destas perspetivas do que é viver em sociedade:

*Se as crianças têm a **possibilidade de falar** sobre aquilo que, ou de **verbalizar** sobre aquilo que querem fazer, dar ideias aos outros e os outros aderem a elas, isso desde... olha a Já***, que ela já tem p'rai 17 anos agora, ela era uma garota que dava imensas ideias para os outros levarem à prática. Ah, estou agora a lembrar-me da C***(menina brasileira, 4 anos), que tem sempre muitas coisas para dizer aos outros e depois também, **partilha**, mas também **propõe** e os outros aderem, portanto independentemente da nacionalidade o que interessa ali é que eles estão em **interação permanente**, para mim, é muito importante terem **espírito de interajuda e cooperação forte**, que isso é que **nos faz válidos como seres humanos**, e independentemente de tudo e da sua proveniência não interessa a origem! O que interessa é **que somos todos seres humanos** todos no mesmo espaço com uma convivência e absorvendo tudo e levando à prática tudo aquilo é que **sugerido** por eles e que realmente se **propõem** eles próprios e aos outros a fazer. Nós **ouvimos** e **nós vamos nessa!** (sorriso) Vamos nessa sempre como **mediadores e facilitadores** (ent, AU; p.6/7)*

Dar voz as crianças é uma forma de lhes dar liberdade para exprimirem o que sentem construírem-se como cidadãos/ãs ativos numa sociedade mais livre e mais justa para com todos/as.

2.4. Aprender desde a primeira infância a (con)viver com diversidade e vivê-la no momento

Defende-se neste ponto a importância acrescida de conviver com a diversidade desde a primeira infância, dimensão e elemento do nosso objeto de estudo. Esta convivência nos ambientes educativos, pode ser encarada e pensada em termos de *cidadania pedagógica* (Berstein, 1982); Araújo, 2007; Macedo, 2018), enquanto espaços em que as crianças têm papel mais ativo e condições para se implicarem na autoaprendizagem alargada.

Vasconcelos ao afirmar que as crianças “aprendem a importância do respeito, [de] como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social” (idem: 112). Isso significa que, defender a diversidade cultural na primeira infância, não é estar contra adultos nem desconsiderar e anular os seus papéis e funções de cuidar e educar das crianças. É antes horizontalizar as relações intergeracionais. “Pensar na diversidade é interpretar a pluralidade, é interrogar pelo lugar que essa

pluralidade implica no contexto de uma educação multicultural. Dialogar com a diversidade é ter consciência de que o outro não pode ser reduzido à lógica do mesmo (...) compreender a necessidade de preservar o outro nas suas diferenças e na sua dignidade como pessoa.” (Pereira, 2004:28).

É, neste sentido, entender o adulto como um mediador na garantia dos direitos das crianças. É disputar por relações entre adultos e crianças mais éticas - cuidadas, respeitadas e cooperantes -, passíveis de levar os adultos a consciencializar, também, as suas vulnerabilidades e a reconhecer o quanto podem aprender sobre si aprendendo sobre e com as crianças (Ferreira, 2010). A nossa educadora diz assim:

Quiseram saber num mapa onde é que o mundo, onde é que ficavam os países, como é que eles podiam ir para lá, como é que se deslocavam, porque é que falavam línguas diferentes, porque é que vestiam de forma diferente, porque é que a música era diferente, porque é que a comida era diferente, e... e sempre numa de respeito. Porque é que as comidas são diferentes e, portanto, isso fez com que, por exemplo, o ano passado tivéssemos o restaurante na sala, e tivéssemos a partilha de comidas muito diferentes. Portanto acaba, e... acaba por ser sempre enriquecedor a nível pessoal! Sempre! Para as crianças e para os adultos. (ent. AU; p.6).

Assim, defendemos que é desde a primeira infância que o contacto com a diversidade entre crianças, entre culturas e entre diferentes capacitações é central para novas profissões,

Espero bem que sim porque eu acho que, nesta primeira infância se contactar com esta diversidade e se aprender que é rica, e não é negativa, que sem haver, ah, expressões pejorativas, explicando... explicando! Às crianças tem de se explicar e explicar o porquê, não é? O porquê do dia e da noite e porque é que existem tantos países e porque é que somos todos tão diferentes. A história é importante para isso. Eu acho que da mesma forma que nós temos crianças com necessidades educativas especiais faz com que o grupo tenha, ou as crianças tenham uma atitude diferente para com o outro e quando veem alguém com essa condição e nessas circunstâncias. Nós já tivemos exemplos disso, tenho exemplo disso na minha prática, que tive crianças que tinham paralisias cerebrais profundas e os pais partilhavam que: A minha filha sempre que vê alguém com necessidades especiais não tem nenhum problema em chegar, em tocar, em falar! (ent. AU, p.7).

Através destes exemplos e conceções teóricas é crucial que o ambiente educativo proporcione inclusão e respeito pela diversidade, incentivando e construindo cidadãos ativos dotados de personalidade mais inclusiva no seio educativo. Assim, consideramos que a educação deve contribuir para o bem-estar relacional destas crianças e que isto é central para a sua inclusão na escola, capacitados a participar e envolver-se em tudo o que os rodeia (Stoer & Cortesão, 1999).

(...) acho eu a interiorização do respeito pelo outro e pela diferença e pela diversidade. Principalmente pela diferença até mesmo entre nós, nós também somos diferentes, sem ver isto de tom de pele é perfeitamente palerma. Pronto, eu acho que fica lá, fica sempre lá! É de pequenino que torce o pepino, não é? (risos) portanto, vamos ver, eu creio que sim, pelo menos

no meu trabalho está claro que eu penso sempre neles como cidadãos ativos para cidadãos ativos, participativos, com sentido de responsabilidade no seu papel na sociedade. Mas, não estou na condição nem estou naquele momento sempre a pensar nisso, porque nós ali vivemos o momento e, portanto, é, sempre numa construção positiva da sua personalidade. Passar os meus valores que eu acho que são corretos, pronto, nós não somos todos iguais, eu tento ser boa pessoa (risos) acho eu! E... e ser respeitadora e, portanto, passar-lhes isso. E eu acho que não é difícil quando há uma ligação afetuosa que é profunda e é grande. (ent, AU; p.7);

Começa logo pelo exemplo do primeiro ciclo. São muito respeitadores, num primeiro ciclo lá na escola, são muito respeitadores das crianças de culturas diferentes. Ajudam, apoiam imenso! (ent; Au, p.12).

As ambiências promovidas por estas profissões alternativas às normativistas dominantes promovem contacto, aceitação e aprendizagem de formas educacionais e comunicacionais não violentas. Isto é crucial no mundo atual, em que a diversidade parece ser cada vez mais fonte e ponto de grande contenda, violência e tensão. Precisamos destas profissões educacionais no mundo que confronta grande diversidade cultural de grupos, pessoas e gerações.

“O mundo é de todos”, não há superioridades”: como (con)viver no contexto educativo global?

O preconceito, a recusa do diferente e a atitude de superioridade são ações e concepções que estão enraizadas e que têm um longo processo. Por isso mais uma razão para não serem minimizadas desde cedo, através de um trabalho contínuo de desconstrução e reconstrução da cultura social e na educação de infância. Com isto, a escola e os/as educadores/as têm responsabilidade em “(...) favorecer a consciência crítica do mundo, atenta às diferenças e vigilante sobre os factores de desigualdade.” (Sarmiento, 2007: 35). Há, assim, necessidade de repensar as investigações que foram sendo feitas sobre as crianças, propondo um olhar que as considere como sujeito com voz e expressões próprias, sendo que “... é possível ver as crianças a partir de suas experiências e manifestações, principalmente aquelas construídas por meio das relações estabelecidas com seus pares, e não mais como sujeitos passivos (...)” (Filho, 2005: 14).

Apesar de serem ainda muito silenciadas por uma visão centrada nas perspectivas dos adultos as crianças têm uma presença social ativa e, por isso, é preciso reconhecê-las como indivíduos ativos que interpretam o mundo. Com isto, “A tarefa será a de contribuir para a discussão e, posterior desconstrução, de mitos sobre a infância e incluir as crianças no mundo das cidades organizadas porque elas têm sistematicamente permanecido nas margens e a

exclusão a que estão votadas tem sido naturalizada e considerada como algo de natural, normal, e/ou secundário.”(Tomás, 2007: 104-105).

e nós neste momento, nós temos tantas realidades que são tão diferentes, daquilo que tu quando eras pequena, daquilo quando eu era pequena muito mais! A questão das famílias, são completamente diferentes neste momento. Existem diferentes tipos de famílias, não é? A questão, sei lá, da transsexualidade, de todas essas questões. E temos também, porque o mundo é global, a circulação de pessoas por todo o mundo! Porque o mundo é de todos! O mundo é de todos. Não é só de quem cá mora, num espaço do planeta, tem uma denominação. O mundo é de todos e portanto, nós temos é que deixarmos-nos daqueles momentos, de trás, históricos, em que fomos nós cristianizar África e América Latina, não é? Porque achamos que éramos sempre superiores e não somos superiores a ninguém, e abrir as portas a todos os cidadãos do mundo. Porque, já no grupo nunca na vida uma criança utilizou o termo chinoca! Não! Porque não é correto, eu não te chamo portuguezona! Não te chamo... pronto. O facto de estar numa escola básica dá-me para eu me aperceber, muitos garotos passaram por o meu grupo, o feedback que eu tenho das colegas é que eles são muito cooperantes e são muito respeitadores. Fico feliz claro! (sorrisos) fico muito feliz, e a partir daí todos os docentes não são todos iguais, mas pronto. Mas, eu acho que fica ali sempre algo de que a diferença não é negativa, que a diferença não é má, que a diferença não é, independentemente de ter uns costumes de termos pessoas sempre iguais a nós, há sempre diferenças. Porque as personalidades são diferentes, a própria atitude perante a vida é diferente, portanto nós temos que... eles têm de aprender... (ent, AU, P.12).

Stoer & Cortesão (1999) defendem que deve existir uma maior consciencialização da diversidade cultural que está cada vez mais presente na nossa sociedade e que “(...) o professor possa e saiba ver a diversidade com que trabalha e que queira e possa tentar encontrar algumas formas de o fazer de modo a contribuir, mesmo que modestamente, para o desenvolvimento de uma escola com um funcionamento mais democrático.” (idem: 60). Touraine (1998) também defende que se deve promover uma comunicação entre as culturas, como qualquer conceção de democracia de forma a reconhecer o pluralismo de interesses, opiniões e valores.

Mostra-se, por isso, importante dar espaço para que as crianças se possam exprimir incluindo *pela arte*, pois “Frequentemente menosprezamos as capacidades criativas dos mais novos, quando não as coartamos, e, em vez de criarmos condições para que se possam exprimir, preferimos encharcá-los de informação ou apelar exclusivamente ao seu desenvolvimento cognitivo.” (Magalhães, 2004: 14). Assim, “The role of artistic expression in school is to be emphasised as a teaching tool that creates a context and possibility for the emergence of fundamental professional competences that will awaken the potential of each student and their willingness to stay in school.” (Macedo et al., 2017: 90).

(...) para mim é importante além dessa aceitação dessa liberdade e da diferença, porque mesmo sem culturas eles vão ter diferenças no seu percurso, para mim o que é importante é que eles aprendam o que é respeitar, aprendam a cooperar, a ter uma autoestima positiva, a chegarem à escola e não terem problema nenhum em dizer olha vou dar uma volta e ter um professor que aceite isso, quando está um bocado irritado e enfasiado com aquilo, com a situação, e serem

capazes de ir para as situações com energia positiva na medida em que estão com estrutura mental e preparados para isso. Para **enfrentar também as suas diferenças**, no seu percurso. (ent, AU; p.13).

A educadora, através das suas palavras revela exemplos que comprovam esta necessidade de incluir diferentes culturas e respeitar em todos os momentos, e como é fundamental que escola e equipas educativas tenham um lugar ativo nesta inclusão:

*Portanto, aquilo que eu tenho de fazer é que e, às vezes, por exemplo com a C*** (menina 4 anos brasileira) foi um processo mais demorado porque a R*** (menina 5 anos portuguesa) é líder! Mas no final deste mês, p'rai no mês de março, no princípio do mês de março ela **já largava a minha mão nos momentos de transição** e já se incluía no grupo. E eu fiquei feliz por isso. Porque ela podia estar integrada, mas havia momentos em que não se sentia incluída porque ela tinha porque ela tinha de procurar o apoio do adulto. Portanto, para mim isso, o reforço positivo que temos permanentemente de lhes estar a dar, faz com que eles fiquem fortes emocionalmente! Acho eu pelo menos. E aceitar que falhar é humano! E que partilhar e às vezes brincar é ganhar e perder, e há jogos que têm esse objetivo, nós tentamos sempre dar a volta, por exemplo, quando jogamos as cartas quem ficar com o gato é que perde, não! Quem ficar com o gato é quem leva os bigodes! Pronto e acabou e, portanto, todos querem ficar com o gato porque querem os bigodes de gato na cara (risos). Acho que independentemente de tudo, eu acho que vão ter, vão ser diferentes, acho que vão ser diferentes! (assertiva) Tomara é que tivessem famílias que também fizessem o reforço nesse aspeto. Mas mesmo assim, não há que lamuriar nada, eles vão **crescer enquanto pessoas** também e fica lá... fica lá a sementinha, fica (sorriso) fica lá acho que sim. (ent., AU; p.12).*

Em síntese, as dimensões enunciadas e detalhadas sobre profissões e profissões interculturais elucidam dimensões importantes de uma educação de bem-estar relacional das crianças poderão ser uma mais valia para a sua inclusão, no sentido de se sentirem capazes de participar e envolver em tudo o que as rodeia.

3. Bem-estar das crianças e a possibilidade de um espaço de expressão alargada: a voz das crianças

Procuramos neste último ponto do nosso trabalho sobre “os dados” refletir e compreender o lugar da participação e da voz das crianças na promoção do seu bem-estar, particularmente num ambiente em que a diversidade e a possibilidade de múltiplas formas de expressão são intrínsecas. Após aprofundar práticas e dinâmicas de organização dos quotidianos neste jardim-de-infância através da análise de uma das vozes da equipa educativa (educadora) procura-se agora analisar também vozes de crianças presentes no Jardim de Infância.

Compreender as relações que se estabelecem entre as crianças e entre estas e a equipa educativa torna-se importante, por forma a compreender se estas relações podem contribuir para maior bem-estar e também serem potenciadoras de maior participação de crianças que vivenciam diferentes culturas.

Assim, num primeiro momento procura-se discutir como é importante dar espaço para estas crianças assumirem a sua voz, podendo ser autênticas. Considera-se importante aprofundar como o afeto é elemento potenciador de bem-estar. Bem-estar que pode assumir várias dimensões: o cuidar, sentir-se seguro e sentir-se acarinhado. Posteriormente procura-se demonstrar a importância de valorizar as crianças como cidadãs ativas e providas de voz. Seguidamente, decide-se explorar a importância da voz ativa como elemento fundador de bem-estar e cidadania. De facto, a não participação provoca exclusão, marginalização e silêncio e em opressão e silêncio não existe bem-estar. Num último ponto, trazemos para esta análise os desafios, crises e um possível viés de uma sala de jardim de infância multicultural, que exigem **saber** lidar, gerir e potenciar de modo a prevenir e confrontar situações que poderão surgir futuramente.

3.1. Espaço e tempo para a voz e autenticidade das crianças: “dar tempo à criança para expressar...”

Neste ponto de análise procura-se dar ênfase à necessidade de dar espaço para que as crianças se possam expressar nas suas múltiplas formas. Como já vimos anteriormente, este espaço é muito importante também para que possam evidenciar e tornar-se ativas e com voz na sociedade. Além disso, tudo isso sobre e com crianças que apresentam outras culturas complexificam-se as exigências sociais e pedagógicas em dar segurança e espaço para o fazer.

Dar espaço e promover a voz constitui, nas palavras da nossa educadora, “fator estabilizador” para que as crianças comuniquem, se sintam confiantes e expressem o que sentem, o querem e o que não querem e o que aspiram.

*Estive muito tempo a **desenhar** o que ele me pedia para desenhar com giz no quadro. E foi um momento muito importante por aquilo que ele me ia dizendo. Pedia-me: “Desenha um homem”, uma mulher grande...” E eu perguntava “Quem são estas pessoas?”, “É o pai, a mãe e os manos, eu gosto muito deles”. “Mas tu tens saudades deles?” “Sim, mas eu gosto de estar aqui, aqui é fixe e brinco mais”. Foi uma conversa muito interessante para compreender que, parece que ele se sente bem naquele local. (Diário, 22/11/19).*

*Estavam a brincar todos juntos e fizeram um piquenique no chão todos juntos, até a Rita que estava mais afastada se juntou a eles. Pegaram nos lençóis do quarto de brincar, nos pratos da cozinha e criaram um piquenique no chão e sentaram-se todos em roda a brincar em conjunto. Até o Ay*** que não costuma participar nestas brincadeiras estava também na roda. Depois o Ay*** afastou-se e veio fazer construções de legos para a minha beira. (Diário, 6/12/19).*

Potenciar momentos prazerosos e confortáveis como estes, em que a equipa educativa cria espaço para que as crianças se relacionem, brinquem, inventem, etc, torna-se central na educação. Este clima de bem-estar promove e assegura o desenvolvimento da voz e de capacidades para encarar os desafios futuros na sociedade. Com efeito, acredita-se que o bem-estar deve,

(...) ser considerado numa visão holística que condensa, à uma, a complexidade da realidade social contemporânea com o respeito pelas identidades individuais e que observa, em simultâneo, dimensões de direitos individuais com condições colectivas de exercício de uma cidadania plena. Bem-estar é, assim, a condição de satisfação pessoal e inclusão plena, dos indivíduos e das comunidades sociais. (Ferreira & Sarmento, 2008: 70/71).

Pensar, praticar e expressar o conceito e as dimensões de bem-estar

Conhecer as realidades e as experiências de vida das crianças a partir delas e dos seus pontos de vista, das suas preocupações, concepções e práticas infantis para que se possa vir a conhecê-las e intervir de modo fundamentado, contextualizado e multilateral. Em causa está a assunção neste estudo das crianças enquanto sujeitos com autonomia concetual (Ferreira, 2004; Soares & Tomás, 2004, entre outros); ou seja, enquanto seres capazes de produzir significados e sentidos próprios de bem-estar/mal-estar acerca das suas vivências.

***bem-estar** é tanta coisa, bem-estar físico é bem-estar emocional, não é, portanto, e... Nunca estão dissociados, mas bem-estar, bem-estar para aquelas crianças. É... primeiro, temos de estabelecer uma relação de afeto, pronto que é essencial, não é? Depois, ah... colocar na sala cuidadosamente escolhidos tudo aquilo que nós achamos que é importante, que é apelativo, que é colorido, que é diferente, que é inovador, para eles conseguirem desfrutar disso. E depois, é dar-lhes espaço, dar-lhes voz. (ent., AU; p.8).*

Tal como a educadora nos salienta, bem-estar é “deixar ser criança” é criar espaço, o **momento** e a **voz**, o que no dizer de Eunice Macedo “(...) supõe a relação do direito de ser ouvido/a e reconhecido/a, refletindo e agindo nos contextos de vida, na e para além da escola. Incorpora o desenvolvimento de um sentido de pertença e reconhecimento pela e na cultura escolar, a participação ampla como parceiros/as na construção da vida escolar e a realização do potencial de cada jovem, como ser único (...) num quadro de inclusão, justiça e reconhecimento, interdependência e igualdade de condição...” (Macedo, 2018: 232).

*uma colega que utilizou uma expressão que nunca mais esqueci, e isto já foi há uns anos! Ela diz que nós como educadoras de infância temos de **suster o tempo**. Nós temos de **parar** para **observar e dar tempo à criança expressar** o que quer, o que não quer, o que lhe vai na alma, os seus estados de alma, as suas tristezas, as suas alegrias, as suas realidades. Portanto e é isso mesmo, e depois mediante toda essa situação o **espaço físico tem de ser confortável, colorido, apelativo, com as suas produções expostas***

*Dar-lhes espaço para eles **serem eles**, para vir ao de cima a **autenticidade**. E há **momentos** individuais, há **momentos** de pequeno grupo, **momentos** de grande grupo, tudo com **regras específicas**, o saber **escutar** o outro, o **apoiar** o outro, portanto isso acabar sempre por estar inerente, mas o bem-estar tem de ser o bem-estar emocional e deixá-los ser crianças (com entoação mais forte). **Deixá-los ser crianças!** (sorrir). E quando os vejo no portão a correr para a porta de entrada, isso **deixa-me feliz**. (a sorrir). Sabes que existem algumas adaptações difíceis, não é? (AU; p.8).*

Mas bem-estar para além de dar espaço deve observar também o dar tempo, como condição não apenas da relação, do afeto, da expressão e a tradução em produções próprias. Para isso é necessário dar condições físicas, isto é, recursos e espaços, para que a produção e a sua visibilidade, tenham espaço para revelar as suas autenticidades, criações e gerar momentos significativos para as crianças.

A partir desta visão de bem-estar, enquanto dar espaço e dar tempo para que se se expressem e sintam bem e “**gostem**” do local escolar , incluindo estar entre colegas e as **pessoas adultas (co felicidade)** permite que sejam autênticos, vivam e aprendam o valor da autenticidade, mantendo as suas próprias características. Podemos retirar estas dimensões de várias falas de crianças, ao longo dos dias de observação, em que foram falando e exprimindo o que sentem em relação a esta temática:

*Da*** – Eu gosto de tudo aqui na escola...”;*

*Ra***- Eu... eu gosto do lu*** do sa*** da ri*** e também do ru*** e também do sa***! E da ni*** também. Eu gosto de todos, porque... ser amigo é brincar. Eu gosto dela, dele, dele, dele, dela...;*

*Sa***- Gosto do Lu*** por amor! Porque... ter amor é ser amigo;*

*Ra*** - É o meu sonho, ser **simpático!** **Fazer o dedinho** assim (formar um coração com os dedos) é muito bom!;*

*Ca***- Ser amigo é **brincar junto e dar beijinho na bochecha**. Eu gosto de fazer tudo!;*

*Eu- “Quando estas aqui na escola sentes-te a vontade para participar? Para dizeres aquilo que tu queres e aquilo que pensas?” Sa***- (abanou a cabeça que sim e deu um sorriso);*

*Ri***- “Sim! Gosto muito da escola! Gosto muito da escola...;*

*Eu: Quando estas em casa, antes de vires para a escola tu sentes-te bem, sentes-te feliz? Ca***: Muito! Sim...”*

(excerto retirado de conversas intencionais com crianças)

Através destes testemunhos é possível compreender o lugar importante do bem-estar na escola na construção dos sujeitos, enquanto respeito, lugar de atenção e de reflexão, lugar onde existe espaço para o afeto e para o brincar. O objetivo, parafraseando Alain Touraine,

“(…) não é apenas preparar e formar jovens para a sociedade, ainda menos tendo unicamente em vista a inserção económica, mas sobretudo por eles próprios, para que se tornem seres livres capazes de encontrar e de preservar a unidade da sua experiência através das transformações da vida e da força das pressões que se exercem sobre eles.” (Touraine, 1997: 377). Com isto, nas palavras da educadora, podemos concordar que:

*(…) bem-estar é nós respeitarmos a essência de cada um. E isto não é fácil, mas também com a prática vamos tentando, e, em paralelo, diariamente fazer uma reflexão, porque nós temos mesmo que refletir, mesmo depois de todos estes anos de trabalho eu não sei tudo, tenho sempre coisas para aprender e, portanto, mas é respeitar o espaço de cada um e fazer com que eles aprendam também a respeitar o espaço de cada um, dos colegas e dos adultos, e depois tem muita graça porque por exemplo a M*** (menina 4 anos) é assim: S*** (menino 5 anos) respeita os adultos! (com tom autoritário). São frases que eles vão dizendo, tem imensa graça, ver que alterações no seu vocabulário, na riqueza do seu vocabulário, ver alterações nos seus relacionamentos interpessoais, é muito interessante. Ver porque é que eles alteram as escolhas, porque às vezes és-lhes mais facilitador. Têm dificuldades em gerir algumas emoções, portanto nós estamos sempre em observação e o bem-estar é permitir que eles façam aquilo que está mais... que é mais do seu agrado e que é-lhes mais prazeroso. É o que lhes dá mais prazer fazer. É por isso que eles gostam muito do tempo de escolha livre, que é uma exploração enorme, não é, de tudo aquilo que é a escolha, é a sua escolha, e depois tem a responsabilidade de terminar a tarefa, de arrumar os materiais, tem a ver com o bem comum, portanto é tudo para o bem-estar de todos e de cada um. (ent, AU; p.8/9).*

Assim, dar espaço para que eles/as tenham um ambiente livre, prazeroso e responsável, favorece a expressão da palavra, a par de múltiplas/outras formas de expressão, criação e invenção, incluindo as estéticas, artísticas e culturais. Estas trazem benefícios de **bem comum** e do próprio **autodesenvolvimento**, como é referido. Fazem **alterações, novas escolhas e escolhas livres** e aprendizagens contínuas, de respeito pelo espaço do outro, a alterações, relação com os/as amigos/as, alteração de gostos e escolhas, o que gera e cidadãos/ãs independentes. Para isso, importa salientar a importância da reflexividade no sentido em que, para aprender e viver o bem-estar é preciso saber refletir sobre este e praticá-lo. Estas aprendizagens são visíveis também através das observações que registei:

*Todos fizeram, mesmo os mais pequenos que ainda não comunicam muito fluentemente. Foi interessante como todos **participaram** e começavam a **inventar** coisas do seu dia a dia, mas sempre com um sentido. Foi uma atividade que todos mostraram **interesse** e que seria interessante para eu explorar nas atividades que irei propor. (Diário, 18/10/19).*

*Sentamo-nos todos em roda a falar livremente sobre o que eles queriam abordar. As conversas eram das mais variadas e surgiam por parte deles. Num certo instante, a Au*** começou a **cantar uma música** que surgiu de um objeto e a Al*** começou a cantar **livremente** e quis cantar sozinha no meio da roda. Foi um momento muito interessante porque ela cantou e **dançou** com muito à vontade para o restante grupo apesar de não ter ainda uma linguagem muito fluída e não se compreender o que diz. Notei aqui que ela se sente bem o suficiente para se **expressar** mesmo que não a entendam e fez isso de forma **descontraída e livre**. Após se ter calado, os restantes elementos do grupo começaram a querer cantar um a um, mas nenhum deles se sentia*

descontraído. Todos cantaram com muita vergonha e timidez apesar de quererem participar. (Diário, 8/11/19).

Através destes testemunhos, percebe-se o espaço de liberdade pelos seus gostos e escolhas livres que comprovam o acima referido tornando-os mais independentes e cidadãos/ãs ativos/as.

3.2. Ter estratégias de comunicação: atenção, cuidado, afeto e expressões estéticas: elementos potenciadores de bem-estar intercultural

Não nos podemos esquecer das questões dos afetos e das relações de cuidado que são essenciais, ainda mais quando perspetivamos crianças em idades pré-escolares que possuem diferentes origens e diferentes medos e inquietações. Como refere Laura Fonseca citando (Lynch e Lodge, 2002) bem-estar educacional inclui a dimensão *love, care* e solidariedade para referir a *necessidade, direito e responsabilidade* política educacional e cultural de ter atenção, cuidado (Fonseca, 1995; 2009). Neste contexto de estudo, podemos compreender de forma simples como a atenção e o afeto são elemento nas práticas educativas em análise:

*A Au*** com carinho e preocupação ficou com ela ao colo para lhe dar mais confiança, mas ela decidiu ir brincar sozinha para o outro lado da sala e a Au*** compreendeu e deixou-a ir, não a obrigando a ver o filme. Entretanto começaram-se a dispersar nem vendo o filme até ao fim até que ficou só o Sa*** que estava entusiasmado e a ver até ao final. (Diário, 6/12/19).*

A educadora, salienta especificamente que criar bem-estar se inscreve num trabalho de “cumplicidade” e é uma condição do trabalho exigente, pela constante necessidade de arranjar e melhorar estratégias de cuidado (ajudar a criança a estar, a conhecer a reconhecer-se nas interações). Estratégias estas onde está presente uma tentativa permanente para saber tratar das crianças, sobretudo aquelas que estão a confrontar-se com Outros diferentes.

*eu acho que nós que temos de estar sempre a **melhorar e arranjar estratégias para as coisas correrem bem**. A Y*** (menina do Bangladesh, 3 anos), chegou no início do mês de fevereiro, a adaptação dela foi muito difícil. E então, vamos ter ali uma criança sempre triste? Não! Temos que arranjar estratégias para a criança, e que não nos conhece de lado nenhum, não fala a nossa língua, deve ser um sofrimento atroz, não é, não falar a nossa língua, **tentar** arranjar estratégias para ela **estar, ir conhecendo, ir-se reconhecendo** naquelas interações e então é: uma hora por dia com os pais, com a mãe, depois duas horas, depois só está lá duas horas e vem busca-la... depois só fica as manhãs e, já fica feliz e bem disposta. **Deixar, tentar tudo, dar-lhe materiais que ela adorou, a máquina fotográfica fez, nas mãos dela, e que tu foste testemunha disso, mais o passarinho, e mais essas coisas todas. Nós tentamos**, embora houve muitas situações em que nada **acalmava** as crianças e foi o afeto da L*** (auxiliar mais velha), colinho da L*** que as **acalmou** e que fez com que ficassem, com que gradualmente fossem **ficando bem**. Eu e a L*** (auxiliar mais velha) temos uma **cumplicidade muito grande a nível de trabalho**. Ela é a avozinha que eles precisam como as bolachinhas com manteiga (risos) e trata*

de **substituir a roupinha** quando está toda molhada e coitadinho não pode estar assim, pronto e eu sou a pessoa que **faz com que eles cresçam de uma forma saudável**, acho eu, e **positiva e plena de felicidade** enquanto lá estão, **que sejam crianças a valer!** (ent., AU; p.9/10).

Através deste testemunho percebe-se a preocupação de dar atenção e acarinhar as crianças que mais precisam do seu afeto sem descuidar as restantes. Através das vozes das crianças percebe-se este afeto e carinho da equipa educativa para com elas, assim como o contrário. Existe também um visível afeto pelos restantes amigos/as da sala, o que parece evidenciar que o clima de bem-estar é também clima de amizade para com todos/as, sem julgamentos de diferenças etárias ou culturais:

*Gosto de ser amiga da Ri***”*
*Sa*** – Eu gosto do Da*** por amor!*
*Lu***- Gosto da maneira do Da***!*
*Na***- Eu gosto da Ri*** porque tem brincadeiras bonitas.*
*Ri***- Gosto da Na*** e do Ru*** porque... porque são simpáticos. Eu gosto de toda a gente!!*
*Ca***- Eu gosto da Ri***... porque ela também gosta de astronautas. Mas também gosto muito da al*** porque é um ninja também.*
*He***- Gosto do lu***, do sa***, do ru*** e do ay***... Porque o ru*** gosta de correr comigo.*
*Ay***- Da***, He*** e Ca*** porque brinco com eles no recreio.*
*Da***- Ser amigo é para brincar...*
*Ru*** – Ser amigo é brincar, é não bater...*
*Lu*** – Ser amigo quer dizer portar bem e não bater... “Gosto de ser amiga da Ri***...”*
*Na***- ter amizade, é não brigar com ninguém.*
*Ri***- Ser amigo é educar os amigos, ser simpático, ajudar os amigos!*
*Sa***- Os amigos têm que deixar os gatos em paz! E os amigos partilham e brincam e ajudam!*
*Ca***. Ser amigo é brincar junto e dar beijinho na bochecha.*
*Eu: E gostas de ter amigos que falam outras línguas? Ca***: Gosto! Eu sinto-me muito bem.”*
*Eu: Como é que vocês falam uns com os outros? Ca***: Eu posso falar o inglês com o inglês, português do brasil com português do brasil, português do porto com português do porto.”*
(conversas intencionais com crianças);

As crianças não têm nenhum receio de dizer que gostam uns dos outros, com a sua própria linguagem e forma de estar.

Outro dos exemplos que gostaríamos aqui de realçar são as atividades expressivas de “consumo” estético e “expressão” artísticas em que a equipa educativa promove o bem-estar entre todas as crianças. Estas atividades podem assumir o potencial de inscreverem em si uma universalidade de comunicação:

*Como última atividade, a Au*** ligou a aparelhagem e começou a tocar uma música divertida e começou a dançar com eles. Todos dançaram e só se riam e brincavam uns com os outros e, sempre a olharam para o espelho, menos o Lu*** que ficou atrás da coluna com muita vergonha de participar, apesar de se notar que queria ir. Foi interessante ver que a Au*** não forçou nenhum a dançar e mesmo o Lu*** estando escondido ela deixou-o livremente. Passado umas músicas a Au*** disse que era hora de irem almoçar, mas eles queriam continuar a dançar. (Diário, 22/11/19);*

*Interessante como a música é uma linguagem que não tem língua e faz com que todos, mesmo os que não entendem a nossa língua como a ni*** lhes crie bem-estar e felicidade e ela perceba tudo. É bom criar **atividades lúdicas que os tire da escola** e que lhes propicia outras experiências. (Diário, 27/01/20).*

3.3. Crianças são cidadãs, inteligentes e providas de voz: “Isso não é importante, isso é fundamental!”

Este ponto entra em conformidade com os pontos anteriores e também com outras perspectivas de autores/as como Touraine que defende uma “escola do sujeito” estando esta “(...) orientada para a **liberdade** do sujeito pessoal, para a **comunicação intercultural** e para a **gestão democrática da sociedade** e das suas **mudanças**.” (Touraine, 1997: 358). Deste modo, consideramos que a escola pode potenciar uma educação que defende e confronta a liberdade de cada sujeito como ser individual e coletivo, dando liberdade para que estes/as construam as suas cidadanias ligadas aos seus direitos, saberes nas suas mais diversas expressões e lugares.

Esta conceção de cidadanias educacionais tanto de direitos como saberes é, também uma proposta de Macedo (2018), quando nos elucida que na escola, a reclamação dos direitos surge dissociada da definição e construção do saber. Apesar do seu estudo ser mais vocacionado para jovens, podemos também **agarrá-lo** para as crianças, incluindo em idades pré-escolares, ao assumir-se que a participação na construção dos saberes faz com que todos e todas sejam tomadas como seres inteligentes (crianças) e os/as adultos/as mais capazes de ser e ficar mais empoderados/as nas tomadas de decisão e na gestão dos processos relacionais e de trabalho.

Uma visão assim de cidadania educacional tem em conta uma noção de pertença e de reconhecimento pela e na cultura escolar - onde existe a realização do direito de serem ouvidos/as e reconhecidos/as, mas também o direito de participar da construção e co-definição do saber. Afinal trata-se de não negar e repor o que tem sido negado e “tapado”

Isso não é importante, isso é o fundamental!** Isso é a **base da educação de infância**. É a base. Nós temos de lhes dar voz, porque **eles não são desprovidos de voz**, eles têm noção do que sabem, têm noção do que querem, e só nos pedem como faço? O que uso? Tenta isto, tenta aquilo! E depois, e nós temos que **ao dar-lhes voz, porque eles são pessoas com inteligência!** Não é?! **Não são desprovidos de senso!** Eles têm de ter sentido crítico, eles têm de ter sentido prático, também, têm de se relacionar nas suas relações interpessoais, e também naquilo que querem fazer! Portanto se eles querem fazer uma casa com uma caixa de papelão, não é, e daí a reutilização dos materiais, a única coisa que eu tenho de fazer é sugerir olha com esse material era capaz de funcionar melhor e bem aí, vais ter mais sucesso se tentares isto ou aquilo! **E eles

*vão aprendendo a resolver os seus problemas, vão aplicar os conhecimentos adquiridos noutras situações, se eu não lhes der voz, nunca vão passar... olha nunca vão fazer adivinhas! A I*** (auxiliar mais nova no JI) partilhou uma.... a I*** passou um mau bocado porque a realidade que ela vivia aqui não tem nada que ver onde ela trabalhou. As crianças não tinham voz! (ent., AU; p.10).*

Daqui também se pressupõe que estas crianças sejam reconhecidas operando em sistemas de base cultural considerando as “diferenças” e a diversidade de género, étnicas, idade, território, sexuais, etc.” (idem). Aceitar e incluir estas diferenças pode ser importante contributo para o bem-estar. Esta autora traz a **questão da voz** também salientada por outros autoras/es (Macedo, 2018; Ferreira&Sarmiento, 2008; Araújo, 2005) e de como esta pode ser uma garantia do empoderamento, tornar-se sujeito de direitos, como a educadora salientou no seu discurso. Se estas crianças não tiverem voz, como vamos evidenciar, dificilmente se poderão constituir como sujeitos de direitos, autónomos, providos e provocadores de bem-estar nas suas vidas. A educadora salienta que a capacidade de criação, iniciativa e preparação das suas crianças, a par das aprendizagens e capacidades que desenvolvem nestes processos expressivos com voz e presença no seu contexto, são “completamente polivalente” (criam, decidem, gerem as regras, desconstróem estereótipos), e contrastam com as formas de trabalho rígidas e formatadas mais dominantes.

