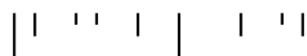


EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FAMÍLIAS: AS  
PRÁTICAS CULTURAIS FAMILIARES NUM  
JARDIM DE INFÂNCIA

**Sara Fernandes**

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

2023-2024



# EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FAMÍLIAS: AS PRÁTICAS CULTURAIS FAMILIARES NUM JARDIM DE INFÂNCIA

**Sara Fernandes**

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

Orientadora: Catarina Tomás

## **Júri**

Presidente: Natália Vieira  
Arguente: Gabriela Trevisan  
Orientadora: Catarina Tomás

2023-2024

| ' ' | | ' ' |



“as crianças quando chegam à *porta do JI* não são seres ociosos, associados ou desprovidos de história (...) o seu corpo e mente são portadoras de *uma cultura* que se faz acto e palavra, visíveis e audíveis sobretudo no modo como elas se exprimem nas situações sociais com que se confrontam ou confrontarão.”

(Ferreira, 2004, p. 66).

## AGRADECIMENTOS

Nem acredito que cheguei a esta etapa da minha vida. Parece-me utópico proceder à escrita desta página, que contempla um conjunto de agradecimentos a várias pessoas, que assumiram um papel fundamental nesta viagem ao *mundo encantado da educação de infância*. No fundo do meu coração, um muito obrigado:

A vocês, **mãe e pai**, que sempre me apoiaram nas minhas decisões e neste sonho em ser educadora de infância. Desde o início, mesmo à distância, estiveram presentes a dar-me força para não desistir e a fazer-me acreditar nas minhas competências, mesmo quando, por vezes, o *desistir* parecia ser o único caminho a seguir. Sei que poderei contar sempre convosco e muito do que sou hoje é fruto do vosso amor incondicional.

A ti **maninho**, por seres o meu segundo pai, por seres o meu melhor amigo e por me teres recebido em tua casa, para terminar este ciclo da minha vida. Recordar-me-ei, para sempre, das tuas gargalhadas e do teu sentido de humor, que, várias vezes me fizeram rir e descontraír, face à ansiedade que vivi ao longo deste tempo.

A vocês, **avós e avôs** que ficarão para sempre no meu coração, como fontes de inspiração pelo exemplo que me deram. **Vovó**, não sei onde estás neste momento, mas sinto que me tens acompanhado, diariamente. Quero que saibas que estou muito feliz por ter seguido as tuas pisadas porque, tal como costumavas dizer: “as crianças são a melhor coisa do mundo”. Espero que o meu caminho, enquanto educadora, seja tão feliz e gracioso, como foi o teu.

A vocês, **Vibas, Duda, Ju, Sara e Princy** por provarem ser as melhores amigas que Leiria me poderia dar, encorajando-me a terminar o meu percurso académico em Lisboa. Mesmo à distância, continuaram sempre junto de mim.

A vocês, **Ritinha, Dani, Raquel, Rita, Marta, Vitória e Joana** por serem as melhores colegas/amigas de Lisboa, pelos momentos vividos na Eselx e por me terem apoiado nesta fase da minha vida, longe da minha cidade.

A ti **Patrícia**, por todas as sessões nas quais me escutaste e ajudaste, verdadeiramente, a ser mais segura e a não sofrer por antecipação.

A si professora **Catarina Tomás**, pelas partilhas e aprendizagens alcançadas, pelo seu voto de confiança, no fundo, por ser a melhor supervisora que poderia ter tido. O seu apoio e encorajamento foram fundamentais para *levar o barco a bom porto*.

A ti **Andreia**, por me teres recebido de *portas abertas* na tua sala e na tua vida, por teres sido um modelo de referência de educadora em creche e por continuares na minha vida, como uma grande amiga que levarei para sempre.

A ti **Marta**, que foste (e continuas a ser) uma grande inspiração, de como uma educadora de infância deve concretizar a sua prática educativa.

A todas as equipas educativas dos contextos, nos quais tive o privilégio de realizar a minha prática pedagógica.

Por último, mas não menos importante, às **crianças** que fizeram parte desta etapa da minha vida, que confiaram em mim e que me receberam tão bem nas suas vidas. Fizeram de mim, uma educadora-estagiária muito feliz e orgulhosa.

## RESUMO

O presente relatório, concretizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), permite retratar a prática realizada entre o dia 02 de outubro de 2023 e o dia 31 de janeiro de 2024. A mesma decorreu na valência de jardim de infância (JI), nomeadamente numa sala que inclui uma educadora, uma auxiliar de ação educativa (AAE) e um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 4-6 anos. A prática foi realizada num estabelecimento educativo de rede privada, que segue os princípios do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Para além da caracterização do contexto socioeducativo e da descrição das intenções pedagógicas para a ação, é de realçar a problemática da investigação que se incidiu na seguinte questão de partida: *De que forma os discursos e os registos das experiências das crianças da sala de um JI expressam o capital cultural das suas famílias?*, apresentando três objetivos específicos, tais como: i) compreender de que forma, a partilha do capital cultural das crianças possibilita à equipa educativa informar a sua prática educativa e pedagógica; ii) analisar as conceções das crianças sobre a partilha das suas vivências culturais; e, por fim, iii) identificar as motivações das famílias ao proporcionar às crianças diferentes experiências sociais e culturais.

Metodologicamente, a investigação assenta num paradigma de natureza qualitativa e numa perspetiva metodológica de estudo de caso, procedendo a um processo de triangulação de dados, nomeadamente: observação; consulta e análise de documentos; entrevistas estruturadas; grupos de discussão focalizada e um questionário.

Portanto, as práticas culturais familiares promovidos em contexto familiar implicam um enriquecimento social e cultural das crianças, porque lhes possibilita a aquisição de novos saberes e competências e a partilha entre pares intensifica esse processo. Mais, estas vivências pelas crianças, permitem informar a prática pedagógica da educadora e da AAE, dando origem a novos trabalhos, projetos e saídas ao exterior.

**Palavras – chave:** Prática Profissional Supervisionada; Práticas culturais familiares; Direitos das crianças; Capital Cultural; Movimento da Escola Moderna

## **. ABSTRACT**

This report, carried out as part of the Supervised Professional Practice II (PPS II) curricular unit, describes the practice carried out between 2nd October 2023 and 31st January 2024. It took place in a kindergarten (JI) setting, namely in a room with an educator, an educational assistant (AAE) and a group of 25 children aged between 4 and 6. The practice was carried out in a private educational establishment that follows the principles of the Modern School Movement (MEM) pedagogical model.

In addition to characterising the socio-educational context and describing the pedagogical intentions for the action, it is worth highlighting the research problem, which focused on the following starting question: How do the speeches and records of children's experiences in a kindergarten classroom express the cultural capital of their families? with three specific objectives, such as: i) understanding how sharing children's cultural capital enables the educational team to inform their educational and pedagogical practice; ii) analysing children's conceptions of sharing their cultural experiences; and, finally, iii) identifying families' motivations when providing children with different social and cultural experiences.

Methodologically, the research is based on a qualitative paradigm and a case study methodological perspective, using a process of data triangulation, namely: observation; consultation and analysis of documents; structured interviews; focused discussion groups and a questionnaire.

Therefore, the family cultural practices promoted in the family context imply a social and cultural enrichment of the children, because it enables them to acquire new knowledge and skills and the sharing between peers intensifies this process. What's more, these experiences by the children inform the pedagogical practice of the educator and the EYA, giving rise to new work, projects and trips outdoors.

**Keywords:** Supervised Professional Practice; Children's rights; Family cultural practices; Cultural capital; Modern School Movement.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução .....	1
2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada.....	4
2.1. Caracterização do contexto educativo .....	5
2.1.1. <i>O que está à nossa volta?</i> - Caracterização geosocial da organização socioeducativa .....	5
2.1.2. <i>Um olhar pormenorizado para a OS</i> – Caracterização organizacional .....	6
2.1.3. Observar os espaços, materiais e tempos – Caracterização da organização do ambiente educativo.....	8
2.1.4. <i>Relações entre o/a (s) adulto/a (s) da OS</i> – Conhecer a equipa educativa .....	9
2.1.5. <i>Conhecer os atores principais</i> – Observar e caracterizar o grupo de crianças..	10
2.1.6. <i>Conhecer as famílias dos atores principais</i> – Caracterização das famílias das crianças.....	14
3. Análise reflexiva da intervenção pedagógica.....	17
3.1. Quais as minhas intenções para a ação pedagógica? .....	18
3.1.1. Intenções para com as crianças .....	18
3.1.2. Intenções para com as famílias .....	26
3.1.3. Intenções para com a equipa educativa.....	27
3.1.4. Intenções para com a comunidade .....	28
4. <i>Educação, infância e famílias</i> - subsídios teóricos para pensar nas práticas culturais familiares.....	29
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	30
4.2. <i>Crianças, capital cultural e vivências</i> – Enquadramento Teórico.....	32
4.2.1. Conceito de <i>capital cultural</i> .....	32
4.2.2. Crianças como sujeitos de direitos na educação de infância.....	34
4.2.3. Relação educação de infância, crianças e famílias.....	37
4.3. Roteiro metodológico e ético – investigação em jardim de infância com crianças..	39
4.3.1. Natureza da investigação e método.....	39

4.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	40
4.3.3. Processo de análise dos dados recolhidos .....	43
4.3.4. Questões éticas durante a PPSII – intervenção e investigação .....	45
5. Apresentação, discussão e análise dos dados .....	46
5.1. As práticas culturais familiares na ótica da educadora e AAE .....	47
5.2. As práticas culturais familiares na ótica de 13 crianças da sala .....	49
5.3. As práticas culturais familiares na ótica dos progenitores das crianças .....	52
5.4. Análise das práticas familiares aos olhos da equipa educativa da sala; das crianças e dos seus progenitores .....	57
6. <i>Que educadora de infância pretendo ser</i> - Construção da profissionalidade .....	62
7. Considerações finais.....	66
Referências.....	68
Anexo A. Portefólio individual da prática no jardim de infância .....	77
Anexo B. Carta de apresentação à equipa educativa e às famílias das crianças .....	79
Anexo C. Consentimento informado às famílias .....	81
Anexo D. Áreas da sala.....	83
Anexo E. Inventários da sala.....	87
Anexo F. Instrumentos de regulação.....	89
Anexo G. Planta da sala .....	96
Anexo H. Registos escritos e fotográficos do capital cultural das crianças da OS.....	98
Anexo I. Dia-tipo.....	110
Anexo J. Rotinas institucionais no tempo – espaço .....	124
Anexo K. Quadro referente à caracterização das crianças .....	127
Anexo L. Quadro de caraterização das famílias das crianças .....	130

Anexo M. Consentimento informado para a entrevista com a educadora cooperante e AAE.....	134
Anexo N. Guião de entrevista à educadora e auxiliar .....	137
Anexo O. Transcrição das entrevistas .....	142
Anexo P. Análise categorial das entrevistas à educadora e aae .....	150
Anexo Q. Guão de entrevista ao grupo de crianças .....	158
Anexo R. Transcrição das entrevistas às crianças.....	161
Anexo S. Análise categorial das entrevistas às crianças .....	169
Anexo T. Inquérito por questionário às famílias.....	181
Anexo U. Análise categorial das questões abertas do inquérito por questionário .....	190
Anexo V. Roteiro ético .....	202
Anexo X. Estado da arte.....	211

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplos de experiências sociais e culturais partilhadas pelas crianças da sala.....	31
Figura 2 - Atividades culturais/sociais familiares .....	50
Figura 3 - Participantes do inquérito aos progenitores das crianças .....	52
Figura 4 - Nível de escolaridade das mães.....	52
Figura 5 - Nível de escolaridade dos pais .....	52
Figura 6 - Exemplos de práticas culturais que os progenitores proporcionam ao(s) seu/a(s) filho/a (s) .....	53
Figura 7 - Critérios associados à seleção das práticas culturais familiares.....	54
Figura 8 - Conceções dos progenitores sobre a importância da partilha entre pares .....	55
Figura 9 - Conceções dos progenitores sobre a exposição dos registos das práticas culturais familiares .....	56
Figura 10 - Laboratório de ciências e matemática .....	84
Figura 11 - Biblioteca.....	84
Figura 12 - Jogos e Construções .....	84
Figura 13 - Atelier de artes.....	85
Figura 14 - Faz de conta.....	85
Figura 15 - Oficina da escrita.....	85
Figura 16 - Inventário do faz de conta .....	88
Figura 17 - Inventário do atelier de artes .....	88
Figura 18 – Inventário do laboratório de ciências e matemática.....	88
Figura 19 - Inventário da biblioteca .....	88
Figura 20 - Inventário da oficina da escrita.....	88
Figura 21 - Inventário dos jogos e construções.....	88
Figura 22 - Planos do dia .....	90
Figura 23 – Plano de atividades .....	90
Figura 24 - Mapa de aniversários.....	91
Figura 25 - Diário.....	91
Figura 26 - Agenda Semanal.....	92
Figura 27 - Regras criadas em grupo .....	92

Figura 28 - Mapa quero contar, mostrar ou escrever .....	93
Figura 29 - Mapa de tarefas.....	93
Figura 30 - Mapa de presenças.....	94
Figura 31 - Projetos .....	94
Figura 32 - Calendário .....	95
Figura 33 - Mapa do tempo .....	95
Figura 34 - Planta da Sala .....	97
Figura 35 - Registos escritos e fotográficos das experiências culturais das crianças da sala do berçário.....	99
Figura 36 - Registos escritos e fotográficos das experiências culturais das crianças das salas de 12-24 e 24-36 meses .....	100
Figura 37 - Registos escritos e fotográficos das experiências culturais das crianças das duas salas de JI.....	102
Figura 38 - Registos escritos e fotográficos das experiências culturais das crianças da sala na qual realizo a minha prática.....	103

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Rotinas Institucionais no tempo – espaço .....	125
Tabela 2 - Quadro de Caracterização das Crianças .....	128
Tabela 3 - Quadro de caracterização das famílias das crianças .....	131
Tabela 4 - Guião da Entrevista sobre: Crianças, Família e Capital Cultural .....	138
Tabela 5 - Análise Categorical das entrevistas à educadora e AAE .....	151
Tabela 6 - Análise categorial da entrevista às crianças .....	170
Tabela 7 - Análise categorial das questões abertas do inquérito por questionário aos progenitores das crianças .....	191
Tabela 8 - Roteiro Ético .....	203

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAE – Auxiliar de Ação Educativa

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

CEB - Ciclo de Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OS - Organização Socioeducativa

PE – Projeto Educativo

PPS - Prática Profissional Supervisionada

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

## 1. INTRODUÇÃO

| | " | | , "

Na Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), parte integrante do currículo do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, elabora-se um relatório que permite refletir sobre meu desenvolvimento educacional e pedagógico durante o período de estágio, compreendido entre 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024.

Em relação à estrutura do respetivo relatório, o mesmo apresenta um total de sete capítulos que dão a conhecer o percurso vivenciado, ao longo destes quase quatro meses, num estabelecimento educativo da rede privada particular e cooperativo com fins lucrativos situado em Lisboa, regendo-se pelos princípios e pressupostos do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), tendo assumido funções de estagiária numa sala com 25 crianças com idades compreendidas entre os 4-6 anos e uma equipa educativa constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa (AAE).

O primeiro capítulo corresponde à presente introdução, a fim de dar a conhecer aos leitores a forma como o relatório se encontra estruturado, convidando-os, simultaneamente, a proceder à sua análise. O segundo capítulo apresenta a *caracterização de uma ação educativa contextualizada*, mais concretamente, a caracterização do contexto socioeducativo, no qual decorreu a PPSII que contempla: i) *caracterização geosocial da organização socioeducativa*; ii) *caracterização organizacional*; iii) *caracterização da organização do ambiente educativo* (espaço, materiais e tempo); iv) *conhecer a equipa educativa*; v) *observar e caracterizar o grupo de criança* e, por fim, vi) *a caracterização das famílias das crianças*. Relativamente ao terceiro capítulo, o mesmo diz respeito à análise reflexiva da intervenção pedagógica, ou seja, as minhas intenções para com as crianças, famílias, equipa educativa e comunidade, tendo como base o contexto socioeducativo caracterizado (cf. capítulo II). O quarto capítulo destina-se à investigação em JI, nomeadamente: identificação e fundamentação da problemática; enquadramento teórico, que coloca em diálogo a pedagogia da infância e as Sociologias da Infância, da Educação e da Família sobre a problemática identificada e o roteiro metodológico e ético. O capítulo que se segue é, igualmente fulcral, na medida em que corresponde à apresentação e discussão dos dados da respetiva investigação, tendo como referência a voz da equipa educativa da sala, de 13 crianças e de 12 famílias. Conforme

mencionado, no presente relatório será possível compreender as práticas culturais familiares das crianças e suas famílias e o processo de enriquecimento do seu capital cultural. No que concerne ao sexto capítulo, nomeadamente, a construção da profissionalidade, é notório a presença de uma breve reflexão sobre o percurso vivenciado ao longo destes 5 anos de formação académica e, conseqüentemente, o seu contributo para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância, tendo especial incidência no caminho vivenciado ao longo da PPSII. O sétimo capítulo refere-se às considerações finais, que possibilitaram refletir conscientemente e justificar quais as dimensões mais significativas no percurso pedagógico em contexto de JI, que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Por fim, são apresentadas as referências, bem como um conjunto de anexos.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

## 2.1. Caracterização do Contexto Educativo<sup>1</sup>

O presente capítulo assume como principal propósito apresentar a Caracterização Geral do Contexto Educativo na qual desenvolvo a Prática Profissional Supervisionada II. Nesse sentido, a mesma encontra-se organizada a partir dos seguintes subcapítulos, nomeadamente: caracterização do meio envolvente; caracterização da organização socioeducativa (OS); caracterização do ambiente educativo; caracterização da equipa educativa; caracterização do grupo de crianças e, por fim, a caracterização das famílias.

### 2.1.1. *O que está à nossa volta?* - Caracterização geosocial da organização socioeducativa

Tal como Ferreira (2004) argumenta “para compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo do JI, situo-me no “antes” (p. 65). A OS situa – se numa freguesia do distrito de Lisboa, nomeadamente numa moradia localizada ao longo de uma extensa avenida, que é formada por uma panóplia de vivendas destinadas a empresas, serviços públicos e organizações socioeducativas. A OS costuma proporcionar às crianças saídas ao exterior, seja a teatros<sup>2</sup>, cinemas, bibliotecas<sup>3</sup>; centros culturais, exposições de artes<sup>4</sup> e museus, entre outros locais. O contacto com a natureza também é bastante privilegiado, seja em saídas frequentes à mata próxima da OS, seja em saídas ou visitas mais organizadas e pontuais. Segundo Bilton et al. (2017) “mais do que “ensinar” ou “vigiar” as crianças nas suas explorações ao ar livre, importa cuidar para que

---

<sup>1</sup> O respetivo capítulo corresponde a uma versão sucinta do seu formato original. Por isso, convido o/a leitor/a a proceder a uma análise mais completa da caracterização do contexto, presente no portefólio individual da prática, disponibilizado em anexo. (*Anexo A*).

<sup>2</sup> Após o almoço, fomos até ao teatro LU.CA assistir a uma comédia cantada em ópera, intitulada *O anél do unicórnio – uma ópera em miniatura*, que apresentava uma combinação entre a voz falada e a voz cantada, bem como momentos de dança simultânea. (Nota de campo, dia 06 de outubro de 2023, registo n.º 71).

<sup>3</sup> No início da manhã, a educadora Marta, a Auxiliar de Ação Educativa Adriana e eu acompanhámos o grupo a uma visita a uma biblioteca perto da OS e, por isso, deslocámo-nos a pé e, conseqüentemente, as condições de segurança das crianças e das adultas foram sempre garantidas (Nota de campo, dia 24 de outubro de 2023, registo n.º 246).

<sup>4</sup> Por volta das 10h00 o grupo começou por ir à casa de banho, vestir os casacos e colocar as suas malas às costas, uma vez que iam visitar uma exposição de Arte urbana (*Urban Art Exhibition*) (Nota de campo, dia 22 de novembro de 2023, registo n.º 436).

o brincar no espaço exterior seja marcado por momentos de fascínio e de proximidade com a natureza” (p. 29).

### **2.1.2. Um olhar pormenorizado para a OS– Caracterização organizacional**

O contexto socioeducativo no qual realizo a PPSII diz respeito a um estabelecimento educativo da rede privada particular e cooperativo com fins lucrativos, apresentando autonomia administrativa e pedagógica, tendo sido fundada a 1 de julho de 1967. Desde 2005, o colégio rege-se pelos princípios e pressupostos do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), encontrando-se destinado às valências de creche (com berçário e duas salas de 1/2 e 2/3 anos) jardim de infância (três salas heterogéneas ao nível das idades) e 1.º CEB (do 1.º ao 4.º ano) com cerca de 180 crianças dos 0 os 10 anos de idade. O MEM apresenta como propósito

compreender as instituições para a infância como espaço de reconstrução cooperada da cultura, onde o currículo decorre de uma gestão cooperada no seio do grupo e os circuitos de comunicação revitalizam o encontro humano, numa construção mútua de significados e de aprendizagens (Folque, 2014, p. 955).

No que respeita à caracterização da estrutura e organização das instalações da respetiva OS, tendo como referência o seu Projeto Educativo (2021), é de referir que a mesma é constituída por uma moradia principal, um edifício anexo e por vários espaços de recreio. Na *moradia principal* insere-se a creche e um conjunto de serviços comuns ao longo de três pisos. O piso zero contém: secretaria, gabinete de direção, sala de isolamento, cozinha, refeitório, despensa, espaços de arrumos, uma sala de 12/24 meses, uma sala de 24/36 meses, instalações sanitárias para crianças e casa de banho social do sexo feminino e masculino, destinada também a pessoas com mobilidade reduzida. No primeiro piso é possível observar o seguinte: sala destinada ao berçário, sala de 12/24 meses e outra de 24/36 meses, bem como instalações sanitárias para crianças e, ainda, um espaço exterior de apoio às salas supracitadas. No segundo piso encontram-se as instalações sanitárias e balneários para a equipa educativa, uma sala de apoio pessoal e, por fim, um gabinete técnico. No que respeita ao *edifício anexo*, é de referir que o mesmo contém três pisos. No piso zero existe uma sala de jardim de infância e duas salas contíguas do 1.º CEB (uma do 1.º e outra do 4.º ano) uma casa de banho para as crianças

do pré-escolar e, por fim, um espaço destinado à biblioteca / sala de professores. No piso 1 estão inseridas duas salas de jardim de infância, duas casas de banho (para as crianças do pré-escolar e do 1.º CEB) separadas também por géneros e, por fim, um espaço que serve de arrumos de diversos recursos. No piso 2 é constituído por uma sala do 1.º CEB (destinada aos 2.º e 3.º anos), um gabinete de psicologia/centro de recursos e, ainda, um espaço polivalente que também é intitulado de ginásio. Em último, é de realçar o espaço exterior que é formado por dois recreios (com comunicação entre si) destinados às diversas valências presentes no colégio, sendo que em ambos apresentam zonas cobertas e descobertas.

A partir da consulta do site da OS e da consulta do Projeto Educativo (2021) fiquei a conhecer que o Projeto Educativo contém o seguinte lema: *Direitos que nos dão voz!* Conforme o respetivo lema, a equipa educativa acredita que a presença de um ambiente democrático, no qual cada criança assume uma voz ativa e crítica, enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, sendo respeitada, valorizada e escutada, contribuirá positivamente para a construção da sua identidade, autoestima e do seu bem-estar.

Nesse sentido, no Projeto Educativo (2021) verifica-se que o presente lema se divide em três grandes temáticas, sendo essas: i) *Eu participo porque estou aqui*; ii) *Brincar é o meu direito* e, por fim, iii) *Uma comunidade que garante os meus direitos*. Para além disso, no respetivo documento produzido pela OS é notória a presença de uma panóplia de princípios educativos que norteiam e justificam o lema selecionado, nomeadamente: (i) *Criança como ator social*; (ii) *Criança como produtora de culturas*; (iii) *Uma escola para todos*; (iv) *Democracia e partilha de poder*; (v) *Uma perspetiva sociocultural de aprendizagem*; (vi) *A emergência do brincar*; (vii) *Escola, família e comunidade: um caminho que se faz em conjunto*; (viii) *Promover, provocar, emancipar*; (ix) *O trabalho co-construído em equipa*; (x) *Afetividade e segurança emocional*, (xi) *A escuta* e, por fim, (xii) *A rua não pode estar em vias de extinção*. Desta forma, a OS defende a importância de um ambiente inclusivo, no qual todas as crianças têm igualdade de direitos, deveres e oportunidades com voz e participação ativa no seu desenvolvimento, sentindo-se escutadas e respeitadas.

### **2.1.3. Observar os espaços, materiais e tempos – Caracterização da organização do Ambiente Educativo**

#### **2.1.3.1. Um olhar focado no espaço e materiais**

A sala apresenta-se estruturada com base nos princípios descritos no MEM, sendo constituída por um total de seis áreas devidamente organizadas (*Anexo D*): Faz de conta; Jogos/construções; Oficina da escrita; Biblioteca; Laboratório das Ciências e Matemática; Atelier de artes e Área polivalente. O respetivo espaço promove a participação de todas as crianças, enquanto sujeitos ativos, inseridas num ambiente democrático. Cada respetiva área apresenta a sua identificação com um inventário (*Anexo E*) que contém: nome da área; os materiais presentes (*o que temos*); as tarefas que podem ser realizadas (*o que podemos fazer*) e, por fim, as aprendizagens a adquirir (*o que podemos aprender*). A sala é espaçosa e luminosa, uma vez que contém três janelas bastante amplas e com uma varanda, na qual as crianças desenvolvem múltiplas brincadeiras e interações entre si, observando, simultaneamente o recreio e o espaço exterior à OS.

Para além disso, no interior da sala, é de salientar a presença de um conjunto de instrumentos de regulação com diferentes funções (planeamento, avaliação e registo), nomeadamente: mapa das presenças; mapa *quero contar, mostrar ou escrever*; mapa das tarefas; planos do dia; plano das atividades; diário; calendário; mapa do tempo; regras de grupo; lista de projetos; agenda semanal e o mapa de aniversários (*Anexo F*). Assim sendo, torna-se essencial dar a conhecer a planta da sala, como forma de promover ao/à leitor/a uma observação global da sala a ser descrita (*Anexo G*).

No interior e exterior da sala estão presentes um conjunto de espaços específicos e educativos com intencionalidade, nomeadamente os placares das paredes, que vão sendo preenchidos com o grupo desde o começo. Além disso, as paredes junto à sala também transmitem vários registos escritos e fotográficos que as crianças realizam com as suas famílias, a fim de apresentarem as suas práticas culturais familiares. Importa referir que a respetiva partilha, nas paredes, também acontece nas restantes salas da OS, desde o berçário ao 1.º CEB (*Anexo H*). Assim sendo, considero que seja fulcral, no presente capítulo, estabelecer uma alusão com a temática de investigação da PPSII, na

medida em que a mesma centrar-se-á nas práticas culturais familiares proporcionadas às crianças.

#### **2.1.3.1. Um olhar focado no tempo**

O dia a dia do grupo de crianças, da sala na qual realizo a PPSII, é organizado pela agenda semanal (dá resposta e organiza as propostas e interesses das crianças) que se encontra fixada numa das paredes da sala. Contudo, apesar dessa orientação existe uma flexibilidade na rotina (*Anexo F*), de acordo com as motivações e necessidades das crianças. Tendo como referência a opinião de Niza, Nóvoa (2012) refere que “a escola deve estar organizada de um modo que respeite as crianças, assegurando uma relação educativa feita de autenticidade e de respeito” (p. 20).

Folque (2014) realça a importância de dois grandes momentos, característicos do MEM, que organizam o tempo das crianças no interior do estabelecimento educativo, que é passível de ser observado no contexto no qual estou inserida. O período da manhã é caracterizado pelo trabalho, pesquisa ou atividades selecionadas pelas crianças, ao longo das áreas de atividades. Além disso, também é nesse momento que se inicia ou continuam os *projetos*. Desta forma, o trabalho mais autónomo da criança (de escolha auto iniciada pela criança), seja individual, a pares ou em pequenos grupos é bastante privilegiado. O período da tarde é marcado pelas tarefas planeadas de atividade cultural e de tempo curricular em coletivo, dinamizadas pela educadora ou auxiliar, crianças e outro/a (s) convidado/a (s). O tempo destinado à comunicação também é visível nas reuniões da manhã e em outros momentos do dia a dia. Nesse sentido e com o intuito de dar a conhecer o dia a dia das crianças, de forma mais pormenorizada, torna-se imprescindível apresentar o *dia tipo* (*Anexo I*) e as rotinas institucionais no tempo-espaço (*Anexo J*).

#### **2.1.4. Relações entre o/a (s) adulto/a (s) da OS – Conhecer a Equipa Educativa**

A equipa educativa da respetiva OS é formada por cinco membros na direção; oito educadoras de infância (três do jardim de infância e cinco da creche); quatro professoras de 1.º ciclo (uma assume o cargo de diretora pedagógica do 1.º CEB); uma técnica e um professor de apoio ao 1.º CEB; uma diretora técnica da valência em creche (que também é educadora de infância), 10 auxiliares de ação educativa (três do jardim de infância e sete da creche); quatro elementos responsáveis pelo apoio geral (uma auxiliar polivalente,

um elemento responsável pela limpeza e dois elementos destinados à cozinha); sete professores especialistas e, por fim, dois membros responsáveis pelo gabinete de psicologia. É importante referir que existem diversos elementos da equipa que assumem mais que um cargo na OS. Ao longo da prática foi observável uma relação positiva e uma proximidade entre os profissionais da OS, bem como com as próprias crianças, de diferentes idades, mostrando-se seguras e confortáveis com qualquer dos elementos que constitui a equipa educativa.

No que respeita à equipa educativa da sala, é de mencionar que é formada por uma educadora de infância e uma AAE. A educadora também assume o cargo de sócia do estabelecimento educativo e também o cargo de diretora pedagógica do JI. A AAE trabalha há cerca de sete anos na OS, acompanhando algumas crianças do grupo desde o ano passado. Da observação realizada, pode afirmar-se que ambas as adultas da sala estabelecem uma relação de confiança e bastante harmoniosa entre si, mas também com todo o grupo, centrada na promoção dos direitos das crianças.

### **2.1.5. Conhecer os atores principais – Observar e caracterizar o grupo de crianças**

O grupo de crianças da sala de JI, na qual realizo a PPSII, é composto por 25 crianças, entre as quais 14 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Tendo como referência a tabela 2 (*Anexo K*) as idades das mesmas encontram-se compreendidas na faixa etária dos 4 aos 6 anos. No que respeita ao percurso institucional do grupo constata-se que todas as crianças já se encontram familiarizadas com a organização socioeducativa, sendo de referir que 10 crianças iniciaram o seu percurso institucional no berçário; três iniciaram o seu percurso na sala dos 12 aos 24 meses; quatro na sala dos 24 aos 36 meses; seis na sala dos 3-4 anos e duas da sala dos 4-5 anos.

O grupo é bastante dinâmico, interessado e participativo, derivado da sua rotina que implica que estejam numa constante atividade, seja em propostas planeadas, seja em brincadeiras ou na concretização de tarefas e projetos. Não obstante, em momentos de partilha de ideias e opiniões, como na reunião da manhã e em outras situações em coletivo, como também nas alturas da narração de histórias, por vezes, nem todas as crianças respeitam o tempo e a palavra do outro.

No que respeita aos interesses do grupo é de referir que as crianças, apesar de frequentarem as várias áreas da sala de forma autónoma (conhecem os recursos que as constituem, bem como a quantidade de crianças que devem estar em cada uma) e ao seu próprio ritmo, verifica-se que a maior parte das crianças do género masculino assume uma tendência em usufruir a *área dos jogos e construções*<sup>5</sup>, nomeadamente a utilização de legos e dos blocos magnéticos, maioritariamente, para uma diversidade de construções. Não obstante, a utilização de jogos de mesa<sup>6</sup>, nomeadamente jogos de tabuleiro, de encaixe e de memória também costumam ser do interesse de algumas das crianças do grupo, independentemente do seu género. As crianças do género feminino encontram-se, frequentemente, na *área do atelier de artes*<sup>7</sup> concentrando o seu tempo na pintura no cavalete, na utilização de carimbos de tintas, como também na realização de desenhos nos seus cadernos, elaborando também recortes e colagens com as revistas presentes na sala. A *biblioteca*<sup>8</sup> é utilizada de forma frequente pelo grupo, seja por iniciativa própria, como também nos momentos em atividades, através das quais as crianças encontram-se divididas em pequenos grupos. O *faz de conta*<sup>9</sup> também constitui um interesse de algumas crianças do grupo. No que respeita à *área da oficina da escrita e do laboratório de ciências e matemática*, é de realçar que são menos utilizadas pelo grupo, no começo da PPSII. Porém, tenho assistido a um aumento significativo no interesse por ambas as áreas.

---

<sup>5</sup> Enquanto os meninos permaneceram na área dos jogos e construções: o Carlos realizou uma grande construção com blocos magnéticos (ímã); O Manuel, Pedro Sm, Pedro Sl, o Miguel e o Henrique utilizaram os legos, sendo que cada um realizou a sua própria construção. (Nota de campo, dia 3 de novembro de 2023, registo n.º 308).

<sup>6</sup> Moisés e Vasco também brincaram entre si, a partir da exploração do jogo designado *Polyssimo*, que corresponde a um *jogo de paciência* com 11 peças em madeira para construir um quadrado perfeito. (Nota de campo, dia 03 de outubro de 2023, registo n.º 31).

<sup>7</sup> A Luísa E. estava na *área do atelier de artes*, mais concretamente na pintura com tintas, a partir do lcantilete. (Nota de campo, dia 09 de outubro de 2023, registo n.º 81).

<sup>8</sup> Eu e a educadora fomos separar as mesas, colocando as cadeiras, ao mesmo tempo, e íamos chamando algumas crianças. Enquanto as restantes ficaram na área da biblioteca. No final trocariam. (Nota de campo, dia 23 de outubro de 2023, registo n.º 245).

<sup>9</sup> A Luísa T., a Mariana e a Camila estavam a brincar juntas no *faz-de-conta*, observando-as a brincar “aos pais e às mães”. A Camila tinha ao seu lado o carrinho de nenuco, fazendo de conta que era o seu filho, dando-lhe beijinhos e cuidando dele no carrinho A Mariana e a Luísa T. estavam a preparar o pequeno-almoço, convidando-me para me sentar. A Mariana distribuiu os pratos e a Luísa tinha a chaleira para colocar chá no meu copo e no da Camila. Nota de campo, dia 11 de outubro de 2023, registo n.º 122).

No espaço exterior, destinado ao recreio, as crianças evidenciam um grande *entusiasmo* por brincar com <sup>10</sup>materiais de construção (nomeadamente peças de lego), estruturados e não estruturados, e alguns instrumentos da cozinha presente neste espaço, conferindo-lhes diferentes utilidades nas suas brincadeiras. Tal como Paula e Foschiera (2020) defendem “brinquedos não estruturados facilitam o desenvolvimento infantil, geram mais aprendizagens e conscientização para uma educação de crianças não consumistas; fornecem a elas um desenvolvimento intelectual e físico, uma vez que precisam imaginar, criar e pensar para realizar os seus próprios brinquedos, usando as suas identidades e personalidades para o panejamento de suas construções” (p. 8). O jogar futebol, o saltar à corda<sup>11</sup> e os jogos sociais no recreio<sup>12</sup> têm despertado um grande interesse pelo grupo, não só entre as crianças da sala, na qual me encontro a caracterizar, como também com crianças de outras salas.

Relativamente, à agenda semanal é de mencionar que a *dinamização de histórias*, as *experiências*, os *jogos sociais*<sup>13</sup> e a *culinária*<sup>14</sup> correspondem aos momentos da respetiva agenda que o grupo evidencia um maior interesse e entusiasmo, sendo notória o envolvimento do grupo e a participação oral da maior parte das crianças.

No que respeita à autonomia do grupo, observa-se que as crianças são autónomas nos seus cuidados diários de higiene, quer no controlo do esfíncter, quer na lavagem das mãos. No que concerne às práticas alimentares, o grupo come autonomamente, como também é autónomo ao arrumar o seu prato e copo e, ainda, quando vão buscar as suas

---

<sup>10</sup> A Mariana estava com um pau vermelho, mas utilizou-o como se fosse uma varinha mágica. (Nota de campo, dia 04 de outubro de 2023, registo n.º 46).

<sup>11</sup> Após o almoço, a Luísa E, a Petra e a Margarida foram saltar à corda. Enquanto a Luísa E. saltava as restantes rodavam a corda. (Nota de campo, dia 3 de novembro de 2023, registo n.º 317).

<sup>12</sup> De seguida, as crianças foram brincar para o recreio. Várias crianças demonstraram *interesse* em brincar ao *jogo do camaleão*, nomeadamente: Luísa E., Pilar., Petra., Carolina G., Margarida, a Laura, a Sara, o Vasco e o Manuel. (Nota de campo, dia 31 de outubro de 2023, registo n.º 299).

<sup>13</sup> De seguida, em conjunto emergiu um diálogo sobre qual seria o jogo que iríamos partilhar com o respetivo grupo de crianças. Vários foram os jogos mencionados: Jogo da mamã dá licença; Jogo da raposa; Jogo do camaleão; Jogo da estátua; Jogo da mantinha; Jogo dos peixinhos; Jogo da Mamã Loba. (Nota de campo, dia 31 de outubro de 2023, registo n.º 291).

<sup>14</sup> Após as crianças se sentarem eu e a auxiliar de ação educativa, enquanto colocávamos os ingredientes e instrumentos necessários para a realização de panquecas em cima de uma das mesas, as crianças iam mencionado oralmente a designação de cada um, mostrando-se bastante *interessados e motivados*. (Nota de campo, dia 04 de outubro de 2023, registo n.º 58).

lancheiras. Não obstante, durante o almoço<sup>15</sup>, verifica-se que a utilização simultânea do garfo e da faca nem sempre é frequente por várias crianças. Quando as crianças têm de se descalçar para o ginásio, calçam autonomamente os sapatos destinados a este espaço<sup>16</sup>.

No que respeita à linguagem oral, é de referir que a maior parte das crianças participa oralmente em vários momentos do seu dia, sobretudo na reunião da manhã, na qual se exprimem com facilidade e, cada vez, de forma mais explícita e pormenorizada e pouco e pouco vão construindo frases mais longas e completas. Porém existem quatro crianças que dispõem dos serviços da terapia da fala, sendo que uma das crianças também é acompanhada por um psicomotricista e uma outra apresenta uma limitação cognitiva hereditária, encontrando-se sinalizada pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) em regime de vigilância, sendo também acompanhada por um/a terapeuta ocupacional. Em relação à escrita, as crianças estão habituadas a escrever o seu nome em várias situações do seu dia a dia, seja no *diário*, seja no mapa *quero contar, mostrar ou escrever*, seja nas pinturas e desenhos e outras tarefas que realizam.<sup>17</sup> Ao longo do tempo, tenho verificado que o gosto pela escrita, quer no computador, quer no papel, quer por carimbos tem sido alvo de grande interesse por parte de certas crianças<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> Durante o almoço, as crianças continuam a comer *autonomamente* usando, por vezes o garfo e a faca simultaneamente. Isto é, há crianças que utilizam somente o garfo esquecendo-se da faca e, por isso, eu e a auxiliar insistimos várias vezes para que utilizem esses dois talheres ao mesmo tempo. Quando as crianças terminaram a fruta, levaram a sua casca para o lixo, bem como o copo para uma das bancadas. Ao longo dos dias, tenho verificado que as crianças costumam agradecer quando algo lhes é dado algo, por exemplo água, o prato principal e a fruta. (Nota de campo, dia 10 de outubro de 2023, registo n.º 107).

<sup>16</sup> Após a sessão de educação física, as crianças voltaram à sala. A maior parte do grupo calçou *autonomamente* os sapatos, sendo que a Camila e o Pedro SI necessitaram da minha ajuda para a respetiva tarefa. (Nota de campo, dia 24 de outubro de 2023, registo n.º 250).

<sup>17</sup> As crianças conseguem escrever o seu nome, bem como os números da data, identificando-os oralmente, isto é, a auxiliar escreveu num papel a data (2- 10 – 2023) e as crianças reconheceram rapidamente cada algarismo e conseguiram desenhá-los, tendo como referência visual o respetivo papel. Contudo, há crianças que ainda necessitam de algum auxílio na escrita do seu nome, como a Camila, Sebastião e o Miguel. (Nota de campo, dia 02 de outubro de 2023, registo n.º 7).

