

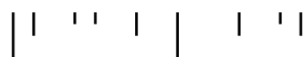


PERCEÇÕES DAS CRIANÇAS, DAS FAMÍLIAS E DA EQUEIPA EDUCATIVA SOBRE AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Catarina Cipriano

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
Apresentado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional
Supervisionada II
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2024-2025



PERCEÇÕES DAS CRIANÇAS, DAS FAMÍLIAS E DA EQUEIPA EDUCATIVA SOBRE RELAÇÕES INTERGERACIONAIS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Catarina Cipriano

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
Apresentado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional
Supervisionada II

Orientador: Tiago Almeida

Júri

Presidente: Professora Doutora Clárisse Nunes
Arguente: Professora Doutora Magda Carvalho
Orientador: Professor Doutor Tiago Almeida

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

...aos meus pais. Por me terem acompanhado ao longo deste percurso árduo. Por me apoiarem e me motivarem ao longo desta caminhada e por me ensinarem que é nas adversidades e nas dificuldades que nos devemos apoiar, com perseverança e empenho a cada dia, nos fazendo ultrapassar eventuais obstáculos ao longo das etapas do nosso desenvolvimento e do nosso crescimento, seja ele pessoal ou profissional. E que, apesar das discordâncias, é necessário um diálogo e permitir aos filhos fazerem escolhas, mesmo que por vezes não pareçam as certas e deixá-los seguir, mediante as suas escolhas e isto sim, é saber amar e permitir aos filhos crescer e trilhar o seu caminho, mesmo que turbulento. Acolhê-los nas dificuldades e incentivá-los a continuar. Obrigada por serem pais presentes e por me apoiarem em todos os momentos da minha vida.

...ao meu irmão. Por ser autêntico, verdadeiro apesar das palavras duras, ser emocionalmente exaustivo em determinados contextos, mas por acreditar em mim e que, por mais que lhe custe assumir, sou a irmã mais incrível que podia ter. Não expressa tanto o que sente, no entanto faz o esforço de o dizer e de me surpreender com ações e palavras bonitas, quando sabe que preciso.

...ao Bruno. Que é o meu pilar e que tem assistido de perto aos meus altos e baixos ao longo do caminho. Apesar de tudo foi sempre compreensivo e cuidou de mim, até quando eu não tinha tempo para o fazer. Das horas infundáveis ao computador a estudar e a fazer trabalhos em que me confortava e me levava comida e água ou até mesmo nas minhas fragilidades, que nunca desistiu ou deixou de acreditar em mim. Obrigada por estares sempre presente e sonhares comigo, por todo o teu apoio e amor incondicional. Estas contigo facilita o quotidiano, onde tudo é partilhado e os desafios e responsabilidades multiplicam-se em afetos.

...à Nicole e à Joana. Que são as minhas parceiras e confidentes, aquelas que acreditaram e acompanharam este percurso e que me apoiaram e me motivam a ser apenas eu e acreditar no meu potencial, enquanto pessoa e profissional. Por me mostrarem que tudo na vida é um processo e o que conta é quem nos acompanha no caminho e não as

pedras ou barreiras que o atravessam. Sempre sorridentes e de braços abertos, para a rabugenta. Obrigada, flores, pela honestidade e pelo suporte.

...à Vanessa e à Ana. Pela parceria, disponibilidade e partilha. Obrigada pelo acolhimento e compreensão em todos os momentos. Por me escutarem e me aconselharem, sobretudo a refletir ao longo de todo o meu percurso. A vida permitiu que cruzássemos os caminhos e foi uma viagem agradável e de crescimento, com agradecimento por tudo o que me permitiram crescer e compreender que tudo é uma aprendizagem e que nos vamos construindo aos poucos e dia a dia.

...à Patrícia, à Sónia e à Vanessa. Por partilharem esta aventura comigo. E me permitirem fazer parte da equipa e, lado a lado, trilhar um caminho bonito de aprendizagem.

...às crianças. Obrigada aos pequenos/as por me acolherem com sorrisos e braços abertos e por me permitirem aprender com eles/as e conhecê-los/as na sua individualidade e singularidade. Obrigada!

...ao professor Tiago. Por me permitir ser eu própria e por confiar em mim. Obrigada pela oportunidade, pela liberdade, pela autonomia e pela compreensão. Obrigada, também por me incentivar e aconselhar e, acima de tudo, não me ter permitido desistir nos momentos de dificuldade.

Resumo

O presente relatório emerge no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, com o propósito de refletir sobre o exercício pedagógico na valência de jardim de infância. Tendo esta sido realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social, cuja ação é regulada pelos princípios do Movimento da Escola Moderna. No decorrer destes meses de prática acompanhei um grupo de 22 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, em parceria com a educadora e com a técnica de ação educativa.

Tendo em vista este relatório, a descrição, análise crítica e a reflexão acerca do vivenciado na intervenção pedagógica. Contendo a caracterização do contexto socioeducativo, as intenções para a ação definidas e explanadas na ação pedagógica concebida, como também a identificação da problemática emergente do contexto.

No decurso deste estágio, foi realizado um estudo de caso, no qual o objetivo era analisar as conceções das crianças, das famílias, dos idosos e das educadoras acerca da intergeracionalidade existente em JI e conhecer quais as estratégias empregues na prática educativa, na instituição onde efetivei a PPS II, para a promoção de práticas intergeracionais no contexto e entender qual o seu impacto no mesmo.

As entrevistas foram feitas a 6 idosos, 6 familiares diretos de crianças acompanhadas na nossa sala de JI que interagem com idosos, 9 familiares diretos de crianças acompanhadas na nossa sala de JI que não interagem com idosos, 3 educadoras de infância e 14 crianças do jardim de infância. Pôde-se verificar que a perceção dos idosos, pais, educadores e crianças sobre a intergeracionalidade é a de atribuição de importância às interações educativas e sociais com os cidadãos idosos, de modo a reduzir a segregação etária e aumentar a empatia das crianças, mas também, para que sejam partilhadas experiências, valores e cultura.

Palavras-Chave: Estudo de Caso; Intergeracionalidade em Jardim de Infância; Conceções e fatores de Influência.

Abstract

This report is part of the Supervised Professional Practice II curricular unit, with the purpose of reflecting on the pedagogical exercise in kindergarten. This was carried out in a Private Social Solidarity Institution (IPSS), whose action is regulated by the principles of the Modern School Movement (MEM). During these months of practice, I accompanied a group of 22 children with the ages between 3 and 6 years old, in partnership with the educator and the educational action technician.

The aim of this report is to describe, critically analyze and reflect on the experience of the pedagogical intervention. It includes the characterization of the socio-educational context, the intentions for the action defined and explained in the conceived pedagogical action, as well as the identification of the problems emerging from the context. During this internship, a case study was carried out and the goal was to analyze the conceptions of children, families, elderly people and educators about the intergenerationality that exists in Kindergarten and to understand which strategies are used in the institution where I carried out PPS II, to promote intergenerational practices in the context and understand their impact on it.

The interviews were conducted with 6 elderly people, 6 direct family members of children monitored in our KG¹ room who interact with elderly people, 9 direct family members of children monitored in our KG room who do not interact with elderly people, 3 kindergarten teachers and 14 kindergarten children. It was possible to verify that the perception of elderly people, parents, educators and children about intergenerationality is that they attribute importance to educational and social interactions with elderly citizens, in order to reduce age segregation and increase children's empathy, but also to share experiences, values and culture.

Keywords: Case Study; Intergenerationality in Kindergarten; Conceptions and Influencing Factors

¹ Kindergarten

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	5
1.1. Meio Envolvente	6
1.2. Contexto Socioeducativo	8
1.3. Equipa Educativa.....	10
1.3.1. Equipa educativa da Organização Socioeducativa	10
1.3.2. Equipa pedagógica da Sala 1 de JI	11
1.4. Ambiente Pedagógico	13
1.4.1. Organização do Espaço e dos Materiais	13
1.4.2. Organização do Tempo Pedagógico.....	16
1.5. Caracterização do grupo de crianças da Sala 1 JI.....	21
1.5.1. Autonomia	25
1.5.2. Relação com o Outro	26
1.5.3. Relação com o Mundo	28
1.5.4. Envolvimento e Participação	29
1.6. Famílias.....	30
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI	33
2.1. Intenções para a Ação: Definição e Concretização	34
2.1.1. Intenção para com as crianças da sala 1 JI	35
2.1.2. Intenções para com as famílias	40
2.1.3. Intenções para com a equipa pedagógica	41
3. INVESTIGAÇÃO EM JI	43
3.1. Enquadramento Teórico.....	44
3.1.1. Identificação e fundamentação da problemática	44

3.2. Roteiro Ético e Metodológico	48
3.2.1. Características e metodologia da investigação	48
3.2.2. Objetivos da investigação	48
3.2.3. Participantes	48
3.2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	49
3.3. Apresentação e discussão dos dados.....	51
3.3.1. A perspetiva das crianças	51
3.3.2. A perspetiva dos idosos	52
3.3.3. A perspetiva das famílias	53
3.3.4. A perspetiva das educadoras	54
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	68
ANEXOS.....	80
ANEXO A. CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	81
ANEXO B. CONSENTIMENTO INFORMADO DA RECOLHA DE IMAGEM.....	83
ANEXO C. CONSENTIMENTO INFORMADO DA ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO DA CRIANÇA	85
ANEXO D. DIMENSÃO ORGÂNICA DA OSE.....	87
ANEXO E. DIMENSÃO ORGANIZACIONAL DA EQUIPA EDUCATIVA DA OSE	89
ANEXO F. GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO À EDUCADORA COOPERANTE.....	91
ANEXO G. QUESTIONÁRIO CONCRETIZADO À EDUCADORA COOPERANTE	96
ANEXO H. QUESTIONÁRIO CONCRETIZADO E ADPTADO À AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA.....	105
ANEXO I. PLANTA DA SALA 1	109

ANEXO J. TABELA DE CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO-ALVO.....	113
ANEXO K. COMUNICADO ÀS FAMÍLIAS-INVESTIGAÇÃO.....	115
ANEXO L. GUIÃO DE ENTREVISTA APLICADO ÀS CRIANÇAS - INTERGERACIONALIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO	117
ANEXO M. GUIÃO DA ENTREVISTA APLICADO ÀS CRIANÇAS - INTERGERACIONALIDADE FORA CONTEXTO EDUCATIVO.....	120
ANEXO N. GUIÃO DE INQUÉRITO POR ENTREVISTA APLICADO ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA.....	123
ANEXO O. GUIÃO DE INQUÉRITO POR ENTREVISTA APLICADO ÀS FAMÍLIAS- INTERGERACIONALIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO	127
ANEXO P. GUIÃO DE INQUÉRITO POR ENTREVISTA APLICADO ÀS FAMÍLIAS- INTERGERACIONALIDADE FORA CONTEXTO EDUCATIVO	131
ANEXO Q. TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS APLICADAS ÀS CRIANÇAS - INTERGERACIONALIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO	134
ANEXO R. TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS APLICADAS ÀS CRIANÇAS - INTERGERACIONALIDADE FORA DO CONTEXTO EDUCATIVO	140
ANEXO S. TRANSCRIÇÕES DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA APLICADO ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA.....	151
ANEXO T. TRANSCRIÇÕES DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA APLICADO ÀS FAMÍLIAS- INTERGERACIONALIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO	159
ANEXO U. TRANSCRIÇÕES DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA APLICADO ÀS FAMÍLIAS- INTERGERACIONALIDADE FORA CONTEXTO EDUCATIVO	166
ANEXO V. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS FACE ÀS INTENÇÕES PEDAGÓGICAS	176

Índice de Tabelas

Tabela 1	7
Tabela 2	10
Tabela 3	18
Tabela 4	55

Lista de Abreviaturas

CDC	Centro de Desenvolvimento Comunitário
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
NC	Nota de Campo
OSE	Organização Socioeducativa
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
PS	Projeto de Sala
RD	Registo Diário
RS	Reflexão Semanal

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A formação académica deve garantir a (re)construção de conhecimentos por meio de situações práticas (Portugal, 2009) e é neste sentido que a PPS II se constitui enquanto espaço integrado do teórico-prático dos conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso profissional, mais especificamente nos saberes lecionados no mestrado, que se vão transformando ciências disciplinares em competências profissionais. Desta forma, os conhecimentos práticos da PPS II permitem familiarizarmo-nos com o ambiente de trabalho, colocando à prova os seus próprios limites e conhecimentos com os desafios da profissão.

O estágio proporciona o desenvolvimento humano que lhe permite não apenas dar início à aplicação das suas qualificações e experiência, como também definir-se enquanto profissional habilitado e conhecedor das suas competências e peculiaridades, que detém um peso significativo no seu desenvolvimento profissional, como referem Pimenta & Lima (2012), “o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática e instrumental” (p.29).

O profissional de educação deve relacionar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e aplicá-los mediante a análise e registo, seguidos de uma reflexão, efetivando um paralelismo entre os conhecimentos teóricos e as características do grupo que acompanha, com base no registo, na observação, na reflexão e na pesquisa, que ampara o profissional no desenvolvimento dessas habilidades. Esta perspetiva é reforçada por Silva et al. (2016), que ressaltam que a visão que os educadores têm por base é “a organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação.” (p. 14).

O presente relatório tem como principal intuito apresentar o trabalho desenvolvido ao longo da PPS II, nos anos de 2023 e 2024, de forma a contextualizar a prática, bem como evidenciar os conhecimentos adquiridos, a análise realizada e a reflexão crítica sobre a mesma. Pretende-se, com este documento, relatar as experiências vividas durante a prática supervisionada. Descrevendo de forma minuciosa as ideias, motivações, intenções e procedimentos que foram vivenciados durante a PPS II. A sua organização teve por base o documento orientador e encontrando-se dividida de forma sequencial por

capítulos: (i) caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; (ii) análise reflexiva da intervenção em JI; (iii) investigação em JI; (iv) construção da profissionalidade docente como educadora de infância e, finalmente; (v) considerações finais.

No que concerne ao primeiro capítulo, que corresponde à caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, este aborda as características da organização socioeducativa (OSE), bem como o ambiente, a equipa que a compõe, o grupo de crianças e as suas famílias. Para que a análise da informação deste capítulo fosse apresentada foi necessária uma recolha de dados com base na observação direta de todos os intervenientes (notas de campo), nos documentos facultados pela OSE (projeto pedagógico e projeto de sala) e através de entrevistas efetuadas à equipa da sala, onde ocorreu a PPS.

Relativamente ao segundo capítulo, que diz respeito à análise reflexiva da intervenção em JI, é explicada quais as intenções pedagógicas para com as crianças, a equipa educativa e as famílias, que por fim são avaliadas com base na reflexão da investigadora.

O terceiro capítulo passa pela apresentação da investigação em JI, onde se pretende compreender quais as percepções das crianças, das famílias e da equipa educativa sobre as relações intergeracionais em educação de infância e quais os impactos da mesma na vida da criança, fazendo uma análise das entrevistas aplicadas aos grupos.

Contudo é necessário compreender o significado da intergeracionalidade e que existem inúmeros documentos que comprovam a sua importância na infância, sendo esta investigação transversal a documentos da educação em Portugal, como a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), que consagra a cooperação entre a escola e a comunidade. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 54/2018 promove uma abordagem inclusiva e participativa, abrindo espaço a dinâmica entre gerações, bem como o Decreto-Lei n.º 79/2014 valoriza a articulação entre instituições educativas e contextos comunitários, incentivando a articulação entre instituições educativas e contextos comunitários, incentivando a participação da comunidade de forma ativa. No entanto as Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho n.º 9180/2016), reforçam ainda a importância do desenvolvimento das competências sociais e afetivas, que engloba a diversidade geracional.

No que diz respeito ao quarto capítulo, este descreve a construção da profissionalidade docente como educadora de infância, que advém do término da prática e que permite uma reflexão profunda acerca do meu percurso académico, quer dos momentos experienciados na prática em creche e JI, bem como estabelecer a minha identidade profissional.

Por fim, são refletidas as considerações finais, onde é apresentado um balanço da PPS II, numa perspetiva teórica e prática, mas também investigativa.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

1.1. Meio Envolverte

Silva et al. (2016) preservam a dimensão do convívio com o meio envolvente, dado que este condiciona o indivíduo e é através dele que instigado ao seu desenvolvimento enquanto sujeito, num processo dinâmico. A criança desenvolve a sua interação social de acordo com o contexto, o que lhe permite reconhecer-se enquanto sujeito do seu processo educativo e o seu papel ativo perante este. Ainda, de acordo com Folque & Bettencourt (2018), os contactos são proporcionados com o meio e a comunidade, são indispensáveis para a sua evolução no sentido de competência proporcionada pelo meio onde se inserem.

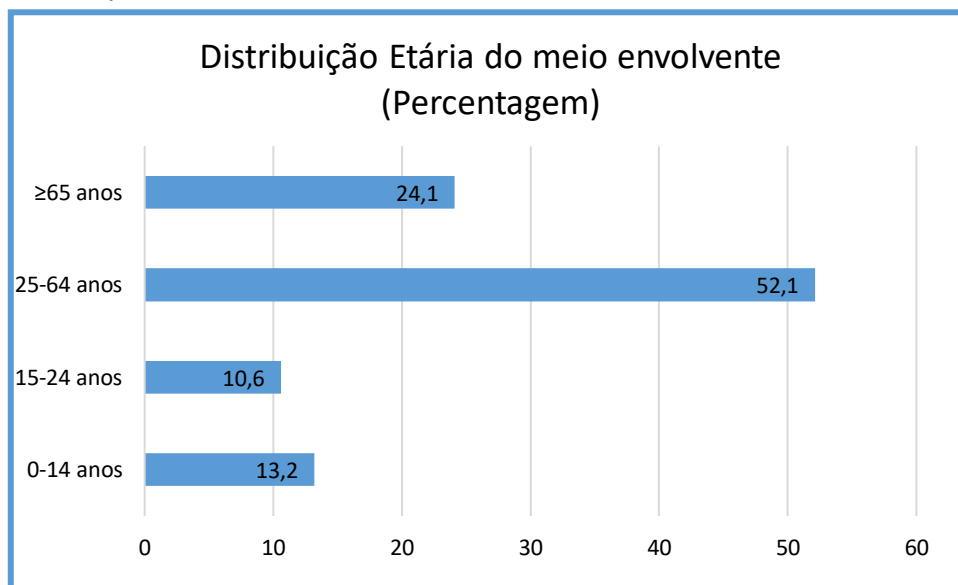
No que respeita o meio envolvente da OSE onde está a ser realizada a PPS II, a creche, jardim de infância (JI) e Comunidade de Aprendizagem será descrita de acordo com a sua área geográfica, o seu meio social e cultural e localização, conforme o projeto educativo (PE) da OSE e com o site da Junta de Freguesia (2020).

No que concerne à área geográfica da organização socioeducativa, localiza-se num bairro, parte integrante da zona urbana de Lisboa. Possui uma pequena infraestrutura comercial e de serviços. Este bairro é essencialmente residencial, correspondendo grande parte ao cariz social das habitações. Os seus indicadores revelam homogeneidade no que diz respeito os níveis de escolaridade são baixos e as famílias são numerosas, com rendimentos baixos e, na sua globalidade, a habitação é por arrendamento (de acordo com o PE, p.8).

No que diz respeito à distribuição etária da população relativa ao meio envolvente da OSE, apresento abaixo representada num gráfico de barras a sua distribuição populacional residente no meio envolvente.

Tabela 1

Distribuição Etária do meio envolvente.



Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE), Censos 2021

Esta análise demográfica é essencial para compreender o perfil da comunidade que interage com a OSE e que auxilia não só a ajustar a prática pedagógica como também a compreender a investigação que ocorreu na mesma no que diz respeito à intergeracionalidade, possibilitando uma melhor perceção dos desafios e oportunidades presentes no contexto local.

O acesso à zona de intervenção pode ser efetuado por transporte individual, através de vias rápidas e avenidas principais, ou por transporte público, incluindo metro (linha urbana) e autocarros operados por empresas de transporte regional. A área encontra-se ainda servida por ciclovias, possibilitando o acesso por meios de transporte sustentáveis.

A evolução do bairro, segundo o Projeto Educativo da Organização Socioeducativa, adveio na sequência das suas necessidades da comunidade partindo da população e comerciantes do bairro. No entanto, ao longo do tempo, sofreu algumas alterações tendo em vista uma ação integrada e participativa da população, privilegiando parcerias. Como resultado deste pedido de auxílio, as entidades competentes realizaram

intervenções ao nível do urbanismo e espaços verdes, edificação de equipamentos sociais onde operam o Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC) do bairro.

1.2. Contexto Socioeducativo

A presente OSE é uma entidade sem fins lucrativos, registada como Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.) e reconhecida como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública. A sua origem remonta a 1998, na sequência do descontentamento manifestado pela comunidade local face à carência de condições existentes na zona. Perante este contexto, moradores e comerciantes organizaram-se, realizaram reuniões e apresentaram as suas reivindicações junto dos poderes políticos e autárquicos, o que culminou na criação do atual Centro de Desenvolvimento Comunitário, também designado por CDC.

Desde então, o edifício foi renovado, assim como o espaço envolvente, tendo evoluído para a organização que hoje se conhece. Atualmente, integra respostas sociais como creche, jardim de infância e uma Comunidade de Aprendizagem, bem como iniciativas de caráter comunitário, desportivo e um restaurante social. Estas valências funcionam em articulação com a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, no âmbito de um protocolo de cooperação.

Trabalhando esta com as famílias visando o seu empoderamento, tendo em vista a implementação da economia solidária, dando resposta as necessidades da população, aproveitando os seus recursos, com o intuito de criar um espaço de cidadania ativa e participativa da comunidade, envolvendo todos neste projeto de parceria com CDC e segundo o PE da mesma, esta tem como finalidades “

(...) promover a qualidade de vida dos moradores do Bairro (...); participar na criação de condições para a inserção social dos mais desfavorecidos; promover a integração social e comunitária; contribuir para o desenvolvimento social e urbanístico do Bairro (...); promover a participação social e a cidadania activa. Bem como: promover actividades

de carácter cultural, desportivo e recreativo, colaborar na promoção de emprego e formação (Art.º 2º dos seus Estatutos).” (p.3)

No que diz respeito à sua dimensão organizacional e de acordo com os documentos expostos na organização, esta é composta pela Assembleia Geral, Direção e respetivo Conselho Fiscal. Abaixo da direção temos a Diretora da Organização e seguidamente a Técnica Superior de Mediação Social e Coordenadora Pedagógica. Por conseguinte, temos as respetivas Educadores, Auxiliares de Ação Educativa e Auxiliares de Apoio Geral (Cf. Anexo D. Dimensão Orgânica da OSE).

Relativamente aos objetivos pedagógicos gerais, após a consulta do PE, disponibilizado pela diretora da organização, constam que esta se rege por:

i) Promover atitudes e valores que permitam à criança e Família tornarem-se cidadãos conscientes, participativos e solidários; ii) Promover o desenvolvimento global da criança, partindo da livre expressão dos seus saberes mais próximos e alargando as inter-relações para uma maior diversidade de experiências educativas e sociais; iii) Valorizar as competências e capacidades das crianças e suas famílias e rentabilizá-las na acção; iv) Desenvolver competências parentais; v) Envolver as Famílias no Equipamento e processo educativo das crianças; vi) Estabelecer relações de colaboração e parceria com os recursos locais e a comunidade. (PE, 2004, p.13)

Os dados recolhidos, naturalmente têm impacto pedagógico na PPS II, devendo a prática ir ao encontro dos interesses, necessidades e objetivos da organização. Estes objetivos são cruciais para o bom funcionamento de uma organização, pois esta é parte integrante das suas vidas, sendo necessário incluir as famílias e as suas características individuais no seu papel e envolvência com a comunidade. Na minha ótica, potencializa uma consciência positiva e cooperante no papel que cada ser tem na sociedade, tornando-os seres conscientes, participativos e solidários. Se estes se desenvolverem em ambientes que propiciem estas competências, estamos a formar bons cidadãos e com um papel ativo na sociedade, aproveitando o melhor que cada um tem contribuindo para o meio,

possibilitando assim um maior leque de interações entres os demais envolvendo-os. O objetivo que considero essencial, e a base de tudo que é o educar, é o positivismo e o respeito, seja na escola, na família ou na comunidade.

Tabela 2

Caracterização da Organização

Organização	Descrição
Nome	Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC)
Missão	Atividade para crianças, idosos e famílias
Localização	Lisboa

Elaboração Própria.