*(...) no sítio onde ela estava tirava cerca de 50 fotocópias por dia, que eram fichas. Mas também partilhou que, não foi comigo, foi com a L***, que nunca no grupo onde esteve, nenhuma criança teria a **capacidade de fazer as adivinhas** que eles faziam! (expressão de orgulho). Que nenhuma criança lá, **ninguém dizia** do que... aquilo que lhes ia na alma, ou aquilo que sentiam. Pronto, eu já falei, mas não sei sobre a importância dos estados de alma. Quando iam para os **espaços só saíam** de lá quando a educadora **dizia** que se podia sair.*

*Portanto, da mesma forma que há ideias que colocam um número restrito por cada espaço, eu acho que as crianças têm de aprender a regular essas situações. Eles sabem quando estão demais lá! Portanto eles têm de aprender se estorvam, eles de certeza que algum deles que parte para outra situação. **Eles têm de gerir essas situações**. Por exemplo o ano passado, estava uma grande discussão na casinha das bonecas porque queriam duas ser mães e eu disse, mas qual é o problema? Em casa da Na*** há duas mães. Porque o pai é muçulmano e tem duas esposas. E eles disseram, há?? (com admiração) e eu disse, há! (com certeza), então não tem problema! Podes ser mãe também! (disse uma das crianças; sorriso) Portanto, acaba por ser, ah, **o espaço ali num jardim de infância é completamente polivalente**, daí os piqueniques no espaço da biblioteca. Portanto, a rigidez, há rigidez até ao momento em que estão a incomodar os outros, a estorvar os outros, a perturbar os outros, digamos, **mas não estando não tem porque haver rigidez!** Por exemplo fazer tuneis com os sofás, como faz a A*** (menina com 3 anos brasileira) e faz o S*** (menino com 3 anos, brasileiro), isso é trabalhar a matemática, trabalhar a física, trabalhar o corpo, se sustem se não sustem! E a I*** (auxiliar mais nova) também outra coisa que fez foi, que eu fiquei sensibilizada com a mensagem que ela me mandou, é um texto Brasileiro, mandou-me uma mensagem que num grupo de jardim de infância, havia imagina 20 crianças e 20 balões. E o professor disse a cada criança para pegar no balão com o seu nome. E ninguém pegou em balão nenhum. E depois disseram, então vá **cada um pega no balão que quer!** E no final, final, todos eles tinham o balão com o seu nome na mão. Porque os mais velhos,*

*como conheciam a grafia dos nomes dos mais novos foram entregar! Portanto e dizia que eu só lhe mandei porque acho que é isso que a Au*** faz com as crianças. (sorriso com emoção). Portanto, e é mesmo isso é **respeitar** (emocionada)... (ent., AU; p.10/11).*

Considera-se neste tipo de análise, apenas alguns testemunhos exemplares, para evidenciar a sua relação com o objetivo e o objeto deste estudo. Eles mostram a possibilidade real da aliança da grande liberdade de expressão com diversidade cultural e educacional. Trazê-las para este estudo possivelmente pode contribuir para desafiar práticas educativas futuras de capacitação da voz das crianças como cidadãs.

3.4.Voz, elemento fundador de bem-estar: “não havendo participação há silêncio e no silêncio não há bem-estar”

Escutar as vozes das crianças em longo do nosso estudo obriga-nos ainda, a salientar mais algumas dessas vozes de crianças que **dizem** (e não são apenas os adultos a dizer como mostrava o depoimento anterior) com liberdade e sem medo, o que sentem e pensam. Este **dizer** é parte importante da pedagogia de bem-estar:

*Lu***- Eu não gosto que destruam as construções que eu faço.*

*Na***- Eu não gosto que me obriguem a fazer nada! (com o tom de voz muito baixo) Não gosto que me obriguem a fazer aquilo que eu não quero (...) Eu não gosto que falem todos ao mesmo tempo.*

*Sa***- “Eu não gosto ... de fazer... o dominó! Eu não acho muita piada...a fazer caretas...”*

*Ri***- “Durante o dia não gosto de ler histórias...;*

*Sa***- “Todas as crianças podem fazer todas as coisas que querem!”*

*Ri***- “Podemos fazer coisas diferentes. Mas quando a Au*** manda, por exemplo se estamos todos os dias a fazer essa coisa a Au*** manda nós fazermos outra coisa!”*

*Ca***- Podem fazer coisas diferentes... cada um faz o que gosta mais.
(conversas intencionais com crianças)*

É esta liberdade de exprimir vontades e sentimentos que lhes permite inclusão e bem-estar.

O grupo estava feliz a brincar uns com os outros. O Lu*** esteve duas semanas em casa e disse: “Finalmente posso vir a escola brincar, fogo!”. A mãe dele disse que ele estava ansioso e disse a médica que queria ir à escola. Nunca vi o Lu*** a brincar e a rir tanto com o Ci*** como neste dia. (Diário, 20/01/20).

É evidente o bem-estar de estar na escola e de brincar com os seus amigos, como mostra o depoimento que se volta a repetir de seguida,

Ao fim de algum tempo começaram a juntar-se na zona da casinha e foram criando uma grande família e brincaram todos juntos. Notava-se que estavam felizes e se sentiam bem em conjunto. Nesse momento a educadora e as auxiliares ficaram afastadas e deixaram-nos brincar. Penso

que esse momento foi muito enriquecedor para eles desenvolverem as suas relações, mas também para se exprimirem livremente e inventar as suas próprias histórias (Diário, 8/11/19).

Estas questões tem relação com autores/as como Eunice Macedo (2018) que nos mostra as noções de inclusão e exclusão e que essas informam esta discussão de cidadania, pelo que se deve criar condições para se atingir uma compreensão de cidadania que valoriza cada cidadão/ã como ser único/a. Esta inclusão está intimamente ligada à importância da voz na vida das mesmas, pois tal como Lister (2007:53) defende “the importance accorded by the human rights approach to the participation of “the poor” in the development of poverty reduction strategies. Calls for the voices marginalised groups to be heard (...)”. Arnot (2009) equaciona igualmente esta dimensão como fundamental, ao argumentar a importância de se “developing a more rigorous form of citizenship education – one that addresses not the normative values of society, but engages young people in the global controversies of this new century” (Arnot, 2009:225).

*Todas as crianças **falaram** e fizeram discursos bastante **fluentes** sobre o seu dia, sobre aquilo que gostaram mais ou menos. Foi uma atividade muito interessante para rever e aprofundar como pode ser uma mais valia para estas crianças. De facto, ouvir o que eles/as têm para dizer sobre como foi o seu dia é dar-lhes espaço para que estes/as se possam exprimir e para a educadora perceber o que pode ser melhorado. Mesmo que a educadora não o faça com esse propósito penso que é uma boa forma de concluir um dia e deixá-los mais calmos. (Diário, 18/10/19).*

Assim, dar espaço a uma pedagogia da interculturalidade, que contribui para a construção de uma cidadania educacional (Macedo, 2018) e possibilita aos sujeitos, o uso da sua voz e da sua participação na sua educação, assumindo uma visão de bem-estar como a condição para uma satisfação pessoal e de inclusão plena destes/as indivíduos/as e também das comunidades sociais (Ferreira & Sarmiento, 2008).

*A nossa obrigação, é **lidar com todos** o **historial** que eles trazem com eles para o grupo. Nós temos de ser capazes de **perceber, conhecer, entender, apoiar, para depois chegarmos e termos uma criança assim**.... Oh... R*** (menino com 4 anos Português), porque é que não vieste ontem? “Amanhã foi um dia tão comprido Au***...” Foi um dia tão difícil para ele, e a expressão que ele usou foi: “Amanhã foi **um dia tão comprido**...” E uma criança partilhar isto conosco... (silêncio) (AU; p. 15).*

*(...) como profissionais nós temos que respeitar quem está à nossa frente, às vezes é difícil, que eu já tive lá uma assistente que até tive que por volta de urgência pró hospital com pico de hipertensão (risos) (...) Não! Porque vinha habituada a trabalhar num espaço em que as crianças nem falavam! **Era um silêncio enorme naquela sala** (...) Nem abriam a boca... E o facto de, até o A*** (menino 4 anos do Bangladesh) que foi cada vez desenhando melhor, desenhando melhor, e estava sempre: Oh vê, oh vê, anda, vê, vê!! (entusiasmo) Só eles partilharem conosco todas aquelas evoluções e o desenvolvimento que conseguem ter, oh isso é de uma riqueza impagável (emocionada).(AU: p. 16).*

Assim podemos concluir que reconhecer “um dia comprido” como sendo um dia difícil para esta criança, ao contrário de “um dia a correr” quando se está num ambiente onde existe lugar, espaço e voz para falar, participar e decidir. Na verdade, a voz como poder, fez-nos dialogar com Laura Fonseca quando lembra *poder* da seguinte forma: “O poder inclui voz, *empowerment* e «autonomia da acção humana» para os Sujeitos- *ser* e *agir* como cidadã/ão (...). Diz respeito às possibilidades de participação e *autonomia* dos sujeitos socialmente posicionados no seio de relações de poder e de condições sociais, assim como à forma como são incorporados, incluídos e marcados nas instituições, na base de relações de dominação e subordinação (adultos/crianças, professores/alunos, escola/pais), ou nas possibilidades ou impedimentos de participação e no *empowerment* de estudantes e docentes, nos domínios e locus da *tomada de decisão*, das relações de consideração de quem está presente e representado na escola.” (Fonseca, 2009: 141/142).

3.5. Todos os espaços de bem-estar têm momentos de desconforto e “crise”

Durante o estudo empírico, foi possível presenciar momentos em que as crianças apresentavam desconforto com alguns acontecimentos e que poderão levar a questionar como bem-estar não está garantido *a priori*, e gera tensão mesmo com uma equipa educativa que se preocupa com estas questões. Em algumas das conversas com as crianças elas salientaram que:

*Eu- “Como te sentes quando tens amigos que falam outras línguas? Sa***- “Não me sinto muito bem... Por causa que eu não gosto que eles falem de outras línguas!” Eu- “Porquê?” Sa***- “Porque se não eu não entendia e que eles dizem...”;*

*“Eu- “Às vezes não podes dizer o que pensas?” Ri***- “Às vezes posso, outras vezes os outros meninos estão sempre a falar, como hoje, foi um dia muito triste na escola, que os meninos não me deixaram falar, tava toda a gente a falar e eu não pude falar a minha resposta, e então eu fiquei muito triste!” Eu- “E gostas de brincar com eles?” Ri***- “Eu só sinto bem com os meninos que eu sei falar a língua deles, como brasileiro...inglês... os outros... (silencio) eu não sei falar mas ainda sou amiga deles!”;*

*“Eu: Sentes alguma diferença em brincar aqui com estas crianças ou as coisas que fazias lá no brasil? Ca***: Sinto! Há uma diferença com a Ri***, ela não é amiga de quase todos, mas é minha amiga.”.(conversas intencionais com crianças)*

Através destes discursos é evidente que existem momentos de desconforto em algumas destas crianças quando se relacionam com outras crianças que têm uma cultura diferente da

sua. Contudo é de salientar, também na voz de algumas crianças, que possuem instrumentos de resiliência para que o seu sentimento de bem-estar e a comunicação não deixe de existir:

*Eu- “Então como fazes para falar com esses teus amigos?” Sa***- “Faço as línguas gestuais (tentou fazer alguns gestos para eu perceber) Eu- “Boa! Então consegues brincar com eles na mesma?” Sa***- “Consigno claro!”;*

Eu: Consegues contar-me uma coisa que aprendeste aqui na escola que não sabias fazer antes?

*Ca***: Aprendi a cantar em português do porto.”;*

*Eu: Quando tu vieste para Portugal tiveste medo? Porque vinhas para outro país? Ca***: Sim...*

*Eu: De que é que tinhas medo? Ca***: Eu tive medo de que as pessoas não entenderem aquilo que eu falava... Eu: Mas agora, elas entendem-te? Ca***: Sim!” (conversas com as crianças)*

Consideramos importante incluir na nossa análise estes momentos, ora de “crise” ora de resiliência, pois todos eles fazem parte do dia a dia de um estabelecimento de ensino, tenha ele as características que tenha. Salientamos estes momentos, por poderem ser impeditivos de voz destas crianças, ao não se compreenderem ou não conseguirem exprimir da melhor forma. Desta forma, é importante refletir também sobre estas situações para que se criem mecanismos de as reduzir. Salientamos de seguida, alguns exemplos observados em que estes momentos implicam uma constante interrogação de qual o caminho a seguir, e se esse caminho ou escolha é a correta, ainda mais quando podemos inferir aqui nas crenças e valores de culturas distintas que têm os seus hábitos próprios:

*Durante esse tempo a Au*** teve um comentário com outra educadora sobre o Natal. Durante o período da manhã os do primeiro ciclo fizeram a árvore de natal e colocaram também o presépio e a au*** disse que ali não podia estar o presépio: “Isto não pode estar aqui, não tem sentido! A árvore tudo bem que também tem a ver com a época das colheitas, mas o presépio não! (Diário, 6/12/19);*

*Enquanto comiam a Lu*** estava a comentar com a Au*** que os pais estavam a reclamar por não haver uma festa de natal, que em todas as escolas havia festas e lá nunca havia. E a Au*** disse à Lu*** que eles tinham outras atividades sem ser a festa de natal e que a festa deveria ser para as crianças e não para os pais como normalmente acontece. E disse “Nesta escola pelos diferentes motivos e razão, não faz sentido fazermos festa de Natal, alias isso foi questionado na reunião de grupo e todas temos a mesma opinião. Os pais que participem na escola noutras alturas.” Assim fiquei a perceber que não têm por hábito fazer festa natalícia e penso que seja devido a grande diversidade de culturas que existem, não só no jardim de infância como no primeiro ciclo. (Diário, 17/12/19).*

Para colmatar estas situações de maior desconforto, têm-se realizado projetos nestas problemáticas, destacando aqui projetos como o THRIECE¹⁹. Com isto, a questão da inclusão como uma questão urgente no mundo atual, tendo em conta a contínua migração em massa de pessoas deslocadas, esforços para reduzir o abandono escolar precoce na

¹⁹ (Teaching for Holistic, Relational and Inclusive Early Childhood Education)- que visa ser uma resposta de mudança à atual orientação da educação europeia.

Europa e crescentes desafios enfrentados pelos educadores que negociam a tensão entre o cumprimento de indicadores padronizados e a garantia de ambientes educacionais inclusivos, evidenciando que ainda há um longo caminho a percorrer neste sentido, mas que já existe alguma consciencialização.

4. Síntese

Através desta análise realizada em constante diálogo com as observações realizadas assim como com o contributo das próprias vozes dos intervenientes e, também, de cientistas educacionais e projetos, foi possível refletir sobre estas práticas.

Houve dimensões e fatores que ficaram mais evidentes para nós nesta análise, nomeadamente perceber como é que as crianças assumem sentimentos de bem-estar num Jardim de Infância; compreender como este pode ser um espaço no qual se sentem felizes. São variados os espaços de bem-estar evidenciados pelas crianças o que nos mostra como esta escola pensa e realiza em pedagogias e ações que satisfaçam os interesses das crianças. É bastante visível que estas têm liberdade para tomar iniciativa e exprimir o que sentem. Existe espaço para a expressão, partilha com as/os outras/os, o que dá uma tonalidade positiva à relação pedagógica e à possibilidade de expressão. É visível que as crianças têm autonomia nas suas decisões, sem imposições e isso faz com que se sintam incluídas e satisfeitas.

Pelas intervenções das crianças é possível depreender que este espaço também é um bom espaço para aprendizagens e para adquirir competências e as crianças evidenciam isto como algo muito importante. Em alguns discursos e observações é possível compreender que também existem momentos de insegurança e desconforto para com as outras culturas, principalmente por não se compreenderem. Mostram que sentem desconforto e mal-estar quando isso acontece, mas também evidenciaram nos seus discursos que são ativos o suficiente para ultrapassar esses obstáculos com dinâmicas criadas por eles. Nos discursos de crianças que vêm de outras culturas notam a intenção e importância de se ambientarem ao novo mundo e contexto. Contudo, nas suas vozes é evidente que existe já um grande sentimento de pertença ao grupo e a esta comunidade.

Através das observações e do discurso da educadora foi possível verificar também que existe um grande apelo à participação destas crianças e à participação na construção conjunta nas atividades organizadas. É ouvida a voz das crianças por direito próprio e mostram também como isso é valioso e importante para elas e para as dinâmicas pedagógicas do grupo.

Existe, também, envolvimento das famílias neste processo, o que é muito bom para as crianças, verificando-se que a equipa educativa o promove, embora neste estudo isso não tenha sido um especto muito focado, nem a nossa preocupação central.

Pudemos registar em termos de “resultados” deste trabalho empírico alguns tópicos. Assim, num primeiro momento, sistematizamos algumas das principais mudanças e alterações (profundas) no contexto local e educacional da pesquisa - de um local de família, com fortes interações interpessoais para uma zona de novas afluências e dinâmicas turísticas. A par disso, pudemos destringir como isso mudou substancialmente a qualidade e modos de interações entre as pessoas – novos modos de marginalização, diminuição e maior vazio comunicacional entre os habitantes. Estas mudanças trouxeram o aumento da pobreza e exclusão social, o abandono da população, o decréscimo demográfico abrupto; o envelhecimento e mudanças na fysicalidade dos espaços na zona; a chegada de uma nova vaga migrante e de novas culturas; etc. Isto a par com novos afluxos, movidas e fysicalidades turísticas, o que dá ao território tonalidades contratantes e estranhas.

Por sua vez na articulação resultante realizada constata-se uma diminuição abrupta do número de crianças nos jardins de infância, nomeadamente de origem local, a par da chegada de crianças das mais diversificadas culturas - passagem de um ambiente homogéneo para heterogéneo. Vimos como esta transformação conduz a adaptações aos novos contextos e realidades, o que anda a par com mudanças na gestão diferenciada no JI, tanto ao nível de públicos e das aprendizagens, como na gestão das estruturas e das respostas educacionais. A análise dos documentos veio permitir fazer uma breve caracterização física, cultural e institucional do JI; compreender um percurso e profissionalidade construído nestas diversas realidades do território; mostrar como é fundamental para a educação aprender com as crianças e comunidades. Isso conduz a uma profissionalidade que cria laços estreitos com a comunidade, que ajuda a contextualizar o espaço educativo tornando-o inclusivo e gera dinâmicas de implicação e co aprendizagem.

Num segundo momento, analisa-se a profissionalidade e o agir pedagógico. Pudemos constatar e refletir sobre diversas práticas pedagógicas realizadas, que se inscrevem em múltiplas diversidades culturais; escutamos e interpretamos estilos de comunicação que recorrem a diversas estratégias educacionais, baseados no respeito por todos/as, assunção da individualidade e personalidade diferenciadas na construção de sujeitos cidadãos. Vimos como esta profissionalidade construída numa longa experiência com crianças de diferentes culturas, considera: os/as educadores/as podem facilitar e estimular a autonomia e

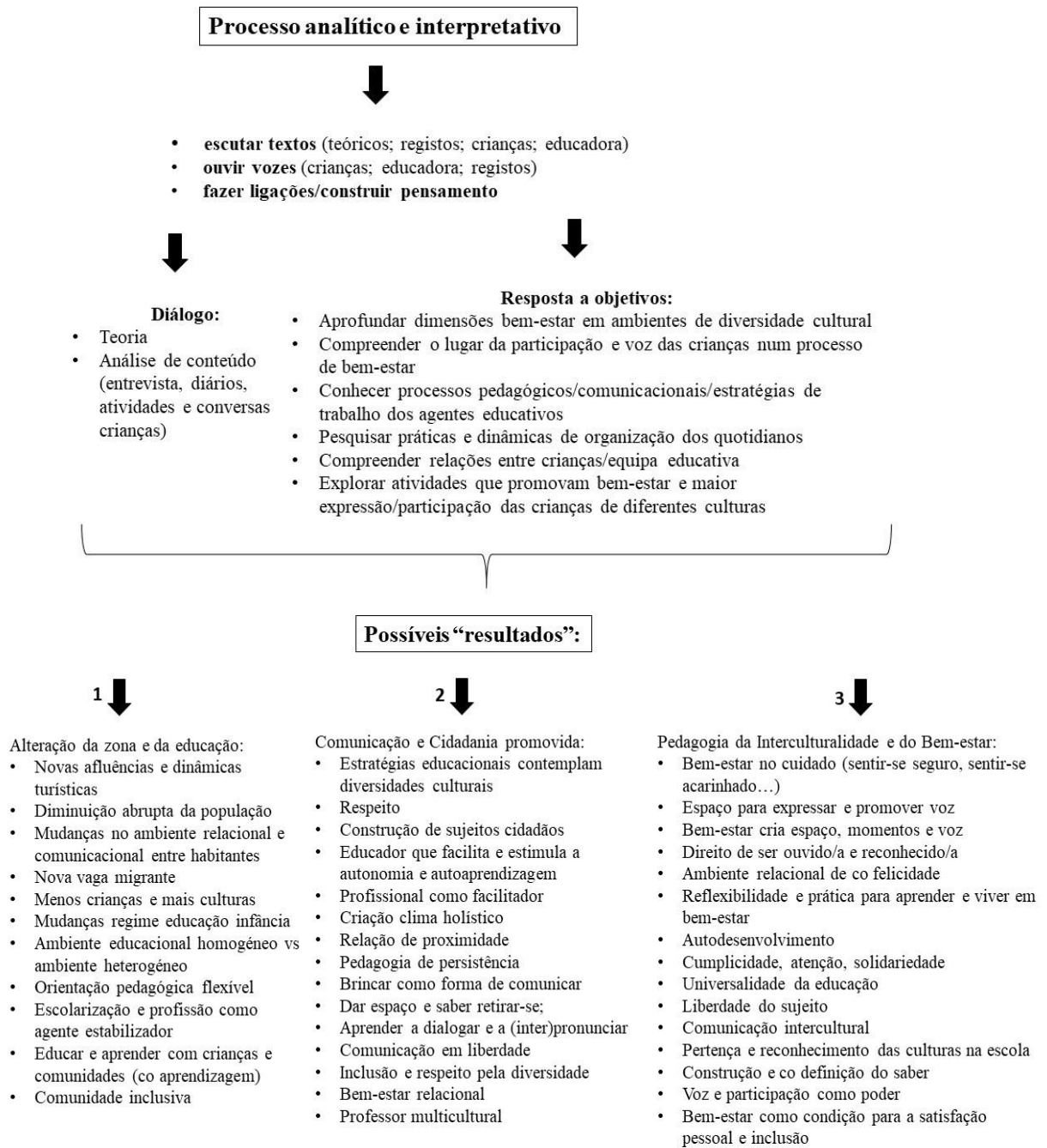
aprendizagem; a escuta das crianças como atores sociais; os profissionais podem criar relações de proximidade com as crianças e um clima de educação holística, estimulante e expressiva; uma pedagogia de persistência e próxima das crianças; o brincar como uma forma de comunicar, em que se transmite o que se quer dizer, vontades, gostos, regras e entendimentos; a valorização da participação das crianças nas relações sociais; detalha como dar tempo e espaço é um saber profissional construído; a interculturalidade exige cuidar e dar espaço para aprender, dialogar e (inter)pronunciar; interculturalidade exige dar condições para criar e poder demonstrar aptidões e receios; a criação de um ambiente acolhedor e de bem comum. Observamos como as crianças revelam voz e participação, estimulam um espírito de entreajuda, tendo liberdade de expressão (crianças como cidadãs ativas).

Nesta articulação da *cidadania pedagógica* as crianças implicam-se na autoaprendizagem e há horizontalidade nas relações intergeracionais. Consta-se ainda que os adultos educadores - professora multicultural - também aprendem com as crianças, assumindo inclusão e respeito pela diversidade num bem-estar relacional.

Num último ponto que interpretamos destacam-se os seguintes pontos: participação e voz das crianças resulta crucial na promoção do seu bem-estar; importância do cuidado no bem-estar, leva a “sentir-se seguro”, “sentir-se acarinho”; necessidade de dar espaço para expressar e promover a voz, o que promove e assegura o desenvolvimento e competências para encarar os desafios da sociedade; bem-estar criar espaços e momentos e o direito a ser ouvido e reconhecido; recursos para que exista uma expressão autêntica; ambiente relacional de co-felicidade; reflexividade sobre a prática e os problemas para se aprender e viver em bem-estar; autodesenvolvimento traz benefícios para o bem comum; bem-estar educacional inclui afeto e cumplicidade numa universalidade de comunicação; cidadania educacional de direitos e saberes, em que a criança participa na sua própria construção de saberes, ficando com poder para tomar decisões; reconhecimento pela e na cultura da escola na construção e co-definição do saber; voz como empoderamento na capacidade de criação e iniciativa.

Estas três dimensões analisadas – contextos, profissionalidades; cidadania pedagógica intercultural, deixam perspectivas resultantes sobre uma política de bem-estar e elementos a ter presentes numa *pedagogia de interculturalidade e bem-estar*, como condição para a satisfação pessoal e inclusão plena dos sujeitos educacionais e comunidades sociais.

Esquema Síntese II:



Considerações Conclusivas Finais

O objeto de estudo da presente dissertação esteve centrado numa política de bem-estar de crianças em sala de jardim de infância multicultural. Em causa esteve uma vontade de alcançar um conhecimento inovador assente num paradigma epistemológico, teórico, metodológico e ético acerca da infância e das crianças na sua diversidade cultural, procurando perceber como é a educação na contemporaneidade, as dificuldades que enfrenta e o seu potencial num mundo cada vez com “mais abertura” e contacto cultural.

Neste estudo as dificuldades educacionais andam a par com riqueza da diversidade social e cultural das crianças, sobretudo porque se assume e se tenta concretizar uma perspetiva das crianças como sujeitos com autonomia concetual (Ferreira, 2004; Soares e Tomás, 2004, entre outros). Ou seja, enquanto seres capazes de produzir significados e sentidos próprios de bem-estar/mal-estar sobre e nas suas experiências. Lidou-se neste estudo com bem-estar, entendido não apenas numa perspetiva física e psicológica, mas também em termos de uma política educacional que mobiliza recursos, pedagogias, saberes científicos, culturais e práticos, procedimentos baseados nos direitos humanos, sociais e culturais das crianças de todos os grupos sociais, por direito próprio, independente da idade, género, cultura ou classe social. Bem-estar é entendido neste estudo como pilar central da educação e da evolução social. Por isso, envolve-se com as mudanças sociais e educacionais e com o cuidado e responsabilidade das crianças.

A teoria mobilizada torna-se desafiadora na compreensão do nosso objeto. Revela-se de grande potencial para sustentar o trabalho de ação inter/multicultural da equipa de um Jardim de Infância e para pensar sobre a profissionalidade de um/a professor/a multicultural, suas práticas e uma pedagogia da interculturalidade como possibilidade realizável. Esta teoria revela-se também adequada para compreender, não só a evolução e o presente dos direitos das crianças e da infância como leitura concetual sobre o trabalho educacional inovador, a valorização do seu estatuto social como sujeitos de direitos e voz. Apresenta-se ainda pertinente para compreender os espaços, tempos, recursos e formas de comunicação intercultural, que potenciam bem-estar e cidadania na infância. Do mesmo modo, potencia-se possibilidades para pensar e concretizar igualdade de condições, direito à voz, reconhecimento, numa política de bem-estar inovadora, de exercício de direitos e de expressão criativa individual e social. Assim, quando discutimos cidadania infantil no campo educativo vemos melhor a sua ligação heurística com cidadania pedagógica (Bernstein, 1982 cit in Macedo, 2018). Estes conceitos conjugados são co construídos na participação ativa

dos e entre os diversos sujeitos. É, então, possível entender que as ações educacionais estão intrínsecas à mudança social e à participação, ao reconhecimento das crianças na sua diversidade de influência no curso habitual dos quotidianos.

Este estudo de caso mostra como os nossos objetivos iniciais de compreender as dimensões do bem-estar num JI multicultural puderam ser tomados no concreto, de forma natural, sob a premissa básica do respeito, da escuta da voz das crianças e da observação da sua participação. As estratégias de trabalho com crianças e os processos pedagógicos agora repensados demonstram como existe possibilidade para a aplicação da pedagogia da interculturalidade, que assume crianças sujeitos e professor/a multicultural, mediador/a e facilitador/a das identidades de cada um/a, num processo de co aprendizagem. Revela ainda, como o conceito de bem-estar educacional se torna uma ferramenta pertinente nas Ciências da Educação e dinâmicas relacionadas com a promoção do bem-estar infantil e da aprendizagem da diferença.

O percurso qualitativo metodológico realizado evidencia como o local onde é propiciada a pedagogia do bem-estar e da interculturalidade com crianças diversas, pode ao mesmo tempo constituir-se como um campo inovador de pesquisa, que mobiliza, escuta e desafia as vozes das crianças e profissionais e as diversas interações comunicacionais entre eles.

Em diálogo com a teoria e a metodologia adotada foi possível uma observação acerca de alguns tópicos importantes para alcançar uma política de bem-estar na escola. Trata-se de pensar e realizar pedagogias e ações que satisfazem os interesses das crianças, co construindo ambientes de liberdade, expressão, voz e autonomia de decisão, comunicação entre culturas, relações de comunicação pedagógica positivas, possibilidade de expressão alargada e co aprendizagem.

Em conclusão, uma política de bem-estar concede lugar privilegiado ao que se argumentou ser uma pedagogia da interculturalidade e bem-estar, cujos ingredientes se inscrevem em relações de cuidado, proximidade, respeito, reconhecimento e cumplicidade. Esta pedagogia poderá ter um forte potencial relacional para a construção de uma cidadania das crianças. (*ver esquema 2, pp.115*).

Assim, através desta dissertação foi possível realizar um olhar inovador de uma política de bem-estar, não só assente nas ciências médico-psicológicas, nem nas ciências sociais, mas também nas ciências da educação, pensando este numa perspetiva pedagógica de bem-estar educacional. Mais ainda uma pedagogia da interculturalidade, que se defende quando os espaços educativos estão cada vez mais diversificados e “abertos”, numa pluralidade de

sujeitos e de crianças, sendo crucial respeitar a identidade de cada um/uma (*ver esquema 1, pp 58*). As mudanças educativas que têm ocorrido no jardim de infância mostram que há ainda um longo percurso a percorrer para aprofundar uma pedagogia da interculturalidade e bem-estar.

Para finalizar diria que no final deste mestrado, especificamente com a concretização da presente investigação, fico mais atenta e consciente sobre os caminhos educacionais acerca do que pode ser bem-estar na infância, em busca de olhares, lugares e expressões de inclusão de todas as crianças nas suas diferentes e variadas culturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Academia de Ciências de Lisboa (org.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbal.
- Agostinho, Kátia (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Agostinho, Kátia (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69-86.
- Agostino, Kátia (2005). Creche e pré-escola é "lugar" de criança? In Altino José M. Filho (Eds.), *Criança pede respeito: Temas em educação infantil* (pp. 63-76). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Amado, João & Ferreira, Sónia. (2014). A entrevista na investigação educacional. In João Amado (2014), *Manual da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-233). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Apple, Michael (1991). Series editor's introduction. In Patti Lather, *Getting smart: Feminist research and pedagogy within/in the postmodern* (pp.7-11). New York: Routledge: Taylor & Francis.
- Araújo, Helena C. (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25, 83-116.
- Araújo, Helena C., Macedo, Eunice, Santos, Sofia A., & Doroftei, Alexandra O. (2019). Tackling early school leaving: Principals' insights into Portuguese upper secondary schools. *European Journal of Education*, 54(1), 151-162.
- Arnot, Madeleine (2009). Educating the global citizen: The gender challenges of the twenty-first century. In Madeleine Arnot (2009). *Educating the Gendered Citizen* (pp. 225-251). Taylor & Francis Group: Routledge.
- Bardin, Laurence (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baumfield, Vivienne, Hall, Elaine, & Wall, Kate (2013). *Action Research in Education: Learning Through Practitioner Enquiry*. London: Sage Publications.
- Bernard, Russel (2002). *Research methods in anthropology. Qualitative and quantitative approaches*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Bernstein, Basil (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In Stephen Stoer & Sérgio Grácio (Orgs.), *Sociologia da Educação II: antologia: a construção social das práticas educativas* (pp.19-31). Lisboa: Horizonte.

- Boavida, João & Amado, João (2008). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, Robert C., & Biklen, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean C., & Passeron, Jean C. (1983). *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*. Berlim: Mouton.
- Burgess, Robert G. (1997). *A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Cardona, Maria J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial 1834-1990*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, Maria J., Nogueira, Conceição, Vieira, Cristina, Uva, Marta, & Tavares, Teresa-C. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-Escolar*. Lisboa: CIG.
- Carvalho, Isabel (1996). *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, Pilar de Albuquerque (2008). *O papel da creche e dos seus profissionais: ideias de auxiliares de educação e educadores de infância*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Castro, Monica, Ferreira, Giselle, & Gonzalez, Wania (2013). *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: Marsupial Editora.
- Caune, Jean (1995). *Culture et communication*. Grenoble: PUG.
- Clanet, Claude (1990). *L'intercultural, Introduction aux Approches Interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse: Presses Universitaire du Mirail.
- Coleman, James (2011). O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. *Educação Sociedade & Culturas*, 34, 137-155.
- Creswell, John (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yonna (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In Norman Denzin & Yonna. Lincoln (Orgs.), *Planejamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens*. (pp. 15-41). Porto Alegre: ArtMed e Bookman.
- Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse (1980), 3 ed. Porto: Seleções do Reader
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2020). Retirado em outubro 21, 2019 de <http://www.priberam.pt/dlpo/bemestar>.
- Ferreira, Manuela (1995). *Salvar os Corpos, Forjar a Razão. Contributo para a Análise Crítica da Criança e da Infância como Construção Social*. Dissertação de Mestrado, FPCEUP, Porto, Portugal.
- Ferreira, Manuela (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ferreira, Manuela (2008). "Branco demasiado" ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In *Estudos da Infância: Educação e Práticas* (pp. 143-189). Petrópolis: Editora Vozes.
- Ferreira, Manuela (2010). “- Ela é a nossa prisioneira!-”: Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Acção* 18(2), 151-182.
- Ferreira, Manuela, & Sarmiento, Manuel J. (2008) Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrónica de Educação*, 2(2), 60-91.
- Ferreira, Manuela. (2004). «- A gente gosta é de brincar com os outros meninos!», *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Filho, Altino José M. (2005). *Criança pede respeito: temas em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Fonseca, Laura (1995). *Nadas e criadas na Sé: Em busca de um lugar para si próprias. Em torno de percursos e subjetividades na educação das raparigas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, FPCEUP, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Fonseca, Laura (2009). *Justiça Social e Educação: Vozes, Silêncios e Ruídos na escolarização de raparigas ciganas e payas*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN: 978-972-36-1013-0.
- Ganga, Rafaela, & Fonseca, Laura (2013). A produção de conhecimento situado e implicado: Caminhos e descobertas de uma etnografia global sobre educação cultural e artística contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 31-53.
- Giddens, Antony (1993). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Gomes, Ana Maria Rabelo (2008). Outras crianças, outras infâncias? In Altino José M. Filho (Eds.) *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais* (pp. 82-96). Petrópolis: Editora Vozes.
- Gomes, Joaquim F. (1977). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gonçalves, Carlos (2008). *Escola e Família: uma relação conflitual rumo à cooperação*. *Comunicação apresentada no Ciclo de Conferências Estes Dualismos que nos Perseguem* (pp. 10-14). Faculdade de Filosofia de Braga, Portugal.
- Gouvea, Maria C. (2008). A escrita da história da infância: Periodização e fontes. In Altino José M. Filho (Eds.) *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais* (pp. 97-118). Petrópolis: Editora Vozes.
- Grande, Catarina, Nunes, Inês, Coelho, Vera, Cadima, Joana, & Barros, Sílvia (2017). A experiência do bebé na creche: Perceções de mães e de educadoras no período de transição do contexto familiar para a creche. *Análise Psicológica*, 3(XXXV), 247-262.
- Green, Eric, Baggerly, Jennifer, Nowicki, Ronnie, & Lotz, Michael (2018). The expressive arts: A vehicle for change. In Linda Goldman (Ed.), *Creating inclusion and well-being for*

- marginalized students: Whole-school approaches to supporting children's grief, loss, and trauma* (pp. 243-261). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kowarick, Lúcio (2003). Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil — Estados Unidos, França e Brasil, *Revista Brasileira de Ciências Sociais: São Paulo*, 18 (51), 61-85.
- Kvale, Steinar, & Brinkman, Svend (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lapassade, Georges (1990). La méthode ethnographique. In *Pratiques de Formation*, 20, 119-131.
- Leite, Carlinda (1996). O multiculturalismo na educação escolar: que estratégias numa mudança curricular?. *Inovação*. 9(1 e 2), 63-81.
- Leite, Carlinda (1997). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In Carlinda M. Leite, *As palavras mais do que os atos? O multiculturalismo no sistema português* (pp.19-89) Porto: FPCEUP.
- Leite, Carlinda (2005). *O currículo escolar e o exercício docente perante a Multiculturalidade: Implicações para a formação de professores*. V Colóquio Internacional Paulo Freire: Recife.
- Lira, Hellen. de A. (2005). Multiculturalidade e suas possibilidades (que pode praticar-se) na práxis educativa. V Colóquio Internacional Paulo Freire: Recife.
- Lister, Ruther (2007). Inclusive Citizenship: Realizing the Potencial. *Citizen Studies*, 11(1), UK:Loughborough University.
- Lodico, Marguerite, Spaulding, Dean, & Voegtler, Katherine (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lopes, Amélia (1993). *A identidade docente - contribuindo para a sua compreensão*. Porto: FPCEUP.
- Macedo, Eunice (2012). (Re)Constructing femininities and masculinities: Northern portuguese students speak about their lives, desires and dreams. *Educação, Sociedade & Culturas*, 35, 67-88.
- Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Porto: Edições Afrontamento.
- Macedo, Eunice; Carvalho, Alexandra; Torres, Flora; Santos, Sofia A., whit Helena C. Araújo, & Pedro Ferreira (2017). Addressing teacher competences: A qualitative impact study in four European countries. Erasmus+.
- Madeira, Rosinha (2012). A possibilidade de uma Cidadania da Infância redescoberta nas entrelinhas dos textos de Política Internacional: a propósito do Projeto a Infância e sua Educação, *Revista eletrônica Zero-a-Seis*, 14(25), Retirado em Outubro 10, 2020, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/1752>.