<sup>18</sup> A Mariana decidiu dedicar o seu tempo da manhã na área da oficina da escrita, na qual escreveu vários vocábulos alicerçados aos meios de transportes, recorrendo aos cartões com a designação e a imagem alicerçada a cada um deles. (Nota de campo, dia 07 de novembro de 2023, registo n.º 348). / Enquanto estava no projeto dos carros, a Luísa E. permaneceu na área da oficina da escrita a colar as letras do abecedário, como também efetuou carimbos de letras e, ainda, procedeu à escrita de palavras alicerçadas à temática de vestuário. (Nota de campo, dia 06 de novembro de 2023, registo n.º 331).

No que respeita à resolução de conflitos algumas crianças tendem a recorrer à mediação do/a adulto/a, a fim de o solucionarem. Por outro lado, o respetivo grupo apresenta comportamentos de preocupação com o outro e de cooperação<sup>19</sup>. As crianças comunicam as suas emoções, através da sua expressão facial / corporal e por meio de palavras<sup>20</sup>.

### **2.1.6. Conhecer as famílias dos atores principais – Caracterização das famílias das crianças**

O espaço educativo da OS privilegia a participação da família e, por isso, torna-se crucial construir, entre si, uma relação de confiança, de empatia, de respeito, de cooperação e de compreensão, devendo trabalhar em parceria.

As famílias do contexto no qual realizo a PPSII apresentam uma condição social média e média-alta (Cf. 2.1.6) proporcionando às crianças experiências enriquecedoras, do ponto de vista social, cultural e artístico, que, posteriormente, são partilhadas nas reuniões da manhã com todo o grupo, como também fixadas nos placares da sala e nas paredes exteriores à mesma.

A maior parte das famílias é caracterizada por apresentar uma estrutura nuclear e extensa composta por pais e filhos, porém existe uma família monoparental caracterizada por pais divorciados. Em relação à faixa etária das mães das crianças é notório que as idades compreendem os 32 e os 44 anos, enquanto a idade dos pais encontra-se entre os 36 e os 51 anos (*Anexo L*).

Tendo como referência o artigo de Sá (2002) existe um conjunto de quatro critérios, que integram o modelo teórico conceptual defendido por Licínio Lima que assenta nos critérios de democraticidade (participação direta e indireta), de

---

<sup>19</sup> Enquanto observava as crianças a interagirem, a Pilar chamou-me.

Pilar – “Sara anda cá preciso de ti.”; Estagiária – “O que é que se passa? ; Pilar – “A Petra tinha a mão aqui e a Cuca (Carolina G.) arranhou sem querer. Depois a Cuca deu um abraço à Petra e pediu desculpas.” Nesse momento, a Carolina G. acompanhou a Petra até à casa de banho. (Nota de campo, dia 3 de novembro de 2023, registo n.º 312).

<sup>20</sup> Após o almoço, a Ema aproximou-se de mim a chorar e com um olhar muito triste.

Ema - “Tenho saudades da minha mãe” (emocionando-se); Estagiária - “Ó meu amor, eu sei e percebo o que estás a sentir. Mas pensa que o dia vai passar muito rápido. Quando fores a ver já estás com a tua mãe. Queres um abraço?”; Ema - “Sim quero” (acenando com a cabeça). Eu e a Ema abraçámo-nos durante alguns segundos, transmitindo a ambas as partes força e segurança (Nota de campo, dia 27 de outubro de 2023, registo n.º 276).

regulamentação (participação formal, informal, não formal) de envolvimento (participação ativa e passiva) e de orientação (participação convergente e divergente).

Nas reuniões de pais, de cariz geral e particular, a presença dos pais corresponde a uma ótima forma de participarem diretamente na educação das crianças.

Os pais têm acesso diariamente a todos os espaços da OS, inclusive costumam entrar com as crianças no interior da sala, acompanhando-as no registo da sua presença no mapa respetivo, bem como no mapa relativo às novidades que as crianças desejam partilhar na reunião da manhã (“*Quero contar, mostrar ou escrever*”) <sup>21</sup>. Desta forma, verifica-se a presença de uma participação direta dos pais na regulação dos instrumentos de pilotagem. Além disso, os pais também estão sensibilizados para a importância de observarem o que se encontra exposto nos placares da sala, bem como nas paredes da escola. Ao observarem as informações expostas, também são convidados a contribuir com sugestões de propostas de atividades e de projetos, como também a dinamizarem momentos com e para o grupo, participando diretamente e ativamente no dia a dia do grupo. As famílias têm total liberdade de se deslocar à sala, a fim de providenciarem ao grupo determinadas situações, seja de culinária<sup>22</sup>, seja de apresentação das suas coleções<sup>23</sup>, seja de partilha de informações sobre as suas profissões<sup>24</sup>, ou de qualquer outro momento que potencie uma participação ativa.

A participação indireta das famílias também se encontra presente nas partilhas de novidades que as crianças apresentam ao grupo, durante a reunião da manhã, seja a partir

---

<sup>21</sup> No período da manhã, alguns pais acompanham os seus filhos/as à sala, observando-os/as no registo da sua presença. Desta forma, torna-se fundamental que os pais tenham acesso à sala de atividades, para que possam compreender o que é realizado durante a manhã, e a forma como as crianças se encontram dispostas na sala. O seu acompanhamento até ao respetivo espaço, possibilita conceder conforto e segurança às crianças. (Nota de campo, dia 03 de outubro de 2023 registo n.º 33).

<sup>22</sup> No final da tarde, a mãe do Sebastião veio até à sala 3 do JI elaborar em conjunto com as crianças uma receita de gelado com iogurte natural, bananas congeladas e manteiga de amendoim e algumas pepitas de chocolate. Todas as crianças permaneceram atentas e entusiasmadas ao longo do processo (Nota de campo, dia 6 de novembro de 2023, registo n.º 339).

<sup>23</sup> Nesse momento inicial da manhã, o pai da Maria João apresentou a sua coleção de minerais e fósseis. (Nota de campo, dia 23 de outubro de 2023, registo n.º 233).

<sup>24</sup> Os pais da Margarida, na manhã do dia 17 de novembro de 2023, vieram à sala apresentar um conjunto de recursos minerais, a fim de dar a conhecer ao grupo, a partir de vários objetos e materiais do dia a dia, a sua origem e de que materiais são feitos, partilhando várias informações sobre as suas profissões. (Nota de campo, dia 17 de novembro de 2023, registo n.º 413).

de passeios e de outras visitas culturais que tenham realizado em família, seja através da partilha de algum objeto ou de alimentos. As famílias realizam com as crianças registos escritos e fotográficos, de determinados momentos sociais e culturais, que providenciam aos seus filhos, que têm sido constantemente partilhados pelas crianças em grande grupo.

Ao longo do tempo, tem sido notório o interesse e a disponibilidade das famílias ao contribuírem na concretização de momentos de convívio, sendo convidados, simultaneamente, a participar diretamente nos eventos festivos organizados na OS, seja aniversários de crianças, seja o lanche de *Halloween*<sup>25</sup> e de *Natal*, seja no *Dia da Mãe, do Pai*, entre outros. (Projeto Educativo da OS, 2021). De forma a estabelecer uma continuidade com o ano passado, a educadora convidou os pais a participarem no *projeto família-leitora*. Inicialmente, pediu a cada criança para em conjunto com os pais escolherem um livro, a fim de o incluir no projeto. Portanto, no respetivo projeto existe um conjunto de 25 livros, que semanalmente vão para casa das crianças. Isto é, às sextas-feiras, cada criança escolhe um dos livros, que se encontram expostos nas mesas, a fim de o levar para casa para procederem à sua leitura com a família, como também são desafiados a responder ao desafio relativo a cada obra. Os respetivos desafios foram criados pela educadora com a colaboração de uma das mães da sala, evidenciando uma participação direta na concretização previa do projeto. Ao longo do tempo tem sido observável, as famílias, tal como no ano passado, a respeitarem os objetivos estipulados no projeto família-leitora, mostrando-se recetivos e entusiasmados sempre que as crianças levam um novo livro para casa, sendo visível uma participação convergente.

Em suma, a participação e envolvimento da família, também depende da ação conjunta da equipa educativa. Assim sendo, um dos objetivos da OS, citado no seu Projeto Educativo (2021), assenta em “trabalhar segundo um isomorfismo pedagógico, no qual a abordagem que fazemos em equipa, com as crianças e com a comunidade, na qual se inclui a família, é sempre segundo os mesmos valores e princípios.” (p. 110).

---

<sup>25</sup> Da parte da tarde, além do lanche normal, todas as crianças da OS tiveram direito a um lanche partilhado da festa de *Halloween*, presente no refeitório. Cada criança, com a sua família, trouxe uma comida para partilhar no respetivo lanche de convívio. (Nota de campo, dia 31 de outubro de 2023, registo n.º 302).

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

| ' ' | | ' ' |

### 3.1. Quais as minhas intenções para a ação pedagógica?<sup>26</sup>

No começo deste capítulo explicitarei de forma fundamentada, as minhas intenções para com o grupo de crianças (carácter global e particular), famílias, equipa educativa e, por fim, a comunidade. Não obstante, é de referir que no processo de reflexão das mesmas tive em atenção os princípios metodológicos que norteiam o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e, conseqüentemente, a prática educativa da Educadora Cooperante e da Auxiliar de Ação Educativa. Portanto, torna - se essencial recuar até ao Cf. capítulo 2. a fim de compreender de que forma as minhas intenções para a ação serão adequadas e verosímeis conforme as particulares, interesses e necessidades das crianças e do próprio grupo, como também da família, da equipa educativa e da comunidade.

#### 3.1.1. Intenções para com as crianças

A seleção relativa às intenções para com as crianças resultou de um processo reflexivo e consciente sobre os princípios que norteiam a OS, como também dos meus próprios fundamentos relativamente ao que considero ser crucial no contexto atual de PPS II. Nesse sentido começarei por descrever um conjunto de intenções de carácter global, em relação ao grupo de crianças e no final deste subcapítulo descreverei algumas intenções mais específicas do próprio grupo.

Antes de mais, o vínculo que se estabelece com o grupo de crianças torna - se essencial para que se sintam seguros e confortáveis com a minha presença. Nesse sentido, pretendi **construir uma relação de proximidade e de confiança com o grupo respeitando os interesses, necessidades, características e particularidades de cada criança e do próprio grupo**, de forma a estreitar as nossas relações ao longo destes quatro meses. Tendo como referência a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011), qualquer profissional de educação deve “respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus

---

<sup>26</sup> O respetivo capítulo corresponde a uma versão sucinta do seu formato original. Por isso, convido o/a leitor/a a proceder a uma análise mais completa das intenções para a ação, presente no portefólio individual da prática, disponibilizado em anexo. (*Anexo A*).

direitos consignados na Convenção Internacional dos direitos das crianças” (p. 1). Durante a PPSII, tive em atenção a presente intenção, uma vez que nos momentos destinados à rotina, ao brincar e/ou às atividades propostas estabeleci uma proximidade com todas as crianças, com o intuito de conhecer os seus interesses e necessidades, garantindo sempre o respeito pelo ritmo e a individualidade das crianças. Assim sendo, tornou-se essencial referir que as atividades que proporcionei ao grupo, foram planificadas e refletidas, tendo em consideração os seus interesses e curiosidades partilhados ao longo do tempo.

Ao longo do meu percurso na PPSII, tive como segunda intenção **observar atentamente a forma como as crianças brincam e interagem entre si**, como também **participar nas suas brincadeiras, caso assim o permitam**. De acordo com Katz (s.d.), “as interações que estabelecem com os seus pares permitem às crianças tomar consciência dos resultados das suas ações para com os outros e dos outros para consigo. Estas permitem que as crianças compreendam, respeitem e se apropriem de valores fundamentais para toda a sua vida.” (citado por Desidério & Pereira, 2019, p. 49). Além de assumir o papel de observador/a, o/a educador/a pode e deve integrar-se nas brincadeiras com as crianças, caso assim o permitam, aceitando o papel que lhe for atribuído e interagindo com as mesmas. Conforme Fabiani et al. (2016), “o educador pode brincar com as crianças a pedido destas, aceitando o papel que lhe for designado ou pedir para entrar na brincadeira, interagindo com as crianças na situação imaginária que elas estiverem vivenciando” (p. 137). Posto isto, a respetiva intenção foi também concretizada, na medida em que diariamente observei atentamente as brincadeiras das crianças, quer no interior da sala, quer no espaço exterior (recreio). A respetiva observação foi essencial, a fim de melhorar os meus conhecimentos sobre as características e interesses individuais e coletivos<sup>27</sup>. Para além disso, enquanto observava,

---

<sup>27</sup> Pela primeira vez, desde o começo do estágio, observei algumas crianças a brincarem nos matraquilhos, nomeadamente a Luísa E. a Ema e a Julieta que, posteriormente, aceitaram a presença da Mariana, da Petra, da Pilar e da Carolina G.

A Luísa E. e a Ema estavam a jogar juntas contra a Julieta e a Mariana. As crianças interagiram sobre algumas regras dos matraquilhos.

Luísa E. – “Meninas não podem dar muitas voltas com os bonecos. Temos de agarrar e chutar a bola com os bonecos”

fui várias vezes convidada pelas crianças a participar nas suas brincadeiras, o que se tornou fulcral na construção de uma relação de proximidade com o grupo.<sup>28</sup> Assim sendo, à medida que interagiu com o grupo, sobretudo a partir de diálogos e de momentos destinados ao brincar, tive a possibilidade de conhecer cada vez melhor o grupo.

Pelo facto de serem tão curiosos e despertos para novidades, considero que foi fundamental **providenciar momentos de experimentação e descoberta**. Por isso, enquanto estagiária e futura educadora é essencial “valorizar e criar oportunidades para que o sentimento de descoberta esteja presente no processo de aprendizagem, promovendo-se desde cedo uma atitude curiosa e exploradora” (Bilton et al., 2017, p. 28). A título exemplificativo, durante a prática, apercebi-me do interesse das crianças em realizar várias experiências. Assim sendo, fui sempre ao encontro das motivações e desejos do grupo, propondo, conseqüentemente, um conjunto de experiências que proporcionaram momentos de grandes descobertas, como foi o caso da experiência de flutuação<sup>29</sup>, do bolor<sup>30</sup>, do *airbag* caseiro<sup>31</sup>, entre outras. Nesse sentido, uma outra intenção, que se encontra interligada com a anterior, passou por **estimular a curiosidade, o pensamento lógico e o ímpeto exploratório**.

---

Ao observar as crianças percebi que é uma brincadeira pouco frequente no grupo, uma vez que no recreio as brincadeiras mais comuns são: *faz de conta* nas casas; a utilização de peças legos como materiais não estruturados e, ainda, o saltar à corda. (Nota de campo, dia 23 de outubro de 2023, registo n.º 232).

<sup>28</sup> O Vasco, o Moisés e o Miguel estavam a jogar a um jogo de empilhamento de torres com peças retangulares coloridas sobrepostas entre si. Cada criança lançou o dado composto por várias cores nas suas faces. Após o seu lançamento, as crianças observaram atentamente a face virada para cima, a fim de observar qual a cor presente na respetiva face. De seguida, retiraram, da torre mencionada, uma peça com a cor da face do dado, com bastante cautela para que a torre não caísse. Ao aproximar-me as crianças convidaram-me a participar, realizando todo o processo descrito anteriormente. (Nota de campo, dia 11 de dezembro de 2023, registo n.º 504).

<sup>29</sup> Às 10h45, após as crianças terem arrumado a sala, estavam sentadas no tapete, tendo sido comunicadas que iriam participar numa experiência de flutuação/não flutuação. Além disso, também foram informados que seriam divididos em dois grupos. (Nota de campo, dia 19 de outubro de 2023, registo n.º 215).

<sup>30</sup> Estagiária – “É isso mesmo. Além do pé, também pode surgir um fungo no pão que se chama bolor”. As crianças repetiram oralmente a respetiva palavra.

Estagiária – “Por isso queria desafiar-vos fazer uma experiência sobre o pão. Tenho aqui 4 fatias de pães”. (Nota de campo, dia 13 de outubro de 2023, registo n.º 157).

<sup>31</sup> Enquanto as crianças estavam a arrumar a sala, questionei quais é que gostariam de participar na experiência do *airbag* caseiro. Várias crianças colocaram o seu braço no ar. Por isso, decidi dividi-las em dois grupos (Nota de campo, dia 24 de novembro de 2023, registo n.º 448).

Tendo em consideração a importância do meio natural para o crescimento e desenvolvimento do grupo, torna-se fulcral **promover o contacto das crianças com a natureza e com espaços de fruição ao ar livre**, através dos quais as crianças possam ser livres a realizar diversas descobertas através das suas brincadeiras, de forma individual ou em cooperação. Na ótica de Bilton et al. (2017), “ao ar livre, em contacto com a Natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (p. 28). De acordo com Paula e Foschiera (s.d.) os ambientes naturais são essenciais para o desenvolvimento infantil saudável, na medida em que estimulam todos os sentidos, possibilitando, às crianças, “compreender os reais significados para a realização de cuidados com o meio ambiente; pensar na sustentabilidade em primeiro lugar, amar o seu espaço, suas plantas, seus animais; avaliar melhor a sua saúde, ter consciência e responsabilidade pela natureza” (p.4). Tal como foi mencionado pelos diferentes autores, o contacto com a natureza é crucial no desenvolvimento das crianças. Por isso, ao longo da minha prática decidi cumprir com a respetiva intenção ao proporcionar diversos momentos ao ar livre, nomeadamente: recolha de elementos naturais, a reunião da manhã<sup>32</sup> e o jogo do/a rei/rainha manda<sup>33</sup> e um exercício de relaxamento<sup>34</sup> no parque/mata.

Um outro interesse que caracteriza o grupo é a escuta ativa de histórias e, para tal, continuei a **promover o interesse no contacto com livros**<sup>35</sup>, mas também com outros

---

<sup>32</sup> Assim que chegámos ao parque, eu e a educadora com a ajuda de algumas crianças colocámos as duas mantas sob a relva. Várias crianças sentaram-se ao redor das mantas, enquanto outras ficaram sentadas em cima de troncos. Os responsáveis da semana, como a Carolina G. e o Sebastião ficaram ao lado um do outro, a fim de iniciarem a reunião da manhã. Primeiro recorreram ao mapa *quero contar, mostrar ou escrever*, dando a palavra a cada criança que tinha o seu nome escrito. (Nota de campo, dia 15 de novembro de 2023, registo n.º 408).

<sup>33</sup> Após a reunião da manhã, na mata, desafiei o grupo a participar no jogo intitulado: *O Rei/A rainha manda*. Algumas das crianças já reconheciam o jogo, enquanto outras não. Por isso, expliquei-lhes que seria a rainha e, por isso, iria desafiar o grupo a realizar os desafios descritos na imagem ao lado. As crianças gostaram bastante de fazer de conta que eram vários animais no meio da natureza, reproduzindo os seus sons e alguns gestos. (Nota de campo, dia 15 de novembro de 2023, registo n.º 408).

<sup>34</sup> No final da concretização dos vários desafios propôs ao grupo um exercício de relaxamento: enquanto algumas crianças deitaram-se na manta, outras permaneceram sentadas sob os troncos de olhos fechados, em silêncio, a escutar os sons da natureza. (Nota de campo, dia 15 de novembro de 2023, registo n.º 408).

<sup>35</sup> No final da manhã, narrei a obra intitulada *Tu vais ser aquilo que quiseres* (2023) de Sandra Alonso. Do início ao fim da obra, as crianças permaneceram bastante *concentradas e atentas* aos

suportes de leitura e, conseqüentemente, decidi **apresentar diferentes formas de dinamizar histórias**<sup>36</sup>. Tal como argumenta Mendes (2016), o/a adulto/ao redor da criança “deve criar contextos educativos que promovam e facilitem o contacto com diversos suportes de leitura – revistas, jornais, livros de diversa tipologia – e deixar as crianças manusearem livremente esses materiais diversificados, de modo a estimular a sua curiosidade sobre o impresso” (p. 117). O contacto com os livros, deverá ser o mais precoce possível, permitindo desenvolver “a sensibilidade estética, o espírito crítico, o pensamento divergente e a educação emocional dos mais novo” (p. 118). A criança ao contactar com os livros “lê, imagina, sonha, sente, emociona-se (...) e, por fim, espelha esse aprendizado em seu próprio mundo” (*idem*).

Tendo como base um dos princípios que norteia a OS e, com o intuito de promover um ambiente democrático no qual todas as crianças contêm os mesmos direitos e deveres, foi fulcral **incentivar à tomada de decisões**. De acordo com Ferreira (2006), “as crianças têm um papel activo e central na tomada de decisões e na condução, gestão e regulação dos seus movimentos, ações e relações sociais, individualmente ou em grupos, exercendo a sua autonomia na exploração e recriação do contexto” (p. 40). Em vários momentos do dia a dia, as crianças assumiram um papel ativo nas suas próprias decisões, por exemplo na criação de uma nova capa para uma história narrada<sup>37</sup>, como também na seleção de materiais para a construção de carros<sup>38</sup>, entre outros momentos. Desse modo, tornou-se

---

diversos sonhos apresentados pela personagem, relativamente à profissão que gostaria de ter. (Nota de campo, dia 6 de novembro de 2023, registo n.º 333). / No final da reunião da manhã narrei a obra intitulada *Não te esqueças* (2022) de Jane Godwin e Anna Walker. (Nota de campo, dia de novembro de 2023, registo n.º 388).

<sup>36</sup> Na parte da tarde, além da sessão de música, apresentei ao grupo a obra *Não faz mal ser diferente* recorrendo ao *castelet* e a marionetas de vara correspondentes a algumas das ilustrações do livro. (Nota de campo, dia 15 de novembro de 2023, registo n.º 411) / Após o almoço, acompanhei as crianças até à sala, na qual se sentaram na área da biblioteca. De seguida, iniciei a dinamização da obra: *A surpresa de Handa*, a partir de uma dramatização, realizada por mim, com a minha voz gravada (Nota de campo, dia 20 de novembro de 2023, registo n.º 426).

<sup>37</sup>No final, informei as crianças que teriam de realizar individualmente uma nova capa para o livro com um novo título e uma ilustração referente ao seu próprio título. Assim sendo, cada criança foi começando a pensar num possível título para a história. Posteriormente, cada criança iniciou a sua ilustração de forma *autónoma*, recorrendo à sua criatividade e imaginação. (Nota de campo, dia 4 de dezembro de 2023, registo n.º 477).

<sup>38</sup> Posto isto, a Laura, o Henrique, o Moisés, o Vasco e o Pedro SI ajudaram-me a colocar os materiais sob a mesa e foram selecionando os que preferiam para a concretização dos seus carros, sendo de referir que o Moisés e o Vasco realizaram em conjunto. Vários foram os materiais

crucial **envolver todas as crianças do grupo, incentivando à participação**, na medida em que as crianças divulgaram e partilharam, várias vezes, oralmente as suas ideias, novidades e conceções sobre uma diversidade de temáticas que emergiram em várias situações do dia, seja na reunião da manhã, seja em momentos de narração de histórias<sup>39</sup>, seja em saídas ao exterior<sup>40</sup>, seja nas interações entre pares e com a equipa educativa<sup>41</sup>, seja nos momentos destinados ao brincar, seja nas atividades e projetos que marcam o quotidiano do grupo. Segundo Tomás (2007), “a participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos” (p. 51).

Nesse sentido, se o grupo assume uma voz e um papel ativo no seu crescimento tornou-se crucial **continuar a proporcionar um ambiente democrático que valorize a escuta, as curiosidades, interesses e os direitos das crianças e do grupo**. A rotina do MEM possibilita às crianças serem sujeitos ativos com direitos e deveres ao longo da

---

utilizados para a construção dos carros, nomeadamente: cartão, caixas de cartão, rolos de papel higiénico, tampas de garrafas e de iogurtes, rolhas, mini formas de brigadeiros, pompons, massa, copos de plástico, caixa de ovos, entre outros.

Todas as crianças foram *autónomas* na seleção e na construção dos seus carros, evidenciando um grande poder de decisão sobre a forma como gostariam de ter os seus carros. (Nota de campo, dia 4 de janeiro de 2024, registo n.º 562).

<sup>39</sup> Por último, narrei a obra intitulada: *O que fazer com uma preocupação* (2023) de Tom Percival. O grupo permaneceu atento às ilustrações e ao texto escutado. Não obstante, por vezes tive de pedir a algumas crianças para deixarem de falar entre si, sobretudo a Maria João, Pedro SI, Henrique e o Carlos. No final da narração emergiu um diálogo sobre as preocupações do grupo. (Nota de campo, dia 17 de novembro de 2023, registo n.º 417).

<sup>40</sup> Na vila de Natal de Óbidos, antes de entrarmos na casa do gigante, o Manuel observou um castelo.

Manuel – “É um castelo abandonado com bruxas, dragões e reis magos”

Luísa T. – “Também pode ter animais e monstros”

Manuel – “Acho que é o castelo do rei mago”

Valentim – “Acho que é o castelo do *Harry Potter*”

Francisco – “Estamos no Natal do Harry” (Nota de campo, dia 13 de dezembro de 2023, registo n.º 531).

<sup>41</sup> A Luísa E. começou por partilhar comigo as prendas que tinha recebido no dia anterior.

Luísa E. – “Recebi quatro livros, uma camisola, uma oficina de madeira e outra de espetáculo. Mas a que mais gostei foi a camisola”

Estagiária – “Boa e é quentinha?”

Luísa E. – “Sim é, amanhã vou trazê-la e dá para ver o reflexo na parede se tiver sol”

Estagiária – “Boa, amanhã mostras-me. Agora fiquei curiosa” (Nota de campo, dia 13 de dezembro de 2023, registo n.º 524).

rotina do seu dia a dia. Um dos momentos, caracterizados por um ambiente democrático, corresponde às reuniões da manhã<sup>42</sup>, através das quais escuta atentamente todas as novidades das crianças, que são partilhadas oralmente e por registos escritos e fotográficos, de forma bastante entusiasta. Tal como argumenta Tomás (2007), “a participação democrática não é só um fim em si mesmo; é também um direito *processual*, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder” (p.49). Na ótica de Ferreira (2010),

as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, .... - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos (p. 157).

No que tange ao carácter particular é de referir que as minhas intenções para com as crianças passaram pelas seguintes: **incentivar o grupo a incluir a Camila nas suas brincadeiras**<sup>43</sup>, de modo a proporcionar momentos de interação entre a respetiva criança

---

<sup>42</sup> Na reunião da manhã, os responsáveis da semana, nomeadamente a Mariana e o Henrique foram dando a palavra a cada criança que tinha o seu nome escrito no mapa quero contar, mostrar ou escrever.

1º: Ema – “Eu trouxe esse peluche. Tem pepitas no corpo e é colorido”

2º: Luísa E. – “Trouxe o livro do projeto da família leitora, mas o desafio está dentro do livro.”

Estagiária – “Como se chama o livro?”

Luísa E. – “Perfeitamente normal”

Estagiária – “Vou buscar. Qual era o desafio?”

Luísa E. – “Tinha de dizer uma coisa sobre mim. Eu sou a única brincalhona e no desenho desenhei-me a mim e à Julieta”

Estagiária – “Muito bem Luísa, está muito bem desenhado”

3º: Pilar – “Eu trouxe este leão. Já o tenho há muito tempo”

4º: Manuel – “Quando acabar o dia vou com a mãe. Ela vem fazer coroas à tarde”

5º: Mariana – “Eu vi um filme do cão *Marmaduke*. Ele era muito bom e havia outro cão, o Zeus que era muito mau porque enganou o *Marmaduke*. Era o único vilão da história” (Nota de campo, dia 5 de janeiro de 2024, registo n.º 566).

<sup>43</sup> Após o almoço, observei que no interior da casa de madeira, a Luísa T., a Margarida, a Sara e a Camila estavam a brincar entre si, às mães e aos pais. Nesse momento, fiquei somente a observar a forma como interagem entre si, bem como o facto de terem incluído a Camila na respetiva brincadeira. A Camila estava muito *feliz* por participar na brincadeira. No início da minha prática, pude observar que a Camila brincava muitas vezes sozinha ou somente com uma ou duas crianças

com as restantes (tal intenção foi sendo alcançada ao longo do tempo, tendo incentivado outras crianças da sala a incluir a Camila nas suas brincadeiras); **encorajar o grupo a ser persistente e a não desistir dos seus objetivos**<sup>44</sup>, face aos medos que emergiam (em várias situações incentivei as crianças a não desistirem, reforçando a ideia de que são capazes com esforço, trabalho e dedicação); **observar os comportamentos e atitudes do Pedro Sm**, sendo que em conjunto, pensámos em diferentes estratégias de resolução dos seus problemas e, conseqüentemente, incentivei-o nos momentos em que se sentir mais revoltado para vir falar com um/a adulto/a ou para respirar fundo, sem recorrer à violência.<sup>45</sup>; também tive como intenção dialogar **de forma mais frequentemente, com o Miguel** promovendo espaços-tempos para que verbalizasse regularmente de forma a ajudá-lo a estimular a produção do oral<sup>46</sup>. Assim sendo, através das notas de campo

---

específicas da sala. No entanto, ao longo do tempo, tenho observado uma evolução na forma como interage com as restantes crianças da sala, verificando que o grupo tem demonstrado ser mais recetivo para com a Camila (Nota de campo, dia 12 de dezembro de 2023, registo n.º 519)

<sup>44</sup> Inicialmente a Luísa E. não queria saltar à corda porque dizia: “Eu não sei saltar à corda”. Ao escutar a opinião da criança percebi que, enquanto adulta ao seu redor terei um papel crucial, a fim de a incentivar a confiar em si e nas suas capacidades e, sobretudo a não desistir. Nesse sentido, incentivei-a a experimentar, informando-a que só aprendemos a tentar e a experienciar as situações. Assim sendo, a Luísa E. saltou várias vezes à roda e, a pouco e pouco, foi aprendendo a saltar cada vez melhor e com saltos cada vez mais seguidos. (Nota de campo, dia 11 de outubro de 2023, registo n.º 131). / Luísa E.- “Eu trouxe a minha corda que a minha avó me deu.” A respetiva criança informou que iria utilizá-la durante o dia de hoje, de forma a melhorar os seus saltos. Nesse sentido, através do exemplo da Luísa E. comuniquei o seguinte ao grupo: “é importante não desistirmos dos nossos objetivos. A Luísa disse-me há uns dias que não sabia saltar à corda, mas eu incentivei-a a não desistir e a continuar a praticar. Agora está cada vez melhor a saltar à corda”. Desta forma, tive como principal propósito informar as crianças de que só aprendemos algo a praticar e a errar. O erro faz parte da aprendizagem. (Nota de campo, dia 17 de outubro de 2023, registo n.º 174).

<sup>45</sup> O Henrique, o Pedro Sm, o Sebastião e o Carlos estavam a jogar futebol. De repente, observo o Pedro Sm. a empurrar o Sebastião com bastante força. Nesse sentido, decidi aproximar-me das restantes crianças para perceber o que se tinha passado. Apesar do Sebastião não se ter magoado, pedi ao Pedro Sm. para se sentar num dos bancos presentes no recreio. As restantes crianças continuaram a brincar e eu e o Pedro Sm. permanecemos juntos no banco a falar.

Dialoguei com o Pedro Sm. sobre o facto da sua atitude não ser de todo correta e aplicável, por isso, como consequência do seu comportamento permaneceu sentado até ao almoço. Ao longo deste momento, refleti em conjunto com o Pedro Sm. sobre as suas atitudes de agressão que têm sido constantes, incentivando-o nos momentos em que se sentir mais revoltado ou injustiçado sobre uma determinada situação, para recorrer a um adulto/a presente ou para sair um pouco do espaço envolvente, respirar fundo e regressar. (Nota de campo, dia 5 de dezembro de 2023, registo n.º 481).

<sup>46</sup> Nesse momento o Miguel chama-me, para me pedir para tirar uma fotografia ao seu carro. Estagiária – “Sim claro que tiro Miguel. O que é que o teu carro tem?”

descritas é possível verificar que ao longo da minha prática, tive em consideração as respetivas intenções para com o grupo.

### 3.1.2. Intenções para com as famílias

Na OS é possível constatar a importância que se atribui à presença dos pais e das famílias no dia a dia das crianças, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação dos seus filhos. Antes de mais, foi essencial **dar-me a conhecer enquanto estagiária, bem como ao meu percurso a desenvolver na PPSII**. A respetiva intenção foi concretizada nas primeiras semanas, através das quais me apresentei, quer através da carta de apresentação (*Anexo B*) quer oralmente por meio de conversas informais a todos os pais das crianças, de forma a compreenderem qual o meu papel e objetivos pedagógicos<sup>47</sup>.

Enquanto estagiária e futura educadora com direitos, deveres e valores sociais tornou-se essencial **respeitar as características individuais de cada família**. Tendo como referência a *Carta de Princípios da APEI* (2011), um dos compromissos para com as famílias passa por “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2). Nesse sentido, a família deve ser encarada como parceira na ação educativa e pedagógica do profissional de educação, por isso, tive como terceira intenção **incentivar a participação das famílias na minha prática educativa, escutando as suas sugestões**. A título exemplificativo, é de referir que não só convidei as famílias a participarem no projeto dos carros<sup>48</sup>, a partir

---

Miguel – “4 rodas -1,2,3,4; um boneco; é verde e castanho.”

Estagiária – “Boa, queres ver a foto?”

Miguel respondeu que sim e ficou muito satisfeito pela fotografia. (Nota de campo, dia 09 de outubro de 2023, registo n.º 89) / O Miguel e o Manuel quando me viram, chamaram-me para ajudá-los a construir uma casa usando blocos de construção em legos. O Manuel teve a ideia de fazer um caminho secreto, enquanto eu e o Miguel permanecemos a construir as paredes da casa e o teto. O Miguel disse-me que queria começar pelas paredes da casa e só no fim o teto sob as paredes. (Nota de campo, dia 11 de outubro de 2023, registo n.º 126).

<sup>47</sup> Apouco e pouco iam chegando várias crianças à sala com o/a seu/sua mãe/pai, acompanhando-as no registo da sua presença. Nesse sentido, tive a possibilidade de me dar a conhecer a alguns pais que ainda não me conheciam, nomeadamente a mãe do Pedro Sm e o pai do Henrique. (Nota de campo, dia 16 de outubro de 2023, registo n.º 160).

<sup>48</sup> Logo de seguida, convidei as quatro crianças presentes, como: Vasco, Moisés, a Julieta e a Petra a participarem na realização de um cartaz, a fim de informar as famílias e outras crianças e

de um cartaz a informar o respetivo projeto, como também solicitei a colaboração dos pais em disponibilizarem material reciclável para a construção dos carros<sup>49</sup>. Não obstante, ao longo da prática, fui enviando um conjunto de fotografias de vários momentos semanais à educadora, para que a mesma pudesse enviá-las aos pais, de forma a dar a conhecer as diversas propostas concretizadas e vivenciadas pelas crianças. Conforme Mata e Pedro (2021), “os profissionais de educação, quando conseguem promover parcerias com as famílias, levam a uma aproximação destes dois contextos, encontrando formas partilhadas e com sentido para ambos contribuírem para a educação das crianças” (p. 28). Porém para que a participação fosse frequente foi urgente **construir uma relação com base na confiança, no diálogo e no respeito**.

Por fim, estabelecendo uma alusão com a temática de investigação a realizar, observei uma panóplia de registos escritos e fotográficos (são partilhados pelas crianças nas reuniões da manhã) expostos nas *paredes* que retratam uma diversidade de experiências culturais vivenciadas pelas crianças. Posto isto, foi bastante importante **compreender os motivos que levam as famílias a proporcionar diversas práticas sociais e culturais às crianças**, enriquecendo o reportório e capital cultural das mesmas. Para que tal intenção fosse concretizada, optei por solicitar a colaboração dos pais das crianças a preencherem o inquérito por questionário, relativo às práticas culturais que proporcionam às crianças. Através da futura análise dos resultados, compreenderei os motivos que levam os pais a proporcionarem os respetivos momentos e experiências culturais e sociais.

### 3.1.3. Intenções para com a equipa educativa

As minhas intenções para com os elementos que compõem a equipa educativa são igualmente importantes para a minha prática pedagógica, enquanto estagiária, como também quando me tornar educadora. Por esse motivo, optei inicialmente por **conhecer**

---

elementos da equipa educativa sobre o projeto em desenvolvimento. Todas as crianças aceitaram, partilhando oralmente o que gostariam que estivesse no respetivo cartaz. De seguida, cada criança escreveu o seu nome. O Vasco e o Moisés mostraram interesse em ilustrar o respetivo cartaz (Nota de campo, dia 3 de novembro de 2023, registo n.º 307).

<sup>49</sup> Assim que a reunião da manhã terminou, questioneei ao grupo quem gostaria de realizar carros com materiais reutilizáveis e recicláveis que foram disponibilizadas pelas famílias, na medida em que solicitei previamente a sua colaboração em disponibilizarem os respetivos recursos. (Nota de campo, dia 4 de janeiro de 2024, registo n.º 562).

**a equipa educativa de toda a organização socioeducativa**, através dos momentos do recreio, da hora do almoço, como também de divulgações de atividades e /ou projetos realizados entre salas, tendo em vista o respeito pelas suas singularidades. Nesse sentido, foi preponderante **adaptar-me às rotinas da equipa e, conseqüentemente, cooperar com a sua prática educativa**, de forma a garantir um ambiente favorável para o crescimento das crianças. Durante prática, considero ter cooperado com a equipa educativa da sala, adaptando-me cada vez mais às suas rotinas. Importa referir que, as respetivas intenções foram concretizadas, na medida em que optei por **construir uma relação de respeito, de honestidade, de cooperação e de tolerância**, não só com a equipa educativa relativa à sala, na qual realizo a PPSII, como também com os restantes membros que compõem a OS.

#### **3.1.4. Intenções para com a comunidade**

A comunidade tal como a família são parceiras da equipa educativa. Para tal torna-se essencial **valorizar a comunidade enquanto parceira da organização socioeducativa** e, conseqüentemente, **proporcionar às crianças o conhecimento e observação do meio ao redor, a partir de saídas ao exterior da OS**, seja no meio natural, seja a locais culturais, sociais e lúdicos. Tais intenções foram concretizadas, na medida em que tive a iniciativa de proporcionar ao grupo uma visita ao *Universo D*<sup>50</sup>, como forma de aprofundarem os seus conhecimentos sobre os seus próprios direitos, como também fui auxiliando a educadora a refletir sobre determinadas visitas ao exterior, quer no Museu Calouste Gulbenkian, quer em bibliotecas municipais.

---

<sup>50</sup> Na manhã do dia 2 de fevereiro proporcionei ao grupo a visita ao *Universo D*, um programa através do qual as crianças tiveram a possibilidade de realizar uma viagem pelos direitos das crianças e dos jovens, “promovendo a Educação para os Direitos Humanos, com foco na Convenção sobre os Direitos das Crianças e na declaração Universal dos direitos humanos” (Nota de campo, dia 02 de fevereiro de 2024, registo nº716)

4. *EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FAMÍLIAS* -  
SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA PENSAR NAS PRÁTICAS  
CULTURAIS FAMILIARES

| ' ' | | ' ' |

#### 4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Ao longo do percurso da PSII, observei atentamente as paredes ao redor da sala, na medida em que transmitem um conjunto de *histórias pessoais e coletivas* relativas a registos escritos e fotográficos de experiências culturais que as crianças vivenciam, sendo elaborados com as suas famílias, intituladas, segundo Bourdieu, de *capital cultural*<sup>51</sup>. Não obstante, torna-se essencial referir que as paredes junto às restantes salas da OS, desde o berçário até ao 1.º CEB também apresentam diversas práticas culturais familiares (*Anexo H*). Bourdieu (1989) recorre ao conceito de *capital cultural* como forma de apresentar todas as formas em que a cultura se pode manifestar ao longo das condições de vida do ser humano.

As respetivas experiências vivenciadas pelas crianças, proporcionadas pelo seio familiar, são comunicadas e partilhadas de forma bastante *entusiasta* sobretudo nas reuniões da manhã, através das quais as crianças contactam, entre si, com diferentes vivências familiares que, conseqüentemente, ampliam o seu repertório cultural<sup>52</sup>. Conforme Bourdieu (1989) cada família tem o papel de transmitir aos seus filhos, quer de forma direta ou indireta, “um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícito e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital e a instituição escolar” (p.5).

Posto isto, cada criança assume agência e voz ativa sobre as suas próprias experiências diariamente no JI, tal como é possível observar nos exemplos que se seguem na *figura 1* referentes a um conjunto de 25 práticas sociais e culturais (partilhadas por cada criança, em dias diferentes) que lhes foram proporcionadas pelas suas famílias.