Em suma, considero que estes objetivos refletem em muito o papel que a organização tem para os intervenientes e comunidade. Pela extrema importância na valorização e proximidade entre todos (diretor, crianças, equipa, famílias, comunidade, etc.), proximidade esta que coopera na compreensão das suas necessidades e a dar-lhes respostas imediatas as suas carências, podendo observar na prática a relação positiva que têm na vida destas crianças, não só em JI, como de toda a organização socioeducativa.

As finalidades assumem um papel preponderante no desenvolvimento, social e pessoal de todos os intervenientes na ação educativa, enquanto sociedade democrática e como nos diz Niza (2013), existem três finalidades formativas, “1. A iniciação às práticas democráticas; 2.a reinstituição dos valores e das significações sociais; 3. A reconstrução cooperada da Cultura (...)” (p.144) e os objetivos pelos quais a OSE se rege vão ao encontro das finalidades formativas propostas por Niza, considerando-os centrais para a formação de cidadãos ativos e democráticos.

1.3. Equipa Educativa

1.3.1. Equipa educativa da Organização Socioeducativa

Sem dúvida, a organização educativa contempla três valências, sendo que cada uma destas, conta com a equipa educativa, composta pela Diretora, uma Técnica Superior de Mediação Social e pela Coordenadora Pedagógica. Estas têm um papel ativo na vida das crianças, no modo de atuação da equipa educativa, existindo reuniões semanais para debater ideias e propostas a fim de enriquecer a qualidade destes contextos educativos, como também dar resposta às necessidades dos grupos de crianças, de modo a afinar pontos menos positivos, em parceria com as educadoras de infância e docentes, tal como as auxiliares de ação educativa e auxiliares de apoio geral. Saliento ainda que, além dos seus postos fixos de trabalho, quando necessário, a equipa mobiliza-se para colmatar possíveis falhas ou necessidades dos grupos, mantendo uma postura de diálogo e partilha.

Relativamente à equipa da OSE, esta é composta por 7 educadoras de infância e por 1 professor, contando com 7 auxiliares de ação educativa e 4 auxiliares de apoio geral. Ainda no que diz respeito à equipa educativa, posso afirmar que uma educadora de infância exerce paralelamente a função de coordenadora pedagógica, contando ainda com uma diretora técnica, uma técnica de mediação social e familiar. (Cf. Anexo E. Dimensão Organizacional da Equipa Educativa da OSE).

Todas estas pessoas são cruciais para o desenvolvimento e bom desempenho da OSE, uma vez que esta se sustenta em valores colaborativos entre todos os membros que a materializam, com base na sua formação contínua, no contributo individual e coletivo, no respeito e valorização.

1.3.2. Equipa pedagógica da Sala 1 de JI

A equipa pedagógica da sala 1 de JI é composta por três elementos: a educadora A., a auxiliar de ação educativa V. e a auxiliar de apoio geral P., sendo esta equipa composta por dois elementos permanentes em sala e um elemento que, mediante as necessidades do grupo e da OSE, acompanha o grupo.

Com a finalidade de compreender a prática educativa e as preferências pedagógicas da equipa em causa e de caracterizar o ambiente pedagógico no qual decorre a PPS II, foi aplicada uma entrevista à equipa permanente da sala.

Conforme os dados obtidos através da entrevista à educadora (Cf. Anexo G. Questionário concretizado à Educadora Cooperante), a sua formação académica foi na Escola Superior de Educação de Lisboa, com data de término do Mestrado em Educação Pré-escolar no ano de 2015. Após o término da sua formação, foi trabalhar para OSE que a fez desacreditar do que para si é a Educação de Infância. Após essa experiência menos positiva, deixou de exercer funções como tal, no entanto recebeu uma proposta para uma substituição de uma Educadora, o que a fez refletir e aceitar esta nova proposta que foi a sua realidade durante 8 anos, até ter decidido mudar para a OSE, onde se encontra atualmente, desde setembro de 2023.

De acordo com o seu paradigma pedagógico esta rege-se pelos princípios do MEM, que é também a metodologia adotada pela OSE, no entanto afirma que “tenho encarado a educação como holística, flexível e abrangente que deve ser.” (Cf. Anexo G. Questionário concretizado à Educadora Cooperante, questão 14.). Ao adotar o Modelo de Educação em Movimento (MEM) como prática pedagógica, pretende-se promover o desenvolvimento pessoal e social do grupo, assegurando a participação ativa das crianças. Parte-se do princípio de que as crianças são indivíduos competentes e protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, sendo a comunicação considerada a base fundamental da educação e do modelo que se implementa.

Relativamente à equipa educativa, esta não é apenas formada por uma educadora, mas também pela auxiliar de ação educativa que a acompanha neste caminho de parceria, com o propósito de proporcionar ao grupo de crianças o apoio necessário para o seu desenvolvimento saudável, físico e mental, uma vez que um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 28). Ao que foi aplicada também uma entrevista à auxiliar de ação educativa, Cf. Anexo H. Questionário Concretizado e adaptado para a Auxiliar de Ação Educativa.

Relativamente à auxiliar de ação educativa, a sua formação é o 12.º ano, tendo passado por várias experiências noutras áreas. No entanto, ao começar a ser auxiliar de ação educativa, nunca mais exerceu outra profissão, mantendo-se nesta OSE há 14 anos. Ao responder o que para si é esta profissão, afirma ser mais do que gostar de crianças e que o seu papel é ativo no desenvolvimento da criança, não apenas no amparo, o colo, como também nas experiências e brincadeiras, sempre tendo como base o afeto.

1.4. Ambiente Pedagógico

O ambiente pedagógico e a sua organização espelham-se nas crianças, influenciando as suas aprendizagens e competências, como também na equipa educativa que as acompanha. Em concordância com Silva et al. (2016), quando o ambiente está organizado consoante as características e interesses individuais de cada criança propicia a sua construção global de forma consonante.

Indubitavelmente a qualidade do ambiente pedagógico é condicionada em inúmeros aspetos pela organização e gestão do espaço, dos materiais e do tempo sendo que estes influenciam diretamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, cabendo aos pedagogos geri-lo da melhor forma possível, para proporcionar uma qualidade e facilidade de aprendizagem com as crianças para o seu processo educativo.

1.4.1. Organização do Espaço e dos Materiais

Neste sentido, a organização do espaço e dos materiais e tendo em conta os espaços comuns da OSE, a forma como é pensado e planeado como potenciador do desenvolvimento da criança, mediante a forma como é concretizada e aproveitada pelos mediadores no ambiente educativo. Segundo Portugal et al. (2016),

a forma como se organiza o espaço, os materiais (...), pode promover ou restringir o brincar, explorações, descobertas da criança, diversas

atividades e interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os movimentos de conforto e bem-estar. A organização do espaço (interior e exterior) e dos materiais deve facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas (p. 6).

Deste modo é perceptível a influência destes elementos sobre a criança, cabendo a/o educador/a, a materialização destes com base nos interesses e particularidades individuais de cada criança (Folque & Bettencourt, 2018).

Nesta linha de pensamento a equipa pedagógica da sala 1 de JI conceptualiza que relativamente:

é importante que o espaço criado em função da mesma, a sala de atividades, seja pensado e organizado em conjunto com o grupo ou tendo em conta os seus interesses e necessidades.

O espaço físico tem, assim, os recursos considerados necessários para as aprendizagens das crianças, de modo a proporcionar desafios cognitivos e motores que as estimulem no desenvolvimento das suas capacidades. Contudo, prioriza-se a flexibilidade e versatilidade do espaço, para possibilitar diferentes utilizações. (Cf. Anexo G. Questionário concretizado à Educadora Cooperante, questão 17.)

Uma vez que o modelo pedagógico adotado pela OSE é o MEM, a organização do espaço pressupõe a existência de várias áreas em torno de um espaço amplo, ou seja, existindo uma área central onde ocorrem às reuniões e que muitas das vezes se transforma, tendo em conta as necessidades do grupo, como é mencionado no projeto de sala (PS), como “(...) um espaço flexível e versátil, permitindo às crianças a sua livre mobilidade, bem como diferentes utilizações que possibilitam a socialização com as diferentes pessoas que a frequentam.” (p.12)

Ao observarmos a configuração da Sala 1 (Cf. Anexo I. Planta da Sala 1), o espaço e os materiais promovem atividades culturais, como alimentação, repouso e higiene. Devido ao facto de essas áreas serem consideradas áreas físicas da sala, o educador não

pode considerá-las estanques. Isso se deve ao fato de que são espaços abertos que devem permitir a flexibilidade, dando às crianças a oportunidade de se movimentarem livremente e oferecer várias utilidades ao espaço. (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015), como é evidenciado no PS, tendo como enfoque, “(...) a criança como ator na sua aprendizagem, é importante que o espaço criado em função da mesma – a sala de atividades – seja pensado e organizado em conjunto com o grupo ou tendo em conta os seus interesses e necessidades.” (p.12)

Os materiais, também disponibilizados e dispostos nas diversas áreas da sala, foram escolhidos com cuidado e organizados de forma que as crianças possam escolher e explorar com total autonomia, tendo sempre em consideração a sua faixa etária e interesses, uma vez que os materiais são objetos motivadores e essenciais para a aprendizagem ativa. Portanto, a sala deve incluir uma grande variedade de materiais e objetos que possam ser explorados, transformados e combinados (Hohmann & Weikart, 2011). Desta forma, a equipa educativa predeterminou alguns materiais de fim aberto e brinquedos do interesse do grupo.

Com o propósito de partilhar com as famílias o trabalho desenvolvido acima de tudo com o grupo, a exposição das suas produções e registo efetivados pelo grupo, de forma individual ou coletiva, segundo Folque (2014),

a exposição dos produtos ou dos relatos dos processos nas paredes da sala convida a conversas recorrentes sobre os mesmos, entre crianças e entre crianças e adultos, resignificando as atividades, aumentando o sentido social do trabalho desenvolvido, guardando a memória do trabalho do grupo, convidando a novas produções (...) (p. 968).

As produções dentro das paredes da sala são geridas gradualmente de acordo com o trabalho desenvolvido e os eventos que ocorrem na vida do grupo, como é observável na NC,

“(...) a Vi. foi até ao local onde estão expostos os registos do projeto apontando e dizendo: "O zangão ajuda a rainha a pôr os ovos e a rainha põe os ovos pequenos e os ovos crescem e depois fica uma abelha grande

e crescida. A abelha trabalhadora apanha o mel." (NC n. °333, 10 de janeiro de 2024)

Não só os registos das produções individuais, como também os registos diários do grupo, os relatórios de projetos e a agenda semanal são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo. Estas ferramentas de monitorização orientam a dinâmica do grupo e asseguram a gestão colaborativa do currículo.

Existem outros espaços que são a extensão da sala de atividade, onde o grupo desfruta da sua potencialidade. O espaço exterior é de enorme relevância para o seu desenvolvimento e requer também organização e planeamento por parte do educador/a de infância, sendo este promovido pela OSE, dentro e fora desta e independentemente das condições atmosféricas, preservando sempre a segurança das crianças. Uma vez que o ambiente fornece oportunidades de aprendizagem que são difíceis de replicar em espaços interiores, incluindo observação, resolução de problemas, antecipação, avaliação de riscos, gestão de emoções e sentimentos, contato exploratório com elementos da natureza, observação das condições atmosféricas e apropriação do conceito de distância e tamanho (Neto, 2020).

1.4.2. Organização do Tempo Pedagógico

Relativamente às rotinas, esta ocupa uma clara conexão entre consistência, previsibilidade, estruturação e o desenvolvimento de sentimentos de continuidade, segurança, conforto, bem-estar, confiança, capacidade de antecipação, autorregulação e, principalmente, autonomia da criança. Como foi possível verificar ao longo destes meses, um enorme respeito pelos ritmos individuais de cada criança, de forma a saciar as suas necessidades, como também das necessidades das famílias. Em cada momento da rotina, esta apesar da sua estrutura adapta-se ao grupo, como é observável na NC:

Ao chegarmos à sala já não havia tempo para realizar a reunião da manhã e o grupo tinha uma enorme vontade de brincar e de forma a dar resposta a esta sua necessidade a reunião não ocorreu neste dia, no entanto foi dado

o reforço da manhã ao grupo e posteriormente foram brincar de forma livre nas áreas. (NC nº166, 08 de novembro de 2023)

É primordial que a rotina deva atender às suas necessidades individuais e enquanto grupo, de forma a manter o seu bem-estar, viabilizando aprendizagens que partem da sua participação, através das suas vontades e/ou necessidades, resultando assim uma participação ativa por parte do grupo em questão.

Não somente o respeito pelas suas necessidades como também a organização do dia-a-dia de forma estruturada neste contexto é crucial, visto que viabiliza uma percepção gradual não apenas do tempo, como também da sequência de acontecimentos, dado que

a rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os [equipa educativa] uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. (...) organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo (Proença, 2004, p.16).

De acordo com a educadora, no que diz respeito à dimensão do tempo,

existe uma rotina que proporciona às crianças uma sequência de acontecimentos que elas seguem, compreendem e nos quais têm um papel ativo. Contudo, este é também um aspeto que se rege pelos princípios de flexibilidade e adaptação, estando constantemente sujeito a pequenas alterações, no sentido de se respeitar o tempo individual de cada criança e as suas necessidades físicas, sociais e emocionais. (Cf. Anexo G. Questionário concretizado à Educadora Cooperante, questão 17.)

Posto isto há rotina estipulada pela equipa pedagógica elaborada de acordo com os princípios da OSE e das necessidades que vão observando no grupo, organizada de acordo com o seu registo e análise. Rotina essa que pode ser observada na tabela abaixo:

Tabela 3*Momentos da rotina da Sala 1*

Momentos da Rotina	Pertinência
Acolhimento	<p>O momento de acolhimento é fundamental não só para as crianças, como para as suas famílias, uma vez que lhes proporciona bem-estar e confiança no contexto. Sendo este um momento de brincadeira e exploração livre, que permite a troca de dados e experiências entre as famílias e a equipe, de forma cuidada. São momentos importantes para construir um canal de comunicação baseado na horizontalidade e considerar o contexto familiar como útil e essencial para o desenvolvimento da criança.</p>
Reunião em grande grupo	<p>Durante a manhã o grupo reúne-se em uma roda, começando por cantar a canção do bom dia e posteriormente planeamento e compartilham interações entre si, mostrando objetos trazidos de casa com o grupo ou contam alguma experiência vivida. Todo este momento é mediado pela equipa pedagógica e gerido de acordo com o currículo.</p> <p>E no final do dia, “discutem-se brevemente, mas com solenidade, os juízos negativos: clarificam-se as posições, mas evita-se a violência de um julgamento. Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos. Toma-se consciência das realizações significativas e orientam-se as sugestões para compromissos a assumir” (Niza, 2013, p.156), conforme o acima referido é efetivado um balanço do dia, as propostas para os dias consecutivos e o que mais gostaram e menos gostaram, debatendo estes aspetos e procurando colmatá-los através do diálogo.</p>
Brincar, explorar e descobrir	<p>O brincar é algo inato da criança e de forma holística caracteriza a sua aprendizagem, sendo um privilégio para as suas competências e o seu desenvolvimento, competências essas que</p>

<p>Atividades Atividades em projetos</p>	<p>são transversais em todas as áreas do conhecimento e aprendizagem, tendo um papel decisivo, “na aquisição de funções de autorregulação, tais como na capacidade de prestar atenção, recordar com uma finalidade, planejar a ação, refletir sobre o pensamento, cooperar e mostrar empatia para com as outras crianças. (Cardona, M., Silva, I, Marques, L. & Rodrigues, P., 2021, p.54),</p> <p>Posto isto, as crianças optam por ir brincar ou explorar as áreas da sala de atividades pequenos grupos ou individualmente, explorando o espaço e os materiais disponíveis. Cada uma dessas atividades é iniciada pelas crianças ou sugerida pela equipe, independentemente de se realizar na sala ou no exterior.</p>
<p>Tempo no Exterior</p>	<p>Tempo reservado para brincar ao ar livre, onde exploram os movimentos do seu corpo de forma livre ou planeada pela equipa pedagógica, onde ocorre também um relacionamento especial com crianças de outras salas e de diferentes faixas-etárias e com os adultos. O contacto com espaço exterior permite que a criança possa “desfrutar do ar livre é uma atividade sempre importante na nossa formação motora, psicológica e social” (Neto, 2020, p.151). A OSE, considera este espaço crucial para o desenvolvimento da criança e por esse motivo, as condições atmosféricas não são um fator condicionante, uma vez que cada criança tem vestuário adequado, no entanto o que prevalece é a segurança da criança no espaço exterior (caso não seja considerado seguro, às crianças não vão para o exterior).</p>
<p>Refeições</p>	<p>Ocorrem ao longo do dia quatro momentos de refeição, tais como: o reforço da manhã, o almoço, o lanche e o reforço da tarde. No reforço da manhã e da tarde é fornecido aos grupos a fruta, a cenoura ou o pão, em JI.</p>

	<p>Os momentos do almoço e do lanche ocorrem juntamente com os outros grupos de JI, para que seja possível respeitar os ritmos de cada criança e promover a sua autonomia e regulação.</p> <p>Momentos de refeição possibilitam à criança a consciência dos seus gostos e preferências, que se transformam em autoconhecimento, pois “permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo” (s.p.). Mantovani & Terzi (citados por Folque & Bettencourt, 2018).</p>
Repouso	<p>O tempo do repouso não ocorre para todas as crianças uma vez que apenas crianças de 3-4 anos de idade o fazem, havendo exceções. No entanto “é primordial que cada criança é observada pelas famílias e pela equipe pedagógica, que partilha conhecimentos, experiências e estratégias para que possam tomar decisões conscientes sobre se promover ou não a sesta em cada situação” (Vasconcelos et al., 2017), desta forma, qualquer criança pode descansar mediante as suas necessidades, sejam estas expressadas por si ou denotadas pela equipa pedagógica, neste caso é dialogada com a criança em causa.</p>
Higiene	<p>Os momentos de higiene ocorrem ao longo do dia, na privacidade e individualidade da criança, segundo as suas necessidades, pois este “é um período de cuidados que começa com o educador cuidando e incentivando a criança a participar, dando-lhes a oportunidade de se tornar independente e aprender a cuidar de si mesmo, além de estabelecer uma relação positiva consigo mesmo.” (Folque, et al., 2015).</p>
Tempo das crianças com 5 e/ou 6 anos	<p>As crianças das salas de JI com idade entre 5 - 6 anos reúnem-se durante o período da sesta, para efetivarem trabalhos ou brincadeiras, de forma planeada, pelas três educadoras desta valência e pelo grupo. Existindo nestes momentos dois dias da</p>

	<p>semana que se destacam, uma vez que à terça-feira o grupo de crianças partilha este momento com os idosos do CDC (encontro intergeracional) e a sexta-feira, uma vez que fazem um balanço da semana planeada por si.</p>
Prolongamento	<p>À semelhança do acolhimento, ocorre um segundo tempo onde as crianças podem brincar, se divertir e interagir informações úteis entre as famílias e a equipa.</p>

Fonte: Elaboração Própria.

Explanados os momentos da rotina da sala 1, saliento que esta “é gerida de forma tranquila e não apressada, apoia a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças, ajudando-as a construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos” (Araújo, 2018, (s.p.)).

Não somente existem os momentos explanados na tabela, mas também outras atividades desfrutadas pelo grupo, como a ginástica e as saídas à floresta que são atividades curriculares, que ocorrem duas vezes por semana. Existe também o judo, que é uma atividade extracurricular que ocorre duas vezes por semana e que apenas algumas das crianças o frequentam visto que ocorre fora do tempo letivo e é opcional.

1.5. Caracterização do grupo de crianças da Sala 1 JI

Com toda a certeza a reflexão pedagógica parte da observação do grupo de crianças no seu ambiente educativo e desta forma a prática torna-se eficaz, quando é baseada na observação individual de cada criança e em grupo, tendo como base o respeito e a valorização das suas características. Através desta, podemos aferir o desenvolvimento e o bem-estar de cada criança, tal como afirma Tardif (2002), “A observação da prática pedagógica é um espaço privilegiado para a formação docente, pois permite a reflexão

crítica, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento profissional contínuo.” (p. 85).

Dado que a observação é um elemento crucial, como nos diz Silva et al. (2016), “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.” (p.13), sendo esta forma mais adequada para responder às necessidades, interesses e características das crianças, após existir uma reflexão e análise por parte do educador/a, de forma a garantir o seu bem-estar. Adicionalmente, destaca-se que as crianças planeiam e avaliam a sua rotina, bem como as propostas de atividades apresentadas pela equipa educativa.

Inegavelmente para a pedagogia, a observação constitui uma dimensão significativa na PPS II, servindo esta de suporte à prática, enquanto futura educadora e promovem de forma gradual a adequação da minha atuação perante o grupo de crianças. Deste modo, apresento os dados obtidos mediante esta recolha e análise da minha observação, como também do PS.

Num primeiro contacto com o contexto socioeducativo, o grupo de crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65), o que enfatiza a sua individualidade e a sua integração retrata um “contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” (Silva et al., 2016, p. 24). Deste modo é de extrema interesse a realização da caracterização do grupo que estou a acompanhar na PPS II.

O grupo da Sala 1 de JI numa primeira fase será caracterizado pela sua dimensão e heterogeneidade no que diz respeito ao género e idade. Segundo Niza (2013), um grupo heterogéneo oferece um “exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe (...) enriquecimento cognitivo e sociocultural” (p.149).

Consequentemente pelo observado ao longo da PPS II, abordando as suas características enquanto grupo e como seres individuais, recorrendo a notas de campo. A sua composição é de 22 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade (Cf. Anexo J. Tabela de caracterização do Grupo- Alvo). No que diz respeito ao género e suas dimensões é um grupo composto por 15 crianças do género masculino e 7

crianças do género feminino, sendo que neste grupo 10 crianças têm 3 anos de idade e 7 têm 4 anos e 5 crianças têm 5 anos. Quando um grupo é caracterizado é necessário ponderar as suas “características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a [sua] dimensão” são fatores que influenciam o seu modo próprio de funcionamento (Silva et al., 2016, p. 24). Abaixo consta uma tabela com os dados do grupo-alvo que na caracterização acima são referidos sintetizando essa mesma heterogeneidade.

Relativamente à frequência destas na organização socioeducativa, no ano ou anos anteriores, verificou-se através de uma conversa informal “(...) que apenas uma das crianças não frequentava a organização socioeducativa e 10 delas vieram das salas de creche da organização socioeducativa e 11 crianças já se encontravam no jardim de infância da organização. “(NC n. °200, de dia 14 de novembro de 2023).

No que diz respeito às suas particularidades enquanto grupo, de acordo com o observado, demonstram ser bastante curiosos, interessados e enérgicos, apresentando algumas dificuldades de concentração em momentos de conversa e em atividades. O grupo em causa é incentivado a ter uma postura de compreensão e respeito pelo outro, a serem autónomos e a entre ajudarem-se. Todavia e em qualquer contexto escolar existem conflitos, o que é normal pois estão a construir a sua identidade, tendo gostos e vivências diferentes e a formar a sua pertença social, havendo naturalmente conflitos no dia-a-dia do grupo, com os seus pares e por vezes os conflitos são físicos e verbais. Quando não os conseguem colmatar autonomamente, recorrem à equipa educativa e esta como mediadora do conflito, promove o diálogo entre as crianças de modo que possam resolver o conflito sozinhas, mediando esse diálogo ou, em casos mais extremos, atuar para que não existam danos físicos e/ou emocionais na criança.

Relativamente aos seus interesses, como afirma Hohmann & Weikart, (2011), “(...) as crianças desenvolvem os seus próprios interesses, encontram as respostas para as suas próprias perguntas e partilham as suas descobertas com os outros.” (p.15). Relativamente aos interesses e gostos, pude perceber através da observação, como verificável (NC n. °175 de dia 10 de novembro de 2023) abaixo:

Em grande grupo questionei as crianças dizendo: " O que gostam de fazer?", tendo algumas crianças respondido:

T.M. - "Fazer pikachus [pikachu's]!"

A.S.- "Gosto de binca [brincar] com [os] meus amigos!"

T.G.- "Fazer pokemos [pokemons]!"

G.C.- "Eu gosto de dinossauros!"

S.V.- "Brincar com bonecos na casinha!"

L.A.- "Gosto de fazer desenhos!"

