

# Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)

ISSN: 2447-8288  
v. 2, n.2, 2017

**FORMAR PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE  
CONHECIMENTO PROFISSIONAL**

**EDUCATING TEACHERS FOR LINGUISTIC AND CULTURAL  
DIVERSITY IN THE EARLY YEARS: POSSIBILITIES FOR THE  
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE**

Submetido em 19/01/2017

Avaliado em 19/01/2017

Aceito em em 14/03/2017

Mónica Lourenço

Doutora em Didática e Formação pela Universidade de Aveiro, Portugal, pesquisadora do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro - Departamento de Educação e Psicologia  
Contato: monicalourenco@ua.pt

Ana Isabel Andrade

Doutora em Didática pela Universidade de Aveiro, Portugal, pesquisadora do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores  
Contato: aiandrade@ua.pt

Filomena Martins

Doutora em Didática pela Universidade de Aveiro, Portugal, pesquisadora do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores  
Contato: fmartins@ua.pt

## **FORMAR PARA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL**

### **Resumo**

Num mundo globalizado, marcado por avanços tecnológicos, pela mobilidade de pessoas e bens e pelas migrações, é fundamental repensar e intervir na formação de professores. Essa intervenção passa, necessariamente, pela conceção e operacionalização de programas de formação que, por um lado, promovam uma compreensão mais integrada da diversidade linguística e cultural e das questões mundiais, e, por outro lado, auxiliem os professores a desenvolverem práticas mais capazes de educar as crianças para (com)viverem e agirem em sociedades plurais e em permanente mudança. Neste enquadramento, este estudo visa compreender como é que o trabalho em torno da diversidade linguística e cultural permite desenvolver as dimensões do conhecimento profissional de professoras de educação infantil em formação inicial. Para esse efeito, foram analisados os relatórios finais de estágio produzidos pelas formandas, com incidência nos seus discursos sobre os projetos de tipo investigação-ação desenvolvidos em contextos de educação infantil, bem como nas aprendizagens que realizaram. Os resultados alcançados permitem concluir que as formandas construíram conhecimento profissional, tendo aproveitado o tratamento didático da diversidade linguística e cultural para aprofundarem o seu conhecimento sobre o currículo, sobre o contexto, sobre as crianças e sobre si próprias, numa clara compreensão das finalidades e valores da educação.

### **Palavras-chave**

Educação Infantil. Diversidade Linguística e Cultural. Formação de Professores. Conhecimento Profissional.

## **EDUCATING TEACHERS FOR LINGUISTIC AND CULTURAL DIVERSITY IN THE EARLY YEARS: POSSIBILITIES FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE**

### **Abstract**

In a globalised world, characterised by technological advances, mobility of people and goods and migration, it is fundamental to rethink and intervene in teacher education. This intervention necessarily involves the design and operationalisation of teacher education programs that, on the one hand, promote a more integrated understanding of linguistic and cultural diversity and global issues, and, on the other hand, help teachers to develop practices that are more capable of educating children to live together and act in plural and constantly changing societies. In this context, this study aims to understand how the work around linguistic and cultural diversity may contribute to the development of several dimensions of the professional knowledge of early years' student teachers. To this end, the final traineeship reports produced by the student teachers were analysed, focusing on their discourses on the action research-type projects developed in the context of early childhood education, as well as on their learning achievements. The results allow us to conclude that the student teachers have developed their professional knowledge, seizing the opportunity of working with linguistic and cultural diversity to broaden their knowledge of the curriculum, of the school context, of the children and of themselves, in a clear understanding of the aims and values of education.

### **Keywords**

Early Childhood Education. Linguistic and Cultural Diversity. Teacher Education. Professional Knowledge.

## Introdução

Os fenômenos da globalização aportaram grandes alterações na vida do cidadão comum colocando novos desafios à educação, nomeadamente em questões de formação de professores. De facto, num mundo marcado por crescentes interações sociais, económicas e culturais, por uma evolução tecnológica sem precedentes, por migrações e mobilidades, os professores são chamados a desenhar ambientes curriculares que contemplem uma pedagogia capaz de responder a novos desafios e incluir novas populações. Para isso, é importante que os professores se mantenham atualizados nas suas áreas de saber, que saibam utilizar as novas tecnologias, que sejam sensíveis a questões culturais e de género, que promovam a justiça social e respondam, de forma adequada, a crianças com diferentes origens culturais e linguísticas (Ball & Tyson, 2011; Darling-Hammond & Lieberman, 2013; Kaur, 2012; Schleicher, 2012; Moreira & Zeichner, 2014).

Face a estas exigências e ao perfil homogéneo que ainda parece caracterizar a classe docente e os candidatos a professores (Patrick, Macqueen, & Reynolds, 2014), revela-se necessário conceber e operacionalizar uma formação mais adequada às exigências do mundo atual e à heterogeneidade dos contextos educativos, que desenvolva um conhecimento e uma compreensão mais profundos de questões relacionadas com a diversidade a diferentes níveis e que fomente atitudes de respeito face ao Outro (García et al., 2010). Parece, assim, ser cada vez mais premente educar os professores *na diversidade e para a diversidade*, através de programas que integrem diferentes abordagens das línguas e das culturas numa perspetiva plurilingue e intercultural (Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Andrade et al., 2012; Candelier et al., 2007; Lourenço, Sá, & Andrade, 2014).

Estudos realizados sobre a formação de professores no Ensino Superior em Portugal têm posto em evidência a pouca expressividade da didática da diversidade linguística e cultural, orientada numa vertente de educação plurilingue e intercultural, nos currículos de formação para os primeiros anos de escolaridade (Marinho, 2004). Estes resultados tornam-se preocupantes, sobretudo num tempo em que a preparação de professores para gerir e valorizar a diversidade é crucial. Neste panorama, os Mestrados em Ensino<sup>1</sup> da Universidade de Aveiro, incluindo aqueles que habilitam para a docência na educação infantil, têm vindo a destacar-se positivamente pela proeminência que a didática da diversidade linguística tem assumido nos programas de formação (Vieira, Moreira, & Peralta, 2014), surgindo o plurilinguismo, a intercompreensão e a interculturalidade como pilares de uma formação que visa desenvolver o conhecimento profissional

---

<sup>1</sup> De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, a titularidade da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário em Portugal é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma Licenciatura de seis semestres e de um subsequente Mestrado em Ensino com a duração de três ou quatro semestres.

dos professores sobre metodologias plurais na gestão e no desenvolvimento curriculares e promover a compreensão da diversidade enquanto valor e objetivo educativo (Martins, 2008). Pressupõem-se que este conhecimento didático concorre para atingir as metas curriculares nacionais para esses níveis de escolaridade e faz parte da competência profissional dos educadores do século XXI (Griffin, McGaw, & Care, 2012).

Este estudo situa-se no contexto de formação inicial de professores de educação infantil e acompanha o percurso de três formandas que conceberam, experimentaram e avaliaram práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC), com o objetivo de compreender de que forma é que o trabalho em torno da diversidade permite desenvolver as dimensões do seu conhecimento profissional. Para o efeito, realizaram-se três estudos de caso, com base numa análise dos relatórios finais de estágio produzidos pelas formandas no ano letivo de 2014/2015. Esta análise centrou-se, em particular, nos discursos produzidos pelas formandas sobre os projetos de tipo investigação-ação que desenvolveram em contexto de educação infantil e sobre as aprendizagens que realizaram.

Após um breve enquadramento teórico, que situa o trabalho numa linha de preocupação com a construção do conhecimento profissional, descreve-se o programa de formação, no que se refere aos seus objetivos e metodologia, e caracterizam-se as participantes no estudo. Seguidamente, apresenta-se a metodologia de recolha e análise de dados e os resultados obtidos, tendo por base uma análise de conteúdo dos relatórios finais de estágio. Finalmente, discutem-se os resultados do estudo e apresentam-se alguns contributos para a investigação nesta área.