---

<sup>51</sup> A sala é bastante luminosa com janelas amplas no seu interior e com uma varanda, através do qual as crianças conseguem observar o espaço exterior (recreio). Por último, gostaria de referir que as paredes fora da sala, junto à porta, também contêm registos das novidades relativas a experiências sociais e culturais que as crianças partilham na reunião da manhã. (Nota de campo, dia 02 de outubro de 2023, registo n.º 2).

<sup>52</sup> Posteriormente ao diálogo com o grupo, a educadora sentou-se numa das cadeiras da roda e perguntou às crianças se gostariam de partilhar as suas novidades do fim de semana. Nesse momento, a maior parte do grupo ficou bastante *motivado* em comunicar, contudo as crianças que demonstraram esse interesse foram compartilhando de forma faseada, e, simultaneamente, a educadora procedia ao registo escrito das palavras mencionadas pelas crianças numa folha em branco. (Nota de campo, dia 02 de outubro de 2023, registo n.º 5).

<p><b>Lúisa E.</b> – “Fui ao <b>lançamento do livro</b> Cor de Margarida”. Além disso, partilhou que tinha ido ao L.U.C.A fazer uma oficina de Stop Motion. (Nota de campo, dia 02 de outubro 2023, registo nº 5)</p> <p><b>Laura</b> – “Ontem foi fim de semana e eu fui a <b>São Martinho do Porto</b> (Nota de campo, dia 02 de outubro 2023, registo nº 5)</p> <p><b>Vasco</b> – “Eu fui ao <b>parque de dinossauros</b>” (Nota de campo, dia 02 de outubro 2023, registo nº 5)</p> <p><b>Sebastião</b> – “Ontem fui ao <b>Porto</b>” (Nota de campo, dia 02 de outubro 2023, registo nº 5)</p> <p><b>Carolina P.</b> – “Eu fui à <b>praia de São João</b>” (Nota de campo, dia 02 de outubro 2023, registo nº 5)</p> <p><b>Valentim</b> - “Eu fui ao <b>Campo Grande, andei de bicicleta e de barco. E houve um concerto de violoncelo</b> (Nota de campo, dia 02 de outubro 2023, registo nº 5)</p> <p><b>Ema</b> - “Eu fui ao <b>teatro da Bela Adormecida</b>. (Nota de campo, dia 02 de outubro 2023, registo nº 5)</p> <p><b>Pedro Sm.</b> “<b>Fui a Tomar</b> e trouxe esta almofada da terra da avó” (Nota de campo, dia 02 de outubro 2023, registo nº 5)</p> <p>A <b>Lúisa T.</b> mencionou que tinha ido à <b>praia do barril de comboio com os pais</b>, apresentando a sua folha de registo com fotografias do passeio. (Nota de campo, dia 04 de outubro 2023, registo nº 47)</p> <p><b>Mariana</b> - Posteriormente, a Mariana comunicou que tinha ido a um <b>espétaculo aéreo</b>, no qual estavam vários aviões e parapentes a motor a cruzarem-se entre si, como se estivessem a fazer acrobacias. (Nota de campo, dia 04 de outubro 2023, registo nº 47)</p> <p><b>Moisés:</b> inicialmente apresentou uma folha com várias imagens do seu passeio até à <b>aldeia Museu José Franco</b>. “<b>Ontem eu fui ao museu...</b> fui dar comida às ovelhas e dei alface e folhas... também dei às ovelhas, cabras, galinhas e galos...” (Nota de campo, dia 06 de outubro 2023, registo nº62)</p>	<p>A <b>Pilar e Petra</b> partilharam o seu registo fotográfico na <b>praia foz do Arelho e em Óbidos</b>, explicitando oralmente que tinham estado na piscina e na praia, expondo o seu <b>agrado e satisfação</b> (Nota de campo, dia 09 de outubro de 2023, registo nº77)</p> <p><b>Francisco</b> – “Eu fui a <b>Paris e à Disney</b> com os meus pais. Fui ao hotel dos super-heróis e à montanha-russa. (Nota de campo, dia 10 de outubro 2023, registo nº 94)</p> <p><b>O Pedro SI</b> partilhou com o grupo o seu registo relativo aos locais que conheceu e visitou no fim de semana prolongado: <b>Portugal dos Pequeninos em Coimbra; Bom Jesus de Braga; Oceanário do Porto</b> (Nota de campo, dia 12 de outubro de 2023, registo nº133)</p> <p><b>Maria João</b> – “Eu fui à Moita a uma festa de bruxas de dia e de noite (...)” A respetiva criança teve a oportunidade de participar num <b>evento medieval num território habitado por bruxas no Sabugal</b>. (Nota de campo, dia 16 outubro de 2023, registo nº 162)</p> <p><b>Manuel</b> – “Eu fui a <b>Castelo Branco</b> com a mãe e o mano e comi passarinhos e pão com molho” (Nota de campo, dia 16 outubro de 2023, registo nº 162)</p> <p><b>Miguel</b> – “Eu também fui ao <b>estádio do Benfica</b> e também encontrei o Manuel e vi a água do Benfica” (Nota de campo, dia 30 de outubro de 2023, registo nº 283)</p> <p><b>Henrique</b> – “Também trouxe uma <b>massote dos jogos olímpicos do meu pai</b> que dá treinos de trampolim.” (Nota de campo, dia 8 de novembro de 2023, registo nº 359)</p> <p><b>Carolina G.</b> – “<b>Fui a um museu</b>, aquele que já fomos com a mãe, pai, o António “(referindo-me ao <b>museu de arte urbana</b>) (Nota de campo, dia 4 de dezembro de 2023, registo nº 473)</p> <p><b>Margarida</b> – “Eu fui a <b>Cardiff</b>, foi onde nasci.” De seguida, mostrou um conjunto de imagens e postais do respetivo local. (Nota de campo, dia 5 de dezembro de 2023, registo nº 478).</p> <p><b>O Carlos</b> mostrou um <b>conjunto de imagens de Londres</b>, nomeadamente a London Bridge; o museu britânico; o museu dos transportes e o museu da ciência. Por fim, também mostrou uma imagem relativa ao seu fim de semana no Alentejo, mais concretamente em Estremoz. (Nota de campo, dia 11 de dezembro de 2023, registo nº 499).</p> <p><b>Julieta</b> – “Fui <b>ver o filme wjsb</b> ao cinema” (Nota de campo, dia 11 de dezembro de 2023, registo nº 499).</p> <p>A <b>Camila</b> partilhou um conjunto de registos fotográficos e escritos sobre a sua ida a Praga (Nota de campo, dia 11 de dezembro de 2023, registo nº 499).</p> <p>A <b>Sara</b> divulgou ao grupo que tinha ido, no fim de semana, a um <b>espétaculo de circo no coliseu dos recreios</b> com a companhia dos seus tios e da sua prima. (Nota de campo, dia 11 de dezembro de 2023, registo nº 499).</p>
---	--

Figura 1 - Exemplos de experiências sociais e culturais partilhadas pelas crianças da sala

Portanto, a investigação a realizar no decurso da PPSII apresenta a seguinte temática: “Educação, Infância e Famílias: as práticas culturais familiares num jardim de infância”. Nesse sentido, a investigação centra-se na seguinte questão de partida: *De que forma os discursos e os registos das experiências das crianças da sala de um II expressam o capital cultural das suas famílias?* Para esse efeito, apresenta, consequentemente, um conjunto de três objetivos específicos, tais como: i) compreender de que forma, a partilha do capital cultural das crianças possibilita à equipa educativa informar a sua prática educativa e pedagógica; ii) analisar as conceções das crianças sobre a partilha das suas vivências culturais; e, por fim, iii) identificar as motivações das famílias ao proporcionar às crianças diferentes experiências sociais e culturais.

A presente investigação focar-se-á na valência em jardim de infância, nomeadamente numa sala com uma educadora, auxiliar de ação educativa e com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 4-6 anos, cujos progenitores são caracterizados por uma condição social média/média-elevada (Cf. 2.1.6).

## **4.2. Crianças, capital cultural e vivências – enquadramento teórico**

O presente subcapítulo corresponde ao enquadramento teórico alicerçado à problemática em estudo, intitulada: “Educação de Infância, Infância e Famílias: as práticas culturais familiares”. A presente revisão de literatura encontra-se estruturada em três diferentes tópicos, sendo esses: **i)** conceito de *capital cultural*; **ii)** crianças como sujeitos de direitos na Educação de Infância e, por fim, **iii)** relação entre Educação de Infância, Crianças e Famílias.

### **4.2.1. Conceito de Capital Cultural**

Na ótica de Bourdieu e Passeron (1977) existem várias formas de capital, sendo que umas são mais evidentes do que outras. O capital económico é uma forma óbvia e mensurável, enquanto o capital social é relativamente difícil de reconhecer e quantificar. O capital cultural é uma forma altamente “disfarçada de transmissão hereditária de capital, que o faz tornar bastante poderoso” (citado por O’Brien, 2023, p. 7).

O conceito *capital cultural* foi criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, a partir da década de 1960, que tem sido utilizado em diversos estudos alicerçados à educação para a infância e assume lugar de charneira na Sociologia da Educação (Cunha, 2007). Para o sociólogo, a divisão da sociedade em classes não ocorreu somente às condições económicas e financeiras que caracteriza cada estrato social, mas também ao capital cultural intrínseco a cada ser humano (Nogueira, 2010). Recorre ao conceito de capital cultural de forma abrangente (1979), servindo para referir todas as formas em que a cultura se manifesta sobre as condições de vida dos indivíduos.

Em relação ao papel das famílias, Ferreira e Araújo (2019) demonstram que as mesmas assumem um “papel determinante na transmissão de recursos, competências e disposições de natureza diversas com aquilo que possuem, configurando-se em uma influência ao desempenho escolar de seus filhos de acordo com aquilo que puderam lhes oferecer” (p. 35). Conforme Bourdieu (1989) cada família tem o papel de transmitir aos seus filhos, quer de forma direta ou indireta, “um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícito e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital e a instituição escolar” (p.5). De acordo com O’Brien (2023) os pais de classe média apresentam níveis relativamente elevados de

capital cultural que é evidenciada na forma como se relacionam com as atividades/momentos do estabelecimento educativo, como também nas conversas formais e informais com as adultas responsáveis pelas crianças e os diálogos que estabelecem com os seus filhos sobre o dia a dia e, ainda, a preocupação em proporcionar-lhes experiências enriquecedoras, do ponto de vista social e cultural.

Portanto, tal como Quaresma (2013) enfatiza “a socialização familiar não deixará de contribuir para a aquisição de disposições culturais que, como lembram Bourdieu e Passeron, não são produto de um “milagre da predestinação” (p. 9).

### **Diferentes modalidades de Capital Cultural**

Para Bourdieu (1979), *capital cultural* corresponde a um conjunto de bens simbólicos que podem ser apresentados em três modalidades: capital cultural incorporado; capital cultural objetivado e, por fim, o capital cultural institucionalizado:

- i) **O *Capital Cultural Incorporado*** (linguagem, preferências, maneirismos) diz respeito ao conhecimento que é conquistado, de forma hereditária a partir das interações sociais com a cultura e o meio ao redor. A respetiva transmissão é realizada ao longo da vida dependendo dos *habitus* de cada pessoa, ou seja, da sua identidade e formas de pensar (*idem*). Na ótica de Oliveira e Cruz (2014) a respetiva forma de capital “é acumulado através de uma assimilação que demanda tempo e se torna parte duradoura da singularidade do indivíduo, é composto por elementos como gostos (musicais, literários, artísticos)” (p. 1251). Bourdieu (1999) apresenta um exemplo explícito que facilita a compreensão desta forma de capital cultural: “para possuir máquinas, basta ter capital económico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica, (...) é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado (p. 4).
- ii) **O *Capital Cultural Objetivado*** (bens culturais, livros e obras de arte) “nada mais do que a posse de bens culturais como obras de arte, livros, ou como o acesso a museus, peças teatrais, cinema, entre outros” (Oliveira & Cruz, 2014, p. 1252). Assim sendo, “o capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade” (Bourdieu, 1999, p. 4).
- iii) **O *Capital Cultural Institucionalizado*** (qualificações, credenciais de educação) diz respeito ao reconhecimento formal de uma instituição, relativamente ao capital cultural

que uma pessoa adquiriu num determinado momento da sua vida, correspondendo às suas habilitações académicas e profissionais (*idem*). Assim sendo, “manifesta-se como atestado e reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas (ex.: o diploma e todo o tipo de certificados escolares)” (Nogueira, 2010, p. 2).

Posto isto, além dos conhecimentos que advém da educação formal, Bourdieu pretende realçar os saberes acumulados que provém de outras formas de socialização, ou seja, enfatiza o capital cultural que pode ser adquirido sobre diferentes formas: seja pela aquisição por parte do sujeito; seja pelos bens ou propriedades mensuráveis, seja através de um reconhecimento jurídico- formal.

#### **4.2.2. Crianças como sujeitos de direitos na Educação de Infância**

De acordo com Trevisan, (2012; 2014) processos e práticas democráticas e cidadania devem estar presentes em todos os contextos educativos, possibilita ao grupo, o desenvolvimento de atitudes com sentido crítico e interventivo. Afinal, todas as crianças têm o direito de partilhar as suas vivências, memórias e experiências sociais e culturais que, conseqüentemente, contribuem para que em conjunto, as crianças fomentem o conhecimento que detém entre si. Tal como Javeau realça, “o indivíduo “socializa-se ao mesmo tempo que é socializado, constrói-se a si próprio na medida em que é construído pelos outros” (citado por Tomás, 2007, p. 122).

A partir da publicação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC; ONU, 1989), mais concretamente na última década do século XX, emergiu um respeito e uma atenção em relação aos direitos humanos da criança, na medida em que começaram a ser considerados direitos de autonomia e participação “como a nova norma nas práticas e políticas relacionadas com a infância a nível global” (Fernandes, 2019, p. 12). Conforme Tomás (2014), o CDC foi um dos documentos mais ratificados de todos os tratados sobre direitos humanos que “implicou um conjunto de alterações importantes para a categoria social da infância, nomeadamente a substituição da conceção tradicional de proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos” (p. 135). De acordo com a CDC (1989), que foi um marco histórico para a “afirmação da criança como cidadã inserida num contexto democrático” (Vasconcelos, 2015, p.33):

A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de

todo o tipo (...) seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.

Já Dewey defendia que “no respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas” (citado por Vasconcelos, 2015, p. 33). Tal como argumenta Tomás (2007), “a participação democrática não é só um fim em si mesmo; é também um direito *processual*, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar abusos de poder” (p.49).

Na ótica de Ferreira (2010),

as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, .... - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos (p. 157).

Desta forma, cada criança é sensibilizada para a importância de, enquanto cidadã, assumir uma voz e participação ativa na sociedade envolvente com direitos e deveres. Conforme Sarmiento (2018), “o entendimento da criança como cidadã remete-nos agora para a abordagem da criança como ator social, ou seja, do reconhecimento da sua voz, da sua participação no mundo que a rodeia, afirmando seus valores e direitos” (p. 48). Em concordância, Ferreira (2004), Tomás (2011) e Trevisan (2014) defendem o argumento de as crianças não são seres passivos, mas ativas na construção das suas vidas sociais e na dos que as rodeiam.

O pressuposto defendido pelas autoras anteriores encontra eco nas OCEPE (Silva et al., 2016) quando se defende que a *criança é sujeito e agente do seu processo educativo* (p. 9) e, por isso, tal como as mencionam, a sua voz e, conseqüentemente, os seus pontos de vista devem ser escutados e valorizados, na medida em que a mesma é o principal foco do seu processo de aprendizagem, intervindo, simultaneamente, na evolução do mesmo). Tal como Tomás (2007) argumenta “a criança não é mero receptor das influências a que

está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vista que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito” (p. 122).

Um dos papéis que o/a (s) adulto/a (s) ao redor das crianças devem assumir diz respeito à capacidade de escutar atentamente as crianças, para que possam exprimir as suas concepções, assumindo uma voz ativa, relativa ao papel e à sua posição, enquanto filhos, no interior do seu contexto educativo e familiar, conforme a opinião de Graça (2015). No fundo, torna-se crucial compreender de que forma as crianças o percebem, tendo como base as interações e experiências que vivenciam com os adultos, bem como com outras crianças da OS. Nesse contexto, persiste a importância de questionar e refletir sobre o papel passivo ainda atribuído às crianças, e sobre a necessidade de modificar esse pressuposto.

Destaca-se, conforme as ideias de Sarmiento (2018), a importância de reconhecer a criança como cidadã, o que implica considerá-la como um agente social ativo. Nesse sentido, é essencial valorizar sua voz, participação e compreensão do que a rodeia. Não obstante, é importante destacar que o processo educativo não depende somente da ação e do papel ativo que cada criança assume no seu desenvolvimento, mas também está alicerçado às interações que cada uma estabelece com as pessoas ao redor, bem como com o espaço envolvente que é influenciado e influencia no seu desenvolvimento holístico, como pude observar durante o tempo da PPS I e II.

Por fim, partilho dos pressupostos enunciados anteriormente, nomeadamente, de acordo com Soares, Sarmiento e Tomás, “as competências das crianças, bem como o seu estatuto de sujeitos de conhecimento e de ação são claramente reveladas através do espaço de diálogo e participação que se cria, das relações que se estabelecem, e das negociações e confrontos que se vão desenvolvendo entre pares e com adultos (citado por Domingues & Gomes, 2015, p. 136). Nesse sentido, de forma a reconhecer o papel social das crianças, enquanto sujeitos e cidadãos ativos com direitos e deveres pressupõe dar-lhes voz e escutá-las de forma respeitosa e atenta. As crianças e os adultos devem ser encarados como seres que partilham uma relação de interdependência num processo de construção de cidadania (Trevisan, 2012; 2014; Sarmiento, 2018).

### 4.2.3. Relação Educação de Infância, Crianças e Famílias

A relação educação de infância, crianças e família deve ser encarada como uma relação de parceria, que seja marcada pelo envolvimento dos pais ou das famílias no dia a dia das crianças no jardim de infância. Através deste contacto direto, os pais têm a possibilidade de conhecer a rotina, os projetos dos seus filhos as suas conquistas e evoluções e, ainda, possibilita-lhes comunicarem com o/a (s) adulto/a (s) ao redor das crianças, seja o/a educadora/a ou o/a auxiliar. Tal como Figueiredo (2018) refere: “compreende-se a família como o primeiro espaço de afeto, de segurança e de alteridade” (p.65). Nesse sentido, o processo educativo das crianças está dependente do envolvimento dos pais e das famílias, uma vez que constituem o “pilar” essencial no progresso do/a (s) seu/ua (s) filho/a (s). Na perspetiva de Matos (2012), “a relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância, situação que os educadores conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas” (p. 47).

O envolvimento parental é multidimensional e pode ser notório em diferentes parâmetros (Mata e Pedro, 2021), nomeadamente: *dimensão comportamental* (quando os pais participam nas propostas do JI, ficam em contacto mais próximo com o dia a dia das crianças e das suas conquistas e aprendizagens, reconhecendo o trabalho a ser desenvolvido com o grupo. Assim sendo, a relação entre pais e educadores ficará mais estreita e cúmplice, o que contribuirá para que a criança compreenda que o JI é um espaço muito importante); *dimensão da disponibilidade pessoal* (a disponibilidade dos pais ao conversar com os seus filhos sobre o seu dia a dia no JI, revela uma preocupação e interesse por parte dos pais em compreender e conhecer as vivências, brincadeiras e projetos onde as quais as crianças estão integradas); *dimensão de envolvimento cultural* (quando os pais proporcionam aos seus filhos diferentes experiências sociais e culturais, como visitas a exposições, museus, teatros, entre outros momentos contribuirá para o incremento do capital cultural das mesmas, tornando-as seres mais íntegros, culturais e conhecedores do mundo envolvente); *dimensão de comunicação casa/escola* (corresponde à comunicação entre os membros da família e os/as adultos/as envolventes no contexto educativo. Desta forma, os pais ao estarem em contacto com as pessoas

responsáveis pelas crianças do JI ficam mais informados dos momentos que acontecem no dia a dia); *dimensão envolvimento parental centrado no contexto de aprendizagem em casa* (os pais podem também proporcionar às crianças momentos de aprendizagem, diversão e de brincadeira em casa). Por esse motivo, é de salientar que na ótica de Maranhão e Sarti (2008), “os primeiros contactos entre as famílias e os profissionais (de educação) são decisivos na construção do relacionamento entre ambos” (p. 181).

Não obstante, Sarmiento (2018) *abre os olhos ao leitor* para a questão da articulação da vida familiar com a vida profissional dos pais, que, por vezes, serve de barreira para um maior envolvimento e participação das famílias no dia a dia das crianças. Contudo, parte também do/a educador/a refletir sobre determinadas estratégias que facilitem a inclusão de todas as famílias, de determinadas formas. Nesse sentido, a organização socioeducativa deve, não só escutar todas as crianças e as respetivas famílias, como também proporcionar-lhes todas as informações sobre os seus educandos, através das reuniões entre o educador e os encarregados de educação que ocorrem na sala. Além do papel da OS, é fulcral realçar a função do/a educador/a, a fim de estabelecer uma ligação próxima com as famílias das crianças, uma vez que é importante que esteja consciente da intencionalidade educativa das suas práticas, que advém de um processo reflexivo de observação, planeamento e avaliação, devendo ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, escutando e tendo em consideração as sugestões, expectativas e anseios das famílias.

A partir das relações com os outros e com o meio cultural, social e político que a rodeia, a criança vai começando a obter uma noção real relativamente à visão que tem de si própria, reconhecendo, a pouco e pouco, as suas características individuais, interesses e necessidades. Segundo Vasconcelos (2015), as crianças vivem num mundo de interações, seja com as famílias, seja com os adultos ao redor no contexto educativo e na própria comunidade envolvente. No fundo, as organizações socioeducativas não devem ser encarados como espaços “de sofrimento, mas lugar de realização, de descobertas e de interação com pessoas que realmente se importam com a autorrealização e reconhecimento de que crianças pensam, sentem, admiram-se, enxergam, compreendem, interpretam, agem” (Azevedo et al., 2018, p. 174).

### **4.3. Roteiro Metodológico e Ético – Investigação em Jardim de infância com crianças**

No âmbito da investigação da PPSII, intitulada “Educação, Infância e Famílias: as práticas culturais familiares num jardim de infância” é imprescindível focar nas opções metodológicas que lhes estão subjacentes. Nesse sentido, é crucial refletir conscientemente sobre a natureza a definir, bem como o método, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, que serão adotados ao longo do processo, tendo como referência os objetivos delineados, bem como o grupo de crianças a que se dirige.

#### **4.3.1. Natureza da investigação e método**

Posto isto, a investigação proposta assenta no paradigma de **natureza qualitativa**, a fim de proceder a uma compreensão dos dados analisados. Tal como argumenta Amado (2010), a investigação qualitativa assenta

numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos informados (teórica, metodológica e tecnicamente) e treinados para o efeito; pesquisa que tem como objetivo obter junto dos sujeitos a investigar (amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) informação e a compreensão (o *sentido*) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida) (p. 139).

No fundo, o paradigma de investigação qualitativo ou interpretativo consiste numa pesquisa sistemática, suportada em princípios teóricos e comportamentos éticos, cujo propósito centra-se em adquirir e compreender a informação de certos comportamentos, emoções ou modos de estar, pensar e ser dos indivíduos a investigar. Desta forma, visa encontrar conclusões gerais sobre os contextos investigados (Amado, 2014). Ferreira e Tomás (2022) argumentam que “uma boa parte das investigações qualitativas com crianças recorre ou assenta em processos de observação participante que implicam a imersão do/a investigador/a durante períodos de tempo mais ou menos longos” (p. 283).

Durante a redação do presente roteiro metodológico, torna-se fundamental informar que a respetiva investigação estará inserida numa perspetiva metodológica de **estudo de caso**. De acordo com Belfo e Martins (2011), o respetivo método “examina um

fenómeno no seu ambiente natural, empregando múltiplos métodos de recolha de dados para albergar informação de uma ou de várias entidades (pessoas, grupos) tendo como objetivos fundamentais, o alargar ou aprofundar o conhecimento científico sobre determinados fenómenos sociais” (p.44). Na perspetiva de Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso possibilita estudar o objeto (caso) num determinado contexto real, a partir do recurso a uma diversidade de fontes de evidências, podendo ser qualitativas ou quantitativas. O respetivo método requer do investigador uma reflexão consciente e ponderada relativamente às características que lhes é (ao método) subjacente, nomeadamente: “a falta de sistematização; o seu carácter holístico; a maior ou menor importância do contexto, a investigação participante/não participante, a possibilidade de generalizar os resultados, a necessidade de uma teoria previa e o carácter interpretativo constante” (p. 64).

No que respeita à tipologia, mais concretamente aos tipos de estudo de casos apresentados por Yin (1993), o presente estudo de caso caracteriza-se por ser exploratório, na medida em que possibilita “definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior, podendo buscar hipóteses e proposições relevantes para orientar estudos posteriores”. (Meirinhos & Osório, 2010, p.57).

#### **4.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Na presente investigação, mais concretamente, torna-se essencial proceder a uma seleção previa e diferenciada de técnicas e instrumentos de recolha de dados. Nesse sentido, recorri a um processo de triangulação de dados, com o propósito de adquirir o máximo de informações fidedignas sobre a problemática em causa (Meirinhos & Osório, 2010). Na ótica de Stake (1999), a triangulação é um processo que implica a utilização de uma diversidade de meios de recolha de dados, a fim de explicitar significados a investigar. Isto é, possibilita evitar o máximo de conclusões erradas e afastadas da sua realidade.

No que respeita às técnicas e instrumentos de recolha de dados optei pela **observação direta participante e não participante** enquanto técnicas fundamentais na investigação, que servirão como fontes de evidências para o respetivo estudo de caso (Yin 2005). Conforme Rodríguez et al. (1999), a observação participante corresponde a um

método interativo que possibilita a recolha de dados, através da qual o investigador deverá estar presente e integrado nos fenómenos a observar. Flick (2004) acrescenta que nesta forma de observação, o investigador também pode influenciar o que observa devido à sua participação. Nesse sentido, a respetiva forma de observação “permite ao pesquisador (*fieldworker*) utilizar o contexto sociocultural do ambiente observado (os conhecimentos socialmente adquiridos e compartilhados disponíveis para os participantes ou membros deste ambiente) para explicar os padrões observados de atividade humana” (Marietto, 2018, p.7-8). Conforme Ferreira e Tomás (2022) “uma postura de observação com crianças, entendidas como atores sociais e produtoras de culturas lúdicas (...) requer do/a observador/a uma atenção particular às suas interações e aquilo que lhes dá sentido, quer em termos de conteúdo, quer em termos socio emocionais.” (p. 286). Nesse sentido, recorri às notas de campo, a fim de compreender, com base numa observação e escuta ativa, das práticas culturais que eram partilhadas pelas crianças.

A segunda técnica que seleccionei corresponde à **consulta e análise de documentos**, no âmbito das áreas do saber de sociologia e pedagogia, alusivos à temática a investigar. Meirinhos e Osório (2010) salientam que as informações recolhidas com base nas fontes documentais utilizadas poderão “servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes.” (p. 62).

Enquanto terceira técnica de recolha de dados é de referir a utilização das **entrevistas estruturadas**, realizadas à educadora cooperante e à AAE, tendo como instrumento de recolha de dados um breve guião (*Anexo N*) formado por um conjunto de questões, alicerçadas à temática de investigação, através do qual irei transcrever (*Anexo O*) e analisar as respostas descritas pelas destinatárias, com vista à análise categorial (*Anexo P*). Meirinhos e Osório (2010) argumentam que a respetiva técnica de recolha de dados “é considerada uma interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, extrair conclusões sobre o estudo em causa (p. 62 – 63). Conforme Sampaio e Lycarião (2021), a análise de conteúdo “envolve procedimentos especializados e precisa, necessariamente, estar assentada em três princípios básicos da ciência, a saber: validade, confiabilidade e replicabilidade” (p. 16). Os mesmos autores concluem que.

Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (p. 17).

Ao longo da investigação também procedi a **grupos de discussão focalizada** ou *focus grupos*, a 13 crianças que comunicaram oralmente, após lhes ter questionado, o seu interesse em participar na entrevista, com base num guião (*Anexo Q*), cujas respostas serão transcritas (*Anexo R*) e organizadas, posteriormente, numa tabela de análise categorial (*Anexo S*). Ferreira (2018) refere que o tema da entrevista deve estar alicerçado à vida dos participantes e os mesmos estão necessariamente implicados no respetivo tema. Todos os sujeitos têm a possibilidade de participar, comunicando oralmente o seu ponto de vista, com vista a transmitirem informações completas, precisas e coerentes com o assunto a investigar. Consoante Gui (2003) uma das vantagens referentes ao respetivo formato descrito, “consiste na oportunidade de observar uma quantidade muito maior de interação entre os participantes a respeito de um tópico, em um limitado intervalo de tempo, podendo o pesquisador direcionar e focalizar o tema da pesquisa” (p. 4).

Por fim, como quinta técnica de recolha de dados, recorri a **inquérito por questionário** (*Anexo T*) aos progenitores das crianças da sala na qual realizei a PPSII, com base num formulário previamente estruturado composto por questões fechadas e abertas, enquanto instrumento de recolha de dados, cujas respostas das questões abertas encontram-se organizadas numa tabela de análise categorial (*Anexo U*). Meirinhos e Osório (2010) afirmam que o questionário, enquanto técnica de recolha de dados “pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa. Esta técnica baseia-se na criação de um formulário, previamente elaborado e normalizado (p. 62), cujos resultados, serão posteriormente analisados estatisticamente. A concretização de questionários “corresponde a um procedimento técnico que implica em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada” (Gil, 2008, p. 121).

### 4.3.3. Processo de análise dos dados recolhidos

De acordo com Sampaio e Lycarião (2021), a análise de conteúdo corresponde a uma “técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos”. (p. 6).

O processo de análise de conteúdo, na ótica de Bardin (1997) é constituído por um conjunto de três fases, intituladas: *pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados*.

Na primeira fase, caracterizada pela fase da organização, diz respeito a “um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1997, p. 95). De acordo com Silva e Fossá (2013), a fase em descrição é essencial, a fim de “sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas” (p. 3). Nesse sentido, implica uma leitura atenta, organizada e cuidada do material selecionado para proceder à análise do conteúdo. De forma geral, efetua-se a organização do material a ser investigado, tal sistematização serve para que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise. Na respetiva fase verifica-se a presença de grandes intenções: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1997, p. 95).

A segunda fase, (*exploração do material*), após a pré-análise do material selecionado, é caracterizada por ser longa e rigorosa, envolvendo um processo dividido em três operações: codificação, categorização e quantificação das informações. A codificação “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” (Bardin, 1997, p. 103). A categorização diz respeito a:

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (p. 117).

Na análise de conteúdo das entrevistas, as primeiras categorias delineadas são organizadas, tendo em conta os temas correspondentes. Tal como menciona Silva e Fossá (2013) “as categorias iniciais são agrupadas tematicamente e originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função ocorrência dos temas resultam nas categorias finais” (p. 4). Consoante Sampaio e Lycarião (2021), a análise de conteúdo corresponde a uma “técnica de pesquisa que busca permitir a criação de inferências sobre determinado conteúdo.” (p. 45).

Bauer e Gaskell (2000) referem que através da entrevista é possível recolher um conjunto de dados necessários, a fim de compreender a relação entre os atores sociais e a situação a ser investigada.

A terceira fase da análise de conteúdo diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos que deve ser significativo, concreto, verdadeiro e válido. Assim sendo, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (p. 101).

Ao longo da investigação, também será efetuada uma análise dos dados obtidos através dos inquéritos por questionários realizados aos progenitores das crianças da sala. Chaer et al. (2011) realçam que “o pesquisador deverá formular questões em número suficiente para ter acesso às respostas para as perguntas formuladas, mas também em número que não seja grande a ponto de desestimular a participação do investigado” (p. 263).

Portanto, com base nas diretrizes teóricas apresentadas pelos autores mencionados, considero que a análise de conteúdo, enquanto técnica de análise de

dados, para uma investigação de natureza qualitativa é crucial, a fim de analisar os dados obtidos, a partir de uma triangulação de técnicas e instrumentos de recolha de dados, para proceder à sua posterior compreensão, que contribuirá para deduzir um conjunto de conclusões sobre a investigação a realizar.

#### **4.3.4. Questões éticas durante a PPSII – intervenção e investigação**

Ao longo da investigação, gostaria de enfatizar a dimensão ética, na medida em que tive em consideração os princípios éticos e deontológicos defendidos por Tomás (2011), bem como os compromissos éticos pessoais e profissionais da APEI (2011), tal como é possível observar a partir do roteiro ético (*Anexo V*).

5. APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE  
DOS DADOS  
| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo centra-se na apresentação e discussão dos resultados obtidos, tendo por base as entrevistas realizadas à equipa educativa da sala e às crianças, bem como nos questionários aplicados aos seus progenitores. Posteriormente, procederemos à análise dos dados no seu diálogo com a fundamentação teórica.

### **5.1. As práticas culturais familiares na ótica da educadora e AAE**

Tal como é visível na análise categorial das entrevistas à equipa educativa da sala (*Anexo P*), optei por redigir um bloco de informação inicial, referente ao perfil das entrevistadas, nomeadamente à formação e experiência profissional. A formação base da educadora é Licenciatura em Educação de Infância, realizando, posteriormente, não só um Mestrado em Intervenção Precoce “com especial incidência nos direitos de participação das crianças em JI no MEM” (Eed), como também uma Pós-Graduação em Educação em Creche. Importa referir que ao longo da sua vida também procurou recorrer a ações de formação de curta e longa duração, como também assume o cargo de formadora. A AAE apresenta como habilitações literárias o ensino secundário. No que respeita à experiência profissional, a educadora exerce a sua profissão desde 2005, sendo que iniciou na OS em 2003. Enquanto a AAE contém 7 anos de serviço, tendo iniciado também na OS. Em relação ao modelo pedagógico adotado, a educadora menciona:

o que me levou a seguir os princípios do Movimento da Escola Moderna teve a ver com aquilo que eu também reconhecia como princípios e valores para mim, enquanto pessoa e enquanto profissional. Princípios que tem a ver com a democracia, com a participação, com a partilha do poder, com a cooperação, com o trabalho com as famílias (Eed),

Tendo como referência o bloco de informação alicerçado ao tema da investigação, presente no guião da entrevista, foi possível chegar a uma análise categorial composta por quatro temáticas, tais como:

#### I. Práticas culturais familiares

Na perspetiva da educadora, as práticas culturais familiares proporcionados às crianças são realmente importantes, servindo de “porta para a escola ampliar este lado também cultural dos grupos” (Eed). No fundo, consiste num trabalho cooperativo, cuja família e o JI devem ser parceiras educativas. A AAE realça as vivências culturais e sociais, (proporcionadas pelas famílias), como oportunidades de trabalho na sala, que são

por isso, bastante valorizadas e significativas para o grupo. Nesse sentido, de acordo com a educadora, do ponto de vista educativo e pedagógico, as respectivas práticas culturais e sociais são bastante benéficas, na medida em que constituem “oportunidade para novos projetos, novas atividades, oportunidade de nos tornarmos comuns dentro do modelo pedagógico, de nos reconhecermos enquanto um coletivo e ajuda também a construir o sentido de pertença” (Eed), indo ao encontro da opinião da AAE. Face aos seus discursos, pode afirmar-se que as práticas culturais das crianças assumem centralidade no quotidiano da ação das profissionais de educação.

## II. Partilhas das práticas culturais familiares entre pares

Conforme a educadora, as partilhas das práticas culturais familiares, realizadas diariamente pelas crianças, são promovidas nas reuniões de pais:

conversamos logo no início na reunião de pais, explicando o porquê de ser importante eles partilharem as vivências deles culturais ao fim de semana, porque isso também ajuda outras famílias que, às vezes, poderão não conhecer tantas coisas em também experimentar essas vivências (Eed),

Desta forma, tal como a educadora argumenta, as partilhas devem ser valorizadas e incentivadas, possibilitando às crianças estimular a sua capacidade comunicativa, auxiliando-as a “ganhar mais autoconfiança nesses momentos” e, conseqüentemente na construção da sua “identidade cultural” (Eed). Na perspetiva da AAE, as partilhas são igualmente importantes, não só para as crianças que comunicam, como também para as que escutam, sendo uma possibilidade para ampliarem conhecimentos. As respetivas partilhas são realizadas, sobretudo nas reuniões da manhã, mas também vão emergindo ao longo do dia. Tal como a educadora indicou,

ao longo do dia vai havendo momentos, onde as crianças vão nos contando situações que viveram, que experimentaram, vão se lembrando de vivências que tiveram, porque contamos uma história e se lembraram de alguma coisa que ouviram na história; ou porque estamos numa visita de estudo e partilham alguma coisa que também as fez reconhecer aquele momento (Eed).

Através dessas partilhas, as crianças costumam apresentar um conjunto de registos escritos e fotográficos referentes às suas vivências, apoiando a criança “na comunicação e na partilha”, segundo a AAE. Indo ao encontro do que foi mencionado, a educadora menciona que os mesmos servem de suporte às comunicações (do berçário ao 4.ºano), auxiliando as restantes crianças do grupo a “ter uma maior noção daquilo que foi vivido,

principalmente a parte das fotografias. O registo escrito ajuda, essencialmente, os adultos a organizar a narrativa e o pensamento das crianças.” (Eed).

### III. Prática educativa e pedagógica e o capital cultural das crianças

Quer a educadora, quer a AAE, informam a sua prática educativa e pedagógica, perante as partilhas do capital cultural das crianças, na medida em que, conforme a educadora, “é a partir dessas partilhas que dão origem a projetos; que dão origem a atividades significativas; que dão origem, inclusivamente, a novas visitas de estudo, a novas saídas, a novas atividades, a experiências e vivências relacionadas com a arte.” (Eed). A AAE destaca que vários projetos desenvolvidos surgem dessas experiências e conhecimentos: “uma ida ao museu do dinheiro partilhada por uma criança deu origem a um projeto sobre o dinheiro e a várias descobertas sobre o tema” (Eae). Para além disso, a educadora também informou que realizou um “levantamento de sítios, onde as crianças queriam ir; o que é que queriam investigar; o que queriam saber” (Eed), de forma a incluir as respetivas propostas na planificação da sua ação pedagógica.

### IV. Papel da Organização Socioeducativa

Tal como as famílias, a educadora e AAE mencionam que a OS assume um papel preponderante na promoção da elevação do capital cultural das crianças, devendo proporcionar também às crianças múltiplas oportunidades de usufruírem de diversas experiências sociais e culturais, através de visitas de estudo, saídas da comunidade, pesquisas e descobertas.

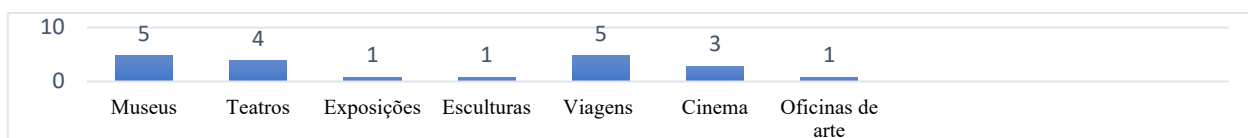
## **5.2. As práticas culturais familiares na ótica de 13 crianças da sala**

Na presente investigação, realizei diversos grupos de discussão focalizada, tendo entrevistado 13 crianças da sala na qual realizei a PPSII com o seu devido assentimento, a partir de um guião de entrevista, cujas respostas foram organizadas através de uma tabela que possibilita proceder à análise categorial (*Anexo S*). No começo da entrevista optei por redigir um bloco de informação relativo ao perfil do/a (s) entrevistado/a (s), com o intuito de saber os seus nomes e idades, sendo que a amostra contém idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. De seguida, também optei por compreender as razões que levam as crianças a *gostarem de ser crianças*. Da análise das entrevistas foram indicadas as dimensões: **i) período caracterizado pela fruição e diversão na trilogia**

**brincar/desenhar/viajar**, defendido por 12 das 13 crianças entrevistadas, como por exemplo: Carolina P. - “Porque é divertido” / Luísa E. - “É giro. Gosto de desenhar” / Luísa T. - “É giro. Gosto de brincar” / e **ii) período caracterizado pela inexistência da morte** (Ema - “Eu gosto de ser criança porque a morte falta muito tempo. E a morte não interessa quando somos crianças”).

Para além disso, a análise categorial das entrevistas, encontra-se estruturada em cinco temas sobre a investigação a ser estudada, tais como:

### I. Atividades culturais e sociais das crianças



**Figura 2 - Atividades culturais/sociais familiares**

Das 13 crianças, 12 mencionaram diferentes atividades culturais e sociais realizadas em família. Somente uma criança, referiu que não costuma ir com muita frequência e, por isso, não referiu nenhum exemplo de vivência cultural. Através do gráfico da *figura 2* é possível observar que as viagens e a ida a museus, teatros e cinemas são as práticas culturais/sociais mais frequentes. Enquanto a visita a exposições, esculturas e oficinas correspondem a atividades menos comuns.