Além do feedback destas crianças subsistiram ao longo da PPS II, algumas afirmações ou demonstrações por parte destes que me levam a crer que têm bastante interesse pelo espaço exterior, gostam de jogos e são bastante interativas com o adulto, querendo incluí-lo nas suas brincadeiras, conforme a nota de campo abaixo:

O A.R. hoje trouxe um jogo e no momento de brincadeira pelas áreas, perguntou: " Queres jogar comigo?", ao que respondi que sim. Este escolheu a área dos jogos para jogarmos. Ao chegarmos lá e montarmos o jogo, perguntei: "Sabes como se joga?" e o A.R. respondeu: "Sim vou explicar!"(...) (NC n. °232 de 21 de novembro de 2023).

No que concerne aos interesses foi ainda possível verificar que atividades de motricidade global, expressão plástica, leitura e dinamização de histórias, jogo simbólico, realização de tarefas, construções e jogos, são propostas que agradam o grupo em particular. E de forma a atender a estes interesses, as dinâmicas ou atividades propostas foram ao encontro destas, tendo como base as Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE), de forma a garantir o desenvolvimento global de cada criança.

1.5.1. Autonomia

Ao analisar o contexto pude observar aspetos relativos à sua autonomia, uma vez que a autonomia é um indicador de desenvolvimento para o MEM (Pereira & Rosa, 2015), tendo em conta que este é o caminho que a OSE segue, diligenciando o acesso para uma “autonomia totalmente governada” (Almeida, 2019). Observando a sua relevância para esta caracterização contextualizada.

A autonomia da criança é evidenciada primeiramente pelo adulto, uma vez que este deve gerar condições físicas, sociais e ambientais, para que a criança se aproprie destas ferramentas (Chokler, 2015), permitindo-lhes “(...) a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no Jardim de Infância, mas também em diversas situações da vida (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.36). O que ocorreu em inúmeros momentos para com as crianças, neste caso durante uma proposta de atividade, as crianças tomaram a iniciativa, como é observável na NC: “Após a pesquisa imprimimos as fotos e o T.M. e o D.G. quiseram ir buscar as folhas à impressora e assim o fizeram, de forma a promover também a sua autonomia.” (NC n. °331, de 09 de janeiro de 2024).

Relativamente à autonomia das crianças podemos observar e refletir também que foi propiciado pelos adultos momentos promotores desta autonomia, sendo crucial para o seu desenvolvimento a liberdade de escolher e mostrar-se capaz de fazer por si, sem se colocar em situações de risco (Epstein e Hohmann, 2019).

Desta forma e após o observado e refletido, posso concluir que as crianças se demonstram autónomas, pois em inúmeras situações foi notória a liberdade dada pelo adulto que promoveu a autonomia das crianças, assim como a sua disponibilidade e busca pela autonomia. Saliento ainda que até com as crianças mais novas do grupo foi notória esta autonomia, como verificável na NC abaixo:

“(...) deparei-me com esta na casa de banho, semidespida com um toalhete numa mão e na outra uma fralda, ao que questionei o que estava a fazer e esta disse: “Vou mudar a fralda, cocó!”, ao que perguntei se a podia ajudar

e esta deu-me o toalhete e a fralda, tendo-a mudado e higienizado (...)”
(NC n.º 83, de dia 20 de outubro de 2023).

1.5.2. Relação com o Outro

Primordialmente é necessário determinar as relações entre crianças, uma vez que estas se inserem numa comunidade e para o seu bem-estar e desenvolvimento é necessário que existam estas trocas significativas, que de acordo com Santos (2021), “as interações entre pares proporcionam oportunidades para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e comportamental das crianças. Estas interações proporcionam oportunidades para praticar capacidades existentes, mas também, para adquirir novas competências”.

Ao observar atentamente as suas interações depreendo primeiramente que cada criança responde de forma diferente às interações, sejam estas com os adultos ou com os pares, no entanto estas interações obedecem também aos seus traços de personalidade e os seus interesses.

Denotei dois tipos de interação neste contexto, a interação entre crianças e a interação entre crianças e adultos. Quando enalteço a relação entre crianças, refiro-me às trocas entre crianças das diferentes salas, ou seja, de todas as idades e igualmente com os adultos, não fazendo qualquer tipo de distinção, pois a realização de comunicações facilita o contacto entre as salas e grupos da OSE e a partilha de experiências, conhecimentos e ideias. (Vasconcelos et al.,2011). Estas interações resultam de um processo colaborativo e de mediação, quando necessária.

No que diz respeito à interação pude denotar que as crianças mais velhas da sala tendencialmente auxiliam as mais novas, como observável abaixo:

“O V.P. (...) foi perguntar-me quem poderia ajudar, ao que respondi a K., aproximando-se desta e ajudando-a a comer de forma muito cuidadosa, demonstrando-se compenetrado nessa sua ação e ao terminar de a ajudar,

questionou-me se havia mais amigos para ajudar.” (NC, n.º 58, de dia 6 de outubro de 2023)

Esta relação entre pares, não ocorre apenas com crianças mais novas, como também com crianças mais velhas e os adultos, pois o grupo na sua maioria gosta de dialogar e questiona o que acontece diariamente. Um exemplo do que acima abordo, foi quando lhes mostrei um vídeo da coleção de broas e “(...) Ao iniciar o vídeo estes questionaram logo, “O que é aquela coisa verde?”, ao que respondi que era um alguidar de barro onde tinham sido amassadas as broas e que esse alguidar era da minha avó (...)” (RD, de dia 31 de outubro de 2023). Inúmeras vezes crianças do grupo questionaram o adulto se necessitava de ajuda, como é observável na NC, quando

“O T.G. e a L.A., estavam sentados à mesa a desenhar e ao dizer-lhes para se levantarem, pois, precisava de encostar as mesas, vieram ajudar-me, ao que o T.G. perguntou: “Tá [está] bom assim Catarina?”, ao que respondi: “Sim, T.G. obrigada!”. (NC, n.º 163, de 07 de novembro de 2023).

Relativamente aos conflitos, pude verificar que estes surgem com alguma frequência, sendo algumas vezes necessária a intervenção do adulto. No entanto, algumas vezes as crianças dialogam e conseguem resolver. Pude também reparar que, quando por vezes não conseguem autonomamente resolver o conflito, recorrem ao adulto, uma vez que este é um procedimento incentivado pelo adulto para evitar maiores atritos, sendo este assunto conversado inúmeras vezes em grande grupo de modo a capacitar para a melhor forma de atuar perante os conflitos, tentando também que expressem os seus sentimentos e angústias.

“Durante a reunião da manhã fizemos um balanço sobre o que iríamos fazer e a equipa optou por abordar os conflitos e explicar-lhes que existem outros modos de agir perante essas situações e que quando não conseguem resolver que peçam ajuda aos adultos (...)” (NC, n.º 149, de 06 de novembro de 2023)

De acordo com as interações da amizade que prevalecem entre as crianças da Sala 1 é visível que existem pequenos grupos ou pares de crianças com características ou

preferências similares, ao que se verificou alguns grupos ou até mesmo pares, que se determinam por preferências ou relações mais estreitas de convivência e afeto. Em todos os momentos de brincadeira e partilhas “Ao deparar-me com a C.P. a jogar a bola esta disse: "Estamos a jogar ao Sporting!", ao que perguntei: “Tu e quem?”, ao que respondeu: "O F.F.!" (NC, n. °271, de 29 de novembro de 2023).

1.5.3. Relação com o Mundo

Em primeiro lugar, o grupo de crianças da sala 1 revela a sua curiosidade acerca do que observa, não apenas no seu contexto, mas do mundo que as rodeia. Sendo estas curiosas, questionam tudo o que as rodeia e o modo como funcionam. Ao encontrarem uma vespa no recreio e o grupo demonstrou muito interesse e curiosidade, ao que questionei:

(...) O que queremos saber? respondendo estes:

T.M. "Qual a diferença entre a abelha e a vespa?"

A.R. "Porque às vezes as abelhas são amigas e outras vezes não?"

D.G. "Onde é que elas moram?"

A.S. “Como elas fazem mel?”

L.A. " Como é o corpo delas?"

V.P. “Como nascem?”

V.Ga. "Quantas abelhas existem?" (...)

(NC, n.º 284, de 05 de dezembro de 2023)

Parece-me importante promover momentos e experiências devido à curiosidade constante das crianças pelo mundo que as cerca. Apoiando-se na observação, “(...) num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia (...)” (Silva et al., 2016), formulando

questões e construindo hipóteses, para garantir a partilha de diferentes opiniões e conhecimentos.

1.5.4. Envolvimento e Participação

Certamente o envolvimento das crianças manifesta-se em várias circunstâncias do dia a dia, como a reunião da manhã e nos seus registos, nas tarefas, entre outros aspetos. Conforme afirmado por Barros (2022), a participação das crianças na rotina estimula o desenvolvimento de várias capacidades sociais, competências sociais, autonomia, motricidade, comunicação e linguagem, entre outras capacidades. E em todos estes momentos o grupo de crianças fortalece estas aptidões, que resulta em partilhas e aprendizagens.

Em inúmeros momentos da rotina o grupo de crianças demonstrou-se participativo desta forma, a “(...) sua participação auxilia na construção da autonomia e resulta da “participação na vida no grupo, que permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação” (Silva et al., 2016, p.36). Um exemplo da sua participação e envolvimento ocorreu durante o plano da manhã onde o grupo demonstrou interesse em confeccionar panquecas e de forma a dar resposta a esse interesse foi combinado quando e como o iriam fazer, como é observável no RD abaixo, uma vez que

(...) o grupo de crianças tinha mencionado que queria fazer panquecas e na sexta-feira passada assim ficou definido que hoje iriam fazer panquecas. A auxiliar de ação educativa V. começou por juntar o grupo e com a ajuda destes, numa bacia colocaram os ingredientes, envolvendo-os, enquanto algumas crianças se juntaram a educadora A. a espremer as laranjas (...) para colocar na massa das panquecas, tendo estas sido confeccionadas com ingredientes vegan e sem açúcar. Já a massa destas pronta o grupo juntou-se a educadora A. a confeccionar as panquecas (...) Já sentados fomos

distribuindo as panquecas e nem todos as apreciaram dado que as laranjas eram um pouco azedas (...) (RD, de dia 14 de novembro de 2023).

É crucial para o grupo que os seus interesses sejam tidos em conta, uma vez que estes se refletem na sua participação, mas para tal é essencial que lhes seja dado espaço para os expressarem.

Sob o mesmo ponto de vista, o peso da participação ao olhar da equipa da sala 1 é crucial, visto que durante os momentos da rotina do grupo registam os seus interesses e debatem-nos em grande grupo, de forma a incentivar a sua participação e envolvimento em propostas de atividade que se transformem em aprendizagens significativas para o grupo, tal como menciona Portugal (2008), pois para que esta aprenda e se desenvolva bem e de modo integral são relevantes os princípios educativos a nível da instrução e do desenvolvimento da criança; a importância da aquisição de autonomia; a importância da motivação intrínseca; experiências ativas e significativas; o uso de sistemas simbólicos, como linguagem e representação; e o papel de outras crianças e adultos no desenvolvimento da criança. E uma vez que esta é envolvida e responsabilizada, o seu papel é valorizado ao ser tido em conta.

1.6. Famílias

Indubitavelmente as famílias são um componente primordial no processo educativo da criança, pois é no cerne desta que concebe os primordiais alicerces da sua educação, não é apenas este fator, como o meio onde se inserem, tendo um impacto na vida e desenvolvimento da criança. Por conseguinte e por intermédio destas, contextualizamos as suas vivências ou experiências da vida da criança e das suas famílias, que contribuem de certo modo, conhecermos as crianças e que em resposta a estas adequamos a nossa prática pedagógica. Visto que a família tem este papel na vida da criança, cabe à equipa educativa aproveitar estreitar esta relação entre escola-família, como referem os autores Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira (2009), quando mencionam que esta “(...) relação escola família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e daquilo que é

tido como tarefa central das escolas, ou seja, o processo de promoção da aprendizagem dos alunos.” (p.39).

De modo a contextualizar as famílias, levando em conta os dados obtidos através das notas de campo, dos registos diários e das conversas informais com a equipa educativa ao longo da PPS II, por certo não me foi consentido o acesso a informações mais detalhadas acerca das famílias no que diz respeito à residência, à sua escolaridade, à sua profissão, às suas idades, entre outros, dado que a equipa educativa e/ou OSE não considera a relevância destas informações a nível académico ou do presente documento.

Além disto, verificou-se que, na globalidade, as crianças residem com a figura materna e paterna, à exceção de uma que reside apenas com a figura materna e uma que reside com as duas figuras maternas. No que diz respeito, ainda, ao seu núcleo familiar foi possível, através de conversas informais, perceber o número de irmãos, existindo: (i) oito crianças que não têm irmãos; (ii) dez que têm apenas um/uma irmão/irmã; (iii) três que têm dois irmãos; (iv) uma que tem quatro irmãos. É evidente, também, a presença de outras figuras familiares no contexto do grupo de crianças, as quais demonstram ser assíduas no seu dia-a-dia – tais como avós, tios e padrinhos. Já nas atividades propostas pela equipa educativa ou OSE foi possível verificar, no contexto da PPS II, a presença assídua das famílias e a sua participação de forma dedicada.

No que concerne a este contexto familiar, tal como supramencionado, segundo o seu PE (2004), a OSE tem como finalidade “promover a participação social e a cidadania activa” (p.3). Neste sentido, a OSE incita à participação das famílias no contexto educativo, na medida em que se trata de uma organização comunitária e as famílias das crianças pertencem a esta mesma comunidade.

Em concordância com Sá (2002), o tipo de participação das famílias neste contexto – participação ativa – é de intenso envolvimento, na medida em que as famílias se envolvem em atividades da rotina ou dinamizadas pela equipa educativa, contribuindo de maneira proativa, tendo vários exemplos claros desta proatividade. No entanto, salienta-se a seguinte NC:

As crianças estavam a lanchar e a mãe do T.G. chegou para o ir buscar, observando que estes ainda estavam a lanchar, questionou: “Precisam de ajuda? Posso ajudar a dar os lanches!”, ao que lhe foi respondido pela educadora: “Toda a ajuda é bem-vinda.”, tendo esta ido até à casa de banho higienizar as mãos e arregaçado as mangas perguntando às crianças se necessitavam de ajuda, ao que algumas responderam que sim e outra pediam mais pão apenas. Quando todos terminaram a mãe do T.G. perguntou se a equipa precisava de mais alguma ajuda e ao perceberem que estava tudo mais tranquilo, chamou o filho para irem embora, despedindo-se das crianças. (NC n.º 181, 10 de novembro de 2023)

Ao longo do tempo tem vindo a denotar-se o à-vontade das famílias no contexto e a liberdade possibilitada, pela OSE, para a participação e envolvimento no contexto escolar dos seus filhos/sobrinhos/netos. O sucesso desta relação depende, entre outras coisas, do conhecimento e do entendimento profundos do educador sobre o ambiente familiar das crianças e sua participação no ensino (Mata & Pedro, 2021)

Posto o supramencionado em torno dos tipos de participação das famílias neste contexto, pode depreender-se que a família detém um papel crucial e participativo na OSE e na vida das crianças do grupo – desde o momento de chegada, aos momentos de rotina diária vividos na OSE e, por fim, até mesmo num contexto exterior à OSE, mantendo-se ativas na vida da comunidade.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

2.1. Intenções para a Ação: Definição e Concretização

No que confere à intencionalidade pedagógica saliento que, segundo as orientações curriculares para a Educação pré-escolar (Silva et. al., 2016), o educador/a de infância é o sujeito primordial da mesma, com conhecimentos e informações no que diz respeito às particularidades próprias e individuais do seu grupo, permitindo-lhe uma percepção não somente da sua prática pedagógica como também da sua ação pedagógica. Visto que cada profissional de educação deverá reconhecer “(...) ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (*idem*, 2016, p.13). Neste sentido o profissional de educação deve ser reflexivo perante a sua prática, tomando decisões com base na sua intencionalidade educativa para que a sua intervenção pedagógica, em conformidade com as características individuais de cada criança, possam sustentar a sua intencionalidade, tornando-se primordial que defina as intenções para a prática pedagógica ao longo da PPS II.

Com o propósito de planejar a ação pedagógica e atender às necessidades individuais de cada criança, enquanto futura profissional de infância devo recorrer não só aos espaços e aos materiais à minha disposição, como também à documentação que sustenta a minha prática, como à equipa educativa e as respetivas famílias de forma a oferecer um ambiente educativo de qualidade. Em consequência, ao mencionado anteriormente a minha prática prioriza a relação entre a caracterização do contexto como a conceção das intenções projetadas de acordo com os intervenientes da minha prática pedagógica centrando-a não apenas nas crianças, como também nas famílias, na equipa educativa, com base na observação e documentação disponibilizada e nas conversas informais com os intervenientes do contexto educativo. Salientando ainda que é basilar para a minha prática educativa manter ou alterar as minhas intencionalidades, caso não sejam benéficas para o grupo em questão, nunca descurando os intervenientes desta a fim de refletir sobre o observado e planeado com o intuito de avaliar a ação de modo que a prática seja mais adequada e direcionada, permitindo-me assim dar resposta à ação pedagógica.

No que diz respeito às minhas intenções educativas, aos intervenientes da minha prática, centrando-se nas **crianças**, nas suas **famílias** e na **equipa educativa** que as acompanha, delineeí algumas intencionalidades que considero imprescindíveis para o grupo em questão e que por sua vez sustentam a vigente intervenção pedagógica a decorrer ao longo da PPS II, estando o desenvolvimento e a aprendizagem relacionado com as intenções viabilizadas pelos indivíduos de referência das crianças, tendo o educador um papel crucial neste, devendo ser caloroso, sensível e flexível, estimulante, adaptando-se às singularidades e ritmos da criança (Portugal, 2008;2010).

A análise dos resultados relativos às intenções pedagógicas previamente definidas demonstram o impacto da minha prática no contexto educativo, permitindo esta reflexão perceber os objetivos alcançados, bem como os pontos a melhorar, possibilitando uma prática mais consciente, intencional e ajustada ao grupo em causa. Com o intuito de sistematizar esta análise, apresentam-se nas tabelas no **Anexo V- Avaliação dos Resultados Face às Intenções Pedagógicas**, que permitem uma visão mais sucinta, clara e objetiva deste processo reflexivo e autoavaliativo ao longo da PPS II.

2.1.1. Intenção para com as crianças da sala 1 JI

Primeiramente enquanto seres individuais e atores principais da prática pedagógica, mencionarei as intenções para as **crianças** considerando basilar o **estabelecer vínculos responsáveis de afetividade, confiança, segurança e qualidade, com cada criança**, proporcionando-lhes ambientes ricos, diversificados e estimulantes, bem como seguros, viabilizando aprendizagens e desenvolvimento, acalentando-os nos momentos de frustração, com base no afeto e na receptividade dos seus sentimentos, utilizando as palavras que considero mais adequadas, de forma meiga, transmitindo-lhes conforto, segurança, motivação, dedicando-lhes o tempo necessário. A relação de afetividade, segurança e confiança, constrói-se ao longo da rotina e do dia-a-dia e de acordo com Portugal, Carvalho, & Bento (2016):

“Crianças seguras evidenciam um desenvolvimento mais positivo em relação à sua autoestima; maior independência e autonomia; relações mais positivas com outras crianças, educadores/as, professores/as, pais, etc.; maior empatia, confiança e capacidade de estabelecer relações mais íntimas; maior sucesso acadêmico (p. 8).”

Relativamente à vinculação, tratou-se de um processo individual para cada criança, no qual procurei adequar o meu comportamento às suas necessidades e limites. No entanto, cada criança necessita de tempo para que essa proximidade se estabeleça. De forma geral, e de acordo com a disponibilidade de cada criança, consegui estabelecer vínculos responsáveis de afetividade, confiança, segurança e qualidade, conforme o exemplo:

Como estava menos um elemento na sala no momento da sesta estava apenas com a auxiliar de ação educativa L. que é da sala 2 e a C.P. não costuma procurar-me e ainda não se sentia muito segura comigo, no entanto procurou-me, pedindo para se sentar no meu colo e aconchegando-se a mim enquanto adormecia outras crianças, ao chegar a educadora a postura da criança não se modificou. Ao perguntar-lhe: “C.P. queres ir para a tua cama?” esta respondeu: “Sim, mas tu vens Cataina [Catarina]!” (...) (NC n.º 128, 31 de outubro de 2023)

Só após a recolha dos dados, a sua análise e reflexão ao longo da PPS II, me permitiu alcançar a minha intenção para com as crianças, pois no decorrer do tempo senti dificuldades em chegar a cada uma delas, tendo sido um enorme desafio para mim, pois era algo que necessitava de tempo, de compreensão, de disponibilidade e de cuidado da minha parte, uma vez que qualquer tipo de falha da minha parte poderia colocar em causa esta construção da relação, com base no respeito.

Igualmente relevante é **garantir que cada criança seja valorizada como ser único e individual, preservando os seus diferentes ritmos e as suas particularidades, reajustando a minha prática pedagógica**, procurando responder adequadamente a cada uma delas, levando a que estas se descubram e se compreendam – “(...) quem são, o que

precisam, o que gostam, assim como qual o lugar das crianças no mundo e na infância” (Ribeiro & Cabral, 2015, pp. 243-244) – respeitando a sua diversidade, seja a nível etário, de género, cultural, linguístico, social, económico, ou enquanto seres individuais, “o respeito e o apoio indireto à sua atividade livre, espontânea, fruto da sua própria iniciativa, assim como o respeito ao ritmo individual de seu desenvolvimento.” (Falk ,2010, p. 27).

Com toda a certeza, foi um processo complexo, pois nem sempre é fácil o diálogo quando a criança acredita que não quer ou não gosta e cabe ao profissional de educação adequar a narrativa de forma pedagógica e encontrar um acordo com a criança em causa, valorizando a sua individualidade e preservando os seus diferentes ritmos, como é observável na NC, que:

Durante a hora de almoço, uma das crianças de outra sala estava a comer maçã e eu A.R. dizia que não gostava de melão que era a fruta do dia e que queria maçã, ao que lhe expliquei que a outra criança estava a comer porque não gostava mesmo e que sabia que ele preferia maçã, no entanto o melão até mais docinho, ao que questionei: “Queres provar?”, após a pergunta o A.R. pegou na taça colocando o melão no seu interior e comendo, momentos a seguir disse: “Catarina é muito docinho!”. (NC n.º 161, 07 de novembro de 2023)

Desta forma, e ao analisar estes momentos da valorização da criança enquanto ser único e individual, foi difícil entender que as necessidades e modo de agir em relação aos momentos da rotina, sejam estes quais forem, não têm a ver com o profissional e sim inteiramente consigo mesmo e cabe ao adulto geri-los da melhor forma e através da interlocução mostrar que existem outras opções e que através da experimentação podemos descobrir-nos.

Ao analisar e avaliar os prós e contras das minhas ações em relação às necessidades e características demonstradas pelas crianças, descobri que as minhas decisões eram ocasionalmente motivadas por preconceções em vez da importância real que elas tinham para a criança. O que tornou o processo mais complexo foi a minha pré-disposição para aceitar ou compreender as suas necessidades, com base no respeito pela

sua individualidade, levando-me a refletir diariamente acerca da minha ação e adequando-a, sendo que o objetivo é priorizar o seu bem-estar.

Evidenciando ainda outra intencionalidade para as crianças, considerando que é fundamental **reconhecer que cada criança tem um papel preponderante no seu percurso educativo, garantindo a sua participação no mesmo**, motivando-as neste sendo de propriedade e oportunidade de expor as suas opiniões e vontades, constituindo-o como parte ativa na comunidade, tendo este um “inquestionável contributo para a socialização de cada uma delas nas suas individualidades e como membros da sociedade onde se integram” (Silva, 2017, p. 12).