### **Formação de professores, diversidade e conhecimento profissional**

A formação de professores neste início de século não pode deixar de considerar a educação *na* diversidade e *para a* diversidade (também linguística e numa perspetiva plurilingue e intercultural), como um dos aspetos a contemplar nos processos de construção de conhecimento profissional, isto é, nos processos de aprender a ser professor. Como podemos ler no relatório da OCDE sobre a profissão docente:

Teachers are being asked to personalize learning experiences to ensure that every student has a chance to succeed and to deal with increasing cultural diversity in their classrooms and differences in learning styles, taking learning to the learner in ways that allow individuals to learn in the ways that are most conducive to their progress (Schleicher, 2012, p. 11).

Tal como ser professor se torna cada vez exigente, aprender a ser professor constitui igualmente um processo exigente e complexo, porque abrangente, solicitando a aprendizagem de

conhecimento especializado, através de metodologias próprias, que dependem dos sujeitos envolvidos nesse processo, bem como dos contextos em que se movimentam. O conhecimento profissional docente não é, assim, algo de inato, nem assente exclusivamente num conjunto de competências técnicas, antes reside num processo de tomada de decisões sobre o currículo a desenvolver em situações educativas, requerendo conhecimentos múltiplos. Como escrevem Goodwin e Kosnik:

Refuted is the idea of learning to teach as imitative, a process of, in essence, teaching to learn through on-the-job training. This perspective agrees that discrete skills, and practical strategies that ‘work’, belong in teacher preparation, but conceptualizes teaching as more than technical; learning to teach is a decision-making process that demands the constant reinvention of practice so as to responsively meet needs presented by ever-changing contexts and diverse learners (Goodwin & Kosnik, 2013, p. 335).

Neste sentido, entendendo o tratamento da diversidade linguística como uma forma de reinventar a prática, importa conceber e atualizar currículos de formação que, constituindo-se como uma resposta local aos desafios globais (Caena, 2014), preparem para a tomada de decisões sobre essa mesma diversidade, mobilizando um conjunto complexo e variado de saberes que constituem o conhecimento profissional docente. Por outras palavras, pretende-se criar espaços de construção de conhecimento profissional, pela reflexão sobre a diversidade linguística nos espaços e tempos de educação e/ou de formação (Marcelo, 2009b; Vaillant, 2009).

Vários são os autores que, na sequência, do trabalho de Shulman (1987), têm vindo a estudar o conhecimento profissional, procurando identificar as suas dimensões e os seus modos de construção e desenvolvimento (ver a título de exemplo, Esteves, 2009; Gonçalves, 2011; Marcelo, 2009a; 2009b). De forma genérica, podemos dizer que o conhecimento profissional se consubstancia num saber, simultaneamente, teórico (declarativo) e prático (processual), normativo e reflexivo, capaz de transformar o conhecimento existente em conhecimento relevante para ensinar e educar, o que implica um saber pensar sobre os processos educativos, bem como um saber compreender e avaliar as situações educativas (Avalos, 2009; Vieira & Moreira, 2011). Tratando-se de um saber que se atualiza nas situações de prática educativa, o conhecimento profissional não dispensa a sua fundamentação epistemológica, base objetiva e rigorosa para analisar situações educativas e para tomar decisões, nomeadamente, sobre a organização e a gestão do currículo. Este tipo de conhecimento exige, assim, um conhecimento científico sobre o ensino que resulta da investigação em áreas disciplinares várias, bem como da investigação na área das ciências da educação e da didática, não esquecendo a referência às situações educativas como situações de prática (Avalos, 2009). Como explicam Vieira e Moreira (2011), o conhecimento profissional tem

diferentes origens e ganha diferentes formas, sendo autobiográfico, indissociável do eu e da sua experiência, bem como socialmente construído na relação com o(s) outro(s), tornando-se um bem público, incerto, parcial e provisório, sempre sujeito a novos desenvolvimentos e determinado por ideologias várias sobre a educação, em geral, e as línguas, em particular.

Na sequência dos trabalhos de Shulman (1987), Sá-Chaves (2007), Roldão (2010) e Martins (2016), podemos afirmar que o conhecimento profissional inclui as dimensões que se esquematizam e descrevem no Quadro 1.

**Quadro 1 – Dimensões do conhecimento profissional.**

<b>Dimensões do conhecimento profissional</b>	<b>Descrição</b>
<i>Conhecimento sobre línguas e culturas</i>	Refere-se aos conhecimentos específicos sobre as línguas e as culturas, bem como sobre a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje (relaciona-se com a cultura linguística).
<i>Conhecimento sobre conteúdos não linguísticos</i>	Refere-se aos conhecimentos específicos das áreas do saber que não as línguas e que o professor deve dominar tendo em consideração o que se pretende ensinar ou desenvolver no aprendiz.
<i>Conhecimento do currículo</i>	Corresponde ao domínio dos normativos legais que regulam a educação, programas e materiais, por forma a perceber a razão de ser e a finalidade dos conteúdos a introduzir nas práticas educativas.
<i>Conhecimento didático</i>	Resulta de uma mistura de conhecimento de conteúdo e de conhecimento pedagógico, isto é, das diversas estratégias de ensino/educativas passíveis de serem utilizadas para fazer aprender.
<i>Conhecimento dos aprendentes</i>	Conhecimento das crianças, dos alunos, do seu percurso e das suas características por forma a compreender o que podem desenvolver e/ou aprender.
<i>Conhecimento pedagógico geral</i>	Tem especialmente em conta os princípios gerais e as estratégias de gestão e organização da sala de aula.
<i>Conhecimento dos contextos</i>	Implica conhecimento dos grupos ou da turma, e da escola, passando pelo conhecimento sobre a gestão escolar até ao conhecimento das características das comunidades e das culturas locais.
<i>Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais</i>	Refere-se ao conhecimento das grandes linhas orientadoras em termos educacionais, dos princípios e finalidades da educação.
<i>Conhecimento sobre si próprio</i>	Relaciona-se diretamente com a personalidade e com a dimensão epistémica da identidade do professor, bem como com as práticas e teorias de cada um, permitindo redefinir estratégias futuras e tendo por base a avaliação das situações.
<i>Conhecimento sobre a formação</i>	Relaciona-se diretamente com os programas de formação seguidos ou a seguir pelos professores, suas finalidades, metodologias e potencialidades no desenvolvimento profissional docente.

Fonte: adaptado de Martins (2016)

O trabalho em torno do conhecimento profissional e das suas dimensões pretende, portanto, promover a articulação entre a construção de conhecimento declarativo sobre as questões levantadas

pela diversidade linguística e o conhecimento prático ou para a ação e na ação. Dito de outra forma, procura-se a articulação entre os conhecimentos declarativos e a realidade observada, concebida, transformada, na procura de percursos de formação que não deixem de ter como ponto de referência as experiências linguístico-comunicativas e educativas dos sujeitos, em processos de articulação dessas experiências com problemáticas levantadas pela comunicação nas sociedades globalizadas. Importa, deste modo, ter como intenção a construção de referenciais conceptuais e metodológicos que levem à observação, análise e intervenção na realidade educativa, em trajetos de construção de conhecimento profissional (Andrade, 2016).

Para avançarmos, importa referir que o conhecimento profissional que se pretende fazer construir inclui a consciencialização sobre o papel da educação linguístico-comunicativa no processo de desenvolvimento humano, incluindo a compreensão da necessidade de contribuir para uma maior justiça social e solidariedade entre os sujeitos e as comunidades pelo reconhecimento do igual valor de todas as línguas e culturas, das vantagens do diálogo intercultural e pelo comprometimento na sua efetivação.