- Magalhães, Álvaro (2004). Acendendo o vulcão. In Eunice Macedo, *Prazer de fazer: O lúdico-pedagógico no teatro com crianças e jovens ou um trabalho de intervenção* (pp. 13-14). Porto: Porto Editora.
- Magalhães, Justino (1997). Um contributo para a História da educação de infância em Portugal. In Manuel Pinto & Manuel Sarmiento (Org.), *As crianças – contextos e identidades* (pp. 113-145). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Maggi, Bruno (2006). Bem-estar. *Laboreal*, 2 (1), 62-63.
- Marshall, Thomas H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Mazza, Jacqueline (2005). Inclusão social, mercados de trabalho e capital humano na América Latina. In Mayra Bunivic, Jacqueline Mazza & Ruthanne Deutsch (Orgs.), *Inclusão social e desenvolvimento econômico* (pp.183- 206). Rio de Janeiro: Elsevier.
- McNiff, Jean (2013) *Action research principles and practice*. 3rd edn. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Nada, Cosmin I. & Araújo, Helena C. (2018). 'When you welcome students without borders, you need a mentality without borders' internationalisation of higher education: evidence from Portugal, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2018.1458219.
- Nye, Malory (2007). The Challenges of Multiculturalism, Culture and Religion. *An Interdisciplinary Journal* 8(2),109-123.
- O'Toole, Linda (2014). Well-being as wholeness: The perspective, process, and practice of learning for well-being. In Michiel Matthes et al. (Eds.), *Improving the Quality of Childhood in Europe* (pp. 22-35). Bélgica: Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Pereira, Anabela (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- Pinto, Ana Isabel (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: Os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Projeto THRICE (2020). *Teaching for Holistic, Relational and Inclusive Early Childhood Education*. Retirado Outubro 11, 2020 de <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/thrice-teaching-holistic-relational-and-inclusive-early-childhood-education>.
- Quivy, Raymond, Campenhoudt, Luc V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rapley, Tim (2004). «Interviews». In Clive Seale, Giampietro Gobo, Jarber Gubrium, & David Silver-man (Eds.), *Qualitative research in practice* (15-23). London: Sage.
- Santos, Boaventura de S. (2000). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sarmiento, Manuel J. (2007). Culturas infantis e interculturalidade. In Leni V. Dornelles (Org.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 19-40). Petrópolis: Editora Vozes.

- Sarmento, Manuel J., Fernandes, Natália, & Tomás, Catarina (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Sarmento, Manuel, & Gouvea, Maria C. Soares (2008). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sarmento, Manuel. (2008). Sociologia da infância: Correntes e confluências. In Manuel Sarmento, *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais* (pp. 17-39). Petrópolis: Editora Vozes.
- Seidman, Irving (2006). *Interviewing as qualitative research, a guide for researchers in Education and social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Silva, Augusto S. & Pinto, José M. (1989). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamentos.
- Silva, Isabel & Marques, Liliana & Mata, Lourdes & Rosa, Manuela (2016). Enquadramento Geral: Organização do Ambiente Educativo. In Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: República Portuguesa da Educação.
- Silva, Isabel, Marques, Liliana, Mata, Lourdes & Rosa, Manuela (2016). Enquadramento Geral: Organização do Ambiente Educativo. In Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: República Portuguesa da Educação.
- Soares, Natália F. & Tomás, Catarina (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância: Os intrincados trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e político da infância. In Manuel J. Sarmento & Ana B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 135-162). Porto: Edições Asa.
- Soares, Natália F. (1997). Direitos da criança: utopia ou realidade. In Manuel Pinto & Manuel J. Sarmento (Cords.), *As crianças, contextos e identidades* (pp. 77-111). Braga: IEC-UM.
- Sousa, Maria M. & Sarmento, Teresa (2010). Escola – Família – Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18(2009/2010), 141-156.
- Souta, Luis. (1997). *Multiculturalidade & Educação*, Porto: Profedições.
- Stoer, Stephen & Araújo, Helena Costa (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia*. Escher: Lisboa.
- Stoer, Stephen & Cortesão, Luíza (1999). “A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas”. In Stephen Stoer & Luísa Cortesão (Cords.), *Levantando a pedra: Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização* (pp.51 -72), Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen & Magalhaães, António M. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen, & Cortesão, Luísa (1996). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

- Stoer, Stephen, Cortesão, Luiza, & Correia, José (2001). Educação inter/ulticultural e reconversão dos processos locais da socialização. In Stoer, Stephen; Cortesão, Luiza; & Correia, José, *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à “educação” da crise* (pp.239-275). Edições Afrontamento, Porto.
- Taylor, Peter & Medina, Milton (2013). Educational Research Paradigms: From Positivism to Multiparadigmatic. *Journal of Meaning Centred Education*, 1(1).
- Tiryakian, Edward (2003). Assessing Multiculturalism Theoretically: E Pluribus Unum, Sic et Non. *IJMS: International Journal on Multicultural Societies*. 5(1), 20-39.
- Tomás, Catarina (2007). Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto e Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, Catarina. (2007)a. Globalização: do reflexo na infância à reflexão com as crianças. In Leni V. Dornelles (Org.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 71-112). Petrópolis: Editora Vozes.
- Touraine, Alain (1997). A escola do sujeito. In Alain Touraine (1997), *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* (pp. 353-377). Lisboa, Instituto Piaget.
- Touraine, Alain (1998). A sociedade multicultural. In Alain Touraine. *Iguais e Diferentes: Poderemos Viver Juntos?* (pp. 213 - 235). Instituto Piaget.
- Trevarthen, Colwy (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, 3(1), 155-215.
- Trevisan, Gabriela de P. (2007). Amor e afectos entre crianças: A construção social de sentimentos na interacção de pares. In Leni V. Dornelles (Orgs.), *Produzindo Pedagogias interculturais na infância* (pp. 41-70). Petrópolis: Editora Vozes.
- Trevisan, Gabriela de P. (2012). Cidadania infantil e participação política das crianças: Interrogações a partir dos Estudos da Infância. In Leni Vieira Dornelles & Natália Fernandes (Eds.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: As marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 84-105). Editor Centro de Investigação em Estudos da Criança: Braga.
- Tristão, Fernanda C. (2005). "Você viu que ele já está ficando de gatinho? Educadoras de creches e desenvolvimento infantil. In Altino J. Filho (Orgs.) *Criança pede respeito: Temas em educação infantil* (pp. 27-62). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Tuckman, Bruce (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, Teresa (1990). *Situação da educação infantil nos estados-membros da CEE*. Lisboa: GEP.
- Vasconcelos, Teresa (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

- Vasconcelos, Teresa (2011). “*Recomendação: A Educação dos 0 aos 3 anos*”. Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, Vera M. (2008). Infância e Psicologia: Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In Maria C. Gouvea & Manuel Sarmento, *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais* (pp. 62-81). Petrópolis Editora Vozes.
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos (2ª ed.)*. Porto Alegre: Bookman.
- Young, Iris M. (1989) “Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship”, *Ethics*, 99(2), 74-250.

Documentos Legais:

- COM (2003). Relatório conjunto sobre a inclusão social, que sintetiza os resultados da análise dos planos de acção nacionais para a inclusão social. Comissão Das Comunidades Europeias: Bruxelas. Retirado em Junho 28, 2019 de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0773:FIN:PT:PDF>.
- European Anti-Poverty Network (EAPN&Eurochild) (2013). *Para o Bem-estar das crianças na Europa*. Pobreza infantil na EU: Explicativo n.º 4.
- Lei 5/97 (1997). Série I-A.(pp. 670-673) Diário da República n.º 34/1997: Assembleia da República. Retirado em Julho 20, 2019 de <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>.
- UNICEF (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retirado em Julho 23, 2019 de https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm.
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado em Maio 6, 2019 de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicações/convencao_direitos_crianca2004.pdf.
- UNICEF (2007). *Pobreza infantil em perspectiva: Visão de conjunto do bem-estar da criança nos países ricos*. Centro de Estudos Innocenti da UNICEF: Florença.

Apêndices

Apêndice I – Atividades e conversas intencionais com as crianças e respetiva análise

Tópicos a explorar com as crianças

Jogo: *O objetivo passa por juntar as crianças todas em roda e uma a uma dizer a frase “gosto/não de gostar/não gostar e completar com uma palavra/expressão dos tópicos a baixo. (ex: Gosto de gostar de brincar na casinha das bonecas). A ideia é tentar não as limitar a uma palavra, para que exprimam aquilo que quiserem. Irei captar através de gravação as respostas e a envolvente, e a educadora irá anotar as várias palavras obtidas. Desta forma consigo recolher todas as suas opiniões, mesmo das crianças mais novas que não têm tanta facilidade em se exprimirem.*

“Gosto de gostar...”

- dizer uma coisa da escola
- dizer uma coisa da sala
- dizer uma coisa dos amigos da sala
- dizer uma coisa do recreio
- dizer uma coisa do que gostam de brincar dentro da sala
- dizer uma coisa que gostam de fazer durante o dia

“Não gosto de não gostar...”

- dizer uma coisa que não gostam da escola
- dizer uma coisa que não gostam dentro da sala
- dizer uma coisa que não gostam dos amigos
- dizer uma coisa que não gostam no recreio
- dizer uma coisa que não gostam de brincar/fazer dentro da sala
- dizer uma coisa que não gostas de fazer durante o dia

Resultados:

“Eu gosto de gostar do rio.” (Rú***)

“Eu gosto dos barcos.” (Hé***)

“Eu posso dizer! Eu gosto de gostar de bolas! Adoro!” (Lu***)

Au***- “Ri***, diz tu. Eu gosto de gostar....

“Eu gosto de gostar da Na***” (Ri***)

“Da Na***? Só da Na***” (Da***)

“Eu gosto de gostar do mar e também do pôr do sol”. (Da***)

Ri***- “E o Ra***”

Au***- “E falta a... Tu gostas de gostar de quê Na***?”

“Gosto de ser amiga da Ri***...” (Na***)

Au*** – “Só amiga da Ri***?”

“Gosto de ser amiga da Ri*** e da Ca*** e de todos!” (Na***)

E eu? (Ra***)

“O que eu gosto mais é de dinaussauros e de crocodilos!” (Ra***)

Au***- “E tu Ca*** gostas de gostar de quê?”

“Ah... Eu gosto de gostar de... de... caretas, de piadas e de dinaussauro!” (Ca***)

Au***- E tu Ru***?

“Eu gosto de gostar (Ru***)

Ri***- “O Ru*** já disse!! (com autoridade)

Au***- “Pois já, desculpa...”

Ru***- “...de cavalos”

Au***- E tu Ay***?

“Eu gosto de gostar dos barcos...” (Ay***)

“Eu gosto de gostar da Fa***! Da fabiana sim!!” (Sa***)

Eu- “Agora digam o que gostar de gostar na escola?

(todos a falar ao mesmo tempo com muito entusiasmo)

“Eu gosto de gostar da casinha das bonecas. (Ru***)

“Eu gosto de desenhar.” (Na***)

“E...e... e eu também gosto de desenhar... (Lu***)

Au***- “He*** o que é que tu gostas da escola? O que é que gostas aqui de fazer?”

“De desenhar, de jogar... diz... (Da***)

“Gosto dos legos...” (Helder)

Au***- “E a Na***? O que gostas?”

Ri***- A Na*** já disse! Ri***, pronto diz tu Ri***!

“Gosto de desenhar e de ir para o computador...” (Ri***)

Au***- “Da*** e tu o que gostas da escola?”

“Gosto da casinha das bonecas... (Da***)

Sa*** – Só?!

Ri***- E dos legos? Não gostas dos legos...? Gostas...

Da*** – Eu gosto de tudo aqui na escola...”

“Eu gosto de brincar e pintar...” (Ra***)

Au***- “Ca*** o que gostas?”

“Eu gosto do quadro... aquele quadro de giz... e gosto de desenhar!” (Ca***)

Au***- E tu que gostas de fazer aqui na escolinha Ay***?

*(falavam uns com os outros do que mais gostavam e falavam todos ao mesmo tempo. Ca****

*– também gostas de dinaussauros Ra***?)*

Au***- “Deixem-me ouvir o Ay***! Quietos! Ra*** o colega está a falar!

“Gosto de pintar e... (Ay***)

Au***- Tu também gostas de fazer outra coisa... o que é?

“Gosto muito de fazer pistas para os comboios!” (Ay***)

Au***- Sa*** agora és tu, o que mais gostas?

“Gosto de fazer legos e de fazer jogos! E... ah... também gosto de pintar e desenhar do quadro! E gosto de brincar com a Fa*** e os outros meninos. (Sa***)

Au***- E tu Na***? O que gostas de fazer aqui na escola? What do you like in school? What do you like to do?

Sa***- “Estás a falar em inglês?”

Ni***- “Legos, play whith everybody!”

Eu- “Agora digam uma coisa que não gostam. Comecem como não gosto de não gostar de uma coisa aqui na escola.”

“Eu não gosto... Eu não gosto de não gostar de brincar na casinha das bonecas! (Da***)

Ri***- “Mas tu ainda a bocado disseste que gostavas de fazer isso!”

Au***- “Há alguma situação que não gostas e que queres partilhar!”

Na***- “Gostas de ficar de castigo?”

Au***- “Mas aqui a Au*** não utiliza essa palavra!

Ri***- Não?!

Au***- Não.

Ri***- Dizes ficar a pensar...

Na***- pensar no castigo!

Au***- Mas a Au*** não fala em castigos!

(começaram todos a falar ao mesmo tempo)

Eu- O que não gostam de fazer na escola?

(silêncio; ninguém falou!)

Ru***- Não gosto muito de brincar com os legos...

Au***- Não gostas? Não? (admirada) e tu Lu***?

Lu***- Eu não gosto que destruam as construções que eu faço.

Na***- (silêncio) Eu não gosto que me obriguem a fazer nada!

Eu- Porquê?

Na*** (com o tom de voz muito baixo) Não gosto que me obriguem a fazer aquilo que eu não quero...

Ri***- De... De... (Silêncio) Para! Não gosto... Eu gosto de tudo... Eu não gosto que falem todos ao mesmo tempo.

Ca***- Eu não gosto de fazer esta construção (apontou para um jogo)

(Silêncio)

Ra***- Au***, o meu pai concertou a luz da minha casa! A luz do teto e eu gostei da nova cor!

Au***- E o que é que tu não gosta desta escola?

Ra***- "Eu não gosto... (não concluiu)

Au***- Oh Ay*** o que é que tu não gostas?

Ay***- Eu... (silêncio) Eu gosto de tudo!

Au***- E tu Sa***?

Sa***- "Eu não gosto ... de fazer... o dominó!

Au***- Ni***? What do you don't like?

(silêncio)

Eu- Agora digam uma coisa que gostam dos amigos da sala?

(começaram todos a falar ao mesmo tempo...)

Sa*** – Eu gosto do Da*** por amor!

Lu*** – Eu gosto do Da*** (rindo)

Eu – não é de quem gostam, que eu sei que gostam de todos, uma coisa que gostam dos amigos!

Au***- da maneira de ser dos amigos... uma palavra sobre quem consideras amigo!

Na***- Eu gosto da Ri***!

Lu***- Gosto da maneira do Da***!

Na***- Eu gosto da Ri*** porque tem brincadeiras bonitas.

(todos a falar ao mesmo tempo)

Ri***- Gosto da Na***... Porque... Gosto da Na*** e do Ru*** porque... porque são simpáticos. Eu gosto de toda a gente!!

Ca***- Eu gosto da Ri***... porque ela também gosta de astronautas. Mas também gosto muito da alicia porque é um ninja também.

He***- Gosto do lu***, do Sa***, do Ru*** e do Ay***... Porque o Ru*** gosta de correr comigo.

Ra***- Eu... eu gosto do Lu*** do Sa*** da Ri*** e também do Ru*** e também do Sa***!
E da ni*** também. Eu gosto de todos, porque... ser amigo é brincar. Eu gosto dela, dele, dele,
dele, dela...

Ay***- Da***, He*** e Ca*** porque brinco com eles no recreio.

Sa***- Gosto do Lu*** por amor! Porque... ter amor é ser amigo.

Au***- O que é amor? O que é ser amigo? Pensar com o coração...

Da***- Ser amigo é para brincar...

Ri***- Qual é o amigo que tu não gostas...?

Au***- todos são amigos!

Ru*** – Ser amigo é brincar, é não bater...

Lu*** – Ser amigo quer dizer portar bem e não bater...

Au***- O que é portar bem?

Ri***- Posso ser eu? Portar bem é não bater!

Au***- Ni***, who is your friends?

Ni***- Ya***, Ca***, everybody. Is kind, nice.

Ri***- Gostas da Ca***?

Ra*** - É o meu sonho, ser simpático! Fazer o dedinho assim (formar um coração com os
dedos) é muito bom!

Na***- ter amizade, é não brigar com ninguém.

(todos a falar ao mesmo tempo a dizer que todos são amigos)

Ni***- Ca*** is my friends?

Au***- Ca*** és amiga da ni***? (A Ca*** riu-se e acenou com a cabeça que sim!)

Ri***- Ser amigo é educar os amigos, ser simpático, ajudar os amigos!

Sa***- Os amigos têm que deixar os gatos em paz! E os amigos partilham e brincam e
ajudam!

(já começavam a ficar impacientes)

Ca***. Ser amigo é brincar junto e dar beijinho na bochecha.

Eu - Há alguma coisa que vocês não gostem de fazer na escola?

Ca***- Eu gosto de fazer tudo!

(começaram todos a falar e decidimos terminar por aqui!)

Conversas intencionais: *Estas conversas irão decorrer na sala ao lado, com algumas
crianças mais velhas, para que as impressões e opiniões destas sejam tidas em conta. Não se
trata de uma entrevista semiestruturada, pois não terá uma longa duração e serão perguntas*

mais diretas de forma a que eles/as compreendam a pergunta e se sintam capazes de responder sem nenhum receio ou dificuldade. Esta proposta foi dialogada e construída em conjunto com a educadora, de forma a ser um trabalho co construído e com todas as preocupações éticas a ser tidas em conta.

- O que fazes aqui durante o dia? O que mais gostas de fazer na sala? O que não gostas tanto de fazer?
- Consegues contar-me uma coisa que aprendeste aqui que não sabias antes?
- Gostas da educadora e das auxiliares?
- Senteste-te bem antes de vires para a escola? Gostas de vir?
- Quando estas aqui na escola senteste-te à vontade para participares e dizeres aquilo que pensas e queres dizer?
- Qual é a zona da escola que gostas mais? E que atividade gostas mais de fazer? Porquê?
- Com quem gostas mais de brincar?
- Todas as crianças têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes? E achas bem que isso aconteça?
- Achas que as pessoas podem ser diferentes e mesmo assim serem amigas?
- Como é que te sentes por teres colegas que falam outras línguas e vêm de outros países? Senteste algum mal-estar?
- O que os teus pais dizem sobre o jardim de infância? Falas sobre o que fizeste durante o dia? Eles gostam do jardim de infância?

(Se forem de outro país)

- Quando vieste para Portugal tiveste algum medo?
- Senteste-te bem aqui com os teus amigos que já são de cá?
- Senteste alguma diferença em brincar com eles ou nas coisas que eles fazem?
- Gostas da zona onde vives?

Queres contar-me mais alguma coisa sobre o jardim de infância, ou outro assunto?

Resultados:

Conversa com Sa*** (5 anos, Português) enquanto fazia um desenho livre:

Eu- “O que é que fazes aqui durante o dia?”

Sa***- “Quando chego... vou para a sala ver vídeos com o meu tablet, depois vou jantar...”

(silêncio)

Eu- “E quando chegas aqui à escola? O que fazes aqui?”

Sa***- “Quando chego aqui à escola, vou brincar e vou lanchar e depois vou ao recreio e vou ouvir uma história e depois vou almoçar... depois vou outra vez ao recreio e depois volto para dentro e sento-me na almofada.

Eu- “Isso parece-me divertido! E o que é que mais gostas de fazer na sala?”

Sa***- “Brincar...”

Eu- “Brincar a quê?”

Sa***- "... Gosto mais de guitarristas..."

Eu- "E o que é que não gostas tanto de fazer?"

Sa***- "Eu não acho muita piada... a fazer caretas..."

Eu- "Consegues contar-me uma coisa que aprendeste aqui que não conseguias fazer antes de vires para a escola?"

Sa***- "O que é que é?"

Eu- "Uma coisa que tenhas aprendido a fazer aqui que não sabias antes."

Sa***- "Ah! A fazer o S... (com o tom de voz baixo) aprendi a fazer este... (e desenhou no desenho que estava a fazer).

Eu- "Boa! Muito bem! Diz-me uma coisa gostas da Au***? E gostas da Lu*** e da Is***?"

Sa***- (abanou com a cabeça que sim)

Eu- "E antes de vires para a escola, quando estas em casa, de manhã, antes de vires, tu sentes-te bem a vir para a escola?"

Sa***- "Não..."

Eu- "Não? Não queres vir para a escola?"

Sa***- "Não, porque a minha mãe não me deixa dormir mais um bocado!"

Eu- "Ai tu queria dormir mais um bocadinho era? Mas depois quando vens, gostas de vir?"

Sa***- "Gosto!"

Eu- "Quando estas aqui na escola sentes-te a vontade para participar? Para dizeres aquilo que tu queres e aquilo que pensas?"

Sa***- (abanou a cabeça que sim e deu um sorriso)

Eu- "Qual é a zona da escola que gostas mais?"

Sa***- "Do recreio... e daqui desta sala e da outra."

Eu- "Então gostas de todas as partes da escola?"

Sa***- (abanou a cabeça que sim e desenhou um coração no desenho)

Eu- "Qual é a atividade que tu gostas mais de fazer?"

Sa***- "Gosto daquele carrinho de bonecas (apontou)."

Eu- "Qual é o amigo que gostas mais de brincar aqui?"

Sa***- "Com o Da*** e com o Lu***!"

Eu- "Que bom! Diz-me uma coisa, todas as crianças têm que fazer as mesmas coisas? Ou cada um pode fazer aquilo que mais gosta de fazer?"

Sa***- "Todas as crianças podem fazer todas as coisas que querem!"

Eu- "E achas bem isso?"

Sa***- "Eu não gosto quando todos fazem igual..."

Eu- “Está bem. Achas que as pessoas podem ser diferentes, mas mesmo assim podem ser amigas?”

Sa***- “E também aprendi a fazer isto (e desenhou)...

Eu- “O que achas da minha pergunta?”

Sa***- “Até pode ser!”

Eu- “Tu és amigo de quem é diferente de ti?”

Sa***- (silêncio e desenhava enquanto pensava) (abanou com a cabeça que sim)

Eu- “Como te sentes quando tens amigos que falam outras línguas?”

Sa***- “Não me sinto muito bem... Por causa que eu não gosto que eles falem de outras línguas!”

Eu- “Porquê?”

Sa***- “Porque se não eu não entendia e que eles dizem...

Eu- “Então como fazes para falar com esses teus amigos?”

Sa***- “Faço as línguas gestuais (tentou fazer alguns gestos para eu perceber)

Eu- “Boa! Então consegues brincar com eles na mesma?”

Sa***- “Consigno claro!”

Eu- “E gostas de brincar com eles?”

Sa***- “Mais um bocado... mais um bocado!”

Eu- “Tu falas com os teus pais sobre o jardim de infância? E o que é que eles acham? Gostam que venhas?”

Sa***- (abanou a cabeça que sim e sorriu)

Eu- “Tu dizes o que é que fizeste durante o dia?”

Sa***- (silêncio e encolheu os ombros)

Como já não queria falar mais nem responder deixei-o continuar a desenhar sem interromper.

(duração: 4:44)

*Conversa com a Ri*** (5 anos, Portuguesa) enquanto estava a desenhar a planta de emergência da sala:*

Eu- “Posso?”

Ri***- “Podes!”

Eu- “Diz-me o que é que fazes aqui na escola durante o dia?”

Ri***- “Durante o dia? De manhã?”

Eu- “Durante todo o dia...”

Ri***- Eu...faço.. lanchamos...ou contamos histórias, vamos para o recreio e também...nós também brincamos e mais nada!

Eu- “O que é que gostas mais de fazer durante esse dia?”

Ri***- “Durante o dia? Brincar... e lanchar!

Eu- “E aquilo que não gostas tanto de fazer durante o dia?”

Ri***- “Durante o dia não gosto de ler histórias...”

Eu- “Olha, consegues contar-me uma coisa que aprendeste a fazer aqui na escola que não sabias fazer antes de vires?”

Ri***- Desenhar!

Eu- “Aprendeste a desenhar?”

Ri***- “Aprender a desenhar direito porque quando eu cheguei aqui eu desenhava mal.”

Eu- “Boa!”

Ri***- “Eu só tinha 4 anos...”

Eu- “Pois, e diz-me, gostas da educadora Au***?”

Ri***- Sim!

Eu- “E das auxiliares... Gostas da Lurdes e da Is***?”

Ri***- “Sim, sim, sim!

Eu- “Sentes-te bem antes de vires para a escola, por exemplo, quando acordas e sabes que tens que vir para a escola, sentes-te bem?”

Ri***- “Sim! Sinto-me...”

Eu- “E sentes-te feliz por vires?”

Ri***- “Sim! Gosto muito da escola! Gosto muito da escola...”

Eu- “Quando estas aqui sentes-te à vontade para participares e dizeres aquilo que pensas?”

Ri***- “Hummm... Mais ou menos (envergonhada)

Eu- “Porquê?”

Ri***- (silêncio)

Eu- “Às vezes não podes dizer o que pensas?”

Ri***- “Às vezes posso, outras vezes os outros meninos estão sempre a falar, como hoje, foi um dia muito triste na escola, que os meninos não me deixaram falar, tava toda a gente a falar e eu não pude falar a minha resposta, e então eu fiquei muito triste!”

Eu- “Mas a Au*** deixa-te falar sobre aquilo que tu queres? Ou não?”

Ri***- “Mas a Au*** disse que ia passar a outro menino antes de eu falar! E eu não falei.”

Eu- “Diz-me uma coisa, qual é a zona da escola que tu gostas mais?”

Ri***- “O recreio!”

Eu- “Que bom, e qual é a atividade que tu gostas mais de fazer no recreio?”

Ri***- “Nada! Ah... de andar de triciclo!”

Eu- “Com quem é que gostas mais de brincar?”

Ri***- “Com ninguém! Eu não brinco com ninguém (com cara de chateada).”

Eu- “Oh, não brincas com ninguém... É assim?”

Ri***- Não (riu-se)

Eu- “Bem me parecia (e ri-me com ela). Todas as crianças têm que fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes cada um?”

Ri***- “Podemos fazer coisas diferentes. Mas quando a Au*** manda, por exemplo se estamos todos os dias a fazer essa coisa a Au*** manda nós fazermos outra coisa!”

Eu- “Ok. E tu achas bem, fazerem coisas diferentes? Ou achas que deviam fazer tudo igual?”

Ri***- “Sim...”

Eu- “Achas que os meninos por serem diferentes e de outros países podem ser na mesma teus amigos?”

Ri***- “Podem...”

Eu- “E tu gostas deles?”

Ri***- (silêncio)

Eu- “Como é que te sentes por teres amigos que falam outras línguas?”

Ri***- “Bem!”

Eu- “Não é difícil falares com eles?”

Ri***- “Não!”

Eu- “E gostas de brincar com eles?”

Ri***- “Eu só sinto bem com os meninos que eu sei falar a língua deles, como brasileiro...inglês... os outros... (silêncio) eu não sei falar mas ainda sou amiga deles!

Eu- “Ok, e diz-me esse desenho que estas a fazer, está a ficar bonito.”

Ri***- “Eu só faço coisas bonitas Ana, até parece! (riu-se)

(Deixei-a terminar a tarefa).

(duração: 4:13)

Conversa com Ca*** (4 anos Brasileira) na cozinha das bonecas:

Eu: Podemos conversar um bocadinho?

Ca***: Sim, claro!

Eu: Diz-me o que fazes aqui durante o dia, desde que chegas à escola?

Ca***: (silêncio) eh... eu brinco muito...

Eu: Brincas muito, parece muito bom, mas o que é que fazes? Chegas e fazes o quê?

Ca***: Chego e... às vezes eu chego e desenho, às vezes eu chego e brinco com as bolas, às vezes eu chego e brinco....e....brinco.

Eu: E o que gostas mais de fazer na escola?

Ca***: Ah eu gosto de fazer é de desenhar!

Eu: E aquilo que tu não gostas tanto de fazer dentro da sala?

Ca***: Eu não gosto muito de brincar com legos mas eu gosto na mesma.

Eu: Consegues contar-me uma coisa que aprendeste aqui na escola que não sabias fazer antes?

Ca***: Aprendi a cantar em português do porto.

Eu: Boa! A sério? E diz-me gostas da educadora Au***?

Ca***: Gosto muito.

Eu: E das auxiliares, da Lu*** e da Is***?

Ca***: Gosto (envergonhada)

Eu: Elas são tuas amigas?

Ca***: Não são muito... mas são.

Eu: De quem gostas mais?

Ca***: Eu gosto mais é da Ri***!

Eu: Quando estas em casa, antes de vires para a escola tu sentes-te bem, sentes-te feliz?

Ca***: Muito! Sim...

Eu: Tens vontade de vir?

Ca***: Muita!

Eu: E quando estás aqui na escola também te sentes bem a participar e a fazeres o que queres fazer?

Ca***: Sim...

Eu: Achas que podes dizer sempre aquilo que pensas e aquilo que queres e gostas de fazer?

Ca***: Sim...

Eu: Qual é a zona da escola que gostas mais?

Ca***: Eu gosto mais é da ... daquela tela de desenhar.

Eu: Qual é a atividade que tu gostas mais de fazer?

Ca***: Eu gosto de brincar no barco médico.

Eu: Com quem é que gostas mais de brincar?

Ca***: Com a Ri***!

Eu: Todas as crianças e todos os teus amigos têm que fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?

Ca***: Podem fazer coisas diferentes... cada um faz o que gosta mais.

Eu: Boa, e achas bem que isso aconteça?

Ca***: Sim...

Eu: Achas que as pessoas podem ser diferentes e mesmo assim podem ser amigas?

Ca***: Sim...

Eu: Como é que te sentes por teres colegas que falam línguas diferentes e vêm de outros países?

Ca***: É muito bom. É... Eu gosto de aprender essas línguas. É...

Eu: E gostas de ter amigos que falam outras línguas?

Ca***: Gosto! Eu sinto-me muito bem.

Eu: Como é que vocês falam uns com os outros?

Ca***: Eu posso falar o inglês com o inglês, português do brasil com português do brasil, português do porto com português do porto.

Eu: Olha, os teus pais gostam do jardim de infância? O que é que eles dizem do jardim de infância?

Ca***: Sim...

Eu: Eles gostam que tu venhas para cá?

Ca***: Sim.

Eu: Tu falas com os teus pais sobre aquilo que fizeste durante o dia?

Ca***: Eu... (silêncio).. Eu às vezes mostro as coisas que eu faço e levo para casa e mostro e eles gostam.

Eu: Quando tu vieste para Portugal tiveste medo? Porque vinhas para outro país?

Ca***: Sim...

Eu: De que é que tinhas medo?

Ca***: Eu tive medo de que as pessoas não entenderem aquilo que eu falava...

Eu: Mas agora, elas entendem-te?

Ca***: Sim!

Eu: E sentes-te bem aqui com os teus amigos, que já são daqui?

Ca***: Sim...

Eu: Sentes alguma diferença em brincar aqui com estas crianças ou as coisas que fazias lá no brasil?

Ca***: Sinto! Há uma diferença com a Ri***, ela não é amiga de quase todos, mas é minha amiga.

Eu: Ok, e lá no Brasil eram todos amigos de todos é isso?

Ca***, Sim, é isso.

Eu: Está bem, e agora gostas de viver cá?

Ca***: Sim.

Eu: Queres contar-me mais alguma coisa?

Ca***: Sim.

Eu: O que é que me queres contar?

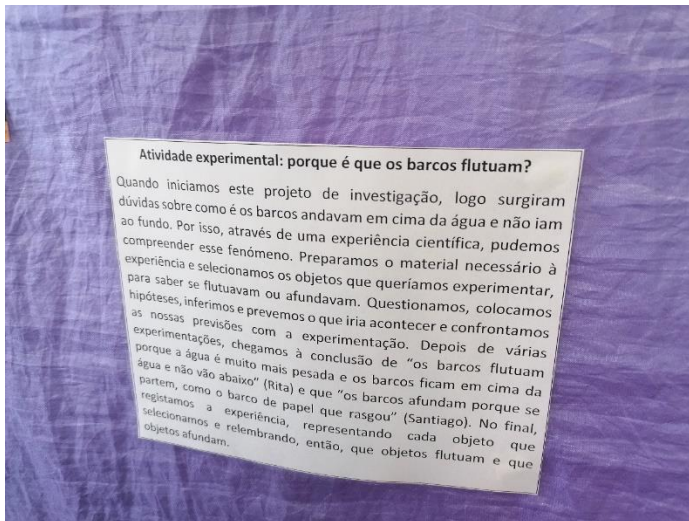
Ca***: A minha a fruta preferida é o abacaxi, o meu animal favorito é o dinossauro e a minha irmã também se chama Ana. E o meu irmão se chama Ma*** e tenho 10 anos.

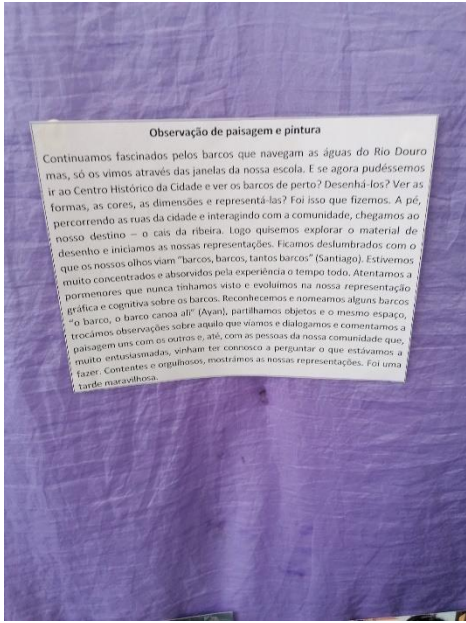
Eu: Boa, está bem. Obrigada!

(duração: 6:07)

Algumas das questões foram adaptadas do manual de autoria de Bertran, Tony & Pascal, Christine “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (abril de 2009). Propriedade e edição do Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Fotos:





O pai e a mãe do Luis vieram à nossa escola...

O pai do Luis tem ligação profissional à pesca, trabalhando diretamente na lota. Por isso, conseguimos aprender muito com a sua experiência. Conseguimos ver, sentir, experienciar e manipular vários materiais como pequenos anzóis e diversas conchas e ficamos fascinadas com a carapaça de uma sapateira. Também pudemos aprender como se pesca num barco, como funciona a compra e venda do peixe na lota e acompanhamos todo o processo, desde que o peixe é pescado até que chega ao consumidor. Os pais do Luis ainda nos mostraram um dispositivo informático que nos permite ver, em tempo real, os barcos que circulam nos rios e nos mares. Foi um momento muito rico para nós onde, entre sorrisos, entusiasmo e espanto, pudemos aprender mais.