Relativamente à participação e reconhecimento do papel ativo da criança, proporcionando oportunidades exercerem o seu papel, considero que foi compreensível, uma vez que o grupo por estar enquadrado numa OSE que já se rege por este princípio que a disponibilidade e facilidade do grupo em comunicar os seus interesses foi um fator crucial, pois adequar a prática aos seus interesses e participação ativa foi simples, pois o suporte era a tomada de decisão conjunta ao longo da dia-a-dia (Folque, 2014), como é observável,

No momento do projeto algumas crianças decidiram ir às salas perguntar aos colegas o que sabiam sobre as abelhas, juntamo-nos e escrevi no caderno algumas das perguntas que estes queriam fazer aos amigos. Quando terminamos, o D.G., a Vi. e o G.L. dirigimo-nos para a sala 2 e ao terminarmos deslocamo-nos até a sala 3 e ambos os grupos estavam reunido à mesa e perguntamos se poderíamos fazer-lhes algumas perguntas, mostrando-se bastante recetivos, no entanto o D.G. disse: "Estamos a fazer o projeto das abelhas! Sabem alguma coisa sobre as abelhas? (NC n.º 292, 11 de dezembro de 2023)

Com toda a certeza, não poderia olhar apenas numa perspetiva individual como também considerei significativo numa perspetiva de grupo para as **crianças**, elaborar intenções que considero igualmente importantes para o seu desenvolvimento como **potencializar momentos de exploração e brincadeira, propiciando espaços e tempos**,

com os pares ou com adultos, o intuito desta intencionalidade é desenvolver as suas competências sociais, comunicacionais e cooperativas, proporcionando-lhes dinâmicas de grupo viabilizando a convivência democrática com base no respeito por si e pelo outro e na compreensão, através da brincadeira, sendo esta um componente central da sua aprendizagem e desenvolvimento. Segundo alguns autores, “O brincar é o fazer em si, que requer tempo e espaço próprios” (Dallabona & Mendes, 2004, p.109), como também “ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender” (Portugal et al., 2016, p. 13). Estes momentos requerem também autonomia e tomadas de decisão, fazendo escolhas e socializando-se.

De facto, os momentos potencializados pela brincadeira e exploração, com o outro, independentemente de ser com adultos ou com os pares, foi frequente no contexto, pois as crianças têm muitas iniciativas e nós também podemos propor-lhes brincadeiras e atividades, tendo sempre em mente a sua vontade e interesse, respeitando-as e desta forma. No caso “O A.R. manifestou interesse em apanhar elementos naturais na floresta para fazermos uma atividade na escola, então fomos recolhendo-os para levar para a escola.” (NC n.º 368, 24 de janeiro de 2024) e de forma a proporcionar-lhe um momento de exploração, no dia seguinte,

Como combinado com o A.R., fomos explorar os materiais que trouxemos da floresta (...) No entanto a L.A. juntou-se ao A.R. que queria que participasse na atividade e de forma criativa, utilizaram o barro, os paus, os bugalhos e as folhas e fizeram pequenas esculturas. (NC n.º 370, 25 de janeiro de 2024)

Verificando-se que os tempos e os espaços nas suas explorações e brincadeiras foram respeitados, existindo diálogo sobre estes com as crianças.

Por conseguinte o intuito é **promover a capacidade em exteriorizar as suas emoções e compreendê-las, conseguindo colocar-se também no lugar do outro**, dado que nesta fase as crianças mostram certas dificuldades a nível da gestão e compreensão emocional, como também em comunicar e colocar-se no lugar do outro, sendo estas

dificuldades naturais, nestas faixa-etária. E desta forma geram-se conflitos entre as crianças, pois estão numa busca constante de autoconhecimento e de compreenderem o seu papel na sociedade. Cabe ao educador/a incentivá-las a verbalizar e auxiliá-las através da compreensão e disponibilizando-se para as ouvir, dando-lhes também espaço para que se consigam expressar.

Inquestionavelmente, foi a intenção mais difícil de atingir, uma vez que foi necessário regular as minhas emoções em momentos de conflito, como também conseguir que o grupo de certa forma conseguisse verbalizar e compreender o que estavam a sentir, considerando que ainda existe um longo caminho a percorrer com este grupo, no que toca à exteriorização das suas emoções e a compreendê-las. No entanto considero que consegui contribuir para este autoconhecimento e regulação, ao partilhar com o grupo um jogo que auxiliou neste processo, sendo isto perceptível, quando

O A.R. contou-me que lhe enrolaram uma corda na bicicleta no recreio e que veio até à sala e ao ser questionado pela auxiliar de ação educativa V. disse: "Tenho de ir à sala mudar uma coisa!", ao que este entrou e foi mudar a mola no jogo das emoções, pois tinha colocado na alegria e alterou-a para a raiva, ao que lhe perguntei: "Porque foste mudar A.R.?" e este respondeu: "Porque eu estava chateado!" ao que perguntei: "Mas alguém te disse para o fazer?" Ao que o A.R. respondeu: "Não porque eu decidi e tu disseste para mudarmos quando estávamos a sentir outra coisa e eu estava a sentir raiva!" (NC n.º 307, 15 de dezembro de 2023).

2.1.2. Intenções para com as famílias

Relativamente às intencionalidades definidas para com as famílias, ressalvo que a relação com as famílias é um fator importante na relação com as crianças, sendo necessário estabelecer os seguintes objetivos para a minha intenção pedagógica, fortalecendo as relações familiares positivas com estas, tendo definido intenções para com estas.

A intencionalidade definida para as famílias, foi **a i) conceção de uma relação colaborativa, sustentada no respeito e disponibilidade e na participação**. Sempre que me foi possível demonstrei disponibilidade, no entanto considero que tive pouco contacto com as famílias, mas ainda assim, tentei ao máximo contactar com estas e de forma respeitosa.

Ao refletir acerca da intenção definida para com as famílias, senti que não consegui chegar a todas, acredito que isso tenha sido fruto das minhas restrições horárias como trabalhadora-estudante. No entanto procurei estar sempre que possível presente em todos os momentos do dia, como reuniões e ou festas organizadas pela OSE. Estou ciente de que fiz todos os esforços possíveis para compartilhar com estas o projeto “As Abelhas”, a investigação desenvolvida e dando-me a conhecer, de forma que se sintam bem e participem nas minhas propostas para o grupo, como é observável na nota de campo: “Organizamo-nos para irmos ao exterior buscar a colmeia e o fato de apicultor, ao meu carro, tendo aparecido no momento algumas das famílias, que nos ajudaram e as crianças estavam muito felizes.” (NC n.º 353, 18 de janeiro de 2024).

2.1.3. Intenções para com a equipa pedagógica

Por fim e não menos importante as intencionalidades para com a equipa educativa, passaram por **i) adotar uma atitude de permanente disponibilidade para com a equipa educativa, respeitando o seu trabalho, ouvindo-a e ajustando a minha ação de acordo com os princípios e propostas destas**, estando sempre disponível a colaborar, respeitando toda a equipa e o seu trabalho.

As primeiras semanas do estágio foram cruciais para aprender a integrar-me no contexto, seja com as crianças, com a equipa pedagógica, de forma a conhecê-los e ir ao encontro dos princípios pelos quais se regem, com base no respeito. Ao fazê-lo, pude compreender os seus princípios, valores e estratégias, bem como compartilhar as minhas intenções ao longo da PPS II, como é observável na NC

Fui conversar com a educadora A. brevemente acerca da minha intenção com o pequeno grupo que realizou a atividade não planeada comino no dia 20 de outubro. Referindo-lhe que achava pertinente juntar esse pequeno grupo e planearmos como gostaríamos de expor o trabalho elaborado por eles na sala e elaborar o que estes acharem pertinente para a exposição do mesmo, ao que a educadora concordou e achou de grande conveniência pois o objetivo central é a participação do grupo em todos os momentos da intervenção pedagógica, seja a elaboração e a sua aprendizagem ou até mesmo a comunicação da mesma ao restante grupo ou afixação deste para as famílias (cf. NC n.º101, de 24 de outubro de 2023).

Tal como reforçam Matos e colaboradores (2015) quando nos encontramos num processo constante, é necessário estabelecer uma relação positiva com a equipa, com base no diálogo, na disponibilidade e na partilha em harmonia.

Relativamente à intencionalidade que visava **ii) viabilizar um trabalho cooperativo, com base no diálogo e reflexão individual e em grupo**, esta foi realizada nos diversos momentos do estágio, onde foram realizados diálogos e reflexões nas conversas informais com a educadora e com as técnicas de ação educativa e de apoio geral da sala, definindo alguns momentos em conjunto com a equipa, onde partilhei a minha opinião. Tal como afirma Nóvoa (2003), partilhar experiências com outros profissionais possibilita progresso, pois essas partilhas vão “transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional” (p. 7). Ao longo destes meses a troca de partilhas com a equipa foi constante, com é visível na NC: “*Partilhei algumas observações que fui fazendo ao longo da manhã com a educadora A. e com auxiliar de ação educativa V. acerca de diversos comportamentos, de algumas crianças. (...)*” (NC n.º 33, 09 de outubro de 2023).

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

A formação inicial deve contemplar investigações que estejam centradas nos contextos relacionados com a prática profissional e, neste sentido, tendo em conta o grupo e a sua responsabilidade, bem como a formação dos/as educadores/as de infância, dando enfoque à componente investigativa e de relevância profissional (Portugal, 2009), o capítulo seguinte aborda especificamente a componente investigativa desta minha formação e prática da PPS II.

Dessa forma, será identificado o assunto que deu mote a esta investigação, os objetivos delineados para esta, bem como a revisão da literatura acerca deste tema, seguindo-se os procedimentos metodológicos e éticos que conduziram esta investigação, bem como os dados coletados e analisados durante o decorrer da mesma.

3.1. Enquadramento Teórico

3.1.1. Identificação e fundamentação da problemática

Existe uma questão inerente à problemática da investigação: quais as perceções das crianças, das famílias e da equipa educativa sobre as relações intergeracionais em educação de infância. A perspetiva demográfica torna-se assim um fator que me levou à escolha da problemática apresentada, por nos depararmos neste momento com a diminuição da natalidade e o aumento da esperança de vida, em contrabalanço com o envelhecimento da população portuguesa (Vieira, 2012).

Existe também, uma lógica organizacional que afeta a intergeracionalidade e que está, intrinsecamente, associada à produtividade das faixas etárias: os mais novos são o futuro, os adultos são o grupo que produz atualmente e os mais velhos são os que já produziram (Vieira, 2012). Esta mentalidade divide gerações, limitando as pessoas a interagirem mais com quem se enquadra dentro do seu grupo geracional e social. Por isso é importante ter em conta que “A aproximação entre as gerações é uma ação coletiva que

visa, voluntária e expressamente, à fomentação de laços recíprocos entre as idades e gerações na vida social” (Malki, 2008, p. 4).

Na teoria dos 8 estágios do desenvolvimento psicossocial, Erikson (1963) diz-nos, no 7º estágio – Generatividade VS. Estagnação, que a generatividade passa pelo desejo intrínseco de cuidar, guiar e contribuir para uma futura geração. Essa contribuição é aplicada na educação e orientação dada aos filhos, a adoção do papel de mentor, através da partilha de conhecimento, valores, cultura e experiências vividas. Em falta de generatividade, entramos no modo estagnação – um conflito interno, isolamento e falta de propósito na vida.

Segundo a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano é diretamente influenciado por sistemas que se relacionam entre si, que no caso da intergeracionalidade são aplicados nos: a) microssistemas – interações diretas que as crianças têm com pessoas próximas como os avós e pais/cuidadores, por via de educação, afeto, etc; b) mesossistemas – a forma como a família interage com a escola; c) exossistemas – a forma como, indiretamente o trabalho que os pais/cuidadores ou avós exercem, afetam o desenvolvimento da criança; d) macrossistemas – a cultura, valores sociais ou ideologias que sustentam a educação e o ambiente em que a criança cresce; e) cronossistemas – as transformações que ocorrem ao longo das gerações (ex: guerras, crises económicas, pandemias, avanços tecnológicos, etc) que afetam a sua forma de ver o mundo e o papel que desempenham no mesmo.

Ainda que os programas educativos procurem proporcionar um ambiente de proximidade familiar, dado que as crianças passam parte do seu dia longe dos seus pais/cuidadores (Newman et al., 1997), esse ambiente não se pode limitar somente aos familiares que possuem o papel de cuidador, mas a toda a rede expansiva e geracional, como, por exemplo, os avós (Brannen & Moss, 2003). A interação entre diferentes gerações é atualmente vista como uma forma promissora de desenvolver programas de alta qualidade, visando melhorar o bem-estar de todas as gerações e fortalecer a coesão social.

Segundo a literatura (Cox, Croxford, & Edmonds, 2006), os programas intergeracionais proporcionam benefícios como: (a) comunicação íntima entre participantes; (b) troca de sentimentos e ideias; (c) colaboração em tarefas significativas. Dessa forma, esses programas funcionam como meios sociais que promovem o propósito e a troca contínua de recursos e aprendizagens entre gerações mais velhas e mais jovens (Bostrum, 2000, Dsouza et al., 2022).

Relações fortes e com significado entre gerações são cruciais para a partilha de conhecimento, valores, normas sociais e identidade cultural e histórica (Lloyd, 2008). Essas relações proporcionam oportunidades para partilhar sentimentos, trocar afeto e apoio, exercitar a mente e trabalhar a autoestima (Gualano et al., 2017).

As crianças trazem, habitualmente, uma energia mais positiva a qualquer espaço em que se encontrem, o que pode, de certa forma, estimular adultos ou idosos fisicamente e mentalmente (Senior & Green, 2017). Algumas investigações mostram ainda, que adultos ou idosos que trabalham ou interagem com crianças/jovens vivem por mais anos e têm melhores condições físicas e mentais (Whear et al., 2023).

Num contexto familiar, a interação com filhos e netos pode promover emoções positivas de fortalecimento de laços sociais e criação de oportunidades de nutrir gerações mais novas, o que por si só aumenta a qualidade de vida e satisfação (Zhang & Kaufman, 2016). No que diz respeito às crianças/jovens, a interação regular com pessoas mais velhas (especialmente idosos), afeta diretamente as suas perceções negativas sobre o que é envelhecer (Gualano et al., 2017) e desenvolve um sentido de orgulho e liderança, por receberem estímulos positivos por parte dos adultos/idosos. Com este tipo de interação regular, formam-se pessoas mais pacientes, tolerantes e empáticas (Whear et al., 2023).

Neste seguimento a OSE integrada no CDC valoriza verdadeiramente a coesão social e o reforço dos laços comunitários, reconhecendo na intergeracionalidade um alicerce para a construção de significados entre pessoas. Desta forma, são promovidas inúmeras atividades que estimulam a interação entre gerações, com o propósito não apenas de bem-estar global de todos os envolvidos, mas também a valorização da herança cultural, através da aprendizagem mútua e do envolvimento cívico, tendo como base o

respeito e a igualdade. Tendo sido observada uma carência de contacto com esta faixa etária, a investigação foi, por isso, orientada nesse sentido. Esta valorização no que toca à intergeracionalidade obteve especial relevância durante a PPS II, com o grupo heterogéneo de crianças de JI, ocorrendo semanalmente encontros e partilhas entre crianças e idosos do CDC. Esses momentos, cuidadosamente planeados pela equipa pedagógica da OSE, revelaram-se benéficos no bem-estar social e emocional, particularmente nas crianças. A constatação desse impacto positivo, ainda que pontual, veio robustecer esta perspetiva de intergeracionalidade como prática educativa, reconhecendo-lhe um enorme potencial.

A reflexão emergente salienta a relevância de sensibilizar as comunidades educativas para a importância destas interações e aplicação sistemática. Entre as atividades impulsionadas, destacam-se os murais colaborativos, os jogos tradicionais em diferentes espaços, lanches partilhados e conversas informais, onde as partilhas e as memórias da infância são lembradas. Existindo também momentos lúdicos como brincadeiras no parque, experimentação e a exploração de bengalas, andarilhos e cadeiras de rodas, que ajudaram a despertar para a consciência sobre as limitações físicas associadas ao envelhecimento. A construção conjunta de pistas de carros e brincadeiras em grupo fortaleceram não apenas a criatividade, como também o trabalho de equipa, mas também os vínculos afetivos entre gerações. Todos estes momentos eram decididos, planeados e negociados entre crianças e idosos nas reuniões de planeamento.

Deste modo, esta investigação tem como propósito compreender de que forma a intergeracionalidade pode ser incorporada de forma significativa nas práticas pedagógicas do quotidiano, com particular enfoque na educação pré-escolar. Para além de favorecer a aprendizagem mútua entre gerações, pretende-se evidenciar o seu potencial na criação de vínculos afetivos, no reconhecimento e valorização da diversidade etária, e na promoção de uma vivência cidadã mais ativa, inclusiva e comprometida com o bem comum. Ao fazê-lo, o estudo ambiciona contribuir para a construção de estratégias educativas que assumam a intergeracionalidade como um eixo orientador da ação educativa.

3.2. Roteiro Ético e Metodológico

3.2.1. Características e metodologia da investigação

De modo a conseguir identificar discursos, padrões e relatos de experiências vivenciadas, em maior detalhe, optei por uma investigação qualitativa, através do método de entrevista. A investigação qualitativa permite-nos conhecer a amostra em maior profundidade e focar na compreensão de motivos, algo que a investigação quantitativa iria dificultar. A escolha do método de entrevista passa pela escolha de um instrumento escrito e pré-concebido para reunir dados da amostra/indivíduos para fins de conhecimento, atitudes, sentimentos e crenças (Lobiondo-Wood & Haber, 2001).

Para salvaguardar o anonimato e a confidencialidade dos participantes, todos foram identificados através de iniciais ou nomes fictícios, com exceção dos idosos, que foram designados de forma codificada como "Idoso 1" a "Idoso 6". Os instrumentos de recolha de dados utilizados incluíram entrevistas e notas de campo, sendo estas complementadas por conversas informais realizadas ao longo das interações observadas, permitindo um olhar mais aprofundado sobre as dinâmicas estabelecidas entre os intervenientes.

3.2.2. Objetivos da investigação

Os objetivos da investigação passam pela compreensão das perceções das crianças, das famílias, e da equipa educativa sobre as relações intergeracionais em educação de infância.

3.2.3. Participantes

Esta investigação contou com os relatos de 38 pessoas: 6 idosos, 6 familiares diretos de crianças acompanhadas na nossa sala de JI que interagem com idosos, 9 familiares diretos de crianças acompanhadas na nossa sala de JI que não interagem com idosos, 3 educadoras de infância e 14 crianças do JI.

3.2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Toda a investigação é realizada de acordo com etapas, que servem como guião de estrutura para se obter os melhores resultados. Assim, foi estabelecida primeiramente à pergunta de partida (o objetivo principal da investigação) – *quais as percepções das crianças, das famílias e da equipa educativa sobre as relações intergeracionais em educação de infância*, de forma a obter-se os melhores resultados, optou-se pela recolha de dados através da entrevista semiestruturada, que assenta na combinação de perguntas abertas, às quais os entrevistados têm liberdade para exprimirem o seu parecer e opinião, mas também perguntas fechadas, às quais os entrevistados respondem de forma mais breve/resumida.

Com o intuito de obter o parecer dos cinco tipos de entrevistados principais: a) familiares de crianças que interagem com idosos; b) familiares de crianças que não interagem com idosos; c) educadoras de infância; d) auxiliares de educação; e) crianças do JI – foram estruturados 5 tipos de guiões de entrevista², em que se acresce uma conversa informal com idosos.

De forma a garantir o assentimento informado das crianças, foi redigido em conjunto com estas um texto acessível e compreensível, respeitando a sua linguagem e nível de desenvolvimento. Após a leitura e explicação do conteúdo, esclareci que, nos documentos oficiais, quando uma pessoa não sabe assinar, pode utilizar a sua impressão digital como forma de expressar o seu consentimento. Assim, as crianças, em vez de

² Verificar anexos G, H, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U e V.

assinarem, carimbaram a sua impressão digital no documento, demonstrando de forma simbólica e consciente a sua aceitação relativamente ao que foi apresentado.

A recolha de dados foi realizada entre 2 de outubro de 2023 e 30 de janeiro de 2024. Como procedimento, foram feitas e transcritas 1 entrevista geral (conversa informal) a idosos, 7 entrevistas a familiares de crianças que interagem com idosos, 10 entrevistas a familiares de crianças que não interagem com idosos, 3 entrevistas a educadoras de infância, 4 entrevistas a crianças do JI que interagem com idosos *no* contexto educativo, 9 entrevistas a crianças que interagem com idosos *fora* do contexto educativo, 1 entrevista à educadora de infância cooperante e 1 entrevista à auxiliar de educação educativa.

As transcrições foram adaptadas em ficheiros de word, em que cada entrevistado é identificado pelas iniciais do primeiro e último nome – à exceção dos idosos que são identificados como: Idoso 1, Idoso 2, Idoso 3, Idoso 4, Idoso 5 e Idoso 6. Após a transcrição e organização das entrevistas, foi feita uma leitura integral das mesmas, onde se procurou compreender os significados das perspetivas relatadas pelos entrevistados.

À *posteriori*, as entrevistas realizadas a cada grupo foram divididas por categorias temáticas, num ficheiro word. Os trechos da conversa informal com os idosos foram desconstruídos entre a) sentimentos expressos acerca da interação com crianças; b) quais as atividades/momentos que mais gostam de fazer /partilhar; c) qual a importância atribuída à interação entre idosos e crianças. Não foi possível conseguir conversar com mais de 6 idosos, por ser esse o número de idosos presentes com maior frequência na organização socioeducativa e porque os outros decidiram não querer participar, uma vez que não gostam de interagir com crianças. Essa opinião deveu-se ao facto de associarem a interação com crianças a “barulho”, “confusão” e obstáculos ao seu tempo a sós.

As entrevistas aplicadas às crianças foram segmentadas pelas categorias: a) idade; b) significados atribuídos à geração mais velha (idosa); c) sentimentos expressos acerca da interação com idosos; d) quais as atividades/momentos que mais gostam de fazer /partilhar. No que concerne às entrevistas aplicadas aos familiares de crianças que contactam com o CDC e de crianças que não contactam com o CDC, essas foram

segmentadas pelas categorias: a) idade; b) formação; c) significados atribuídos à intergeracionalidade; d) qual a importância sobre a interação dos filhos com idosos.

Por fim, as entrevistas aplicadas às educadoras foram divididas pelas categorias: a) formação; b) tempo de profissão; c) significados atribuídos à função; d) já trabalhou com o MEM; e) importância do JI no desenvolvimento das crianças e o que significa ser criança; f) incentivo à promoção de ambiente de inclusão dos pais no JI.

Após a segmentação dos trechos de entrevista, procedeu-se à análise dos mesmos, através da técnica da análise de conteúdo de Bardin, um dos principais métodos utilizados para a investigação qualitativa, por ter como objetivo *“obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”* (Bardin, 2011, p. 47).

3.3. Apresentação e discussão dos dados

3.3.1. A perspectiva das crianças

No que concerne à perspectiva das crianças acerca da intergeracionalidade dentro do contexto educativo, têm todas 5 anos e indicam que gostam de estar perto dos idosos para *“brincar”* e *“aprender novos jogos”* (A.R). Uma criança refere que quando está na presença de idosos sente *“mal, bom tristeza e alegria, muitas emoções”* (V.G), o que podemos interpretar como uma criança que está a descobrir o que sente quando está com alguém que não lhe é muito familiar (Damásio, 2000).

Quando questionadas sobre o que é ser idoso, a maioria indica que é aprender novos jogos, andar de bicicleta, entre outras atividades. É possível compreender que não sabem qual o papel de um idoso na sua vida, mas que se divertem nas interações que têm com essa faixa etária.

No que diz respeito à perspectiva das crianças acerca da intergeracionalidade fora do contexto educativo, a média de idades é de 4 anos e a grande maioria não sabe o que é ser idoso, salvo exceções das crianças que referiram que ser idoso é ser “*os avós*” (G.M) ou “*a avó, o avô e a bisá*” (V.I). Contudo, parte das crianças associa o ser idoso não apenas aos avós, mas também aos pais, como se todos os adultos fossem idosos por serem mais velhos, associando assim o ser idoso à condição de ser adulto. Para clarificar esta noção, defini previamente com o grupo o termo “idoso” como designação da faixa etária em questão, tendo mencionado algumas das suas características e apresentado imagens de pessoas idosas, com o objetivo de tornar o conceito mais acessível e significativo para as crianças.

Uma vez que interagem com idosos fora do contexto educativo, a descrição das suas interações é mais detalhista, dado que muitos indicam que o que mais gostam de fazer com idosos é “*brincar à comida*” (G.M), “*dançar*” (D.G), “*fazer coisas com os idosos*” (V.I) ou “*brincar aos heróis e aos pokémons*” (T.G). Ainda, uma criança refere que estar com idosos é “*não ficar sozinha (...) não ficar perdida*” (V.I). Todavia, existem crianças que, mesmo fora do contexto educativo e referindo que têm interações com idosos, não conseguem expressar o que sentem em relação a essa faixa etária.