### **O programa de formação**

O programa curricular do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico<sup>2</sup> compreende três semestres, ao longo dos quais as futuras professoras desenvolvem conhecimentos e atividades na área da docência, num percurso de construção do conhecimento profissional. Se o 1.º semestre é sobretudo consagrado às áreas das ciências da educação, da didática e da formação geral, os dois últimos semestres são votados ao estágio pedagógico, ao desenvolvimento de competências de intervenção e investigação educacional, através da conceção, desenvolvimento e avaliação de experiências de ensino das quais resultará a elaboração e defesa pública de relatórios de estágio individuais, representação escrita dos percursos de formação-investigação vivenciados pelas professoras.

O estágio é acompanhado por um Seminário de Investigação Educacional que assume como principal finalidade a orientação da construção de conhecimento teórico-prático, numa determinada área da educação, pelo apoio sistemático das formandas, quer no âmbito das atividades de ensino, quer no âmbito da investigação. Existindo diferentes seminários temáticos que as professoras em formação podem escolher, este estudo foca-se sobre o Seminário *Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão*. Este pretende constituir-se como um espaço de reflexão e de construção de conhecimento sobre a inserção curricular da diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade, procurando, tal como refere o programa,

---

<sup>2</sup> O 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal corresponde ao Ensino Fundamental (1.ª a 4.ª séries) no Brasil.

responder à necessidade cada vez maior de reflexão sobre políticas linguísticas educativas que abranjam os primeiros anos de educação formal, sabendo hoje que a competência plurilingue e intercultural se pode ir desenvolvendo ao longo da vida e ser contemplada em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem. Esta abordagem é ainda sustentada pela importância que ganham as línguas e as culturas na construção de um mundo mais aberto e solidário (Autoras, 2014).

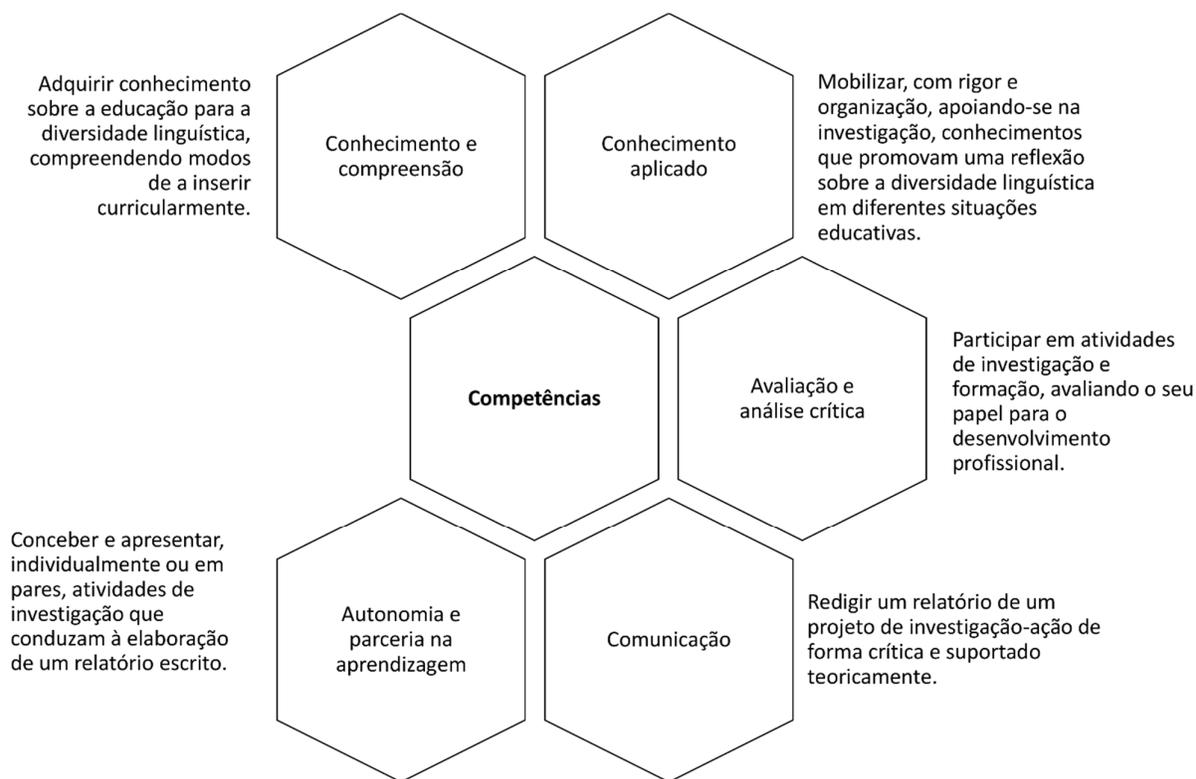
Neste espaço curricular, os trabalhos das formandas contemplam a conceção, fundamentação e descrição de um projeto de intervenção educativa, com uma reflexão sobre o seu contributo para o desenvolvimento linguístico-comunicativo das crianças, bem como para o desenvolvimento profissional das futuras professoras. Para a construção dos projetos de intervenção, incluindo a construção de materiais, estratégias e atividades para dinamizar junto das crianças, as professoras em formação escolhem temas do universo infantil, sugeridos pelas próprias crianças ou pelas orientações curriculares do Ministério da Educação, ou, então, temas da sua preferência (surgindo, muitas vezes, após a leitura de relatórios de estágio de anos anteriores). Exemplos destes temas são: direitos humanos e direitos da criança, direitos linguísticos e culturais, desenvolvimento da competência de comunicação e intercompreensão, consciência linguística e cultura linguística, leitura e (emergência da) escrita, diversidade biocultural e educação para o desenvolvimento sustentável.

Os objetivos deste programa de formação passam, portanto, pela:

- construção de conhecimento educacional sobre a exploração da diversidade linguística e cultural e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento das competências comunicativas, e sobre a investigação educacional enquanto modo de compreensão e regulação das práticas educativas;
- conceção, desenvolvimento e análise de projetos de exploração da diversidade linguística e cultural em contexto educativo, cooperando com os pares;
- redação de um relatório de um projeto individual (de tipo investigação-ação) devidamente fundamentado, do ponto de vista conceptual, metodológico e pessoal/profissional;
- reflexão sobre o seu próprio percurso de formação, estruturando experiências e competências em torno das questões levantadas pela educação em línguas (pela prática e/ou pela informação teórica).

A Figura 1 visa dar conta do que acabámos de referir, identificado as competências a desenvolver pelas professoras em formação e o modo como essas competências se articulam entre si, concorrendo para uma formação sobre a diversidade linguística e cultural na educação.

**Figura 1 - Competências a desenvolver pelas professoras em formação.**



Fonte: produção das autoras

Apresentado o programa de formação na sua globalidade, passamos a caracterizar, sumariamente, o grupo de professoras em formação e, em particular, as participantes no estudo.

### **Caracterização do grupo de professoras e das participantes no estudo**

o Seminário subordinado à temática *Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão*, inscreveram-se, no ano letivo de 2014/2015, dez professoras em formação do sexo feminino, com uma média de idades de 22 anos. Todas as formandas se encontravam a frequentar o último semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e tinham concluído, há dois anos, uma Licenciatura em Educação Básica. Com a exceção de três formandas, que tinham realizado a sua formação em outras instituições de ensino superior em Portugal, todas as restantes tinham frequentado a Universidade de Aveiro durante a sua licenciatura.