Construção de um barco: o barco hospital

Depois de tanto investigarmos e aprendermos sobre barcos, chegou o momento de construirmos um. Como agora conhecemos diferentes tipos de barcos, não houve logo consenso sobre qual íamos construir. As opiniões dividiam-se e foi necessário negociarmos, até que a Rita propôs ao grupo "nós podíamos fazer o barco hospital para cuidarmos dos bebés doentes da casinha, que iam lá ao hospital", tendo o grupo de crianças aderido com muito entusiasmo. Uma vez que a construção do barco envolve várias etapas, selecionamos o que queríamos fazer: construir a estrutura do barco (partes laterais); construir a proa do barco; construção de equipamentos e móveis para o interior; construção de uma sirene e atribuir um nome ao barco. Assim foi, durante uma semana estivemos empenhados e envolvidos na construção do barco, o qual apelidamos em conjunto e segundo processos de negociação "Porto brilhante". Foram dias de muita cooperação, trabalho em equipa, dedicação e envolvimento. Construímos um novo espaço de brincadeira, onde pudemos experienciar diferentes papéis sociais: fomos enfermeiros, médicos, rececionistas e utentes.

CENSOS 2011
 ÁREA GEOGRÁFICA SELECIONADA: 23174 - 56
 PONTO DE SITUAÇÃO
 DATA: 18-02-2017

POSIÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO E RECOLHA DE QUESTIONÁRIOS

ÁREA GEOGRÁFICA	POPULAÇÃO DE 0 ANOS				POPULAÇÃO DE 15 ANOS E MAIS				POPULAÇÃO DE 65 ANOS E MAIS				POPULAÇÃO DE 75 ANOS E MAIS				POPULAÇÃO DE 85 ANOS E MAIS				POPULAÇÃO DE 95 ANOS E MAIS			
	2001	2011	%	2001	2011	%	2001	2011	%	2001	2011	%	2001	2011	%	2001	2011	%	2001	2011	%	2001	2011	%
TOTAL REG. (DGS)	2616	2616	100	1308	1308	100	405	405	100	155	155	100	475	475	100	154	154	100	349	349	100	104	104	100
001	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
002	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
003	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
006	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
007	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
009	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	2616	2616	100	1308	1308	100	405	405	100	155	155	100	475	475	100	154	154	100	349	349	100	104	104	100

Alajamentos	2001	2618	2011	2721
Edifícios	2001	1399	2011	1181
Alajamentos Colectivos (Hotéis, Pensões, etc.)	2001	32	2011	41
Famílias	2001	1830	2011	1556
Instituições	2001	9	2011	7
Residentes (presentes)	2001	4751	2011	3437

Categorias de análise	Sigla	Número de repetições/ páginas	Citações
Sentimento de amizade	SE	15	<p>“Gosto de ser amiga da Ri***...”</p> <p>Sa*** – Eu gosto do Da*** por amor!</p> <p>Lu***- Gosto da maneira do Da***!</p> <p>Na***- Eu gosto da Ri*** porque tem brincadeiras bonitas.</p> <p>Ri***- Gosto da Na*** Porque... Gosto da Na*** e do Ru*** porque... porque são simpáticos. Eu gosto de toda a gente!!</p> <p>Ca***- Eu gosto da Ri***... porque ela também gosta de astronautas. Mas também gosto muito da al*** porque é um ninja também.</p> <p>He***- Gosto do Lu***, do Sa***, do Ru*** e do Ay***... Porque o Ru*** gosta de correr comigo.</p> <p>Ay***- Da***, He*** e Ca*** porque brinco com eles no recreio.</p> <p>Da***- Ser amigo é para brincar...</p> <p>Ru*** – Ser amigo é brincar, é não bater...</p> <p>Lu*** – Ser amigo quer dizer portar bem e não bater...</p> <p>Na***- ter amizade, é não brigar com ninguém.</p> <p>Ri***- Ser amigo é educar os amigos, ser simpático, ajudar os amigos!</p> <p>Sa***- Os amigos têm que deixar os gatos em paz! E os amigos partilham e brincam e ajudam!</p> <p>Ca***. Ser amigo é brincar junto e dar beijinho na bochecha.</p> <p>Sa***- “Com o Da*** e com o Lu***!”</p>

			<p>Eu: E gostas de ter amigos que falam outras línguas?</p> <p>Ca***: Gosto! Eu sinto-me muito bem.</p>
Sentimento de bem-estar na escola	SBE	22	<p>Da*** – Eu gosto de tudo aqui na escola...”</p> <p><i>(silêncio; ninguém falou!)</i></p> <p>Ri***- De.... De... (Silêncio) Para! Não gosto... Eu gosto de tudo...</p> <p>Ra***- Eu... eu gosto do Lu*** do Sa*** da Ri*** e também do Ru*** e também do Sa***! E da nidhi também. Eu gosto de todos, porque... ser amigo é brincar. Eu gosto dela, dele, dele, dele, dela...</p> <p>Sa***- Gosto do Lu*** por amor! Porque... ter amor é ser amigo.</p> <p>Ra*** - É o meu sonho, ser simpático! Fazer o dedinho assim (formar um coração com os dedos) é muito bom!</p> <p>Ca***. Ser amigo é brincar junto e dar beijinho na bochecha.</p> <p>Ca***- Eu gosto de fazer tudo!</p> <p>Eu- “Isso parece-me divertido! E o que é que mais gostas de fazer na sala?”</p> <p>Sa***- “Brincar...”</p> <p>Eu-“Ai tu queria dormir mais um bocadinho era? Mas depois quando vens, gostas de vir?</p> <p>Sa***- “Gosto!”</p> <p>Eu- “Quando estas aqui na escola sentes-te a vontade para participar? Para dizeres aquilo que tu queres e aquilo que pensas?”</p> <p>Sa***- (abanou a cabeça que sim e deu um sorriso)</p>

			<p>Eu- “Qual é a zona da escola que gostas mais?”</p> <p>Sa***- “Do recreio... e daqui desta sala e da outra.”</p> <p>Eu- “Então gostas de todas as partes da escola?!”</p> <p>Sa***- (abanou a cabeça que sim e desenhou um coração no desenho)</p> <p>Eu- “O que é que gostas mais de fazer durante esse dia?”</p> <p>Ri***- “Durante o dia? Brincar... e lanchar!</p> <p>Ri***- “Sim! Gosto muito da escola! Gosto muito da escola...”</p> <p>Eu- “Diz-me uma coisa, qual é a zona da escola que tu gostas mais?”</p> <p>Ri***- “O recreio!”</p> <p>Eu: Diz-me o que fazes aqui durante o dia, desde que chegas à escola?</p> <p>Ca***: (silêncio) eh... eu brinco muito...</p> <p>Ca***: Ah eu gosto de fazer é de desenhar!</p> <p>Eu: Quando estas em casa, antes de vires para a escola tu sentes-te bem, sentes-te feliz?</p> <p>Ca***: Muito! Sim...</p> <p>Eu: Tens vontade de vir?</p> <p>Ca***: Muita!</p> <p>Eu: Qual é a zona da escola que gostas mais?</p> <p>Ca***: Eu gosto mais é da ... daquela tela de desenhar.</p> <p>Eu: Qual é a atividade que tu gostas mais de fazer?</p> <p>Ca***: Eu gosto de brincar no barco médico.</p>
--	--	--	---

			<p>Eu: Como é que te sentes por teres colegas que falam línguas diferentes e vêm de outros países?</p> <p>Ca***: É muito bom. É... Eu gosto de aprender essas línguas. É...</p>
Liderança	<i>Li</i>	5	<p>Ri***- “O Ru*** já disse!! (com autoridade)</p> <p>Sa*** – Só?!</p> <p>Ri***- E dos legos? Não gostas dos legos...? Gostas...</p> <p>Ri***- “Mas tu ainda a bocado disseste que gostavas de fazer isso!”</p> <p>Na***- “Gostas de ficar de castigo?”</p>
Espaços de bem-estar	<i>EBE</i>	8	<p>“Eu gosto de gostar dos barcos...” (Ay***)</p> <p>“Eu gosto de brincar e pintar...” (Ra***)</p> <p><i>(todos a falar ao mesmo tempo com muito entusiasmo)</i></p> <p>“Eu gosto de gostar da casinha das bonecas. (Ru***)</p> <p>“Eu gosto de desenhar.” (Na***)</p> <p>“Eu gosto do quadro... aquele quadro de giz... e gosto de desenhar!” (Ca***)</p> <p>“Gosto muito de fazer pistas para os comboios!” (Ay***)</p> <p>“Gosto de fazer legos e de fazer jogos! E... ah... também gosto de pintar e desenhar do quadro! E gosto de brincar com a Fabiana e os outros meninos. (Sa***)</p> <p>Ni***- “ Legos, play whith everybody!”</p>

<p>Liberdade de expressão</p>	<p>LE</p>	<p>9</p>	<p>Lu***- Eu não gosto que destruam as construções que eu faço.</p> <p>Na***- (silêncio) Eu não gosto que me obriguem a fazer nada!</p> <p>Na*** (com o tom de voz muito baixo) Não gosto que me obriguem a fazer aquilo que eu não quero...</p> <p>Eu não gosto que falem todos ao mesmo tempo.</p> <p>Sa***- “Eu não gosto ... de fazer... o dominó!</p> <p>Sa***- “Eu não acho muita piada...a fazer caretas...”</p> <p>Eu- “Quando estas aqui na escola sentes-te a vontade para participar? Para dizeres aquilo que tu queres e aquilo que pensas?”</p> <p>Sa***- (abanou a cabeça que sim e deu um sorriso)</p> <p>Sa***- “Todas as crianças podem fazer todas as coisas que querem!”</p> <p>Eu- “E aquilo que não gostas tanto de fazer durante o dia?”</p> <p>Ri***- “Durante o dia não gosto de ler histórias...”</p>
<p>Sentimento de partilha</p>	<p>SP</p>	<p>4</p>	<p>Ca***- Eu gosto da Ri***... porque ela também gosta de astronautas. Mas também gosto muito da alicia porque é um ninja também.</p> <p>He***- Gosto do Lu***, do Sa***, do Ru*** e do Ay***... Porque o Ru*** gosta de correr comigo.</p> <p>Ay***- Da***, He*** e Ca*** porque brinco com eles no recreio.</p>

			<p>Ri***- Ser amigo é educar os amigos, ser simpático, ajudar os amigos!</p>
<p>Sentimento de segurança</p>	<p>SS</p>	<p>5</p>	<p>Ru*** – Ser amigo é brincar, é não bater...</p> <p>Lu*** – Ser amigo quer dizer portar bem e não bater...</p> <p>Na***- ter amizade, é não brigar com ninguém.</p> <p>Ri***- Ser amigo é educar os amigos, ser simpático, ajudar os amigos!</p> <p>Sa***- Os amigos têm que deixar os gatos em paz! E os amigos partilham e brincam e ajudam!</p>
<p>Rotinas do Jardim de Infância</p>	<p>Rot</p>	<p>4</p>	<p>Eu- “E quando chegas aqui à escola? O que fazes aqui?”</p> <p>Sa***- “Quando chego aqui à escola, vou brincar e vou lanchar e depois vou ao recreio e vou ouvir uma história e depois vou almoçar... depois vou outra vez ao recreio e depois volto para dentro e sento-me na almofada.</p> <p>Ri***- Eu...faço... lanchamos...ou contamos histórias, vamos para o recreio e também...nós também brincamos e mais nada!</p> <p>Ri***- “Durante o dia? Brincar... e lanchar!</p> <p>Eu: Brincas muito, parece muito bom, mas o que é que fazes? Chegas e fazes o quê?</p> <p>Ca***: Chego e... às vezes eu chego e desenho, às vezes eu chego e brinco com as bolas, às vezes eu chego e brinco....e....brinco.</p>

<p>Oportunidade de brincar</p>	<p>OB</p>	<p>4</p>	<p>Eu- “Isso parece-me divertido! E o que é que mais gostas de fazer na sala?”</p> <p>Sa***- “Brincar...”</p> <p>Eu- “Brincar a quê?”</p> <p>Sa***- “... Gosto mais de guitarristas...”</p> <p>Eu: E aquilo que tu não gostas tanto de fazer dentro da sala?</p> <p>Ca***: Eu não gosto muito de brincar com legos mas eu gosto na mesma.</p> <p>Eu: Qual é a atividade que tu gostas mais de fazer?</p> <p>Ca***: Eu gosto de brincar no barco médico.</p> <p>Eu: Todas as crianças e todos os teus amigos têm que fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?</p> <p>Ca***: Podem fazer coisas diferentes... cada um faz o que gosta mais.</p>
<p>Aprendizagem no Jardim de infância</p>	<p>AJI</p>	<p>3</p>	<p>Eu- “Uma coisa que tenhas aprendido a fazer aqui que não sabias antes.”</p> <p>Sa***- “Ah! A fazer o S... (com o tom de voz baixo) aprendi a fazer este... (e desenhou no desenho que estava a fazer).</p> <p>Eu- “Olha, consegues contar-me uma coisa que aprendeste a fazer aqui na escola que não sabias fazer antes de vires?”</p> <p>Ri***- Desenhar!</p> <p>Eu- “Aprendeste a desenhar?”</p> <p>Ri***- “Aprender a desenhar direito porque quando eu cheguei aqui eu desenhava mal.”</p> <p>Eu: Consegues contar-me uma coisa que aprendeste aqui na escola que não sabias fazer antes?</p> <p>Ca***: Aprendi a cantar em português do porto.</p>

<p>Liberdade de participação</p>	<p>LP</p>	<p>3</p>	<p>Sa***- “Todas as crianças podem fazer todas as coisas que querem!”</p> <p>Ri***- “Podemos fazer coisas diferentes. Mas quando a Au*** manda, por exemplo se estamos todos os dias a fazer essa coisa a Au*** manda nós fazermos outra coisa!”</p> <p>Ca***: Podem fazer coisas diferentes... cada um faz o que gosta mais.</p>
<p>Sentimento de desconforto nas relações com outras culturas</p>	<p>SDesC</p>	<p>5</p>	<p>Eu- “Como te sentes quando tens amigos que falam outras línguas?”</p> <p>Sa***- “Não me sinto muito bem... Por causa que eu não gosto que eles falem de outras línguas!”</p> <p>Eu- “Porquê?”</p> <p>Sa***- “Porque se não eu não entendia e que eles dizem...”</p> <p>Eu- “Às vezes não podes dizer o que pensas?”</p> <p>Ri***- “Às vezes posso, outras vezes os outros meninos estão sempre a falar, como hoje, foi um dia muito triste na escola, que os meninos não me deixaram falar, tava toda a gente a falar e eu não pude falar a minha resposta, e então eu fiquei muito triste!”</p> <p>Eu- “E gostas de brincar com eles?”</p> <p>Ri***- “Eu só sinto bem com os meninos que eu sei falar a língua deles, como brasileiro...inglês... os outros... (silencio) eu não sei falar mas ainda sou amiga deles!</p> <p>Eu: Sentes alguma diferença em brincar aqui com estas crianças ou as coisas que fazias lá no brasil?</p>

			<p>Ca***: Sinto! Há uma diferença com a Ri***, ela não é amiga de quase todos, mas é minha amiga.</p>
Participação ativa nas relações	PAR	<i>1</i>	<p>Eu- “Então como fazes para falar com esses teus amigos?”</p> <p>Sa***- “Faço as línguas gestuais (tentou fazer alguns gestos para eu perceber)</p> <p>Eu- “Boa! Então consegues brincar com eles na mesma?”</p> <p>Sa***- “Consigo claro!”</p>
Adaptação à cultura do país	AdpC	<i>1</i>	<p>Eu: Consegues contar-me uma coisa que aprendeste aqui na escola que não sabias fazer antes?</p> <p>Ca***: Aprendi a cantar em português do porto.</p>
Sensação de bem-estar com a equipa educativa	SBEEE	<i>1</i>	<p>Eu: Boa! A sério? E diz-me gostas da educadora Au***?</p> <p>Ca***: Gosto muito.</p> <p>Eu: E das auxiliares, da Lurdes e da Isabel?</p> <p>Ca***: Gosto (envergonhada)</p> <p>Eu: Elas são tuas amigas?</p> <p>Ca***: Não são muito... mas são.</p>
Sentimento de pertença	SP	<i>3</i>	<p>Eu- “Quando estas aqui na escola sentes-te a vontade para participar? Para dizeres aquilo que tu queres e aquilo que pensas?”</p> <p>Sa***- (abanou a cabeça que sim e deu um sorriso)</p> <p>Eu: E gostas de ter amigos que falam outras línguas?</p> <p>Ca***: Gosto! Eu sinto-me muito bem.</p>

			<p>Eu: Como é que vocês falam uns com os outros?</p> <p>Ca***: Eu posso falar o inglês com o inglês, português do brasil com português do brasil, português do porto com português do porto.</p> <p>Eu: Sentes alguma diferença em brincar aqui com estas crianças ou as coisas que fazias lá no brasil?</p> <p>Ca***: Sinto! Há uma diferença com a Ri***, ela não é amiga de quase todos , mas é minha amiga.</p>
Medo do novo	Med	<i>1</i>	<p>Eu: Quando tu vieste para Portugal tiveste medo? Porque vinhas para outro país?</p> <p>Ca***: Sim...</p> <p>Eu: De que é que tinhas medo?</p> <p>Ca***: Eu tive medo de que as pessoas não entenderem aquilo que eu falava...</p> <p>Eu: Mas agora, elas entendem-te?</p> <p>Ca***: Sim!</p>
Apelo à participação	AP	<i>3</i>	<i>Foto 1, 3, 5</i>
Voz ativa das crianças	Voz	<i>3</i>	<i>Foto 1, 2, 5</i>
Escuta ativa dos seus gostos e interesses	EscA	<i>2</i>	<i>Foto 2, 9</i>
Participação ativa dos familiares	ParAF	<i>2</i>	<i>Foto 4, 7</i>
Implicação nas atividades	IA	<i>5</i>	<i>Foto 1, 2, 5, 7, 9</i>

Resultados:

- 1- É bastante evidente o sentimento de amizade existente no grupo
- 2- O sentimento de bem-estar de estar na escola e de lá ter atividades que gostem é um fator que as crianças evidenciam muito o que nos leva a compreender que este espaço é um espaço no qual se sentem bem e felizes.
- 3- Existiram alguns momentos em que se observou que algumas crianças mais velhas assumem posturas de liderança perante as outras
- 4- São variados os espaços de bem-estar evidenciados pelas crianças o que nos mostra que estas têm sítios nos quais se sentem bem e felizes na escola e que esta escola também pensa em locais que satisfaçam os interesses das crianças.
- 5- É bastante visível, pelos comentários das crianças que estas têm liberdade para exprimirem o que sentem como necessário e não se sentem comprometidos de forma nenhuma. Existe espaço de expressão.
- 6- Algumas crianças mostram que é importante o sentimento de partilha para com as restantes e dizem-no de uma forma positiva e integradora.
- 7- Algumas também focaram que sentem a escola como um local seguro e que se sentem bem neste local. É importante este sentimento principalmente nas crianças que são novas neste contexto e sentem-se seguras com a equipa educativa e com as restantes crianças é muito satisfatório para o ser bem-estar.
- 8- É visível que as crianças têm autonomia para decidirem ao que devem brincar, sem imposições e isso faz com que estas se sintam felizes por ter oportunidade de brincar livremente.
- 9- Pelas intervenções das crianças é possível depreender que este espaço também é um bom espaço para aprendizagens pessoais e para adquirirem certas competências e estas crianças evidenciam isto como algo muito importante para elas.
- 10- Algumas crianças salientaram que têm liberdade para a participação ou não e que isso é importante para elas, pois gostam de participar ativamente nas atividades.
- 11- Em alguns discursos foi possível compreender que também existem momentos de insegurança e desconforto para com as outras culturas, principalmente por não se compreenderem na verbalização do que querem. Mostraram que sentem desconforto e mal estar quando isso acontece mas também evidenciaram nos seus discursos que são ativos o suficiente para ultrapassar esses obstáculos com dinâmicas criadas por eles.
- 12- É evidente nos discursos de crianças que vêm de outras culturas que existe a intenção de se ambientarem ao novo mundo e ao novo contexto e que por vezes têm medo. No entanto é bastante evidente nas suas vozes que existe um grande sentimento de pertença neste novo contexto que também é deles.
- 13- Nota-se pelos seus discursos que existe um grande apelo à participação destas crianças e à participação na construção conjunta nas atividades organizadas e que isso contribui para um mais sentimento de pertença e bem-estar no jardim de infância. É ouvida a voz destas crianças e estas mostram que isso é uma mais valia e é muito importante para elas.
- 14- Também é visível que a participação das famílias é importante para as crianças e que a equipa educativa promove isso.

Apêndice II- Tópicos a explorar na entrevista com a educadora

Perguntas fundamentais orientadoras da entrevista:

- Percurso de vida: Gostaria que, inicialmente, desse conta do seu percurso de vida, quer pessoal quer profissional, até chegar a Educadora deste Jardim de infância. Gostava que iniciasse por falar um pouco sobre si, depois evidenciar como foi o seu percurso escolar e académico, e por fim como iniciou a sua vida profissional até chegar aqui. Conte-me o que acha mais importante do seu ponto de vista.
- Fala-me um pouco sobre como interage com as crianças e como gere as diferentes culturas existentes, até me pode dar exemplos da rotina com as crianças. Gostaria que salientasse quais as possíveis vantagens e desvantagens de trabalhar com um grupo com estas características e de que forma estas relações interculturais são potenciadoras ou não de um bem-estar neste contexto específico de jardim de infância.
- Agora queria compreender qual a sua perspetiva sobre as mudanças que estão a ocorrer na atualidade, quer na escola, zona onde a escola se insere, como de um ponto de vista mais geral que é a sociedade que temos atualmente. Primeiro gostaria de compreender se acha que, de facto, se verificam mudanças e, se estas se verificam em que medida e como as sente no seu quotidiano com as crianças.
- Acha que estas mudanças que se estão a verificar quer na sociedade como na população escolar tem ou teve impacto na relação educativa que assume? E de que forma estas mudanças podem contribuir para uma educação que colabore para a construção coletiva de um mundo mais multicultural em que as várias culturas sejam respeitadas?
- Gostava que me falasse sobre o que é para si bem-estar. Primeiro o que acha que é este contexto e como este bem-estar pode ser sentido/vivido neste grupo de crianças. Considera que neste contexto existe esse bem-estar, ou poderia ser melhorado de alguma forma?
- Outro aspeto que considero importante referir nesta entrevista é a importância da voz ativa nestas crianças. Considera importante as crianças assumirem uma voz ativa e serem participantes ativos no seu processo de desenvolvimento e na sua educação?
- Gostaria de questioná-la se considera que este bem-estar que estamos aqui a conversar pode ser importante para incentivar uma maior participação destas crianças, que assumem diferentes culturas, e que estas se sintam mais implicadas tanto neste contexto como na sociedade onde vivem agora. De que forma esta participação e este espaço é dado no jardim para que sejam participantes ativos/as?

Apêndice III – Transcrição entrevista educadora

Transcrição entrevista Educadora

AU: Aqui diz a Ana está a gravar a chamada.

A: Pronto, então está tudo bem. Vou então começar, não sei se viu...

AU: Vi, vi e imprimir, sim.

A: Então primeiro gostaria que desse conta do seu **percurso de vida, quer pessoal quer profissional, até chegar a educadora deste jardim de infância**. Gostava que iniciasse por falar um pouquinho sobre si, depois evidenciar como foi o seu **percurso escolar e académico e, por fim, como iniciou a sua vida profissional até chegar a este momento**. Eu quero que conte

aquilo que acha mais importante, o que quiser referir refere, o que não quiser não refere...é só mesmo para a conhecer um bocadinho.

AU: Ah, claro, não tem problema eu conto. Até aos 6 anos vivi com família, mas com família que não foi família de pai e mãe porque a minha mãe ficou doente após o parto. E, entretanto, andei numa avó noutra avó, numa tia noutra tia até que o meu pai achou melhor eu ir para um colégio e assim fiz, e foi realmente o meu agente estabilizador, que a partir daí fiquei com aquela situação sempre certa, pronto. Fui na altura da escolaridade, fui com 7 anos fiz a escolaridade toda seguida, ah... quando cheguei agora que é o 11º ano antigo 7º, ah... não me inscrevi condicionalmente, não havia... **não havia... ah... escola pública de educadores de infância**, só havia privados, **no Porto** que era a Fransinetti e Santa Mafalda, e eu fui para a Santa Mafalda, tive 1 ano a trabalhar, ah... depois tive a frequentar o curso, eram 3 anos de bacharelato, e... a partir daí... depois de acabar o curso, em Julho, num jornal vi um anúncio para uma associação de moradores, que na altura, após o 25 de Abril existiam muitas, ali perto do Bonfim, na rua do Godim, ah... mas entretanto, quando vi o anúncio eu morava em Matosinhos e depois vim, assim que acabei o curso, vim morar para o Porto, **não quis ficar em casa com o meu pai nem com a companheira dele na altura, que ainda é neste momento a companheira**, continua a mesma (risos) e portanto vim para o Porto com a minha irmã, alugamos um quarto, essas coisas todas do percurso de vida de juventude, e... então, conheci muita gente dessa vida para o Porto, porque uma...amiga que estava a tirar o curso comigo, depois foi para a escola pública, quando eu estava no segundo ano abriu o Magistério, no Magistério um curso de Educadores de Infância, **conheci muita gente**, e conheci uma assistente social que ainda é minha amiga, há 40 anos (risos), que trabalhava na Junta de Freguesia e, então... hum... foi... fui... concorri a esse jardim de infância, na zona histórica, ah... Nesse jardim existiam, acho que já te falei, foi em 1978, julho eu, a Noruega doou 13 pré-fabricados para a educação pré-escolar em Portugal, o que não havia, antes do 25 de Abril. E que inicialmente era do Ministério, mas depois passaram para a responsabilidade das juntas de freguesia. A única, ou melhor o único aspeto que era similar era o ordenado. Nós tínhamos o mesmo ordenado que a função pública. Portanto o resto era diferente, tínhamos de estar as 35 horas na instituição, tínhamos de trabalhar até ao final de julho, essas coisas todas. Pronto, trabalhei aí desde oitenta e dois (82) até 2005 para, sempre no mesmo espaço. Em 2002 estes jardins passaram para a rede pública. Com o alargamento da rede pública, ah, foi... levada à prática pelo António Guterres e nós passamos para os agrupamentos, ora horizontais depois verticais e depois para os mega, pronto. Mas estou na mesma zona a trabalhar há 37 anos.

A: Sempre aí na zona histórica?

AU: Sempre na zona histórica pronto, e realmente foi... foi termos assistido a todo o percurso de alteração de zona, nós tínhamos imensas crianças tínhamos 75 crianças, lá no jardim! Aquilo

foi construído, foi montado, numa quinta chamada quinta das camélias, mas depois construíram um viaduto por cima, ao lado, e então acaba por ter a zona coberta, tínhamos um parque infantil e tudo. Ah... era uma situação... **vivia muita gente nessa freguesia nessa altura, havia muita pobreza, muita prostituição**, só **depois** é que houve a questão da **droga**. Havia muitas amas de filhos de prostitutas e depois nós dávamos as três refeições, porque tinha, ah..., tínhamos muitas crianças a desmaiar com a fome de manhã, portanto dávamos pequeno-almoço, almoço e lanche. A par desse trabalho como educadora, foi durante vinte e não sei quantos anos coordenadora da instituição até em 2007 **passarmos para esta escola, a escola onde sou agora educadora, a escola básica**. Aí ainda era **agrupamento vertical** e agora depois é que passou para **mega agrupamento**.

A: Foi um percurso mesmo surpreendente e interessante! Passou aí por uma fase complicada, não é? De assistir a toda essa pobreza...

AU: Muito... foi muito... **era muito violento**, pronto e depois mesmo a questão da prostituição, da violência doméstica, **muita pobreza** essencialmente. Porque por exemplo, a L***(auxiliar1), dou sempre este exemplo, a L***(auxiliar1) mora numa casa que foi recuperada, tem 4 pisos, tem o rés-do-chão, 1ª, 2ª e 3ª. Ali viviam 8 famílias! (acentuando a ideia) Agora vive 1, não é? Pronto, entretanto, depois da **recuperação da zona histórica**, claro que houve **decrécimo da população**, como podes perceber perante este exemplo que eu te dei, não é? Mas também, quando foi na altura de 1986... a partir daí, com os dinheiros Europeus, muita gente começou a **comprar** casa nas redondezas, em Gondomar, em Fânzeres, Rio Tinto, Gaia...e, portanto, foi mais uma, mais **uma machadada** no número de densidade populacional. Entretanto as pessoas que saíam das casas, por exemplo das casas recuperadas, como a L***(auxiliar1), foi habitada, que sempre também morou na Sé, era relativamente perto, foram para os bairros sociais. Pronto, e depois veio a questão da droga e muitos dos meninos que nós conhecemos no início do... que comecei lá a trabalhar, vi eles a morrerem aos 25 e aos 26 anos, com a sida, portanto, e mesmo, e pronto alguns não, alguns até já temos os filhos deles, portanto sou avozinha (risos) avozinha por inerência (risos).

A: É verdade. Então, acha que esse percurso a marcou de certa forma, para pensar a situação como pensa hoje, tenho a certeza que o percurso que teve até agora que mudou a sua forma de pensar, não acha?

AU: É assim, em primeiro lugar eu não concorri a nível nacional Ana, porque eu não tinha estrutura emocional de andar para trás e para a frente e daqui para ali, **porque não tinha uma casa, um refúgio nem um referencial de família, aqui no Porto e depois** não... era insegura a esse nível. Pronto como andei em pequena, até aos 7 anos naquela... naquela... **dispersão** de espaços e de referências emocionais, portanto eu não tinha, não quis mesmo! E, portanto, ter

conseguido o lugar no jardim de infância da junta de freguesia, para mim foi excelente! Porque mais uma vez foi um **elemento que me deu pronto, tranquilidade, calma... e segurança!** Pronto... Depois, o facto de estar sempre na mesma zona, embora aquilo foi muito difícil, porque é difícil lidar com autarcas, são pessoas que não têm formação específica, pronto, que estão ligadas a um partido, oh... conheci boas e más pessoas, uns muito difíceis de trato outros mais fáceis, mas... acabou por ser também **uma escola de vida**, para aprender muitas coisas na vida. De facto, dizia, ah estou farta disto! E ou outros diziam, concorre, concorre! Mas eu nunca quis concorrer, alguém tinha de trabalhar ali (com assertividade), porque não eu?! Porque não eu! (risos). Pronto, e independentemente de tudo **foi bom** porque, primeiro é uma realidade que eu acho que consigo, ser... ter um papel positivo ali, pronto. Depois porque gosto das crianças porque eu estagiei, num colégio super fino, super chique e não gostei daquilo, nem daquelas... daquelas dinâmicas, não gostei, pronto. E pronto, **eu achei era bom eu estar ali** e que realmente foi por ter um... um... os **laços muito estreitos com a comunidade** e quando eu ia à rua, à Ribeira, à noite divertir-me tinha sempre os garotos de lá que nos recebiam e desciam e vinham até à paragem de autocarro para ninguém nos fazer mal e mais não sei que, portanto acabo por ter sempre esse tipo de momentos que são particularidades, muito **importantes** para nós.

A: É engraçado. Está a dizer-me isso e eu lembrei-me do meu próprio percurso na faculdade que também estagiei na licenciatura numa creche que era para “elites” e odiei e disse que se fizesse um mestrado na área da infância que queria ir para uma realidade completamente diferente. Foi nesse momento que a E***** (professora da UC específica) me aconselhou a falar consigo porque de certeza que eu ia gostar desse espaço. E de facto, é mesmo verdade, eu se visse a trabalhar futuramente numa instituição seria numa com os mesmos moldes que este jardim de infância onde está, do que naquela creche onde já existe tudo. Porque não senti que o meu papel fosse fazer a diferença, lá.

AU: Claro, eu entendo.

A: Parece que já está tudo tão perfeito, não é, e então o que é que nós vamos fazer lá?

AU: E às vezes falham os elementos fundamentais!

A: É verdade, é verdade. Mas pronto, vamos continuar então?

AU: Vamos! (sorrir)

A: Eu gostava agora, que me falasse um pouco sobre como **interage com as crianças**, como **gere as diferentes culturas** que existem... até pode dar mais exemplos concretos de como é que funciona a rotina com as crianças e as possíveis vantagens e desvantagens que é trabalhar com este grupo que tem várias culturas, várias vivências. Pronto, gostava que explorasse um pouco isto.

AU: Olha. Posso iniciar a dizer que, quando fomos para **agrupamento, para a rede pública** foi a primeira vez que nós começamos a trabalhar com grupos heterogêneos, nós tínhamos sempre grupos homogêneos, mas também tinha uma desvantagem, nós levávamos as crianças dos 3 aos 5 mas aos 3 anos tínhamos 25 e chegávamos ao natal e parecia que tínhamos trabalhado um ano inteiro (risos), não é porque fazer 3 anos de janeiro a dezembro apanhávamos de tudo não é? Portanto aquilo era uma estafa fisicamente.

Ah... Há uma coisa que eu digo sempre às alunas da ESE (Escola Superior de Educação), há uma palavra, há um conceito como lhe queiramos chamar que eu tenho sempre presente na minha prática que é RESPEITO. E portanto, ao aplicar o respeito, que para mim é um sentido muito lato, eu **abarco tudo, abarco a sua individualidade, a sua personalidade, a sua cultura, toda a aquisição de valores e respeito pelos outros, e, acaba por realmente ser digamos, é** basilar na minha prática. Mediante o que tenho ali eu não tenho que tratar as crianças como se fossem robôs, como se fossem bonecos, como se fossem todos iguais uns aos outros, tem que se estar sempre permanentemente em observação, para realmente depois saber que ah... observar e levar até à ação, para ver realmente o que é que cada um é capaz o que é que consegue o que é que não consegue que dificuldades tem como é que posso apoiar... O educador ali, é quem está, é o digamos o facilitador de todo um percurso de auto aprendizagem. Portanto tem de criar as condições para que eles, as crianças, tenham à sua volta tudo aquilo que lhes possa despertar, ah... e também ouvir as suas sugestões e depois tentar levá-las a prática. Nós temos que ser os facilitadores. Em relação às culturas, já temos prai desde 2001, que temos já crianças... tivemos sempre crianças de etnia chinesa porque no Porto tinha uma comunidade que é a mais antiga do país, mas da Paula Brasileira saíram, mas a partir de 2001 começamos a ter já aquela... crianças de famílias, crianças vindas do Bangladesh, da Índia, ah.. e pronto, olha eles todos se entendiam, mesmo falando línguas diferentes, eles o brincar acaba por ser digamos uma linguagem universal, e não é como o inglês que é a **língua franca, mas é o brincar**. Portanto, e eu acho que uma questão de respeito foi, nós começamos por... porque olha, se **pensou e se imaginou**, achei que era importante, **começar por aprender** as saudações das suas culturas nas suas línguas, por ter o **cuidado** de se pronunciar sempre corretamente os seus nomes e isso fazia com que os outros também os pronunciassem, e é uma questão de respeito. E eu embora, tivéssemos o Rian que eu estava sempre a cortar e a corrigir, nós dizíamos RIAH, e ele Não!Não!No!, Rian, Rian (risos), acaba por ser... tu reparaste eles são crianças, é um grupo de crianças muito acolhedor, mesmo todos os anos, tendo **crianças diferentes** eles acham que, a **ambiência** que se sente, ou que se **leva ou gera** naquele espaço é **um ambiente de acolhimento e de respeito e de bem-estar**, tem que ser! Pronto, e **temos e queremos crianças felizes**.

A: Exatamente, era mesmo por aí que eu queria desenvolver, que era **como é que** acha que essas **relações interculturais são potenciadoras do bem-estar**. Acabou por falar um bocadinho, mas se pudesse desenvolver...

AU: É... Não porque no fundo acaba por, olha. Eles acabaram por fazer aprendizagens muito importantes. Quiseram saber num mapa onde é que o mundo, onde é que ficavam os países, como é que eles podiam ir para lá, como é que se deslocavam, porque é que falavam línguas diferentes, porque é que vestiam de forma diferente, porque é que a música era diferente, porque é que a comida era diferente, e... e sempre numa de respeito. Porque é que as comidas são diferentes e portanto isso fez com que, por exemplo, o ano passado tivéssemos o restaurante na sala, e tivéssemos a partilha de comidas muito diferentes. Portanto acaba, e... acaba por ser sempre enriquecedor a nível pessoal! Sempre! Para as crianças e para os adultos. E quanto mais não seja tirar da boca de algumas pessoas: E vêm estes para aqui! Tirar-nos não sei o quê! E eu disse, não se esqueçam que Portugal já foi um país de muitos emigrantes, as pessoas procuram modos de vida melhores e estes vêm para cá para procurar uma vida melhor. Nós todos o direito, aliás temos o dever de os respeitar! A eles e aos seus descendentes, e se eles já estão a integrá-los na escola pública, nós temos de aceitar. Aceitar, mas não é numa situação resignada e aceitar como uma mais valia para nós todos.

A: Nós já falamos um bocadinho sobre as mudanças existentes na zona e na escola, que já foi falando até através do seu percurso de vida, por isso acho que não vale a pena estarmos aqui a repetir, mas gostava de saber se acha que do facto de terem existido estas mudanças, da sociedade me si, de ter uma turma muito homogénea e agora ser tão diferente, como é que agora se verificam e como em que medida nota que isso tem interferência no quotidiano das crianças. Acha que é que algo positivo, é algo negativo...