### II. Visão das crianças sobre as práticas culturais familiares

Todas as crianças entrevistadas reconhecem o interesse pelas práticas culturais em família. Posto isso, a partir dos seus discursos, foi possível identificar um conjunto de razões que justificam esse mesmo interesse, tais como:

- **a aquisição de novos saberes** (Carolina P. / Ema– “Eu gosto de estar no cinema porque assim estou lá a conhecer filmes novos e conhecer filmes novos é bom sinal. Gosto de ir a museus porque assim aprendemos mais coisas. Quanto mais aprendermos, mais sabemos” / Pilar / Sara - “Gosto, mas algumas coisas só vou uma vez. Primeiro não quero ir, mas depois quero ficar lá. Aprendo muitas coisas novas e coisas que estão lá.”);
- **fruição artística e estética** (Luísa E. – “São bonitos e interessantes. Gosto de ver as obras de arte.” / Luísa T. – “São muito lindos. Gosto de ir ver.” / Mariana);

- **vivência de momentos de diversão e satisfação pessoal** (Henrique – “Porque é muito giro. Gosto de ver as coisas que há para ver” / Laura - “Porque eu consigo me divertir muito. E podemos fazer amigos” / Margarida / Moisés);
- **passar tempo de qualidade com a família** (Francisco - Sim, por causa que é giro ir com a família para brincarmos com a família nos parques”);
- **conhecer novos lugares** (Carolina G. – “Gosto de explorar muitas terras”).

### III. Acompanhantes nas práticas culturais e sociais

A maioria das crianças costumam ser acompanhadas, durante as suas práticas culturais, pela sua família nuclear e alargada (progenitores, irmão/a, avó/ô (s), primo/a (s), tio/a (s)) e somente duas pela família nuclear (progenitores e irmão/ã (s)).

### IV. Registos das práticas culturais familiares

Tendo como base os discursos das 13 crianças, é de realçar que costumam participar diretamente na concretização dos registos fotográficos das práticas culturais vivenciadas, com a colaboração dos seguintes elementos familiares:

- **progenitores** (Francisco - “Sim. Eu tiro fotos e o meu pai guarda / Henrique / Laura / Luísa T. - “Sim. Por exemplo lá em casa eu é que digo o que gostei mais e a mãe faz isso uma notícia. A fotografia a mãe imprime e depois faz uma notícia” / Margarida / Pilar / Sara);
- **avós** (Carolina G. – “Eu só fiz duas vezes com os avós quando fui andar em cavalo e uma vez na Madeira”);
- **outros membros da família** (Carolina P. - “Sim. Porque eu aprendo às vezes com os meus primos e meus tios”).

Uma das crianças mencionou que além da seleção das fotografias também participa na concretização dos registos escritos (**Luísa E.** – “Sim. Eu escrevo algumas coisas e escolho algumas fotografias. Escolho as mais bonitas”). Uma outra criança também partilhou que, aquando da concretização dos respetivos registos inspira-se “nas obras de arte” (**Mariana**).

### V. Partilha das práticas culturais familiares

Durante a entrevista, as 13 crianças mencionaram um conjunto de motivos que justificam o interesse em partilhar as suas práticas culturais, sendo esses:

- **desfrutar de um momento de diversão e bem-estar:** correspondente à motivação maioritária dos participantes (Carolina P.- “Sim. Porque eu gosto de partilhar as coisas e são giras” / Laura / Luísa T. / Margarida / Mariana / Moisés – “Sim. Porque eu quando digo as novidades é giro” / Pilar);
- **dar a conhecer novas experiências sociais e culturais** (Henrique - “Sim. Porque é muito bom para os outros amigos saberem o que nos aconteceu” / Luísa E. “Sim. Porque assim as pessoas sabem e podem também ir. Nós podemos sugerir para as pessoas irem / Sara);
- **preservar a amizade com os pares** (Carolina G. / Francisco - “Sim. Por causa que os amigos sempre querem saber das coisas” / Ema).

### 5.3. As práticas culturais familiares na ótica dos progenitores das crianças

Na presente investigação foi também realizado um inquérito por questionário (*Anexo T*) aos progenitores das crianças da sala, na qual realizei a PPSII, sendo que obtive uma amostra de 12 respostas de um total de 24, cuja idade dos pais situa-se entre [35-52] e a idade das mães entre [35-46]. É importante realçar que, estaticamente, foram as mães que responderam maioritariamente ao respetivo inquérito (75%), tal como é possível observar na *Figura 3*.

Quanto à formação académica dos progenitores (*figura 4 e 5*), pude concluir que predomina o mestrado com 58,3%. Seguindo-se, o grau académico de licenciatura nas mães com 41,7% e nos pais com 16,7%, tal como o grau de pós-graduação. Por fim, ainda relacionado com os pais, verifica-se a presença de uma pessoa com habilitações literárias até ao 12.º ano, referente aos 8,3%.

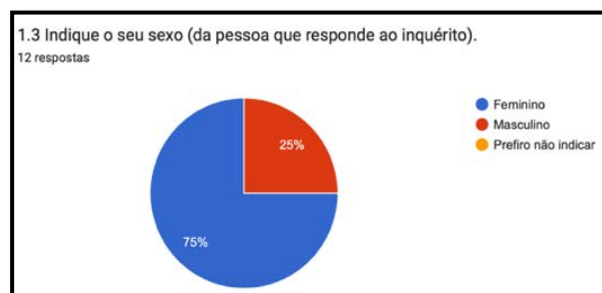


Figura 3 - Participantes do inquérito aos progenitores das crianças

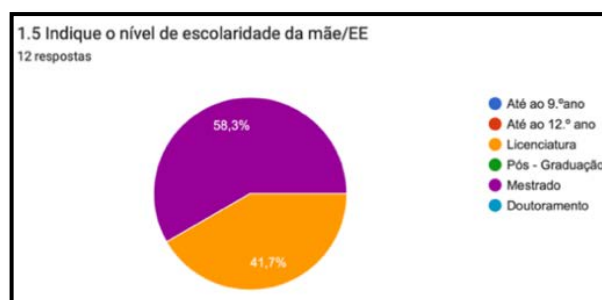


Figura 4 - Nível de escolaridade das mães

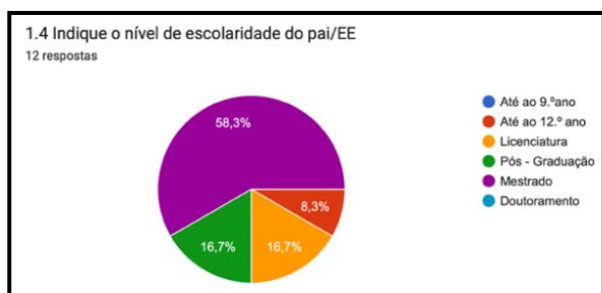


Figura 5 - Nível de escolaridade dos pais

No que concerne à temática investigada, organizou-se a informação num conjunto de dimensões que serão apresentadas de seguida (*Anexo U*).

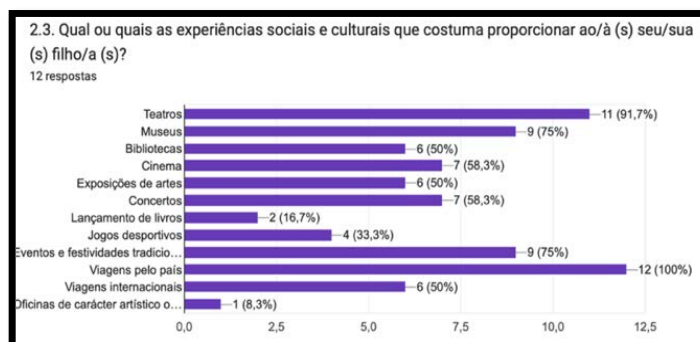
### I. Importância das práticas culturais familiares

Existe uma unanimidade, em relação ao facto de todos os inquiridos concordarem com a importância de proporcionar às crianças diferentes práticas culturais e sociais, sendo que, posteriormente, partilharam um conjunto de razões que justificam a respetiva opinião, tendo sido organizadas nas seguintes categorias:

- **Reconhecimento e enriquecimento cultural** - como por exemplo: “Porque lhes amplia o repertório cultural e lhes dá diferentes ferramentas para conhecer e se relacionarem com o mundo e a comunidade” / “Pela valorização da nossa herança cultural como também pelo conhecimento e enriquecimento que essas práticas nos trazem” / “Experenciar diferentes culturas”.
- **Aquisição de novos saberes e conhecimentos:** “Dar mundo à criança” / “Porque considero que essas práticas criam oportunidades e aprendizagens” / “Para a aquisição de novas e diferentes realidades”;
- **Desenvolvimento de competências sociais e culturais** – como por exemplo: “Promovem o desenvolvimento de competências importantes ao nível da integração social e valorização pessoal” / “Desenvolvimento pessoal, relacional, cultural”;
- **Promoção da criatividade:** “Criatividade para poder encarar os desafios com abordagens indicadas ou no limite adaptadas/inventadas ao momento”;
- **Combater preconceitos:** “Diminuir preconceitos e tabus”.

### II. Exemplos de práticas culturais familiares

Através do gráfico<sup>53</sup>, presente na *figura 6*, é possível constatar que as seis opções preferidas pelo/a (s) encarregado/a (s) de educação foram: i) **viagens pelo país**; ii) **teatros**; iii) **museus**; iv) **eventos e festividades tradicionais**; v) **cinema**; vi) **concertos**.



**Figura 6 - Exemplos de práticas culturais que os progenitores proporcionam ao(s) seu/a(s) filho/a (s)**

<sup>53</sup> Dos exemplos apresentados, cada inquirido pôde selecionar até 5 opções.

Os inquiridos também foram desafiados a enumerar, das cinco opções mais assinaladas, aquela que é mais habitual por mês: **museus** (quatro respostas); bibliotecas e viagens pelo país (cada opção com duas respostas); oficinas de artes; jogos desportivos; museus e teatros; museus e exposições (cada opção com uma resposta).

### III. Membros familiares que promovem e organizam as saídas

A partir das respostas dos progenitores das crianças, verifica-se que as práticas culturais familiares são, maioritariamente proporcionadas pelas mães e pelos pais (5 respostas) e seguidamente, somente, pelas mães (4 respostas).

### IV. Critérios que presidem na seleção das práticas culturais familiares

Os **interesses culturais das crianças** (91,7%) correspondem ao principal critério de seleção das práticas culturais familiares. Os outros dois critérios, que se seguem, presidem na **oferta educativa e cultural dos espaços** (58,3%), como também o **tempo despendido na viagem** (50%).

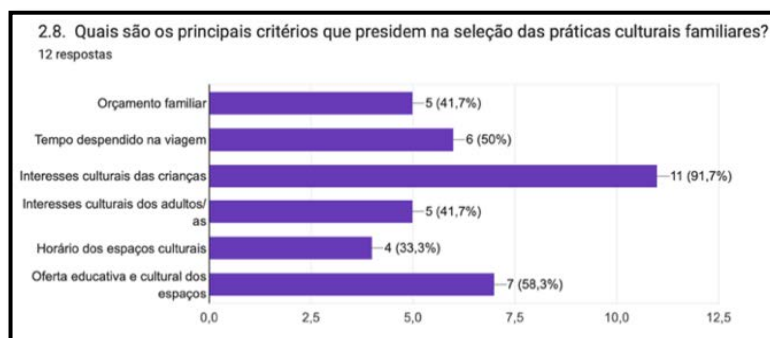


Figura 7 - Critérios associados à seleção das práticas culturais familiares

### V. Importância da OS contribuir para o reportório cultural das crianças

Todos os inquiridos demonstram unanimidade ao considerarem que a OS também assume um papel fundamental na promoção de práticas culturais e sociais.

### VI. Relevância dos registos escritos e fotográficos das práticas culturais familiares

Cerca de oito dos inquiridos, demonstram um interesse máximo na realização de registos face às práticas culturais familiares.

### VII. Registos das práticas culturais familiares

Apenas um dos inquiridos informou que não realiza os respetivos registos. Posto isto, verifica-se que a maioria dos pais/mães costumam proceder à concretização dos mesmos, realçando os registos fotográficos (“Sim fotos” / “Sim, principalmente

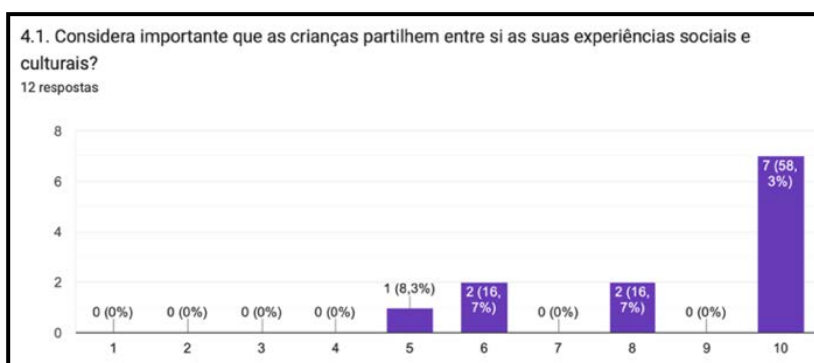
fotografias”). Não obstante, vários foram os motivos descritos que justificam a concretização dos respetivos registos, tais como:

- **Preservação dos momentos vividos:** - como por exemplo: “Memória futura” / “Sim como ferramenta de partilha com a turma e memória futura” / “Criar memórias e consolidar a experiência após regresso” / “E porque fica uma recordação que mais tarde pode ser revista” / “Para refletir posteriormente sobre as aprendizagens realizadas e recordar os momentos”
- **Partilha com os pares:** “Para partilha na escola”
- **Desenvolvimento da capacidade de comunicação:** “Sim. Considero que a comunicação é um skill importante e que deve ser estimulado. Habitualmente um registo de experiência vem acompanhado de uma série de oportunidades para o comunicar, tanto na construção do registo (seleção e organização de fotos/desenhos/imagens/palavras...) como depois na sua comunicação oral.”

#### VIII. Intervenientes na realização dos registos

Conforme as respostas de 11 inquiridos, verifica-se que os registos das práticas culturais são realizados em parceria entre os progenitores e o/a (s) seu/a (s) filho/a (s).

#### IX. Importância da partilha das experiências sociais e culturais



**(0 – nada importante; 10 – muito importante)**

A maioria dos inquiridos, demonstram um interesse máximo em relação à importância das partilhas das práticas culturais familiares.

**Figura 8 - Concepções dos progenitores sobre a importância da partilha entre pares**

Os progenitores enumeraram um conjunto de motivos que justificam os resultados presente no gráfico de barras da *figura 8*, tendo sido organizados consoante as seguintes categorias:

- **Dar a conhecer aos outros as suas experiências** – como por exemplo: “Importante para a própria criança partilhar e dar sentido à sua experiência na partilha e para as outras que ampliam também o seu repertório e podem descobrir novos interesses” / “Para estender ao grupo as vivências individuais de cada um” / “Partilhar as mesmas experiências para depois discutir e refletir em grupo. Experiências diferentes para adquirir novas perspetivas de aprendizagens”;
- **Desenvolvimento da capacidade de comunicação:** “Acho importante desenvolver a capacidade de comunicação seja pela partilha deste tipo de experiências ou de outras” / “Potenciação de skills de comunicação” / “Para poder desenvolver linguagem”;
- **Incentivo às interações entre pares** - como por exemplo: “Promovem a socialização e comunicação; ajudam a criar espírito crítico e analítico, entre outros” / “Estreitar os laços entre as crianças (encontrar pontos em comum)”
- **Contribuição na gestão das expectativas:** “Nem sempre as possibilidades são as mesmas e por vezes é difícil gerir essas expectativas. Pode colocar alguma pressão no também ter que fazer as mesmas coisas.”

#### X. Exposição dos registos escritos, pictóricos e fotográficos nas paredes



A maioria dos inquiridos (66,7%) consideram que os registos das práticas culturais familiares devem estar expostos nas paredes. Não obstante, 33,3%, correspondente a 4 inquiridos, demonstram uma certa incerteza.

**Figura 9 - Conceções dos progenitores sobre a exposição dos registos das práticas culturais familiares**

Os participantes do respetivo questionário realçaram um conjunto de motivos que justificam os resultados presente no gráfico circular da *figura 9*, nomeadamente:

- **Dar a conhecer as experiências partilhadas** – como por exemplo: “Permite às famílias tomarem conhecimento e considerarem realizar uma experiência semelhante” / “Permite continuar a partilhar essa experiência com os outros” / “Para que os pais possam ter mais facilmente acesso ao que é feito”;

- **Valorização das partilhas das crianças (sentido de pertença)** – como por exemplo: “Para que as crianças reconheçam o que é seu exposto e para que vejam o espaço como seu” / “Dá valor à partilha da criança; aumento da sua autoestima”;
- **Promoção do sentido de responsabilidade das crianças:** “Penso que dá à criança um certo sentido de responsabilidade e de querer fazer bem feito uma vez que vai estar em exposição.”
- **Partilha visual:** “Momentos como viagens costumam ser expostos em modo fotográfico nas paredes de casa” / “A partilha visual é importante para as crianças”

#### **5.4. Análise das práticas familiares aos olhos da equipa educativa da sala; das crianças e dos seus progenitores**

A equipa educativa da sala defende a **importância da promoção de práticas culturais familiares** com as crianças, o mais precoce possível, na medida em que é um direito das crianças. Do ponto de vista educativo e pedagógico, as respetivas práticas culturais e sociais devem ser valorizadas e promovidas, uma vez que contribuem para a ampliação de reportórios sociais e culturais das crianças (e dos adultos), assim como potencia práticas pedagógicas assentes nestas experiências e valores culturais e estéticos (novos trabalhos, projetos e saídas ao exterior). Posto isso, consoante Matos (2012) e tendo como referência o presente estudo, é fulcral realçar a função do/a educador/a, a fim de estabelecer uma ligação próxima, não só com crianças, escutando e valorizando as suas partilhas, como também com as famílias das mesmas, de forma a adequar a sua prática educativa, tendo em consideração as partilhas e sugestões que escuta ao longo do seu dia a dia.

As próprias crianças e os seus progenitores demonstraram uma unanimidade em relação à importância das práticas culturais familiares, sendo que as preferências das crianças, em relação às suas atividades culturais, passam por: viagens e a ida a museus, teatros e cinemas. Desta forma, *o capital cultural objetivado* das crianças é incrementado, aquando do contacto com espaços específicos que possibilitam a transmissão cultural na sua plenitude, como o acesso a museus, teatros e/o cinemas (Oliveira & Cruz, 2014). Os seus progenitores também destacaram essas mesmas experiências, acrescentando uma

outra: eventos e festividades tradicionais. Nesse sentido, importa regressar a Bourdieu (1989) quando defende que cada família tem o papel de transmitir aos seus filhos, quer de forma direta ou indireta, “um certo capital cultural” (p.5). Posto isto, o capital cultural das crianças deve refletir, além das suas vivências no estabelecimento educativo, as que lhes são proporcionadas pelas suas famílias.

Várias foram as razões que justificam o interesse das crianças pelas experiências sociais e culturais, nomeadamente: aquisição de novos saberes; fruição artística e estética; vivência de momentos de diversão e satisfação pessoal; passar tempo de qualidade com a família e, por fim, o conhecer novos lugares. Já os progenitores partilharam outros motivos, nomeadamente: reconhecimento e enriquecimento cultural; aquisição de novos saberes e conhecimentos; desenvolvimento de competências sociais e culturais; promoção da criatividade e combater preconceitos. Em relação aos elementos que as acompanham nessas práticas, é possível concluir o predomínio simultâneo da família nuclear (progenitores; irmão/a (s)), como também da família alargada (avó/ô (s); tio/a (s); primo/a (s)). Por conseguinte, pode concluir-se que também neste estudo exploratório, na senda dos trabalhos no âmbito da Sociologia da Família de Cheal (2002) e Morgan (2011), as *práticas familiares*, como as ações comuns e quotidianas que as pessoas realizam, na medida em que são destinadas a ter algum efeito sobre outro membro da família, assumem um lugar importante na vida e nos discursos das crianças.

No que respeita aos **critérios de seleção das práticas culturais familiares**, os progenitores destacaram *os interesses culturais das crianças*, como principal critério a ter em consideração. Tal como Trevisan (2014) argumenta, com o passar do tempo, os contextos familiares aparentam estar cada vez mais recetivos ao envolver as crianças nas tomadas de decisões sobre as suas próprias experiências quotidianas, permanecendo atentos aos seus interesses e anseios. Sendo os progenitores o “contexto relacional mais próximo” das crianças, tal como Mata e Pedro (2021) salientam, torna-se fundamental que lhes proporcionem vivências que possam ir ao encontro dos seus interesses. Para além disso, outros dois critérios a realçar correspondem à *oferta educativa e cultural dos espaços* e, ainda ao *tempo despendido na viagem*. Se o intuito é enriquecer as crianças culturalmente, é primordial compreender quais as ofertas educativas e culturais que

caracterizam um determinado local a visitar, de forma a torná-las, conseqüentemente, seres mais íntegros, culturais e conhecedores do mundo envolvente (*idem*).

Em relação às **partilhas das práticas culturais das crianças**, a equipa educativa da sala realça que as mesmas são partilhadas sobretudo nas reuniões da manhã, não obstante, também costumam partilhar em outros momentos do dia a dia, sentindo-se escutadas e respeitadas. Importa referir que as respetivas partilhas são importantes, não só para quem as comunica, como também para quem escuta. Desse modo, é importante frisar que neste estudo as vozes das crianças foram sempre valorizadas, aquando das suas partilhas, uma vez que tal como John Dewey argumenta, é urgente reconhecer as opiniões das crianças, enquanto um direito de cidadania, que deve ser respeitado não só entre os pares, mas também entre o/a (s) adulto/a (s) ao redor (citado por Vasconcelos, 2015).

Tal como as adultas da sala, as crianças manifestam um grande interesse e entusiasmo pelas partilhas das suas práticas, por vários motivos: dar a conhecer novas experiências sociais e culturais; desfrutar de um momento de diversão e de bem-estar e preservar a amizade com os pares.

Os progenitores também apresentam a mesma opinião, dos restantes participantes da investigação, realçando outros motivos, além do primeiro referenciado pelas crianças, tais como: desenvolvimento da capacidade de comunicação; incentivo às interações entre pares e contribuição na gestão das expectativas. As crianças assumem uma voz ativa, através da qual transmitem ideias, opiniões, interesses, desejos, receios, críticas e experiências vivenciadas (Ferreira, 2010). Portanto, “a criança não é mero receptor das influências a que está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vista que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito” (Tomás, 2007, p. 122).

Ao longo das partilhas as crianças costumam apresentar um conjunto de **registos escritos e fotográficos** que possibilitam, na ótica da equipa educativa da sala auxiliar a criança a recordar-se da (s) situação/os (s) vivenciada (s) que, conseqüentemente, facilitará o seu processo de comunicação. Posto isto, referenciando a perspetiva de Lopes e Aibéo (2005), em relação à questão “o que faz um público?”, é de referir que o público que acompanhei ao longo da PPSII, corresponde a um conjunto de 25 crianças que, diariamente, não só comunicavam as suas vivências culturais, frequentemente com

auxílio de registos, como também escutavam as restantes partilhas. Por conseguinte, todos os elementos que incluem o público têm um papel crucial na expressão das suas opiniões, seja o emissor, seja o recetor. Desse modo, os respetivos registos, tal como a educadora referiu, ajudam as restantes crianças da sala a terem uma noção mais concreta de cada partilha. A maioria dos progenitores demonstram um interesse máximo na realização de registos face às práticas culturais familiares, que proporcionam ao (s) seu/ua (s) filho/a (s), apresentando um conjunto de razões, tais como: preservação dos momentos vividos; partilha com os pares e o desenvolvimento da capacidade de comunicação. As crianças entrevistadas realçaram a contribuição dos progenitores e do(s) avó/ô (s) na redação dos registos escritos e fotográficos, sendo que a maior parte das crianças evidencia um especial interesse na seleção das fotografias. Os progenitores também demonstraram que os respetivos registos são realizados em parceria com os seu/a (s) filho/a (s).

No que respeita à **exposição dos registos supracitados**, a maioria dos progenitores consideram que os registos das práticas culturais familiares devem estar expostos nas paredes, por vários motivos: dar a conhecer as experiências partilhadas; valorização das partilhas das crianças (sentido de pertença); promoção do sentido de responsabilidade das crianças e a partilha visual.

Tal como a equipa educativa da sala, os progenitores também concordam com o **papel da organização socioeducativa em investir no capital cultural das crianças**, proporcionando-lhes múltiplas experiências sociais e culturais, através de visitas de estudo, saídas da comunidade, pesquisas e descobertas. Desta forma, a família e a escola devem trabalhar em parceria, no que concerne à ampliação do repertório cultural das crianças. Tal como Azevedo et al., (2018) afirmam as organizações socioeducativas constituem espaços “de realização, de descobertas e de interação com pessoas que realmente se importam com a autorrealização e reconhecimento de que crianças pensam, sentem, admiram-se, enxergam, compreendem, interpretam, agem” (p. 174). A partir da respetiva investigação é de realçar o papel do estabelecimento educativo, que deve ser considerado como um “contexto de participação das crianças” (Trevisan, 2012), no qual a escuta da voz da criança, sobre as suas experiências e vivências culturais, deve ser tida em consideração pela OS, nomeadamente pelos profissionais de educação nela integrados.

Portanto, através dos registros das experiências das crianças, que são apresentados na reunião da manhã e frequentemente expostos nas paredes junto à sala, é possível dar a conhecer ao restante grupo, à equipa educativa da sala e da OS e às famílias, as várias experiências culturais que as crianças vivenciam. Dessa forma, possibilita-lhes recordar as suas vivências, como também permite à educadora e AAE refletir conscientemente, com vista a adequar as suas práticas educativas às experiências partilhadas pelas crianças, seja através da concretização de projetos, trabalhos ou saídas ao exterior. A título exemplificativo é de destacar que através da partilha de uma criança, sobre a *visita ao museu do dinheiro*, foi realizado um projeto sobre o dinheiro que inclui não só a respetiva criança, como também outras, da mesma sala, que demonstraram interesse pela temática. Nesse sentido, as próprias crianças demonstram um especial interesse ao partilhar as suas vivências, uma vez que lhes são disponibilizados tempos de comunicação e de bem-estar, através dos quais dão a conhecer as suas experiências, o que fortalece a amizade com os pares, sentindo-se respeitadas e escutadas. Tais experiências são proporcionadas pelas suas famílias, na medida em que os progenitores consideram que é fundamental proporcionar oportunidades culturais às crianças, para as enriquecer culturalmente que, por conseguinte, permitirão a aquisição de novos saberes, o desenvolvimento de competências sociais e culturais; a promoção da criatividade e o combate a preconceitos.

Em conclusão, a respetiva investigação permitiu-me, enquanto estagiária e futura educadora, que muito aprendi, ampliar os meus conhecimentos pedagógicos, científicos e investigativos. Os diferentes prismas analisados – equipa educativa, famílias e crianças, através dos quais se analisaram as práticas culturais, possibilitam afirmar que estas assumem um lugar privilegiado nas práticas e nos discursos naquela sala de JI. Mais, potenciam o desenvolvimento de condições para que as crianças sejam mais observadoras e críticos do mundo.

6. *QUE EDUCADORA DE INFÂNCIA  
PRETENDO SER - CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE*

| ' ' | | ' ' |

Ao longo da minha formação acadêmica, de 5 anos, tive a possibilidade de enriquecer-me culturalmente, socialmente e pedagogicamente, não só enquanto ser humano, como também enquanto futura profissional de educação. Posto isto, chegando ao fim deste caminho, caracterizado pelas aprendizagens e desafios vividos, importa refletir *que educadora pretende ser? como irei construir a minha ação pedagógica? que atitudes e decisões irei tomar?* Mesmo ainda não tendo respostas concretas às respetivas questões, creio que não posso deixar de referir que seja qual for o meu percurso, o mesmo terá como base os valores que fui adquirindo ao longo da minha vida, junto da minha família, amigo/a (s), colegas, educadoras cooperantes, docentes e, por fim, todas as crianças, que tive o privilégio de conhecer.

A experiência profissional em diferentes contextos socioeducativos, ao longo desta formação primordial, deram-me a possibilidade de “me olhar com outros olhos”, enquanto uma menina-mulher que se desafiou diariamente, a fim de alcançar e conquistar o seu sonho, como também em conhecer vários profissionais de educação que constituem, para mim, grandes referências de práticas educativas.

Agora, focando-me, na PPSII, importa referir que correspondeu a uma das experiências pedagógicas mais enriquecedoras que vivenciei ao longo da minha vida. Para além de ter sido a última oportunidade de assumir o cargo de estagiária, considero que cresci bastante do ponto vista pessoal (ao desafiar-me e ao ser desafiada, constantemente, mesmo com as preocupações, inseguranças e ansiedades por perto) e profissional, na medida em construí um percurso de aprendizagens e descobertas do início ao fim. Portanto, durante a respetiva prática tive a oportunidade de conhecer e compreender os princípios e fundamentos intrínsecos no modelo do Movimento da Escola Moderna, bem como a forma como os instrumentos de pilotagem são implementados. O respeito pelas ideias e opiniões das crianças e o direito que as mesmas têm em exprimir oralmente os seus interesses e necessidades foi bastante notório, tornando-as sujeitos críticos e ativos da sua própria ação (Folque, 2014).

No começo, foi imprescindível realizar o primeiro capítulo do relatório relativo à caracterização do contexto socioeducativo da OS, nomeadamente a sua caracterização geosocial e organizacional. De acordo com Oliveira-Formosinho et al., (2003) “o contexto pedagógico é antes de mais um contexto social, logo, um contexto

relacional (...) cujo processo educativo desenvolve-se numa sociedade, a que pertence e para a qual deve contribuir, fazendo um percurso participativo de reconstrução guiada da cultura no encontro das crianças com as crianças e das crianças com os adultos” (p. 5).

Além disso, o conhecimento sobre o ambiente educativo, a equipa educativa, crianças e famílias foi uma mais-valia, para me tornar mais próxima e conhecedora do respetivo contexto. Nesse sentido, permitiu-me consciencializar sobre a importância de, enquanto futura educadora, compreender o contexto ao redor da OS onde iriei trabalhar. Assim sendo, considero que antes de entrar em qualquer espaço físico da organização, existe um contexto envolvente com características e singularidades às quais deverei estar atenta, permitindo-me compreender melhor sobre o contexto envolvente que, conseqüentemente, influenciará a minha ação educativa. A relação de respeito e de cooperação entre todos os elementos da equipa educativa, bem como com as crianças, família e comunidade, tornar-se-á um ponto chave a ter em consideração na minha ação educativa, ao longo de todos os anos que se avizinham. Conforme Moita (2012), “o educador é responsável nos diversos contextos em que está ativamente implicado e por sua vez a sua ação é influenciada pelas múltiplas interações que acontecessem nesses contextos de um modo sistémico” (p. 46 – 47).

O segundo capítulo, relativo às minhas intenções para ação foi igualmente crucial, uma vez que enquanto estagiária e futura educadora é essencial ter em consideração um conjunto de intencionalidades, que devem ser refletidas conscientemente, quanto ao grupo de crianças, à sua família, à equipa educativa e a própria comunidade que deve ser encarada como parceira educativa da prática de um/a profissional de educação. Conforme Moita (2012), “é fundamental que os profissionais de educação de infância assumam, pessoalmente e em grupo, uma intencionalidade formativa que os leve a empenharem-se no sentido de se tornarem mais competentes na área da ética profissional” (p.48).

A postura de observadora, que também assumi o longo deste percurso, tornou-se crucial de forma a compreender os interesses, anseios e necessidades do grupo. Através das observações atentas ao grupo tive a possibilidade de adequar a minha prática e intenções, às características e singularidades de cada criança, tendo em vista o respeito pelas mesmas, enquanto seres ativos e participativos com direitos. Segundo Sarmiento et al. (2007) “a criança é um sujeito de direitos, *ontogenicamente presente e socialmente*

*competente*, agente principal no seu processo de formação, com direito à voz e à participação nas escolhas e políticas educativa” (p. 202). Assim sendo, a profissional que pretendo construir, apresenta como intuito observar e escutar as crianças, respeitando os seus tempos e ritmos, possibilitando-lhes ser cidadãos conscientes das suas ações, que vivam integrados numa comunidade, cuja sua voz e direitos de participação devem ser, respeitados, garantidos e promovidos.

Posto isso, torna-se fulcral salientar a relevância da investigação realizada, uma vez que se baseou nas práticas culturais familiares proporcionados às crianças, cuja suas vozes tornaram-se um dos grandes focos do presente estudo. Todas as crianças têm o direito de partilhar as suas opiniões, referentes às suas vivências, memórias e experienciais sociais e culturais, que contribuem para o fomento do seu capital cultural. Conforme Tomás (2014),

a criança não é mero recetor das influências a que está sujeita, é também um ator contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vistas e interpretações sobre si e sobre o mundo, que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito (p.137).

A relação de vinculação que estabeleci com as crianças foi gradual e significativa, não só para o grupo, como também para mim. A construção de uma relação diádica, baseada na preocupação e no respeito para com as crianças, garantido o exercício dos seus direitos, é basilar para que se sintam seguros e confortáveis com a minha presença. Tal como Folque (2014) destaca, “é urgente e possível perspetivarmos o potencial das crianças mais novas para se assumirem como cidadãos e a necessidade de concebermos a educação de infância como o primeiro locus da construção da cidadania” (p.21).

Por fim, gostaria de enfatizar as questões e comportamentos éticos adotados, tendo como referência os princípios éticos e deontológicos, defendidos por Tomás (2011), bem como os compromissos éticos, pessoais e profissionais para com as crianças, famílias e equipa educativa, apresentados pela APEI. Tal como Moita (2012) argumenta “o educador, é inevitavelmente convidado a estar em permanência vigilante e a questionar o seu agir, numa perspetiva ética” (p. 45 – 46).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

A realização do presente relatório permitiu-me consciencializar sobre o percurso vivenciado nas valências em creche e em pré-escolar, que me possibilitaram assumir o cargo de educadora-estagiária, através do qual observei e contactei com diferentes realidades e práticas educativas, bastante inspiradoras para o meu futuro profissional. Assim sendo, no decorrer deste caminho vivido, durante o mestrado, refleti conscientemente, não só sobre a importância de conhecer e caracterizar o contexto socioeducativo, bem como as minhas intenções pedagógicas para com as crianças, família, equipa educativa e comunidade.

Através da investigação realizada, foi possível estabelecer uma combinação de conceções, não só da equipa educativa da sala, como também de 13 crianças e de 12 progenitores, em relação às práticas culturais familiares. Em primeiro lugar, comecei por estar atenta às reuniões da manhã, através das quais as crianças partilharam, diariamente, diversas experiências sociais e culturais, muitas vezes, a partir de registos ilustrativos, que eram fixados nas paredes junto à sala. Nesse sentido, do início ao fim da minha prática, pude verificar o papel ativo das famílias, ao contribuírem para o fomento do capital cultural das crianças. Para além disso, a partilha entre pares tornou-se fundamental para que todas as crianças se sentissem escutadas e valorizadas. Também é importante frisar o papel da equipa educativa da sala na valorização das práticas culturais familiares, relativamente à forma como as promovem na sua ação educativa. A OS, tal como as famílias também constitui um elemento crucial no enriquecimento culturais das crianças, devendo ser encaradas como parcerias educativas. Segundo Marcon (2019) “não existem sujeitos isolados das relações socioculturais e económicas, portanto, os contextos com os quais os sujeitos estabelecem relações são fundamentais para a sua formação cultural, bem como das suas possibilidades sociais” (p. 547).

Em modo conclusão, considero que a redação do presente relatório contribuiu para a construção da minha identidade, não só pessoal, mas também profissional, enquanto estagiária e futura educadora, tendo em consideração as crianças como foco da minha ação, caracterizada pela adoção de atitudes e princípios éticos. De acordo com Sarmiento (2009) importa realçar a “centralidade da ação com a criança, a dimensão humana e ética desta actividade, a pertinência do conhecimento, da formação e da cultura para o desempenho profissional adequado” (p. 51).

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44 (1), pp. 119-142 [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_44-1\\_5/721](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_44-1_5/721)
- Amado, J. (Coord). (2014). *Manual de Investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Azevedo, F., Vieira, H., Fernandes, N., & Pereira, B. (orgs.). (2018). *Estudos da criança. Diversidade de olhares*. Centro de Investigação em Estudos da Criança. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58653/1/Livro\\_JEC\\_2018\\_final-1.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58653/1/Livro_JEC_2018_final-1.pdf)
- Bardin, L (1997). *Análise de conteúdo*. Edições 70 [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod\\_resource/content/1/BARDIN\\_L\\_1977\\_Analise\\_de\\_conteudo\\_Lisboa\\_edicoes\\_70\\_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf)
- Bauer, W. M. & Gaskell, G. (2000). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Editora \_\_\_\_\_ vozes. <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2017/10/pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf>
- Belfo, F., & Martins, J. C. (2011). Métodos de Investigação qualitativa: Estudo de Casos na Investigação em sistemas de Informação. *Revista de Academia Militar*, (14), 39 – 71 [https://www.researchgate.net/publication/303346737\\_Metodos\\_de\\_Investigacao\\_qualitativa\\_Estudo\\_de\\_Casos\\_na\\_Investigacao\\_em\\_sistemas\\_de\\_Informacao](https://www.researchgate.net/publication/303346737_Metodos_de_Investigacao_qualitativa_Estudo_de_Casos_na_Investigacao_em_sistemas_de_Informacao)
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1989). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Revista Belo Horizonte*, (10), 3 – 15 <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n10/n10a03.pdf>

- Bourdieu, P. (1999). Os três estados do capital cultural. In M. Nogueira & A. Catani (Orgs.) *Escritos de Educação*. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4942298/mod\\_resource/content/1/BOURDIEU%2C%20Pierre.%20Os%20três%20estados%20do%20capital%20cultural.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4942298/mod_resource/content/1/BOURDIEU%2C%20Pierre.%20Os%20três%20estados%20do%20capital%20cultural.pdf)
- Chaer, G., Diniz, R.R., & Ribeiro, E.A. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, 7 (7), 251 - 266 [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf)
- Cheal, D. (2002). *Sociology of Family Life*. Palgrave Macmillan.
- Cunha, M. A. (2007). O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. *Perspectiva*, 25 (2), 503 – 524 <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1820/1584/5160>
- Desidério, D. G. & Pereira, M. (2019). Interações com pares mais competentes e o seu potencial para o desenvolvimento: “Os mais velhos não sabem, os pequenos ajudam”. In C. Pires, D. Lino, S. Pereira, & T. Leite (Orgs.), *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino*. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11830/1/Interações%20com%20pares%20maiscompetentes%20e%20o%20seupotencial%20para%20odesenvolvimentolivro\\_atas\\_4eme.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11830/1/Interações%20com%20pares%20maiscompetentes%20e%20o%20seupotencial%20para%20odesenvolvimentolivro_atas_4eme.pdf)
- Domingues, M. & Gomes, E. (2015). Em busca das vozes das crianças. Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4568/1/Domingues%26Gomes.pdf>
- Fabiani, D. J., Scaglia, A. J. & Almeida, J.J. (2016). O Jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. *Revista Pensar a Prática*, 19 (1), 130 – 142 <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/38568/pdf>
- Fernandes, N. (2019). Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos. *Revista entreideias*, 8 (2), 11 – 26 [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/63530/1/Infancia%20e%20o%20direito%20à%20educação\\_dos%20ditos%20aos%20interditos.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/63530/1/Infancia%20e%20o%20direito%20à%20educação_dos%20ditos%20aos%20interditos.pdf)

- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2006). “- *Tá na hora d’ir prá escola!*”; “- *eu não sei fazer esta, senhor professor!*” ou... brincar às escolas na escola (ji) como um modo das criança darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Revista Interações* (2), 27 – 58 <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/204>
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões Teóricas, Epistemológicas e Éticometodológicas a propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Revista Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18(2), 151-182. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35092/2/86504.pdf>
- Ferreira, V. (2018). *Entrevistas focalizadas de grupo – roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios*. [https://www.researchgate.net/publication/322317485\\_Entrevistas\\_Focalizadas\\_de\\_grupo\\_-\\_Roteiro\\_da\\_sua\\_utilizacao\\_numa\\_pesquisa\\_sobre\\_o\\_trabalho\\_nos\\_escritorios](https://www.researchgate.net/publication/322317485_Entrevistas_Focalizadas_de_grupo_-_Roteiro_da_sua_utilizacao_numa_pesquisa_sobre_o_trabalho_nos_escritorios)
- Ferreira, M.A. & Araújo. C. (2019). Capital Cultural familiar e desempenho escolar: Evidências do sistema de avaliação da educação básica. *Revista Mal-Estar e Sociedade*, 9 (2), 33 – 39. <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/download/6605/4061>
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2022). Investigação com crianças: é possível escapar à observação. In Vieira, C. C. (Coords). (2022). *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação* (pp. 270-296). Imprensa da Universidade de Coimbra
- Figueiredo, D. P.C.F. (2018). Compreender as conceções das crianças, dos pais e das educadoras de infância acerca da qualidade da educação em Creche. In Almeida,

- T., Lino, D., & Tomás, C. (Eds.), *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia* (pp.53-88). CIED.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S. L., Madrid. [https://www.u-cursos.cl/filosofia/2009/2/EDU203/1/material\\_docente/bajar?id\\_material=469326](https://www.u-cursos.cl/filosofia/2009/2/EDU203/1/material_docente/bajar?id_material=469326)
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. (2ª). Fundação Calouste Gulbenkian
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *Perspetiva*, 32 (3), 951 – 975. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p951/29915>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas S.A. <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>
- Graça, M. T. (2015). “Professora, tu agora já sabes mais um bocado do que é ser filhos e essas coisas da família”: Um trabalho de dupla reflexão e coprodução de dados com crianças em idade pré-escolar”. *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 50 – 68
- Gui, R. T. (2003). Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. *Revista Psicologia: Organizações e trabalho*, 3 (1), 135 – 180. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/7071/6544>
- Lopes, T. J., & Aibéo, B. (2005). Os públicos da cultura de Santa Maria da Feira. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 25, 79 – 93 <https://www.redalyc.org/pdf/4265/426540419004.pdf>
- Maranhão, D. G. & Sarti, C. A. (2008). Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), 171 - 194 <https://www.scielo.br/j/cp/a/DNKnDj6ttKwgg7FCQWBXR4R/?format=pdf&lang=pt>
- Marcon, T. (2019). A constituição do capital cultural: um estudo das condições socioeconômicas e culturais de estudantes da Pedagogia. *Práxis Educativa*, 14 (2),

545 - 564

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13079/20920921073>

0

Marietto, M. L. (2018). Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. *Revista Ibero Americana de Estratégia*, 17 (4), 05 – 18.