Em profunda articulação com o Seminário, as futuras professoras realizaram o seu estágio em jardins de infância e escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) protocoladas com a instituição de ensino superior. Na prática pedagógica, as formandas organizaram-se em grupos de dois elementos e desenvolveram as suas experiências de prática num semestre em contexto de

jardim de infância e no outro em contexto de escola de 1.º CEB. Nesses contextos conceberam, implementaram e avaliaram projetos de investigação-ação conducentes à elaboração do relatório de estágio, objeto de provas públicas.

Durante o 2.º semestre, das dez professoras em formação, seis encontravam-se a realizar o estágio em instituições de educação infantil e quatro em instituições do 1.º CEB. Para este estudo, e atendendo ao nosso objetivo, focamos a nossa atenção apenas nas professoras que desenvolveram os seus projetos em contexto de educação infantil. Dessas professoras, selecionamos três, uma de cada diáde, para um estudo mais aprofundado. Os critérios de seleção tiveram em conta a diversidade de temáticas e objetivos dos seus projetos de intervenção e a diversidade de contextos de prática.

### **Metodologia do estudo**

Tendo como objetivo compreender como é que o trabalho com a diversidade linguística e cultural permite desenvolver as dimensões do conhecimento profissional de professoras de educação infantil em formação inicial, realizámos três estudos de caso (Yin, 2009) centrados em três professoras. O estudo de caso foi selecionado enquanto referencial metodológico de tipo qualitativo e interpretativo por permitir alcançar uma visão mais sistemática e integrada do(s) caso(s) em análise, “num processo de atenção profunda e compreensão empática” (Coutinho, 2011, p. 288) dos seus discursos e percursos. Neste processo, fomos guiadas por Ginzburg (1989), que afirma que, a este nível de inferência e interpretação, só é possível identificar pistas e indícios, uma vez que a mudança e o desenvolvimento são difíceis de desvendar.

Assim, com o fito de obtermos indícios da construção do conhecimento profissional das três professoras em formação, procedemos a uma análise de conteúdo (Bardin, 2004) dos relatórios de estágio produzidos, centrando-nos nos discursos sobre os projetos de intervenção que desenvolveram em contexto de educação infantil e sobre as aprendizagens realizadas no seu percurso de formação. A opção pela análise de conteúdo em detrimento da análise de discurso justifica-se por não pretendermos analisar os sentidos dos textos produzidos, reinterpretando-os na sua relação com a história ou com a ideologia, mas sim o seu conteúdo, considerando a presença ou a ausência de uma dada característica ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem (Costa & Souza, 2016). Neste entendimento, os procedimentos de análise organizaram-se em torno de um processo de categorização para o qual identificámos unidades pertinentes em função das quais classificámos o conteúdo dos textos em análise. Para esse efeito, tomamos como referente teórico estudos que se debruçaram sobre o conceito de conhecimento profissional, tendo identificado como categorias temáticas de análise as suas dimensões (ver Quadro 1).

Nas seções seguintes, e atendendo às características simultaneamente descritivas e interpretativas dos estudos de caso (Coutinho, 2011; Yin, 2009), apresentamos uma análise de cada um dos casos, ou seja, do trabalho das três professoras em formação (a Andreia, a Bárbara e a Juliana), dando especial atenção aos projetos de intervenção que desenvolveram e aos discursos que produziram nos seus relatórios de estágio.

## Os estudos de caso

### *Andreia*

À data a que se refere o estudo, a Andreia era uma jovem professora em formação, no último ano do seu curso de mestrado, a realizar a prática pedagógica numa sala de jardim de infância do centro urbano de Aveiro, com 25 crianças, maioritariamente de 4 e 5 anos. Com um grupo de crianças diversificado, a Andreia justifica o seu projeto do seguinte modo:

Como educadores/professores devemos estar atentos às mudanças do mundo e aos desafios que essas mesmas mudanças nos trazem. Assim, uma vez que as crianças são os cidadãos do futuro, é importante que as eduquemos para a diversidade linguística e para a diferença para que, no futuro, tenhamos uma sociedade mais sustentável. Como em qualquer área, no desenvolvimento de atividades de educação para a diversidade linguística e para a diferença podem-se utilizar diferentes estratégias, de entre as quais a animação de leitura (Silva, 2015, p. 77).

Como objetivo central do seu projeto de intervenção, a Andreia definiu o seguinte: educar as crianças para a diversidade e a diferença através do desenvolvimento de competências de comunicação e expressão, do conhecimento do mundo e promoção de atitudes e valores de respeito pelo outro, a partir da literatura para a infância, justificando:

As atividades de pós-leitura, para além de reforçarem o interesse pelo livro e pela história, contribuem para o desenvolvimento de outras competências. Neste sentido, este projeto surge da necessidade de educar para a diversidade linguística e para a diferença, tendo por base o importante papel que a literatura infantil pode ocupar no desenvolvimento de competências por parte das crianças, neste caso, competências que permitam às crianças estar atentas às características do meio que as rodeia (Silva, 2015, p. 77).

A professora em formação indicia no seu discurso que realizou um percurso de construção de conhecimento profissional em diferentes dimensões, sobre as quais é capaz de refletir. Evidencia construção de *conhecimento sobre os objetos línguas e culturas*, tendo clara consciência de que a construção deste tipo de conhecimento foi uma das mais-valias da conceção e desenvolvimento do

projeto de intervenção, “*O papagaio tagarela: viagens por histórias e línguas*”, tal como podemos ler nas reflexões finais do seu relatório:

Quando iniciámos este estudo, de tipo investigação-ação, o nosso conhecimento teórico sobre a educação para a diversidade era muito limitado. Este relatório permitiu-nos não só aprofundar conhecimento sobre a temática educação para a diversidade, como também nos permitiu aprofundar o nosso conhecimento no âmbito da literatura infantil. [...] Ao nível da comunicação, este projeto permitiu-nos refletir mais sobre o modo como utilizávamos a língua portuguesa e concluir sobre a necessidade de comunicar de modo claro e coerente (Silva, 2015, p. 144).

O projeto que concebe e desenvolve insere-se nas áreas oficialmente definidas para a educação pré-escolar, revelando, pela análise e *conhecimento do currículo* instituído, que consultou e compreende os normativos legais, como as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*<sup>3</sup>, sendo capaz de enquadrar as atividades do seu projeto nas áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação. Podemos ler no seu relatório o seguinte:

Uma vez que defendemos que um professor deve fundamentar sempre as suas práticas, considerámos importante justificar a pertinência das temáticas trabalhadas, objetivo deste relatório. Assim, para fundamentar o estudo apresentado procedemos a uma análise de três documentos pertinentes e indispensáveis: a *Lei-quadro da educação pré-escolar*, as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) e as *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar* (Ministério da Educação, 2010) (Silva, 2015, p. 77).

Esta professora em formação revela igualmente que construiu *conhecimento sobre os contextos e os aprendentes*, sendo capaz de caracterizar o espaço em que se movimentava, um jardim de infância de Aveiro, localizado numa zona central da cidade, num bairro social. Conhecia igualmente bem as crianças com as quais trabalhava de modo a poder adequar as atividades pedagógico-didáticas às suas características e interesses. Nesta linha, escreveu que as atividades de um projeto devem “ter em conta o tempo das crianças e o seu ritmo de aprendizagem, uma vez que estas desenvolvem-se de modo diferente e têm uma enorme necessidade de brincar” (Silva, 2015, p. 141).

Consciente dos fins, objetivos e valores educacionais e, conseqüentemente, do *conhecimento das grandes finalidades da educação*, escreve:

---

<sup>3</sup> Em 2015, as orientações em vigor diziam respeito ao normativo do Ministério da Educação de 1997. Atualmente existe uma nova versão deste documento (cf. Silva et al., 2016).

consideramos essencial a realização de projetos de intervenção que levem as crianças a contactar com línguas diferentes da sua e com a diferença, fazendo-as refletir e tomar consciência de que a diversidade linguística e a diferença são uma realidade, adquirindo novos conhecimentos neste domínio, observando e comparando aspetos relacionados com as línguas e com a diferença e, por sua vez, adquirindo atitudes e valores positivos face à diversidade linguística e à diferença (Silva, 2015, pp. 139-140).