AU: Não, é muito positivo, porque as crianças sempre... Se as crianças têm a **possibilidade de... de falar** sobre aquilo que, ou de **verbalizar** sobre aquilo que querem fazer, ah... dar ideias aos outros e os outros aderem a elas, isso desde... olha a Jasmin, que ela já tem prai 17 anos agora, ela era uma garota que dava imensas ideias para os outros levarem à prática. Ah, estou agora a lembrar-me da C***** (menina brasileira, 4 anos), que tem sempre muitas coisas para dizer aos outros e depois também, **partilha**, mas também **propõe** e os outros aderem, portanto independentemente da nacionalidade o que interessa ali é que eles estão em **interação permanente**, com, para mim, é muito importante terem **espírito de interajuda e cooperação forte**, que isso é que **nos faz validos como seres humanos**, e independentemente de... de tudo e da sua proveniência não interessa a origem! O que interessa é **que somos todos seres humanos** todos no mesmo espaço com uma convivência e absorvendo tudo e levando à prática tudo aquilo

é que **sugerido** por eles e que realmente se **propõem** eles próprios e aos outros a fazer. Nós **ouvimos e nós vamos nessa!** (sorriso) Vamos nessa sempre como **mediadores e facilitadores**.

A: Que bom! Acha que essas mudanças que faz aí nessa salinha que é um contexto tão específico, que pode trazer neles, enquanto crianças, que sejam mais respeitados e que se pense num mundo mais multicultural? Ou seja, que daquela salinha, que se consigo pensar assim em algo mais global!

AU: Mais amplo... olha, espero bem que sim! Espero bem que sim porque eu acho que, nesta primeira infância se contactar com esta diversidade e se aprender que é rica, e não é negativa, que sem haver, ah, expressões pejorativas, explicando... explicando! Às crianças tem de se explicar e explicar o porquê, não é? O porquê do dia e da noite e porque é que existem tantos países e porque é que somos todos tão diferentes. A história é importante para isso. Eu acho que da mesma forma que nós temos crianças com necessidades educativas especiais faz com que o grupo tenha, ou as crianças tenham uma atitude diferente para com o outro e quando veem alguém com essa condição e nessas circunstâncias. Nós já tivemos exemplos disso, tenho exemplo disso na minha prática, que tive crianças que tinham paralisias cerebrais profundas e os pais partilhavam que: A minha filha sempre que vê alguém com necessidades especiais não tem nenhum problema em chegar, em tocar, em falar! Portanto é da mesma forma que se desmitificam e se têm pensamentos palermas que às vezes as pessoas têm, para não chamar outro nome, da mesma forma aqui se provoca, acho eu a interiorização do **respeito pelo outro e pela diferença e pela diversidade**. Principalmente pela diferença até mesmo entre nós, nós também somos diferentes, sem ver isto de tom de pele é perfeitamente palerma. Pronto, eu acho que fica lá, fica sempre lá! É de pequenino que torce o pepino, não é? (risos) portanto, vamos ver, eu creio que sim, pelo menos **no meu trabalho está claro que eu penso sempre neles como cidadãos ativos para cidadãos ativos, participativos, com sentido de responsabilidade no seu papel na sociedade**. Mas, não estou na condição nem estou naquele momento sempre a pensar nisso, porque **nós ali vivemos o momento** e, portanto, é, sempre **numa construção positiva da sua personalidade**. Passar os meus valores que eu acho que são corretos, pronto, nós não somos todos iguais, eu tento ser boa pessoa (risos) acho eu! E... e ser respeitadora e, portanto, passar-lhes isso. E **eu acho que não é difícil quando há uma ligação afetuosa que é profunda e é grande**.

A: É engraçado estar a falar sobre isso, porque uma das primeiras perguntas que a minha orientadora me fez era: Porque é que estás a explorar este tema em concreto na primeira infância? E eu respondi exatamente isso, disse que se começarmos na primeira infância e se as crianças, as novas crianças que construírem como cidadãos participativos e diferentes e que respeitem as outras culturas e pensem num mundo de forma diferente, que não seja um mundo como infelizmente muitos adultos e idosos ainda pensam e ainda têm a cabeça muito fechada por assim

dizer. Por isso é que eu acho que é importante fazer na primeira infância porque acho que é a partir daqui que o mundo pode melhorar um bocadinho. E é interessante também ter falado sobre isso. Agora, para continuarmos gostava que me falasse um bocadinho sobre o que é que é para si, na sua opinião pessoal, o que é que é para si bem-estar?

AU: Oh... **bem-estar** é tanta coisa, bem-estar físico é bem-estar emocional, não é, portanto, e... Nunca estão dissociados, mas bem-estar, bem-estar para aquelas crianças. É... primeiro, temos de **estabelecer uma relação** de afeto, pronto que é essencial, não é? Depois, ah... **colocar na sala cuidadosamente escolhidos** tudo aquilo que nós achamos que é **importante**, que é apelativo, que é colorido, que é diferente, que é inovador, para eles conseguirem **desfrutar** disso. E depois, é **dar-lhes espaço, dar-lhes voz**. Numa altura fiz uma formação que do mesmo sítio de onde te mandei as entrevistas a desenvolver parcerias que é sobre avaliação da educação de infância e houve lá uma colega que utilizou uma expressão que nunca mais esqueci, e isto já foi há uns anos! Ela diz que nós como educadoras de infância temos de **suster o tempo**. Nós temos de **parar para observar e dar tempo à criança** expressar o que quer, o que não quer, o que lhe vai na alma, os seus estados de alma, as suas tristezas, as suas alegrias, as suas realidades. Portanto é isso mesmo, e depois mediante toda essa situação o **espaço físico tem de ser confortável**, colorido, apelativo, com **as suas produções expostas**... Dar-lhes espaço para eles **serem eles**, para vir ao de cima a **autenticidade**. E há momentos individuais, há momentos de pequeno grupo, momentos de grande grupo, tudo com regras específicas, o saber escutar o outro, o apoiar o outro, portanto isso acabar sempre por estar inerente, mas o bem-estar tem de ser o bem-estar emocional e deixá-los ser crianças (com entoação mais forte). Deixá-los ser crianças! (sorrir). E quando os vejo no portão a correr para a porta de entrada, isso deixa-me feliz. (a sorrir). Sabes que existem algumas adaptações difíceis, não é? Portanto o **bem-estar é nós respeitarmos a essência de cada um**. E isto não é fácil, mas também **com a prática vamos tentando**, e, em paralelo, **diariamente fazer uma reflexão**, porque nós temos mesmo que refletir, mesmo depois de todos estes anos de trabalho eu não sei tudo, tenho sempre coisas para aprender e, portanto, mas é respeitar o espaço de cada um e fazer com que eles aprendam também a respeitar o espaço de cada um, dos colegas e dos adultos, e depois tem muita graça porque por exemplo a M***** (menina 4 anos) é assim: S***** (menino 5 anos) respeita os adultos! (com tom autoritário) (risos). São frases que eles vão dizendo, ver por exemplo, tem imensa graça, ver que alterações no seu vocabulário, na riqueza do seu vocabulário, ver alterações nos seus relacionamentos interpessoais, é muito interessante. Ver porque é que eles alteram as escolhas, porque às vezes és-lhes mais **facilitador** e mais não sei o quê. Têm dificuldades em gerir algumas emoções, portanto **nós estamos sempre em observação** e o **bem-estar é permitir que eles façam aquilo que está mais... que é mais do seu agrado e que é-lhes mais prazeroso**. É o que lhes dá mais prazer fazer. É por isso que

eles gostam muito do tempo de escolha livre, que é uma exploração enorme, não é, de tudo aquilo que é a escolha, é a sua escolha, e depois tem a responsabilidade de terminar a tarefa, de arrumar os materiais, **tem a ver com o bem comum**, portanto é tudo para o bem-estar de **todos** e de **cada um**.

A: Ia-lhe perguntar se acha que no contexto específico do jardim de infância se acha que este bem-estar poderia ser melhorado de alguma forma, mas já me deu aqui vários exemplos, acho que não sinceramente. (risos) Mas diga-me a sua opinião, acha que poderia melhorar?

AU: Oh...Oh... Ana, eu acho que nós que temos que estar sempre a melhor, por exemplo, é **melhorar e arranjar estratégias para as coisas correrem bem**. A Y*** (menina do Bangladesh, 3 anos), chegou no início do mês de fevereiro, a adaptação dela foi muito difícil. E então, vamos ter ali uma criança sempre triste? Não! Temos que arranjar estratégias para a crianças, e que não nos conhece de lado nenhum, não fala a nossa língua, deve ser um sofrimento atroz, não é, não falar a nossa língua, **tentar** arranjar estratégias para ela estar, ir conhecendo, ir-se reconhecendo naquelas interações e então é: uma hora por dia com os pais, com a mãe, depois duas horas, depois só está lá duas horas e vem busca-la... depois só fica as manhãs e, já fica feliz e bem disposta. **Deixar, tentar tudo**, dar-lhe materiais que ela adorou, a máquina fotográfica fez, nas mãos dela, e que tu foste testemunha disso, mais o passarinho, e mais essas coisas todas. Nós tentamos, embora houve muitas situações em que as nada, nada **acalmava** as crianças e foi o afeto da L***** (auxiliar mais velha), colinho da L***** que as **acalmou** e que fez com que ficassem, com que gradualmente fossem ficando bem. Eu e a L***** (auxiliar mais velha) temos uma cumplicidade muito grande a nível de trabalho. Ela é a avozinha que eles precisam como as bolachinhas com manteiga (risos) e trata de **substituir a roupinha** quando está toda molhada e coitadinho não pode estar assim, pronto e eu sou a pessoas que **faz com que eles cresçam de uma forma saudável**, acho eu, e **positiva** e plena de felicidade enquanto lá estão, **que sejam crianças a valer!**

A: Então, avançando um bocadinho, outro aspeto que eu gostava de referir aqui nesta entrevista e que já foi falado aqui várias vezes, é a **importância da voz ativa** nestas crianças. Que já referiu várias vezes. Então de lhe perguntar se considera importante as crianças assumirem uma voz ativa, e serem participantes ativos no seu próprio processo de desenvolvimento e da sua própria educação. Já falou um bocadinho sobre isso, mas se quiser desenvolver...

AU: **Isso não é importante, isso é o fundamental!** Isso é a **base da educação de infância**. É a base. Nós temos de lhes dar voz, porque **eles não são desprovidos de voz**, eles têm noção do que sabem, têm noção do que querem, e só nos pedem como faço? O que uso? Tenta isto, tenta aquilo! E depois, e nós **temos que ao dar-lhes voz, porque eles são pessoas com inteligência!** Não é?! **Não são desprovidos de senso!** Eles têm de ter sentido critico, eles têm de ter sentido

prático, também, têm de se relacionar nas suas relações interpessoais, e também naquilo que querem fazer! Portanto se eles querem fazer uma casa com uma caixa de papelão, não é, e daí a reutilização dos materiais, a única coisa que eu tenho de fazer é sugerir olha com esse material era capaz de funcionar melhor e bem aí, vais ter mais sucesso se tentares isto ou aquilo! **E eles vão aprendendo a resolver os seus problemas, vão aplicar os conhecimentos adquiridos** noutras situações, se eu não lhes der voz, nunca vão passar... olha nunca vão fazer adivinhas! A I***** (auxiliar mais nova no JI) partilhou uma... a I***** passou um mau bocado porque a realidade que ela vivia aqui não tem nada que ver onde ela trabalhou. As crianças não tinham voz!

A: Por isso, é que eu gostava tanto de ter as entrevistas com as auxiliares! (risos) Mas pronto...

AU: Porque no sítio onde ela estava **tirava cerca de 50 fotocópias por dia, que eram fichas.** Mas também partilhou que, não foi comigo, foi com a L*****, que nunca no grupo onde estive, nenhuma criança teria a **capacidade de fazer as adivinhas** que eles faziam! (expressão de orgulho) Que nenhuma criança lá, ninguém dizia do que... aquilo que lhes ia na alma, ou aquilo que sentiam. Pronto, eu já falei, mas não sei sobre a importância dos estados de alma. Quando iam para os espaços só saíam de lá quando a educadora dizia que se podia sair. Portanto, da mesma forma que há ideias que colocam um número restrito por cada espaço, eu acho que as crianças têm de aprender a regular essas situações. Eles sabem quando estão demais lá! Portanto eles têm de aprender se estorvam, eles de certeza que algum deles que parte para outra situação. Eles têm de gerir essas situações. Por exemplo o ano passado, estava uma grande discussão na casinha das bonecas porque queriam duas ser mães e eu disse, mas qual é o problema? Em casa da Nafi há duas mães. Porque o pai é muçulmano e tem duas esposas. E eles disseram, há?? (com admiração) e eu disse, há! (com certeza), então não tem problema! Podes ser mãe também! (disse uma das crianças; sorriso) Portanto, acaba por ser, ah, **o espaço ali num jardim de infância é completamente polivalente**, daí os piqueniques no espaço da biblioteca. Portanto, a rigidez, há rigidez até ao momento em que estão a incomodar os outros, a estorvar os outros, a perturbar os outros, digamos, **mas não estando não tem porque haver rigidez!** Por exemplo fazer tuneis com os sofás, como faz a A***** (menina com 3 anos brasileira) e faz o S***** (menino com 3 anos, brasileiro), isso é trabalhar a matemática, trabalhar a física, trabalhar o corpo, se sistem se não sistem! E a I***** (auxiliar mais nova) também outra coisa que fez foi, que eu fiquei sensibilizada com a mensagem que ela me mandou, é um texto Brasileiro, mandou-me uma mensagem que num grupo de jardim de infância, havia imagina 20 crianças e 20 balões. E o professor disse a cada criança para pegar no balão com o seu nome. E ninguém pegou em balão nenhum. E depois disseram, então vá cada um pega no balão que quer! E no final, final, todos eles tinham o balão com o seu nome na mão. Porque os mais velhos, como conheciam a grafia

dos nomes dos mais novos foram entregar! Portanto e dizia que eu só lhe mandei porque acho que é isso que a Augusta faz com as crianças. (sorriso com emoção). Portanto, e é mesmo isso, é, Ana, **é respeitar** (emocionada)...

A: Ok... Por fim, a última questão, era se considera que este bem-estar que estamos aqui a conversar até agora, é importante para incentivar uma maior participação destas crianças, que também elas assumam as diferentes culturas e que se sintam mais implicadas tanto no contexto de jardim de infância como na sociedade onde vivem agora! Porque elas vivem agora numa sociedade que é nova para elas, para muitas delas, não é?

AU: Claro!

A: E era mesmo isso, de que forma esta participação no espaço de jardim de infância pode torná-los, ou facilitar pelo menos, participantes ativos num contexto mais alargado?

AU: Começa logo pelo exemplo do primeiro ciclo. São muito respeitadores, num primeiro ciclo lá na escola, são muito respeitadores das crianças de culturas diferentes. Ajudam, apoiam imenso!

A: É verdade, também observei isso! (sorriso)

AU: E, portanto, **e nós neste momento, nós temos tantas realidades** que são tão **diferentes**, daquilo que tu quando eras pequena, daquilo quando eu era pequena muito mais! E quando tu eras pequena também. A questão das famílias, são completamente diferentes neste momento. Existem **diferentes tipos de famílias**, não é? A questão, sei lá, da transsexualidade, de todas essas questões. E temos também porque o mundo é global **a circulação de pessoas por todo o mundo! Porque o mundo é de todos!** O mundo é de todos. Não é só de quem cá mora, num espaço do planeta, tem uma denominação. **O mundo é de todos e portanto, nós temos é que deixarmos daqueles momentos, de trás, históricos**, em que fomos nós cristianizar África e América Latina, não é? **Porque achamos que éramos sempre superiores e não somos superiores a ninguém, e abrir as portas a todos os cidadãos do mundo.** Porque, se... por exemplo, já no grupo nunca na vida uma criança utilizou o termo chinoca! Não! Porque não é correto, eu não te chamo portuguezona! Não te chamo... pronto. Acaba por ser esse balanço, agora, aquilo que eu sinto aqui e, portanto, **o facto de estar numa escola básica dá-me para eu me aperceber**, muitos garotos passaram por o meu grupo, o **feedback que eu tenho das colegas é que eles são muito cooperantes e são muito respeitadores.** Fico feliz claro! (sorrisos) fico muito feliz, e a partir daí todos os docentes não são todos iguais, mas pronto. Mas, eu acho que fica ali sempre algo de que a diferença não é negativa, que a diferença não é má, que a diferença não é, independentemente de ter uns costumes de termos pessoas sempre iguais a nós, há sempre diferenças. Porque as personalidades são diferentes, a própria atitude perante a vida é diferente, portanto nós temos que... eles têm que aprender... para mim é **importante além dessa aceitação dessa liberdade e**

da diferença, porque mesmo sem culturas eles vão ter diferenças no seu percurso, para mim o que é importante é que eles aprendam o que é respeitar, aprendam a cooperar, a ter uma autoestima positiva, a chegarem à escola e não terem problema nenhum em dizer olha vou dar uma volta e ter um professor que aceite isso, quando está um bocado irritado e enfasiado com aquilo, com a situação, e serem capazes de irem para as situações com energia positiva na medida em que estão com estrutura mental e preparados para isso. Para **enfrentar também as suas diferenças**, no seu percurso. Que ainda por cima há sempre um percurso de afunilamento, agora, e depois também em relação há diversidade, há uma grande diferença entre o integrar e o incluir. Portanto, aquilo que eu tenho de fazer é que e, às vezes, por exemplo com a C***** (menina 4 anos brasileira) foi um processo mais demorado porque a R*** (menina 5 anos portuguesa) é líder! Mas no final deste mês, prai no mês de março, no princípio do mês de Março ela **já largava a minha mão nos momentos de transição** e já se incluía no grupo. E eu fiquei feliz por isso. Porque ela podia estar integrada, mas havia momentos em que não se sentia incluída porque ela tinha porque ela tinha de procurar o apoio do adulto. Portanto, para mim isso, o reforço positivo que temos permanentemente de lhes estar a dar, faz com que eles fiquem fortes emocionalmente! Acho eu pelo menos. E aceitar que falhar é humano! E que partilhar e às vezes brincar é ganhar e perder, e há jogos que têm esse objetivo, nós tentamos sempre dar a volta, por exemplo, quando jogamos as cartas quem ficar com o gato é que perde, não! Quem ficar com o gato é quem leva os bigodes! Pronto e acabou e, portanto, todos querem ficar com o gato porque querem os bigodes de gato na cara (risos). Acho que independentemente de tudo, eu acho que vão ter, vão ser diferentes, acho que vão ser diferentes! (assertiva) Tomara é que tivessem famílias que também fizessem o reforço nesse aspeto. Mas mesmo assim, não há que lamuriar nada, eles vão **crescer enquanto pessoas também e fica lá...** fica lá a sementinha, fica (sorriso) fica lá acho que sim. Porque o facto de trabalhar **também ali há tantos anos, ter muitas pessoas que vêm ter comigo**, já falam dos netos, mais não sei o quê, é bom, acaba por ser bom. **Uma das vantagens de trabalhar no mesmo sítio!** É isso... (sorriso emocionado)

A: Ok pronto, não tenho mais nada para perguntar, não se quer acrescentar mais alguma coisa?

AU: Olha, quero acrescentar que gostei muito de te conhecer.

A: E eu também... (risos)

AU: Foi muito bom, acho que és uma rapariga para a guerra, muito válida, muito forte e vais conseguir fazer o teu percurso e duma forma maravilhosa.

A: Espero que sim... (risos)

AU: Vais conseguir!

A: E é muito bom estar nesse contexto, foi muito enriquecedor acredite.

AU: Ainda bem Ana, fico feliz por isso.

A: Fico mesmo com pena de não poder entrevistar a L**** e a I**** porque acho que iam ser assim duas perspectivas diferentes e ia-me enriquecer. Não estou a dizer enriquecer para a tese, mas enriquecer-me também no meu procedimento como pessoa, não é? Compreender as realidades.

AU: A L**** tem imensa graça, pronto, a L**** há coisas que, pois às vezes lhe digo, nós temos alguns tiques de, algumas maneiras de estar, eu: “Fale baixo”, “Ai, não consigo Augusta, não sei falar alto, mas tem razão!”, eu: “Desculpa filha!” e num sei quê, mas a Lurdes, elas têm que fazer formação sendo funcionárias da câmara eu acho que nunca te contei isto, e então antes de começar as sessões de formação aquilo... aquelas assistentes todas, todas juntas é de queixas, queixinhas e queixolas e lavar e num sei quê, e ela disse: “Eu não entendo” e eu “O que é que não entendes? Há quantos anos trabalhas como educadora?” e ela: “Mais de trinta!”, “O quê? Tu num te aborreces?”, ela “Não, eu não entendo, porque é que me havia de aborrecer, nós damo-nos tão bem.” (risos) “Nós damo-nos tão bem, credo! Eu não aguentava e mais não sei quê...” (risos) E portanto, é assim, nós somos todos diferentes e acaba por... eu acho que a nossa postura perante a vida. Sei lá, eu acho que não ando aqui para fazer mal a alguém, quando faço é porque não é com a intenção, mas perante, como profissionais nós temos que respeitar quem está à nossa frente, às vezes é difícil, que eu já tive lá uma assistente que até tive que por volta de urgência pró hospital com pico de hipertensão (risos)

A: Valha-me Deus!

AU: Não! Porque vinha habituada a trabalhar num **espaço em que as crianças nem falavam Ana, nem falavam! Era um silêncio enorme naquela sala**, portanto...

A: É algo completamente diferente, não é?

AU: Portanto comigo ela ficava doida, para não ficar ela doida que já era um bocadinho, fiquei eu doida, e ia ficando doida, portanto acaba por ser... eu acho que não é correto trabalhar-se assim percebes? Não é, não é... é completamente... é burrinho pronto. As criancinhas... Assim como da mesma forma, estava uma colega este ano, nova neste agrupamento, e disse-me que as crianças eram calhaus! E eu fiquei boquiaberta! E disse à D*** (outra professora da escola), eu nunca mais falo com aquela colega! Então chega a um jardim de infância da rede pública, seja ele do que for, e diz que as crianças são calhaus!? Mas são calhaus porquê? (com tom acentuado) Isto é completamente incorreto...

A: Lá está, é por isso que eu digo que ainda há muitas mentalidades para mudar!

AU: Pois há Ana... Não se tem o direito de dizer isto a uma criança... Ninguém é calhau!

A: Exatamente... Eles são mesmo cidadãos ativos, e se formos a pensar, eles já trazem tantos conhecimentos deles...

AU: Ora aí está! A nossa obrigação, é lidar com todos o historial que eles trazem com eles para o grupo. Nós temos de ser capazes de perceber, conhecer, entender, apoiar, para depois chegarmos e termos uma criança assim.... Oh... R**** (menino com 4 anos Português), porque é que não vieste ontem? “Amanhã foi um dia tão comprido Au****...” Foi um dia tão difícil para ele, e a expressão que ele usou foi: “Amanhã foi um dia tão comprido...” E uma criança partilhar isto conosco... (silêncio)

A: Sim, de facto eles partilham tudo!

AU: Tudo! (sorriso)

A: Porque também é importante porque mostra que sentem confiança no espaço onde estão! Porque se não tivesses confiança não partilhavam...

AU: Não... Nem abriam a boca... E o facto de, até o A*** (menino 4 anos do Bangladesh) que foi cada vez desenhando melhor, desenhando melhor, e estava sempre: Oh vê, oh vê, anda, vê, vê!! (entusiasmo) Só eles partilharem conosco todas aquelas evoluções e o desenvolvimento que conseguem ter, oh isso é de uma riqueza impagável (emocionada).

A: É mesmo! Até me deixou com saudades

AU: Princesa, tens saudades eu também tenho saudades tuas! (risos) E os garotos também, eles perguntam muito por vós!

A: Quando isto tudo passar, eu tenho de ir lá visitá-los!

AU: Também, estas a vontade! Se voltarmos...pelo menos alguns vês! O B***** (menino brasileiro 4 anos) foi para o Brasil...

A: Aí foi? De vez?

AU: Foi, porque a avó materna está com um problema de saúde muito grave, pronto e eles aqui também estavam a ter assim... a situação era um bocado complicada...pronto... a mãe também está grávida foram, já não foi esta semana, foi a outra. Foram para o Brasil e o pai mandou-me um mail a dizer-me isso, e pronto. Espero que ele lá que cresça mais um bocadinho.

A: Sim, e que corra tudo bem, porque lá a situação também não está fácil.

AU: Eles são do sul do Brasil, mas Brasil é Brasil e está em todo o lado e está na América Latina também... São do sul do Brasil porque a avó materna é uruguaia, é do Uruguai. E está com um problema de saúde bastante grave e eles foram, pronto. De resto, cá estão todos!

A: E estão todos bem a nível de saúde?

AU: Está tudo bem, tudo bem! A mãe do L*** (menino 4 anos português) continua a enviar-me fotografias. Ah outra coisa que eu fiz naqueles dias foi escolher fotografias deles individuais e depois fazer umas legendagens do que eles estavam a fazer, do que é que aprendiam com aquilo, o que é que aprendiam a nível de valores, a nível de conhecimentos, tipo um portefóliozinho, portanto e fui fazendo isso e os pais adoraram! E então, agora mande mais fotografias! (dito pelos

pais) (sorriso). Mas tem de ser sempre com legenda porque é um reforço importante do jardim de infância.

A: Muito obrigada, deixe-me só terminar a gravação.

AU: Obrigada, beijinhos bons.

Total: 47:07min

Apêndice IV – Categorias de análise da entrevista iniciais

1. O contexto da pesquisa empírica – caracterização histórica, social e profissional

Como toda a pesquisa social e empírica, esta realiza-se num campo social específico, num contexto idiossincrático, o qual merece uma caracterização para um melhor entendimento do contexto em que se inscreve. Neste caso procuramos uma caracterização do contexto envolvente; uma caracterização do jardim de infância como contexto específico desta pesquisa; assim como uma breve contextualização histórica deste ambiente e dos atores sociais e educativos nele implicados.

Percurso de vida da educadora como o delinear do surgimento da educação pré-escolar em Portugal

- Vivência familiar instável
- Agente estabilizador
- Não existência de escolas públicas em Portugal para educadores de infância
- Ida para o porto para estudar no privado e trabalhar numa primeira experiência educativa
- Mudança de vida – espaço de autonomia
- Passagem para a rede pública em Portugal
- Profissionalização de educadora na rede pública
- Como este contexto foi um espaço de estabilização na sua vida

Mudanças no contexto espacial e histórico – da pobreza à droga, de um ambiente homogéneo para um ambiente heterogéneo – uma “machadada” na vida e nas “densidades populacionais”

- O facto de trabalhar sempre no mesmo local e assistir ao percurso de alteração da zona
- Passagem de um ambiente homogéneo com muitas crianças, muita pobreza, muita prostituição, para um ambiente heterogéneo com poucas crianças, de culturas e vivências muito distintas
- Recuperação da zona histórica do porto – decréscimo da população

- Dinheiros europeus e a debandada para as periferias para comprar casas melhores - decréscimo na densidade populacional
- Poder local das autarquias no campo educativo

Percurso profissional alicerçado numa biografia pessoal e emocional – trabalhar neste contexto “Porque não eu?” -criar laços estreitos com a comunidade – “era bom estar ali”

- Nunca concorreu a nível nacional – não tinha estrutura emocional para tal
- Desproteção que teve em infância refletiva no seu percurso profissional pois sentiu proteção naquele contexto e naquela comunidade que não quis perder
- Comunidade que acolhe e que protege a profissionalidade
- Contribuição pessoal no contexto, sentir que é importante naquele local – porque não eu?

Apêndice V- Objeto e objetivos iniciais

Objeto: Experiências e Relações sociais/culturais/educativas potenciadoras de Bem-estar num jardim de infância multicultural

Objetivos:

- Contacto com uma sala multicultural (quem são estas crianças);
- Aprofundar que mudanças estão a ocorrer na atualidade nos jardins de infância;
- Conhecer/pesquisar e compreender os processos pedagógicos e as estratégias de trabalho utilizados;
- Compreender as relações que se estabelecem entre pares e entre equipa educativa;
- Prestar atenção às formas de comunicação potenciadoras de bem-estar por parte da educadora;
- Aprofundar conceitos e dimensões do bem-estar em crianças, do ponto de vista teórico;
- Prestar atenção às práticas e às dinâmicas da organização de um quotidiano num jardim de infância.
- Perspetivar como atividades que promovem a expressão artística podem incentivar a uma maior participação e voz destas crianças.

Capítulos teóricos:

1. Criança

- Como o conceito de infância/criança foi evoluindo
- Como é que o conceito de criança é defendido atualmente
- Importância de valorizar as várias culturas infantis
- Importância de dar voz as crianças e potenciar a participação

2. Jardim de infância multicultural

- Demonstrar que vivemos num mundo mais globalizado que traz constantes desafios
- Como estas crianças podem ser excluídas pela própria estrutura da sociedade
- Como são vividas as relações sociais, culturais e educativas
- Compreender a criança num jardim de infância multicultural
- Aprofundar os conceitos de multiculturalidade, interculturalidade e diversidade cultural

3. Bem-estar em crianças

- Desenvolver o conceito de bem-estar em todas as suas dimensões
- Relacionar estes conceitos com as crianças
- Explorar como atividades que apelem ao uso da criatividade e expressão artística podem desenvolver um maior bem-estar em crianças
- Compreender como este conceito deve ser mais aprofundado na educação atual

Metodologia:

- Observação participante
- Registo de observações
- Entrevistas semiestruturadas (educadora e auxiliares)
- Atividades/jogos – desenhar o que mais gostam na sala; jogar o “eu vejo com olhos de ver” (apenas exemplos)

Apêndice VI- Acordo com a instituição

ACORDO DE COLABORAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE PESQUISA NO ÂMBITO DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

entre a

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

e a

Escola Básica * (Agrupamento de Escolas *** no Porto)**

O Plano de Estudos do Curso de 2º Ciclo em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), prevê a realização de uma Dissertação como uma das vias conducentes ao grau de Mestre em Ciências da Educação. A realização da Dissertação tem como objetivo o desenvolvimento de competências de pesquisa científica em educação, com base na análise crítica de dispositivos, contextos e projetos sócio-educativos de educação formal e de educação não formal e de atividades de natureza cultural e social.

Em conformidade, estabelece-se neste documento um acordo de colaboração relativo ao trabalho de pesquisa que será desenvolvido pela estudante Ana Raquel Pinto Monteiro sob a orientação da Professora Laura Fonseca, por parte da FPCEUP, e da Educadora *****, por parte da Escola Básica *****.

Na sala de jardim de infância da Escola Básica *****, com morada ****Porto. Estas atividades serão realizadas no decurso do ano letivo de 2019/2020.

No âmbito deste acordo, ambas as instituições reconhecem a importância de que se revestem as atividades de pesquisa e dispõem-se a colaborar mutuamente no desenvolvimento das mesmas, pelo que se comprometem a:

A **Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto**, sediada na Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto e representada pela sua Diretora, ou representante legal, acompanhará a pesquisa através de um/a docente orientador, nomeado/a, e que constituirá o interlocutor privilegiado com a instituição. Compromete-se ainda a:

- a) providenciar o seguro escolar para o/a estudante.

- b) reunir com responsáveis da instituição sempre que necessário;
- c) proceder ao acompanhamento do/a estudante do ponto de vista teórico e metodológico;
- d) providenciar condições para o cumprimento escrupuloso das normas éticas da pesquisa científica;
- e) entregar um relatório final de pesquisa à instituição, após aprovação do/a estudante em provas públicas.

Por seu turno, a **Escola Básica *** inserida no Agrupamento de Escola ******, representado/a pelo seu diretor, ou representante legal, compromete-se a facultar as condições que permitam o desenvolvimento do projeto de pesquisa, garantindo:

- a) a indicação de um/a interlocutor/a local;
- b) o acesso ao trabalho quotidiano e atividades desenvolvidas pela entidade;
- c) a circulação do/a estudante dentro das instalações da entidade;
- d) o apoio ao trabalho de pesquisa a desenvolver dentro dos horários de funcionamento da instituição;
- e) a permissão de acesso a documentação pertinente para o projeto de pesquisa, mediante identificação prévia das finalidades de utilização da mesma;

No presente acordo de colaboração entre a FPCEUP e a Escola Básica ***, que vai ser assinado pelos representantes das instituições que o celebram, salvaguarda-se que qualquer omissão ou esclarecimento adicional será a todo o tempo prestado por ambas as partes, sendo lavrado em adenda a este acordo, se necessário.

Porto, 20 de novembro

A Diretora da FPCEUP,

(Luísa Faria)

A Orientadora da FPCEUP,

(Laura Fonseca)

O Diretor do Agrupamento de Escolas,

(***)

A Educadora da sala de Jardim de Infância,

(***)

Apêndice VII- Consentimentos informados

Consentimento Informado

Investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no Domínio de Artes, Sustentabilidade e Educação

Ana Raquel Pinto Monteiro

Este documento serve para dar a conhecer o trabalho de investigação que está a ser desenvolvido por mim, Ana Raquel Pinto Monteiro, no âmbito da minha Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

A minha investigação tem como temática “**Bem-estar de crianças em sala de jardim de infância multicultural**” e terá como local de observação participante o Jardim de Infância ***, inserido no Agrupamento Escolas ****.

Este estudo tem como objetivo compreender e explorar como o bem-estar, em todas as suas dimensões, é experienciado pelas crianças num jardim de infância multicultural. Partindo deste objetivo, pretendo ter em consideração as potencialidades e problemas existentes na vivência e aceitação de outras culturas, considerando que vivemos num mundo cada vez mais inter/multicultural, e por estas razões, compreender de que forma as relações são assumidas numa sala multicultural.

Para a concretização dos objetivos da minha investigação, a sua colaboração é fundamental. Assim, venho por este meio solicitar a sua permissão para serem recolhidos registos fotográficos de todas as atividades no qual a ou o seu filho participe, assim como todos os trabalhos plásticos por ele/a desenvolvidos. De salientar que todas as fotografias tiradas serão meramente usadas como dados para a investigação, não sendo utilizadas em nenhum outro momento ou facultadas a terceiros. De salientar ainda que a minha presença na instituição não trará qualquer risco ou inconveniente à sua ou seu filho/a.

Mais, todas as fotografias serão tiradas de costas, com vista a não serem fotografadas as caras, de modo a proteger a identidade dos/as jovens. Se isso não for possível, num dado momento, as caras serão desfocadas informaticamente, para que não seja comprometida a sua identidade e segurança.

Ademais, prevejo a possibilidade de realizar pequenas atividades artísticas com o/a seu/sua educando/a, pelo que careço da sua permissão para que este/a possa participar na realização das mesmas.

A participação neste estudo é voluntária e pode decidir interrompê-la a qualquer instante, sem que tal facto tenha consequências para si ou para o/a seu/ua filho/a.

De acordo com o acima descrito, declaro que aceito que o/a meu filho/a participe neste estudo e que sejam tiradas fotografias a este/a e aos seus trabalhos, tendo em conta as questões éticas acima mencionadas:

Data: _____ / _____ / _____

Assinatura: _____

Apêndice VIII- Carta de apresentação à instituição

Tema: O projeto que pretendo desenvolver trata-se de uma dissertação que terá como tema central: **Bem-estar de crianças em sala de jardim de infância multicultural**. Este interesse adveio de perspetivas anteriormente aprofundadas sobre como este bem-estar pode ser uma componente essencial para uma maior inclusão e uma participação e envolvimento mais ativos. Mais concretamente como esse bem-estar é ou não sentido em sujeitos que vivenciaram/vivenciam situações de vulnerabilidade, neste caso crianças que têm culturas distintas e que têm de se relacionar entre si no mesmo espaço, sendo esse espaço que lhes vai proporcionar uma educação comum.

Objeto: Esta investigação procura ter em consideração potencialidades e problemas existentes na vivência e aceitação de outras culturas, considerando que vivemos num mundo cada vez mais inter/multicultural, e por estas razões, compreender de que forma as relações são assumidas numa sala multicultural parece ser um importante tópico de estudo e bastante atual na nossa sociedade. Ademais, compreender qual o lugar de certas atividades na promoção de uma maior comunicação, como também na construção de uma abordagem pedagógica inovadora, podem potenciar um maior bem-estar nessas relações.

Sinto, por isso, uma preocupação em compreender se as crianças que têm origens diferentes sentem algum tipo de dificuldade em se relacionar ou envolver com as restantes e se isso as coloca numa situação de maior vulnerabilidade influenciando a sua educação. Esta preocupação numa

escala mais global é cada vez mais visível, quando vivemos num mundo globalizado onde existe uma grande diversidade cultural em cada país e onde, pensar-se numa cultura única e homogénea deixou de ser possível. Assim como de, nos nossos dias, se verificar constantemente situações em que não se respeitam outras culturas e onde existem casos de violência, discriminação ou até extermínio, tornando esta problemática ainda mais urgente quando se assume que estas crianças podem possivelmente ter vivido situações de não inclusão quer na sociedade como na própria escola, apenas por virem de países diferentes. Trata-se assim, de compreender um problema no seu contexto específico que é a sala do jardim de infância, mas também refletir sobre este num prisma mais distanciado para tentar contextualizar de uma forma mais ampla todos os aspetos inerentes a este.