Por se saber que só quando realmente ganhamos consciência dos nossos sentimentos é que é possível exteriorizar o emocional (Damásio, 2000), é possível compreender as emoções das crianças, o que torna o nosso papel como educador, um papel imprescindível.

3.3.2. A perspectiva dos idosos

Através da conversa informal realizada com os idosos, é possível perceber que todos concordam que é importante a interação entre gerações, de forma a ensinar sobre a vida, mas também aprender com o que os mais novos têm a ensinar. Como se a troca de partilhas e momentos em conjunto se tornasse crucial para a) as crianças conhecerem mais experiências que não só as suas e b) os idosos serem lembrados de que a vida não se

limita ao que viveram e que a energia infantil/juvenil que lhes é transmitida é uma sensação nostálgica, mas enriquecedora, tal como referem “*Estar com crianças é ótimo*” (Idoso 2) e “*Sentimo-nos crianças também*” (Idoso 6).

3.3.3. A perspetiva das famílias

A média de idades dos familiares de crianças que contactam com o CDC [intergeracionalidade no contexto educativo] é de 48 anos e, à exceção de dois familiares mais velhos (66 e 71 anos) todos têm estudos ao nível de licenciatura e até doutoramento (1 familiar). Já a média de idades dos familiares de crianças que não contactam com o CDC é de 38 anos e, à exceção de três familiares (38, 36 e 40 anos), todos têm um curso superior.

Quando questionados se consideram essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo (ou fora desse) os familiares de crianças que interagem com o CDC responderam sim, acrescentando que “*Os avós participarem na vida escolar dos netos, como fizeram com os filhos(...) esses momentos de partilha servem para fortalecer laços*” (Adilia), e que é importante “*a transmissão de conhecimento valores e normas de conduta*” (Joaquim) e “*conversar sobre diferentes tempos, partilha de jogos de outras gerações, partilha de histórias, apresentação de brincadeiras e jogos*” (Tigas).

Ainda, há quem reforce “*jogos e atividades sem ecrãs por perto*” (Xeco), porque “*hoje em dia há um abuso no uso de dispositivos até nas crianças mais novas e noto que isso quebra ligações e não fortalece um elo social real*” (Xeco). Isto porque os avós/idosos trazem as crianças “*para o mundo deles, a cozinhar ou na pintura*” (Xeco), mas também “*em casa as crianças aprendem com os avós as brincadeiras mais antigas e os avós aprendem com os netos a mexer na tecnologia. Na escola através do contacto frequente com a CDC*” (Vanessa).

No que concerne aos familiares de crianças que não contactam com o CDC, estes reforçam que “*a grande vantagem das relações intergeracionais e a troca de*

conhecimentos entre crianças e adultos” (Núria) e que “as crianças devem estabelecer relações com pessoas de outras idades para terem noção de outras perspectivas, e o mesmo se aplica em sentido inverso” (Gaspar). Ainda, acrescentam que “Habitualmente os primeiros contactos intergeracionais das crianças ocorrem no seio familiar, através dos pais, tios, avós. Creio que a promoção destes encontros em contexto educativo é muito benéfico para crianças e idosos, uma vez que proporciona uma troca de experiências e saberes muito enriquecedora para as crianças, promovendo também um envelhecimento mais ativo para os idosos” (Félix).

É possível compreender que o que encontramos na teoria (Cox, Croxford, & Edmonds, 2006, Lloyd, 2008 e Orange Tree Living, 2017, Dsouza et al., 2022) é reforçado pelos familiares entrevistados, tanto pelos familiares de crianças que contactam com o CDC, como pelos familiares de crianças que não contactam com o CDC.

3.3.4. A perspetiva das educadoras

As idades das educadoras de infância entrevistadas são 32, 36 e 24 anos. Uma das educadoras exerce a função há 9 anos, outra educadora há 15 anos e a mais jovem exerce a função há 1 ano e 8 meses. Duas das entrevistadas têm mestrado em Educação Pré-escolar e outra tem apenas a licenciatura em Educação de Infância.

Todas as entrevistadas concordam que é essencial a promoção de momentos intergeracionais no contexto educativo por serem *“muito benéficos tanto para as crianças, como para os adultos envolvidos” (A.P)* e que *“estes momentos contribuem para a aprendizagem de valores, atitudes e conhecimento de outras realidades e experiências” (I.M)*, mas também por se tratar de *“momentos individuais e coletivos com agentes de outras idades (por exemplo, idosos)” (C.S).*

Acrescentam ainda que *“qualquer relação intergeracional tem impacto no desenvolvimento da criança e das pessoas que estão envolvidas nestas interações” (I.M)* e *“As relações intergeracionais no contexto da escola contribuem para o*

desenvolvimento emocional, social e cognitivo de todas as pessoas envolvidas, bem como para um sentimento de pertença à comunidade. Por outro lado, estas relações promovem a troca de experiências entre diferentes faixas etárias e contribuem para reduzir estereótipos e preconceitos, possibilitando um ambiente educativo mais inclusivo, diversificado e enriquecedor” (A.P).

No que diz respeito à entrevista da educadora cooperante, essa exerce a função desde 2015, ano em que terminou o mestrado em Educação Pré-escolar. Indica que ser educador/a de infância envolve *“assumir a responsabilidade pela educação e o desenvolvimento das crianças nos seus primeiros anos de vida, sendo que este é um período crucial do seu crescimento”*. Faz ainda referência a Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, indicando que *“ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”*.

Acrescento ainda o parecer da auxiliar de ação educativa, adquirido em entrevista. A profissional tem o 12º ano de escolaridade e exerce a função há 14 anos. Diz que *“ser auxiliar de acção educativa é ter um papel muito e importante e ativo no desenvolvimento da criança. É ser colo, é ser amparo, é ser palco de muitas brincadeiras e experiências. É amor”* e que no que diz respeito ao papel da família no contexto educativo, essas são *“parceiras na vida do jardim de infância através de uma relação de confiança e de sinceridade entre todos”*.

Através das entrevistas realizadas, é possível compreender que tanto as famílias, como as crianças e educadores de infância atribuem uma grande importância à interação entre crianças e idosos, por se tratar de uma partilha contínua de emoções, conhecimento, cultura e experiências. Reforçam ainda que as relações intergeracionais fortes e significativas são um fator crucial para a possível troca de conhecimento, valores, normas sociais e identidade cultural e histórica (Lloyd, 2008).

Tabela 4

Categorias temáticas - análise de resultados de entrevistas

Categorias³	Idosos	Familiares de crianças que interagem com idosos	Familiares de crianças que não interagem com idosos	Educadoras de Infância	Crianças que interagem com idosos no contexto educativo	Crianças que não interagem com idosos fora do contexto educativo	Auxiliar de educação
Valorização do contacto intergeracional <i>Elaboração Própria.</i>	5	7	10	3	4	9	1
Sentimentos positivos atribuídos à interação	6	7	10	3	4	9	1
Sentimentos negativos atribuídos à interação	0	0	0	0	1	0	0
Interação com idosos/crianças no contexto educativo	6	6	0	1	4	0	1
Não interação com idosos/crianças no contexto educativo	0	0	10	0	0	9	0

Esta investigação permite-nos contribuir para o que tem sido investigado em Portugal ao longo dos anos (Marques, 2015; Canejo, 2018; Montijo, 2019; Pascoal &

³ Respostas de acordo com o nº de entrevistados de cada grupo. Exemplo: 10 pessoas foram entrevistadas no grupo “familiares de crianças que não interagem com idosos”, na categoria “valorização do contacto intergeracional”, todas indicaram ser importante, por isso o resultado é 10.

Figueiredo, 2020; Figueiredo et al., 2021; Silva et al., 2023; Pereira et al., 2023, Bexiga, 2024), evidenciando para os idosos, as interações regulares com crianças permitem-lhes uma maior participação social, serve como estímulo cognitivo e combate à solidão. Para as crianças, serve para desenvolver certos valores, aumentar a empatia e desenvolver um respeito intergeracional.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Para a construção da minha profissionalidade, considero fundamental uma reflexão autocrítica, bem como a compreensão das experiências mais marcantes que vivi durante o trabalho pedagógico em creche e em contexto pré-escolar. Em ambos os contextos, tive a oportunidade de experienciar aprendizagens significativas que contribuíram para a formação da minha identidade, tanto profissional quanto pessoal. Estas dimensões são indissociáveis, uma vez que os desafios vivenciados implicam transformações de valores, princípios e crenças — sempre acompanhadas do desejo de fazer mais e melhor. Tal como refere Sarmiento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar”.

Ao fazer um balanço da PPS I, é importante destacar que esta decorreu em contexto de creche, especificamente em sala de berçário. Em comparação com outras experiências, como a PPS II, este estágio exigiu de mim uma postura distinta, considerando as idades muito precoces e as diferentes necessidades apresentadas pelas crianças. Isso levou-me a uma reflexão constante e ao aprimoramento contínuo da prática pedagógica. Como afirmam Marques et al. (2007), “(...) em Educação de infância, a reflexão consiste numa ação que leva à reconstrução de práticas educativas para melhorar atendimento e desenvolvimento global da criança (...)” (p.130).

Creio que essas mudanças e reconstruções surgem das observações que realizamos diariamente, semanalmente e da busca incessante por respostas às necessidades identificadas nos contextos em que atuamos. Assim, conseguimos responder de forma mais adequada às crianças com quem trabalhamos. Este processo contribui para a compreensão de certos comportamentos ou atitudes das crianças, permitindo-nos, ao mesmo tempo, construir a nossa identidade enquanto profissionais da educação. Para isso, é essencial que estejamos dispostos a refletir e a investigar a nossa prática, de forma a perceber o que pode ser melhorado. Como salienta Chen (2023), educadores de infância envolveram-se predominantemente na reflexão sobre a ação e na reflexão na ação, observando e analisando criticamente a sua prática de forma contínua, para adaptar

estratégias pedagógicas e promover a identidade profissional, o que reforça a importância de um olhar atento e reflexivo como base para o desenvolvimento profissional e para a qualidade das interações educativas.

Apesar de as valências da creche e do pré-escolar apresentarem particularidades próprias, identifiquei na minha prática alguns princípios transversais, como a qualidade da interação entre criança e adulto, a afetividade e a responsividade nas relações, a valorização do brincar como atividade inata e prazerosa, e ainda a importância do trabalho em equipa.

Estabelecer vínculos com as crianças é crucial não apenas para compreendermos melhor o seu ambiente, mas também os seus interesses, capacidades, desafios e potencialidades. Só assim conseguimos reconhecer a sua disponibilidade para interagir e participar ativamente nas aprendizagens, de forma sensível e afetuosa. É neste contexto de confiança e segurança que o educador de infância deve atuar — e é sobre este alicerce que se constroem momentos significativos de desenvolvimento e aprendizagem. Contudo fui encontrado dificuldades ao longo do percurso, no que diz respeito a construção das relações com as crianças, o que compreendo hoje que é um processo normal, que nem todas vão criar vínculos fortes connosco, contudo temos de gerir as nossas emoções e nunca descorar do respeito e das vontades das crianças.

Com base nas experiências vividas durante a PPS e na leitura de diversos pedagogos, reconheço ainda o papel central da interação com as famílias. Essa relação oferece uma perspectiva mais ampla sobre o contexto em que a criança está inserida e contribui para um clima de confiança, fundamental para o bem-estar infantil. Como salienta Mondim (2005, p. 134), é essencial que “as famílias e a escola mantenham canais de comunicação e relações de confiança mútua” Durante a prática, procurei estar sempre disponível e recetiva à comunicação com as famílias, pois acredito que esse diálogo é essencial para a construção de relações sólidas e cooperativas.

No início desta experiência, confesso que me sentia bastante apreensiva com a colocação em contexto de creche, especialmente por ter sido integrada numa sala de berçário — uma realidade até então desconhecida para mim. Nunca tinha tido contacto

direto com este grupo etário e, por isso, surgiram dúvidas quanto à minha capacidade de intervir de forma adequada e segura. No entanto, foi graças à abertura, sensibilidade e cooperação da equipa pedagógica que esse sentimento inicial foi gradualmente sendo substituído por maior confiança e tranquilidade. O ambiente colaborativo e o apoio constante da auxiliar da sala foram fundamentais para que eu me sentisse integrada e capaz de participar ativamente no dia a dia do grupo, segundo Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001) “Podemos assim dizer que a profissionalidade da educadora da infância se situa no mundo da interação e que aí desenvolve papéis, funções, atividades [e relações].”

Com base nessa vivência, levo comigo a certeza de que, no meu futuro profissional, pretendo cultivar uma relação de proximidade, respeito e parceria com as auxiliares com quem venha a trabalhar. Sei que um trabalho pedagógico de qualidade nasce também dessa colaboração diária, onde a sintonia entre educadora e auxiliar favorece um ambiente mais estável, harmonioso e afetuoso para as crianças. Quando existe cooperação e confiança entre os adultos que acompanham o grupo, as crianças sentem-se mais seguras, acolhidas e valorizadas. E é justamente neste clima de bem-estar e serenidade que o desenvolvimento integral da criança acontece de forma mais plena com espaço para o afeto, para a curiosidade, para a autonomia e para aprendizagens verdadeiramente significativas.

Por outro lado, a experiência vivida na PPS II apresentou desafios distintos que me proporcionaram aprendizagens valiosas para o meu percurso profissional futuro. Enfrentar questões relacionadas com a gestão emocional, a resolução de conflitos e a interação entre diferentes gerações permitiu-me compreender a complexidade das dinâmicas que se estabelecem no grupo e a importância de uma intervenção sensível e adequada. Estes aspetos são essenciais para apoiar o desenvolvimento integral de cada criança, pois contribuem não só para o seu bem-estar emocional, mas também para a construção da sua identidade e autonomia. De acordo com Silva e Lopes (2021), a gestão emocional e a mediação dos conflitos nas práticas educativas são pilares fundamentais para a promoção de ambientes inclusivos e seguros, que favorecem o crescimento individual e coletivo. A interação entre gerações, por sua vez, enriquece o contexto

educativo, trazendo múltiplas perspectivas que estimulam a empatia e a cooperação. Assim, sinto-me motivada a aprofundar estes temas, buscando estratégias que me permitam criar ambientes que promovam o desenvolvimento emocional equilibrado e as relações positivas, sabendo que esta é uma base sólida para o processo de construção individual de cada criança.

Nas duas experiências vivenciadas, consegui integrar-me plenamente no grupo através das relações personalizadas que estabeleci, sendo reconhecida como um adulto de confiança e responsabilidade. Conforme apontam Lopes et al. (2016), no âmbito da educação infantil, as funções de educar e cuidar são indissociáveis, exigindo das profissionais competências específicas que envolvem “prestar atenção ao bem-estar emocional e físico da criança, bem como responder adequadamente às suas necessidades” (p. 24). Esse cuidar assume um caráter ético, pois cria um ambiente onde a criança se sente acolhida, ouvida e valorizada, um princípio que procurei aplicar consistentemente ao longo de todo o meu percurso com as crianças.

Considero ainda importante salientar que a após esta investigação, passei a valorizar ainda mais a intergeracionalidade enquanto dimensão fulcral da intervenção pedagógica. Ao observar a participação deste contexto que já dá grande enfoque à intergeracionalidade, tornou-se evidente o seu contributo para o desenvolvimento integral da criança, especificamente na construção da sua identidade, nos valores com respeito, na empatia e solidariedade, bem como na aquisição de experiências transmitidas pelos mais velhos. Revendo, não apenas uma estratégia educativa, enquanto instrumento de coesão social e de aprendizagem mútua entre gerações, como refere Osório (2017), “Reconhecendo a importância que a aprendizagem intergeracional tem em todos os domínios da sociedade em geral e da educação em particular, este trabalho pretende responder [...] que lugar tem a educação intergeracional na agenda europeia [...]” (p.115-118). Robustecendo esta perspectiva a necessidade de integrar de forma intencional e estruturada nas práticas pedagógicas e nos PE, que no fundo respondem as necessidades da nossa sociedade na atualidade uma vez que estas interações não são tão frequentes.

Em suma, a elaboração deste relatório revelou-se fundamental para o desenvolvimento da minha profissionalidade docente, permitindo-me refletir com profundidade sobre a minha ação educativa e sobre a dimensão investigativa da prática. Ao concluir esta etapa do meu percurso, sinto que alcancei os objetivos a que me propus, tanto na prática pedagógica como na investigação realizada. Mas, acima de tudo, acredito ter concretizado o maior objetivo de todos: o de me tornar educadora de infância — aquele que me conduziu até este Mestrado e que agora assumo com consciência, responsabilidade e entusiasmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

É possível concluir que todos os adultos presentes na rotina escolar e familiar das crianças da nossa sala de JI têm total noção do papel fulcral que os idosos têm no desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural das crianças. Ainda que com dificuldade em definir opiniões e emoções, foi também possível compreender qual a perspectiva das crianças sobre as suas interações com idosos.

No que concerne aos profissionais de educação, salientam que interagir com as gerações mais velhas significa adquirir ferramentas para um crescimento mais saudável. Ainda, todos os idosos mencionados na conversa informal dizem que é importante haver esta partilha de vivências, tempo e socialização.

Dessa forma, podemos verificar que a perceção dos idosos, pais, educadores e crianças sobre a intergeracionalidade é a de atribuição de importância às interações educativas e sociais com os cidadãos idosos, como indica Joaquim *“É sempre produtivo a transmissão de afetos, conhecimento, seja através de brincadeiras ou visitas culturais.”* e

é fundamental existirem momentos intergeracionais nos diversos contextos educativos. É importante criar momentos de partilha entre crianças e idosos, quer nos contextos educativos quer nos centros que acolhem estes grupos de pessoas. Estes momentos contribuem para a aprendizagem de valores, atitudes e conhecimento de outras realidades e experiências (I.M.),

familiar de uma criança que interage com idosos no contexto educativo e uma das educadoras entrevistadas.

Essas experiências permitem que as crianças cresçam de forma mais estruturada a nível emocional e em relação ao outro, que não abrange só os seus “iguais” (Canejo, 2018). Esta observação é salientada por A.P *“A intergeracionalidade no contexto educativo proporciona uma ampla gama de experiências, conhecimentos e perspectivas e é possível promovê-la, por exemplo, através de atividades e brincadeiras compartilhadas, passeios em conjunto, refeições partilhadas, visitas para conversar e “estar com qualidade”, dinamização de histórias e momentos de partilha de valores e tradições culturais.”*, uma das educadoras entrevistadas.

O movimento da Escola Moderna tem esta vantagem de ser um método educativo que promove uma aprendizagem mais prazerosa, assim como o desenvolvimento de qualidades sociais que permitem um crescimento benéfico, respeito pelo outro e convivência com os outros.

Contudo, existem obstáculos que foram evidenciados nessas investigações, que, de certa forma, foram encontrados, também, nesta investigação - algumas crianças não participavam nas atividades com os idosos porque o programa de atividades era no mesmo horário da sesta das crianças mais novas e os pais pediam que os filhos fizessem a sesta. Como mencionado anteriormente, nem todos os idosos queriam conviver com crianças por considerarem que essas são obstáculo ao seu sossego. Assim, verificou-se que existem alguns preconceitos etários por parte dos idosos, relativa à falta de interesse de alguns idosos em conviver com crianças, por preferirem tranquilidade.

Feita esta observação e de acordo com os resultados desta investigação, propõe-se estabelecer um modelo de intervenção baseado em: 1) Adaptação de espaços para receber os idosos nas escolas/jardins de infância, num horário que seja vantajoso para todos, de forma a que o máximo de crianças e idosos consigam aproveitar este tipo de atividades/interações; 2) Investir em formações para todos os profissionais de educação, para que saibam como lidar com idosos, de forma a promover um ambiente de inclusão e segurança para as crianças poderem interagir com os idosos; 3) Criação de atividades mensais/semestrais/trimestrais acerca das gerações mais velhas (avós/idosos no geral) de forma a ensinar valores, empatia e combater a segregação etária.

Importa reforçar a importância da intergeracionalidade, mas em específico, o papel que essa tem no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Esse desenvolvimento passa pela percepção das crianças sobre o que é viver e envelhecer, que por sua vez, está diretamente relacionado com as experiências que vivem, interações que têm e o contexto em que estão inseridas (Mazutti & Scortegagna, 2006).

A interpretação das entrevistas aplicadas permitiu responder aos objetivos delineados no início da investigação: a) de que forma a intergeracionalidade pode ser incorporada de forma significativa nas práticas pedagógicas do quotidiano, com particular

ênfoque na educação pré-escolar; b) Evidenciar o potencial da intergeracionalidade na cria o de vínculos afetivos, no reconhecimento e valoriza o da diversidade etária, e na promo o de uma vivência cidadã mais ativa, inclusiva e comprometida com o bem comum.

Esta investiga o serve, assim, como reforço das investiga es realizadas ao longo dos anos em Portugal (Marques, 2015; Canejo, 2018; Montijo, 2019; Pascoal & Figueiredo, 2020; Figueiredo et al., 2021; Silva et al., 2023; Pereira et al., 2023, Bexiga, 2024), e a nível internacional (Bostrum, 2000; Mazutti & Scortegagna, 2006; Br cknerov  & Navotny, 2017; Kirsh et al., 2021; Dsouza et al., 2022), que concluem o mesmo: a intergeracionalidade   essencial para a evita o da segrega o etária.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In F. C. S. Lemos & M. L. Nascimento (Orgs.), *Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos* (pp. 229-249). Editora CRV. <https://tinyurl.com/2mbm2tjk>
- Alves, E. (2018). *Práticas educativas que podem facilitar a relação entre os contextos educativos e a família, no sentido de melhorar o desenvolvimento holístico das crianças*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação de Bragança.
- APEI. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <https://tinyurl.com/2p8wkmy9>
- APEI. (2018). *Estatutos da APEI*. Consultado em <https://tinyurl.com/48yyjz2m>
- Araújo, S. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J Oliveira-Formosinho & S. Araújo, S. (Org.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (s.p.). Porto Editora.
- Assembleia da República. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo* [Lei n. °46/86]. Diário da República n.º 219/1986, Série I de 1986-09-18.
- Assembleia da República. (2014). *Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio: Regime jurídico da educação e ensino não superior*. Diário da República n.º94/2014, Série I de 2014-05-14.
- Assembleia da República. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho: Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º128/2018, Série I de 2018-07-06.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta dos Princípios para uma Ética Profissional*.

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
<https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>
- Barros, S. (2022). O que fizeram hoje na creche? Nada... ou tanta coisa, que é difícil contar! *Primeiros Anos*. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2022/10/26/o-que-fizeram-hoje-na-creche-nada-ou-tanta-coisa-que-e-dificil-contar/>
- Bexiga, M. (2024). Entrelaçar gerações: Os avós do coração: Projeto intergeracional: Os benefícios mútuos da interação entre crianças do pré-escolar e idosos. [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE.. <https://www.iscte-iul.pt/tese/15087>
- Bostrum, A. (2000). *Intergenerational Programmes: Public Policy and Research Implications, An International Perspective*. In: Hatton-Yeo, A. & Ohsako, T. (Eds.). *A general assessment of IP initiatives in the countries involved*: 4-8. Unesco Institute for Education, The Beth Johnson Foundation. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/intergen.pdf>.
- Brannen, J. & Moss, P. (2003). *Rethinking Children's Care*. Buckingham: Open University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (C. C. Moreira, Trans.). Artmed. (Obra original publicada em 1979).
- Brücknerová, K. & Navotny, P. (2017). *Intergenerational Learning Among Teachers: Overt and Covert Forms of Continuing Professional Development*. *Professional Development in Education*, 43(3), 397–415.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1194876>.
- Canejo, M. (2018). Os contributos das relações intergeracionais na formação pessoal e social da criança [Relatório de estágio de mestrado, Escola Superior de Educação].

Instituto Piaget. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/840ffb32-58fc-4a03-9d1e-200b97b6aa70>

Cardona, M. J. (coord.), Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Consultado em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>.

Chen, J. J. (2023). *Reflecting on reflection among early childhood teachers: a study of reflection for, in, and on action intersecting with the technical, practical, and critical dimensions*. *Reflective Practice*, 24(3), 324–346.

Chokler, M. H. (2015). O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática. *Infância na Europa*, 28, 9-11.

Cox, R.; Croxford, A. & Edmonds, D. (2006). Connecting Generations Tool Kit. In: Wright, S. (Ed.). *Best practices in intergenerational programming*. www.linkages.ca/pdfs/researchdocs/toolkit.pdf.

Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). *O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, Uma Forma de Educar*. Revista de Divulgação Técnico científica do ICPG. 1(4), 107-112. https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf.

Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si – Corpo, Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.

Dsouza, J., Chakraborty, A. & Kamath, N. (2022). *Intergenerational Communication and Elderly Well-being*. *Clinical Epidemiology and Global Health*, 20. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2213398423000386>.

Epstein, A.S., & Hohmann, M. (2019). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning* (3rd ed.). National Association for the Education of Young Children.

- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.
<https://archive.org/details/dli.ernet.19961>
- Falk, J. (2010). *Abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo. Editora: Omnisciência.
- 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.
- Figueiredo, C. C., Alcântara, A., & Fialho, F. (2021). Empatia, uma chave para a intergeracionalidade. In *CNaPPES.21: 7.º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior – Livro de resumos* (p. 92). Universidade de Aveiro.
<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/b5e7b2f7-51bf-476d-af0f-4fa7cd798136>
- Folque, A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Editorial. Escola Moderna, revista nº3, série 6ª.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. In J. O. Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Folque, M.A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Perspectiva*, 32(3), 951-957.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p951/29915>
- Gualano, M. R., Voglino, G., Bert, F., Thomas, R., Camussi, E. & Siliquini, R. (2017). *The Impact of Intergenerational Programs on Children and Older Adults: A Review*. *International Psychogeriatrics*. 30(4), 451-468.
[https://www.intpsychogeriatrics.org/article/S1041-6102\(24\)01615-6/fulltext](https://www.intpsychogeriatrics.org/article/S1041-6102(24)01615-6/fulltext)

- Hohmann, M. & Weikart, P.D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *A organização dos espaços na educação Infantil. Sabores, cores, sons, aromas*. Porto Alegre: Artemed.
- Instituto Nacional de Estatística. (2022). *Censos 2021- População residente por sexo e grupo etário (freguesia de Marvila, Lisboa)* [Base de dados]. INE. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS21&xpgid=censos21_produtos
Acedido em 27 de julho de 2025.
- J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a*
Junta de Freguesia de Marvila- 2020.
- Kirsh, E., Frydenberg, F., & Deans, J. (2021). Benefits of an intergenerational program in the early years. *Journal of Early Childhood Education Research*, Volume 10, Issue 2, 140-164. <https://journal.fi/jecer/article/view/114160/67359>
- Lloyd, J. (2008). *The State of Intergenerational Relations Today: A Research and Discussion Paper*. International Longevity Centre, London.
- Lobiondo-Wood, G. & Haber, J. (2001). *Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica utilização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Lopes, A., Silva, M., & Pereira, R. (2016). Competências do educador na infância: cuidar e educar em sintonia. *Revista de Educação e Desenvolvimento Humano*, 8(1), 20–35.
- Malki, M. (2008). L’intergénération, une démarche de proximité. Comunicação apresentada no Colloque organisé par la Fondation Roi Baudouin “Les Défis des relations intergénérationnelles”. Bruxelles.
- Marques, J. P. (2015). *Intergeracionalidade e envelhecimento ativo : contextos informais de aprendizagem em ciências envolvendo crianças e idosos* [Dissertação

mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório do IPCB.<https://repositorio.ipcb.pt/entities/publication/4da6622c-ae74-492f-b7fe-4dd750a0d493>

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Consultado 12 de março de 2025, em http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Educador.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 (DGE).

Matos, C., Vicente, L., Alves, R., & Figueira, S. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. *Mediações*, 3(1), 19-27. <https://tinyurl.com/4vd45akf>

Mazutti, C. & Scortegagna, H. M. (2006). Velhice e envelhecimento humano: concepções de pré-escolares do município de Tapejara – RS. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, Passo Fundo, 101-112. https://www.academia.edu/16341396/Velhice_e_envelhecimento_humano_concep%C3%A7%C3%B5es_de_pr%C3%A9_escolares_do_munic%C3%AAdpio_de_Tapejara_RS_Old_age_and_ageing_conceptions_of_Tapejaras_pre_schoolars

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [Despacho n.º 9180/2016]. Diário da República n.º 165/2016, Série II de 2016-08-26.

Mondim, E. M. C. (2005). *Interações afetivas na família e na pré-escola*. *Estudos de Psicologia*. 10(1), 131-138;

Montijo, J. (2018). Projeto intergeracional de combate ao isolamento social e solidão dos idosos no concelho de Estremoz. [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/18733>

- Neto, C. (2020). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 37-41.
- Newman, S., Ward, C., Smith, T., Wilson, J., McCrea, J., Calhaun, G. & Kingson, E. (1997). *Intergenerational Programs: Past, Present and Future*. United States of America: Taylor & Francis.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). (4.^a ed.). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2003). *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. Consultado em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). *A profissionalidade da educadora da infância: características e singularidades do seu trabalho*. In *Educação infantil: história, formação e desafios* (pp. 82–89). Fortaleza, CE: EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO.
- Osório, A. (2017). Educação intergeracional na sociedade do conhecimento: agenda europeia e políticas nacionais. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extraordinario (13), pp.115-118). <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.13.2529/pdf>
- Pascoal, D. & Figueiredo, M. C. (2020). *Intergeracionalidade para a promoção de atividades recreativas com idosos - Scoping Review*. *Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, Vol.8, N. °1, 96-108. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/19882/15107>
- Pereira, A., & Rosa, M. (2015). A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no jardim de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C., Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.

- 219-229). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4577>
- Pereira, M. M., & Castanheira, L. (2023). Intergeracionalidade: A presença dos avós nas atividades educativas. In C. Mesquita, E. M. Silva, M. V. Pires, R. P. Lopes, & P. Vaz (Eds.), *VII Encontro Internacional de Formação na Docência: Livro de resumos* (Bragança). Instituto Politécnico de Bragança.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/entities/publication/fa38d111-c13a-4ee7-8f54-e95>
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez
- PORDATA (2023). População Residente: Índice de Envelhecimento e Outros Indicadores. <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/populacao/populacao-residente/indice-de-envelhecimento-e-outros-indicadores-de>
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar? Exedra: Revista Científica*, (1), 9-24
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. In T. Pinto (Ed.), *As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas* (pp. 47-60). Seminário – Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Proença, M. A. R. (2004). *A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil*. Pátio Educação Infantil. Artmed.
- Projeto Educativo Organização Socioeducativa- 2004.

Projeto Pedagógico da Sala 1- 2023.

Ribeiro, A. C., & Cabral, S. M. (março de 2015). "Aqui Nós Participamos!" A participação das crianças na educação de infância. pp. 240-250.

Roldão, M.C. (2007). *Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis, (71), 24-29.

Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências In Sindicato de Professores da Zona Norte (Ed.). *A Escola e os Actores. Políticas e Práticas* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte. <https://hdl.handle.net/1822/16558>

Santos, C. (2021). Quando as crianças brincam sozinhas. *Primeiros Anos*. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2021/05/26/quando-as-criancas-brincam-sozinhas/>

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Revista Locus Soci L*, (2), 46-64.

Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R (2009). *Infância, Família e Comunidade—As crianças como actores sociais*. Lisboa: Porto Editora.

Senior, E., & Green, J. (2017). *Through the Ages: Developing Relationships Between the Young and the Old*. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(3), 295–305. <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1329600>

Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 12-37). Porto Editor

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).

- Silva, M. F., & Lopes, A. R. (2021). Gestão emocional e mediação de conflitos na educação infantil: estratégias para ambientes inclusivos. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 112–130.
- Silva, R., Bernardo, J., Dobarrio, I., Lourenço, M., Santana, E. (2023). Programas intergeracionais entre crianças e pessoas idosas no contexto português: uma scoping review. *RevSALUS - Revista Científica Internacional Da Rede Académica Das Ciências Da Saúde Da Lusofonia*, 5(Sup), 40-41. <https://revsalus.com/index.php/RevSALUS/article/view/554/380>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Cortez.
- Valério, E. (2002). *Guia de Práticas de Supervisão Pedagógica: Uma perspectiva formativa*. Editorial Presença.
- Vasconcelos, A., Prior, C., Estevão, H., Loureiro, H. C., Ferreira, R., & Paiva, T. (2017). *Prática da sesta da criança nas creches e infantários, públicos ou privados. Sociedade Portuguesa de Pediatria*, 1-8. <https://tinyurl.com/say8tuk>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://tinyurl.com/mtk3wtez>
- Vieira, S. (2012). Relações Intergeracionais: As Barreiras da Institucionalização. *Revista Temática Kairós Gerontologia*, 15(1), 119-133. <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/12782/9271>
- Whear R., Campbell F., Rogers M., Sutton A., Robinson-Carter E., Sharpe R., Cohen S., Fergy R., Garside R., Kneale D., Melendez-Torres GJ. & Thompson-Coon J. (2023). What Is The Effect of Intergenerational Activities On The Wellbeing and

Mental Health of Older People?: A Systematic Review. *Campbell Systemic Review*. 19(4). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cl2.1355>

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed Editora.

Zhang, F. & Kaufman, D. (2016). *A Review of Intergenerational Play for Facilitating Interactions and Learning*. *Gerontechnology*, 14(3), 127-138
<https://doi.org/https://doi.org/10.4017/gt.2016.14.3.013.00>.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. CARTA DE APRESENTAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Catarina Cipriano



Olá, Famílias!

Sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Irei estar nos próximos meses a estagiar na sala 1 (JI) (de setembro a janeiro).

Sou bem disposta, alegre, dedicada e pretendo aprender e contribuir nas aprendizagens dos vossos/as filhos/as, pois a educação é uma troca mútua de aprendizagens e um crescimento que se faz de mãos dadas !

**ANEXO B. CONSENTIMENTO
INFORMADO - RECOLHA DE IMAGEM**

| ' ' | | ' ' |

Autorização para Recolha de Imagem

Consentimento Informado

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Catarina Inês dos Santos Cipriano, aluno 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar, pelo Escola Superior de Educação de Lisboa, em estágio na [REDACTED] solicito a autorização para a recolha de fotografias e/ou vídeos do(a) seu/sua educando, da sala 1 (jardim de infância), para fins académicos, de setembro até janeiro de 2024. Todas as imagens e vídeos realizados servirão única e exclusivamente para fins académicos e as fotografias/vídeos aparecerão com a cara desfocada ou de costas, estando a identidade e privacidade das crianças asseguradas, sendo que no final desta investigação, todas as imagens ou vídeos serão apagados.



Pedido de autorização para Recolha de Imagens

Autorizo a recolha de imagens do(a) educando(a) _____

Não autorizo a recolha de imagens do(a) educando(a) _____

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

ANEXO C. CONSENTIMENTO
INFORMADO DA ELABORAÇÃO DO
PORTFÓLIO DA CRIANÇA

| | ' ' | | ' ' |

Estimados .

O presente consentimento serve para vos informar que, no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II, foi-me solicitada a elaboração de um Portefólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária. Será de carácter individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas que irão referenciar o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens, durante o período de estágio. Este registo será realizado sobretudo através de fotografias e de produções da criança e será entregue à família quando estiver concluído.

Saliento ainda que todas as informações recolhidas se destinam única e exclusivamente para fins académicos, sendo que serão garantidas as questões de privacidade e confidencialidade. Uma vez que tenho interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com o vosso filho, venho deste modo solicitar a vossa autorização para a elaboração do mesmo, solicitando também a vossa colaboração na sua realização.

Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade.

Declaro que autorizo o meu filho a participar na elaboração deste portefólio.

Declaro que não autorizo o meu filho a participar na elaboração deste portefólio.

Assinatura da (mãe) : _____

Assinatura do (Pai) : _____

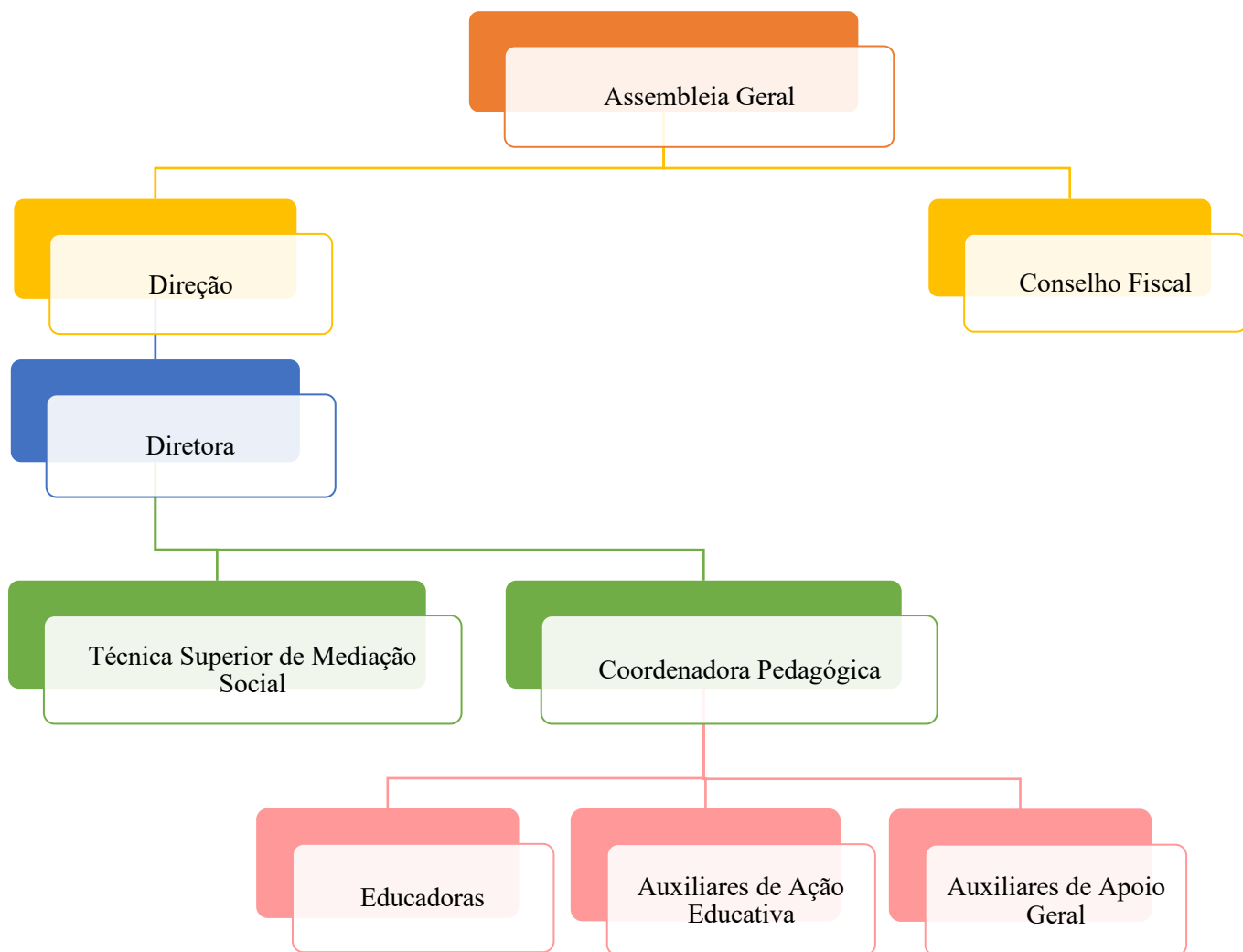
Assinatura da Educadora Cooperante: _____

Assinatura da Estagiária: _____

Data: __/__/____

ANEXO D. DIMENSÃO ORGÂNICA DA OSE

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO E. DIMENSÃO
ORGANIZACIONAL DA EQUIPA
EDUCATIVA DA OSE

Valência	Sala/Grupo Etário	Equipa Educativa		
Creche	Berçário 0 anos	1 Educadora de Infância	1 auxiliar de ação educativa	3 Auxiliares de Apoio Geral
	Sala 1 1 ano	1 Educadora de Infância	1 auxiliar de ação educativa	
	Sala multietária 1 e 2 anos	1 Educadora de Infância	1 auxiliar de ação educativa	
	Sala 2 2 anos	1 Educadora de Infância	1 auxiliar de ação educativa	
Jardim de Infância	Sala multietária 1 3, 4 e 5 anos	1 Educadora de Infância	1 auxiliar de ação educativa	1 Auxiliar de Apoio Geral
	Sala multietária 1 3, 4 e 5 anos	1 Educadora de Infância	1 auxiliar de ação educativa	
	Sala multietária 1 3, 4 e 5 anos	1 Educadora de Infância	1 auxiliar de ação educativa	
Comunidade de Aprendizagem	Sala multietária	1 Professor	-	

ANEXO F. GUIÃO D ENTREVISTA POR
QUESTIONÁRIO APLICADO À
EDUCADORA COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras de Infância

Objetivos:

- Caracterizar as opções metodológicas e a prática educacional do educador cooperante.
- Caracterizar o ambiente pedagógico relativamente ao espaço e materiais, ao tempo, às crianças, à família e à equipa pedagógica.

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"> ● Legitimar entrevista; ● Motivar entrevistado; ● Garantir a sua confidencialidade e anonimato. 	<p>a o principal objetivo a obtenção de informação necessária à realização da caracterização do contexto socioeducativo, referente ao relatório da PPS II.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>	
--	---	---	--

<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer o percurso profissional da educadora 	<p>B1. Qual a sua formação?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. O que significa, para si, ser educadora de infância?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B5. Já trabalhou segundo determinado modelo</p>	
--	---	---	--

		pedagógico? Qual? Porquê? Em Creche ou JI? B6. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.
C. Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender o grau de importância que a educadora atribui à Creche ● Importância da educação dos 0 aos 3 anos; ● Importância socioeducativa das Creches ● Identificar o papel da Creche na sociedade portuguesa e para as crianças dos 0 aos 3 anos 	<p>C1. O que significa para si a educação dos 3 aos 5 anos?</p> <p>C2. Qual a importância da Creche para a(s) criança(s)? E para as famílias(s)?</p> <p>C4. Enquanto educadora de infância, costuma promover a participação dos pais e/famílias em contexto creche? De que modo?</p>
D. Conceção e lugar da(s) criança(s) na Creche	<ul style="list-style-type: none"> ● Caraterizar conceptions de criança e infância ● Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças na Creche 	<p>D1. Como define criança?</p> <p>D2. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p> <p>D3. Quais as áreas/espacos e as atividades preferidas do grupo?</p>

<p>E. Modelos pedagógicos (concepções e práticas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar os princípios pedagógicos seguidos pelo/a educador/a. ● Identificar o modelo pedagógico implementado pelo/a educador/a. 	<p>E1. A organização socioeducativa adotou algum modelo pedagógico?</p> <p>E2. A sua prática é norteada por algum modelo pedagógico?</p> <p>E2.1. Se sim, qual(is) o(s) princípio(s) subjacente(s)? Como o(s) implementa? A implementação do modelo em questão provocou alterações no modo como percebe a criança?</p> <p>E3. Que outros modelos pedagógicos conhece? De entre eles, com quais já trabalhou?</p>
<p>F. Organização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender como o profissional de educação organiza e gere o ambiente educativo. 	<p>F1. Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e o espaço/materiais?</p> <p>F1.1 Quem é o responsável pela organização do ambiente educativo da sala?</p> <p>F2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do ambiente</p>

	<p>educativo? Como as define?</p> <p>F2.1 As famílias participam na organização do ambiente educativa? Se sim, como?</p>
<p>H. Conclusão da entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Finalizar entrevista 	<p>a</p> <p>Chegámos ao fim da entrevista, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos mencionados ao longo da entrevista?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade</p>

ANEXO G. QUESTIONÁRIO
CONCRETIZADO À EDUCADORA
COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Entrevista a educadora

Considerei pertinente conceber a entrevista de forma a obter informações relativas à caracterização do contexto socioeducativo inerente à Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Importa ainda ressaltar que a entrevista foi respondida por escrito, com o intuito de agilizar o processo de recolha da informação. Para salvaguardar a identidade da pessoa participante, foi-lhe atribuída uma sigla.

Legenda:

E.- Estagiária

Ed.- Educadora A.

E. 1- Qual é a sua formação?

Ed.- Mestrado em Educação Pré-Escolar, concluído na Escola Superior de Educação de Lisboa.

E. 2- Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Ed.- Desde novembro 2015, ano de conclusão do mestrado.

E. 3- O que significa, para si, ser educador/a de infância?

Ed.- Ser educador/a de infância envolve assumir a responsabilidade pela educação e o desenvolvimento das crianças nos seus primeiros anos de vida, sendo que este é um período crucial do seu crescimento. É uma missão desafiadora, sobretudo porque quase não há dias iguais e porque dificilmente encaramos tudo como expectável, mas também incrivelmente gratificante, uma vez que somos uma parte fundamental do futuro das crianças (o que, para as crianças, tanto pode ser positivo, como negativo, dependendo da forma como agimos diariamente). Exige estabilidade emocional, esforço físico, formação

contínua e muitas qualidades que transcendem a parte profissional: empatia, respeito, compromisso...

Costumo afirmar que uma das condições fundamentais para a área da educação é gostar muito de trabalhar com crianças. Não basta gostar muito de crianças. Este "gostar muito de trabalhar com crianças" implica saber do que são capazes, respeitá-las e a todos os seus direitos, compreender que têm os seus momentos bons e maus, deixar-se maravilhar pelas suas explorações e conquistas, estar preparado(a) para os desafios do cuidar, ceder quando as “lutas” não fazem sentido, ser e dar o exemplo, estar disponível e presente, criar vínculos muito fortes pelos quais somos responsáveis.

Como diria Paulo Freire, “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

E. 4- Fale-me do seu percurso profissional.

Ed.- O meu percurso profissional começou em creche, numa instituição que quase me fez desacreditar no propósito da Educação de Infância, pela forma como se lidava com as pessoas, quer fossem crianças ou adultas. Felizmente, após o término do ano letivo, o primeiro como Educadora de Infância, decidi deixar de exercer funções nessa instituição e continuar apenas o meu emprego como supervisora num hipermercado.

Alguns meses depois, recebi uma proposta para fazer a substituição de uma Educadora num Jardim-de-Infância, com a duração de um mês, durante a qual acompanhei um grupo de crianças com 3 anos. Tudo foi maravilhoso, o que me fez refletir muito sobre a diferença de realidades que tinha encontrado nas diferentes respostas sociais até ao momento.

Mais tarde, voltei a receber outra proposta de substituição de uma Educadora, desta vez por um período mais alargado, numa Creche em Telheiras. Nesta instituição, finalmente, foi possível perceber que a resposta dos 0 aos 3 anos também é maravilhosa, o que resultou em oito anos como educadora, até ter decidido mudar para a ATM.

E. 5- Já trabalhou segundo determinado modelo pedagógico? Qual? Em Creche ou JI? E porquê?

Ed.- Trabalhei segundo o Movimento da Escola Moderna (MEM), sobretudo em Creche, porque era o modelo pedagógico implementado na instituição. Foi através do MEM que percebi como a ação pedagógica pode ser totalmente respeitosa para as crianças e as suas famílias.

E. 6- Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Ed.- Sendo que comecei a trabalhar na ATM apenas em setembro de 2023, o meu percurso é ainda muito breve. Apesar de me identificar muito com a equipa, já conhecer bem as crianças, o espaço e as rotinas, sinto que ainda me estou a encontrar nesta nova etapa da minha vida profissional, o que é totalmente normal e esperado.

E. 7- O que significa para si a educação dos 3 anos aos 5 anos?

Ed.- A educação na faixa etária dos 3 aos 5 anos refere-se à educação na primeira infância, período durante o qual as crianças se encontram numa fase crítica do seu desenvolvimento e no qual desenvolvem capacidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras fundamentais. Ainda frequentemente confundida como a etapa de “preparação para o 1º ciclo”, a educação dos 3 aos 5 anos, é importante por si mesmo e não deve ser ultrapassada para que competências que surgirão naturalmente sejam treinadas. As crianças dos 3 aos 5 anos precisam de brincar, explorar, ser acolhidas e cuidadas. É através da liberdade de movimentos, pensamento, criação e raciocínio que poderão desenvolver no seu expoente máximo todas as suas capacidades. Para tal, o ambiente educativo deve ser estruturado para ser acolhedor, estimulante e adaptado às necessidades individuais das crianças.