Neste sentido, o projeto que a Andreia concebe e desenvolve com as crianças é revelador do seu *conhecimento didático*, compreendendo, a partir da conceção, implementação e avaliação do seu projeto, que a “educação para a diversidade linguística e para a diferença pode ser desenvolvida através de projetos que incrementem o contacto com outras línguas e culturas e com a diferença, utilizando como estratégia a animação de leitura” (Silva, 2015, p. 139). O projeto “*O papagaio tagarela: viagens por histórias e línguas*” desenvolveu-se em cinco sessões em que a animação da leitura do livro “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares foi a atividade central (cf. Quadro 2).

#### Quadro 2 – Síntese do projeto de intervenção da Andreia.

**Título do projeto:** *O papagaio tagarela: viagens por histórias e línguas*

**Finalidades educativas:** educar para a diversidade linguística e para a diferença: sensibilizar as crianças para a existência da diversidade e da diferença; educar para o respeito e valorização da diversidade e da diferença; desenvolver o conhecimento do mundo, relativamente à existência de diferentes línguas; desenvolver capacidades de observação e comparação; desenvolver atitudes de respeito e valorização do Outro.

**Atividades:** animação de leitura do livro “Os ovos misteriosos”; interpretação de imagens e gravuras do livro; reconto da história e diálogo com as crianças e com a mascote – Papagaio tagarela; realização de desenhos pelas crianças; Atividades de pós-leitura – identificação e comparação de línguas, com atividades de escuta, identificação e reprodução de sons e palavras em diferentes línguas; reconhecimento de vozes de animais; reconhecimento de onomatopeias em diferentes línguas; escuta de histórias em outras línguas contadas pelos pais das crianças; recorte e colocação de ovos coloridos na árvore genealógica; diálogo para reflexão sobre as biografias linguísticas das crianças e suas famílias.

**Línguas envolvidas:** português; crioulo da Guiné Bissau; francês; inglês; mandarim.

Fonte: produção das autoras

A avaliação do projeto foi realizada a partir da análise dos desenhos das crianças, tendo também sido recolhidas gravações vídeo das atividades, que foram transcritas e submetidas a análise de conteúdo, o que permitiu à professora em formação, a partir de uma metodologia de investigação-ação, construir *conhecimento sobre si*. De facto, a Andreia observa e interpreta os resultados da sua prática, salientando que “as crianças compreenderam a sua pertença a uma comunidade linguística (família, por exemplo), reconhecendo a sua identidade e percebendo outras comunidades e identidades. Desenvolveram conhecimento sobre as línguas do mundo, capacidades de expressão e comunicação e atitudes de respeito e valorização do outro” (Silva, 2015, pp. 133 e segs.).

O projeto de investigação-ação teve, sobretudo, impacto sobre a própria professora em formação, tal como reconhece no final do seu relatório de estágio: “Este estudo fez-nos crescer profissionalmente também porque nos dotou de ferramentas cruciais ao desenvolvimento de uma investigação educativa” (p. 145). Assim, a Andreia mostra ser capaz de refletir sobre si e sobre o seu próprio desenvolvimento profissional, identificando diferentes competências que foram trabalhadas ao longo da formação:

desenvolvemos competências ao nível do conhecimento e da compreensão pois mobilizámos, por exemplo, conhecimentos no quadro das áreas de conteúdo da Educação Pré-escolar, nomeadamente conhecimentos no âmbito da educação para a diversidade linguística e para a diferença e reconhecemos os contributos da investigação e da reflexão em didática, particularmente que a investigação e a reflexão permitem ao professor construir conhecimento e agir de forma pensada e fundamentada (Silva, 2015, pp. 143-144).

A formanda avalia positivamente a formação que realizou, compreendendo as suas finalidades e a sua importância, deixando a ideia de que continua a valorizar a educação para a diversidade e para diferença, sabendo que tal implica um comprometimento com a formação em torno de teorias e práticas a necessitarem de experimentação em contextos reais de educação de infância:

acreditamos que a animação de leitura pode educar para a diversidade linguística e para a diferença, mas, para que tal aconteça, é necessário que os educadores invistam na sua formação de modo a que, tal como nós, compreendam a pertinência de se educar para a diversidade linguística e para a diferença. [...] não basta que aprofundem os seus conhecimentos teóricos sobre este tema, importa igualmente que conheçam possibilidades de intervenção (Silva, 2015, p. 145).

### *Bárbara*

Na altura da construção do seu relatório de estágio, a Bárbara era uma jovem estudante de 23 anos. A sua prática pedagógica no âmbito da educação de infância desenrolou-se num meio semirural, com um grupo composto por 19 crianças, tendo a grande maioria 3 ou 4 anos, sendo 5 do género feminino e 14 do género masculino. Ao caracterizar o grupo de crianças, a Bárbara revela *conhecimento* não só *do contexto de ação pedagógica e das crianças*, mas também dos  *fins, objetivos e valores educacionais*, ao escrever:

O nosso grupo era [...] composto por cinco crianças de etnia cigana que se encontram totalmente integradas no meio educativo. Estas crianças mostram-se interessadas nas atividades propostas, colaboram e estabelecem relações positivas

com todos os intervenientes presentes na sala de atividades. As restantes crianças, para além de se encontrarem também integradas no meio escolar, demonstram atitudes de respeito e curiosidade face às diferenças culturais das crianças de etnia cigana. Assim, e face à diversidade cultural existente na sala de atividades, a educação pré-escolar tem o dever de inserir as crianças de grupos sociais distintos, no respeito pela pluralidade das culturas, e favorecer a consciência das mesmas enquanto membros da sociedade (Ministério da Educação, 1997) (Amorim, 2015, p. 61).

A escolha da temática para o relatório de estágio surge da vontade de compreender como sensibilizar à diversidade linguística e cultural a partir do tema da alimentação (de várias populações) e da alimentação saudável. A escolha deste tema, mais focalizado sobre a diversidade cultural, revela preocupações educativas e sociais da jovem professora e resulta de um *conhecimento do contexto e das crianças do grupo*:

[A escolha da temática] deveu-se, essencialmente, ao facto de vivermos numa sociedade globalizada caracterizada pela diversidade de línguas e culturas e por Portugal ser um dos países com maior taxa de obesidade infantil. Assim sendo, achámos importante desenvolver [...] atividades que lhes proporcionassem o contacto com a diversidade linguística e cultural existente no mundo, educando, em simultâneo, para a adoção de hábitos alimentares saudáveis, a partir da abordagem de alimentos característicos de dadas culturas. Percebemos ainda que nem todas as crianças do grupo onde desenvolvemos as nossas atividades de estágio tinham uma alimentação saudável e equilibrada, daí ser importante sensibilizá-las para a adoção de hábitos alimentares saudáveis (Amorim, 2015, p. 101).

A Bárbara, ao focalizar o seu trabalho na valorização da diversidade cultural, não esquece a diversidade linguística a ela inerente, na sua relação com o desenvolvimento de novas formas de comunicação e de expressão da criança:

Sair do nosso território para o do Outro, isto é, dar lugar ao que não é habitual, é o primeiro passo [...] a diversidade cultural só pode ser compreendida se a postura frente a quem é diferente se tornar flexível e permitir a diferença do Outro, enquanto diferença e não enquanto hierarquia. [...] Assim, o contacto com outras linguagens (verbais ou não verbais) é fundamental para o desenvolvimento da expressão e comunicação da criança, e para um melhor conhecimento e compreensão do mundo que a rodeia (Amorim, 2015, p. 9; 59).