<https://www.redalyc.org/journal/3312/331259758002/331259758002.pdf>

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50 <https://livrozilla.com/doc/1674832/reuniões-de-pais-e-trabalho-%20com-fam%C3%ADlias>

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

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3961>

Mendes, T. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Revista Pro-posições*, 27 (2), 115 – 132

[https://www.researchgate.net/publication/306270383\\_Literatura\\_para\\_a\\_infancia\\_no\\_jardim\\_de\\_infancia\\_contributos\\_para\\_o\\_desenvolvimento\\_da\\_crianca\\_em\\_idade\\_pre-escolar](https://www.researchgate.net/publication/306270383_Literatura_para_a_infancia_no_jardim_de_infancia_contributos_para_o_desenvolvimento_da_crianca_em_idade_pre-escolar)

Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI

Morgan, D. H. G. (2011). Locating "Family Practices." *Sociological Research Online*, 16(4), 14. <http://www.socresonline.org.uk/16/4/14.html> DOI: 10.5153/sro.2535

Niza, S. (2012). *Escrito sobre educação*. In A. Nóvoa, F. Marcelino, J. Ramalhos do Ó. (Orgs.) Tinta da China.

- <https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/LSergioNiza/InteriorLivroSergioNiza.pdf>
- Nogueira, M. A. (2010). Capital Cultural. In A. Oliveira, A. Duarte, L. Vieira. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte.
- O'Brien, G. (2023). Article Teachers' perceptions of cultural capital: How do they influence the teaching of civic, social and political education? *JSSE - Journal of Social Science Education*, 22 (4), 1-28  
<https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/6321/6192>
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Revista Escola Moderna*, (18), 5 - 9  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/12\\_0\\_a\\_15\\_mod\\_curric\\_mem\\_joformosinho.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/12_0_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf)
- Oliveira, I. K. & Cruz, R. C. (2014). Capital cultural e educação: uma análise da obra de bourdieu. *Comunicações* 1247 - 1255  
[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41673/1/2014\\_eve\\_lksoliveirarcruz.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41673/1/2014_eve_lksoliveirarcruz.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construído uma práxis de participação* (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.
- Paula, M. & Foschiera, E. M. (s.d.). *A natureza como ensino-aprendizagem: oportunidades para a infância*.  
<http://repositorio.upf.br/bitstream/riupf/1927/1/PF2020Maiara%20Gabriela%20Graeff%20de%20Paula.pdf>
- Quaresma, M. L. (2013). Práticas culturais dos jovens das classes sociais dominantes: reflexões em torno do ecletismo cultural. *Fórum Sociológico*, 23, 31-39  
<https://journals.openedition.org/sociologico/805?lang=es>
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L.A. Guedes (Org.) *A escola e os atores – políticas e práticas*. Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Sampaio, R. C. & Lycarião, D. (2021). Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação. *Metodologias de pesquisa*

[https://www.researchgate.net/publication/356082408\\_Analise\\_de\\_conteudo\\_categoria\\_manual\\_de\\_aplicacao](https://www.researchgate.net/publication/356082408_Analise_de_conteudo_categoria_manual_de_aplicacao)

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação. *Locus Social*, 2, 47- 65.  
<https://revistas.ucp.pt/index.php/locussocial/article/view/10152>

Sarmiento, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.) *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*. Curitiba: Editora CRV.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52497/1/Infancias%20e%20criancas%20em%20narrativas%20de%20educadoras%20de%20infancia%20%20CIPA.pdf>

Sarmiento, T., Ferreira, F. L., & Madeira, R. (Orgs.). (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora

Sarmiento, T. (2018). *A criança entre lugares: na família e na escola*. Editora Mediação.  
<http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/57854/1/A%20crianca%20entre-lugares.pdf>

Silva, A. H., & Fossá, M. I. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*.  
[https://moodle2.ipl.pt/eselx2022/pluginfile.php/31232/mod\\_resource/content/1/Análise%20de%20conteúdo\\_Silva%20e%20Fossá.pdf](https://moodle2.ipl.pt/eselx2022/pluginfile.php/31232/mod_resource/content/1/Análise%20de%20conteúdo_Silva%20e%20Fossá.pdf)

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Tomás, C. (2007). Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 22 (78), 45-68.  
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065>

Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, (11), 119-134.

<http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/polocicdigital/wp-content/uploads/sites/8/2017/04/n11-07-catarina-tomas.pdf>

- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Revista Interações*, 10 (32), 129 – 144  
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352>
- Trevisan, G. (2012). Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância. In *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 84-105). Braga: CIEC. ISBN 978-989-8537-02-7.
- Trevisan, G. (2014). *'Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós'*. *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, (4), 25 – 42.

### **Fontes consultadas da Organização Socioeducativa**

Projeto Educativo (2021)

Site da OS

ANEXO A. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA  
PRÁTICA NO JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

O presente anexo corresponde ao Portefólio individual da prática realizada na valência em JI, que consiste num documento que possibilitou descrever e refletir sobre o caminho vivenciado, nomeadamente numa sala com crianças com idades compreendidas entre os quatro e seis anos. No que concerne à organização do respetivo portefólio, é de referir que o mesmo é formado por sete capítulos: i) introdução; ii) caracterização de uma ação educativa contextualizada; iii) análise reflexiva da intervenção pedagógica em JI; iv) registos diários (notas de campo) e às reflexões semanais realizadas ao longo da PPSII; v) conclusão; vi) referências utilizadas ao longo dos vários capítulos do presente portefólio, estruturadas tendo em conta as normas APA; vii) anexos que servem de complemento a ação pedagógica, tais como: carta de apresentação à equipa educativa e família das crianças; consentimento informado às famílias; autorização para a realização do portefólio da criança; áreas da sala; inventários da sala; instrumentos de regulação; registos escritos e fotográficos do capital cultural das crianças da OS; Dia-tipo; rotinas institucionais no tempo-espaço; quadro referente à caracterização das crianças; quadro de caracterização das famílias das crianças; planificação das propostas de atividades e, por fim, o portefólio da criança. Posto isto, o respetivo portefólio encontra-se disponível num outro documento disponibilizado à parte.

ANEXO B. CARTA DE APRESENTAÇÃO À  
EQUIPA EDUCATIVA E ÀS FAMÍLIAS  
DAS CRIANÇAS

| | ' ' | | ' ' |

## Carta de apresentação à equipa educativa e às famílias das crianças



Sara Fernandes

O meu nome é Sara Patrícia Marques Fernandes e frequento o 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Através da respetiva carta de apresentação, gostaria de informar que irei realizar o meu estágio na sala da educadora Marta Botelho, da auxiliar Adriana Teles e das crianças dos 4,5 e 6 anos, que iniciará no dia 2 de outubro de 2023 e terminará no dia 31 de janeiro de 2024.

Durante o momento de estágio, terei como propósito conhecer o grupo, focando-me na sua rotina, interesses e necessidades. Desta forma, pretendo criar um vínculo afetivo com todas as crianças, criando uma relação de proximidade, confiança e segurança. Um outro grande objetivo centrar-se-á em escutar as curiosidades, motivações e sugestões do grupo, para que em conjunto possamos planificar, com vista à obtenção de respostas face às suas curiosidades. Desta forma, pretenderei criar um ambiente democrático, no qual as crianças possam exercer os seus direitos, enquanto cidadãs ativas e participativas.

Qualquer dúvida que surja ao longo do estágio, estarei presente e disponível para esclarecer e responder.

Agradeço pelo voto de confiança e por esta oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Atenciosamente

A estagiária,

Sara Fernandes

ANEXO C. CONSENTIMENTO INFORMADO  
ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

## **Autorização para fotografar ou filmar as crianças**

### **Consentimento Informado**

Lisboa, 02 de outubro de 2023

Exmo/a/ Senhor/a Encarregado/a de Educação,

O meu nome é Sara Fernandes e sou aluna do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação em Lisboa. No âmbito da Unidade Curricular intitulada Prática Profissional Supervisionada II, encontrar-me-ei a estagiar na sala 3, da responsabilidade da Educadora Marta Botelho, de 02 de outubro a 31 de janeiro de 2024.

Deste modo, venho por este meio solicitar a sua autorização para fotografar ou filmar o/a seu/sua educando/a (por meio de observações, conversas e entrevistas) ao longo do seu dia a dia no jardim de infância.

As respetivas fotografias/filmagens serão utilizadas ao longo do meu trabalho de estágio que será visualizado por mim, pela Educadora Cooperante Marta Botelho e pela Professora Supervisora da ESELx Catarina Tomás. Não obstante, cumprirei os princípios éticos subjacente à investigação com crianças, nomeadamente assegurarei a ocultação do rosto da criança. A presente autorização poderá ser revogada em qualquer momento.

A autorização da própria criança é bastante importante para a minha prática pedagógica. A mesma só será fotografada/filmada se sentir confortável. Nesse sentido, dialogarei com a mesma sobre a ação de ser fotografada/ filmada. A partir da resposta de cada criança e através da observação do seu olhar e postura corporal, terei como propósito entender o seu assentimento. Caso a criança não consentir a respetiva ação, a sua vontade será promovida e respeitada.

Caso autorize o pedido solicitado, peço-lhe que assine na coluna direita da tabela em baixo, na linha respetiva ao nome do seu filho/a.

Com os melhores cumprimentos da estudante estagiária,  
Sara Fernandes

ANEXO D. ÁREAS DA SALA

| " " | | " "

- *Laboratório das ciências e da matemática*: constituída por uma panóplia de instrumentos alicerçados à respetiva área, sendo de realçar: geoplano, materiais de contagem, objetos da natureza, matrioscas, tabela numérica, entre outros materiais estruturados e não estruturados;



**Figura 10 - Laboratório de ciências e matemática**

- *Biblioteca*: formada por um tapete e almofadas, como também por uma estante com um conjunto de livros, projetos, livros de pesquisa, imagens e dicionários que são reconhecidos e utilizados frequentemente pelo grupo;



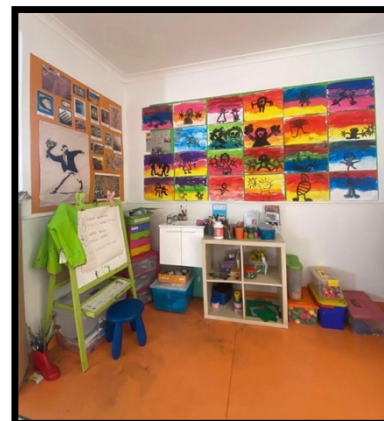
**Figura 11 - Biblioteca**

- *Jogos e construções*: formada não só por várias caixas com jogos de chão, nomeadamente legos, jogos de construção, ímans, que são utilizados regularmente pelo grupo, e, também por uma estante constituída por vários jogos de mesa, tais como: puzzle, loto, tangram, blocos, enfiamentos, jogos de sequência, de memória, de associação, de tabuleiro, sociais e de estratégia;



**Figura 12 - Jogos e Construções**

- *Atelier de artes*: é constituída por um cavalete (através do qual as crianças têm a possibilidade de realizar pinturas), um banco, um armário com gavetas destinadas às crianças da sala (na qual arrumam as suas pinturas, desenhos, recortes e colagens), um lavatório, um conjunto de gavetas (destinadas à organização de trabalhos por acabar (*expressão adotada pela OS*) folhas brancas e revistas), um armário de arrumação com uma diversidade de materiais, tais como: canetas, purpurinas, lápis, tesouras, colas, plasticina e respectivas ferramentas, lápis de cera, pincéis, aguarelas e frascos de tintas (mesa de apoio).



**Figura 13 - Atelier de artes**

- *Faz de conta*: contém um conjunto de equipamentos, tais como: cozinha e estante de mercearia com uma panóplia de utensílios; dois armários de arrumação; um carro de compras; um espelho; uma mesa e três bancos; pequeno roupeiro com várias roupas e fatos pendurados em cruzetas; uma cama e um carro de bonecos; diversos equipamentos alusivos a diferentes profissões tais como: cabeleireiro e médico;



**Figura 14 - Faz de conta**

- *Oficina da escrita* que contém a caixa dos nomes, computador, alfabeto colado na parede e na mesa, carimbos de letras, ficheiros de escrita e de imagens; gaveta com as letras do alfabeto; letras em íman; materiais de escrita como lápis e canetas, entre outros;



**Figura 15 - Oficina da escrita**

*Área polivalente* composta por quatro mesas retangulares que se encontram juntas para a realização da reunião de conselho e reunião da manhã e, posteriormente, separadas (após a reunião da manhã) servindo de apoio às restantes áreas e simultaneidade de atividade e/ou projetos.

ANEXO E. INVENTÁRIOS DA SALA

| ' ' | | ' ' |



ANEXO F. INSTRUMENTOS DE  
REGULAÇÃO

| " " | | " "

- os *planos dos dias*: em cada plano é escrita a data, as tarefas a serem realizadas em pequenos ou em grande grupo, quem participa em cada tarefa e, ainda, a avaliação que é elaborada no dia a seguir. Se as tarefas forem concretizáveis os responsáveis da semana desenham um círculo verde, se alguma não for terminada corresponde a um círculo amarelo, se não foi iniciada é um círculo vermelho. O planejamento do dia é realizado na reunião da manhã num momento coletivo.

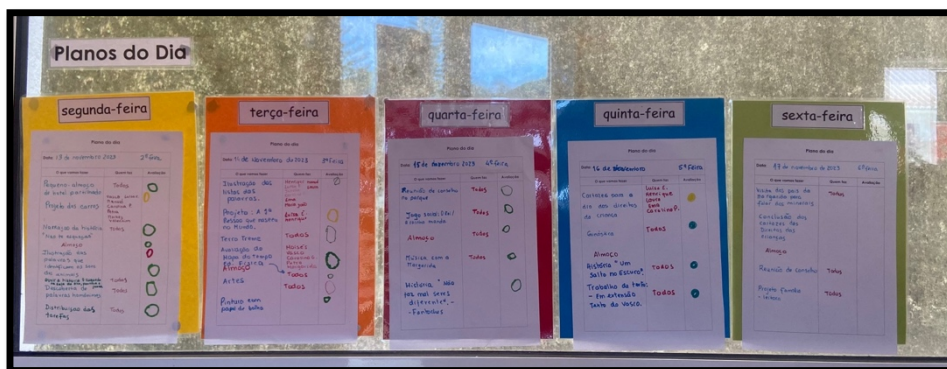


Figura 22 - Planos do dia

- *Plano de atividades*: caracterizado por uma coluna vertical referente aos nomes das crianças e outra horizontal com as atividades propiciadas pelos instrumentos e materiais que integraram as áreas da sala, tais como: ver e contar histórias, experiências, matemática, escrita, pintura, modelagem, desenho, jogos e construções, jogos de mesa, faz de conta e pesquisa. Todos os dias, quando chegam ou após a reunião da manhã, cada criança escolhe o que pretende fazer, assinalando com um símbolo à sua escolha.



Figura 23 – Plano de atividades

- *mapa de aniversários*: com os 12 meses do ano, no qual se assinalam as datas de aniversário das crianças e das adultas da sala, com ilustrações realizadas pelas crianças.



Figura 24 - Mapa de aniversários

- *diário de grupo*: formado por quatro colunas: não gostámos, gostamos, fizemos e queremos fazer. As duas primeiras apresentam os juízos negativos e positivos de determinadas situações que ocorreram entre as crianças da sala e de outras salas, permitindo regular a gestão de conflitos do grupo. As restantes duas possibilitam realizar, em conjunto, um balanço sociomoral sobre a semana, como também planear a semana seguinte. Às sextas-feiras é realizada a reunião de conselho, a fim de serem discutidos os assuntos presentes no diário.

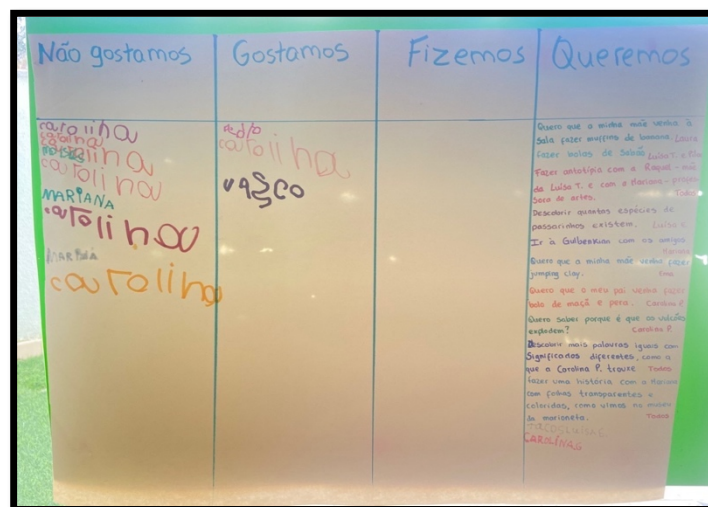


Figura 25 - Diário

- *agenda semanal*: corresponde a uma organização temporal da semana que contém todos tempos e atividades do grupo, sendo que a respetiva agenda é flexível.



Figura 26 - Agenda Semanal

- Na sala também estão presentes as *regras do grupo* que foram delineadas num momento de diálogo em conjunto com o grupo, sendo que algumas das crianças ilustraram o registo escrito de cada regra definida. As regras só são retiradas da parede quando são apreendidas, compreendidas e reconhecidas por todas as crianças



Figura 27 - Regras criadas em grupo

- *mapa de tarefas*: contém um conjunto de 8 tarefas, tais como: pôr a mesa, pôr as tintas e organizar o cavalete; marcar o calendário; responsáveis da semana; marcar as faltas; marcar o tempo; ir à biblioteca e, por fim, dar a fruta/lanche. No início de todas as semanas é questionado ao grupo qual a tarefa que pretendem realizar, sendo que cada uma delas compete no mínimo a duas crianças.
- *mapa quero contar, mostrar ou escrever*: as crianças escrevem os seus nomes em cada coluna referente a cada dia da semana, caso tenham algo para partilhar, permitindo gerir e organizar o momento inicial da reunião para, posteriormente, ser feito o planeamento.

**Mapa de Tarefas**

	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Pôr a mesa	Lavra • Pedro Silva	Maria João • Manuel		
Organizar o cavalete	Maria João • Margarida	Carlos • Carolina P.		
Marcar o calendário	Vasco • Julieta	Petra • Moisés		
Responsáveis da semana	Carlos • Manuel	Sebastião • Carolina G.		
Marcar as faltas	Carolina P. • Camila	Luísa E. • Julieta		
Ir à biblioteca	Petra • Sora	Margarida • Camila		
Marcar o tempo	Henrique • Francisco B.	Pedro Simões • Pedro Silva		
Dar a fruta/lanche	Luísa E. • Mariana	Francisco • Miguel		

Figura 29 - Mapa de tarefas

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
EMMA PE ORD CARLOS MARTINA Vasco Camila	PE D OR M CAROLINA LUI SA MARTANA Luisa T. CA RLOS Manuel	EMA Pete Pior CAROLINA Carolina P. Luísa E. Luisa T. Camila Noisés Vasco Laura Pedro Simões Miguel Henrique	CAROLINA LUI SA Camila Julieta Pedro Simões Pedro Silva Laura Carlos	LUI SA CAROLINA PEDRO LAURA CAROLINA Sebastião Vasco Pedro Silva MARTINA Pedro Silva

Figura 28 - Mapa quero contar, mostrar ou escrever

- *mapa mensal de presenças*: a maior parte das crianças preenche a sua presença com um símbolo a verde, assim que chega à OS, sendo que algumas são acompanhadas pelos seus pais.



Figura 30 - Mapa de presenças

- *Inventários*: descrevem em cada área os materiais presentes - o que temos, o que podemos fazer e o que podemos aprender.
- *lista de projetos*: uma tabela que contém os seguintes parâmetros: nome de cada projeto, participantes, data de início e de fim, quem apoia, a quem comunicamos

Projeto	Quem faz:	Data de início	Data de fim	Quem apoia	A quem comunicamos
O Dinheiro	Margarida, Mariana, Sara, Luísa, Miguel, CUCU, HEAR, NUNO	19.9.23	25.10.23	Debra	Dado da Rita e da Vanessa
Quanta 2ª pessoa que apareceu no Mundo?	CARLOS, PEDRO, LUÍSA, SARA, MIGUEL, JOÃO, CARLOS, MIGUEL, SARA, LUÍSA	26.10.23		Marta B.	
Fotografia Pessoa	EM A MÃO DE CARLOS, SARA, LUÍSA, MIGUEL, JOÃO, CARLOS, MIGUEL, SARA, LUÍSA				
Leões e chitas	MIGUEL, CARLOS, SARA, LUÍSA, MIGUEL, JOÃO, CARLOS, MIGUEL, SARA, LUÍSA				
Moinhos	MIGUEL, CARLOS, SARA, LUÍSA, MIGUEL, JOÃO, CARLOS, MIGUEL, SARA, LUÍSA	26.10.23			
Carros	MIGUEL, CARLOS, SARA, LUÍSA, MIGUEL, JOÃO, CARLOS, MIGUEL, SARA, LUÍSA	3.11.23		Sara	

Figura 31 - Projetos

- *calendário*: as crianças que tiverem a tarefa de marcar o calendário têm de fazer o registo dos dias em que o grupo esteve presente na OS com um círculo e uma cruz nos fins de semana, ajudando-as a apropriarem-se da noção do tempo: dia, semana e mês;



Figura 32 - Calendário

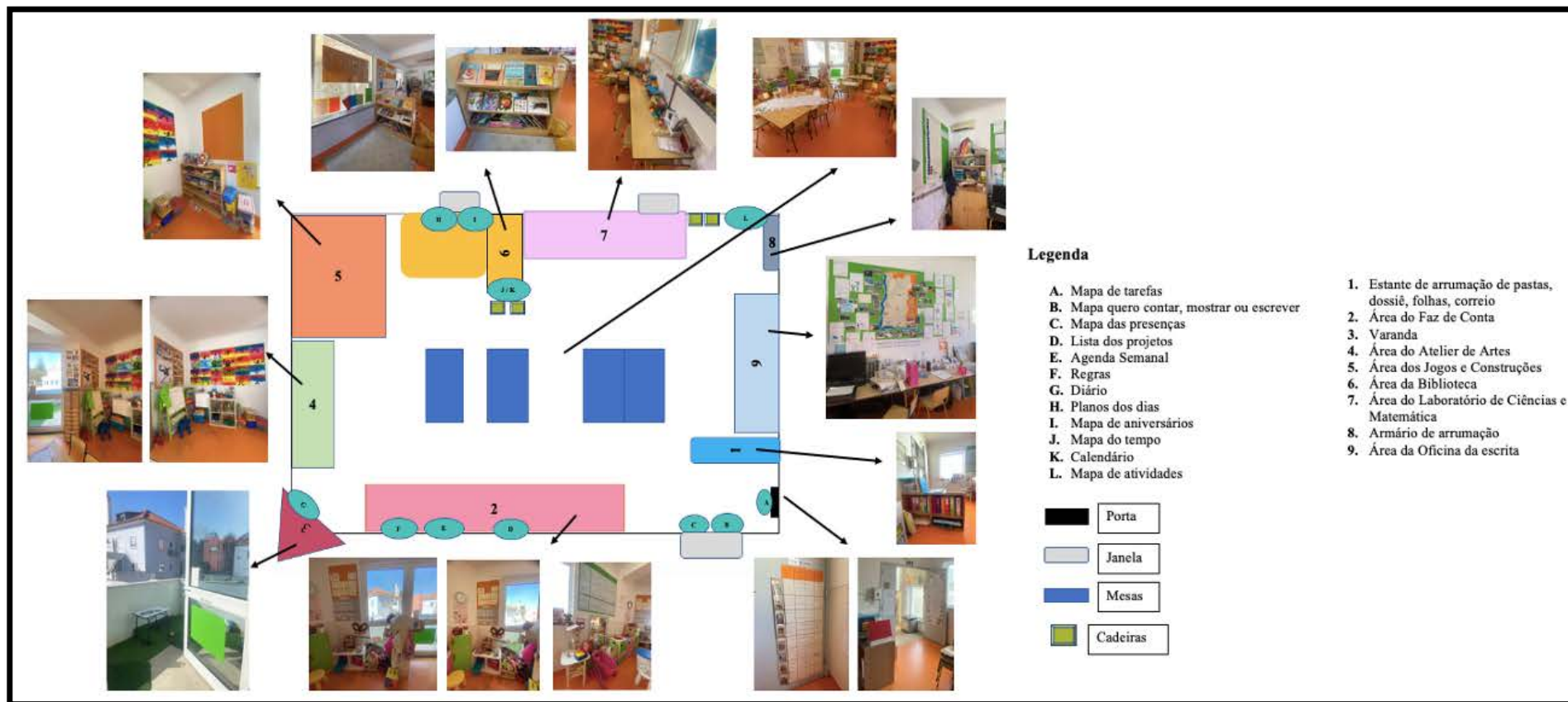
- *mapa do tempo*: preenchido diariamente pelas crianças que tiverem a respetiva função.



Figura 33 - Mapa do tempo

ANEXO G. PLANTA DA SALA

|' '' | | ''



*Figura 34 - Planta da Sala*

A *figura 34* diz respeito à planta da sala de atividades, na qual realizei a PPSII, onde é possível observar a organização descrita no texto acima. A partir desta sala também são realizadas as atividades curriculares (expressão adotada pela OS) de música e de artes.

ANEXO H. REGISTOS ESCRITOS E  
FOTOGRAFICOS DO CAPITAL CULTURAL  
DAS CRIANÇAS DA OS

|' '' | | ''





Figura 36 - Registos escritos e fotográficos das experiências culturais das crianças das salas de 12-24 e 24-36 meses

## Bolinhos Bolinhos em honra dos seus santinhos!



No dia 01 de novembro, dia de todos os santos, fomos à aldeia pedir Bolinhos 😊

É uma tradição deliciosa.

Todos os anos os meninos juntam-se a porta da igreja, percorrem a aldeia toda e vão de porta em porta cantar "Bolinhos bolinhos em honra dos seus santinhos". As portas abrem-se e são distribuídos doces, bolos e chocolates por todas as crianças.

No fim-de-semana, fui à Quinta Pedagógica dos Olivais ver as ovelhas bebés que acabaram de nascer.



Uma ainda tinha o cordão umbilical, por onde comia quando estava na barriga da mãe.  
Vi outra que estava a mamar.  
Fiquei muito curioso.

Dinis Fernandes, 28/10/2023

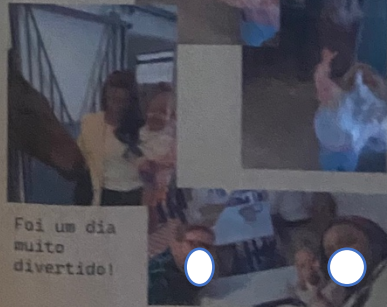
A novidade da Dona Chica

### Fomos passear ao Hipódromo do Campo Grande, e gostei muito de conhecer o Lotus e o Diego.

O Lotus é um cavale muuuuito grande, mas muito fofinho.



O Diego, é um cavalo lindo e tem uma trança na crina! Dêmos-lhe cenouras e deixou-me fazer muitas festinhas.



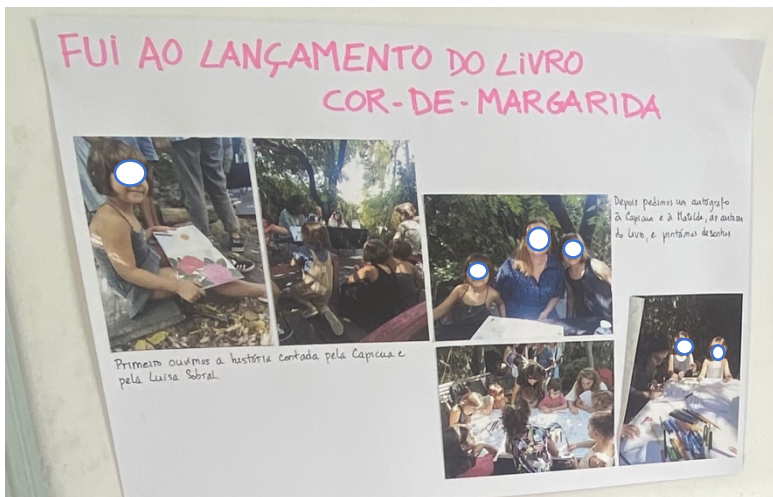
Foi um dia muito divertido!



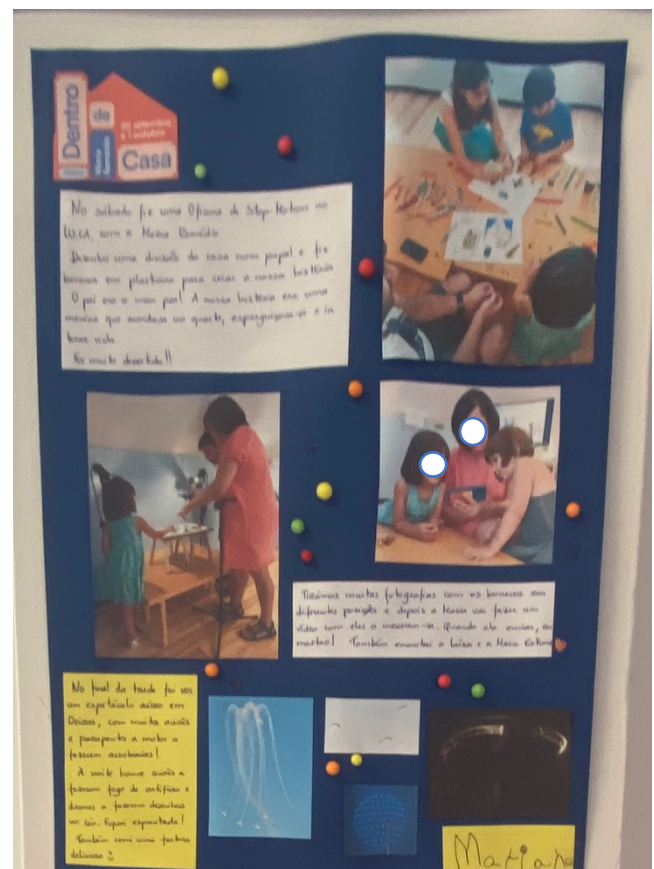
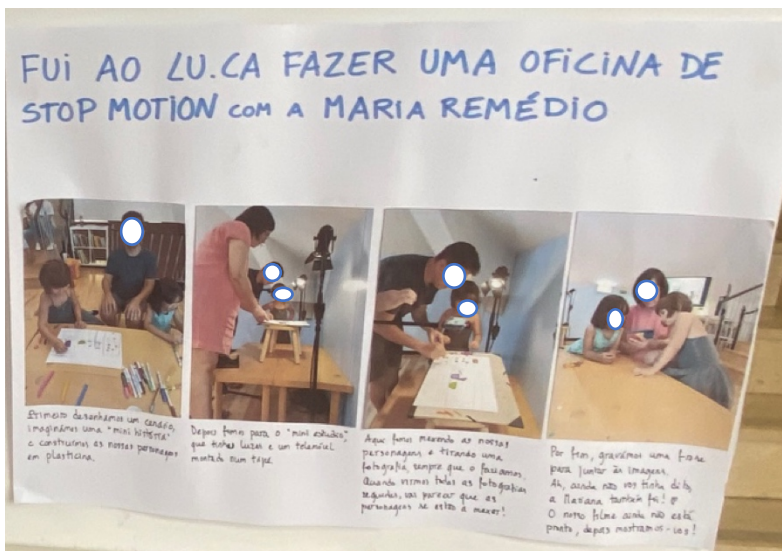
Figura 37 - Registos escritos e fotográficos das experiências culturais das crianças das duas salas de J1

Figura 38 - Registos escritos e fotográficos das experiências culturais das crianças da sala na qual realizo a minha prática

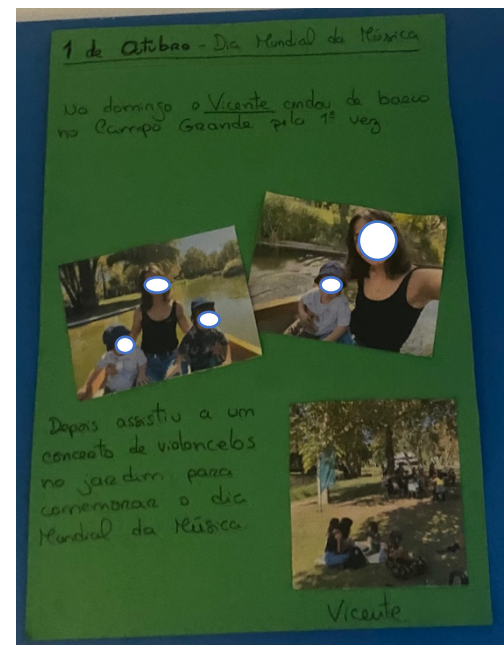
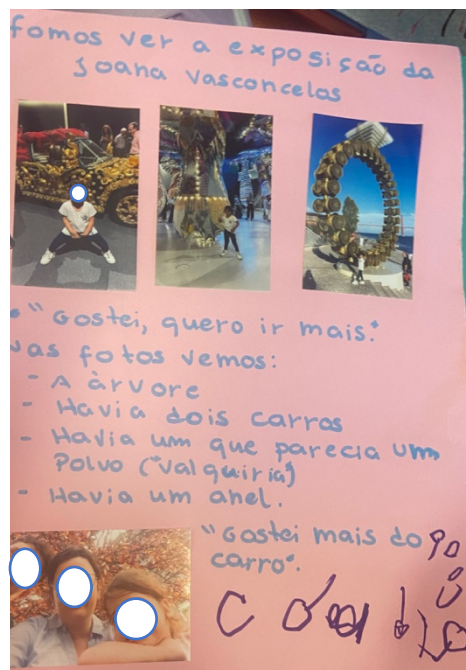
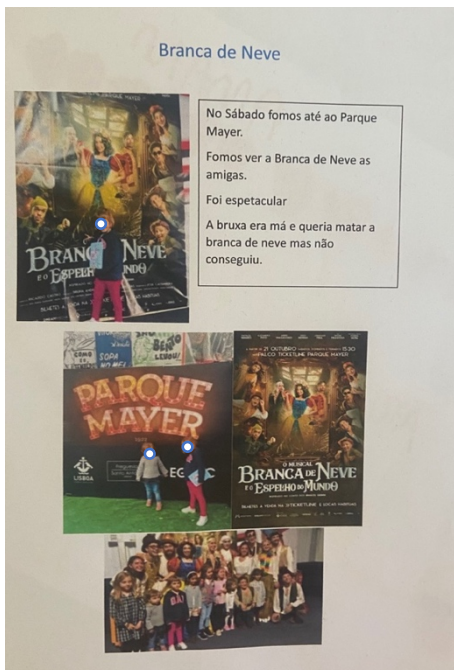
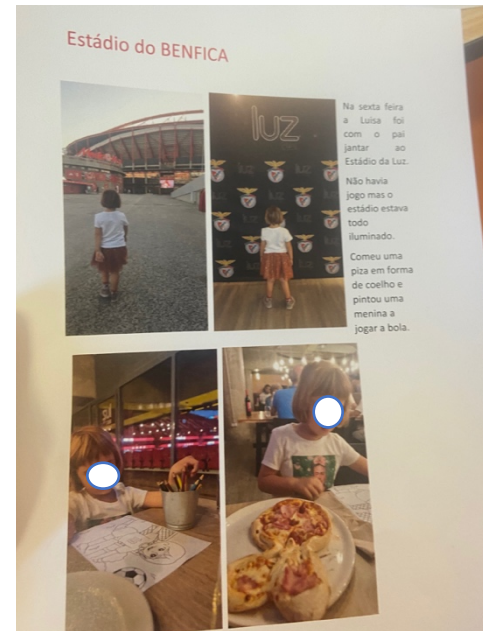
- Experiências literárias



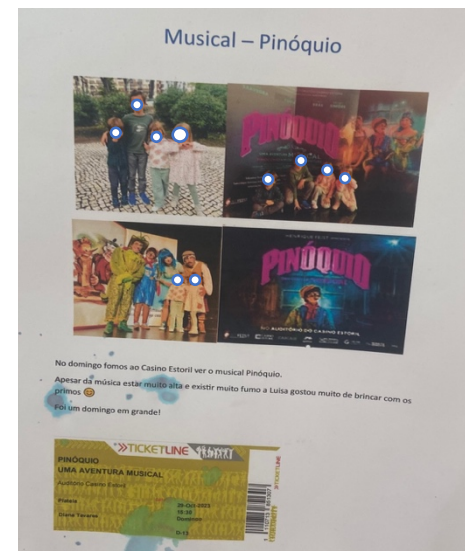
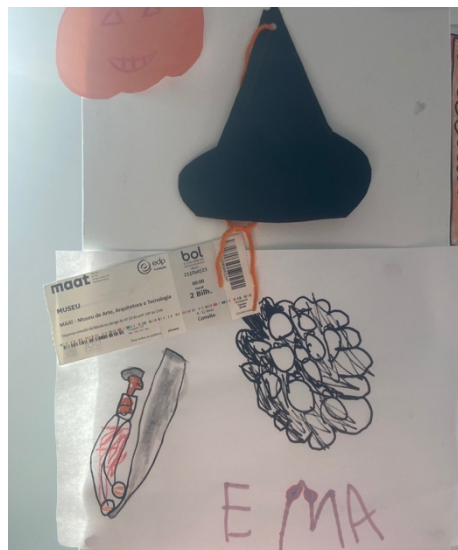
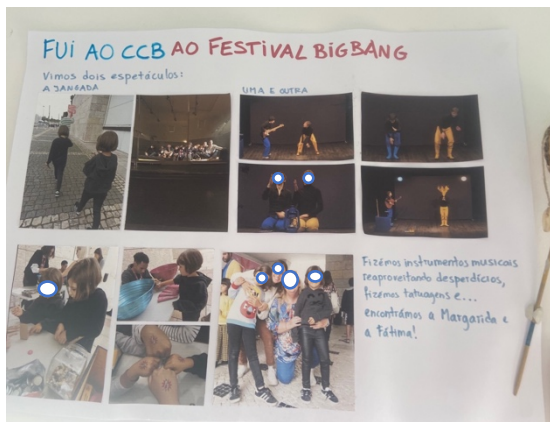
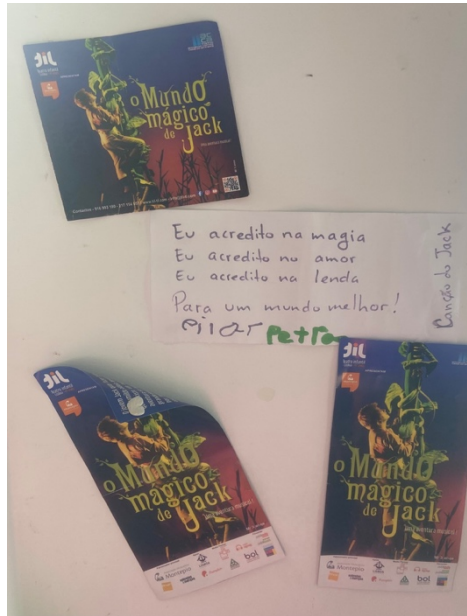
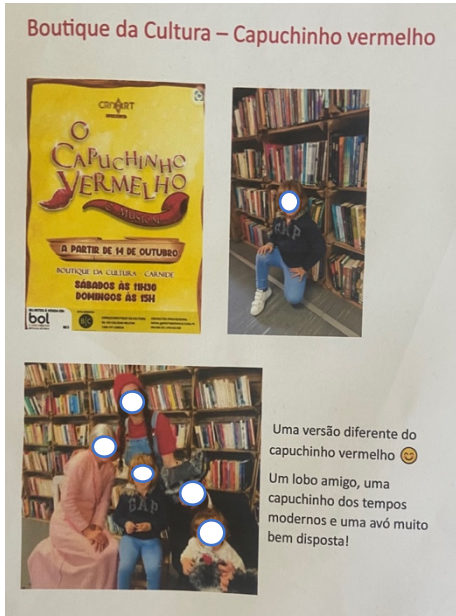
- Experiências tecnológicas e artísticas