Por estas razões, apesar de existirem vários estudos sobre crianças com diferentes culturas e de que forma elas se inserem na educação, não se aborda de forma pormenorizada a questão do bem-estar, em todas as suas dimensões. Ademais, refletir sobre esta problemática ao nível do jardim de infância pode ser uma forma de atuar num nível mais precoce. Compreendo, contudo, que esta problemática tem limites, desde a questão temporal, onde não posso considerar que irei produzir algum tipo de mudança pois necessitava de muito mais tempo para o fazer, assim como, compreendo que, a minha investigação não abordará todas as questões que estão ao redor desta e que irão certamente começar a surgir com o avançar da minha pesquisa, pois trata-se de uma temática bastante alargada que envolve vários temas com detalhes distintos.

Objetivos da pesquisa:

- Contacto com uma sala multicultural (quem são as crianças, pobres, escolaridade dos pais, classe, cultural, etnias, género, religiões, etc.)
- Estratégias de trabalho com essas crianças
- Conhecer/pesquisar e compreender os processos pedagógicos utilizados
- Pesquisar as relações que se estabelecem
- Potencialidades, dificuldades (como/se estão presentes)
- Aprofundar conceitos e dimensões do bem-estar, da multiculturalidade do ponto de vista teórico
- Que mudanças estão a ocorrer na atualidade nos jardins de infância

Conceitos estruturantes:

- Compreender a criança num jardim de infância multicultural
- Aprofundar os conceitos de multiculturalidade, interculturalidade e diversidade cultural
- Desenvolver o conceito de bem-estar em todas as suas dimensões
- Relacionar estes conceitos com o público a estudar
- Explorar como atividades que apelem ao uso da criatividade e expressão artística podem desenvolver um maior bem-estar em crianças

Metodologia: Pretendo realizar uma **metodologia de cariz qualitativo**, sendo esta muito focada na **observação e na consulta** das pessoas participantes, pois sendo o meu público alvo

crianças com idades bastante precoces e advindas de situações de vulnerabilidade é fundamental que estas sejam respeitadas e ouvidas. Esta visão de que a voz deve ser assumida, é importante na minha investigação pois sinto como crucial ouvir o que os sujeitos têm para dizer. Considero, por isso, que só faz sentido se os tornar como ‘sujeitos criadores’, pois estas crianças têm conhecimentos pertinentes sobre a escola e o mundo que as rodeia, daí ser fundamental escutá-los/as, reconhecendo neles/as um potencial para serem capazes de melhorar a escola, as políticas e as condições para a criação do saber.

Por estas razões, inicialmente pretendo integrar-me na escola, **compreender o modo como esta se organiza e funciona, como é a sua equipa educativa**, entre outros aspetos. Para a recolha de dados, admito que possa ser crucial iniciar por uma **observação participante** que também corrobora o que fui defendendo anteriormente, quando digo que uma investigação mais próxima das pessoas e do seu trabalho me permite ter uma maior perceção dos seus métodos de trabalho. Após esta observação participante, talvez seja uma mais-valia realizar **entrevistas semiestruturadas** quer à equipa educativa, quer à coordenadora para uma melhor contextualização da instituição e das pessoas que lá trabalham, neste caso nas perspetivas das pessoas que compõe a equipa educativa.

Admito, ainda, como possibilidade a proposta de realização de **pequenas atividades** que apelem à expressão artística, sendo estas dinamizadas por mim com as crianças, de modo a obter dados mais amplos e substanciais para a minha investigação e potenciar um possível bem-estar relacional entre eles/elas e possivelmente um maior conforto com as diferenças culturais. No decorrer dessas atividades a ideia poderá passar por realizar uma observação participante mais direcionada para a minha questão de investigação e compreender o modo como as crianças se sentem e interagem. No final destas atividades poderiam ter lugar conversas intencionais com o grupo para captar impressões das crianças face às atividades realizadas, ao modo como se sentiram ao realizá-las e ao modo como se sentiram no grupo e possivelmente recolher as suas impressões de uma forma mais criativa. O importante seria sempre pensar em atividades que correspondessem à vontade das crianças para que este bem-estar surgisse desde o momento da construção das atividades. Contudo, este tipo de metodologia terá de ser pensada com mais aprofundamento e tendo em conta aquilo que a observação participante me for chamando à atenção. A realização destas atividades serão negociadas com a instituição e com a educadora para compreender se podem e fazem sentido ser realizadas, no entanto se o forem, considero que faz sentido serem realizadas numa fase mais intermédia de todo o processo, para não serem atividades isoladas de toda a compreensão do contexto, que poderia acontecer numa fase mais inicial, mas também não fará sentido no final, pois estas atividades, tal como referido, têm como propósito extrair mais dados para a investigação.

Duração: Pretendo que a minha permanência no terreno não exceda os três meses, ou seja desde Outubro a Janeiro, contudo esta duração será negociada com a instituição. A proposta seria a realização da observação participante duas vezes por semana, segundo a disponibilidade de todos/as.

Apêndice IX – Diários de Bordo

Diários de Bordo

31 de maio de 19- Contacto com a instituição (3 horas)

Escola do Sol – Sala da professora Au***

No dia 31 de maio de 2019, fui contactar a sala da educadora Au*** inserida no Agrupamento de Escolas ***, mais propriamente na Escola do ***. Quando cheguei fui bem recebida e convidou-me a entrar e a estar a vontade. As crianças vieram logo ter comigo a questionar de quem eu era mãe e se tinha um filho. Disse-lhes que era aluna da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e que os vinha visitar. Receberam-me muito bem e pediram-me para participar em tudo o que faziam: “*Vais ficar aqui? Podes vir brincar comigo? Anda para aqui...*”, etc... Inclusive uma menina perguntou o meu nome e começou a dizer o nome de todos os outros meninos.

Pude perceber, com este primeiro contacto, que esta sala de jardim de infância tem 18 meninos e apenas 2 meninas e apenas uma pequena minoria é portuguesa. Após ter questionado a educadora a cerca deste aspeto, ela disse-me que de facto os meninos são filhos de pais imigrantes que vêm de vários países como Brasil, Angola, Irão, Paquistão, entre muitos outros.

Deu para compreender que algumas das crianças se relacionam de forma inerente tanto com os meninos mais novos (3 anos) que chegaram mais recentemente e que ainda não se expressam muito bem em português como com os mais velhos. Inclusive, na realização de um jogo, os mais velhos, para com essas crianças mais pequenas, ajudaram-nos para que também conseguissem realizar o jogo.

A educadora Au*** em vários momentos evidenciou que estavam na reta final do ano e que por isso já se relacionavam muito bem e que já tinham desenvolvido projetos tendo em conta as diversas culturas, o que de certa forma me deixou mais interessada e motivada pois seriam algumas das propostas que iria fazer para compreender melhor o bem estar relacional.

Notei igualmente que a escola não é muito abastada a nível de instalações e que o pátio onde brincam não tem muitas condições para as crianças brincarem livremente (é apenas um espaço em cimento sem muitas sombras, bastantes degraus, etc.). Já a sala, apesar de humilde a nível de instalações tem uma componente inclusiva através dos seus materiais. Verifiquei desenhos que tinham por exemplo bonecos com a pele branca e bonecos com a pele preta, o quadro dizia bom dia, em várias línguas, etc.

Notei, aquando o lanche e o momento do jogo que as crianças por elas começavam a cantar o que me levou a pensar que atividades com música poderiam ser interessantes. Assim como, quando a professora começou a contar a história eles ficaram muito mais concentrados.

Uma das dificuldades que eu senti foi a educadora assim como a auxiliar que também estava na sala de os acalmar e manter calados para realizar as atividades. Estiveram sempre agitados e só se acalmaram quando ouviram a história, mas mesmo assim, a educadora teve de os chamar a atenção várias vezes.

Quando questioneei a professora se poderia realizar a observação no próximo ano, não mostrou muitas limitações, mas exigiu as autorizações e disse que até Outubro seria difícil pois era o início do ano e que até janeiro teria de ser só uma vez por semana. Foi outro aspeto que me deixou um pouco apreensiva devido aos prazos que temos para entregar a dissertação. Contudo a professora deu-me o seu contacto pessoal para em setembro falarmos de forma mais acertada de quando posso iniciar.

Quando as crianças foram almoçar vim embora por forma a não incomodar as suas rotinas. Infelizmente não foi possível realizar gravação da conversa informal que tive com a professora pois esteve sempre com as crianças a dinamizar o dia e só em breves momentos é que trocamos impressões.

11 de outubro de 19,

Reunião para início de observações e apresentação formal.

Na sexta, dia 10, efetuei o contacto telefónico com a educadora da instituição para a relembrar de mim e para combinar uma reunião para apresentar o projeto da minha investigação. Já expliquei de forma muito sucinta o que pretendia observar para se contextualizar, mas deixei os pormenores para a reunião. Nesse contacto a educadora já se mostrou disponível e pediu para irmos, eu e a minha orientadora, no dia seguinte perto da hora de almoço, para perturbar o menos possível o normal funcionamento e rotinas das crianças.

Deste modo, a reunião iniciou às 11h30, com a educadora da escola e a minha orientadora, aquando a pausa das crianças para o intervalo antes do almoço. Teve um carácter muito informal

de conversa. A educadora mostrou-se muito acessível e satisfeita pelo tema da investigação e não colocou muitos entraves à minha estadia no terreno.

Tendo em conta que existem outras estagiárias apenas poderei observar uma vez por semana, que será à sexta o dia todo, para não influenciar no normal funcionamento do dia a dia e também para as crianças não se sentirem intimidadas de alguma forma. A partir de janeiro as observações poderão ser mais livres pois existe mais disponibilidade de horários.

Este ano estão inscritas 18 crianças, no entanto só 12 é que estão diariamente no jardim. Existem 3 crianças brasileiras e 1 criança do Bangladesh, contudo ainda poderão surgir mais crianças advindas de outros países com o decorrer do ano letivo.

Senti que a educadora tem uma visão inovadora e não convencional de como devem funcionar os jardins de infância. Prima muito pela brincadeira sem carácter escolarizado e as crianças têm que ter espaço para brincar e se desenvolver mutuamente. Disse-nos que a escola pode esperar e que mesmo sem escolarizar elas saiam do jardim de infância a saber imensas coisas e muito desenvolvidas com as suas próprias descobertas.

Foi visível que a educadora e todo o ambiente educativo que se vive naquela sala é dar espaço para as crianças se desenvolverem por elas, terem respeito por estas crianças e pelo o que elas dizem ou sentem como se de sujeitos pensantes e ativos se tratassem. É um espaço que parece dar voz e torná-las capazes para se desenvolverem em harmonia. Penso que foi um pequeno contributo, mas muito importante para um olhar mais atento da minha parte. Existem vários autores que desenvolvem esta visão e era interessante poder confortar as teorias por eles enunciadas e defendidas com a observação deste contexto que parece ter em conta esta visão.

Irei iniciar a minha observação na próxima sexta feira de manhã.

18 de outubro de 19,

Entrei pelas 9h na sala e estavam já 8 crianças (6 meninos e 2 meninas) com a educadora Au***. Apenas ela estava na sala e estava a conversar com eles sobre temas que iam surgindo livremente. As crianças não mostraram nenhum estranhamento por me ver nem vieram ter comigo.

Por vezes as crianças falavam umas por cima das outras, mas a Au*** apenas dizia que só um podia falar de cada vez, no entanto nunca impediu que ninguém falasse mesmo quando não entendia o que diziam ou o que diziam não tinha nexos. Por exemplo uma menina brasileira (Al**) tem ainda dificuldade de se exprimir verbalmente com sentido, contudo existe sempre uma preocupação por a escutar e a tentar compreender para que esta se sinta tão ouvida como as restantes. Por isso, estimulou todos/as a conversar sobre o que queriam e respondia mesmo que

fossem conversas onde usavam a imaginação e eram histórias inventadas. Neste momento inicial não houve muita interação entre as crianças, apenas falavam muito dirigidos para a educadora.

Com o decorrer do tempo as crianças foram chegando ficando um total de 12 e algumas vieram ter comigo a perguntar o meu nome e se ia com elas ao passeio. No final de terem chegado todas as crianças foram comer um pequeno lanche que a funcionária trouxe, sendo que alguns comiam o que ela dava e outros comiam o que trouxeram de casa. Neste lanche não houve muito diálogo, sendo que os mais pequenos não falaram o tempo todo, nem na dinâmica inicial nem na hora do lanche.

Após terem lanchado a Au*** propôs fazerem adivinhas. Começou ela com uma adivinha fácil e depois todas as crianças tiveram oportunidade de fazer uma aos restantes. Todos fizeram, mesmo os mais pequenos que ainda não comunicam muito fluentemente. Foi interessante como todos participaram e começavam a inventar coisas do seu dia a dia, mas sempre com um sentido. Foi uma atividade que todos mostraram interesse e que seria interessante para eu explorar nas atividades que irei propor.

Quando a polícia que iria acompanhar as crianças a um passeio chegou, a educadora e a funcionária juntou-os 2 a 2 e foram a pé ver uma atividade realizada pela polícia da escola segura, sobre como cuidar dos animais de companhia (cão e gato). Esta atividade foi realizada na escola da Alegria, que fica relativamente perto e por isso foram a pé. Na ida para a escola, começaram a cantar uma música de forma espontânea e muito empenhados para que suasse bem e todos os ouvissem (é é é a escola da sé) e todos cantaram, mesmo os/as meninos/as que ainda não sabem falar muito bem ou falar português. Estes/as mais pequenos/as faziam os sons e participavam com alegria. Foi interessante ver o apoio das crianças mais velhas para com as mais novas, sempre a darem a mão e a guiar e às vezes ainda mostravam carícias como darem um beijinho ou um abraço. Notei, neste caminho, que eram muito observadores de tudo o que os rodeia, como as pombas, as folhas no chão, uns balões no ar e a Au*** sempre participou e estimulou essas observações.

Sempre que algum/a se portava mal foi interessante observar que a Au*** não utilizava um tom mais alto de voz para os repreender. Apesar de ser esse o seu papel enquanto agente educativo que deve exercer autoridade, sempre falava com cuidado e explicava porque os estava a repreender. Durante a apresentação todos estiveram muito atentos e participaram mesmo aqueles que não falavam na atividade matinal, respondiam às perguntas dos polícias e mostraram-se bem-dispostos/as e participativos. Foi para mim algo muito surpreendente esta participação destes. No final, o polícia deixar fazer festas no cão polícia e alguns não se sentiram à vontade para se aproximar, mas a maior parte foi. No entanto a educadora, sempre os incentivou a participar, mas nunca numa situação de obrigação.

No caminho de volta foram de mãos dadas com as crianças do 1º ano e falaram com eles/as e eram mais participativos do que na ida para a apresentação. Diziam bom dia aos polícias e às pessoas que passavam por eles/as na rua, contudo sempre atentos às folhas que estavam no chão. Quando chegaram à escola foram à casa de banho fazer a sua higiene e fizeram-no de forma autónoma. Enquanto esperavam para a hora de almoço brincaram uns com os outros, mas também estavam muito inquietos e implicantes entre eles. Notei que a Au*** teve dificuldade em mantê-los calmos e, notei também que não falavam entre eles, mas brincavam às corridas juntos o que foi para mim um pouco estranho.

Após o almoço as crianças estavam no pátio comum a toda a escola a brincar livremente. A educadora ainda não tinha chegado da sua hora de almoço e só estavam auxiliares a tomar conta das crianças. Foi interessante observar que as crianças interagiam mais facilmente com os mais velhos do que com os da sala deles. No entanto o menino do Bangladeche esteve sempre a brincar sozinho e não se relacionou com ninguém.

Quando a educadora chegou fomos para a sala e a Ri*** foi escolher uma história para a Au*** ler. A forma como a Au*** explorava a história foi muito interessante, porque ao lê-la entoava a voz para manter uma maior interessa, lia com gosto e de forma teatral, mas as crianças não estavam muito atentas e por isso teve de estar constantemente a chamá-los à atenção. Após a história estiveram a brincar livremente na sala, mas cada um/uma para o seu lado, não havia muita interação entre eles/as. Após algum tempo as duas crianças brasileiras (Si*** e Al***) começaram a brincar juntas, mas os/as restantes sempre sozinhos/as. Notei que todos/as sentiam particular interesse pelas esculturas e puzzles com legos o que pode ser um indicador de possíveis atividades que eles/elas vão gostar de desenvolver. Não os/as senti mal-humorados nem insatisfeitos, mas sempre que algum outro menino/a brincava com o material dele/a ficavam muito insatisfeitos e diziam que o/a outro/a não sabia fazer ou não sabia brincar.

Outro momento que me destacou bastante interesse foi o facto de um menino portador de deficiência do espectro do autismo ter ido algum tempo para a sala do jardim de infância. Durante todo o tempo que ele esteve lá a Au*** esteve sempre tensa e preocupada e de facto ele destabilizou o ambiente de brincadeira para um ambiente de tensão. Senti que a educadora não sabia como lidar com esta situação e que as crianças não se mostraram recetivas e até ficaram mais irRi***das e perturbadas com a presença dele. Após algum tempo a educadora disse que ele tinha que sair e foi chamar outra educadora.

Após a brincadeira a Au*** pediu para as crianças arrumarem os brinquedos (rotina habitual diariamente, começa a cantarolar uma canção que diz que é hora de arrumar e eles imediatamente começa a arrumar os seus brinquedos). Quando a sala ficou organizada sentaram-se todos em roda e a Au*** cantou uma canção que iam estimulando os vários membros das

crianças, como as mãos os braços, a cabeça, etc. Após essa canção cada criança desenhava, na sua vez no chão (com um giz) uma cabeça conforme quisesse e explicava como tinha corrido o dia. Foi uma atividade muito interessante e que me suscitou várias ideias de como desenvolver atividades com eles. Todas as crianças falaram e fizeram discursos bastante fluentes sobre o seu dia, sobre aquilo que gostaram mais ou menos. Foi uma atividade muito interessante para rever e aprofundar como pode ser uma mais valia para estas crianças. De facto, ouvir o que eles/as têm para dizer sobre como foi o seu dia é dar-lhes espaço para que estes/as se possam exprimir e para a educadora perceber o que pode ser melhorado. Mesmo que a educadora não o faça com esse propósito penso que é uma boa forma de concluir um dia e deixá-los mais calmos.

Após este momento, foram lanchar, tal como fizeram de manhã, não houve muito diálogo e as mães/pais iam chegando para os ir buscar e quando todos terminaram de lanchar a educadora Au*** foi embora. Ficaram nessa mesma sala a brincar livremente enquanto os pais não chegavam e, em vários momentos, vinham ter comigo a pedir para brincar com eles/as o que me deixou um pouco desconfortável porque, se por um lado gostava de ver como eles interagiam implicando-me nas suas brincadeiras, por outro gostava de estar um pouco distanciada para perceber como eram as suas rotinas. Quando as crianças foram todas embora, também me despedi da auxiliar e vim embora.

8 de novembro de 19,

Cheguei por volta das 8h45 e a educadora Au*** ainda não tinha chegado. Estavam apenas dois meninos na sala a brincar (Sa*** e Da***). Vieram imediatamente ter comigo e começaram logo a contar como estava a ser a manhã. De forma muito efusiva contavam que já tinham ido à padaria ou que já tinham brincado com os brinquedos e que o Sa*** ia mudar de casa. Depois mostraram-me as atividades que tinham realizado, como os desenhos que tinham feito sobre os barcos e os materiais novos na sala (neste caso, uma rede como as que se utilizam para tapar as camas, que funciona como o espaço do conto e onde eles adoram ficar a brincar).

Começaram a chegar os restantes (Ri***, Ay***, Al***, Be*** (mais problemático hoje, chegou muito exaltado e implicativo sem razão evidente), Na*** e Lu***, sendo um total de 8. A educadora Au***, entretanto chegou com uma auxiliar nova, a Ana, (a anterior chamava-se Ca*** e está de baixa pois vai ter um filho). Cumprimentaram-me com simpatia e deixaram-me logo a vontade. Aproveitei esse momento de chegada para entregar os consentimentos informados e a educadora voltou a questionar-me pelo protocolo que ainda não está assinado. Sentamo-nos todos em roda a falar livremente sobre o que eles queriam abordar. As conversas eram das mais variadas e surgiam por parte deles. Num certo instante, a Au*** começou a cantar uma música que surgiu de um objeto e a Al*** começou a cantar livremente e quis cantar sozinha no meio da

roda. Foi um momento muito interessante porque ela cantou e dançou com muito à vontade para o restante grupo apesar de não ter ainda uma linguagem muito fluída e não se compreender o que diz. Notei aqui que ela se sente bem o suficiente para se expressar mesmo que não a entendam e fez isso de forma descontraída e livre. Após se ter calado, os restantes elementos do grupo começaram a querer cantar um a um, mas nenhum deles se sentia descontraído. Todos cantaram com muita vergonha e timidez apesar de quererem participar.

Após este momento mais livre cantaram a canção dos bons-dias, que é uma canção especial no sentido em que dizem os bons dias em todas as línguas que conhecem e terminam a dizer o bom dia em língua gestual. Foi um momento muito rico e senti que a maior parte das crianças participou com muita vontade e fizeram os gestos da língua gestual como se de outra língua normal se tratasse. Quando terminaram cada um foi buscar o brinquedo/jogo que mais gostava e começaram a brincar livremente. Inicialmente cada um brincou sozinho no seu espaço, mas depois começaram a brincar em conjunto. Contudo o Be***, a Al*** e o Ay*** brincaram sempre sozinhos, e não interagiram com os outros. O Sa*** mostrou-se mais descontraído e veio desenhar para a minha beira pedindo para eu participar. Desenhou um rio, um barco e um pescador. Disse-me que era o rio Douro que se via pela janela da escola e que adorava o rio e os barcos. Este momento, fez-me pensar numa possível atividade a desenvolver com eles/as, para compreender o que gostam mais na escola. Visto que as crianças mostraram muito interesse no desenho e na construção de legos poderiam ser atividades a desenvolver e a partir daí recolher os seus conhecimentos e as suas visões sobre o meu objeto de estudo.

A Au*** colocou música para o ambiente ficar mais acolhedor e, entretanto, chegou um menino portador de autismo (Ma***) que está no 3º ano, mas passa lá grande parte do tempo. Ele desta vez veio calmo e não perturbou a sala. Após este momento chegou o momento de arrumar os brinquedos e todos fizeram-no de forma eficaz e rápida.

Foram lanchar e na hora do lanche todos falavam uns com os outros e os mais velhos ajudavam os mais pequenos a comer. O Da*** começou a chorar porque não queria comer o iogurte e foi interessante ver a Ri*** a dar-lhe a mão e perguntar se estava tudo bem. Os mais pequenos muito autónomos a comer e a arrumar o lixo que faziam.

Depois da hora do lanche foram novamente para a sala para a hora do conto. É sempre um que escolhe a história e desta vez foi o Lu***. Nessa hora todos estavam muito atentos, apenas o Be***, que estava implicativo desde manhã mostrou-se mais difícil de controlar. Como a história era sobre as fezes dos diferentes animais, as crianças disseram muitas vezes a palavra “cu”, no entanto a Au*** nunca os repreendeu e explicou qual era a palavra correta e até escreveu numa folha a diferença entre a palavra “anos” que é aniversário e “anus”. Eles estiveram muito atentos e gostaram da explicação da Au***. Foi muito interessante observar que após a explicação

já diziam “anus” e não outras palavras e já não gozavam sobre o assunto. Esta atividade mostrou que, de facto, não é preciso repreender ou pôr de castigo, mas sim explicar para que as crianças compreendam.

Foram para o recreio, cada um com a sua bola ou trotinete e estiveram a brincar ou sozinhos ou no máximo dois a dois. A Ri*** veio ter comigo a dizer que a Na*** não gostava dela e que, por isso, não tinha amigos e a educadora Au*** explicou-me que ela não se dá com muitos meninos nem gosta de brincar com eles. Só brinca com a Na*** ou com a prima, que estava a faltar hoje (Mar***). Aliás como a prima faltou ela estava muito implicativa com todos os restantes meninos e inclusive não brincou muito. Contudo do que tenho observado é uma criança muito autónoma e participativa em todas as atividades e até colabora com os restantes colegas quando estes precisam de algo. Pode ser algo que deveria observar com mais atenção. No final do recreio, foram lavas as mãos para ir almoçar. Nesse momento sentaram-se todos no banco e estiveram calmos. Também pode ser pelo facto de serem menos.

Após o almoço estavam todos a brincar no recreio, também com as crianças do primeiro ciclo e quando a educadora Au*** chegou foram para a sala, mas estiveram bastante tempo a brincar de forma livre. Cada um brincava para o seu lado até que a Au*** questionou se alguém queria trabalhar com pasta de farinha (parecido com a plasticina, mas feito por eles em atividades anteriores) e foram chegando um a um até que todos estavam sentados na mesa a brincar e a modelar. Contudo, ao fim de pouco tempo foram-se dispersando. Passaram muito do seu tempo a brincar com as esculturas ou mesmo a fazer desenhos. Ao fim de algum tempo começaram a juntar-se na zona da casinha e foram criando uma grande família e brincaram todos juntos. Notava-se que estavam felizes e se sentiam bem em conjunto. Nesse momento a educadora e as auxiliares ficaram afastadas e deixaram-nos brincar. Penso que esse momento foi muito enriquecedor para eles desenvolverem as suas relações, mas também para se exprimirem livremente e inventar as suas próprias histórias.

Ao fim de algum tempo a Au*** chamou um a um para realizar uma atividade com papel de crepe e lixívia para eles terem em atenção as diferentes texturas e os cuidados com os diferentes materiais existentes. Todos participaram com satisfação apesar de alguns estarem mais distraídos e fazerem o trabalho de forma mais despassarada. Ao longo dessa atividade o Ma*** estava na sala a perturbar bastante e teve uma crise em que o tiveram de retirar da sala com muito custo e aparato e, durante esse momento, as crianças estavam na mesma tranquilas e não me pareceu que as tivesse incomodado. Continuaram o que estavam a fazer o que me levou a pensar que é algo recorrente. De realçar ainda que alguns deles iam para a zona da leitura abrir e folhear os livros mesmo sem saber ler, mas estavam muito concentrados cada um com o seu livro.

Após este momento arrumaram tudo e fizeram uma roda no chão para realizar a atividade “como foi o teu dia”. Nesta atividade a Au*** pergunta a cada um como correu o dia e eles desenham uma cara de como se sentem e explicam. Desta vez a atividade foi interessante pois todos eles desenhavam as caras com lágrimas e disseram que o dia correu muito mal ora porque o Be*** os tratou mal, ora porque se magoaram, ora porque não brincaram como queriam e nunca disseram algo positivo apesar de ter parecido que estavam felizes e implicados nas atividades.

Após esse momento despediram-se da auxiliar Ana que vai para outra escola para a próxima semana e foram lanchar como normalmente.

Crianças presentes:

Ri***: 5 anos Portuguesa

Sa***: 5 anos Português

Ay***: 4 anos Bangladeshe

Lu***: 3 anos Brasileiro

Al***: 3 anos Brasileira

Be***: 4 anos Brasileiro

Da***: 5 anos Português

Na***: 4 anos Portuguesa

Crianças a faltar:

Si*** – 3 anos Brasileiro (está no brasil)

Mar*** – 4 anos Portuguesa (doente)

Hé*** – 3 anos (Brasileiro)

Ru*** – 4 anos (Português)

22 de novembro de 19,

Cheguei por volta das 9h05 pois apanhei bastante trânsito, e a educadora Au*** já tinha chegado. Estava a conversar com a mãe do Lu*** que o veio entregar e estavam a conversar normalmente e de forma carinhosa. Notei que a relação que a educadora e as auxiliares têm com os pais é de proximidade. Quando entrei na sala estava o Lu***, a Al***, o Da*** e o Sa*** sentados no chão com a almofada e a Au*** e eu juntamo-nos a eles e começaram a partilhar o que queriam. A Au*** pediu para cada um falar na sua vez e todos falaram um por um menos a Al*** que quis dançar e cantar e a Au*** mostrou-se muito receptiva. As restantes crianças disseram algo ou cantavam, ou fizeram uma adivinha, ou mostraram o que trouxeram de casa e respeitaram e escutaram a Au*** falando um de cada vez.

Entretanto foram chegando os restantes sendo o total de 9 (faltou a Mar***, o Ci*** (que está no Brasil) e o Be***) e iam-se juntando ao grupo e também entravam na partilha. Perguntaram-me: Vais ficar connosco o dia todo? Ficaram muito felizes quando eu disse que sim. No entanto, alguns dos meninos não falaram tanto então foi interessante perceber que a Au*** lhes fazia perguntas e incentivava o debate. Ainda neste espaço o Ru*** pediu para cantar a canção dos bons dias em versão Dj e a Au*** cantou com um ritmo mais mexido e todos participaram e mostraram que estavam a adorar aquele momento. Depois levantaram-se para brincar livremente.

Nesse momento, confesso que me senti preocupada, porque várias crianças pediram para eu brincar com eles e faziam birras porque os outros também queriam a minha atenção. Compreendo que não seja possível, numa investigação com crianças, não me implicar nas brincadeiras, mas por vezes sinto necessidade de fazer um afastamento para poder observar as suas relações e, neste dia, não consegui que isso acontecesse, e para além disso foi razão de conflito e mal-estar para as crianças. No entanto fui gerindo a situação da melhor maneira, fui brincar com o Sa*** com os legos e pedi ao Da*** que se juntasse a mim e também brincava com ele. A Ri*** queria brincar comigo na cozinha e por isso começou a chorar, mas eu pedi que me viesse trazer a comida para a zona dos legos que eu também brincava com eles. Não sei se foi a melhor decisão, mas foi a única maneira de conseguir que todos ficassem bem e brincassem sem problemas.

Quando já estavam todos a brincar, porque eles passado pouco tempo acabam por brincar sozinhos e não precisam que eu esteja lá, fui para a beira da educadora e da auxiliar (esta auxiliar já era outra o que me leva a entender que as auxiliares vão rodando e só se mantém a auxiliar Lu***). Estas estavam a terminar um poster que dizia “A loja da comida saudável da Sé”, que me esteve a explicar a educadora foi uma proposta deles e que estavam a materializar as suas ideias. Já tinham pintado legumes e frutas em jornal amassado e agora estavam só a terminar. À sua volta estava o Lu*** e a Ri*** a desenhar e a colocar no desenho autocolantes e eu perguntei o que estavam a fazer. “Isto é um castelo e a princesa e aquilo é outro castelo e outra princesa” e eu questionei porque é que as princesas estavam separadas e a viver sozinhas num castelo tão grande: “Elas são muito amigas, mas cresceram e ficaram ricas e têm uma casa só para elas e aqui é uma árvore que separa e o sol e as nuvens e os pássaros”. Foi bom perceber que eles partilham o que desenham de forma muito simples e concreta. O Ru*** estava ao lado a fazer letras a partir de recortes de revista, muito bem desenhadas por sinal, e estava a colar numa folha por forma a fazer uma palavra com sentido. Eu questionei o que ele estava a fazer e ele disse: “Nós fizemos isto para a loja e eu gostei então vou fazer mais.” Disse-lhe que estava muito giro e se ele queria dizer

as letras, e ele disse muito bem quais eram as letras, mas disse que não sabia a palavra. “Quando eu acabar podes tirar uma fotografia?” e eu lá tirei e ele ficou todo orgulhoso do seu trabalho.

Seguidamente a este tempo de brincadeira a Au*** disse que era hora de arrumar e eles/as arrumaram tudo e foram lanchar. Todos comeram como normalmente e não houve nada de relevante para sublinhar, todos/as falavam uns com os outros e uma a Al*** disse ao Ru*** “Está a comer muito chocolate! Faz mal!”. Foi interessante observar que a mesmo só tendo 3 anos esta questão já lhe chama a atenção assim como o facto de quererem uma loja de comida saudável.

Após o lanche da manhã foi a hora do conto, onde estiveram todos muito concentrados pois era uma história nova e ouviram a história com atenção. Como foi o Da*** que escolheu a história quis ajudar a Au*** a contar participando nesse momento. O texto era muito repetitivo e eles repetiam as palavras com muito entusiasmo. Quando a história acabou a Ri*** e o Santigado quiseram ser eles a contar e a Au*** veio sentar-se no chão e foram eles para a cadeira. Não contavam exatamente como a história era foi muito interessante ver que conseguiram transmitir praticamente a história na íntegra sem muitas mudanças e quase sem ajuda da educadora. Também foi interessante observar que as outras crianças estavam igualmente atentas e interessadas na história como se fosse a primeira vez que a estavam a ouvir.

Como estava mau tempo e muita chuva, após a história a Au*** e a auxiliar optaram por não ir ao recreio, mas sim ficarem dentro da sala a fazer jogos e a brincar com eles. Contudo foram eles/as que sugeriram todas as brincadeiras, iniciando pelo jogo de “apanhas tu apanho eu”. A Au*** fazia uma música e ia apontando o dedo e parava em dois meninos/as. Um tapava os olhos com uma venda e outro fugia e tinha de chamar pelo nome do colega que estava vendado. Foi um momento muito divertido, todos se riram e achavam imensa piada. De salientar que o Ay*** estava sempre a sorrir e bem-disposto em todo os jogos, o que foi muito interessante pois é dos meninos que brinca sempre sozinho no seu espaço e mesmo em brincadeiras em grupo não fica muito concentrado a olhar para o que está a acontecer. A Au*** solicitou a minha participação nesta atividade e foi interessante ver de dentro como o bem-estar estava constantemente presente. Contudo quando foi a vez do Sa***, mal a Au*** lhe vendou os olhos ele começou a Ri*** e disse que tinha medo e não queria, e imediatamente a educadora respeitou-o e ele apenas fugiu do colega.

Após todos terem feito a atividade fizeram o jogo habitual do espelho que todos gostam muito e, mesmo quando brincam livremente jogam. Também se divertiram muito e eu também tive a oportunidade de participar. O Ay*** e a Al*** estavam a minha beira e o Ay*** disse “Está a ser tão divertido, que fixe!” “Olha eles são muito trapalhões”. Deu para interpretar que ele estava mesmo implicado nas brincadeiras. No fim desta atividade, a Au*** ia chamando um a um e sentava-o/a no colo e apontava para outra criança e essa outra criança dizia “olá”, sendo o

objetivo que aquele que estava no colo com os olhos tapados dissesse o nome de quem falou. Foram rodando e deu para perceber que todos eles/as se conhecem muito bem e percebem logo de quem se trata, nenhum se enganou.

Como última atividade, a Au*** ligou a aparelhagem e começou a tocar uma música divertida e começou a dançar com eles. Todos dançaram e só se riam e brincavam uns com os outros e, sempre a olharam para o espelho, menos o Lu*** que ficou atrás da coluna com muita vergonha de participar, apesar de se notar que queria ir. Foi interessante ver que a Au*** não forçou nenhum a dançar e mesmo o Lu*** estando escondido ela deixou-o livremente. Passado umas músicas a Au*** disse que era hora de irem almoçar, mas eles queriam continuar a dançar.

Foram almoçar, e eu acompanhei-os até as mesas da cantina e posteriormente também fui almoçar. Depois de almoço foram para a sala e vestiram os casacos e fomos pôr o plástico dos lanches ao plasticão (ecoponto). Foram muito felizes sempre a cantar de mãos dadas e na volta encontraram um arvore muito bonita e foram apanhar folhas e sementes para levar para a sala. Todos/as foram apanhar, mas a Al*** não apanhava, dizia “Não gosto das folhas molhadas, tenho nojo”, contudo continuou feliz pelo meio das folhas a correr e a dançar. Viemos para a sala cada um cheio de folhas e sementes nas mãos, e sempre muito cuidadosos.

Quando chegaram a sala eu perguntei ao Ru*** se não queria vestir o casaco porque estava frio e ele respondeu-me: “Não tenho frio! Aqui na escola estamos sempre protegidos” e foi brincar. Estiveram a brincar livremente, em que uns estiveram a ver um filme no computador, outros a brincar com os legos e outros a brincar na cozinha e a preparar um jantar de aniversário para mim e para a Au***. Eu cheguei mais cedo para esse momento do jantar e a Ri*** disse-me: “Este restaurante sem a Au*** não é nada”. O que mostrou que ela gosta da educadora e tem uma relação de proximidade com ela. Após este momento, consegui manter-me um pouco mais distante e ficar a observá-los. Todos interagiram uns com os outros, por vezes rezingavam, mas logo passava e já estava tudo bem. A Au*** esteve a tratar dos outros pormenores para a loja da comida saudável com a ajuda da auxiliar.

A educadora, quando chegou à sua hora foi embora e eu fiquei mais um bocadinho com todos, e tive a oportunidade de brincar com o Lu***. Estive muito tempo a desenhar o que ele me pedia para desenhar com giz no quadro e foi um momento muito importante por aquilo que ele me ia dizendo. Pedia: “Desenha um homem”, uma mulher grande...” e eu perguntava “Quem são estas pessoas?”, “É o pai, a mãe e os manos, eu gosto muito deles”. “Mas tu tens saudades deles?” “Sim, mas eu gosto de estar aqui, aqui é fixe e brinco mais”. Foi uma conversa muito interessante para compreender que, parece que ele se sente bem naquele local.