O projeto consistiu no desenvolvimento de atividades em diferentes espaços curriculares, ao longo de quatro sessões que precederam a época de Natal. A leitura e (re)construção da história das viagens do tapete *Tamá*, a par de atividades relacionadas com o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, atividades na cozinha também para identificação dos ingredientes e sua posição na roda dos alimentos, ou atividades no espaço exterior, foram algumas das estratégias educativas usadas pela futura professora (cf. Quadro 3). A Bárbara

evidência assim *conhecimentos sobre o currículo e sobre conteúdos não linguísticos*, ao propor “atividades que permitam às crianças aprofundar determinados conhecimentos e práticas em relação à sua alimentação, nomeadamente em termos de identificação dos mais variados alimentos e compreensão das suas funções” (Amorim, 2015, p. 60).

### Quadro 3 – Síntese do projeto de intervenção da Bárbara.

**Título do projeto:** *Viajando no Tapete Mágico*

**Finalidades educativas:** Desenvolver o conhecimento do mundo, relativamente à existência de diferentes povos com culturas e línguas distintas; valorizar e respeitar a diversidade de características e hábitos (incluindo os alimentares) de outras pessoas e comunidades; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, sensibilização estética e de compreensão do mundo.

**Atividades:** Teatro de sombras (descoberta do *Tapete Mágico Tamá*); leitura de histórias e diálogo com as crianças; saudações (oralmente e por escrito) em árabe e em espanhol; confeção do pão *ferrah* e registo da receita, com recurso a desenhos e imagens; jogo sobre hábitos alimentares e modos de comer de culturas diferentes; contacto com tradições natalícias venezuelanas; jogo de identificação/reconhecimento dos ingredientes do pão de *jamón* e sua situação na roda dos alimentos; *Caça ao Tesouro* (para descoberta de “tesouros” linguísticos e culturais – palavras e artefactos).

**Línguas envolvidas:** português; árabe; espanhol.

Fonte: produção das autoras

Descrevendo essas atividades e refletindo sobre o projeto educativo desenvolvido, a Bárbara revela *conhecimento (didático) das línguas e culturas*, explicando que:

Através da história de *O Tapete Mágico*, as crianças para além de contactarem com culturas distintas, contactaram com diferentes línguas, mais concretamente com a saudação (*olá*) na língua das personagens apresentadas na história. Também o contacto com a palavra *pão* escrita em três línguas distintas (português, espanhol e árabe) permitiu que as crianças compreendessem que esta palavra pode escrever-se de forma semelhante ou não em diferentes línguas, contactando com dois alfabetos diferentes (Amorim, 2015, p. 102).

A Bárbara insere curricularmente as atividades do seu projeto, preocupando-se em abordar todas as áreas de conteúdo previstas nas *Orientações Curriculares*, elegendo-as, aliás, como categorias na análise dos dados que recolhe junto das crianças para melhor compreender os resultados alcançados. A avaliação é feita através da análise dos dados recolhidos pela observação e transcrição das gravações vídeo das sessões, notas de campo e de observação e registos das crianças. Relativamente aos resultados alcançados, a Bárbara mostra-se satisfeita e escreve:

[...] a “História do Tapete Mágico” foi um elo crucial para que as crianças desenvolvessem competências no âmbito da compreensão da leitura e desenvolvessem a sua linguagem oral e escrita. [...] As crianças aperceberam-se que, no mundo, há várias línguas que podemos falar e que existem características que nos

distinguem uns dos outros. Ao contactarem com diferentes alimentos [...] compreenderam que a alimentação deve ser variada e equilibrada e que existem alimentos que devemos comer em maior quantidade do que outros (Amorim, 2015, pp. 97-98).

Percebendo a importância do *conhecimento do contexto* para conceber, desenvolver e avaliar projetos capazes de atender às características e necessidades das crianças e das famílias e de abordar questões educativas atuais relacionadas com a diversidade linguística e cultural, a Bárbara, no seu percurso de construção de conhecimento profissional, centra-se, como vimos, em dimensões diretamente relacionadas com o bem-estar e desenvolvimento das crianças, com o desenvolvimento curricular, em função de alguns dos objetivos, fins e valores educativos. De um modo menos marcado, mas também presente, encontram-se as dimensões referentes ao *conhecimento sobre si mesma e sobre a formação*, como revelam as últimas palavras do seu relatório:

A nível pessoal podemos dizer que crescemos e evoluímos, tornando-se cada vez mais clara a vontade que temos em trabalhar com crianças e acompanhar o seu desenvolvimento. Quanto ao nível profissional, aprendemos que na prática o questionamento, a investigação, a análise crítica, os comentários e as reflexões são essenciais para nos fazerem evoluir como profissionais (Amorim, 2015, p. 103).

### *Juliana*

À data a que se refere o estudo, a Juliana era uma professora em formação, que se encontrava a iniciar a prática pedagógica num jardim de infância da cidade de Aveiro, junto de um grupo de 22 crianças de 3 e 4 anos. Durante o 1.º semestre, tinha definido o objetivo central para o seu projeto de investigação centrado na compreensão das potencialidades da abordagem SDLC no desenvolvimento da consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar. No seu relatório, justifica da seguinte forma a pertinência de um projeto desta natureza neste nível educativo:

A temática central abordada no estudo, a consciência fonológica, insere-se na área de conteúdo de Expressão e Comunicação que dá maior enfoque ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. A exploração do carácter lúdico da linguagem, através do trabalho com rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas, pode ter como suporte outras línguas que favoreçam o desenvolvimento de capacidades de comparação inter e intralinguística, bem como de capacidades de reflexão sobre o funcionamento da linguagem [...] que são fundamentais para uma aprendizagem posterior da leitura e da escrita (Dias, 2015, p. 46).

Nestas afirmações, a Juliana evidencia um *conhecimento do currículo*, ou seja, dos normativos legais, como as *Orientações Curriculares*, inserindo o seu projeto numa das áreas de conteúdo definidas por este documento – a área da Expressão e Comunicação – onde a consciência

fonológica surge como um aspeto a trabalhar, através de uma abordagem essencialmente lúdica. Neste excerto, fica ainda visível a compreensão, por parte da Juliana, da possibilidade de integrar a temática da diversidade linguística e cultural no currículo, mostrando possuir *conhecimento sobre as línguas e culturas como conteúdos* e recursos educativos que podem promover capacidades de comparação e de reflexão linguísticas, tendo em vista a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para além da vertente curricular, a Juliana procura também enquadrar o tema e objetivos do seu projeto nas preocupações e vivências da comunidade escolar do jardim de infância, evidenciado *conhecimento dos contextos e dos aprendentes*. Para o efeito, analisa documentos, como o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades da instituição, e procura, através da observação, conhecer as crianças, as suas características, interesses e percursos. Como podemos ver no trecho seguinte, a diversidade linguística e cultural assume um lugar de destaque na caracterização do grupo, sendo entendida como ponto de partida para o projeto de intervenção e como fator de valorização das crianças:

A par da heterogeneidade de idades, este grupo é também diverso ao nível das nacionalidades: há uma criança de nacionalidade brasileira, outra indiana, uma criança cujo pai é francês e outra cujo pai é russo. Esta diversidade linguística e cultural será o ponto de partida para algumas das atividades de SDLC que v[amos] dinamizar, sendo crucial apostar no reconhecimento e valorização das múltiplas pertenças destas crianças (Dias, 2015, p. 48).