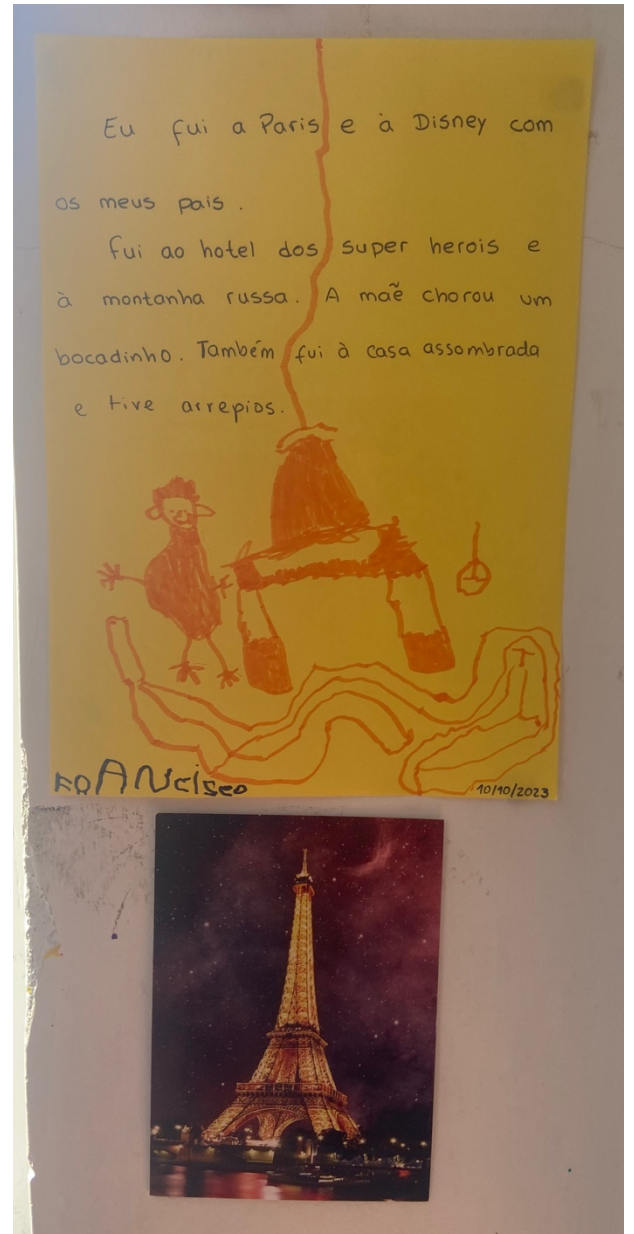
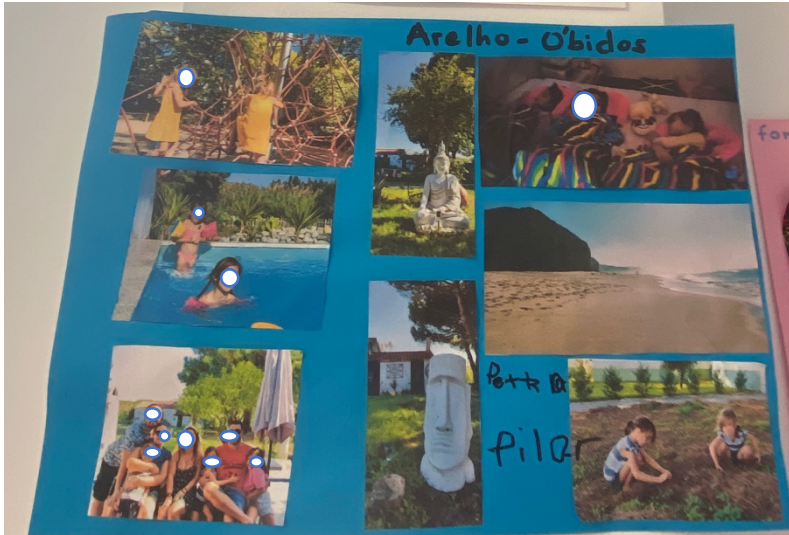
- Experiências culturais e artísticas: teatros, museus, estádios, exposições, concertos



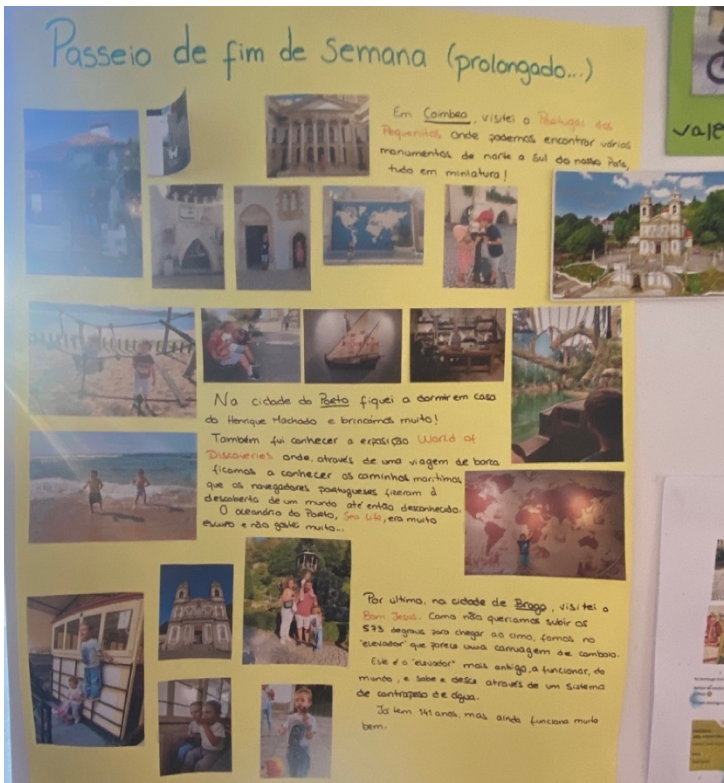
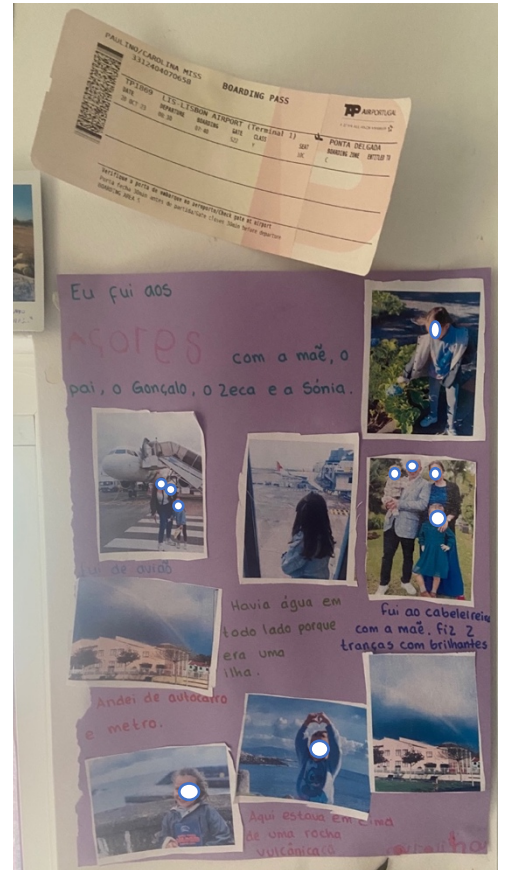
- Experiências culturais e artísticas: teatros, museus, estádios, exposições, concertos



- Viagens

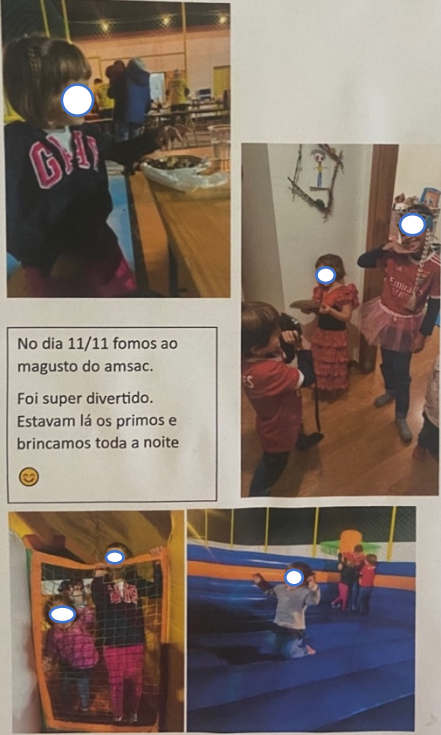


- Viagens




- Tradições e Festividades

Magusto



No dia 11/11 fomos ao magusto do amsac.  
Foi super divertido.  
Estavam lá os primos e brincamos toda a noite 😊

Bolinhos Bolinhos em honra dos seus santinhos!



No dia 01 de novembro, dia de todos os santos, fomos à aldeia pedir Bolinhos 😊  
É uma tradição deliciosa.  
Todos os anos os meninos juntam-se a porta da igreja, percorrem a aldeia toda e vão de porta em porta cantar "Bolinhos *bolinhos em honra dos seus santinhos*". As portas abrem-se e são distribuídos doces, bolos e chocolates por todas as crianças.

UM EVENTO MEDIEVAL NUM TERRITÓRIO HABITADO POR BRUXAS



**Bruxas à solta**

**ATREVES-TE?**

Outubro

Dia 13	Dia 14
Das 19h às 24h	Das 10:30h às 04h
	DJ a partir das 29h

**Terreiro das Bruxas - Sabugal**



ANEXO I. DIA-TIPO

| ' ' | | ' ' |

**7h30** – Todas as crianças chegam à OS, a maior parte acompanhadas pelo seu pai ou pela sua mãe, dirigindo-se até à sala, a fim de registarem a sua presença no *mapa de presenças*, como também costumam escrever o seu nome no mapa *quero contar, mostrar ou escrever*, caso tenham alguma novidade para partilhar com o grupo. Se tiverem algo para mostrar, costumam deixá-la sob as mesas para que seja apresentada na reunião da manhã. Posteriormente, deslocam-se para o espaço exterior (recreio), no qual permanecem a brincar com os seus pares até à auxiliar de ação educativa ou a educadora de infância chamarem para a sala.

No período da manhã, alguns pais acompanharam os seus filhos/as à sala, observando-os/as no registo da sua presença. Desta forma, torna-se fundamental que os pais tenham acesso à sala de atividades, para que possam compreender o que é realizado durante a manhã, e a forma como as crianças se encontram dispostas na sala. O seu acompanhamento até ao respetivo espaço, possibilita conceder conforto e segurança às crianças. (Nota de campo, dia 03 de outubro de 2023, registo nº33).

**9h00** - A educadora de infância ou a auxiliar de ação educativa chamam as crianças do grupo, a fim de se deslocarem até à sala. Ao chegarem perto da sala, retiram os seus casacos e colocam-nos nos seus cabides, como também verificam se têm algo para mostrar na reunião da manhã, que esteja no interior dos seus sacos/malas que se encontram nos seus cabides.

Por volta das 9h15 a educadora, a auxiliar e eu acompanhámos as crianças do recreio até à sala de atividades, guardando os casacos no cabide (quem estiver a usar) e quem tiver algo para mostrar que esteja no interior dos sacos (no cabide) pode ir buscar. (Nota de campo, dia 03 de outubro de 2023, registo nº28).

**9h05** - Quando entram na sala, o grupo costuma ajudar a organizá-la, colocando as cadeiras ao redor das quatro mesas que permanecem juntas. A pouco e pouco as crianças vão se sentando nas cadeiras permanecendo a interagir entre si. Os responsáveis da semana (são sempre duas crianças) sentam-se nas duas cadeiras que estão de frente para

todo o grupo, ao lado um do outro. Por vezes, quando se esquecem, é lhes lembrado que têm de ir buscar o mapa *quero contar, mostrar ou escrever, como também o plano do dia anterior*. Uma das adultas da sala vai buscar a folha do plano do dia. No início da reunião da manhã, um dos responsáveis segura no mapa *quero contar, mostrar ou escrever*, a fim de perceber qual o nome da primeira criança que está presente na coluna do dia de semana em questão. Ao longo do tempo, os responsáveis da semana têm sido incentivados a olhar para os respetivos nomes descritos, a fim de perceberem se o compreendem ou não. Quando não entendem seguram no respetivo mapa e apontam com o seu dedo indicador para o respetivo nome. As restantes crianças do grupo devem estar atentas, para saberem se corresponde ao seu nome. Os responsáveis da semana vão dando a palavra a cada criança, que tenha o seu nome escrito, de forma faseada. Cada criança partilha de forma entusiasta a sua novidade. As restantes permanecem a observar e a escutar, contudo na maior parte das reuniões algumas das crianças são chamadas a atenção, a fim de respeitarem a palavra de quem está a falar.

Quando as crianças chegam à sala, como de costume, ajudaram a organizar as cadeiras ao redor das mesas e, posteriormente, sentaram-se em roda nas cadeiras. Os responsáveis (Julieta e o Henrique) foram buscar o mapa “*Quero contar, mostrar ou escrever*”, com o objetivo de ficarem a conhecer quais os nomes registados. É importante referir que quando as crianças chegam à escola devem registar a sua presença e, se tiverem alguma novidade podem escrever o seu nome na coluna do dia atual, do respetivo mapa. Desse modo, os responsáveis começaram a dar a palavra, de forma faseada, aos elementos do grupo que tinham o seu nome registado. (Nota de campo, dia 04 de outubro de 2023, registo nº 47).

Após a partilha das novidades, é efetuada a avaliação do plano do dia anterior pelos responsáveis da semana desenhando um círculo verdes nos momentos que foram concretizados; um círculo amarelo naqueles que não foram terminados e um círculo vermelho em todos aqueles que não foram iniciados. Posteriormente, uma das adultas da sala procede ao registo escrito do plano do dia, conversando com as crianças sobre os momentos que vão ocorrer no dia.

Após a partilha das novidades, a Julieta foi buscar o *plano do dia anterior*, mostrando-o ao grupo e às adultas da sala, com o propósito de observar em conjunto o que tinha sido realizado. Os responsáveis de sala foram desenhando um círculo verde ao lado de cada momento/atividade/projeto concretizado. Posteriormente, a auxiliar foi buscar o *plano do dia atual*, registando os números referente ao dia, mês e ano com a colaboração das crianças. As adultas da sala e o grupo conversaram entre si sobre o que iria ser realizado ao longo do dia, incentivando as crianças a observarem a *agenda semanal* para se recordarem das atividades que estão programadas. (Nota de campo, dia 04 de outubro de 2023, registo nº 47).

No final, as crianças responsáveis por marcar no calendário e no mapa do tempo, cumprem as suas tarefas, que por vezes são esquecidas. O tempo destinado à reunião da manhã não é constante, na medida em que depende da quantidade de crianças que pretende partilhar novidades e de outras fatores externos, como a visita de alguma sala, de crianças, elementos da equipa educativa e da família.

Logo de seguida foi efetuado o registo no *plano do dia atual*. Em diálogo com o grupo, a educadora ia escrevendo o dia, mês e ano na folha de registo referente ao respetivo plano do dia. De seguida, em reunião com as crianças, foi descrito no respetivo papel (mais concretamente na primeira coluna sobre o *que vamos fazer*) as propostas que iriam realizar nesse dia, nomeadamente: distribuir as tarefas, mas no mapa já concretizado para tal; projeto do dinheiro; educação física; almoço e, por fim, artes. A segunda coluna diz respeito ao registo dos nomes das crianças que estiveram presentes em cada momento/atividade/projeto. A terceira coluna é relativa à avaliação que será efetuada na manhã do dia seguinte, como é habitual. No término do acolhimento, enquanto os responsáveis colocam os planos do dia na sua respetiva secção, as restantes crianças arrumam a sala e organizam as mesas. (Nota de campo, dia 03 de outubro de 2023, registo nº 30).

**9h45/10h00** – Quando a reunião da manhã termina as crianças ajudam a organizar a sala, separando duas das mesas e inserindo cadeiras ao redor de cada uma, bem como das restantes duas mesas que permanecem juntas. Posteriormente, deslocam-se até mapa de atividades, a fim de marcarem a sua preferência relativamente às tarefas apresentadas, deslocando-se para a área que contém as suas preferências registadas. Assim sendo, é um momento destinado a brincar nas áreas, bem como à participação em atividades e ou projetos.

Às 9h45, durante o momento da manhã destinado às *Atividades e projetos*, cada criança selecionou, de acordo com a sua preferência, o que pretendia fazer, podendo estar em diferentes áreas a realizar diversas atividades. (Nota de campo, dia 03 de outubro de 2023, registo nº 31).

Após a sala estar de novo arrumada e organizada pelo grupo, a educadora informou o grupo sobre a importância de registarem no *mapa de atividades* a seleção da atividade que preferissem realizar, incentivando as crianças a deslocarem-se para áreas diferentes, de forma que não se mantivessem sempre na mesma. Em áreas diferentes, as crianças exploraram atividades diversas, fomentando as suas aprendizagens. (Nota de campo, dia 04 de outubro de 2023, registo nº 48).

Durante o momento da manhã tive a possibilidade de observar a Carolina G., a Ema, a Luísa E. a Margarida e o Henrique a participarem e a colaborarem no desenvolvimento do projeto, no qual estão integrados, intitulado *O dinheiro*. (Nota de campo, dia 03 de outubro de 2023, registo nº 32).

No final das manhãs (é importante realçar que os momentos descritos em cada dia da semana (presentes na agenda semanal) são flexíveis e, por isso, nem sempre ocorrem nos respetivos dias, exceto às terças e quintas-feiras):

Segundas-feiras – Momento de escrita

Terça – feira – Educação física

Quarta-feira – Culinária

Antes do início do momento da culinária, as crianças voltaram a organizar a sala, colocando as mesas juntas entre si e as cadeiras ao seu redor, formando uma roda. Após as crianças se sentarem eu e a auxiliar de ação educativa, enquanto colocávamos os ingredientes e instrumentos necessários para a realização de panquecas em cima de uma das mesas, as crianças iam mencionado oralmente a designação de cada um, mostrando-se bastante *interessados e motivados*. Por isso, todas as crianças tiveram o direito de colaborar na confeção das panquecas. (Notas de campo, dia 04 de outubro de 2023, registo nº58).

Quinta-feira – Educação Física

Sexta-feira – Experiências

As crianças ao observarem cada fatia de pão, bem como a minha explicação sobre o que iria acontecer, começaram a ficar cada mais *entusiasmadas* em perceber como iria ser o surgimento do bolor do pão. Para incluir o grupo no começo da experiência, pedi ajuda às crianças para percebermos onde é que poderíamos colocar as quatro fatias. O Vasco teve a ideia de colocar na porta da varanda, ajudando-me a colar. Posteriormente, o Moisés disse que queria colar na janela junto à porta. O Carlos sugeriu na janela junto à biblioteca. Por fim, a educadora partilhou com o grupo que a fatia de pão que terá de ficar num ambiente escuro poderá ficar na despensa (está no corredor da sala) onde estão as tintas. Todo o grupo aceitou a ideia e, por isso, informei o grupo que ia com a Laura colocar a fatia nesse espaço, enquanto as crianças permaneceram por breves segundos no tapete a observar as fatias de pão. (Nota de campo, dia 13 de outubro de 2023, registo nº 157).

**11h15 – 11h30** - Normalmente, por volta das 11h15/11h30 as crianças começam a arrumar a sala, sendo incentivadas a cooperar entre si na arrumação. Por vezes podem arrumar mais tarde. Em determinadas alturas, após a reunião, as crianças sentam-se no tapete, a fim de assistirem à narração de uma obra ou de escutarem as divulgações e

comunicação de algumas crianças que demonstrem o interesse em partilhar com o grupo o que estiveram a realizar na manhã.

Quando as crianças terminaram de arrumar a sala, sentaram-se no tapete e narrei a obra que a Carolina P. trouxe de casa, tal como foi dialogado em grupo na reunião da manhã. A Carolina P. quis ficar ao meu lado, bem como apresentou ao grupo a sua história, mencionando o seu título: “A minha menina”. (Nota de campo, dia 03 de outubro de 2023, registo nº 35).

Após ter sido pedido algumas vezes ao grupo para começarem a arrumar a sala, as crianças, à medida que terminavam, iam se sentando no tapete. De seguida, a Ema e a Maria João demonstraram *interesse* em divulgar o seu desenho com recorte e colagem de revistas, tal como a Mariana e a Luísa E. em relação às suas pinturas com carimbos. (Nota de campo, dia 18 de outubro de 2023, registo nº 202).

**11h30** – Às terças e quintas-feiras o grupo tem sessão de educação física no ginásio ou no espaço exterior (recreio).

Às 11h30, as crianças deslocaram-se para o espaço exterior onde tiveram educação física (uma das atividades curriculares que integra o currículo educativo). Durante a respetiva atividade as crianças jogaram ao *jogo do mata* em grupo. (Nota de campo dia 03 de outubro de 2023, registo nº36).

De seguida, as crianças calçaram os sapatos *autonomamente* para o ginásio, no qual iam ter educação física. Na respetiva sessão, as crianças correram pelo espaço e, em cada ronda, quando escutavam o sinal do responsável pela sessão tinham de formar grupos de 2, 3,4,5 e, mais tarde 23 elementos. (Nota de campo dia 24 de outubro de 2023, registo nº249).

Nos outros dias de semana, podem (ou não) permanecer mais tempo na sala a brincar ou deslocam-se até ao recreio, no qual permanecem a brincar ao ar livre.

Por volta das 11h30, o grupo desceu para ir brincar no recreio, antes do almoço. (Nota de campo, dia 8 de novembro de 2023, registo nº361).

**11h45** - Normalmente, alguns minutos antes do almoço, é dada a fruta às crianças, sendo distribuída, por vezes, pelas crianças responsáveis pela tarefa de distribuir as frutas. Quando terminam a fruta permanecem a brincar no recreio até serem chamadas para almoçar.

Às 11h45 as restantes crianças que não foram para o miniténis deslocaram-se para o espaço exterior (recreio). Inicialmente comeram a fruta e, posteriormente, brincaram pelo espaço. Nota de campo, dia 02 de outubro de 2023, registo nº14).

**12h00** – A auxiliar de ação educativa chama as crianças para irem almoçar, sentando-se nas cadeiras (não há lugares marcados). Algumas das crianças comem a comida da escola, enquanto outras almoçam a comida que trazem de casa, nomeadamente a Luísa E., a Mariana, a Laura e o Pedro SI. Durante o almoço, as crianças seguram autonomamente na colher e no garfo, não obstante esquecem-se várias vezes de utilizar a faca.

Às 12h00 as crianças deslocaram-se para o refeitório, tendo regressado as crianças inscritas no miniténis. Cada uma sentou-se nas cadeiras e utilizaram *autonomamente* a colher e o garfo, apesar de se esquecer de utilizar, simultaneamente, a faca. (Nota de campo, dia 02 de outubro de 2023, registo nº17).

**12h30** - Assim que as crianças terminam, aguardam a autorização da auxiliar para se deslocarem até ao recreio, no qual permanecem a brincar até às 14h30. Não obstante, as crianças da sesta deslocam-se, por volta das 12h45 até ao ginásio, no qual permanecem a descansar, podendo-se prolongar até às 14h/14h30, dirigindo-se para o espaço exterior (recreio).

Após cada criança terminar a refeição deslocava-se para o recreio e caso necessitassem deslocavam-se *autonomamente* até à casa de banho. (Nota de campo, dia 02 de outubro de 2023, registo nº17).

**14h30** – As crianças são chamadas pela educadora de infância ou pela auxiliar de ação educativa, a fim de se deslocarem até às salas. Às terças-feiras a responsável pela sessão de artes acompanha o grupo até à sala e às quartas é a responsável pela sessão de música. Da parte da tarde, são realizadas atividades ou momentos realizados com todo o grupo, sendo orientados pela educadora/auxiliar ou por outro profissional de educação.

Normalmente e tendo como referência a agenda semanal:

### **Segunda-feira:**

- Ida à biblioteca da OS com algumas crianças para selecionarem um livro para cada dia de semana

“a educadora pediu-me para acompanhar a Luísa T. a Petra e o Manuel até à biblioteca (responsáveis pela ida à biblioteca), com o intuito de selecionarem quatro obras de literatura para a infância para serem narradas em cada dia da semana. Sendo que a educadora explicou ao grupo que seriam somente quatro, por existir um feriado.” (Nota de campo, dia 02 de outubro de 2023, registo nº19).

- Dinamização de histórias;

Antes das 14h30 comecei a organizar a sala, a fim de criar um espaço que possibilitasse às crianças estarem sentadas em meia-lua. Posteriormente, desloquei-me até ao recreio e fui subindo com o grupo até à sala.

Assim que chegaram à sala pedi-lhes para se irem sentando em meia-lua. Com alguma ajuda da minha parte, o grupo foi se sentando ao seu ritmo. Depois de estarem todos sentados, também me sentei no espaço vazio da respetiva meia-lua, com o intuito de iniciar a narração da obra. A história. *A que sabe a lua* de Michael Grejniec (2003) foi reconhecida por várias crianças. (Nota de campo, dia 23 de outubro de 2023, registo nº245).

- Trabalho de texto

A educadora colocou no quadro magnético (que está ao alcance visual das crianças) um papel branco, bem como o registo escrito realizado de manhã referente à novidade do fim de semana partilhada pela Laura.

A educadora decidiu explorar com o grupo o *trabalho de texto*, ou seja, copiou o respetivo registo escrito para o papel em branco e, enquanto copiava verbalizava cada palavra e algumas das crianças ajudavam-na a completar com os vocábulos que se recordavam. Após a cópia estar completa a educadora desafiou as crianças a fazerem descobertas sobre o registo escrito da novidade da Laura. (Nota de campo, dia 02 de outubro de 2023, registo nº21).

- Correspondência (escrita de cartas)

Após o diálogo com o grupo sobre as rimas e as sílabas dos vocábulos, a educadora propôs às crianças a redação, em conjunto, de uma carta a um grupo de crianças de uma sala de outra organização socioeducativa. O grupo ficou bastante *interessado* e *entusiasmado*. Nesse sentido, a educadora desafiou o grupo a pensarem no poderia ser escrito no início da carta (Nota de campo, dia 09 de outubro registo nº88)

### Terça-feira:

- Artes: corresponde a um momento orientado por uma profissional de educação da respetiva área que proporciona e desafia o grupo a experienciar momentos artísticos diversos, tendo em consideração os interesses das crianças.

Após o almoço, as crianças voltaram à sala com a responsável pela sessão de artes. No dia de hoje realizaram obras de arte baseadas na colagem de pedaços de rolo de cassetes, como também elaboraram uma sequência, baseada num padrão que criaram. Todas as crianças, que participaram, tiveram total liberdade nas suas construções. Enquanto umas estavam nas mesas a realizar as suas criações, outras estavam na área da biblioteca. Através deste momento, as crianças compreenderam a função das cassetes, bem como os

rolos que contém no seu interior. (Nota de campo, dia 10 de outubro, registo nº 109).

#### **Quarta- feira:**

- **Música:** corresponde a um momento orientado por uma profissional de educação da respetiva área.

Após o almoço, as crianças vieram para sala acompanhadas da responsável pela sessão de música. Enquanto a responsável comunicava às crianças (que estavam sentadas no tapete) o que iriam aprender hoje, eu organizei a sala, de acordo com a sugestão da responsável. As mesas estavam todas juntas e as cadeiras ao seu redor, nas quais as crianças se sentaram. (Nota de campo dia, 18 de outubro de 2023, registo nº 204)

- **Tempo destinado à matemática** que nem sempre é concretizável, uma vez que a agenda semanal é flexível e, por isso, tem acontecido vários momentos de matemática a emergir noutras alturas do dia ou de outro dia.

No final da reunião da manhã desafiei o grupo a participar na medição da altura de cinco animais da obra *A que sabe a lua*, nomeadamente: o Leão, raposa, macaco, zebra e o rato. Dei a possibilidade a cada criança de decidir se gostaria ou não de participar no respetivo processo de medição. As que manifestaram interesse em participar tiveram a possibilidade de escolher em qual dos animais apresentados gostariam de realizar a medição da sua altura: (Nota de campo, dia 8 de novembro de 202, registo nº 360)

No momento da manhã acompanhei a Petra, a Carolina G., a Margarida, o Vasco e o Moisés na concretização do mapa do tempo do mês de outubro. No início reuni-me com as crianças e desafiei-as a pensar numa forma de organizar as informações do mapa do tempo (Nota de campo, dia 14 de novembro de 2023, registo nº 396)

**Quinta – feira:** realização de jogos sociais que corresponde a uma das alturas de maior satisfação para o grupo. No entanto, ainda não tive a possibilidade de observar a respetiva

tarde, pela componente letiva do MEPE na faculdade. Contudo, tenho proporcionados momentos de jogos sociais noutras dias de semana.

Após a reunião da manhã, na mata, desafiei o grupo a participar no jogo intitulado: *O Rei/A rainha manda*. Algumas das crianças já reconheciam o jogo, enquanto outras não. Por isso, expliquei-lhes que seria a rainha e, por isso, iria desafiar o grupo a realizar os desafios descritos na imagem ao lado. As crianças gostaram bastante de fazer de conta que eram vários animais no meio da natureza, reproduzindo os seus sons e alguns gestos. (Nota de campo, dia 15 de novembro de 2023, registo nº409).

#### **Sexta-feira:**

- É realizada a reunião de conselho, que corresponde a um momento no qual todas as crianças do grupo estão reunidas (como nas reuniões da manhã), à volta das mesas, na qual a educadora vai dando a palavra a cada criança que o seu nome escrito na coluna do não gostámos e gostámos presentes no diário. Na respetiva reunião, todas as crianças assumem uma voz e postura ativa, podendo partilhar a sua opinião sobre determinadas situações a serem debatidas.

A mediação da reunião de conselho foi assumida por mim, sendo que as responsáveis da semana estavam sentadas ao meu lado. Em primeiro começámos com a coluna referente ao *Não gostámos* e as responsáveis iam dando a palavra a cada criança, que tinham o seu nome gritado, de forma faseada. Na coluna do *gostámos* estavam dois nomes.

Na coluna do fizemos, em conjunto, fomos relembrando o que foi feito ao longo da semana. Por fim, relembrámos os assuntos descritos na coluna do Queremos. Através da respetiva reunião de conselho, consegui mediar o momento, respeitando e escutando as opiniões de cada criança, que assumem uma voz e posição ativa, partilhando de forma crítica as suas ideias que, conseqüentemente, beneficiarão a emergência de um clima de respeito por si, pelos outros a partir de uma atitude crítica e interventiva de partilha e responsabilidade social. (Nota de campo dia 27 de outubro de 2023, registo nº 278).

- Por vezes também é efetuado o arquivo:

Por volta das 14h30, as crianças chegaram à sala e sentaram-se nas cadeiras que ainda estavam ao redor das mesas. A auxiliar começou a distribuir as crianças ao longo do espaço da sala, ou seja, enquanto umas permaneceram nas cadeiras, outras estavam dispersas no chão. Esta estratégia adotada pela auxiliar foi bastante positiva, uma vez que possibilitou cada criança ter o seu próprio espaço para observar os seus registos efetuados que lhes iam ser distribuídos. Nesse sentido, o arquivo corresponde a um momento que é realizado no final da tarde de sexta-feira, cujo objetivo é distribuir por cada criança os seus desenhos, pinturas e outros registos, para que optem entre os que irão ser organizados na capa ou no seu portefólio.

Desta forma, as crianças vão se recordando do que foram elaborando ao longo dos dias da semana, como apresentam um papel ativo na seleção dos registos para o seu portefólio. (Nota de campo, dia 13 de outubro de 2023, registo nº159).

**15h30/45** – Hora do lanche, no qual as crianças ajudam a organizar as mesas, separando-as entre si. As crianças que trazem lanche de casa vão buscar autonomamente as suas lancheiras no móvel presente no refeitório, enquanto as restantes começam a sentar-se nas cadeiras.

Normalmente o lanche disponibilizado pela escola costuma ser o leite, iogurte e pão (manteiga, queijo ou fiambre). Sendo importante referir que, por vezes, é nestes momentos que é efetuada a partilha de determinados alimentos trazidos por algumas crianças. Assim que as crianças vão terminado de lanchar, arrumam a sua cadeira e deslocam-se para a área da biblioteca, na qual permanecem a observar e a folhear as páginas de livros, até que lhes seja possível deslocarem-se para o recreio

“por volta das 15h45, as crianças foram lanchar. As que trouxeram lanche de casa foram buscar a sua lancheira ao cabide, as que não trouxeram comeram leite e pão (com ou sem doce). Cada criança sentou-se numa das cadeiras da sala. No final, as crianças foram para o recreio brincar, sendo de referir que

as crianças que tinham a sua lancheira foram arrumá-la de novo.” (Nota de campo, dia 02 de outubro de 2023, registro nº 23).

**16h00** – As crianças deslocam-se para o recreio acompanhados pela auxiliar de ação educativa ou pela educadora, permanecendo no respectivo espaço a brincar e a interagir com as crianças da sua sala ou de outras salas do JI e do 1º CEB até algum membro da sua família as vier buscar.

No recreio, as crianças voltaram a brincar entre si, desenvolvendo múltiplas interações entre crianças mais novas e mais velhas. “Nota de campo, dia 02 de outubro de 2023, registro nº 25).

**19h00** – Encerramento da Organização Socioeducativa

ANEXO J. ROTINAS INSTITUCIONAIS NO  
TEMPO - ESPAÇO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1 - Rotinas Institucionais no tempo – espaço

<sup>54</sup> Tempos	Espaços	Rotinas institucionais
<b>7h30 - 9h00</b>	Chegada à ao Recreio (espaço exterior).	<b>Abertura da organização socioeducativa.</b> <b>Acolhimento das crianças no espaço exterior (recreio).</b> Contudo, cada vez que uma criança chega desloca-se até à sala, a fim de marcar a sua presença podendo ou não ir acompanhado do/a seu/sua pai/mãe
<b>9h00 – 9h45/10h00</b>	Sala de atividades	<b>Organização da sala para a reunião da Manhã</b>
<b>9h45 /10h00 – 11h15</b>	Sala de atividades	<b>Momento destinado a brincar nas áreas ou participação em atividades e ou projetos.</b>
<b>11h15 – 11h30</b>	Sala de atividades	<b>Momento destinado à arrumação da sala e/ou divulgações</b>
<b>11h30 – 12h00</b>	Espaço exterior (recreio)	<b>Momento destinado ao brincar no espaço exterior e lanche da manhã (fruta)</b>
<b>12h00 – 12h30/40</b>	Refeitório	<b>Almoço</b>
<b>12h40 – 14h30</b>	Espaço exterior (recreio)	<b>Momento destinado ao brincar. Existem crianças que fazem a sesta no ginásio das 12h30 às 14h/14h30.</b>

<sup>54</sup> Os horários da tabela são flexíveis.

<b>14h30– 15h30</b>	Sala de atividades	<b>Tarefas planeadas de atividade cultural num momento coletivo, dinamizadas pelo educador, crianças e outros convidados</b>
<b>15h30/45 – 16h00</b>	Sala de atividades	<b>Lanche</b>
<b>16h – 19h00</b>	Espaço exterior (recreio)	<b>Momento destinado ao brincar</b> <b>Fim do dia/ Saída</b>

ANEXO K. QUADRO REFERENTE À  
CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

Tabela 2 - Quadro de Caracterização das Crianças

Nome da Criança	Sexo	Data de nascimento	<sup>55</sup> Idade	Nacionalidade	Número de irmãos	<sup>56</sup> Percurso Institucional
Camila Tavares	Feminino	13/06/2018	5 anos e 4 meses	Portuguesa	0	Sala de creche 24 aos 36 meses
Carlos Antunes	Masculino	09/05/2018	5 anos e 5 meses	Portuguesa	2	Sala de creche 24 aos 36 meses
Carolina Garnel	Feminino	15/10/2017	5 anos e 11 meses (quase a fazer os 6)	Portuguesa	1*	Sala 4-5 anos
Carolina Paulino	Feminino	26/08/2018	5 anos e 2 meses	Portuguesa	1*	Berçário
Ema Assis	Feminino	16/06/2018	5 anos e 4 meses	Portuguesa	1*	Berçário
Francisco Brandão	Masculino	22/04/2018	5 anos e 6 meses	Portuguesa	0	Sala 4-5 anos
Henrique Duarte	Masculino	11/08/2018	5 anos e 2 meses	Portuguesa	1*	Berçário
Julieta João	Feminino	24/01/2018	5 anos e 9 meses	Portuguesa	1*	Berçário
Laura Baptista	Feminino	13/01/2018	5 anos e 9 meses	Portuguesa	0	Sala 3-4 anos
Luísa Estima	Feminino	12/12/2017	5 anos e 10 meses	Portuguesa	1*	Berçário
Luísa Tavares	Feminino	01/09/2018	5 anos e 1 mês	Portuguesa	2*	Berçário
Manuel Passarinho	Feminino	28/05/2018	5 anos e 5 meses	Portuguesa	1	Sala de creche 12 aos 24 meses
Margarida Castanho	Feminino	09/07/2018	5 anos e 3 meses	Portuguesa	0	Sala creche – 24 aos 36 meses
Maria João Croca	Feminino	20/06/2018	5 anos e 4 meses	Portuguesa	1*	Berçário

<sup>55</sup> Idade das crianças relativamente ao mês do início da minha prática: 2 de outubro de 2023

<sup>56</sup> Corresponde à sala para a qual cada criança entrou no início do seu percurso na OS

\*Diz respeito às crianças que têm os seus irmãos/ãs a frequentar o respetivo estabelecimento educativo

Mariana Santos	Feminino	24/11/2018	4 anos e 11 meses	Portuguesa	1*	Berçário
Miguel Godinho	Masculino	07/11/2018	4 anos e 11 meses	Portuguesa	1*	Sala creche – 12 aos 24 meses
Moisés Silva	Masculino	15/03/2018	5 anos e 7 meses	Portuguesa	2*	Sala 3-4 anos
Pedro Silva	Masculino	05/07/2018	5 anos e 3 meses	Portuguesa	1*	Sala creche – 12 aos 24 meses
Pedro Simões	Masculino	26/02/2017	6 anos e 8 meses	Portuguesa	0	Sala 3- 4 anos
Petra Trigo	Feminino	07/12/2017	5 anos e 10 meses	Portuguesa	1*	Sala 3-4 anos
Pilar Trigo	Feminino	07/12/2017	5 anos e 10 meses	Portuguesa	1*	Sala 3-4 anos
Sara Vital	Feminino	02/ 09/ 2018	5 anos e 1 mês	Portuguesa	1*	Sala 3-4 anos
Sebastião Marques	Masculino	02/08/2018	5 anos e 2 meses	Portuguesa	1*	Sala de creche - 24 aos 36 meses
Valentim Leitão	Masculino	29/08/2018	5 anos e 2 meses	Portuguesa	2*	Berçário
Vasco Sousa	Masculino	5/11/2018	4 anos e 11 meses	Portuguesa	0	Berçário

ANEXO L. QUADRO DE CARATERIZAÇÃO DAS  
FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS

|' '' | | ''

**Tabela 3 - Quadro de caracterização das famílias das crianças**

Nome da Criança	Pai			Mãe		
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade
Camila Tavares	Psicólogo Clínico	Mestrado	36	Gestora	Mestrado	38
Carlos Antunes	Anestesiata	Licenciatura	42	Enfermeira	Licenciatura	42
Carolina Garnel	Consultor	Sem informação	Sem informação	Médica	Sem informação	Sem informação
Carolina Paulino	Rececionista	9º ano	36	Educadora de infância	Licenciatura	32
Ema Assis	Gestor	Mestrado	40	Pedopsiquiatra	Licenciatura	39
Francisco Brandão	Consultor Informático	Sem informação	40	Enfermeira	Sem informação	34
Henrique Duarte	Bancário	Pós-Graduação	37	Controller Financeiro	Mestrado	35
Julieta João	Engenheiro Eletrónico	Mestrado	40	Assistente social	Mestrado	39
Laura Baptista	Médico	Mestrado		Médica	Mestrado	
Luísa Estima	Designer	Mestrado	42	Designer	Mestrado	44
Luísa Tavares	Empresário	Licenciatura	42	Jurista	Mestrado	40

Manuel Passarinho	Engenheiro Biotecnologia Ambiental	Licenciatura	36	Arquiteta	Mestrado	33
Margarida Castanho	Engenheiro de Minas	Mestrado	43	Engenheira Geóloga	Licenciatura	41
Maria João Croca	Médico Psiquiatra	Licenciatura	41	Médica Psiquiatra	Mestrado	37
Mariana Santos	Investidor de Capital de Risco	Mestrado	37	Psicóloga	Licenciatura	37
Miguel Godinho	Markteer	Mestrado	44	Psicóloga	Mestrado	41
Moisés Silva	Empresário	12.º ano	39	Professora de 1º ciclo	Mestrado	32
Pedro Silva	PSP	12.º ano	37	Psicóloga Educacional	Mestrado	36
Pedro Simões	Gestor	Licenciatura	Sem informação	Gestora de Marketing	Licenciatura	Sem informação
Petra Trigo	Consultor Informático	Sem informação	Sem informação	Consultora Informático	Sem informação	Sem informação
Pilar Trigo	Consultor Informático	Sem informação	Sem informação	Consultora Informático	Sem informação	Sem informação
Sara Vital	Professor de Educação Física / PT	Licenciatura	43	Professor de Educação Física / PT	Licenciatura	43
Sebastião Marques	Diretor Financeiro	Licenciatura	Sem informação	Terapeuta da fala	Mestrado	Sem informação

Valentim Leitão	Editor Musical	Pós-Graduação	51	Socióloga	Mestrado	40
Vasco Sousa	Gestor	Licenciatura	40	Fisioterapeuta	Mestrado	38

ANEXO M. CONSENTIMENTO INFORMADO  
PARA A ENTREVISTA COM A EDUCADORA  
COOPERANTE E AAE

| ' ' | | ' ' |

## **Protocolo de consentimento informado**

Exma. Educadora de Infância [REDACTED]

O meu nome é Sara Fernandes e sou aluna do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação em Lisboa. No âmbito da investigação a realizar, intitulada *Educação de infância, infância e famílias: as práticas culturais familiares*, pretendo realizar uma entrevista à educadora cooperante da sala onde desenvolvi a Prática Profissional Supervisionada II, de forma a recolher as suas conceções, referentes à temática supracitada.