E. 8- Qual a importância do JI para a(s) criança(s)? E para as famílias(s)?

Ed.- O Jardim de Infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e oferece vários benefícios tanto para elas como para as suas famílias. Além disso, fortalece a colaboração entre educadores/as e famílias, promovendo uma abordagem holística e integrada para o crescimento e aprendizagem das crianças.

E. 9- Enquanto educadora de infância, costuma promover a participação dos pais e/famílias em contexto JI? De que modo?

Ed.- Sim, evidenciando a comunidade da qual todos fazemos parte. As famílias são convidadas a colaborar com a equipa, desde o início do ano letivo, refletindo em conjunto para melhorar os diversos espaços e práticas na instituição. Por outro lado, as famílias fazem parte da nossa rotina e são frequentemente convidadas a entrar e permanecer na sala, no recreio... não só pelo(a) filho(a), em momentos mais individualizados, como também nos momentos em grande grupo – como por exemplo, para participarem numa conversa, para partilharem uma vivência de família, para realizarem uma atividade.

E. 10- Como define criança?

Ed.- Quanto mais convivo com crianças, mais maravilhada fico. Da inocência à perseverança, da ternura à teimosia, da simplicidade à variedade, raramente há dias iguais quando convivemos com crianças. Encaro-as sempre como as pessoas capazes e criativas que são (ou podem ser, infelizmente há muitos fatores externos que definem isso). Por norma, existe a tendência para falarmos do que as crianças aprendem à medida que crescem, mas quase nos passa despercebido o que nos ensinam diariamente. O excerto que partilho em seguida tem-me ajudado muito a refletir sobre o que “é ser criança” num mundo cheio de pessoas adultas que parecem ter-se esquecido do que isso significa.

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas pelas suas infantilidades; é

suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a independência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas ‘soluções’ originais para os problemas. (Pollard, 1985, citado em Sarmiento & Pinto, 1997, p. 13)

E. 11- Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?

Ed.- O grupo de crianças que acompanho atualmente é um grupo heterogéneo e muito diversificado a vários níveis. São crianças que se caracterizam sobretudo pela imensa energia e vontade de explorar o que as rodeia. São muito curiosas e gostam de experimentar e descobrir tudo o que se apresenta como novo. Gostam de conversar, de interagir e brincar com as pessoas adultas e ainda precisam muito de apoio na gestão das suas emoções. É um grupo que tenho estado a conhecer ao longo dos últimos quatro meses e, como deveria acontecer com qualquer relação, tem sido um processo feito com respeito e ao ritmo de cada criança.

E. 12- Quais as áreas/espacos e as atividades preferidas do grupo?

Ed.- As áreas mais procuradas pelo grupo são a área do faz-de-conta, sendo que várias crianças gostam muito de se disfarçar e de recriar momentos do quotidiano; e a área das construções, na qual os materiais disponíveis assumem diversas funções. Por outro lado, as crianças do grupo também gostam muito de fazer desenhos, de atividades de Expressão Plástica, de Expressão pelo Movimento e de brincar no recreio.

E. 13- A OSE adotou algum modelo pedagógico?

Ed.- Sim, a metodologia de trabalho adotada assenta nos princípios do MEM, embora seja muito flexível na sua abordagem.

E. 14- A sua prática é norteadada por algum modelo pedagógico?

Ed.- Sim, também de acordo com o modelo praticado na instituição, mas tenho encarado a educação como holística, flexível e abrangente que deve ser.

E. 15- Se sim, qual(is) o(s) princípio(s) subjacente(s)? Como o(s) implementa? A implementação do modelo em questão provocou alterações no modo como percebe a criança?

Ed.- Assumir o MEM como prática pedagógica é acreditar na realização de uma prática democrática, relativamente à gestão do currículo, das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço. Assim, através da ação, pretende-se proporcionar um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão dos aspetos referentes à sala de atividades e ao espaço educativo na sua globalidade. O MEM propõe um currículo baseado em questões que se traduzem em problemas ou em motivações da vida real e, desta forma, são as experiências de vida de cada criança, os seus interesses e saberes que se revelam como impulsionadores de novas descobertas.

A criança surge como uma pessoa competente, com direito a ter voz (não só verbal) e protagonismo. A comunicação surge, assim, como um pilar da educação no movimento e dá-se não só através da linguagem como também através da comunicação emocional, das ações e dos gestos cheios de sentido e significado.

E. 16- Que outros modelos pedagógicos conhece? De entre eles, com quais já trabalhou?

Ed.- Tenho vindo a conhecer vários modelos pedagógicos ao longo dos anos, por iniciativa própria, mas apenas trabalhei diretamente com o MEM.

E. 17- Como organiza o ambiente educativo? Como é organizado o tempo, o grupo e o espaço/materiais?

Ed.- Todos estes aspetos são organizados entre a equipa de sala e as crianças, embora também aconteçam em parceria com as restantes pessoas da instituição.

Assumindo a criança como ator na sua aprendizagem, é importante que o espaço criado em função da mesma, a sala de atividades, seja pensado e organizado em conjunto com o grupo ou tendo em conta os seus interesses e necessidades.

O espaço físico tem, assim, os recursos considerados necessários para as aprendizagens das crianças, de modo a proporcionar desafios cognitivos e motores que as estimulem no desenvolvimento das suas capacidades. Contudo, prioriza-se a flexibilidade e versatilidade do espaço, para possibilitar diferentes utilizações.

No que respeita a organização temporal, existe uma rotina que proporciona às crianças uma sequência de acontecimentos que elas seguem, compreendem e nos quais têm um papel ativo. Contudo, este é também um aspeto que se rege pelos princípios de flexibilidade e adaptação, estando constantemente sujeito a pequenas alterações, no sentido de se respeitar o tempo individual de cada criança e as suas necessidades físicas, sociais e emocionais.

Relativamente à organização do grupo e ao planeamento de atividades, normalmente são utilizados instrumentos característicos do MEM, que permitem fazer a monitorização da ação do grupo, regulam o quotidiano das crianças na sala e apoiam o trabalho pedagógico a desenvolver na mesma. Estes instrumentos surgem à medida que começa a fazer sentido para o grupo e são utilizados diariamente na sala de atividades.

E. 18- Quem é o responsável pela organização do ambiente educativo da sala?

Ed.- Creio que a resposta anterior também se adequa a esta pergunta.

E. 19- Quais são as suas prioridades relativamente à organização do ambiente educativo? Como as define?

Ed.- E a esta pergunta também.

E. 20- As famílias participam na organização do ambiente educativo? Se sim, como?

Ed.- As famílias revelam-se como parceiras no desenvolvimento harmonioso das crianças e, por isso, podem ser uma mais-valia em qualquer aspeto que esteja relacionado com o ambiente educativo.

ANEXO H. QUESTIONÁRIO
CONCRETIZADO À AUXILIAR DE AÇÃO
EDUCATIVA

| | ' ' | | ' ' |

Entrevista a auxiliar de ação educativa

Considerarei significativo conceber a entrevista de forma a obter informações acerca da caracterização do contexto socioeducativo, inerente à Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Ressalvando ainda que esta entrevista seja respondida por escrito de modo a agilizar o processo de recolha da informação. Para que a sua identidade seja preservada, foi-lhe atribuída uma sigla.

Legenda:

E.- Estagiária

Aux. V.- Auxiliar de Ação educativa V.

E.- 1. Qual é a sua formação?

Aux. V.- 12 ano

E.- 2. Há quantos tempo exerce funções de auxiliar de ação educativa?

Aux. V.- 14 anos

E.- 3. O que significa, para si, ser auxiliar de ação educativa?

Aux. V. Para mim ser auxiliar de acção educativa é muito mais que só gostar de crianças.

Ser auxiliar de acção educativa é ter um papel muito e importante e ativo no desenvolvimento da criança. É ser colo, é ser amparo, é ser palco de muitas brincadeiras e experiências. É AMOR.

E.- 4. Fale-me do seu percurso profissional.

Aux. V.-

1. Administrativa numa empresa de formação;
2. Operadora de caixa;
3. Auxiliar de ação educativa.

E.- 5. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Aux. V. – Na ATM comecei por ser auxiliar de ação educativa na creche (3anos) e estou na valência de jardim de infância há 11 anos.

E.- 6. O que significa para si a educação dos 3 anos aos 5 anos?

Aux. V.- os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social da criança.

O facto de termos salas heterogêneas permite que as crianças façam parte de uma comunidade diversa e que alimentem o seu crescimento.

E.- 7. Qual a importância do JI para a(s) criança(s)? E para as famílias(s)?

Aux. V.- O ji é como se fosse um laboratório de aprendizagens a partir de todos os lados; o espaço, as outras crianças, os adultos e da própria rotina.

As famílias São parceiras na vida do jardim de infância através de uma relação de confiança e de sinceridade entre todos.

E.- 8. As famílias participam no contexto JI? De que modo?

As famílias costumam participar na dinâmica de jardim de infância através das vivências que têm com os seus filhos.

Por vezes vêm contar uma história, cozinhar e acompanhar a alguma Saída.

E.- 9. Como define criança?

Aux. V.- É um ser cheio de vontades que brinca, interage, vivencia papéis, cria relação consigo mesma, com os pares e com adultos.

Que tem uma capacidade de amar incondicionalmente e que é feliz com pouco ou com quase nada. “Ser criança é deixar livre o imaginar”

E.- 10. Quais as áreas/espacos e as atividades preferidas do grupo?

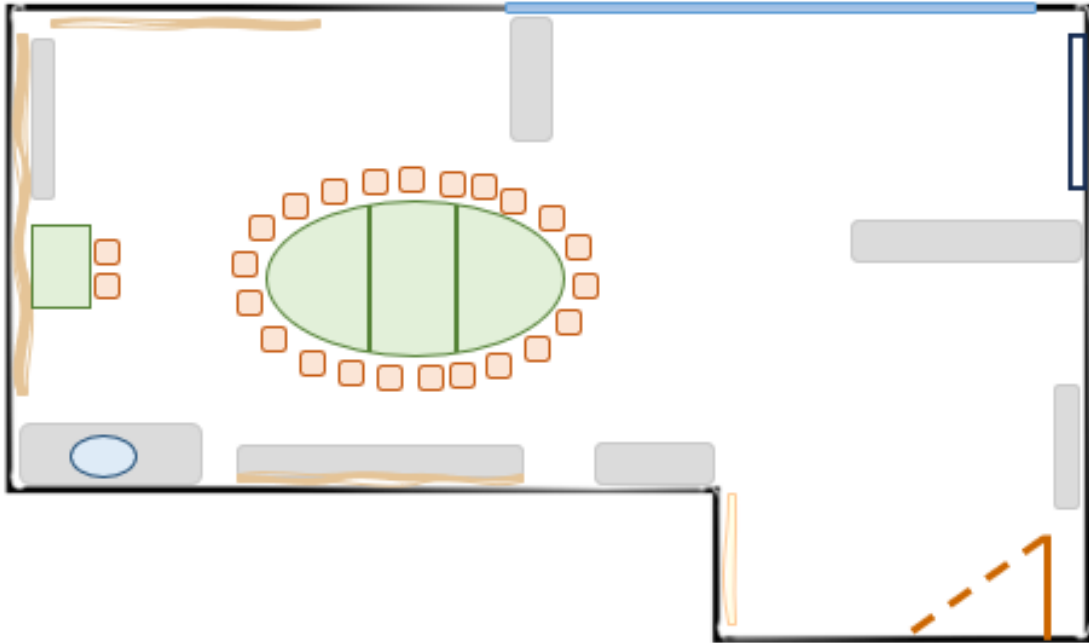
Aux. V.-Estas crianças fofas gostam muito de ouvir histórias divertidas, brincar no exterior, na área do faz de conta, de pintar, desenhar e de fazer grandes construções.

ANEXO I. PLANTA DA SALA 1

| | ' ' | | ' ' |

Figura 1.

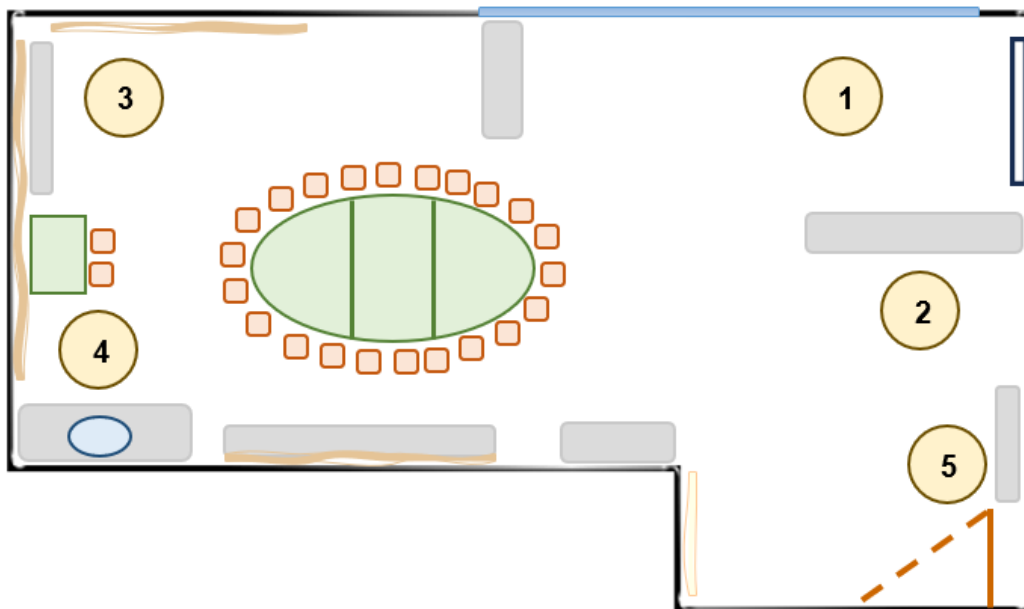
Planta da Sala 1 de JI.



Nota: Elaboração Própria.

Figura 2.

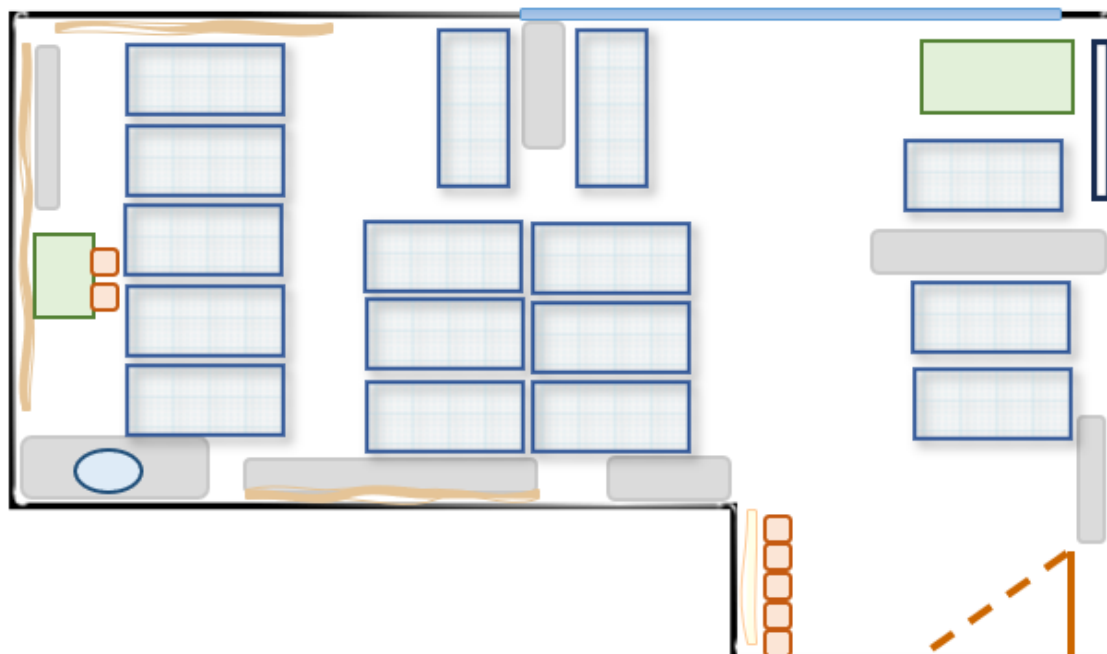
Planta da sala 1 de JI- áreas.



Nota: Elaboração Própria.

Figura 3.

Planta da sala 1 de JI- Sesta.



Elaboração Própria.

Legenda das Áreas da Sala 1:

Área do Faz de Conta e da casinha ⇨ 1

Área dos Jogos e das construções ⇨ 2


Área da Biblioteca ⇨ 3

Área das Artes Plásticas ⇨ 4

Área das Ciências ⇨ 5

Elaboração Própria.

Legenda da Planta da Sala 1:

Janela	
Porta	
Placards	
Quadro branco	
Espelho	
Armário	
Lavatório	
Mesa	
Cadeiras	
Catres	

Elaboração Própria.

ANEXO J. TABELA DE CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO-ALVO

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 2.*Caracterização do Grupo de crianças - Sala 1 de JI*

Crianças	Género	Data de nascimento	Irmãos
A.R.	Masculino	07/02/2018	0
A.S.	Feminino	24/09/2019	4
C.P	Feminino	22/03/2020	2
D.G.	Masculino	27/05/2019	1
E.	Feminino	07/03/2020	2
F.F.	Masculino	07/05/2020	1
G.C.	Masculino	19/04/2018	1
G.L.	Masculino	21/05/2019	0
G.M.	Masculino	20/07/2020	1
G.P.	Masculino	09/01/2019	0
J.S.	Masculino	28/08/2020	1
K.	Feminino	26/12/2020	0
L.A	Feminino	17/07/2019	2
M.S.	Feminino	11/08/2020	0
R.C.	Masculino	16/06/2019	0
S.V.	Masculino	15/04/2020	0
T.G.	Masculino	22/03/2019	1
T.M.	Masculino	29/11/2018	1
V.Ga.	Masculino	16/12/2018	0
V.Gs.	Masculino	19/10/2020	0
Vi.	Feminino	12/04/2020	0
V.P.	Masculino	31/12/2018	0

Elaboração Própria.

ANEXO K. COMUNICADO ÀS
FAMÍLIAS-INVESTIGAÇÃO

| | " | | | " |

INFORMAÇÃO

Tema da Investigação: Perceções das crianças, das famílias e da equipa educativa sobre as relações intergeracionais em educação de infância

Ao longo deste estágio da Prática Profissional Supervisionada II, foi-me solicitado identificar no contexto, uma questão que culmine numa investigação e que desta forma traga resultados para o meio escolar. Ao observar o contexto onde me insiro, deparei-me com uma organização socioeducativa que instiga a convivência e partilha entre gerações, algo que considero importante não apenas ao nível da socialização, como também das aprendizagens que as crianças adquirem nestes momentos.

E em resposta ao que me foi solicitado pela Unidade Curricular da Prática Supervisionada II, achei pertinente percecionar as diferentes conceções que têm as famílias, a equipa educativa e as crianças acerca da intergeracionalidade, de modo a compreender o seu impacto no contexto educativo.]

E de forma a compreender as diferentes perspetivas das famílias relativamente ao tema em investigação, solicito a vossa colaboração para responderem a uma entrevista de acordo também com a vossa disponibilidade. E após recolher toda a informação e analisá-la partilharei convosco os resultados da mesma.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade e participação!

Atenciosamente

Catarina Cipriano

ANEXO L. GUIÃO DE ENTREVISTA
APLICADO ÀS CRIANÇAS -
INTERGERACIONALIDADE NO
CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

A. Guião de entrevista às crianças – Intergeracionalidade no contexto educativo				
	Temas	Objetivos	Tópicos	Questões
A	<p>-Informação dos objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso.</p> <p>-Autorização realizar a entrevista.</p> <p>-Anonimato e confidencialidade.</p>	<p>-Comunicar os objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso, mencionando o carácter da recolha de dados ao nível das perceções e opiniões do entrevistado, não existindo respostas certas ou erradas;</p> <p>-Solicitar a sua autorização para gravar a entrevista por áudio;</p> <p>-Garantir o anonimato e confidencialidade do entrevistado.</p>		<p>-Autoriza a gravação de áudio da entrevista?</p>
B	Dados identificativos do entrevistado.	-Reconhecer o entrevistado/a.	-Idade	- Quantos anos tens?
C	Conceções e perspectivas acerca das relações interrelacionais.	- Compreender a perspectiva do entrevistado acerca da definição de idoso.	-Perspetiva das crianças relativamente às atividades com os idosos	<p>- Para ti o que é ser idoso?</p> <p>- O que achas das idas até ao CDC?</p>

		<p>-Saber qual a perspectiva das crianças sobre as atividades e momentos de partilha com os idosos.</p> <p>- Compreender o interesse das crianças em partilhar momentos e brincadeiras com os idosos.</p>	<p>e aos momentos de convívio com estes.</p>	<p>- Gostas quando os idosos vêm ter connosco aqui à escola?</p> <p>- O que mais gostaste de fazer até hoje com os idosos?</p> <p>- O que sentes quando estás com os idosos?</p> <p>- Achas importante estar com os idosos e fazer atividades com eles?</p> <p>- Costumas brincar com os idosos? E gostas de brincar com eles?</p> <p>- Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?</p>
D	Agradecimentos	<p>-Interpelar o entrevistado se quer salientar mais algum aspecto que não tenha sido contemplado anteriormente.</p> <p>-Gratular a sua disponibilidade.</p>	<p>- Alguma informação que o entrevistado queira acrescentar.</p>	<p>- Queres acrescentar ou dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos que partilhaste com eles/as?</p>

ANEXO M. GUIÃO DA ENTREVISTA
APLICADO ÀS CRIANÇAS -
INTERGERACIONALIDADE FORA
CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

A. Guião de entrevista às crianças – Intergeracionalidade fora do contexto educativo				
	Temas	Objetivos	Tópicos	Questões
A	<p>Informação dos objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso.</p> <p>Autorização a realizar a entrevista.</p> <p>Anonimato e confidencialidade.</p>	<p>Comunicar os objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso, mencionando o carácter da recolha de dados ao nível das perceções e opiniões do entrevistado, não existindo respostas certas ou erradas;</p> <p>Solicitar a sua autorização para gravar a entrevista por áudio;</p> <p>Garantir o anonimato e confidencialidade do entrevistado.</p>		-Autoriza a gravação de áudio da entrevista?
B	Dados identificativos do entrevistado		-Idade	-Quantos anos tens?
C	Conceções e perspectivas acerca das relações interrelacionais.	<p>Saber qual a perspetiva das crianças sobre o contacto intergeracional, fora do contexto educativo.</p> <p>Compreender o interesse das crianças em partilhar momentos e brincadeiras com os idosos.</p>	<p>-Perspetiva das crianças que não têm contacto com os idosos no contexto escolar.</p> <p>-Perspetiva que têm do</p>	<p>- Para ti o que é ser idoso?</p> <p>-Quem são os idosos com quem costumavas estar?</p> <p>-Gostas de estar com idosos?</p>

			contacto com idosos fora do meio escolar.	-E o que mais gostas de fazer quando estas com os idosos? -O que sentes quando estás com os idosos? -Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?
D	Agradecimentos	Interpelar o entrevistado se quer salientar mais algum especto que não tenha sido contemplado anteriormente. Gratular a sua disponibilidade.	- Alguma informação que o entrevistado queira acrescentar.	-Queres acrescentar ou dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos com estes?

ANEXO N. GUIÃO DE INQUÉRITO POR
ENTREVISTA APLICADO ÀS
EDUCADORAS DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

A. Guião de entrevista das Educadoras de Infância				
	Temas	Objetivos	Tópicos	Questões
A	<p>Informação dos objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso.</p> <p>Anonimato e confidencialidade.</p>	<p>Comunicar os objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso, mencionando o carácter da recolha de dados ao nível das perceções e opiniões do entrevistado, não existindo respostas certas ou erradas;</p> <p>Garantir o anonimato e confidencialidade do entrevistado.</p>		
B	Dados indicativos do entrevistado.		<ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Habilitações; - Tempo de serviço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Qual a sua formação? - Há quanto tempo exerce?
C	<p>Conceções:</p> <p>Perspetivas e impacto que a intergeracionalidade tem na</p>	<p>Saber, na perspectiva do entrevistado/a, o que é a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intergeracionalidade; - Atividade; - Momentos; 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por intergeracionalidade na infância?