Neste entendimento, a Juliana concebeu, realizou e avaliou um projeto intitulado “*Por ritmos nunca dantes navegados...*”, que tinha como finalidade educativa geral desenvolver a consciência da palavra e da sílaba, bem como competências de discriminação auditiva de sons não-linguísticos de crianças em idade pré-escolar, através de atividades de contacto e exploração da diversidade linguística. O projeto traduziu-se no desenvolvimento de quatro sessões diárias, que trabalharam, de forma gradual e sistemática, diferentes aspetos relacionados com a consciência fonológica e a discriminação auditiva, recorrendo a atividades variadas, como a audição de canções em diferentes línguas (em particular, as faladas pelas crianças do grupo e/ou pelos seus pais) e a realização de tarefas de identificação, segmentação e manipulação silábica e frásica com recursos plurilingues (cf. Quadro 4). A conceção deste projeto evidencia que no conhecimento profissional da Juliana estão presentes diferentes, mas interligadas, dimensões, nomeadamente referentes ao *conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais* e ao *conhecimento didático*.

**Quadro 4 – Síntese do projeto de intervenção da Juliana.**

**Título do projeto:** *Por ritmos nunca dantes navegados...*

**Finalidades educativas:** sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; fomentar atitudes de respeito face à diversidade de línguas e formas de comunicação/expressão; desenvolver a consciência da palavra e da sílaba; desenvolver competências de discriminação auditiva de sons não-linguísticos; desenvolver a competência plurilingue e intercultural.

**Atividades:** identificação de sons de diferentes instrumentos musicais; aprendizagem do nome de instrumentos musicais típicos de outros países (cumbus, zhaleika, ukulele e djambé); aprendizagem de aspetos linguísticos e culturais desses países (Havai, República da Guiné, Rússia, Turquia); ordenação de sequências sonoras com suportes visuais; identificação das línguas que surgem em canções infantis; aprendizagem da letra da canção havaiana “Pupu hinu hinu” e da sua coreografia; divisão silábica de palavras em outras línguas; identificação de palavras que começam/terminam com a mesma sílaba; substituição de palavras em frases.

**Línguas envolvidas:** português de Portugal e português do Brasil, francês, havaiano, hindi, russo, turco.

Fonte: produção das autoras

A avaliação do projeto foi realizada a partir de resultados de testes de consciência fonológica e discriminação auditiva, aplicados ao grupo de crianças e a um grupo de controlo antes e após as sessões. Foram ainda recolhidas gravações vídeo das atividades, que foram transcritas e submetidas a análise de conteúdo. Para tal, a Juliana desenvolveu *conhecimento ao nível da formação*, que implica, por exemplo, o conhecimento de metodologias de investigação, bem como de técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

Os resultados dos testes registaram um desenvolvimento significativo das capacidades de discriminação auditiva e de consciência fonológica (silábica e da palavra) das crianças de 4 anos que estiveram presentes nas sessões. A análise de conteúdo ajudou a corroborar os resultados obtidos nos testes, tendo as crianças mais velhas revelado, nas suas interações, ser capazes não só de discriminar sons, mas também de segmentar e manipular palavras e sílabas.

Refletindo sobre estes resultados, a Juliana recupera e atualiza o *conhecimento do currículo*, o *conhecimento do contexto*, bem como o *conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais*, concluindo que:

É importante implementar durante períodos mais alargados projetos com recurso à abordagem SDLC nos currículos pré-escolares, quer falemos em contextos multilingues ou monolingues. De facto, esta sensibilização pode contribuir para o sucesso escolar das crianças, ajudando-as a desenvolver competências linguísticas e interculturais indispensáveis para (con)viver nas sociedades hodiernas (Dias, 2015, p. 94).

Todavia, o impacto do projeto, sobretudo na sua vertente de investigação-ação, não é apenas visível nas crianças que o vivenciaram. Nas conclusões do estudo, a Juliana assume que a experiência de trabalho com a diversidade linguística e cultural a mudou, levando-a a reconstruir-se

como “professora-investigadora” (Alarcão, 2001), ou seja, como alguém que investiga as suas práticas, “de forma crítica e rigorosa com todos os processos que envolvem a pesquisa, a recolha e o tratamento dos dados” (Dias, 2015, p. 98), e que as modifica, tendo em vista a melhoria dos contextos onde atua e a qualidade da educação.

Comprometendo-se com uma abordagem mais plural das línguas e das culturas, a Juliana evidencia *conhecimento de si e da formação*, compreendendo que pode ser uma professora mais enriquecida, capaz de proporcionar aprendizagens diversificadas às crianças com as quais vier a trabalhar, num percurso que lhe cabe agora traçar:

Este trabalho teve toda a nossa entrega e dedicação, pelo que podemos dizer que nos sentimos orgulhosas com o resultado final e que ficámos conscientes da responsabilidade do nosso trabalho, sabendo que a mudança na educação está também nas nossas mãos (Dias, 2015, p. 98).

### **Discussão dos resultados**

A análise dos discursos das professoras em formação permite-nos concluir que, de uma forma geral, construíram conhecimento profissional sobre teorias e práticas educativas, numa perspectiva de educação plurilingue e intercultural. São capazes de explicitar o seu pensamento e posicionam-se, conseguindo articular vários conhecimentos a que dão significado, reinventando as práticas que desenvolvem em processos individualizados de tomada de decisão sobre o currículo.

De uma forma particular, a Andreia afirma pretender educar para a mudança, o que implica maior atenção à diversidade e à diferença. Percebemos pelo seu discurso que se desenvolveu em quase todas as dimensões do conhecimento profissional, com especial incidência para o conhecimento dos atores educativos, do contexto e do currículo. O seu posicionamento face às grandes finalidades educativas é determinante para uma avaliação das competências desenvolvidas e a desenvolver. Apesar da falta de referência explícita ao conhecimento pedagógico geral e aos conhecimentos não linguísticos, percebemos que a sua visão do currículo se enriqueceu e que percebe como gerir as situações educativas em jardim de infância.

Por seu lado, a Bárbara evidencia, no seu relatório de estágio, conhecimento profissional em dimensões relacionadas com conhecimentos sobre culturas e línguas, a par de conhecimentos não linguísticos, conhecimento das crianças e do meio e conhecimento do currículo, que reinterpreta em função dos fins, objetivos e valores educativos. O conhecimento e a valorização da diversidade cultural e linguística aliam-se ao tratamento de temas curriculares no âmbito da educação alimentar. Apesar de dimensões relacionadas com o conhecimento de si, da formação e do conhecimento pedagógico geral não estarem muito explícitas no seu discurso, podemos inferir, pelo modo como organiza e dinamiza a sala de atividades, rentabiliza diferentes espaços físicos e curriculares e fala

da importância da experiência de iniciação à prática pedagógica enquanto espaço proporcionador de desenvolvimento pessoal e pré-profissional, que estas dimensões foram mobilizadas no seu percurso formativo.

No caso da Juliana, o seu discurso deixa perceber que desenvolveu quase todos os aspetos do conhecimento profissional, com destaque para o conhecimento do currículo, o conhecimento do contexto e dos aprendentes e o conhecimento das finalidades da educação. Ausente do seu discurso encontra-se o conhecimento de conteúdos não linguísticos e o conhecimento pedagógico geral. No primeiro caso, esta ausência justifica-se pelo facto de a temática se centrar num tema linguístico – a consciência fonológica. No segundo caso, pensamos que, apesar de não surgir de forma explícita no seu relatório, este conhecimento, que tem especialmente em conta, os princípios gerais e as estratégias de gestão e organização da sala de aula, está subjacente à planificação e desenvolvimento das atividades que realiza, com uma certa facilidade, e cujos efeitos percebe no seu desenvolvimento profissional.