Deste modo, venho por este meio solicitar a sua participação na respetiva entrevista, garantindo a confidencialidade dos dados retirados e salvaguardarei a identidade das pessoas e dos espaços que envolvem a organização socioeducativa.

Caso deseje participar na entrevista, gostaria de saber se estará disponível para responder por escrito. Se for mais conveniente realizar a entrevista oralmente, peço a sua autorização para gravar a mesma em formato áudio. No término da entrevista, irei transcrever as respostas e, posteriormente, devolverei a informação recolhida para ser validada.

Caso autorize o pedido solicitado, peço-lhe que assine o presente documento.

Agradeço-lhe pela sua atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Sara Fernandes

---

**Assinatura da Educadora de Infância**

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## **Protocolo de consentimento informado**

Exma. Auxiliar de ação educativa 

O meu nome é Sara Fernandes e sou aluna do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação em Lisboa. No âmbito da investigação a realizar, intitulada *Educação de infância, infância e famílias: as práticas culturais familiares*, pretendo realizar à auxiliar de ação educativa da sala onde desenvolvi a Prática Profissional Supervisionada II, de forma a recolher as suas conceções, referentes à temática supracitada.

Deste modo, venho por este meio solicitar a sua participação na respetiva entrevista, garantindo a confidencialidade dos dados retirados e salvaguardarei a identidade das pessoas e dos espaços que envolvem a organização socioeducativa.

Caso deseje participar na entrevista, gostaria de saber se estará disponível para responder por escrito. Se for mais conveniente realizar a entrevista oralmente, peço a sua autorização para gravar a mesma em formato áudio. No término da entrevista, irei transcrever as respostas e, posteriormente, devolverei a informação recolhida para ser validada.

Caso autorize o pedido solicitado, peço-lhe que assine o presente documento.

Agradeço-lhe pela sua atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Sara Fernandes

---

**Assinatura da Auxiliar de Ação Educativa**

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

ANEXO N. GUIÃO DE ENTREVISTA À  
EDUCADORA E AUXILIAR

| ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista

**Destinatária:** Educadora de infância e Auxiliar de ação educativa (PPS II 2023/2024)

**Objetivos:**

- Compreender as conceções da educadora e auxiliar em relação às práticas culturais familiares e a sua relação com a prática educativa e pedagógica.
- Caracterizar as conceções da educadora e auxiliar sobre as partilhas realizadas pelas crianças em relação aos registos escritos e fotográficos das suas experiências sociais e culturais vivenciadas com as suas famílias.

*Tabela 4 - Guião da Entrevista sobre: Crianças, Família e Capital Cultural*

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A respetiva entrevista tem como propósito a obtenção de informação para a realização da investigação a desenvolver na PPSII, intitulada <i>Educação de Infância, infância e famílias: as práticas culturais familiares</i>.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar a entrevista;</li> <li>- Informar do envio da transcrição da entrevista.</li> </ul>	

<p><b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da auxiliar</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Qual a sua formação?</p> <p><b>B2.</b> Há quanto tempo exerce funções como educadora de infância/ auxiliar de ação educativa?</p> <p><b>B3.</b> Há quanto tempo trabalha na Organização Socioeducativa?</p> <p><b>B4.</b> Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?</p> <p><b>B5.</b> Qual ou quais os motivos que a levam a seguir os princípios e fundamentos do Movimento da Escola Moderna?</p>	<p>Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância?</p>
<p><b>C.</b> Concepções da educadora e da auxiliar em relação às práticas culturais familiares e a sua relação com a prática educativa e pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a visão da educadora e da auxiliar sobre as práticas sociais e culturais que as famílias proporcionam às crianças</li> </ul>	<p><b>C1.</b> Considera importante que as famílias proporcionem, desde cedo, diferentes práticas culturais às crianças? As respectivas experiências sociais e culturais são adequadas do ponto de vista educativo e pedagógico?</p>	
<p><b>D.</b> Perspetivas sobre a contribuição da família no fomento do capital cultural das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as concepções da educadora e auxiliar sobre a transmissão de capital cultural das famílias para as crianças.</li> </ul>	<p><b>D1.</b> Qual é o lugar das práticas e vivências culturais das crianças vivenciadas com as suas famílias no quotidiano do JI?</p> <p><b>D2.</b> Valoriza essas partilhas? Promove-as? Como e porquê?</p>	

<p><b>E.</b> Partilhas das experienciais sociais e culturais entre pares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a opinião da educadora e da auxiliar sobre a importância das partilhas das crianças.</li> </ul>	<p><b>E1.</b> Quando e como as crianças partilham as suas experiências sociais e culturais? Da sua experiência como caracterizaria essa partilha pelas crianças?</p> <p><b>E3.</b> Considera que os registos escritos e fotográficos que as crianças partilham sobre as suas vivências são adequados e pertinentes para o grupo. Sempre foi assim na sua prática? O que mudou desde que trabalha?</p>	
<p><b>F.</b> Prática educativa e pedagógica da educadora e auxiliar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer de que forma a educadora e a auxiliar informam a sua prática educativa e pedagógica, perante as partilhas do capital cultural das crianças.</li> </ul>	<p><b>F1.</b> A partilha do capital cultural das crianças possibilitam adequar e informar a sua prática educativa e pedagógica? Como?</p> <p><b>F2.</b> De que forma valoriza os conhecimentos e experiências das criança na sua ação pedagógica? Pode partilhar alguns exemplos?</p>	
<p><b>G.</b> A Organização Socioeducativa como promotora do capital cultural das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar o papel da OS no contributo do capital cultural das crianças</li> </ul>	<p><b>G1.</b> A organização socioeducativa também deve contribuir para investir no capital cultural das crianças? Se sim, de que forma?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade e participação.</p>	<p>- Confirmar se existe algo a acrescentar</p>

			- Agradecer a disponibilidade
--	--	--	----------------------------------

## ANEXO 0. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

| ' ' | | ' ' |

## Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante

A Educadora aceitou responder à entrevista oralmente.

### **1 - Qual a sua formação?**

“A minha formação base é Licenciatura em Educação de Infância. Depois fiz um Mestrado em Intervenção Precoce com especial incidência nos direitos de participação das crianças em Jardim de Infância no Movimento da Escola Moderna. Recentemente fiz uma Pós-Graduação em Creche e Outros Equipamentos. Tenho me formado ao longo do tempo com várias ações de curta e longa duração. Sou sócia do Movimento da Escola Moderna. Fiz também formação neste modelo pedagógico, onde atualmente sou formadora.”

### **2 - Há quanto tempo exerce funções como educadora de infância?**

“Exerço funções de educadora de infância desde 2005.”

### **3 - Há quanto tempo trabalha na Organização Socioeducativa?**

“Trabalho na organização socioeducativa desde 2003.”

### **4 - Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?**

“Quando iniciei a minha prática profissional, as primeiras dificuldades que senti foi achar que não sabia ainda muita coisa e que a faculdade não era suficiente para os desafios profissionais. Então, o que procurei foi formar-me continuamente, procurar formação em várias áreas e foi assim, também, que conheci o modelo do Movimento da Escola Moderna e me situei e construí a minha identidade pedagógica. Atualmente, os maiores desafios ou as maiores dificuldades (...) não tenho assim grandes desafios atualmente. Às vezes, há crianças que nos desafiam mais, por todo o seu contexto, mas vamos tentando ultrapassar.”

**5 - Qual ou quais os motivos que a levam a seguir os princípios e fundamentos do Movimento da Escola Moderna?**

“O que me levou a seguir os princípios do Movimento da Escola Moderna teve a ver com aquilo que eu também reconhecia como princípios e valores para mim, enquanto pessoa e enquanto profissional. Princípios que tem a ver com a democracia, com a participação, com a partilha do poder, com a cooperação, com o trabalho com as famílias. Portanto, ao começar a fazer formação no Movimento da Escola Moderna encontrei essa minha identidade pedagógica, que te dizia na pergunta anterior e, portanto, esse foi um dos motivos pelos quais me situei neste modelo pedagógico.”

**6 - Considera importante que as famílias proporcionem, desde cedo, diferentes práticas culturais às crianças? As respetivas experiências sociais e culturais são adequadas do ponto de vista educativo e pedagógico?**

“Sim, considero que é importante as famílias proporcionarem desde cedo práticas culturais às crianças, porque acho que as crianças têm direito a estas vivências culturais e as famílias, ao proporcionarem estas vivências, também acabam por ser uma porta para a escola ampliar este lado também cultural dos grupos. As famílias alimentam a escola, a escola alimenta também as vivências familiares, naquilo que são estas práticas culturais. Portanto, acho que é importante desde cedo a criança ter contacto com a cultura.

Eu acho que sim. Acho que as experiências culturais e sociais que as crianças vivenciam são adequadas e trazem sempre benefícios, do ponto de vista educativo e pedagógico ao grupo, porque são muitas vezes uma oportunidade para novos projetos, novas atividades, oportunidade de nos tornarmos-nos comuns dentro do modelo pedagógico, de nos reconhecermos enquanto um coletivo e ajuda também a construir o sentido de pertença.”

**7 - Qual é o lugar das práticas e vivências culturais das crianças vivenciadas com as suas famílias no quotidiano do JI?**

“As práticas e vivências culturais das crianças ocupam um lugar central no nosso dia a dia. Nós começamos o dia com uma reunião, que é uma momento chave para a partilha dessas práticas e vivências culturais das crianças, e é muitas vezes a partir daí que também surgem pontos de partida para diferentes projetos e atividades.”

## **8 - Valoriza essas partilhas? Promove-as? Como e porquê?**

“Valorizo essas partilhas. Tento promovê-las a partir, por exemplo, da reunião de pais: conversamos logo no início na reunião de pais, explicando o porquê de ser importante eles partilharem as vivências deles culturais ao fim de semana, porque isso também ajuda outras famílias que, às vezes, poderão não conhecer tantas coisas e também experimentar essas vivências; porque ajuda a criança a construir uma identidade cultural; porque apoia também a criança no momento da comunicação. Portanto, essas partilhas também ajudam as crianças a comunicá-las e a ganhar mais autoconfiança nesses momentos.”

## **9 - Quando e como as crianças partilham as suas experiências sociais e culturais? Da sua experiência como caracterizaria essa partilha pelas crianças?**

“As crianças partilham as suas experiências sociais e culturais, preferencialmente, no momento da manhã. Portanto, onde existe um momento formal para essa partilha. Mas depois ao longo do dia vai havendo momentos, onde as crianças vão nos contando situações que viveram, que experimentaram, vão se lembrando de vivências que tiveram, porque contámos uma história e se lembraram de alguma coisa que ouviram na história; ou porque estamos numa visita de estudo e partilham alguma coisa que também as fez reconhecer aquele momento. Portanto, apesar de haver um momento privilegiado, depois estas experiências sociais e culturais vão acontecendo também noutros momentos do dia. Essa partilha é muito importante para as crianças, porque se sentem efetivamente escutadas. Há um momento em que elas percebem que aquilo que é importante e significativo para elas, é também significativo para os outros.”

**10 - Considera que os registos escritos e fotográficos que as crianças partilham sobre as suas vivências são adequados e pertinentes para o grupo. Sempre foi assim na sua prática? O que mudou desde que trabalha?**

“Os registos fotográficos e escritos são um bom suporte para as comunicações, principalmente, com crianças mais novas. Nós fomentamos essa partilha, desde o berçário, e estes registos escritos e fotográficos apoiam as crianças neste momento de comunicação. Quando existe um registo escrito e fotográfico, também as outras crianças do grupo conseguem ter uma maior noção daquilo que foi vivido, principalmente a parte das fotografias. O registo escrito ajuda, essencialmente, os adultos a organizar a narrativa e o pensamento das crianças.”

**11 - A partilha do capital cultural das crianças possibilitam adequar e informar a sua prática educativa e pedagógica? Como?**

“A minha prática sempre foi assim. Sempre valorizei as vivências e partilhas das crianças.”

**12 - De que forma valoriza os conhecimentos e experiências das criança na sua ação pedagógica? Pode partilhar alguns exemplos?**

“A partilha do capital cultural das crianças possibilita adequar e informar a minha prática educativa e pedagógica, sim, porque muitas vezes é a partir dessas partilhas que dão origem a projetos; que dão origem a atividades significativas; que dão origem, inclusivamente, a novas visitas de estudo, a novas saídas, a novas atividades, a experiências e vivências relacionadas com a arte, porque ao partilharem, muitas vezes, as crianças, depois também, se sentem confortáveis para fazer propostas e nós adultos também conseguimos perceber melhor o interesse daquela criança.

“Valorizamos os conhecimentos e experiências das crianças, partindo muitas vezes, desses mesmos, conhecimentos e experiências, para planificar a nossa ação pedagógica. Podemos, por exemplo, partilhar aqui exemplos de situações em que no início deste ano fizemos um levantamento de sítios, onde as crianças queriam ir; o que é que queriam investigar; o que queriam saber e partimos dessas propostas para planificar a nossa ação

pedagógica, relativamente a este ano letivo. Projetos também é um bom exemplo de como esses conhecimentos e experiências das crianças, depois, são tidos em linha de conta na prática educativa pedagógica, porque a maior parte dos projetos que acontecem na nossa sala, acontecem também fruto dessas vivências das crianças.”

**13 - A organização socioeducativa também deve contribuir para investir no capital cultural das crianças? Se sim, de que forma?**

“Sim, a organização socioeducativa também deve contribuir para investir no capital cultural das crianças, fazendo, promovendo várias visitas de estudo; várias oportunidades de sair da comunidade. Que os adultos consigam promover nas crianças esta apropriação do espaço público, que as crianças se consigam dentro deste espaço público perceber o que é podem fazer, como é que se podem movimentar, que espaço é que lhes pertence. Portanto, acho que a organização socioeducativa tem um papel fundamental nesta oportunidade de abrir mundo às crianças e de investirmos neste capital cultural das mesmas.”

**14 - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

“Acho que não tenho assim mais nada a dizer. Obrigada”

## **Transcrição da entrevista à Auxiliar de Ação Educativa**

A Auxiliar de Ação Educativa aceitou responder à entrevista por escrito.

**1 - Qual a sua formação?**

“Ensino Secundário”

**2 - Há quanto tempo exerce funções como auxiliar de ação educativa?**

“7 anos”

**3 - Há quanto tempo trabalha na Organização Socioeducativa?**

“7 anos”

**4 - Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?**

“Adaptação ao meio – início; Gestão de um horário alargado e gestão de crianças com NEE”

**5 - Qual ou quais os motivos que a levam a seguir os princípios e fundamentos do Movimento da Escola Moderna?**

“É o modelo utilizado no colégio”

**6 - Considera importante que as famílias proporcionem, desde cedo, diferentes práticas culturais às crianças? As respetivas experiências sociais e culturais são adequadas do ponto de vista educativo e pedagógico?**

“Sim. Sim, pois trazem também oportunidades de trabalho em sala”

**7 - Qual é o lugar das práticas e vivências culturais das crianças vivenciadas com as suas famílias no quotidiano do JI?**

“É um lugar central pois muito do nosso trabalho surge dessa partilha”

**8 - Valoriza essas partilhas? Promove-as? Como e porquê?**

“Sim, porque são importantes para as crianças que comunicam e também para as que ouvem e ampliam conhecimento”

**9 - Quando e como as crianças partilham as suas experiências sociais e culturais? Da sua experiência como caracterizaria essa partilha pelas crianças?**

“Ao longo do dia. A partilha é enriquecedora”

**10 - Considera que os registos escritos e fotográficos que as crianças partilham sobre as suas vivências são adequados e pertinentes para o grupo. Sempre foi assim na sua prática? O que mudou desde que trabalha?**

“Sim, considero importantes porque apoiam a criança na comunicação e na partilha. Na minha prática sempre foi assim.”

**11 - A partilha do capital cultural das crianças possibilitam adequar e informar a sua prática educativa e pedagógica? Como?**

“Sim, porque o trabalho feito em sala tem como ponto de partida as partilhas das famílias”

**12 - De que forma valoriza os conhecimentos e experiências das criança na sua ação pedagógica? Pode partilhar alguns exemplos?**

“Valorizamos na medida em que os projetos desenvolvidos surgem dessas experiências e conhecimentos. Ex: Uma ida ao museu do dinheiro partilhada por uma criança deu origem a um projeto sobre o dinheiro e a várias descobertas sobre o tema.”

**13 - A organização socioeducativa também deve contribuir para investir no capital cultural das crianças? Se sim, de que forma?**

“Sim com saídas, com pesquisas e descobertas”

**14 - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

“Não”

ANEXO P. ANÁLISE CATEGORIAL DAS  
ENTREVISTAS À EDUCADORA E AAE

|' '' | | ''

Tabela 5 - Análise Categrial das entrevistas à educadora e AAE

Assunto	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Número de Incidências
Perfil da (s) entrevistada (s)	Formação	Ensino Secundário	AAE: “Ensino Secundário”	1
		Licenciatura	ED: “A minha formação base é Licenciatura em Educação de Infância.”	1
		Mestrado	ED: “Depois fiz um Mestrado em Intervenção Precoce com especial incidência nos direitos de participação das crianças em Jardim de Infância no Movimento da Escola Moderna.”	1
		Pós-Graduação	ED: “Recentemente fiz uma Pós-Graduação em Creche e Outros Equipamentos”	1
		Ações de formação	ED: “Tenho me formado ao longo do tempo com várias ações de curta e longa duração. Sou sócia do Movimento da Escola Moderna. Fiz também formação neste modelo pedagógico, onde atualmente sou formadora.”	1

	<b>Experiência profissional</b>	Tempo de serviço	<b>ED:</b> “Exerço funções de educadora de infância desde 2005.” <b>AAE:</b> “7 anos”	2
		Tempo de serviço na organização socioeducativa	<b>ED:</b> “Trabalho na organização socioeducativa desde 2003.” <b>AAE:</b> “7 anos”	2
		Principais dificuldades iniciais	<b>ED:</b> ““Quando iniciei a minha prática profissional, as primeiras dificuldades que senti foi achar que não sabia ainda muita coisa e que a faculdade não era suficiente para os desafios profissionais” <b>AAE:</b> “Adaptação ao meio – início”	2
		Principais dificuldades na atualidade	<b>ED:</b> “Atualmente, os maiores desafios ou as maiores dificuldades (...) não tenho assim grandes desafios atualmente. Às vezes, há crianças que nos desafiam mais, por todo o seu contexto, mas vamos tentando ultrapassar.” <b>AAE:</b> “Gestão de um horário alargado e gestão de crianças com NEE”	2

		<p>Motivos que levam a seguir os princípios do MEM</p>	<p><b>ED:</b> “O que me levou a seguir os princípios do Movimento da Escola Moderna teve a ver com aquilo que eu também reconhecia como princípios e valores para mim, enquanto pessoa e enquanto profissional. Princípios que tem a ver com a democracia, com a participação, com a partilha do poder, com a cooperação, com o trabalho com as famílias (...)”</p> <p><b>AAE:</b> “É o modelo utilizado no colégio”</p>	2
<p><b>Práticas culturais familiares</b></p>	<p>Conceções das entrevistadas sobre as práticas culturais familiares</p>	<p>Importância das práticas culturais serem proporcionadas às crianças, desde cedo.</p>	<p><b>ED:</b> “Sim, considero que é importante as famílias proporcionarem desde cedo práticas culturais às crianças, porque acho que as crianças têm direito a estas vivências culturais e as famílias, ao proporcionarem estas vivências, também acabam por ser uma porta para a escola ampliar este lado também cultural dos grupos. As famílias alimentam a escola, a escola alimenta também as vivências familiares, naquilo que são estas práticas culturais. Portanto, acho que é importante desde cedo a criança ter contacto com a cultura.”</p> <p><b>AAE:</b> “Sim. Sim, pois trazem também oportunidades de trabalho em sala”</p>	2

		<p>Ponto de vista educativo e pedagógico</p>	<p><b>ED:</b> “Eu acho que sim. Acho que as experiências culturais e sociais que as crianças vivenciam são adequadas e trazem sempre benefícios, do ponto de vista educativo e pedagógico ao grupo, porque são muitas vezes uma oportunidade para novos projetos, novas atividades, oportunidade de nos tornarmos-nos comuns dentro do modelo pedagógico, de nos reconhecermos enquanto um coletivo e ajuda também a construir o sentido de pertença.”</p> <p><b>AAE:</b> “Sim. Sim, pois trazem também oportunidades de trabalho em sala”</p>	2
		<p>Lugar das práticas e vivências culturais das crianças no JI</p>	<p><b>ED:</b> “As práticas e vivências culturais das crianças ocupam um lugar central no nosso dia a dia. Nós começamos o dia com uma reunião, que é uma momento chave para a partilha dessas práticas e vivências culturais das crianças, e é muitas vezes a partir daí que também surgem pontos de partida para diferentes projetos e atividades.”</p> <p><b>AAE:</b> “É um lugar central pois muito do nosso trabalho surge dessa partilha”</p>	2
<p><b>Partilhas das práticas culturais familiares entre pares</b></p>	<p>Conceções das entrevistadas sobre a as partilhas das crianças.</p>	<p>Valorização das partilhas culturais das crianças</p>	<p><b>ED:</b> “Valorizo essas partilhas. Tento promovê-las a partir, por exemplo, da reunião de pais: conversamos logo no início na reunião de pais, explicando o porquê de ser importante eles partilharem as vivências deles culturais ao fim de semana, porque isso também ajuda outras famílias que, às vezes, poderão não conhecer tantas coisas em também experimentar essas vivências; porque ajuda a criança a construir uma identidade cultural; porque apoia também a criança no momento da comunicação. Portanto, essas partilhas também ajudam as crianças a comunicá-las e a ganhar mais autoconfiança nesses momentos.”</p>	2

			<b>AAE:</b> “Sim, porque são importantes para as crianças que comunicam e também para as que ouvem e ampliam conhecimento”	
		Processo espacial e temporal das partilhas	<p><b>ED:</b> “As crianças partilham as suas experiências sociais e culturais, preferencialmente, no momento da manhã. Portanto, onde existe um momento formal para essa partilha. Mas depois ao longo do dia vai havendo momentos, onde as crianças vão nos contando situações que viveram, que experimentaram, vão se lembrando de vivências que tiveram, porque contámos uma história e se lembraram de alguma coisa que ouviram na história; ou porque estamos numa visita de estudo e partilham alguma coisa que também as fez reconhecer aquele momento. Portanto, apesar de haver um momento privilegiado, depois estas experiências sociais e culturais vão acontecendo também noutros momentos do dia.”</p> <p><b>AAE:</b> “Ao longo do dia”</p>	2
		Importância das partilhas das experiências sociais e culturais das crianças	<p><b>ED:</b> “Essa partilha é muito importante para as crianças, porque se sentem efetivamente escutadas. Há um momento em que elas percebem que aquilo que é importante e significativo para elas, é também significativo para os outros.”</p> <p><b>AAE:</b> “A partilha é enriquecedora”</p>	2

	Registos escritos e fotográficos das práticas culturais familiares	Pertinência dos registos escritos e fotográficos	<p><b>ED:</b> “Os registos fotográficos e escritos são um bom suporte para as comunicações, principalmente, com crianças mais novas. Nós fomentamos essa partilha, desde o berçário, e estes registos escritos e fotográficos apoiam as crianças neste momento de comunicação. Quando existe um registo escrito e fotográfico, também as outras crianças do grupo conseguem ter uma maior noção daquilo que foi vivido, principalmente a parte das fotografias. O registo escrito ajuda, essencialmente, os adultos a organizar a narrativa e o pensamento das crianças.”</p> <p><b>AAE:</b> “Sim, considero importantes porque apoiam a criança na comunicação e na partilha. Na minha prática sempre foi assim.”</p>	2
<b>Prática educativa e pedagógica e o capital cultural das crianças</b>	Ação pedagógica das adultas da sala	Valorização do conhecimento e experiências das crianças	<p><b>ED:</b> “A partilha do capital cultural das crianças possibilita adequar e informar a minha prática educativa e pedagógica, sim, porque muitas vezes é a partir dessas partilhas que dão origem a projetos; que dão origem a atividades significativas; que dão origem, inclusivamente, a novas visitas de estudo, a novas saídas, a novas atividades, a experiências e vivências relacionadas com a arte, porque ao partilharem, muitas vezes, as crianças, depois também, se sentem confortáveis para fazer propostas e nós adultos também conseguimos perceber melhor o interesse daquela criança. Valorizamos os conhecimentos e experiências das crianças, partindo muitas vezes, desses mesmos, conhecimentos e experiências, para planificar a nossa ação pedagógica.”</p>	2

			<p><b>AAE:</b> “Valorizamos na medida em que os projetos desenvolvidos surgem dessas experiências e conhecimentos.”</p>	
		Exemplos específicos	<p><b>ED:</b> “Podemos, por exemplo, partilhar aqui exemplos de situações em que no início deste ano fizemos um levantamento de sítios, onde as crianças queriam ir; o que é que queriam investigar; o que queriam saber e partimos dessas propostas para planificar a nossa ação pedagógica, relativamente a este ano letivo. Projetos também é um bom exemplo de como esses conhecimentos e experiências das crianças, depois, são tidos em linha de conta na prática educativa pedagógica, porque a maior parte dos projetos que acontecem na nossa sala, acontecem também fruto dessas vivências das crianças.”</p> <p><b>AAE:</b> “Ex: Uma ida ao museu do dinheiro partilhada por uma criança deu origem a um projeto sobre o dinheiro e a várias descobertas sobre o tema.”</p>	2
<b>Papel da Organização Socioeducativa</b>	Conceções das entrevistadas sobre a OS investir no capital cultural das crianças	Fomento do capital cultural das crianças	<p><b>ED:</b> “Sim, a organização socioeducativa também deve contribuir para investir no capital cultural das crianças, fazendo, promovendo várias visitas de estudo; várias oportunidades de sair da comunidade (...) Portanto, acho que a organização socioeducativa tem um papel fundamental nesta oportunidade de abrir mundo às crianças e de investirmos neste capital cultural das mesmas.”</p> <p><b>AAE:</b> “Sim com saídas, com pesquisas e descobertas”</p>	2

ANEXO Q. GUÃO DE ENTREVISTA AO  
GRUPO DE CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Crianças (PPS II 2023/2024)

**Objetivos:**

- Conhecer as conceções das crianças sobre as práticas culturais familiares.
- Compreender de que forma as crianças consideram importante partilhar as suas vivências e escutar as partilhas das restantes.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p><b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o/a entrevistado/a.</li> </ul>	<p>- A respetiva entrevista tem como propósito a obtenção de informação para a realização da investigação a desenvolver na PPSII, intitulada <i>Educação de Infância, infância e famílias: as práticas culturais familiares</i>.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar a entrevista.</p>	
<p><b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a crianças</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Qual é o teu nome?</p> <p><b>B2.</b> Que idade tens?</p> <p><b>B3.</b> Gostas de ser criança? Porquê?</p>	
<p><b>C.</b> Perspetivas da criança sobre a importância da sua família lhe proporcionar diferentes experiências sociais e culturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a visão da criança sobre a forma como a sua família contribui para enriquecer o seu capital cultural</li> </ul>	<p><b>C1.</b> Que programas culturais costumam fazer com a tua família?</p> <p><b>C2.</b> Gostas de ir visitar teatros, museus, cinemas, exposições de arte, viagens entre outros com a tua família?</p> <p><b>C3.</b> Gostas? Porquê?</p> <p><b>C4.</b> Com quem costumam ir?</p>	

<p><b>D.</b> Registos das experiências sociais e culturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar qual a importância que a criança atribui aos registos efetuados</li> </ul>	<p><b>D1.</b> Costumas participar na realização dos registos das tuas experiências? Se sim, gostas de o fazer?</p>	<p>-</p>
<p><b>E.</b> Partilha das experiências sociais e culturais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a conceção da criança sobre a importância da partilha das experiências</li> </ul>	<p><b>E1.</b> Gostas de partilhar as tuas experiências com as restantes crianças e adultas da sala? Porquê?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>- Queres dizer mais alguma informação sobre isto? - Obrigada pela tua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO R. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS  
ÀS CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

**1. Qual é o teu nome?**

**Carolina G.** – “Carolina”

**Carolina P.** – “Carolina”

**Ema** – “Ema”

**Francisco** – “Francisco”

**Henrique** – “Henrique”

**Laura** – “Laura”

**Luísa E.** – “Luísa”

**Luísa T.** – “Luísa”

**Margarida** – “Margarida”

**Mariana** – “Mariana”

**Moisés** – “Moisés”

**Pilar** – “Pilar”

**Sara** – “Sara”

**2. Que idade tens?**

**Carolina G.** – “6”

**Carolina P.** – “5”

**Ema** – “5”

**Francisco** – “5”

**Henrique** – “5 anos”

**Laura** – “Eu tenho 6 anos de idade”

**Luísa E.** – “6 anos”

**Luísa T.** – “5”

**Margarida** – “5”

**Mariana** – “5”

**Moisés** – “5”

**Pilar** – “6”

**Sara** – “5”

### **3. Gostas de ser criança? Porquê?**

**Carolina G.** – “Sim. É por causa que se os meus pais nunca me deixavam ir um dia à Disney. Porque eu acho que se for adulta posso ficar enjoada. Então é por isso que eu quero mesmo muito ser criança porque eu adorava muito muito muito ir à Disney.”

**Carolina P.** – “Sim. Porque é divertido.”

**Emma** – “Eu gosto de ser criança porque a morte falta muito tempo. E a morte não interessa quando somos crianças”

**Francisco** – “Sim. Por causa que nós somos muito pequeninos e podemos fazer o que quisermos”

**Henrique** – “Sim. Porque é muito bom brincar.”

**Laura** – “Sim. Eu gosto mais de brincar com os amigos. E na verdade se eu não fosse criança nunca tinha brinquedos infinitos”

**Luísa E.** – “Sim. É giro. Gosto de desenhar.”

**Luísa T.** – “Sim. É giro. Gosto de brincar.”

**Margarida** – “Sim. Porque gosto de brincar.”

**Mariana** – “Sim. Eu gosto mais de brincar e também receber brinquedos para brincar e chocolates.”

**Moisés** – “Sim. Porque é divertido. Gosto de brincar”

**Pilar** – “Gosto de ser criança porque eu gosto da minha avó. Gosto de brincar com o meu boneco.”

**Sara** – “Sim, porque gosto de brincar e porque gosto de fazer viagens.”

### **4. Que programas culturais costumam fazer com a tua família?**

**Carolina G.** – “Ir ao cinema e ver filmes. Eu e o António podemos escolher o sítio onde podemos almoçar e nesse dia que fui ver o filme do *Wish* e que encontrei a Laura nós escolhemos ir almoçar num restaurante ao pé do parque, ao pé da natação. Também há um lago e pontes e às vezes há patos bebés.”

**Carolina P.** – “Eu gosto mais de ir a Roma com a minha avó, o meu irmão, a minha mãe, o meu pai, o meu primo e a minha prima”

**Emma** – “Eu costumo ir mais a passeios com os amigos e costumo ir passear com a minha avó. Costumo ir a museus, mas eu queria ir ao Museu do Benfica, mas nunca fomos”

**Francisco** – “A Paris. Ao cinema”

**Henrique** – “Só vou de vez em quando”

**Laura** – “Bem eu costumo estar com a minha família e há muito tempo que não vamos a museus e a teatros. Costumava ir muitas vezes. Mas eu disse à minha mãe que queria ir a uma oficina de arte para fazer uma obra de arte.”

**Luísa E.** – “A museus, exposições e esculturas. Gosto de ir com a escola aos museus”

**Luísa T.** – “Casa dos meus tios. Teatros.”

**Margarida** – “Ir à neve, museus e teatros”

**Mariana** – “Eu gosto de oficinas de artes e também gostava de fazer uma viagem com os avós que era ir à praia com toda a minha família e nós íamos chapinhar no mar e ver as conchinhas e apanhar e ver uma alforreca”

**Moisés** – “Eu gostava de viajar para o Algarve com os avós e com os tios e com a minha prima e com o meu irmão e com o meu pai e com a minha mãe. Gosto de ir a cinemas”

**Pilar** – “Eu faço viagens de carro. Também vejo teatros”

**Sara** - “Eu vou a Melides e ao Algarve. Eu acho que às vezes vou ao Museu do Arroz”

**5. Gostas de ir visitar teatros, museus, cinemas, exposições de arte, viagens entre outros com a tua família?**

**Carolina G.** – “Sim gostamos”

**Carolina P.** – “Sim”

**Ema** – “Sim”

**Francisco** - “Sim”

**Henrique** – “Sim”

**Laura** - “Eu adoro”

**Luísa E.** – “Sim”

**Luísa T.** – “Sim”

**Margarida** – “Gosto”

**Mariana** – “Sim”

**Moisés** – “Sim”

**Pilar** – “Sim”

**Sara** – “Eu gosto”

## 6. Gostas? Porquê?

**Carolina G.** – “Sim. Por causa que às vezes quando eu vou de férias à Madeira, o pai deixa-nos ficar alguns dias em casa. Às vezes na Madeira, o pai deixa-nos ver filmes. Gosto de explorar muitas terras”

**Carolina P.** – “Eu gosto porque é feliz. Até já aprendi porque que eu vi uma estátua num museu.”

**Emma** – “Eu gosto de estar no cinema porque assim estou lá a conhecer filmes novos e conhecer filmes novos é bom sinal. Gosto de ir a museus porque assim aprendemos mais coisas. Quanto mais aprendermos, mais sabemos”

**Francisco** – “Sim, por causa que é giro ir com a família para brincarmos com a família nos parques”

**Henrique** – “Porque é muito giro. Gosto de ver as coisas que há para ver”

**Laura** - “Porque eu consigo me divertir muito. E podemos fazer amigos”

**Luísa E.** – “São bonitos e interessantes. Gosto de ver as obras de arte.”

**Luísa T.** – “São muito lindos. Gosto de ir ver.”

**Margarida** – “Quando vou ao cinema gosto de comer pipocas”

**Mariana** – “Sim. Eu gosto mais de ir a visitas. Porque eu até um dia fui a uma oficina de arte e depois fiz um livro que era os meninos que iam fazer livros e eu vi uma rena e depois por magia apareceu fadas. E também fiz a história completa, mas era mini.”

**Moisés** – “Sim. Porque é giro e porque nós ficamos muito animados para ver.”

**Pilar** – “Sim porque eu vou sempre com os meus bonecos e vejo coisas novas”

**Sara** – “Gosto, mas algumas coisas só vou uma vez. Primeiro não quero ir, mas depois quero ficar lá. Aprendo muitas coisas novas e coisas que estão lá.”

## 7. Com quem costumava ir?

**Carolina G.** – “Com o pai e a mãe e o mano. E quando vou aos Açores, os avós também vão e até o tio. Às vezes com os avós vou aos teatros de ballet. Eu já vi o *Lago dos Cisnes* e o *Quebra-Nozes*. Numa cidade das pizzas fui com os pais e com o António”

**Carolina P.** – “Eu vou com os meus pais, primos e os meus tios”

**Emma** – “Eu gosto de passear com os meus pais e com os avós e com os amigos e com os primos”

**Francisco** – “Com o pai, com a mãe, com a avó e com o avô”

**Henrique** – “Costumo ir com os meus pais e com os meus tios”

**Laura** – “Eu costumo ir com os meus pais. Algumas vezes fui ao teatro com o meu primo e os meus dois avós, a minha tia, e os meus pais”

**Luísa E.** – “Com o pai, mãe, mana e os meus primos”

**Luísa T.** – “O pai, a mana, a mãe, o mano e primos e tios”

**Margarida** – “Costumo ir com os meus pais, os meus avós e com os meus tios às vezes”

**Mariana** – “Costumo ir com os meus avós e também com os meus pais, costumo ir com os meus tios e também costumo ir com os meus avós.”

**Moisés** – “Eu vou com o meu pai e com a minha mãe e com o meu irmão.

**Pilar** – “Mãe, pai e a mana.”

**Sara** – “Pais, avós, mana e primos”

**8. Costumas participar na realização dos registos das tuas experiências? Se sim, gostas de o fazer?**

**Carolina G.** – “Eu só fiz duas vezes com os avós quando fui andar em cavalo e uma vez na Madeira.”

**Carolina P.** - “Sim. Porque eu aprendo às vezes com os meus primos e meus tios e os meus pais”

**Emma** – “Sim gosto. Mas eu como agora não tenho tinta para imprimir coisas da impressora por isso agora não posso imprimir fotos, então tenho de trazer folhas lá do museu.”

**Francisco** – “Sim. Eu tiro fotos e o meu pai guarda”

**Henrique** – “Sim com os meus pais. Porque é muito bom registar os momentos, porque assim eu tenho as lembranças do que eu fiz.”

**Laura** – “Eu só tiro fotos e a mãe guarda”

**Luísa E.** – “Sim. Eu escrevo algumas coisas e escolho algumas fotografias. Escolho as mais bonitas”

**Luísa T.** – “Sim. Por exemplo lá em casa eu é que digo o que gostei mais e a mãe faz isso uma notícia. A fotografia a mãe imprime e depois faz uma notícia”

**Mariana** – “Sim, eu participo. Sim e faço até por experiências. Sabes que eu me inspiro nas obras de arte.”

**Margarida** – “Sim gosto. Faço com os papás”

**Moisés** – “Eu gosto de fazer porque é giro. É para nós aprendermos coisas”

**Pilar** – “Sim, com a mãe e com o pai”

**Sara** – “Sim, sou eu que abro a coisa da impressora para as fotos saírem. E eu escolho as fotos e eu já mexi no computador do pai e estava sempre a meter a foto para a esquerda e para a direita”

### **9. Gostas de partilhar as tuas experiências com as restantes crianças e adultas da sala? Porquê?**

**Carolina G.** – “Sim. Partilho por causa que eu não quero que os amigos fiquem chateados. Eu quero sempre dizer as coisas que faço no fim de semana”.