Entretanto foram lanchar e foram um por um embora. Os pais apenas os chamavam e iam embora, eles iam felizes ter com os pais/mães. Acabei por também me ir embora.

Crianças presentes:

Ri***: 5 anos Portuguesa

Sa***: 5 anos Português

Ay***: 4 anos Bangladeshe

Lu***: 3 anos Brasileiro

Al***: 3 anos Brasileira

Da***: 5 anos Português

Na***: 4 anos Portuguesa

Hé*** – 3 anos (Brasileiro)

Ru*** – 4 anos (Português)

Crianças a faltar:

Si*** – 3 anos Brasileiro (está no brasil)

Mar*** – 4 anos Portuguesa (doente)

Be***: 4 anos Brasileiro

6 de dezembro de 19,

Desde que saí do autocarro na zona histórica do Porto, vê-se muitos turistas, neste caso vi muitos espanhóis pois foi fim de semana prolongado e possivelmente por isso vieram visitar a cidade. No entanto, de resto é uma zona, fria, vazia não se vê ninguém, apenas uma ou outra pessoa a passar na rua. Quando estou perto da envolvente da escola vejo um ou outro pai/mãe com a criança de mochila para ir para a escola, mas não é aquela afluência típica de horas de entrada e saída. Apenas um pai/mãe por entre outro. Não existe muito comércio lá perto, uma zona vazia, com lojas fechadas e fachadas bastante antigas, apenas um hotel com mais movimento, mas claro está muito vocacionado para o turismo.

Quando cheguei a sala, eram 8h50 e estava apenas a Ri***, o Sa***, a Na*** e o Da***, que estavam a brincar na entrada. Estavam apenas eles/as e a auxiliar do primeiro ciclo. Entretanto foram para a sala sozinhos e estiveram atentamente a ler um livro sobre os vários tipos de animais característicos de cada parte do planeta. Estavam bastante interessados e a conversar uns com os outros daquilo que sabiam sobre esses países e sobre esses animais. Conversavam entre eles e eu não me envolvi nas suas conversas, apenas fiquei a observar a sua interação (*foi interessante observar que interação entre si de forma calma e esperam o momento de cada um para falar, mesmo sem a presença de nenhum adulto a controlar ou a dirigir*). Quando se aborreceram (saindo do grupo e começando a andar pela sala sem destino) o Sa*** veio ter comigo e mostrou-me os barcos que tinham feito durante a semana com material de barro e explicou a atividade, que

consistia em que cada um desenhasse o barco que idealiza, isto porque mostraram interesse nos barcos e no rio (*conforme eu já tinha reparado e anotado em diários anteriores de observações que tive*). Foi interessante verificar que uns eram os barcos mais idênticos e vulgares, mas outros eram submarinos e outros eram apenas umas bóias do rio.

Entretanto o Hé*** e o Ay*** chegaram e mais tarde um pouco chegou uma menina nova chamada Ca*** (*tem 4 anos e é brasileira, chegou a Portugal há apenas 3 meses*). Mal chegou senti logo que não se envolvia muito com as outras crianças e que estas a distanciavam bastante e por vários momentos disseram-lhe “Tu não sabes”, “ela nunca me deixa brincar” entre outros comentários. No entanto a menina conversou com muito à vontade comigo, mostrando o seu submarino e disse que já tinha visto muitos: “Eu conheço bem submarinos, e eu adoro muito!; Eles andam por baixo dos mares e dos rios”. Eu questionei se já tinha entrado num e ela disse-me que apenas tinha visto na televisão.

Entretanto a Au*** chegou assim como a auxiliar Lu***. A auxiliar Ad*** já tinha chegado momentos antes, mas ficou sentada num canto e nunca se envolveu com as crianças. A Au*** partilhou que iam fazer um passeio de barco no Rio Douro na próxima terça e todos/as ficaram muito entusiasmados, começaram logo a saltar e a Ri***. (*consegui depreender que a educadora escuta os desejos e interesses das crianças e tenta satisfazê-los com atividades adequadas*). Partilhou também que o pai e o avô do Sa*** iam a sala do jardim de infância falar sobre pesca e mostrar as suas canas. O Sa*** ficou bastante envergonhado, mas feliz por a família ir lá. A Ca*** partilhou logo que o pai era geógrafo e que sabia onde os rios nascem e a Au*** aproveitou o que ela disse e mostrou-lhe que o pai dela também podia ir lá ao jardim e falar sobre as coisas que ele estuda.

Estiveram também a conversar muito atentamente sobre o gato da Au*** e depois cantaram a canção dos bons dias. A Au*** mostrou um livro de poemas e estiveram a ouvir alguns de forma muito atenta até porque tinham a ver com os barcos, a pesca e os peixes. Terminado esse momento a educadora perguntou a cada um/uma o que queriam fazer e cada um disse: “Vou para a casinha; vou pintar; vou brincar com os legos”, etc. Brincaram livremente, todos muito envolvidos, mas notei que a Ri*** esteve sempre a tentar liderar o grupo e a impedir que a Ca*** participasse. (*Noto que a Ri*** é muito carinhosa, mas também necessita de ter tudo sob controlo e ser ela a decidir o que quer fazer.*)

Durante o momento de brincadeira livre começaram um a um a juntar-se na casinha, que estava a ser ocupada pela Ri*** e pela Na*** e decidiram juntos criar um cinema. Utilizaram os bancos da mesa e fizeram uma fila de cadeiras, o Sa*** e o Lu*** pegaram na mesinha de cabeceira e colocaram o micro-ondas a ver de televisão e, muito organizados sentaram-se todos/as nas cadeiras virados para o micro-ondas e comentavam o que estavam a ver: “olha, agora ele vai

descobrir o tesouro!"; "que fixe, puxa para trás."; "muda de canal esse já não tem piada, põe no 44 que é o panda!"...

A Au***, ao ver aquela brincadeira ficou entusiasmada e disse que da parte da tarde ia fazer pipocas e ia mostrar um filme. As crianças ficaram muito empolgadas e satisfeitas com a notícia. *(É muito interessante perceber que eles criam histórias e organizam-se em conjunto para levar a vante uma brincadeira, mesmo sem a orientação nem interferência dos adultos. Leva-me a questionar a mais valia que é estes espaços de brincadeira livre e de que forma estes podem ser promissores de bem-estar e de espírito de equipa.)*

Em conversa com a Au*** questioneei qual o motivo pelo interesse pelos barcos e porque estavam a criar tantas atividades sobre estes. Ela explicou-me de forma muito informal que o facto de estarem perto do rio as crianças mostraram desde o início muito interesse pelo rio e pelos barcos e, então optaram, enquanto equipa por explorar esse interesse e mostrar-lhes um pouco mais sobre essa temática. Então decidiram realizar um passeio de barco e retirar fotos para colocar num mural que têm na entrada do jardim de infância. Nesse mural têm fotos, palavras chave que eles foram dizendo, preocupações ambientais, objetos que foram recolhendo, contruindo um mural em conjunto. Com essas atividades algumas crianças foram dizendo que os pais/mães também se importavam e tinham papéis importantes sobre os barcos e o rio e por isso a Au*** convidou os pais a irem à sala conversar um pouco sobre um tema do interesse deles. Explicou-me também, que ao realizar este tipo de dinâmicas que consegue trazer os pais/mães à sala, e terem uma relação mais informal, promovendo a sua participação. *(Esta conversa teve um carácter muito informal, mas para mim foi importante para, por um lado, estabelecer uma relação de maior proximidade com a educadora, mas, ao mesmo tempo, compreender como funcionam as dinâmicas dentro do jardim de infância e até que ponto escutam os interesses e as vozes das crianças.)*

Neste momento de observação um pouco mais distanciada das brincadeiras das crianças, foi notório para mim compreender que a educadora tenta que algumas crianças se desenvolvam de formas diferenciadas. Uma destas tentativas é a importância que ela dá ao Da*** realizar outro tipo de atividades e brincar com outros objetos sem ser os Legos para que ele explore outros materiais, e dava-lhe atenção neste sentido de lhe mostrar que pode realizar outras atividades. "Da***, anda fazer um puzzle comigo, a Au*** ajuda! Tens que explorar outras coisas, tu és muito inteligente e consegues fazer coisas incríveis! Devias experimentar brincar com outros objetos.". O Da*** escutou o que a educadora disse e, apesar de estar um pouco contrariado, fez o que a Au*** lhe propôs e foi fazer um puzzle para a minha beira. A partir do momento que começou a fazer já estava muito animado e até pediu para eu o ajudar de uma forma muito descontraída.

Durante esse momento, tanto eu como a Au*** reparamos que o Ay*** estava, mais uma vez a desenhar no quadro de giz, como faz todos os dias em que estou a observar, e a Au*** comentou comigo que ele está muito mais envolvido em todas as atividades, já participa e já interage um pouco mais e que a sua capacidade de desenho está cada vez mais apurada e que as linhas estão muito mais definidas. Após este momento mais livre a Au*** disse que era hora de arrumar e ir lanche. Conforme os outros dias foram logo muito ágeis a arrumar tudo de forma muito autónoma e foram lanche. Esta hora do lanche é sempre muito interessante de observar pelas suas conversas entre eles/as. Foi notório neste momento que eles/as partilharam momentos sobre o lanche que estavam a comer, faziam comentários do que cada um/uma comia. Outro aspeto que noto, é que assumem sempre a mesma rotina, sentam-se normalmente nos mesmos lugares, pegam no seu próprio lanche e comem praticamente sozinhos, levantam-se para colocar os plásticos no plástico e no lixo respetivamente e depois vão brincar para o fundo da sala todos juntos enquanto os restantes ficam a terminar o lanche.

Após esta hora do lanche foram para a sala para ler a história, como já é habitual na rotina diária. Contudo antes de iniciar a Au*** fez uma brincadeira ao caminhar de forma trapalhona e fazer de um robot e eles acharam imensa piada e acabou por captar a atenção deles. Todos estavam muito atentos e participativos durante a história. *(Consegui testemunhar também que existe uma relação muito próxima com a Au*** e as auxiliares (Lu*** e Ad***) pela forma como falam e trabalham em conjunto).* Depois do livro estiveram a fazer contas em conjunto porque o livre falava de horas e de somar as horas então a Au*** aproveitou, e com os mais velhos (Ri***, Ca***, Sa***) ajudou-os a fazer umas contar simples, mas fez um comentário um pouco baixo dizendo “Isto também é só uma brincadeira, vocês têm muito tempo para aprender estas coisas.” Também fizeram o jogo de adivinhar a voz do colega, que já tinham realizado noutros dias. No entanto, quando foi a vez da Ca*** ela ficou um pouco apreensiva e não quis jogar. Disse mesmo: “Não gosto desse jogo, não conheço ninguém, não quero!”. A Au*** não insistiu e terminou logo o jogo. Posto isto, foram brincar lá para fora e enquanto brincavam tive a oportunidade de conversar com a Au*** durante mais tempo. Falamos sobre as brincadeiras deles com a cana de pesca que estavam a fazer com o material da ginástica e a Au*** abriu-se comigo, dizendo que “A Ri*** é uma líder nata. No entanto, às vezes tenho que a pôr na linha. Já o ano passado ela liderava até os mais velhos! Só o Sa*** é que não lhe prestava atenção de resto ela conseguia controlar as brincadeiras de todos.”.

Achei também interessante, enquanto brincavam que a Ca*** disse: “A regra maior do jogo é nos divertirmos!” Isto porque a Ri*** estava a dizer que não estavam a seguir as regras. Achei um comentário muito inclusivo e interessante. Quando a hora do recreio acabou foram lavar as mãos e foram almoçar. Desta vez solicitei à educadora se podia ficar na hora de almoço

deles. Notei que não se mostrou muito recetiva, no entanto permitiu que o fizesse. Então, fiquei apenas durante o tempo em que comiam para também não incomodar as suas rotinas. Sentaram-se de forma aleatória e começaram logo a comer a sopa. A auxiliar Lu*** foi almoçar e por isso não estava lá e a Ad*** é que esteve a ajudar os mais pequenos a comer a sopa, assim como a Au***. O Be***n não queria comer a sopa e por isso empurrou o prato, o que foi um momento preocupante porque a sopa ainda estava quente e a educadora pensou que ele se tinha queimado. Aí teve de exercer a sua autoridade enquanto educadora e teve de o colocar “de castigo”, passando esse por o manter sentado a parte dos colegas para pensar no que tinha feito. Os restantes comeram tudo sozinhos e sem nenhuma intervenção. O prato de comida, era massa com atum, todos comeram tudo, sem problemas e não falavam muito uns com os outros. Mal acabaram de almoçar foram indo para o recreio onde já estava a Lu*** e mais algumas auxiliares do primeiro ciclo com as restantes crianças. Nesse intervalo fui almoçar.

Quando voltei do meu almoço as crianças estavam ainda a brincar com os mais velhos no recreio e, entretanto, vieram para a sala e brincaram sozinhos sem ninguém a observar. Apenas estava eu e eles na sala e eles estavam muito à vontade e nem notaram a minha presença. Notava-se que se relacionavam e falavam uns com os outros para brincarem em conjunto. A Ri*** foi para a zona do desenho e pediu para eu a ajudar a escrever a frase “a loja está aberta; a loja está fechada” num papel em que eu disse as letras e ela escreveu-as sozinha. *(Mesmo sem os estímulos da educadora, alguns sentem necessidade de fazer atividades mais escolarizadas, o que se torna interessante e corrobora com o que a educadora diz, não é necessário fazer atividades mais escolarizadas porque eles têm tempo de aprender e, eles próprios acabam por explorar os seus próprios caminhos).*

Estavam a brincar todos juntos e fizeram um piquenique no chão todos juntos, até a Ri*** que estava mais afastada se juntou a eles. Pegaram nos lençóis do quartinho de brincar, nos pratos da cozinha e criaram um piquenique no chão e sentaram-se todos em roda a brincar em conjunto. Até o Ay*** que não costuma participar nestas brincadeiras estava também na roda. Depois o Ay*** afastou-se e veio fazer construções de legos para a minha beira.

Quando a Au*** chegou, pediu para todos vestirem o casaco para irmos levar o plástico ao plasticão e eles foram todos contentes de mãos dadas fazer o caminho do costume. *(Deu para entender que existem rotinas pré-estabelecidas, e que à sexta é dia de levar o plástico ao plástico. Nota-se que a educadora não tem um plano pré-estabelecido do que faz, mas que existem rotinas como a roda matinal, a canção dos bons-dias, o lanche, a hora da história, os recreios, atividades repetidas todos os dias.)*

A Au*** no caminho voltou a explicar como funciona todo o processo do plástico e estiveram atentos a escutar o que tinha para dizer e estavam bastante entusiasmados com o facto

de ajudarem e terem a possibilidade de participar. Depois fomos dar uma volta um pouco mais do que o costume ainda de ir para a escola em que eles estiveram sempre bem-dispostos e a conversar uns com os outros. Quando chegamos à sala alguns foram para a zona de leitura e do computador e os outros foram-se chegando para verem o tal filme do computador. Adoraram a ideia de comer pipocas, no entanto a Ca*** teve medo do filme e começou a chorar e a esconder-se. A Au*** com carinho e preocupação ficou com ela ao colo para lhe dar mais confiança, mas ela decidiu ir brincar sozinha para o outro lado da sala e a Au*** compreendeu e deixou-a ir, não a obrigando a ver o filme. Entretanto começaram-se a dispersar nem vendo o filme até ao fim até que ficou só o Sa*** que estava entusiasmado e a ver até ao final. A Au*** saiu e foi recortar uma roda da alimentação para eles levarem para casa. Fez questão de me explicar o contexto e o porquê de mandar aquilo para casa, disse-me que ao terem uma loja de alimentação saudável é importante também em casa falarem sobre estes assuntos e, levando isto para casa, pode tocar os pais de alguma forma. Enquanto isso estiveram a brincar um pouco individualmente, cada um concentrado nas suas atividades e depois a Au*** disse para irem brincar para o recreio com os meninos do primeiro ciclo. Foi notório que ficaram a brincar, no entanto faziam-no mais entre eles e não com as crianças mais velhas.

Durante esse tempo a Au*** teve um comentário com outra educadora sobre o Natal. Durante o período da manhã os do primeiro ciclo fizeram a árvore de natal e colocaram também o presépio e a Au*** disse que ali não podia estar o presépio: “Isto não pode estar aqui, não tem sentido! A árvore tudo bem que também tem a ver com a época das colheitas, mas o presépio não!” (*Aqui senti que era uma forma de respeitar outras culturas, o que é um aspeto interessante de explorar e aprofundar até nas futuras entrevistas.*)

Senti uma maior proximidade da educadora para comigo até porque me convidou a ir nos dias 16 e 17 por serem os últimos dias antes do natal, convite esse que eu aceitei, apesar de só poder ir da parte da manhã pois da parte da tarde, tinha apresentações finais das unidades curriculares.

Entretanto as crianças foram lanchar como de costume e ficaram a brincar de forma livre até que começaram a ir embora um por um. Questionei a Au*** sobre a hora de apoio à família, visto que só ficavam 2 ou 3 até mais tarde em que ela me explica que essa hora é para aqueles pais que só os conseguem vir buscar mais tarde que as 16h. Disse-me ainda que essa hora nunca tem os pais presentes, e que servia apenas para esse efeito. Entretanto a Au*** foi embora e eu também.

Crianças presentes:

Ri***: 5 anos Portuguesa

Sa***: 5 anos Português
Ay***: 4 anos Bangladeshe
Lu***: 3 anos Brasileiro
Al***: 3 anos Brasileira
Be***: 4 anos Brasileiro
Da***: 5 anos Português
Na***: 4 anos Portuguesa
Hé*** – 3 anos (Brasileiro)
Ru*** – 4 anos (Português)
Ca***- 4 anos (Brasileira)
Crianças a faltar:
Si*** – 3 anos Brasileiro (está no brasil)
Mar*** – 4 anos Portuguesa (doente)

16 de dezembro de 19,

Vim hoje por ser os últimos dias de escola antes do natal. Cheguei por volta das 9 menos 10 e no jardim já estava a Mar***, a Na***, o Sa*** e o Da***. Não estava mais ninguém na sala porque a Lu*** estava na entrada a receber os pais do primeiro ciclo. Então durante esse tempo estiveram a contar-me como tinha corrido o passeio de barco, porque lhes perguntei, e a Mar*** disse-me que teve “A doença das borbulhas.” Estiveram a falar sobre essas doenças que as crianças têm e eu estive a ouvi-los com muita atenção.

Entretanto a Au*** chegou e estiveram a conversar um pouco. Começaram a cantar por livre vontade dois a dois as músicas que queriam, e nesse, entretanto foram chegando as restantes crianças, neste caso o Ci***, a Ri***, a Ca***, o Lu*** a Al***. Enquanto chegavam reparei que vinham com a mãe ou o pai, os pais apenas diziam bom dia e a Au*** nem olhava para eles, ou seja não havia muito dialogo entre os pais e a educadora/ auxiliares no momento de chegada das crianças. Arrumavam os casacos nos cabides e as crianças entravam e iam buscar a almofada e juntar-se à roda rapidamente. Após todos terem cantado cataram a canção dos bons dias e cada um foi brincar livremente com o queria. Foi interessante que se juntaram logo em grupos, a Ri*** sempre com a Mar*** (prima) e a Na***, como normalmente se juntam. Notei que se estavam a relacionar bem e não estavam a criar brigas.

A Au***, a Lu*** e a Ad*** estiveram sentadas a fazer envelopes enquanto as crianças brincavam e as crianças não foram abordá-las uma única vez. Nesse momento a auxiliar Ad*** partilhou comigo que não é para ficar ali e contou qual o seu percurso até chegar ali. Pude perceber que não gosta de estar com crianças mais novas, ela mesmo disse isso. Estava como auxiliar na

escola secundária Alexandre herculano na sala dos jogos e gostava do eu fazia, entretanto teve uma depressão e desde aí que a estavam sempre a fazer mudar de escola e de turmas. No entanto, era suposto ficar na sala do jardim só durante um mês mas já estava lá há 3 meses e não lhe diziam nada, e estava a partilhar comigo que gosta muito das crianças mas que com a depressão não se sente bem com a confusão que eles criam.

Entretanto, chegou o Ay*** mais tarde e foi brincar para o seu canto favorito com as construções. Surgiu também um casal novo e a Mar*** parou de brincar e foi a correr ter com eles, penso que possivelmente seriam o pai e a namorada do pai e notei também que a Au*** não ficou nada contente nem à vontade com a presença deles e olhou para a Lu*** de uma forma comprometida. No entanto não fizeram nenhum comentário sobre o assunto. A Mar*** falta bastante porque tem uma família destruída e a Au*** já comentou isso comigo, porque diz que o pai não tem como a trazer.

Entretanto a Au*** disse que era hora de arrumar e assim o fizeram para ir lanchar. O Sa*** trouxe bolinhos para todos os seus colegas e foi engraçado ver esse momento de partilha e a cara de felicidade dos restantes, assim como a alegria do Sa*** ter algo a oferecer aos outros. Após o lanche foram para a sala para a habitual hora do conto. Desta vez foi a Mar*** a escolher, mas eles não queriam ouvir a história e estavam mais distraídos que o habitual. No entanto a Au*** fez questão de contar a história e insistiu bastante, mas mesmo assim não foi tarefa fácil pois durante toda a história eles estavam distraídos. *(Aqui penso que, se não era do interesse deles e se, apesar de existirem rotinas a Au*** até é flexível e muda os planos, porque a hora do conto tem de existir sempre? Nesse dia, podia realizar outro tipo de atividade para captar a atenção deles. Qual será o pensamento educativo presente na hora do conto que invalide de ser alterado para outra atividade?)*

Como estava a chover bastante neste dia não foram para o recreio exterior e, desta forma estiveram a realizar jogos e brincar livremente dentro da sala. Estes jogos foram interessantes por testavam os músculos deles e exploravam o corpo. Faziam músicas para tocar em certas partes do corpo, depois a Au*** dizia mexam só as pernas, só as mãos, graus de rapidez distintos, sensibilidades distintas. Eles estavam a participar e a gostar desse tipo de jogos e desafios. Depois brincaram mais um pouco cada um no seu espaço escolhido.

Entretanto chegou o Be***, que chegou bastante mais tarde que o habitual sem qualquer justificação. Mal entrou começou logo a brincar com os restantes colegas. Foi interessante observar que num determinado momento estavam praticamente todas as crianças a brincar a volta dos legos e a conversar uns com os outros. A única que não estava nesse grupo era a Al*** que esteve durante toda a manhã bastante calada e sozinha.

Durante esse período de tempo a Mar***, como ainda não tinha feito a prenda de Natal para levar para casa esteve com a Au*** na mesa a realizar isso enquanto os outros brincavam. A prenda, era algo muito simples, com um papel colorido e uns papeis pretos a fazer formas.

Após esse momento, arrumaram a sala e foram lavar as mãos para ir almoçar. Estiveram bastante inquietos até a Au*** mostrou uma postura mais rígida e de responsabilidade para os tentar acalmar. (*Não sei se o facto de não poderem sair da sala e correrem livremente de certa forma os limitou e tornaram-se mais irRi***diços e aborrecidos*).

Como hoje só podia ficar da parte da manhã porque tinha aulas da parte da tarde pedi para ficar mais uma vez a assistir à hora de almoço deles. Senti durante toda a hora de almoço que estavam muito inquietos e que se tornou difícil controlar todos, normalmente os mais velhos comem sozinhos e de forma ordeira e independente e só têm de auxiliar os mais novos a comer, mas desta vez estavam todos muito implicativos e a exigir atenção por parte da Au***. Mal alguns acabavam de comer a Au*** mandava-os para o átrio da escola, para poderem brincar sem ser no recreio e assim conseguia controlar os que ficavam de melhor forma. Quando todos terminaram a Au*** foi almoçar e estes estiveram nesse átrio a brincar, no entanto eram praticamente só eles, e não com os mais velhos como normalmente, pois estes últimos ficaram nas suas salas devido ao mau tempo. Entretanto vim embora.

Crianças presentes:

Ri***: 5 anos Portuguesa

Sa***: 5 anos Português

Ay***: 4 anos Bangladeshe

Lu***: 3 anos Brasileiro

Al***: 3 anos Brasileira

Be***: 4 anos Brasileiro

Da***: 5 anos Português

Na***: 4 anos Portuguesa

Si*** – 3 anos Brasileiro (está no brasil)

Mar*** – 4 anos Portuguesa (doente)

Hé*** – 3 anos (Brasileiro)

Ru*** – 4 anos (Português)

Ca***- 4 anos (Brasileira)

17 de dezembro de 19,

Hoje, assim como ontem vim da parte da manhã, por ser o último dia de escola antes do Natal e através do convite da educadora. Contudo mais uma vez fui só da parte da manhã pois

tenho aulas da parte da tarde. Questionei-me pelo caminho se, como era o último dia de aulas se eles iam fazer alguma atividade ou alguma festa para festejar o natal, como nas restantes escolas normalmente fazem, no entanto quando lá cheguei não reparei em nada diferente.

Já estavam lá alguns, neste caso a Mar***, o Sa***, a Ri***, a Na*** e o Ru***. Estavam a brincar na sala uns com os outros e, entretanto, foram buscar as almofadas e o Ru*** trouxe uma para mim. Sentamo-nos em roda e a Ri*** queixou-se muito de dores de barriga e começou a contar que durante a noite tinha muitas dores de barriga e ligou a televisão porque os pais estavam a dormir. Entretanto foram chegando os outros e a Au*** chegou e fizeram a habitual roda, conversaram sobre o natal e a Au*** só disse que iam ter uma grande surpresa naquele dia. No entanto não disse mais nada. Cantaram a canção dos bons-dias e depois foram brincar como o normal cada um para o seu sítio. Entretanto chegou a Ca*** com a camisola do club Flamengo. E o pai quis falar com a Au***. Quando a Au*** chegou estava um pouco desiludida porque o pai estava chateado a dizer que nós estávamos a incentivar as crianças a cantar músicas do futebol club do porto e que a filha foi para casa cantar essas músicas. No entanto o que aconteceu foi que eles no dia anterior quiseram cantar e o Sa*** cantou a música do porto e todos começaram a cantar, mas nunca foi um estímulo só nosso. E então por forma a “provocar” a educadora ela trouxe a camisola do club flamengo. A Au*** falou com eles e disse que não havia clubes na sala e que podíamos todos gostar de coisas diferentes.

Enquanto eles brincavam a Au*** estava sempre a sair e a entrar na sala, foi buscar uma aparelhagem bastante grande e levou para o exterior da sala, mas nunca disse para o que era. Entretanto vieram 3 crianças do 3º ano para a sala pois a professora não foi trabalhar nesse dia e eles não tinha nada para fazer e quiseram ficar lá a brincar com os mais pequenos e a Au*** deixou. Estiveram a jogar puzzles com eles e a desenhar e as crianças ficaram contentes por eles estarem lá, mas outras nem lhes deram valor.

Entretanto foram lanchar e as 3 crianças mais velhas também foram, estava a sala bem composta. Quando o lanche terminou, foram para a hora do conto, foi o Sa*** a escolher a história. E nesse, entretanto chegou o Be*** muito irritado e a perturbar os colegas. Quem leu a história foi uma das meninas mais velhas e, talvez por causa disso, eles estiveram muito mais atentos! Outra professora esteve também a assistir à história e comentava com a Au*** que não era muito normal o comportamento do Be***n e a Au*** disse que os pais também lhe davam demasiado mimo e que ele fazia o que queria, no entanto que realmente era um pouco estranho.

Após a história foram para o recreio brincar e lá estiveram durante muito tempo, inclusive passou da hora de almoço habitual. Estiveram a brincar e o Be*** estava a brincar sozinho e vinha ter connosco a chorar a dizer que ninguém queria brincar com ele e que ninguém gostava dele. A Au*** não lhe prestava muita atenção. Nesse, entretanto, o Ru*** caiu acidentalmente e

ficou com o dedo muito inchado. A Au*** teve imenso tempo com ele a pôr gelo e uma pomada, mas cada vez o dedo ficava mais inchado. Então ligou para os pais e os pais vieram para o levar ao hospital.

Em conversa informal com a Au*** ela teve a explicar-me o que iam fazer. Era um almoço surpresa, que ia ter rabanadas, doces, pipocas, tudo o que eles gostam e ia ter música e animação. Nenhum deles sabia. Também me contou que agora eles poderiam ir na mesma, aqueles que não tinham com quem ficar, mas que ela não ia estar e só voltava dia 6 e os que ficavam eram poucos. Iam ficar apenas com as auxiliares e iam brincar o dia todo. Disse também que no dia 20 era o momento avaliativo que davam imenso trabalho a nível burocrático e que os pais iam lá para falar com ela. Eu perguntei como era realizada a avaliação e ela disse que eram as competências que iam adquirindo, desde a precisão do desenho, a construção de jogos, dentro desse género.

Entretanto foi a tão esperada hora de almoço, eles fizeram uma grande festa e queria dançar e comer tudo. Foi uma grande animação e todos estavam felizes. Enquanto comiam a Lu*** estava a comentar com a Au*** que os pais estavam a reclamar por não haver uma festa de natal, que em todas as escolas havia festas e lá nunca havia. E a Au*** disse à Lu*** que eles tinham outras atividades sem ser a festa de natal e que a festa deveria ser para as crianças e não para os pais como normalmente acontece. E disse “Nesta escola pelos diferentes motivos e razão, não faz sentido fazermos festa de Natal, alias isso foi questionado na reunião de grupo e todas temos a mesma opinião. Os pais que participem na escola noutras alturas.”

Assim fiquei a perceber que não têm por hábito fazer festa natalícia e penso que seja devido a grande diversidade de culturas que existem, não só no jardim de infância como no primeiro ciclo. Entretanto o almoço terminou, mas eles ficaram lá a brincar e a dançar com a música e eu vim embora. Antes de sair o Lu*** veio dar-me um chocolate com o nome dele escrito e deu-me um beijinho. Achei um gesto muito amoroso da parte dele e penso que mostra que eles gostam de mim e não se sentem indiferentes a minha presença lá.

Crianças presentes:

Ri***: 5 anos Portuguesa

Sa***: 5 anos Português

Ay***: 4 anos Bangladeshe

Lu***: 3 anos Brasileiro

Al***: 3 anos Brasileira

Be***: 4 anos Brasileiro

Da***: 5 anos Português

Na***: 4 anos Portuguesa
Hé*** – 3 anos (Brasileiro)
Ru*** – 4 anos (Português)
Ca***- 4 anos (Brasileira)
Si*** – 3 anos (Brasileiro)
Mar*** – 4 anos (Portuguesa)

20 de janeiro de 19,

Cheguei por volta das 8h50 e apenas estava a Ri*** e o Sa*** com as duas estagiárias que costumam a ir nos dias em que não vou. Estava também a Lu***, perto da porta, para receber os pais. Entretanto chegou um casal com uma criança, eram do Bangladeshe e vinham deixar uma menina nova. A Lu*** pediu que esperassem pela educadora pois só ela é que os podia receber de melhor forma. Os pais esperaram no átrio de entrada e no entretanto foram chegando outras crianças, que iam entrando e ignorando aquela menina e os pais. A Au*** também chegou e esteve a falar com eles em inglês, mas com bastante dificuldade porque apenas o pai é que falava inglês de forma mais fluente, a mãe falava com dificuldade em inglês e a criança apenas fala Bangla.

A mãe do Lu***, entretanto chegou com ele e traziam um saco cheio de jogos e brinquedos e o Lu*** estava muito entusiasmado por mostrar o que tinha e andava com o saco de um lado para o outro para chamar a atenção das outras crianças.

Foi um processo difícil dizer a estes pais que podiam ir embora e deixar a menina com tranquilidade principalmente para a mãe que estava a mostrar muita resistência em deixá-la. Entretanto quando estes pais estavam para ir embora vieram duas senhoras do mesmo país com outra criança também nova. Esta criança já tem 4 anos e já entrou na sala com menos receios e começou logo a brincar. Uma das senhoras já é uma mãe conhecida da educadora e, por isso, já falou com a Au*** em português e acalmou os outros pais. As duas meninas foram brincar para a área da cozinha de brincar, enquanto os pais conversavam e as restantes crianças estavam já na roda comigo e com as estagiárias e observar com algum estranhamento. Entretanto estes pais começaram a ir embora mais tranquilamente com a mãe já conhecida da Au***. No entanto, a mãe da menina mais pequena assumiu uma postura mais rígida e desconfortável.

Deste modo a Au*** deixou a mãe ficar e também deixou as meninas brincarem livremente, o que normalmente não é permitido antes da roda matinal inicial e antes da canção dos bons-dias. Ao sentar-se na roda a Au*** comentou: “É mesmo o destino, que bom que aquela mãe veio e veio também esta menina, assim foi muito mais fácil, senão não sei como iria ser...”. Senti algum desconforto por parte da Au*** e da Lu*** mas principalmente um desconforto

acrescido por parte das crianças, que estavam sempre a olhar para as duas meninas desconfiadas e sempre a questionar porque podiam brincar e elas não. A Ri*** teve uma reação pior nesse sentido quando disse: “Elas vão ficar ali? Como é que nós as vamos perceber?” *(Achei interessante este desconforto inicial, mas também de certa forma estranho pois a Ri*** é das crianças mais velhas do jardim e, por isso, já vivenciou várias vezes situações como aquela quando crianças novas chegam.)*

A Au*** tentou manter a normalidade e perguntou às restantes crianças como foram os dias em que não esteve lá no jardim (Tinha ido em trabalho à Irlanda). Foram falando, mas muito pouco e sempre com algum desconforto. Então a Au*** mostrou dois presentes que trouxe da Irlanda para a sala, sendo eles um carro de brincar e uma toalha para a casinha alusiva à Irlanda. As crianças ficaram muito contentes e quiseram pegar nos presentes. Quando todos já tinham visto foi a vez do Lu*** mostrar os brinquedos que tinha trazido e todos ficaram muito atentos e adoraram os jogos e brinquedos novos que iriam para a sala. O Lu*** ia mostrando um a um através do jogo da adivinha, começava com o “Qual é coisa qual é que...” e tentava descrever o jogo ou o objeto para os outros adivinharem. Foi um momento de partilha interessante que todos gostaram. Nesse, entretanto, chegou o Ay*** e a Au*** pediu para ele se dar mais com as meninas novas, porque eram do mesmo país e assim percebiam-se, no entanto, o Ay*** ficou bastante envergonhado e não quis falar com elas.

Cantaram a canção dos bons dias e as meninas novas pararam de brincar e olharam para o que estavam a fazer, mas não participaram. A Au*** ainda as incentivou, mas como não se mostraram com vontade não insistiu. Após a canção arrumaram e estiveram a brincar livremente como habitualmente. O Lu*** decidiu abrir um brinquedo com plasticina e algumas das crianças decidiram juntar-se a ele, deste modo estiveram a brincar todos juntos (Hé***, o Lu*** e o Sa*** e, mais tarde, a Mar*** também se juntou a eles.) A Ca***, o Da*** e a Al*** brincaram com outro jogo que o Lu*** trouxe, com a ajuda da Au***, que apesar de estar sempre atenta as meninas novas também estava a participar e a dar atenção às restantes crianças.

As estagiárias estavam a brincar na zona dos legos com as restantes crianças e ao fim de algum tempo as meninas começaram a juntar-se a elas e a brincar com elas também. Contudo a mais velha (Ni***) interagia mais, mas a outra menina mais nova (Ya***) não interagia tanto. *(Foi interessante observar este momento de interação com as meninas novas, no entanto brincaram mais com as estagiárias do que com as restantes crianças. Estas últimas ainda estavam um pouco reticentes.)*

Quando chegou a altura de arrumar todos começaram a fazê-lo, no entanto como começaram a arrumar de forma rápida como o habitual a Ya*** não compreendeu o que se estava a passar e começou a chorar porque os colegas arrumaram e ela não queria largar a boneca que

tinha na mão. Foi um momento stressante para a Au*** e para a Lu*** que a tentavam acalmar, mas ao mesmo tempo tentavam não lhe dar demasiado valor.

Na hora do lanche as meninas novas não tinham nada para comer e então a Lu*** decidiu dar um leite e umas bolachas a cada uma. Com alguma resistência elas comeram e mostraram-se muito observadoras e desconfiadas. Senti que a sala estava um pouco confusa com as crianças todas a falar ao mesmo tempo e um pouco mais implicativas, contudo todos comeram bem os seus lanches menos a Na*** que não quis comer.

Nessa sala das refeições estão a fazer aquilo que será o projeto final das estagiárias que foi decidido em conjunto com as crianças. Este projeto consiste num um barco médico que irá ficar na escola para as crianças poderem brincar. A Au*** esteve a explicar que faz parte do projeto delas, mas também do projeto da escola e que visa sempre o interesse das crianças. *(Foi bom que essa partilha tenha surgido por parte da Au***, pelo que me mostrou que se sente mais a vontade comigo para partilhar o que se passa no jardim e quais são as diretrizes que pretende seguir.)*

Quando acabaram de comer começaram a brincar todos juntos nesse barco ainda em construção. A meninas mais velha (Ni***) já participou melhor nas brincadeiras, mas a mais nova (Ya***) não, estando sempre muito fechada no seu espaço. Inclusive saiu e foi para a sala brincar com a linda (porquinho da índia) e uma estagiária foi atrás dela e ficou lá com ela para a vigiar e proteger se necessário.