Em suma, as possibilidades de desenvolvimento profissional vislumbram-se, essencialmente, no conhecimento do currículo, que as professoras em formação gerem de forma contextualizada e integrada, bem como no conhecimento do contexto e dos aprendentes, apercebendo-se da importância de compreenderem as crianças como sujeitos individualizados. A partir dos temas escolhidos, as professoras em formação percebem também o valor e as finalidades da educação para a diversidade linguística e cultural, ficando surpreendidas com as aprendizagens das crianças, ao mesmo tempo que desenvolvem conhecimento regulador sobre as práticas (olham para as práticas, compreendem-nas e são capazes de as avaliar). A partir da observação e compreensão das práticas, as professoras em formação conseguem também olhar para si próprias, fazendo um balanço do seu percurso, indicando as competências que desenvolveram e que podem ser úteis para a sua atividade futura, em relação à qual não esquecem a relevância da diversidade linguística e cultural.

### **Considerações finais**

Os resultados aqui apresentados dão-nos alguns indicadores no sentido de compreendermos o papel da diversidade linguística e cultural no desenvolvimento do conhecimento profissional de professoras de educação infantil em formação inicial. Neste sentido, consideramos que a conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos de sensibilização à diversidade linguística e cultural, de tipo investigação-ação, contribui para que as professoras compreendam a transversalidade e a abrangência desta temática no desenvolvimento curricular integrado, bem como a sua pertinência na preparação de crianças que, no futuro, saibam dar resposta a questões “gloais”. Essa compreensão, permite-lhes, por seu turno, reconhecer as suas aprendizagens e desenvolver-se profissionalmente.

Apesar de os resultados do estudo mostrarem a importância do tratamento da diversidade linguística e cultural e o aparente sucesso do programa de formação na construção do conhecimento profissional pelas professoras, importa, por um lado, compreender melhor como é que o percurso académico anterior pode ser e é mobilizado na construção deste conhecimento; e, por outro lado, aprofundar as potencialidades da temática em estudos longitudinais e mais aprofundados, numa perspectiva de formação ao longo da vida, cruzando dados recolhidos em diferentes momentos e com diferentes instrumentos. Deste modo, será possível melhorar o programa de formação e, conseqüentemente, preparar as professoras para enfrentarem, de forma mais adequada e capaz, contextos educativos marcados pela instabilidade, pela complexidade e pela diversidade.

### Corpus analisado

AMORIM, B. **Sensibilização à diversidade cultural e educação alimentar no pré-escolar**. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2015.

DIAS, J. **Desenvolver a consciência fonológica através da diversidade linguística no pré-escolar**. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2015.

SILVA, A. C. **Animação de leitura e diversidade linguística e cultural na educação pré-escolar**. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2015.

### Referências

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação. **Cadernos de Formação de Professores**, v. 1, pp. 21-30, 2001.

ALARCÃO, I., & ARAÚJO E SÁ, M. H. **Era uma vez...a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção de conhecimento**. Cadernos do LALE, Série Reflexões 3. Aveiro: UA, 2010.

ANDRADE, A. I., **Pluralidade linguística e educação. Relatório de unidade curricular**. Aveiro: Universidade de Aveiro (relatório para Provas de agregação), 2016.

ANDRADE, A. I., GONÇALVES, L., MARTINS, F. & PINHO, A. S. (2012). Développement professionnel: quelles articulations possibles entre formation initiale et formation continue dans un projet de formation à la didactique du plurilinguisme? in: CAUSA, M. (org.) **Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements**. Bruxelles: De Boeck, 2012, pp. 279-312.

ANDRADE, A. I., & MARTINS, F. Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio. **Educar em Revista**, no prelo.

AUTORAS. **Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão – Programa do Seminário de Investigação Educacional A2**. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado), 2014.

- AVALOS, B. Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. in: VÉLAZ DE MEDRANO, C., & VAILLANT, D. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: OEI, 2009, pp. 67–77.
- BALL, A. F., & TYSON, C. A. (eds.). **Studying Diversity in Teacher Education**. Lanham: Rowman & Littlefield, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3a ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- CAENA, F. Comparative glocal perspectives on European teacher education. **European Journal of Teacher Education**, v. 37, n. 1, pp. 106-122, 2014.
- CANDELIER, M. (dir.) et al. **Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (CARAP)**. Graz: ECML, 2007.
- COSTA, A. P., & SOUZA, F. N. Editorial. Métodos de Análise de dados: Análise de conteúdo e análise do discurso. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 4, n.º 6, pp. iv-x, 2016.
- COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 2011.
- DARLING-HAMMOND, L., & LIEBERMAN, A. **Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices**. Abingdon: Routledge, 2013.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio**. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/9571/79\\_2014.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/9571/79_2014.pdf)
- ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, v. 8, pp. 37-48, 2009.
- GARCÍA, E., ARIAS, M. B., HARRIS MURRI, N. J., & SERNA, C. Developing responsive teachers: A challenge for a demographic reality. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1-2, pp. 132-142, 2010.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GONÇALVES, M. L. **Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar**. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada), 2011.
- GOODWIN, A. L., & KOSNIK, C. Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. **Teacher Development**, v. 17, n. 3, pp. 334-346, 2013.
- GRIFFIN, P., MCGAW, B., & CARE, E. **Assessment and Teaching of 21st Century Skills**. Dordrecht, Germany: Springer Science, Business Media B.V., 2013.
- KAUR, B. Equity and social justice in teaching and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, pp. 485–492, 2012.
- LOURENÇO, M., ANDRADE, A. I., & SÁ, S. Diversidade linguística e formação contínua de educadoras de infância: que possibilidades de desenvolvimento profissional? in: ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., FANECA, R. M., MARTINS, F., PINHO, A. S., & SIMÕES, A. R. (eds.) **A diversidade linguística nos discursos e práticas de educação e formação**. Aveiro: UA Editora, 2014, pp. 359-379.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, v. 8, pp. 7-22, 2009a.

- MARCELO, C. La evaluación del desarrollo profesional docente. in: VÉLAZ DE MEDRANO, C., & VAILLANT, D. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: OEI, 2009b, pp. 119-128.
- MARINHO, M. **Sensibilização à diversidade linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?** Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado não publicada), 2004.
- MARTINS, A. P. **O poder da colaboração na (re)construção do conhecimento profissional docente: um estudo em contexto**. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado não publicada), 2016.
- MARTINS, F. **Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1.º ciclo do Ensino Básico**. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento não publicada), 2008
- MOREIRA, M. A., & ZEICHNER, K. M. **Filhos de um Deus Menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores**. Ramada: Edições Pedagogo, 2014.
- PATRICK, K. F., MACQUEEN, S., & REYNOLDS, R. Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 20, n. 4, pp. 470–482, 2014.
- PORTUGAL, G., & LAEVERS, F. **Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças**. Porto: Porto Editora, 2010.
- ROLDÃO, M. C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos. in: ENS, R. & BEHRENS, M. (orgs.). **Formação do professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat Editora, 2010, pp. 25-42.
- SÁ-CHAVES, I., **Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.
- SCHLEICHER, A. **Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World**. Paris: OECD Publishing, 2012.
- SCHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n.º 1, pp. 1-23, 1987.
- SILVA, I. L., MARQUES, L., MATA, L., & ROSA, M. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2016.
- VIEIRA, F., & MOREIRIA, M. A. **Supervisão e avaliação de desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora**. Lisboa: Ministério da Educação, Cadernos do CCAP - 1, 2011.
- VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., & PERALTA, H. Research in foreign language education in Portugal (2006-2011): Its transformative potential. **Language Teaching**, v. 47, pp. 191-227, 2014.
- YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Applied social research methods series. 4<sup>th</sup> edition. Thousand Oaks: Sage, 2009.