**Carolina P.** – “Sim. Porque eu gosto de partilhar as coisas e são giras”

**Ema** – “Eu gosto de partilhar os meus brinquedos, porque isso é ser boa pessoa. Se ninguém partilha os brinquedos, ninguém vai querer ser amigo dessa pessoa.

Quanto mais partilharmos visitas a teatros e outras coisas, mais as pessoas querem ser nossas amigas”

**Francisco** – “Sim. Por causa que os amigos sempre querem saber das coisas”

**Henrique** – “Sim. Porque é muito bom para os outros amigos saberem o que nos aconteceu”

**Laura** – “Sim. É porque é muito giro e eu gosto muito. Mas às vezes chego um pouco atrasada”

**Luísa E.** – “Sim. Porque assim as pessoas sabem e podem também ir. Nós podemos sugerir para as pessoas irem.”

**Luísa T.** – “Sim. Porque é divertido. Gosto muito”

**Margarida** – “Eu gosto de partilhar, mas não sei bem”

**Mariana** – “Sim. Porque quando eu partilho também as minhas novidades do gato é divertido.”

**Moisés** – “Sim. Porque eu quando digo as novidades é giro”

**Pilar** – “Sim gosto muito e também porque eu gosto de fazer o projeto da família – leitora.”

**Sara** – “Gosto de partilhar porque estou sempre a fazer coisas novas. Gosto de mostrar as fotos.”

**10. Queres dizer mais alguma informação sobre isto?**

**Carolina G.** – “Não”

**Carolina P.** – “Não”

**Ema** – “Não”

**Francisco** – “Não”

**Henrique** – “Não”

**Laura** – “Não”

**Luísa E.** – “Não”

**Luísa T.** – “Sim. Eu gosto muito de ir aos teatros com os pais”

**Margarida** – “Não”

**Mariana** – “Não”

**Moisés** – “Não”

**Pilar** – “Não”

**Sara** – “Não”

ANEXO S. ANÁLISE CATEGORIAL DAS  
ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

**Tabela 6 - Análise categorial da entrevista às crianças**

Assunto	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Número de Incidências
<p><b>Perfil da (s) entrevistada (s)</b></p>	<p><b>Nome</b></p>	<p>Primeiro nome</p>	<p><b>Carolina G.</b> – “Carolina”  <b>Carolina P.</b> – “Carolina”  <b>Ema</b> – “Ema”  <b>Francisco</b> – “Francisco”  <b>Henrique</b> – “Henrique”  <b>Laura</b> – “Laura”  <b>Luísa E.</b> – “Luísa”  <b>Luísa T.</b> – “Luísa”  <b>Margarida</b> – “Margarida”  <b>Mariana</b> – “Mariana”  <b>Moisés</b> – “Moisés”  <b>Pilar</b> – “Pilar”  <b>Sara</b> – “Sara”</p>	<p>13</p>

	<b>Idade</b>	Tendo em conta os dias das entrevistas	<p><b>Carolina G.</b> – “6”</p> <p><b>Carolina P.</b> – “5”</p> <p><b>Em</b>a – “5”</p> <p><b>Francisco</b> – “5”</p> <p><b>Henrique</b> – “5 anos”</p> <p><b>Laura</b> – “Eu tenho 6 anos de idade”</p> <p><b>Luísa E.</b> – “6 anos”</p> <p><b>Luísa T.</b> – “5”</p> <p><b>Margarida</b> – “5”</p> <p><b>Mariana</b> – “5”</p> <p><b>Moisés</b> – “5”</p> <p><b>Pilar</b> – “6”</p> <p><b>Sara</b> – “5”</p>	13
<b>Conceções das crianças sobre o seu interesse em serem crianças</b>	Gostar de ser criança	Período caracterizado pela fruição e diversão na trilogia brincar/desenhar/viajar	<p><b>Carolina G.</b> – “Sim. É por causa que se os meus pais nunca me deixavam ir um dia à Disney. Porque eu acho que se for adulta posso ficar enjoada. Então é por isso que eu quero mesmo muito ser criança porque eu adorava muito muito muito ir à Disney.”</p> <p><b>Carolina P.</b> – “Sim. Porque é divertido.”</p>	12

			<p><b>Francisco</b> – “Sim. Por causa que nós somos muito pequeninos e podemos fazer o que quisermos.”</p> <p><b>Henrique</b> – “Sim. Porque é muito bom brincar.”</p> <p><b>Laura</b> – “Sim. Eu gosto mais de brincar com os amigos. E na verdade se eu não fosse criança nunca tinha brinquedos infinitos”</p> <p><b>Luísa E.</b> – “Sim. É giro. Gosto de desenhar.”</p> <p><b>Luísa T.</b> – “Sim. É giro. Gosto de brincar.”</p> <p><b>Mariana</b> – “Sim. Eu gosto mais de brincar e também receber brinquedos para brincar e chocolates.”</p> <p><b>Margarida</b> – “Sim. Porque gosto de brincar.”</p> <p><b>Moisés</b> – “Sim. Porque é divertido. Gosto de brincar”</p> <p><b>Pilar</b> – “Gosto de ser criança porque eu gosto da minha avó. Gosto de brincar com o meu boneco.”</p> <p><b>Sara</b> – “Sim, porque gosto de brincar e porque gosto de fazer viagens.”</p>	
--	--	--	---	--

		Período caracterizado pela inexistência da morte (na ótica da criança)	<b>Emma</b> – “Eu gosto de ser criança porque a morte falta muito tempo. E a morte não interessa quando somos crianças”	1
<b>Atividades culturais e sociais das crianças</b>	Exemplos de práticas culturais familiares	Costumes pouco frequentes	<b>Henrique</b> – “Só vou de vez em quando”	1
		Museus; exposições e esculturas	<b>Luísa E.</b> – “A museus, exposições e esculturas. Gosto de ir com a escola aos museus”	1
		Museus	<b>Emma</b> – “Eu costumo ir mais a passeios com os amigos e costumo ir passear com a minha avó. Costumo ir a museus, mas eu queria ir ao Museu do Benfica, mas nunca fomos	1
		Museus e teatros	<b>Margarida</b> – “museus e teatros” <b>Laura</b> – “Bem eu costumo estar com a minha família e há muito tempo que não vamos a museus e a teatros. Costumava ir muitas vezes.”	2
		Teatros	<b>Luísa T.</b> – “Teatros. Eu gosto muito de ir aos teatros com os pais”	1

		Viagens e Teatros	<b>Pilar</b> – “Eu faço viagens de carro. Também vejo teatros”	1
		Viagens	<b>Carolina P.</b> – “Eu gosto mais de ir a Roma com a minha avó, o meu irmão, a minha mãe, o meu pai, o meu primo e a minha prima”	1
		Viagens e museus	<b>Sara</b> - “Eu vou a Melides e ao Algarve. Eu acho que às vezes vou ao Museu do Arroz”	1
		Viagens e cinema	<b>Francisco</b> – “A Paris. Ao cinema” <b>Moisés</b> – “Eu gostava de viajar para o Algarve com os avós e com os tios e com a minha prima e com o meu irmão e com o meu pai e com a minha mãe. Gosto de ir a cinemas”	2
		Cinema	<b>Carolina G.</b> – “Ir ao cinema e ver filmes.”	1
		Oficinas de arte	<b>Mariana</b> – “Eu gosto de oficinas de artes”	1

<b>Visão das crianças sobre as práticas culturais familiares</b>	Feedback das crianças	Manifestação de Interesse pelas práticas culturais familiares	<p><b>Carolina G.</b> – “Sim gostamos”</p> <p><b>Carolina P.</b> – “Sim”</p> <p><b>Ema</b> – “Sim”</p> <p><b>Francisco</b> - “Sim”</p> <p><b>Henrique</b> – “Sim”</p> <p><b>Laura</b> - “Eu adoro”</p> <p><b>Luísa E.</b> – “Sim”</p> <p><b>Luísa T.</b> – “Sim</p> <p><b>Margarida</b> – “Gosto”</p> <p><b>Mariana</b> – “Sim”</p> <p><b>Moisés</b> – “Sim</p> <p><b>Pilar</b> – “Sim”</p> <p><b>Sara</b> – “Eu gosto”</p>	13
	Razões que justificam o interesse das crianças pelas práticas culturais vivenciadas	Vivência de momentos de diversão e satisfação pessoal	<p><b>Henrique</b> – “Porque é muito giro. Gosto de ver as coisas que há para ver”</p> <p><b>Laura</b> - “Porque eu consigo me divertir muito. E podemos fazer amigos”</p> <p><b>Margarida</b> – “Quando vou ao cinema gosto de comer pipocas”</p> <p><b>Moisés</b> – “Sim. Porque é giro e porque nós ficamos muito animados para ver.”</p>	4

		<p>Fruição artística e estética</p>	<p><b>Luísa E.</b> – “São bonitos e interessantes. Gosto de ver as obras de arte.”</p> <p><b>Luísa T.</b> – “São muito lindos. Gosto de ir ver.”</p> <p><b>Mariana</b> – “Sim. Eu gosto mais de ir a visitas. Porque eu até um dia fui a uma oficina de arte e depois fiz um livro que era os meninos que iam fazer livros e eu vi uma rena e depois por magia apareceu fadas. E também fiz a história completa, mas era mini.”</p>	3
		<p>Conhecer com novos lugares</p>	<p><b>Carolina G.</b> – “Sim. (...) Gosto de explorar muitas terras”</p>	1
		<p>Aquisição de novos saberes</p>	<p><b>Carolina P.</b> – “Eu gosto porque é feliz. Até já aprendi porque que eu vi uma estátua num museu.”</p> <p><b>Emma</b> – “Eu gosto de estar no cinema porque assim estou lá a conhecer filmes novos e conhecer filmes novos é bom sinal. Gosto de ir a museus porque assim aprendemos mais coisas. Quanto mais aprendermos, mais sabemos”</p> <p><b>Pilar</b> – “Sim porque eu vou sempre com os meus bonecos e vejo coisas novas”</p> <p><b>Sara</b> – “Gosto, mas algumas coisas só vou uma vez. Primeiro não quero ir, mas depois quero ficar lá. Aprendo muitas coisas novas e coisas que estão lá.”</p>	4

		Passar tempo de qualidade com a família	<b>Francisco</b> – “Sim, por causa que é giro ir com a família para brincarmos com a família nos parques”	1
<b>Acompanhantes nas práticas culturais e sociais</b>	Família	Família Nuclear	<b>Moisés</b> – “Eu vou com o meu pai e com a minha mãe e com o meu irmão. <b>Pilar</b> – “Mãe, pai e a mana.”	2
		Família Nuclear e Alargada	<b>Carolina G.</b> – “Com o pai e a mãe e o mano. E quando vou aos Açores, os avós também vão e até o tio. Às vezes com os avós vou aos teatros de ballet. Eu já vi o <i>Lago dos Cisnes</i> e o <i>Quebra-Nozes</i> . Numa cidade das pizzas fui com os pais e com o António” <b>Carolina P.</b> – “Eu vou com os meus pais, primos e os meus tios” <b>Emma</b> – “Eu gosto de passear com os meus pais e com os avós e com os amigos e com os primos” <b>Francisco</b> – “Com o pai, com a mãe, com a avó e com o avô” <b>Henrique</b> – “Costumo ir com os meus pais e com os meus tios” <b>Laura</b> – “Eu costumo ir com os meus pais. Algumas vezes fui ao teatro com o meu primo e os meus dois avós, a minha tia, e os meus pais”	11

			<p><b>Luísa E.</b> – “Com o pai, mãe, mana e os meus primos”</p> <p><b>Luísa T.</b> – “O pai, a mana, a mãe, o mano e primos e tios”</p> <p><b>Margarida</b> – “Costumo ir com os meus pais, os meus avós e com os meus tios às vezes”</p> <p><b>Mariana</b> – “Costumo ir com os meus avós e também com os meus pais, costumo ir com os meus tios e também costumo ir com os meus avós”</p> <p><b>Sara</b> – “Pais, avós, mana e primos”</p>	
<p><b>Registos das práticas culturais familiares</b></p>	<p>Participação das crianças na realização dos registos</p>	<p>Participação direta</p>	<p><b>Carolina G.</b> – “Eu só fiz duas vezes com os avós quando fui andar em cavalo e uma vez na Madeira.”</p> <p><b>Carolina P.</b> - “Sim. Porque eu aprendo às vezes com os meus primos e meus tios e os meus pais”</p> <p><b>Emma</b> – “Sim gosto. Mas eu como agora não tenho tinta para imprimir coisas da impressora por isso agora não posso imprimir fotos, então tenho de trazer folhas lá do museu”</p> <p><b>Francisco</b> – “Sim. Eu tiro fotos e o meu pai guarda”</p> <p><b>Henrique</b> – “Sim com os meus pais. Porque é muito bom registar os momentos, porque assim eu tenho as lembranças do que eu fiz.”</p> <p><b>Laura</b> – “Eu só tiro fotos e a mãe guarda”</p>	<p>13</p>

			<p><b>Luísa E.</b> – “Sim. Eu escrevo algumas coisas e escolho algumas fotografias. Escolho as mais bonitas”</p> <p><b>Luísa T.</b> – “Sim. Por exemplo lá em casa eu é que digo o que gostei mais e a mãe faz isso uma notícia. As fotografias a mãe imprime e depois faz uma notícia”</p> <p><b>Mariana</b> – “Sim, eu participo. Sim e faço até por experiências. Sabes que eu me inspiro nas obras de arte.”</p> <p><b>Margarida</b> – “Sim gosto. Faço com os papás”</p> <p><b>Moisés</b> – “Eu gosto de fazer porque é giro. É para nós aprendermos coisas”</p> <p><b>Pilar</b> – “Sim, com a mãe e com o pai”</p> <p><b>Sara</b> – “Sim, sou eu que abro a coisa da impressora para as fotos saírem. E eu escolho as fotos e eu já mexi no computador do pai e estava sempre a meter a foto para a esquerda e para a direita”</p>	
<p><b>Partilha das práticas culturais familiares</b></p>	<p>Visão das crianças sobre a importância da partilha das suas experiências (motivos)</p>	<p>Preservar amizade com os pares</p>	<p><b>Carolina G.</b> – “Sim. Partilho por causa que eu não quero que os amigos fiquem chateados. Eu quero sempre dizer as coisas que faço no fim de semana”.</p> <p><b>Francisco</b> – “Sim. Por causa que os amigos sempre querem saber das coisas”</p> <p><b>Emma</b> – “Eu gosto de partilhar os meus brinquedos, porque isso é ser boa pessoa. Se ninguém partilha os brinquedos, ninguém vai querer ser amigo dessa pessoa. Quanto mais partilharmos visitas a teatros e outras coisas, mais as pessoas querem ser nossas amigas”</p>	<p>3</p>

		<p>Dar a conhecer novas experiências sociais e culturais</p>	<p><b>Henrique</b> – “Sim. Porque é muito bom para os outros amigos saberem o que nos aconteceu”</p> <p><b>Luísa E.</b> – “Sim. Porque assim as pessoas sabem e podem também ir. Nós podemos sugerir para as pessoas irem.”</p> <p><b>Sara</b> – “Gosto de partilhar porque estou sempre a fazer coisas novas. Gosto de mostrar as fotos.”</p>	3
		<p>Desfrutar de um momento de diversão e bem-estar</p>	<p><b>Carolina P.</b> – “Sim. Porque eu gosto de partilhar as coisas e são giras”</p> <p><b>Laura</b> – “Sim. É porque é muito giro e eu gosto muito. Mas às vezes chego um pouco atrasada”</p> <p><b>Luísa T.</b> – “Sim. Porque é divertido. Gosto muito”</p> <p><b>Margarida</b> – “Eu gosto de partilhar (...)”</p> <p><b>Mariana</b> – “Sim. Porque quando eu partilho também as minhas novidades do gato é divertido.”</p> <p><b>Moisés</b> – “Sim. Porque eu quando digo as novidades é giro”</p> <p><b>Pilar</b> – “Sim gosto muito e também porque eu gosto de fazer o projeto da família – leitora.”</p>	7

ANEXO T. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO  
ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

## Inquérito por questionário "Práticas culturais familiares "

No âmbito da Unidade Curricular intitulada Prática Profissional Supervisionada II, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me, enquanto estagiária, a realizar a seguinte investigação intitulada: "Educação de Infância, Infância e Famílias: as práticas culturais familiares". Nesse sentido, venho solicitar a colaboração no preenchimento de um inquérito por questionário para as famílias do grupo de crianças da sala na qual realizo a prática pedagógica, que tem como objetivos:

- Caracterizar as práticas culturais familiares pelas vozes das crianças, das suas famílias e da equipa educativa de uma sala de Jardim de Infância;
- Analisar a relação entre as práticas culturais familiares e o seu registo em sala de atividades.

Deste modo, venho por este meio solicitar a sua participação, garantindo a confidencialidade dos dados retirados e salvaguardarei a sua identidade.

Caso precise de algum esclarecimento pode contactar-me através do seguinte e-mail:

Sara Fernandes - 2022343@alunos.eselx.ipl.pt

**Aceita responder ao questionário? \***

Sim

Não

## 1. Caracterização sociográfica e profissional das famílias



Descrição (opcional)

### 1.1. Qual é idade do pai/ Encarregado de Educação ? \*

Texto de resposta curta

### 1.2. Qual é idade da mãe/ Encarregada de Educação ? \*

Texto de resposta curta



### 1.3 Indique o seu sexo (da pessoa que responde ao inquérito). \*

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não indicar

**1.4 Indique o nível de escolaridade do pai/EE \***

- Até ao 9.º ano
- Até ao 12.º ano
- Licenciatura
- Pós - Graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra opção...

**1.5 Indique o nível de escolaridade da mãe/EE \***

- Até ao 9.º ano
- Até ao 12.º ano
- Licenciatura
- Pós - Graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra opção...

**1.6. Indique o número de filhos/as, género e idades \***

Texto de resposta longa

---

## 2. Práticas culturais familiares



Descrição (opcional)

### 2.1. Considera importante proporcionar diferentes práticas sociais e culturais às crianças? \*

- Sim
- Não

### 2.2. Porquê? \*

Texto de resposta longa

111

### 2.3. Qual ou quais as experiências sociais e culturais que costuma proporcionar ao/à (s) seu/sua (s) filho/a (s)? \*

Pode seleccionar até cinco opções

- Teatros
- Museus
- Bibliotecas
- Cinema
- Exposições de artes
- Concertos
- Lançamento de livros
- Jogos desportivos
- Eventos e festividades tradicionais
- Viagens pelo país
- Viagens internacionais
- Outra opção...

**2.4. Das 5 opções mais assinaladas, indique qual é a mais habitual por mês? Porquê?** \*

Texto de resposta longa

**2.5. Habitualmente quem propõe estas saídas e as organiza?** \*

Texto de resposta longa

**2.6. Considero importante estas vivências com os(as) meus(minhas) filhos(as), porque?** \*

	Muito importante	Menos importante
São atividades que permit..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É uma forma de passarm..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É divertido;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São uma forma da crianç..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro(s) motivo(s), qual(is..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**2.7. Se assinalou "outros motivos", diga quais?**

Texto de resposta longa

**2.8. Quais são os principais critérios que presidem na seleção das práticas culturais familiares?** \*

Pode selecionar até três opções

- Orçamento familiar
- Tempo despendido na viagem
- Interesses culturais das crianças
- Interesses culturais dos adultos/as
- Horário dos espaços culturais
- Oferta educativa e cultural dos espaços
- Outra opção...

### 3. Registos das experiências sociais e culturais



Descrição (opcional)

3.1. Na sua perspetiva, o Jardim de infância deve promover momentos que contribuam para enriquecer o repertório cultural das crianças? \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada importante            Muito importante

3.2. Considera importante proceder ao registo das experiências sociais e culturais proporcionadas às crianças? \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada importante            Muito importante

3.3. Costuma efetuar registos das experiências? Qual ou quais os motivos que o/a levam a realizar? \*

Texto de resposta longa

3.4. Se sim, os registos são realizados por si e pelo/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)?

- Sim
- Não
- Outra opção...

#### 4. Partilha das experiências sociais e culturais



Descrição (opcional)

**4.1. Considera importante que as crianças partilhem entre si as suas experiências sociais e culturais?** \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nada importante           Muito importante

**4.2. Justifique a sua opinião** \*

Texto de resposta longa

**4.3. Os registos (escritos, pictóricos e/ou fotográficos) das experiências partilhadas entre as crianças costumam estar expostos nas paredes. A respetiva exposição é importante e necessária?** \*

- Sim
- Não
- Talvez

**4.4. Justifique a sua opinião.** \*

Texto de resposta longa

## Secção 6 de 7

### 5. Conclusão do questionário



Descrição (opcional)

**5.1. De momento, pretende acrescentar algo que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

Texto de resposta longa

Após a secção 6 Continuar para a secção seguinte

## Secção 7 de 7

Fim do questionário



Obrigada pela sua participação e disponibilidade.

Atenciosamente,

a estagiária

Sara Fernandes

email: 2022343@alunos.eselx.ipl.pt

ANEXO U. ANÁLISE CATEGORIAL DAS QUESTÕES  
ABERTAS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 7 - Análise categorial das questões abertas do inquérito por questionário aos progenitores das crianças

Assunto	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Número de Incidências
Perfil da/o (s) inquirido/a (s)	Caracterização Sociográfica e profissional	Idade dos pais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “35”</li> <li>• “37”</li> <li>• “40”</li> <li>• “40”</li> <li>• “40”</li> <li>• “41”</li> <li>• “42”</li> <li>• “43”</li> <li>• “43”</li> <li>• “45”</li> <li>• “45”</li> <li>• “52”</li> </ul>	12
		Idade das mães	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “35”</li> <li>• “35”</li> <li>• “37”</li> <li>• “37”</li> </ul>	12

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• “38”</li> <li>• “39”</li> <li>• “40”</li> <li>• “40”</li> <li>• “41”</li> <li>• “43”</li> <li>• “43”</li> <li>• “46”</li> </ul>	
	<b>Nº de filhos, género e idades</b>	1 filho/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “1 filho masculino 6 anos”</li> <li>• “1, masculino, 5 anos”</li> <li>• “1 - feminino - 5 anos”</li> <li>• “1, F, 5 anos”</li> </ul>	4
		2 filho/a (s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “2 meninas 6 e 8 anos”</li> <li>• “2, masculino, 5 e 2 anos”</li> <li>• “2”</li> <li>• “Filho com 9 anos e filha com 5 anos”</li> <li>• “2 filhas, 2 e 5 anos”</li> <li>• “Uma filha com 5,5 anos e uma filha com 3,5 anos”</li> <li>• “2, M &amp; F, 9 e 5”</li> </ul>	7

		3 filho/a (s) Principais dificuldades na atualidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “2 anos rapaz, 5 anos rapaz, 11 anos rapariga”</li> </ul>	1
<b>Importância das práticas culturais familiares</b>	Conceções dos inquiridos sobre a importância das práticas culturais familiares	Reconhecimento e enriquecimento cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque lhes amplia o repertório cultural e lhes dá diferentes ferramentas para conhecer e se relacionarem com o mundo e a comunidade”</li> <li>• “Enriquecimento cultural”</li> <li>• “Abre a mente”</li> <li>• “Pela valorização da nossa herança cultural como também pelo conhecimento e enriquecimento que essas práticas nos trazem”</li> <li>• “Dar mundo à criança”</li> <li>• “Para aumentar o nível de experiências e conhecimento; e amplificar a sua visão do mundo”</li> <li>• “Experienciar diferentes culturas”</li> </ul>	7

		Aquisição de novos saberes e conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Dar mundo à criança”</li> <li>• “Porque considero que essas práticas criam oportunidades e aprendizagens”;</li> <li>• “Para a aquisição de novas e diferentes realidades”;</li> </ul>	3
		Desenvolvimento de competências sociais e culturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Promovem o desenvolvimento de competências importantes ao nível da integração social e valorização pessoal”</li> <li>• “Desenvolve várias competências e capacidades”</li> <li>• “Desenvolvimento pessoal, relacional, cultural”</li> <li>• “Enriquecer o desenvolvimento”.</li> </ul>	4
		Promoção da criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Criatividade para poder encarar os desafios com abordagens indicadas ou no limite adaptadas/inventadas ao momento”;</li> </ul>	1
		Combater preconceitos \\	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Diminuir preconceitos e tabus”;</li> </ul>	1

Práticas culturais mais habituais por mês	Museus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Museus, pela diversidade e facilidade e visitar recorrentemente”</li> <li>• “Museus”</li> <li>• “Museus. Pela disponibilidade na cidade e oferta variada de agenda”</li> <li>• “Museus - mais fácil acesso”</li> </ul>	4
	Bibliotecas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Bibliotecas, pela proximidade de casa e ser gratuito.”</li> <li>• “Biblioteca. Mais perto de casa e mais fácil logisticamente.”</li> </ul>	2
	Viagens pelo país	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Viagens pelo país, uma vez que temos essa possibilidade, por termos casas familiares em várias regiões do país (Algarve, Alentejo e Beira Interior).”</li> <li>• “Viagens pelo país. Pai é de fora de Lisboa, Mãe tem colegas que foram trabalhar para fora. Gostamos muito de passear para ver novos locais”</li> </ul>	2
	Oficinas de arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Oficinas, porque são actividades participativas”</li> </ul>	1
	Jogos desportivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Jogos desportivos, mais fácil com os treinos que faz”</li> </ul>	1
	Museus e teatros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Museus e teatros pela maior diversidade e facilidade”</li> </ul>	1
	Museus e exposições	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Museus e exposições”</li> </ul>	1

	Membros familiares que promovem e organizam as saídas	Mãe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Mãe”</li> <li>• “A mãe”</li> <li>• “Mãe”</li> <li>• “Eu”</li> </ul>	4
		Mãe e pai	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Pai e Mãe”</li> <li>• “Nós, pais”</li> <li>• “Pai/mãe/ambos”</li> <li>• “Os pais”</li> <li>• “Mãe e ou pai”</li> </ul>	5
		OS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A escola”</li> </ul>	1
		Qualquer membro da família	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Qualquer membro da nossa família”</li> </ul>	1
<b>Registos das práticas culturais familiares</b>	Participação e motivos na realização dos registos	Preservação dos momentos vividos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sim fotos”</li> <li>• “Sim, principalmente fotografias”</li> <li>• “Memória futura”</li> <li>• “Sim; construir memória”</li> <li>• “Ficar com a memória e poder partilhar”</li> <li>• “Sim como ferramenta de partilha com a turma e memória futura”</li> </ul>	10

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Criar memórias e consolidar a experiência após regresso”</li> <li>• “Às vezes, para sintetização e memória”</li> <li>• “E porque fica uma recordação que mais tarde pode ser revista”;</li> <li>• “Para refletir posteriormente sobre as aprendizagens realizadas e recordar os momentos”</li> </ul>	
		Partilha com os pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Para partilha na escola”</li> </ul>	1
		Desenvolvimento da capacidade de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sim. Considero que a comunicação é um skill importante e que deve ser estimulado. Habitualmente um registo de experiência vem acompanhado de uma série de oportunidades para o comunicar, tanto na construção do registo (seleção e organização de fotos/desenhos/imagens/palavras...) como depois na sua comunicação oral.”</li> </ul>	1
		Maior destaque para a vigência dos momentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sim, contudo, tento que vivam mais a experiência que registar as mesmas (o registo é via telemóvel, o que faz dispersar do momento.)”</li> </ul>	1
	Não participação na realização dos registos	Ausência de registos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não”</li> </ul>	1

<b>Partilha das experiências sociais e culturais</b>	Conceções dos inquiridos sobre a importância das partilhas (motivos)	Dar a conhecer aos outros as suas experiências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Importante para a própria criança partilhar e dar sentido à sua experiência na partilha e para as outras que ampliam também o seu repertório e podem descobrir novos interesses”</li> <li>• “Para estender ao grupo as vivências individuais de cada um e para valorização do que é importante para a criança”</li> <li>• “Partilhar as mesmas experiências para depois discutir e refletir em grupo. Experiências diferentes para adquirir novas perspetivas de aprendizagens”</li> <li>• “Conhecer outras experiências”</li> <li>• “Troca de experiências e/ ou perspetivas das mesmas experiências”</li> <li>• “Perceber experiências novas”</li> <li>• “Promovem o conhecimento de outras experiências”</li> </ul>	7
		Desenvolvimento da capacidade de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Penso que devem ter oportunidade para o fazer se o quiserem fazer. Acho importante desenvolver a capacidade de comunicação seja pela partilha deste tipo de experiências ou de outras”</li> <li>• “Potenciação de skills de comunicação”</li> <li>• “Para poder desenvolver linguagem”</li> </ul>	3

		Incentivo às interações entre pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Para melhorar interações entre pares, para desenvolver interesses comuns”</li> <li>• “Promovem a socialização e comunicação; ajudam a criar espírito crítico e analítico, entre outros”</li> <li>• “Estreitar os laços entre as crianças (encontrar pontos em comum)”</li> </ul>	3
		Contribuição na gestão de expectativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Importante, mas quanto baste para não acharem que podem fazer tudo igual ao que os amigos fazem. Nem sempre as possibilidades são as mesmas e por vezes é difícil gerir essas expectativas. Pode colocar alguma pressão no também ter que fazer as mesmas coisas.”</li> </ul>	1
	Relevância da exposição dos registos das práticas culturais familiares	Dar a conhecer as experiências partilhadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Permite às famílias tomarem conhecimento e considerarem realizar uma experiência semelhante”</li> <li>• “Permite continuar a partilhar essa experiência com os outros”;</li> <li>• “Para aprendizagem em conjunto, para criar relação entre escola e família criar pontes”</li> <li>• “As crianças gostam de ver expostas as suas partilhas, mas a exposição, na minha opinião, é mais para as famílias do que para as crianças, nessa ótica não vejo necessidade de estar tudo exposto.”</li> <li>• “Para que os pais possam ter mais facilmente acesso ao que é feito”</li> </ul>	5

		<p>Valorização das partilhas das crianças (sentido de pertença):</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Para que as crianças reconheçam o que é seu exposto e para que vejam o espaço como seu”</li> <li>• “Facilita a partilha”</li> <li>• “Dá valor à partilha da criança; aumento da sua autoestima”;</li> <li>• “As minhas filhas costumam gostar muito de mostrar os seus registos expostos e fazem-no com muito orgulho, fico sempre com a sensação que lhes dá uma espécie de sentimento de pertença pois podem mostrar uma coisa delas que está no espaço que é de todos.”</li> </ul>	4
		<p>Promoção do sentido de responsabilidade das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Penso que dá à criança um certo sentido de responsabilidade e de querer fazer bem feito uma vez que vai estar em exposição”</li> </ul>	1
		<p>Partilha visual</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Momentos como viagens costumam ser expostos em modo fotográfico nas paredes de casa”</li> <li>• “A partilha visual é importante para as crianças”</li> </ul>	2

	Pouca relevância da exposição dos registros das práticas culturais familiares	Maior destaque para a vivência das experiências	•“Algumas sim, outras nem tanto. Prefiro que aprendam com as experiências do que o registro em si”	1
--	---	---	--	---

ANEXO V. ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | | ' ' |

Tabela 8 - Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica – PPSI	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p>No começo da Prática Profissional Supervisionada II, apresentei-me à comunidade educativa da OS, na medida em que do ponto de vista ético, é fundamental dar-me a conhecer a todos os elementos da equipa educativa. Conforme Tomás (2011), “a sua explicitação a todos os atores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p> <p>A apresentação à equipa educativa da sala consistiu em conversas informais, através das quais partilhei as minhas intenções, interesses, receios, anseios e dúvidas que surgiram ao longo da prática.</p> <p>Relativamente às famílias e aos restantes elementos da equipa educativa, procedi à concretização de uma carta de apresentação, que foi colocada na porta de entrada da sala de atividades, com o propósito de me dar a conhecer, enquanto estagiária, bem como a o tempo da PPSII e, ainda, os meus objetivos e intenções pedagógicas. Para além disso, durante o momento de acolhimento, como também ao final do dia tive a possibilidade de comunicar presencialmente com os pais, apresentando-me. Em relação às crianças, tive a oportunidade de ser apresentada pela educadora ao grupo, no primeiro dia de estágio, sendo que, ao longo da PPSII fui me dando a conhecer cada vez mais às crianças, de forma que se sentissem seguras e confortáveis com a minha presença. A apresentação torna-se essencial tendo em conta que todos devem ter conhecimento dos objetivos do trabalho (Tomás, 2011, p.160). Tendo como referência os aspetos supracitados, considero que ao longo da PPS II, adotei uma postura de</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b></p> <p>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa (p. 2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos</p>

	<p>ética democrática, partilhando aos atores sociais a minha prática pedagógica. No que respeita à investigação, partilhei a temática, não só com a equipa educativa da sala, como também com as crianças e os seus progenitores.</p>	<p>os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p>	<p>Em relação as custos e benefícios da investigação, tal como Tomás refere “os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. Contudo, a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos” (p. 160), considero que possa ter existido um custo de tempo à educadora cooperante e à AAE, uma vez que responderam de forma oral e escrita, respetivamente, à entrevista referente ao tema da investigação. Para além disso, as 13 crianças que responderam à entrevista também disponibilizaram o seu tempo de brincadeira e atividade livre na sala, para darem resposta ao guião. Em relação aos progenitores, é de referir que tomei também o seu tempo, aquando da resposta ao inquérito por questionário. No que concerne aos benefícios, gostaria de referir que tive a possibilidade de conhecer as perspetivas da equipa educativa da sala, de 13 crianças da sala e de algumas famílias, em relação ao tema da investigação, contribuindo para uma análise de dados mais completa e enriquecedora. Para além disso, importa referir que durante a investigação, também recorri a fontes bibliográficas diversas que estarão ao alcance da educadora cooperante.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b></p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1).</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho</b></p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa</p>

		educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2)
<b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b>	<p>Ao longo da PPSII, com o intuito de garantir a privacidade da organização socioeducativa ocultei o seu nome. Embora tenha utilizado o nome inicial das crianças (por sugestão da professora supervisora) durante a realização do portefólio individual e do relatório, sempre salvei o apelido de cada uma delas. Para além disso, no começo do estágio, entreguei às famílias das crianças o protocolo de consentimento informado, relativo à recolha de elementos audiovisuais das crianças, tais como fotografias, áudios e vídeos, referindo que se o pedido solicitado for aceite será garantida e respeitada a confidencialidade dos dados retirados, bem como a identidade das crianças. Caso a resposta fosse negativa, seria igualmente respeitada. Todas as famílias assinaram a respetiva autorização. Cada vez que fotografava e/ou filmava as crianças, tive sempre em consideração o seu assentimento, ou seja, tinha em atenção à expressão verbal e/ou facial das mesmas. De acordo com Ferreira (2010) “no que concerne à obtenção do consentimento informado das crianças, o que está em causa são os seus direitos de participação, onde se incluem, entre outros, os direitos a ser informada e a ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito” (p. 161). Também gostaria de referir que entreguei presencialmente, um outro protocolo de consentimento informado destinado à autorização por parte da família da criança selecionada para a realização do seu portefólio. A resposta foi obtida no momento em que entreguei o respetivo consentimento, tendo sido positiva. Ferreira (2010) afirma que com o intuito de “salvaguardar os direitos de protecção das crianças, a pratica ética da pesquisa procede primeiramente junto dos adultos seus responsáveis com vista à obtenção do seu consentimento informado, associando-se-lhe um conjunto de deveres e responsabilidades adultas relativos à salvaguarda da sua privacidade, anonimato e confidencialidade.” (p. 160-161).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b> - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b> - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”. (p.2):</p>

<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>Ao longo da PPSII procurei incluir todas as crianças nas propostas que lhes apresentei, com vista a promover a inclusão, bem como o respeito pelos seus interesses e necessidades. No entanto, a vontade em participarem (ou não) foi sempre respeitada e promovida. No que concerne à investigação realizada, também decidi apresentar como objeto de estudo todas as crianças, tornando-as o foco da minha investigação. Não obstante, somente 13 crianças da sala é que demonstraram interesse em participar na entrevista, referente à investigação. Conforme Tomás (2011), “é necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b>  - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1).</p>
<p><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p>Várias foram as propostas de planificação de atividades, que foram previamente dialogadas com a equipa educativa da sala (antes, durante e pós), com vista a partilhar dúvidas, questões e sugestões de melhoramento. Para além disso, também observei, atentamente, as necessidades e os interesses coletivos e individuais das crianças, com vista a desenvolver propostas educativas que respeitassem e fossem ao encontro do grupo. Relativamente à investigação, é de referir que informei, não só a professora supervisora da Eselx, como também a educadora cooperante sobre a temática, os objetivos, método e técnicas e instrumentos de recolha de dados. Embora não tenha dialogado com o grupo, de forma rigorosa, sobre a metodologia adotada, devido às idades das mesmas, toda a investigação teve em consideração as suas necessidades e interesses. Consoante Tomás (2011),</p>	<p><b>Compromisso com as famílias:</b>  – “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p. 2).</p>

	<p>“as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>	<p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa” (p. 2).</li> </ul>
<p><b>6. Consentimento informado</b></p>	<p>Durante a PSSII, sempre tive em consideração o consentimento informado das famílias, a fim de incluir dados, fotografias, vídeos e áudios das crianças na minha prática educativa. Além disso, o assentimento das crianças foi também respeitado, ao longo dos vários momentos do dia a dia nos quais recorri a fotografias/filmagens, como também na gravação das suas vozes, ao responderem às entrevistas. Segundo Tomás (2011), “no momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma; devem também, em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação” (p. 164). Também tive em consideração o consentimento informado da educadora cooperante e da AAE, a fim de responderem ao guião da entrevista, relacionada com a investigação.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar a família das crianças a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2).</li> </ul>

<p><b>7. Uso e relato das conclusões</b></p>	<p>No decorrer da investigação, foram realizados vários registos, através das notas de campo e das reflexões semanais, que me auxiliaram a recolher informações sobre as práticas culturais das crianças. A recolha de informação através do inquérito por questionário e dos guiões das entrevistas foram fundamentais para atingir conclusões à investigação a realizar.</p>	<p><b>Compromisso com as famílias:</b> - “Fornecer às famílias informações sobre a investigação”</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>
<p><b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b></p>	<p>Através da respetiva investigação, considero que um possível impacto está alicerçado ao facto de ter possibilitado à equipa educativa da sala, refletir sobre a forma como valorizam e respeitam as práticas culturais que as crianças partilham. Para além disso, os progenitores também tiveram a possibilidade de refletir conscientemente sobre as práticas que proporcionam ao (s) seu/a (s) filho/a (s), bem como os critérios de seleção das experiências proporcionadas e os motivos pelos quais os promovem. Por fim, mas não menos importante, as crianças, ao responderem ao guião da entrevista, também tiveram a possibilidade de pensar sobre as suas práticas favoritas, como também a importância das mesmas nas suas vidas. Na perspetiva de Tomás (2011), “é fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (p. 166).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b> - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p>

		<p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>
<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p>	<p>As informações recolhidas dos questionários aos progenitores das crianças e das entrevistas à equipa educativa da sala e 13 crianças, da sala na qual realizei a PPSII, estará descrita ao longo da investigação, de forma estruturada e organizada, com as devidas conclusões. As respetivas conclusões poderão ser partilhadas com a equipa educativa, como também com as crianças.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada numa comunidade e aberta ao mundo.”</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</li> </ul>

<p><b>10. Tratamento dos dados</b></p>	<p>Ao longo da investigação, optei por recorrer a uma observação participante e não participante, recorrendo a notas de campo, de forma a refletir sobre a temática que foi sendo observada ao longo da prática. Com o intuito de complementar a minha investigação, procedi à concretização de entrevistas à equipa educativa da sala e às crianças (grupos de discussão focalizada), tendo como instrumentos de recolha de dados um breve guião constituído por algumas questões alicerçadas à temática de investigação, através do qual irei analisar as respostas descritas pelas destinatárias, com vista à análise categorial (análise de conteúdo). Também optei por utilizar inquérito por questionário aos progenitores das crianças, com questões abertas e fechadas. Durante o tratamento dos dados, apesar de estar mencionado apenas o nome inicial de cada criança, considero que foi garantido o respeito pela privacidade de todos participantes da investigação.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p</p>
--	---	--

ANEXO X. ESTADO DA ARTE

| ' ' | | ' ' |

No repositório da Escola Superior de Educação de Lisboa (Eselx) não foi possível encontrar nenhuma temática de investigação centrada nas práticas culturais familiares proporcionados às crianças, a fim de investir no capital cultural das mesmas.