Nesse, entretanto, chegou uma auxiliar nova (Isabel) que vai ficar definitivamente no jardim de infância, mas neste horário das 11h. De forma à Lu*** poder trocar com ela e ir almoçar. A Ri*** e a Na*** começaram a ler uma história que a Na*** trouxe de casa, na mesa e a Au*** disse que elas podiam-no fazer porque já tinham lanchado. Quando a Au*** começou a chamar para ir para a sala foi outro momento complicado com a mais nova porque começou a chorar e não queria sair de perto da Linda. Deste modo, a hora do conto foi muito difícil de acontecer. A Au*** aproveitou o livro da Na*** para contar a história e o peluche do Sa*** para lhes atrair um maior interesse, no entanto a Ya*** queria o peluche e começou a chorar e as restantes crianças começaram a reagir mal com isso pois queriam ouvir a história e a sua rotina estava a ser alterada devido a ela. Deste modo a Au*** tomou a iniciativa de retirar a Ya*** da sala e de ir com ela para o corredor e pediu a uma das estagiárias que lesse a história, para não existirem mais perturbações. Nesse momento já estiveram mais atentos e a Ni*** sentou-se a ouvir calmamente.

Ouvia-se um grande choro da parte de fora da sala até que a Au*** entretanto entrou e deixou-a lá fora, para ver se se acalmava. No final do conto arrumaram tudo e foram para o recreio. Nesse momento tive a oportunidade de falar com uma das estagiárias, por forma a conhecer melhor qual era o trabalho que elas estavam a realizar e como funcionava o sistema de

ensino da faculdade delas. O grupo estava feliz a brincar uns com os outros. O Lu*** esteve duas semanas em casa e disse: “Finalmente posso vir a escola brincar, fogo!”. A mãe dele disse que ele estava ansioso e disse a médica que queria ir à escola. *(Foi mais uma vez uma partilha que a Au*** me fez. Nunca vi o Lu*** a brincar e a rir tanto com o Ci*** como neste dia.)* A Ni*** começou a brincar com a Na*** e a Ri*** ficou a chorar muito triste porque não queria que a Na*** tivesse outros amigos e que gostasse de brincar com os/as outros/as. A Au*** esteve a falar com a Ri*** e tentou explicar-lhe que não estava a ter uma atitude correta.

Foram para dentro lavar as mãos para almoçar como normalmente. Foram para o almoço, a Au*** ficou a receber um menino novo brasileiro que vinha no dia seguinte. Nesse dia até os mais velhos precisavam de ajuda para comer, e por isso tentei apoiar a Isabel e ajudá-la no que pude. A Ni*** comeu tudo com satisfação, no entanto a Ya*** não comeu nada e chorou o tempo praticamente todo. Nesse momento a mãe veio vê lá e levou-a para casa para que ela pudesse almoçar e ficar mais calma. A Au*** também a aconselhou a fazê-lo para ela se ir habituando aos poucos.

Foram para o recreio e, entretanto, fui almoçar. Do recreio foram para a sala brincar como habitualmente. Um grupo de 6 foram para a outra sala fazer uma atividade com as estagiárias. A atividade consistia em pintar num pano branco uma cruz vermelha para o barco hospital. A Au*** ajudou a procurar um pano grande o suficiente e umas tintas para eles/as realizarem a atividade. Nesse momento fiquei na sala com a Mar***, Hé***, a Ni***, a Ya***n, o Ay*** e o Ci*** a brincar. A Ya*** começou a brincar comigo e a querer pintar e foi bom poder estar com ela nesse momento em que quis participar com alguém.

Vieram todos brincar, quando terminaram a atividade na outra sala e a Au*** disse que tinham de pegar num jogo e fazerem um puzzle ou pintarem. Nesse momento a Ya*** teve outra crise e começou aos berros, até que a Au*** decidiu ligar ao pai para a virem buscar e este assim o fez.

Arrumaram e fizeram a atividade “Como foi o teu dia”, todos fizeram carinhas tristes e disseram que não gostaram de brincar com isto ou com aquilo. A mãe e a tia da Ni*** vieram buscá-la e estiveram a falar com a Au***.

“O Is*** bateu-me e não me deixou brincar com o carro que era meu e eu chorei, mas depois fiquei feliz.” (Da***)

Au*** perguntava se o resto do dia tinha sido feliz e praticamente todos diziam que não, mas depois diziam o que tinham brincado e que tinha sido bom.

“Eu gostei de brincar com a Ri*** no recreio.” (Ra***).

A Is*** pediu para participar: “Professora hoje foi um dia muito triste, todos precisaram de ajuda para comer! Até os mais velhos, não pode ser!” E a Au*** estava a falar com eles/as para que a situação não se repetisse.

“Amanhã vou comer sozinha Au***, eu prometo.” (Na***).

No final da atividade foram para o recreio e estiveram a brincar todos juntos. Contudo vieram para dentro porque estava muito frio e a Au*** foi embora. Então estiveram a brincar no barco e foram indo embora um a um.

(Pode ser importante ver a adaptação destas 3 crianças para a minha tese, ver como são integradas e principalmente como são incluídas, quer pela equipa educativa como pelas crianças.)

Crianças presentes:

Ri***: 5 anos Portuguesa

Sa***: 5 anos Português

Ay***: 4 anos Bangladeshe

Lu***: 3 anos Brasileiro

Al***: 3 anos Brasileira

Da***: 5 anos Português

Na***: 4 anos Portuguesa

Hé*** – 3 anos (Brasileiro)

Ca***- 4 anos (Brasileira)

Si*** – 3 anos (Brasileiro)

Mar*** – 4 anos (Portuguesa)

Ni*** – 4 anos (Bangladeshe)

Ya*** – 3 anos (Bangladeshe)

Crianças a faltar:

Ru*** – 4 anos (Português)

Be***: 4 anos (Brasileiro)

22 de janeiro de 20,

Hoje cheguei por volta das 8h50 e deparei-me logo na entrada com algumas crianças, que estavam no átrio a brincar. A Lu*** e as estagiárias estavam com os pais da Ya*** e da Ni***, que tinham acabado de chegar. Enquanto dizia bom dia às crianças e falava com elas sobre o seu dia, reparei que a auxiliar e as estagiárias estiveram bastante tempo a conversar com estes pais e com bastante simpatia. Entretanto fui entrando com as crianças e a Au*** chegou e ficou a

conversar com eles também. Nessa conversa pude depreender que a educadora pediu à mãe da Ya*** para ir buscá-la ao final da manhã porque ela horava muito e não aguantava estar tantas horas sem a presença maternal, principalmente depois de almoço.

Após a entrada de todos na sala a mãe da Ya*** fez muita pressão para estar lá com a filha e ficou a brincar na zona da casinha bastante tempo, enquanto a educadora ia dinamizando a roda matinal.

Nessa roda estiveram a conversar sobre o que queriam e também apresentar o menino novo que chegou, chama-se Ra***, veio do Brasil e tem 4 anos. Ele estava muito descontraído e à vontade para participar pelo que falou bastante neste momento inicial e as restantes crianças mostraram simpatia para com ele. Assim, neste momento mais inicial estiveram a conversar e a cantar músicas enquanto a Ya*** e a mãe continuavam fora da roda a brincar na casinha.

No final da canção dos bons dias cada um/uma foi brincar para o átrio com as estagiárias para iniciarem a construção do barco hospital, sendo este o projeto final de estágio delas. Ficou a Ri*** e a Na*** a desenhar na sala, a Al*** a brincar com uns bonecos, o Rúben no computador e o Hé*** e o Ay*** nos Legos. Nesse momento sentei-me perto deles e estive a observar e a interagir quando me propunham.

O Lu*** quis fazer recortes e, deste modo esteve a fazer isso com o apoio da Au***. A mãe da Ya*** estava sempre a interromper a Au*** e a dizer que ela estava bem e que tinham de lhe dar comida à boca, claro sempre em Inglês. (*Senti que isso foi um momento constrangedor para a Au***, porque apesar de se sentir tão disponível para que a família participe e esteja presente, naquele momento estava a ser muito intrusiva e não deixava a filha se ambientar*).

De forma a tentar colocar a Ya*** mais à vontade, a Au*** decidiu ligar música e foi muito interessante assistir à Ni*** começar a dançar e a Ya*** começou a juntar-se e estava muito contente, já sem olhar para a mãe. Com o passar do tempo a Al*** juntou-se e estiveram todas a dançar muito felizes. Vendo isto a mãe Ya*** disse que ia embora e a menina disse logo que podia ir, mas nunca chegava a ir definitivamente.

- Entretanto os outros juntaram se e começaram a brincar.
- A Al*** quis brincar comigo e com as plasticinas e a Ya*** juntou se e brincava comigo.
- Ela fala bastante connosco, mas nós não entendemos e isso cria mau estar. Penso que esse é um grande entrave assim como o facto de a mãe estar muito chegada a ela e também ela só ter 3 anos desde Dezembro, é muito pequena.
- Quando foi hora de arrumar para lanchar a Ya*** começou a chorar e enquanto os outros foram eu fiquei com ela para ela se acalmar e ela quis ver a linda e brincou com ela e estava muito feliz, tanta a explicar me mas era difícil perceber. No entanto percebi que queria que eu desse comida a linda. No final já dizia "linda!" e ria se.
- O grupo depois do lanche veio e quando ela viu a confusão começou a chorar. No meu colo acalmou e a Au*** começou a contar a história que o Hé*** escolheu e ela esteve calma, mas a brincar com outra coisa.

- O Ra*** e a Ni*** estiveram sentados e atentos, mas depois a Ni*** veio brincar para a beira da Ya***. E estiveram a brincar juntos.
- A Au*** quando acabou de ler a história os outros também quiseram ler e iam dois a dois. Os outros estavam muito atentos a ouvi-los.
- É interessante como mesmo os que não falam muito bem e muito menos sabem ler conseguiram explicar a história na ordem que ela era.
- Quando acabaram de ler foram para o recreio. A Ya*** esteve a brincar com a Ni*** mas chorava muitas vezes. Os outros iam brincando.
- A Ri*** hoje estava um bocado implicativa e criou conflitos com a Al*** e a Na*** e a Au*** teve que intervir.
- Estiveram muito atentos a ouvir e a ver o senhor que estava a montar uns matrecos para o atl e ficaram lá a vê lo.
- Quando acabou o recreio foram lavar as mãos
- A Ya*** começou a chorar cada vez mais.
- A Ri*** bateu no Sa***, estava muito implicativa e a Au*** teve que intervir e ralhar com eles.
- Foram almoçar e já comeram praticamente todos sozinhos menos a Al*** e a Ya*** que não comeram de jeito nenhum.
- Depois de almoço foram para o recreio e eu vim embora.

Crianças presentes:

Ri***: 5 anos Portuguesa

Sa***: 5 anos Português

Ay***: 4 anos Bangladeshe

Lu***: 3 anos Brasileiro

Al***: 3 anos Brasileira

Da***: 5 anos Português

Na***: 4 anos Portuguesa

Hé*** – 3 anos (Brasileiro)

Ca***- 4 anos (Brasileira)

Ni*** – 4 anos (Bangladeshe)

Ya*** – 3 anos (Bangladeshe)

Ru*** – 4 anos (Português)

Ra***- 4 anos (Brasileiro)

Crianças a faltar:

Be***: 4 anos (Brasileiro)

Mar*** – 4 anos (Portuguesa)

Si*** – 3 anos (Brasileiro)

27 de janeiro de 20,

No caminho para a escola, como estava a chover, apanhei bastante trânsito e dei para observar que, a escola está envolta em trânsito, ou seja, está envolvida por trânsito e carros, mas sem pessoas nem movimento de lojas nem casas.

- Cheguei às 9h. Já estavam algumas crianças na escola e a Au*** estava à porta a ajudar os pais, porque estava a chover muito. Previamente tinha-me dito que íamos realizar um passeio segunda o dia todo e para eu me preparar com almoço. No entanto com a chuva tornou-se um passeio um pouco incerto.
- Sentamo-nos em roda na sala à espera das outras crianças e a explicar o que íamos fazer. Vamos à casa de música ver um concerto.
- Entretanto a Au*** deu umas bolachas e leite a cada um porque não iam lanchar a meio da manhã como de costume
- Entretanto chegaram as funcionárias da câmara do porto para dizer que a camioneta estava pronta. Organizamo-nos e fomos para a camioneta.
- Contar que o Ay*** chegou mesmo em cima da hora.
- Contar percurso de autocarro
- Chegamos à casa da música tivemos que esperar pelo concerto, depois entramos e eles estiveram muito admirados.
- Falar do concerto.
- Cara de felicidade e espanto, Au*** comentou que nenhum deles tinha acesso a este tipo de arte e que os pais nunca os levavam.
- Acabou o concerto, viemos embora.
- Percurso de volta
- Almoçamos na cantina, era para ser um piquenique em Serralves, mas devido ao tempo foi na cantina, mas almoçamos todos juntos, eles tinham sandes e sumo e a Au*** também com sande e eu também, no almoço houve alguma partilha do que mais gostaram.
- Depois do almoço foram brincar lá para o recreio, mas só num espaço pequeno porque estava a chover. Brincaram com os mais velhos.
- Foram para a sala e estiveram a brincar livremente.
- Au*** esteve a falar comigo sobre o meu trabalho- explicar sentidos e população, aceitou as entrevistas, gostou muito do tema, disse que o protocolo foi aceite. Etc.
- Tempo do cavaco a população foi toda embora para as periferias, e que dantes havia 18.000 habitantes na se e agora só existem mil e tal.
- A Lu*** disse que não tinha jeito para entrevistas, mas que fazia.
- Avisaram-me que quinta e sexta não vai haver escola por causa das greves.
- Estiveram a brincar com os elásticos.
- Arrumaram tudo e foram para a roda, partilhar o que mais gostaram do concerto e estiveram a testar instrumentos da sala.
- Desenharam o que mais gostaram.
- Terminaram o diálogo e foram ao computador ver o compositor do concerto e ouvir umas músicas dele.
- Foram para o recreio brincar e depois foram lanchar e depois foram indo embora.
- Interessante como a música é uma linguagem que não tem língua e faz com que todos, mesmo os que não entendem a nossa língua como a Ni*** lhes crie bem-estar e felicidade e ela percebe tudo. É bom criar atividades lúdicas que os tire da escola e que lhes propicie outras experiências.

Crianças presentes:

Ri***: 5 anos (Portuguesa)

Sa***: 5 anos (Português)

Ay***: 4 anos (Bangladeshe)

Al***: 3 anos (Brasileira)

Da***: 5 anos (Português)

Na***: 4 anos (Portuguesa)

Hé*** – 3 anos (Brasileiro)

Ca***- 4 anos (Brasileira)

Mar*** – 4 anos (Portuguesa)

Ni*** – 4 anos (Bangladeshe)

Ru*** – 4 anos (Português)

Crianças a faltar:

Be***: 4 anos (Brasileiro)

Ya*** – 3 anos (Bangladeshe)

Si*** – 3 anos (Brasileiro)

Lu***: 3 anos Brasileiro

29 de janeiro de 20,

- Apanhei muito transito. O contexto é envolto de transito e ruido de buzinas, de motores de carros a trabalhar, de confusão, no entanto sem ruido de crianças.
- Reparei que praticamente e ninguém dentro do autocarro repara e olha para o rio, estamos todos muito envolvidos no stress e pressão para chegar a horas ao trabalho.
- Cheguei as 9h e só estava a Au***, a Lu***, o Sa*** e o Da***. Estavam sentados a falar dos seus dias. Passado um bocado chegou a Al*** e depois a Na***, e ficamos apenas nos a fazer a reunião da manhã e os bons dias.
- Estivemos a cantar e depois a Au*** disse para irem brincar.
- Passado algum tempo chegou o Hé*** e o Ay***.
- Estiveram a brincar e chegou a Ya*** com a mãe, estive com ela a brincar.
- Quando a Ya*** já estava mais a vontade a mãe foi embora e foi interessante observar que ela já estava mais a vontade dentro da sala, não chorou nenhuma vez. Não brincou ainda com as outras crianças, mas já participava nas atividades propostas pela Au***.
- Explorar esta questão da Ya***.
- Entretanto chegou a Ca*** e estiveram a brincar, com puzzles e desenho.
- A Na*** estava muito mais envolvida nas atividades sem a Ri***. A Ri*** consegue absorvê-la.
- Arrumaram para ir lanchar e correu tudo bem
- Depois do lanche foram para a hora do conto e estiveram todos muito atentos. A Ri*** entretanto chegou.
- Falar da discussão entre os pais da Ri*** e da Mar***.
- A Au*** contou a história e já se viu a Ya*** a ouvir mais atenta.
- Quando acabou a história a Au*** pegou em alguns bonecos e fez com os bonecos a história da carochinha. Eles adoraram. Só se riam e participavam.
- Quando terminou como estava a chover ficar na sala a brincar mais um pouco. O Sa*** e o Da*** foram ajudar a auxiliar a limpar a linda e os outros ficaram na sala a brincar. A Al*** brincou muito com o Ay***.

- Depois da brincadeira foram lavar as mãos e foram almoçar. A Ya*** desta vez ficou a almoçar connosco, não chorou, mas também não comeu.
- Comeram todos bem e depois ficaram no átrio a brincar e depois foram para a ginástica.
- As quartas é dia de ginástica e tem de vir todos de fato de treino. Só o professor é que dá a aula, por isso não fui assistir.

Crianças presentes:

Ri***: 5 anos (Portuguesa)

Ra***: 4 anos (Brasileiro)

Sa***: 5 anos (Português)

Ay***: 4 anos (Bangladeshe)

Al***: 3 anos (Brasileira)

Da***: 5 anos (Português)

Na***: 4 anos (Portuguesa)

Hé*** – 3 anos (Brasileiro)

Ca***- 4 anos (Brasileira)

Ya*** – 3 anos (Bangladeshe)

Crianças a faltar:

Be***: 4 anos (Brasileiro)

Si*** – 3 anos (Brasileiro)

Lu***: 3 anos Brasileiro

Mar*** – 4 anos (Portuguesa)

Ni*** – 4 anos (Bangladeshe)

Ru*** – 4 anos (Português)

3 de fevereiro de 20,

- Vim só da parte da tarde porque fui para um voluntariado na escola Augusto Gil
- Não havia trânsito então a envolvente era ainda mais silenciosa que o normal
- Cheguei por volta da uma e estavam todos sentados na mesa com a Au*** porque iam começar uma atividade
- Eles estão sempre a dizer um poema sobre a chuva, então a Au*** escreveu numa folha grande o poema e eles iam trabalhar a massa de modelar e iam moldar as palavras do poema.
- Muito interessante, trabalhar com diferentes materiais todos juntos
- Eu vou fazer um cavalo, Ajudas me?
- O teu está muito belo, Ri***, parabéns
- Conversas entre eles. Quando foram terminando iam brincar livremente.
- Começaram a fazer na casinha uma festa de aniversário. Fizerem o bolo em Legos, em conjunto e pediram para eu ir porque era eu que fazia anos a fingir.
- Continuaram a brincar na casinha
- A Au*** colou as montagens na folha e pediu um a um para ir assinar.
- Os que não sabem escrever o nome eu ajudo-os.
- A Mar*** veio brincar comigo com um jogo
- Na hora de arrumar não queriam fazê-lo, mas lá arrumaram tudo

- Sentaram se em roda e fizeram a atividade do como foi o teu dia, mas com mini fantoches e falavam como se fossem o fantoche.
- A Ni*** também participou e mostrou se bem-disposta e feliz.
- No fim dessa atividade foram para o recreio brincar
- Como estava bom tempo ficaram muito tempo a brincar no recreio e, entretanto, vieram para dentro lavar as mãos e foram lanchar.
- Já alguns tinham ido embora, mas começaram a ir mais.

Crianças presentes:

Sa***

Ri***

Na***

Mar***

Al***

Si***

Da***

Ay***

Ra***

Ca***

Lu***

Hé***

Ni***

Ru***

Faltou:

Be***

Ya***

5 de fevereiro de 20,

- Cheguei mais cedo, estava muito transito.
- Entrei com a avó do Da***
- Só estava o Sa*** e a Ri***.
- A Au*** não tinha chegado e demorou muito então fomo-nos sentar
- Estive a falar eu com eles na roda e estivemos a fazer um jogo que eu propus com sons (explicar)e o jogo dos telefones que eles propuseram
- A Au*** não chegou então a Lu*** pediu para eu cantar a canção dos bons dias com eles.
- Depois foram brincar, mas quase todos estiveram a desenhar.
- Então pediram para eu desenhar a sala e a partir criámos uma atividade em que eu desenhava com a ajuda e as indicações deles todas as crianças, a escola, as educadoras e assim. (desenvolver com falas deles)

- Em vários momentos estive só com eles e correu muito bem.
- Entretanto foi hora de arrumar e todos arrumaram e a Lu*** esteve a fazer comboio com eles para os organizar e foram lavar as mãos para ir lanchar.
- Estiveram a lanchar todos. A Ya*** nunca come nada.
- Após o lanche a Lu*** disse-me que por ela eu lia a história e fazia a hora do conto, mas a Is*** entretanto chegou e disse para eles irem logo para o recreio.
- Inicialmente estiveram no recreio com os do primeiro ciclo, depois quando tocou ficaram só eles.
- Brincaram muito uns com os outros, não existiram tantos grupos.
- A Ya*** sempre com o triciclo e apenas brinca com a Al*** que é muito carinhosa com ela.
- A Is*** partilhou comigo que o Be*** é um caso complicado e que nunca vai à casa de banho. Não sabe como vai ser porque a mãe está grávida.
- Após o recreio foram lavar as mãos e foram comer só comigo e com a Is***.
- Entretanto a Au*** ligou a dizer que estava doente.
- O almoço foi um pouco mais agitado porque não tínhamos outra pessoa para ajudar os mais pequenos a comer sozinhos, mas até estiveram calmos porque estavam cansados de brincar e correr.
- Após o almoço foram outra vez para o recreio e estiveram a brincar mais sentados e mais cansados.
- Entretanto vim embora.

Crianças presentes:

Ri***: 5 anos (Portuguesa)

Ra***: 4 anos (Brasileiro)

Sa***: 5 anos (Português)

Ay***: 4 anos (Bangladesh)

Al***: 3 anos (Brasileira)

Da***: 5 anos (Português)

Na***: 4 anos (Portuguesa)

Ca***- 4 anos (Brasileira)

Ya*** – 3 anos (Bangladesh)

Ni*** – 4 anos (Bangladesh)

Si*** – 3 anos (Brasileiro)

Lu***: 3 anos (Português)

Crianças a faltar:

Hé*** – 3 anos (Brasileiro)

Be***: 4 anos (Brasileiro)

Mar*** – 4 anos (Portuguesa)

Ru*** – 4 anos (Português)

6 de fevereiro de 20,

- Barulhos das palmas

- Jogos de puzzles com Mar***, Ru*** e Sa***
- Cidade do porto
- Sim dá chuva com folha papel.

Crianças presentes:

Ri***

Sa***

Ru***

Hé***

Da***

Na***

Mar***

Ca***

Ay***

Ni***

Ra***

Lu***

Si***

Al***

Faltou:

Ya***

Be***

12 de fevereiro de 20,

Hoje como de costume estava bastante transitado. Após passar a ponte todas as pessoas saem do autocarro e vão mais para a zona centro. Nesta zona da Sé não se vê quase ninguém a não ser carros, e pessoas a arranjar e reconstruir casas antigas e desabilitadas, talvez para requalificar para o turismo. Quando atravessei a passadeira estava a avó do Da*** (senhora bastante jovem) e o Da*** e a irmã mais velha que está no 4º ano. Ele disse-me olá e seguiu o caminho dele, a avó nem olhou para trás.

Quando chegamos estava apenas a Lu*** e o Sa*** na escola. Ainda consegui ver a Ya*** e os pais ao longe perto de uma ponte, mas só mais tarde é que chegaram ao jardim. Fomos entrando e mal chegamos à sala o Sa*** deu a notícia que a Linda (porquinho da Índia) tinha morrido e estava dentro de uma caixa. Eu perguntei quando e ele disse-me: “Foi ontem na nossa

aula de música, foi a Au*** que viu! Ele já era velhinha, mas só tinha dois dentes.”. Eu questionei ao Da*** porque não falava sobre isso e ele disse que não gostava destas coisas, mas que queria abrir a caixa para a ver. O Sa*** disse: “Podes parar com isso!? Eu não quero que andes por aí a dizer que a Linda morreu, ela agora está no céu, como a minha nina!” e começaram a falar os dois dos animais que já tinham morrido.

Passado pouco tempo chegou a Au*** e esteve a partilhar connosco como foi a morte e que tinham de decidir todos o que fazer com ela. Entretanto chegou a Ra*** que é uma menina do primeiro ciclo que ficava com a linda nas férias de verão, para a alimentar. Veio trazer flores para pôr em cima da caixa da linda e a Au*** agradeceu e deu-lhe um abraço porque sentiu que ela estava triste. Foram chegando as outras crianças, que iam registando a presença e se sentando na roda, e veio um casal com uma menina nova. Esta menina é brasileira, tem 3 anos e chama-se He***. A Au*** esteve a falar com os pais para explicar como o jardim funcionava e nesse entretanto ela foi logo brincar para a casinha. *(É interessante como o local que as crianças novas escolhem para brincar em primeiro lugar é o espaço da casinha. Seja qual for a cultura todas elas/es que entraram sentiram-se bem a brincar lá e mais seguras.)* A Au*** disse que a mãe podia ficar lá o tempo que quisesse, e mostrou que a mãe da Ya*** também lá estava. A mãe ficou e a Au*** veio para a roda. A Al*** estava impaciente porque queria ir brincar com a menina nova e a Au*** disse para ela ir. *(Em vários momentos, de chegada de crianças novas é a Al*** ou as crianças mais novas que vão ajudar na integração, e é interessante como a Al*** brinca muito sozinha e não fala ainda muito bem, mas quando alguma criança chega é ela que vai brincar, falar, fazer carícias.)*

A Au*** esteve mais um tempo naquele espaço de partilha, mas como estavam poucas crianças apenas cantou dois músicas e disse para irem brincar livremente. Foram então brincar e o Lu*** e a Ri*** e o Ru*** decidiram desenhar à minha beira, enquanto o Da*** e o Sa*** ficaram a brincar com os legos. A Al*** continuou a brincar com a He*** e a Ya*** estava a brincar sozinha com a mãe. Em vários momentos a Au*** tentou intervir e brincar com a Ya*** mas o facto de a mãe estar presente fazia com que ela fizesse mais birras.

A Lu*** partilhou comigo que o Ay*** foi operado à garganta e que não vinha durante os próximos dias e que o Be*** está sempre a faltar e que quando vem faz birras e chantagem emocional com os pais. “Ele assim não se habitua à escola! Se viesse cedinho e todos os dias já estava mais habituado e não tinha aqueles comportamentos! Mas nunca vem!”. *(Acho importante e bom quando a Lu*** partilha comigo estes assuntos).*

Então nesse tempo estive a desenhar com a Ri***, o Lu*** e o Rú***, e foi importante observar como a Ri*** interage quando a Na*** não está a beira dela. Apesar de continuar a querer controlar até os desenhos que cada um pintava, já sabe estar no seu lugar e dar espaço às

outras crianças. *(No entanto sinto e observo em vários momentos que a Ri*** não socializa logo com as crianças novas e fica um pouco incomodada com as novas chegadas. Penso que é uma líder e sente que aquele grupo é ela que controla, mas quando chegam crianças novas fica com medo de perder esse posto e torna-se agressiva. A própria Au*** já me referiu isso várias vezes e de facto é muito observável).*

A mãe da He*** foi embora, entretanto e a menina ficou bem, a brincar. A Au*** tinha ligado a música e estavam todos a dançar então nem se apercebeu que a mãe tinha saído, já a mãe da Ya*** manteve-se lá por bastante tempo e a Lu*** disse-me entre dentes: “Nunca mais se vai embora, é todos os dias isto! Se fosse embora logo ela não chorava tanto!”. Depois, ao fim de muita insistência a mãe da Ya*** lá foi embora e a menina continuou a dançar a já se ria com a Au*** sem problemas.

Chegou a hora de arrumar e todos arrumaram com facilidade, incluindo a He*** que não entendia o que se estava a passar, mas ajudou a arrumar sem nenhum problema. Foram lavar as mãos e lanchar como habitualmente, a Ya*** também se sentou e não fez as birras do costume. No final da hora do lanche foram novamente para a sala para a hora do conto, que teve uma história especial, e que foi importante para refletir um pouco mais sobre o meu tema. Esta história tinha por título o Sapo e o Estranho e foi interessante observar que todas as crianças, sem exceção, nem a Ya*** que nunca fica na almofada para ouvir nem a He*** que nunca tinha se sentado, ficaram a escutar com atenção a história. Então, esta história falava sobre um bosque onde viviam vários animais e chegou um rato que ninguém conhecia e era um estranho. Todos os animais o julgaram e disseram que ele era estranho e só vinha trazer problemas, menos o sapo que o escutou e aprendeu com as longas conversas que tinha com ele. Basicamente o fundamento da história é que o rato ajudou-os muito quando os animais tinham problemas e passou a ser tratado como um animal como os restantes. Ou seja, todos somos diferentes, mas todos merecemos ser respeitados e incluídos.

No final da história a Au*** esteve a conversar com as crianças e a mostrar-lhes que todos naquela sala são diferentes, mas todos temos os mesmos direitos. O Ru*** até comentou: “Nós somos todos diferentes aqui, mas é fixe sermos assim!”. A Educadora disse: “Como podem ver todos nós temos pareças físicas, mas tanto as meninas como os meninos e os animais têm direito de serem bem tratados, têm direito a casa, têm direito a escola, têm direito a ter médico, têm direito a ter roupa. Por isso nós temos o dever, a obrigação de dar comer, água aos nossos animais, passear, ir ao veterinário e temos o dever de apanhar o coco dos nossos cães na rua!” Ra***: “Os meus vizinhos são muito simpáticos para mim!”. *(É bom este diálogo com estas crianças para que estas se sintam pertencentes de igual forma que todas as restantes. Sentem-se*

bem e incluídas. Este tipo de histórias, na minha perspectiva, é interessante para eles compreenderem que não são diferentes e que podem ter amigos e serem ouvidos.)

No final da história e deste momento da conversa, arrumaram as almofadas e foram para o recreio. No recreio brincaram todos sem problemas, mas a Ri*** e o Sa*** começaram a ter uma briga e vieram falar com a Au***. O Sa*** disse que a Ri*** não o deixava brincar com ela e com a Na*** e que ele queria brincar ao que elas estavam a brincar. A Au*** chamou a Ri*** à atenção e voltou a dizer-lhe que ela tem de aprender a brincar com todos e de ouvir as opiniões dos outros e a Ri*** respondeu: “Eu quero ser amiga de toda a gente, mas eles têm que ser só meus amigos!” E começou a chorar, a Au*** acariciou-a e disse que todos têm que ser amigos de todos. *(Ou seja, mais uma vez a Ri*** não entende que todos têm espaço para as suas opiniões e isso é visível. A Au*** comentou comigo que a Ca*** adora a Ri*** e está sempre a querer brincar com ela e que a Ri*** a afasta e a trata mal. De facto, observo a Au*** a chamá-la a atenção por várias vezes, mas é um processo difícil. Se por um lado há crianças que querem brincar com todos a Ri*** afasta as crianças que chegaram mais tarde e influencia a Na*** a fazer o mesmo.)*

Observei também que a Ya*** estar muito feliz e bem-disposta a andar de triciclo e que já estava mais descontraída para brincar com as auxiliares e algumas crianças, quando à uma semana atrás só brincava com a Al***. Entretanto o recreio terminou, foram lavar as mãos e a Ya*** começou a arranjar-se porque a mãe vem buscá-la à hora de almoço. No momento de ir abrir a porta a mãe da Ya***, todos foram até ao átrio e a Ya*** começou a dizer adeus a todos a sorrir. A He***, quando a Au*** fechou a porta disse: “Estou tão feliz, nem me acredito que ainda não vou embora!” Dou para perceber que ela estava muito bem e que queria ficar mais tempo no jardim. A Au*** ficou muito feliz por ouvir isso.

Na hora do almoço todos comeram bem, quase sem ajuda, inclusive a He***, sendo o seu primeiro dia seria normal se estranhasse, mas comeu muito bem e sozinha. Terminada a hora de almoço a Au*** foi almoçar, e eu e a Is*** viemos com eles/as para o recreio, onde já estavam as crianças do primeiro ciclo. Entretanto vim embora.

Crianças presentes:

He*** (Brasileira, 3 anos)

Ri***

Sa***

Ru***

Da***

Na***

Ca***

Ra***

Lu***

Si***

Al***

Ya***

Faltou:

Be***

Ni***

Mar***

Hé***

Ay***

19 de fevereiro de 20,

- Cheguei estava menos transito.
- Já estava a Ri*** o Sa*** a Na*** e o Da***.
- Estiveram a falar
- Chegou a Au***
- Falaram
- Fizeram canções.
- Foram brincar e jogar jogos.
- Alguns estiveram a fazer as máscaras do carnaval
- Arrumaram e foram lanchar
- Foram para o recreio e estiveram a aprender a saltar a corda
- Foram lavar as mãos e foram almoçar.
- A Au*** foi almoçar e eu fiquei com a Is*** a ajudá-los a comer.
- Quando acabaram de comer foram para a casa de banho e a Is*** ia dando uma escova à cada um e iam lavando os dentes. Quando terminavam foram para o recreio com os do primeiro ciclo.
- Quando a Au*** chegou foram para a sala terminar as máscaras de carnaval e os que já tinham feito estiveram a brincar
- A Al*** é a He*** estiveram sempre juntas as duas a brincar desde o início da manhã e pediram me para por a música da frozen no telemóvel. Pedi autorização à Au*** e pus. Começaram a cantar e a dançar enquanto faziam as máscaras
- Arrumaram tudo e sentaram se em círculo e estiveram a fazer o jogo das adivinhas com imagens que a Au*** dava.
- Entretanto chegou o professor de educação física.
- Foram lá para fora fazer treino e eu estive a assistir. Foram muito participativos e estavam felizes.
- Entretanto acabou a educação física e foram lá para dentro lavar as mãos e lanchar.
- Após o lanche foram para o recreio e eu vim embora.

Crianças presentes

He*** (Brasileira, 3 anos)

Ri***

Sa***

Ru***

Da***

Na***

Ca***

Lu***

Si***

Al***

Ya***

Ni***

Ay***

Faltou:

Be***

Mar***

Hé***

Ra***

20 de fevereiro de 20,

- Só estava o Sa*** e o Da***, estivemos a brincar com uma pista que o Da*** trouxe.
- Chegou a Ri*** e a Au*** fomos nós sentar nas almofadas e falar livremente. Existe espede partilha das suas ideias e interesses.
- Foram chegando outras crianças e estiveram a falar que amanhã será o desfile de Carnaval deles e cada um contou o que se ia vestir.
- Ni*** e Ay*** vão com trajes tradicionais do Bangladeche.
- Estiveram a brincar e a tirar fotografias no escuro com a lanterna para fazer caras assustadoras. A Au*** depois esteve a imprimir e a plastificado para expor...
- Estive a fazer jogos com o Rú*** e a Na***. A Na*** esteve mais livre porque a Ri*** estava ocupada com as máscaras.
- O grupo brinca todo, mas existem muitos conflitos daquilo que é meu e não pode ser teu, é o aprender a partilhar.
- Au*** chama a atenção e eles aprendem a lidar com as suas frustrações e conflitos.
- Há muito a necessidade de dizer que é meu amigo ou não.
- A Au*** comentou com a Lu*** que provavelmente a Ya*** não vem mais porque os pais nunca mais a trouxeram nem disseram nada. Já tentou ligar várias vezes, mas sem resultado.
- Arrumaram e foram lanchar.
- Depois do lanche foram para a hora do conto.
- Estiveram a ouvir o são de uns pássaros nas árvores em frente à janela.
- Arrumaram foram para o recreio.

- Enquanto estiveram no recreio estive a falar com a Au*** sobre as atividades que proponho desenvolver (falar das atividades)
- No recreio voltou a existir os conflitos, mas sempre resolvidos e sempre amáveis uns com os outros.
- Depois do recreio foram lavar as mãos e foram almoçar.
- No almoço a Ni*** e o Ay*** comeram arroz com atum e os outros carne com arroz e feijão preto. Respeito por outras culturas.
- Depois do almoço foram lavar os dentes e forma para o recreio.

27 de fevereiro de 20,

Atividades com as crianças

- Oferta do livro e de chocolates
- Hora do conto
- Simulacro proteção civil
- Atividade com as crianças
- Enquanto desenhavam tive as conversas