	<p>formação das crianças.</p>	<p>intergeracionalidade.</p> <p>Compreender na ótica do entrevistado o impacto destes momentos intergeracionais.</p> <p>Saber na perspectiva do entrevistado, se considera que a mediação da intergeracionalidade efetivada dentro e fora do contexto escolar é igual.</p>	<p>-Aprendizagens.</p>	<p>- Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo? Se sim, de que forma?</p> <p>- Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas? Porquê?</p> <p>- Considera que as atividades com os idosos são benéficas e essenciais para o desenvolvimento e para as aprendizagens das crianças? Se sim de que forma?</p> <p>- Considera que as relações intergeracionais fora do contexto educativo tem impacto no</p>
--	-------------------------------	--	------------------------	---

				<p>desenvolvimento da criança de igual forma que no contexto educativo?</p> <p>Porquê?</p> <p>- Para si, o que são estes momentos de brincadeira e partilha entre as crianças e os idosos?</p>
D	Agradecimentos.	<p>Interpelar o entrevistado se quer salientar mais algum aspecto que não tenha sido contemplado anteriormente.</p> <p>Gratular a sua disponibilidade.</p>	<p>- Alguma informação que o entrevistado queira acrescentar.</p>	<p>- Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?</p>

ANEXO O. GUIÃO DE INQUÉRITO POR
ENTREVISTA APLICADO ÀS FAMÍLIAS-
INTERGERACIONALIDADE NO
CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

A. Guião de entrevista às famílias das crianças (CDC)- Intergeracionalidade no contexto educativo				
	Temas	Objetivos	Tópicos	Questões
A	<p>Informação dos objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso.</p> <p>Anonimato e confidencialidade.</p>	<p>Comunicar os objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso, mencionando o carácter da recolha de dados ao nível das perceções e opiniões do entrevistado, não existindo respostas certas ou erradas;</p> <p>Garantir o anonimato e confidencialidade do entrevistado.</p>		
B	Dados indicativos do entrevistado.		<ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Habilitações; 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua idade? - Qual a sua formação?
C	<p>Conceções:</p> <p>Perspetivas e impacto que a intergeracionalidade tem na</p>	<p>Saber, na perspectiva do entrevistado/a, o que é a intergeracionalidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intergeracionalidade; - Atividade; - Momentos; - Aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por intergeracionalidade na infância? - Considera que é essencial

	<p>formação das crianças.</p>	<p>Compreender na ótica do entrevistado o impacto destes momentos intergeracionais.</p>		<p>promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a? - O que são para si os momentos de brincadeira e partilha entre as crianças e os idosos? - O seu/a filho/a aborda em casa os momentos de partilha e brincadeira com os idosos?
D	<p>Agradecimentos.</p>	<p>Interpelar o entrevistado se quer salientar mais</p>	<p>- Alguma informação que o</p>	<p>- Quer acrescentar mais alguma coisa que considere</p>

	<p>algum especto que não tenha sido contemplado anteriormente.</p> <p>Gratular a sua disponibilidade.</p>	<p>entrevistado queira acrescentar.</p>	<p>significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?</p>
--	---	---	---

ANEXO P. GUIÃO DE INQUÉRITO POR
ENTREVISTA APLICADO ÀS FAMÍLIAS-
INTERGERACIONALIDADE FORA
CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

A. Guião de entrevista às famílias das crianças (não contactam com o CDC)				
- Intergeracionalidade no contexto educativo				
	Temas	Objetivos	Tópicos	Questões
A	<p>Informação dos objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso.</p> <p>Anonimato e confidencialidade.</p>	<p>Comunicar os objetivos da entrevista no âmbito da investigação em curso, mencionando o carácter da recolha de dados ao nível das perceções e opiniões do entrevistado, não existindo respostas certas ou erradas;</p> <p>Garantir o anonimato e confidencialidade do entrevistado.</p>		
B	Dados indicativos do entrevistado.		<p>- Idade;</p> <p>- Habilitações;</p>	<p>- Qual a sua idade?</p> <p>- Qual a sua formação?</p>
C	<p>Conceções:</p> <p>Perspetivas e impacto que a intergeracionalidade tem na</p>	<p>Saber, na perspectiva do entrevistado/a, o que é a intergeracionalidade.</p>	<p>- Intergeracionalidade;</p> <p>- Aprendizagens.</p>	<p>-O que entende por intergeracionalidade na infância?</p>

	<p>formação das crianças.</p>	<p>Compreender na ótica do entrevistado o impacto destes momentos intergeracionais.</p>		<p>- Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)</p> <p>- Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?</p>
D	<p>Agradecimentos.</p>	<p>Interpelar o entrevistado se quer salientar mais algum aspecto que não tenha sido contemplado anteriormente.</p> <p>Gratular a sua disponibilidade.</p>	<p>- Alguma informação que o entrevistado queira acrescentar.</p>	<p>- Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?</p>

ANEXO Q. TRANSCRIÇÕES DAS
ENTREVISTAS APLICADAS ÀS
CRIANÇAS - INTERGERACIONALIDADE
NO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Primeiramente ao iniciar o diálogo individualmente com cada criança, fui explicando o que iria ocorrer nos momentos seguintes a cada indivíduo. E questionando-os se queriam responder à entrevista, ao que nem todas as crianças mostraram interesse e a sua vontade foi preservada.

Transcrição da entrevista às crianças- Intergeracionalidade no contexto educativo

Catarina: (Numeração)

Criança: (A.R.)

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

A.R.- Sim!

2. Quantos anos tens?

A.R.- 5.

3. Para ti o que é ser idoso?

A.R.- Eu gosto de estar com elas.

4. O que achas das idas até ao CDC?

A.R.- Sabe bem!

5. Gostas quando os idosos vêm ter connosco aqui à escola?

A.R.- Sim.

6. O que mais gostaste de fazer até hoje com os idosos?

A.R.- De fazer muitas coisas, eu gostei de brincar aqueles coisos que nós temos que tirar em baixo e não podemos tocar (jogo do mikado).

7. O que sentes quando estás com os idosos?

A.R.- Sinto-me bem!

8. Achas importante estar com os idosos e fazer atividades com eles?

A.R.- Sim!

9. Costumas brincar com os idosos? E gostas de brincar com eles?

A.R.- Sim e sim!

10. Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?

A.R.- Sim! Porque eu gosto bué de brincar com os idosos. E eu aprendi o jogo do galo.

11. Queres dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos que partilhaste com eles/as?

A.R.- Não.

Transcrição da entrevista às crianças- Intergeracionalidade no contexto educativo

Catarina: (Numeração)

Criança: (T.M.)

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

T.M.- Sim!

2. Quantos anos tens?

T.M.- 5.

3. Para ti o que é ser idoso?

T.M.- Brincar.

4. O que achas das idas até ao CDC?

T.M.- Foi fixe.

5. Gostas quando os idosos vêm ter connosco aqui à escola?

T.M.- Sim.

6. O que mais gostaste de fazer até hoje com os idosos?

T.M.- Brincar com a bicicleta.

7. O que sentes quando estás com os idosos?

T.M.- Feliz.

8. Achas importante estar com os idosos e fazer atividades com eles?

T.M.- Sim!

9. Costumas brincar com os idosos? E gostas de brincar com eles?

T.M.- Sim, brincar a bola.

10. Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?

T.M.- Sim! Andar de bicicleta melhor.

11. Queres dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos que partilhaste com eles/as?

T.M.- Não.

Transcrição da entrevista às crianças- Intergeneracionalidade no contexto educativo

Catarina: (Numeração)

Criança: (V.G.)

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

V.G.- Sim!

2. Quantos anos tens?

V.G.- 5.

3. Para ti o que é ser idoso?

V.G.- Não sei! Pessoas com bengalas.

4. O que achas das idas até ao CDC?

V.G.- Gosto muito de ir brincar.

5. Gostas quando os idosos vêm ter connosco aqui à escola?

V.G.- Não!

6. O que mais gostaste de fazer até hoje com os idosos?

V.G.- Gostei de só desenhar no chão.

7. O que sentes quando estás com os idosos?

V.G.- Mal, bom, tristeza e alegria, muitas emoções.

8. Achas importante estar com os idosos e fazer atividades com eles?

V.G.- Não sei.

9. Costumas brincar com os idosos? E gostas de brincar com eles?

V.G.- Sim!

10. Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?

V.G.- Não, nada.

11. Queres dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos que partilhaste com eles/as?

V.G.- Não.

Transcrição da entrevista às crianças- Intergeracionalidade no contexto educativo

Catarina: (Numeração)

Criança: (V.P.)

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

V.P.- Sim!

2. Quantos anos tens?

V.P.- 5.

3. Para ti o que é ser idoso?

V.P.- Joga.

4. O que achas das idas até ao CDC?

V.P.- Não gosto!

5. Gostas quando os idosos vêm ter connosco aqui à escola?

V.P.- Sim.

6. O que mais gostaste de fazer até hoje com os idosos?

V.P.- Gosto de comer bolo de chocolate.

7. O que sentes quando estás com os idosos?

V.P.- Sinto-me triste, porque o amigo está-me sempre a bater. Mas com os idosos sinto-me bem!

8. Achas importante estar com os idosos e fazer atividades com eles?

V.P.- Não, porque eu não gosto.

9. Costumas brincar com os idosos? E gostas de brincar com eles?

V.P.- Sim, mas não gosto.

10. Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?

V.P.- Não!

11. Queres dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos que partilhaste com eles/as?

V.P.- Não.

ANEXO R. TRANSCRIÇÕES DAS
ENTREVISTAS APLICADAS ÀS
CRIANÇAS - INTERGERACIONALIDADE
FORA DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Primeiramente ao iniciar o diálogo individualmente com cada criança, fui explicando o que iria ocorrer nos momentos seguintes a cada indivíduo. E questionando-os se queriam responder à entrevista, ao que nem todas as crianças mostraram interesse e a sua vontade foi preservada.

Transcrição da entrevista às crianças- Intergeneracionalidade fora do contexto educativo

Catarina: (Numeração)

Criança: (A.S.)

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

A.S.- Sim.

2. Quantos anos tens?

A.S.- 1,2,3,4, tenho 4.

3. Para ti o que é ser idoso?

A.S.- Eu não sei o que é ser idoso.

4. Quem são os idosos com quem costumás estar?

A.S.- Eu não sei.

5. Gostas de estar com idosos?

A.S.- Não sei.

6. E o que mais gostas de fazer quando estás com os idosos?

A.S.- Com a mãe.

7. O que sentes quando estás com os idosos?

A.S.- Ser idoso é uma coisa, que eu amo toda a gente.

8. Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?

A.S.- Não sei.

9. Queres dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos com estes?

A.S.- Não.

Transcrição da entrevista às crianças- Intergeracionalidade fora do contexto educativo

Catarina: (Numeração)

Criança: (D.G.)

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

D.G.- Sim.

2. Quantos anos tens?

D.G.- 4.

3. Para ti o que é ser idoso?

D.G.- Não sei.

4. Quem são os idosos com quem costumavas estar?

D.G.- Com o pai, mãe e os avós.

5. Gostas de estar com idosos?

D.G.- Dançar.

6. E o que mais gostas de fazer quando estas com os idosos?

D.G.- Sim.

7. O que sentes quando estás com os idosos?

D.G.- Não sei, zangado. Porque eles estão sempre a dar frutas depois zangam-se comigo quando não estou a comer tudo.

8. Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?

D.G.- Não têm brinquedos, mas têm legos pequenos. Brinco sozinho.

9. Queres dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos com estes?

D.G.- Não.

Transcrição da entrevista às crianças- Intergeracionalidade fora do contexto educativo

Catarina: (Numeração)

Criança: (G.L.)

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

G.L.- Sim.

2. Quantos anos tens?

G.L.- 4.

3. Para ti o que é ser idoso?

G.L.- Não sei.

4. Quem são os idosos com quem costumavas estar?

G.L.- Pai, o avô.

5. Gostas de estar com idosos?

G.L.- Sim.

6. E o que mais gostas de fazer quando estas com os idosos?

G.L.- Brincar com o avô. Ao jogo do galo.

7. O que sentes quando estás com os idosos?

G.L.- Não sei.

8. Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?

G.L.- Não sei.

9. Queres dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos com estes?

G.L.- É bom estar com os avós e o avó vem buscar.

Transcrição da entrevista às crianças- Intergeneracionalidade fora do contexto educativo

Catarina: (Numeração)

Criança: (G.M.)

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

G.M.- Sim.

2. Quantos anos tens?

G.M.- 3.

3. Para ti o que é ser idoso?

G.M.- Não sei.

4. Quem são os idosos com quem costumás estar?

G.M.- Avó e o avô.

5. Gostas de estar com idosos?

G.M.- Sim.

6. E o que mais gostas de fazer quando estas com os idosos?

G.M.- Brincar a comida, fazemos o papar.

7. O que sentes quando estás com os idosos?

G.M.- Contente.

8. Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?

G.M.- Sim, a dormir na cama.

9. Queres dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos com estes?

G.M.- Gosto do colo.

Transcrição da entrevista às crianças- Intergeracionalidade fora do contexto educativo

Catarina: (Numeração)

Criança: (L.A.)

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

L.A.- Sim.

2. Quantos anos tens?

L.A.- 4.

3. Para ti o que é ser idoso?

L.A.- Não sei.

4. Quem são os idosos com quem costumavas estar?

L.A.- Com a mãe e os que estão ao pé da nossa escola.

5. Gostas de estar com idosos?

L.A.- Sim.

6. E o que mais gostas de fazer quando estas com os idosos?

L.A.- Não sei, mas eu ia chamar os amigos para ir ao CDC, todos. Ver o que é que os idosos iam falar.

7. O que sentes quando estás com os idosos?

L.A.- Feliz.

8. Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?

L.A.- Não sei.

9. Queres dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos com estes?

L.A.- Não sei. Eu gostava que os idosos falassem comigo para dizer uma coisa que eu gostava.

Transcrição da entrevista às crianças- Intergeneracionalidade fora do contexto educativo

Catarina: (Numeração)

Criança: (R.C.)

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

R.C.- Sim.

2. Quantos anos tens?

R.C.- 4.

3. Para ti o que é ser idoso?

R.C.- Não sei.

4. Quem são os idosos com quem costumavas estar?

R.C.- Não.

5. Gostas de estar com idosos?

R.C.- Não sei.

6. E o que mais gostas de fazer quando estas com os idosos?

R.C.- Com a mãe.

7. O que sentes quando estás com os idosos?

R.C.- Não sei.

8. Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?

R.C.- Não sei.

9. Queres dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos com estes?

R.C.- Não.

Transcrição da entrevista às crianças- Intergeracionalidade fora do contexto educativo

Catarina: (Numeração)

Criança: (S.V.)

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

S.V.- Autorizo a entrevista.

2. Quantos anos tens?

S.V.- 1, 2, 3, tenho 3.

3. Para ti o que é ser idoso?

S.V.- Não sei.

4. Quem são os idosos com quem costumavas estar?

S.V.- Não sei.

5. Gostas de estar com idosos?

S.V.- Sim.

6. E o que mais gostas de fazer quando estas com os idosos?

S.V.- Não sei.

7. O que sentes quando estás com os idosos?

S.V.- Não sei.

8. Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?

S.V.- Não sei.

9. Queres dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos com estes?

S.V.- Não.

Transcrição da entrevista às crianças- Intergeracionalidade fora do contexto educativo

Catarina: (Numeração)

Criança: (T.G.)

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

T.G.- Sim.

2. Quantos anos tens?

T.G.- 4.

3. Para ti o que é ser idoso?

T.G.- Não sei.

4. Quem são os idosos com quem costumavas estar?

T.G.- Não sei, os avôs.

5. Gostas de estar com idosos?

T.G.- Sim.

6. E o que mais gostas de fazer quando estas com os idosos?

T.G.- Brincar aos heróis e aos Pokémons.

7. O que sentes quando estás com os idosos?

T.G.- Não sei.

8. Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?

T.G.- Não sei.

9. Queres dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos com estes?

T.G.- Não.

Transcrição da entrevista às crianças- Intergeracionalidade fora do contexto educativo

Catarina: (Numeração)

Criança: (Vi.)

1. Autorizas a gravação desta entrevista?

Vi.- Sim.

2. Quantos anos tens?

Vi.- Eu tenho 3 e vou fazer 4.

3. Para ti o que é ser idoso?

Vi.- Não sei.

4. Quem são os idosos com quem costumavas estar?

Vi.- A avó, o avô e a bisá.

5. Gostas de estar com idosos?

Vi.- Sim, eu gosto e da minha mãe e do pai também.

6. E o que mais gostas de fazer quando estás com os idosos?

Vi.- Com os idosos, eu gosto de brincar e fazer coisas com os idosos. Também tenho de fazer outras coisas com eles. Eles vão à minha casa e fazem construções comigo.

7. O que sentes quando estás com os idosos?

Vi.- Eu sinto-me feliz.

8. Aprendes coisas com idosos? Se sim, o que aprendes?

Vi.- Aprendo a fazer bilhetes para o papai Noel trazer para mim. E aprendo a fazer embrulhos, para fazer os presentes.

9. Queres dizer mais alguma coisa sobre os idosos e os momentos com estes?

Vi.- Eu estava com os idosos para não ficar sozinha, para não ficar perdida. Os idosos gostam de brincar comigo.

ANEXO S. TRANSCRIÇÕES DO
INQUÉRITO POR ENTREVISTA
APLICADO ÀS EDUCADORAS DE
INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

A presente entrevista destina-se à recolha de informações para a elaboração de uma investigação, com o objetivo de saber qual a sua perspetiva relativamente à intergeracionalidade em educação de infância, com o intuito de compreender o impacto que este convívio e partilha entre gerações têm para a criança, no seu desenvolvimento e aprendizagem. Ressalvo ainda que os dados recolhidos, através desta entrevista para futura análise, servem apenas para efeitos da presente investigação que constará no relatório de estágio, sendo estes examinados com o maior rigor e estando a vossa identidade preservada.

Queridas Educadoras de Infância, antes de mais quero agradecer toda a vossa disponibilidade e contributo para a presente investigação. Obrigada!

Transcrição da entrevista Educadora

Catarina: (Numeração)

Educadora: A.P.

1. Qual a sua idade

A.P.- 32 anos.

2. Qual a sua formação?

A.P.- Mestrado em Educação Pré-Escolar.

3. Há quanto tempo exerce?

A.P.- 9 anos.

4. O que entende por intergeracionalidade na infância?

A.P.- A intergeracionalidade na infância refere-se à interação entre diferentes gerações durante o período da infância e pode ocorrer em diferentes contextos, como na família, na escola ou na comunidade envolvente.

5. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo? Se sim, de que forma?

A.P.- Sim, sem dúvida, uma vez que esses momentos são muito benéficos tanto para as crianças, como para os adultos envolvidos. A intergeracionalidade no contexto educativo proporciona uma ampla gama de experiências, conhecimentos e perspectivas e é possível promovê-la, por exemplo, através de atividades e brincadeiras compartilhadas, passeios em conjunto, refeições partilhadas, visitas para conversar e "estar com qualidade", dinamização de histórias e momentos de partilha de valores e tradições culturais.

6. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas? Porquê?

A.P.- Sim, as relações intergeracionais no contexto da escola contribuem para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo de todas as pessoas envolvidas, bem como para um sentimento de pertença à comunidade. Por outro lado, estas relações promovem a troca de experiências entre diferentes faixas etárias e contribuem para reduzir estereótipos e preconceitos, possibilitando um ambiente educativo mais inclusivo, diversificado e enriquecedor.

7. Considera que as atividades com os idosos são benéficas e essenciais para o desenvolvimento e para as aprendizagens das crianças? Se sim de que forma?

A.P.- As atividades que ocorrem em parceria com os idosos são muito benéficas e, por isso, essenciais para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Nestas interações que promovem o respeito e a empatia, são desenvolvidas capacidades sociais importantes, como a comunicação, a paciência, a escuta ativa e a cooperação. As crianças aprendem a relacionar-se com pessoas de diferentes idades e a adequar o seu comportamento de acordo com as necessidades e capacidades das outras pessoas, num exercício de cuidado com quem as rodeia.

8. Considera que as relações intergeracionais fora do contexto educativo tem impacto no desenvolvimento da criança de igual forma que no contexto educativo? Porquê?

A.P.- Sendo que os contextos têm características muito distintas entre si, não creio que o impacto possa ser exatamente o mesmo. Contudo, acreditando que ambos desempenham papéis importantes, considero que os dois contextos possam ter muito impacto no que respeita o desenvolvimento saudável e holístico das crianças.

No ambiente familiar, as interações intergeracionais muitas vezes são quotidianas, envolvendo atividades como brincadeiras, refeições em família e celebrações de datas especiais. As relações neste contexto são fundamentais sobretudo para o desenvolvimento emocional da criança, pois ocorrem num ambiente acolhedor e seguro para explorar e aprender com as experiências compartilhadas pelas diferentes gerações.

Por sua vez, no contexto da escola, as interações intergeracionais na maioria das vezes são mais estruturadas e podem não acontecer sempre com as mesmas pessoas.

Deste modo, acredito que a intergeracionalidade no contexto educativo complementa as experiências familiares da criança, proporcionando oportunidades adicionais de aprendizagem, socialização e desenvolvimento de capacidades sociais e emocionais.

9. Para si, o que são estes momentos de brincadeira e partilha entre as crianças e os idosos?

A.P.- Os momentos de brincadeira e partilha entre as crianças e os idosos são oportunidades valiosas de interação intergeracional. As brincadeiras proporcionam um ambiente descontraído e alegre, onde as crianças e os idosos podem desenvolver a criatividade e a imaginação, ao mesmo tempo que se criam vínculos afetivos e se estabelecem relacionamentos significativos entre crianças e idosos. Estes momentos permitem ainda quebrar barreiras geracionais, promover a compreensão mútua e ajudar a construir uma sociedade mais inclusiva e solidária, onde as pessoas de diferentes idades podem aprender umas com as outras e enriquecer as suas experiências de vida.

10. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

A.P.- Quero apenas reforçar que gosto muito desta temática, mas sinto que é pouco abordada na área da educação. Talvez por este motivo, creio que não existe a urgência destas interações intergeracionais em todas as escolas e, assim, infelizmente nem todas as crianças podem usufruir dos seus benefícios.

Transcrição da entrevista Educadora

Catarina: (Numeração)

Educadora: I.M.

1. Qual a sua idade

I.M.- 36 anos.

2. Qual a sua formação?

I.M.- Licenciatura em educação de infância.

3. Há quanto tempo exerce?

I.M.- 15 anos.

4. O que entende por intergeracionalidade na infância?

I.M.- Intergeracionalidade pressupõe interações entre pessoas de idades diferentes, trazendo benefícios para todos os elementos que participam nestes processos intergeracionais.

5. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo? Se sim, de que forma?

I.M.- Sim, é fundamental existirem momentos intergeracionais nos diversos contextos educativos. É importante criar momentos de partilha entre crianças e idosos, quer nos contextos educativos quer nos centros que acolhem estes grupos de pessoas. Estes momentos contribuem para a aprendizagem de valores, atitudes e conhecimento de outras realidades e experiências. Estas trocas intergeracionais permitem a todos evoluir enquanto seres humanos. Ao relacionarmo-nos uns com os outros construímos

uma comunidade mais solidária, mais respeitosa e mais conhecedora das realidades que existem ao nosso redor. Partilham-se experiências, brincadeiras, histórias de vida, etc.

6. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas? Porquê?

I.M.- Sim, são muito benéficas para todos os intervenientes nestas relações intergeracionais, quer a nível individual, mas principalmente a nível social.

7. Considera que as atividades com os idosos são benéficas e essenciais para o desenvolvimento e para as aprendizagens das crianças? Se sim de que forma?

I.M.- Sim, são muito benéficas para todos os intervenientes nestas relações intergeracionais, quer a nível individual, mas principalmente a nível social.

8. Considera que as relações intergeracionais fora do contexto educativo tem impacto no desenvolvimento da criança de igual forma que no contexto educativo? Porquê?

I.M.- Qualquer relação intergeracional tem impacto no desenvolvimento da criança e das pessoas que estão envolvidas nestas interações. A criança irá adquirir competências sociais, emocionais e individuais que a ajudarão a estar em sociedade, a adquirir valores como o respeito, a empatia, a resiliência, escutar o outro, solidariedade, entreajuda, a humildade, a tolerância, partilha, entre outros.

9. Para si, o que são estes momentos de brincadeira e partilha entre as crianças e os idosos?

I.M.- São momentos em que crianças e idosos encontram-se para conversar, partilhar sugestões e ideias, e combinar o que vai acontecer nesses encontros. Todas as sugestões são bem-vindas e tidas em conta, pois todos os saberes são fundamentais para a construção destas relações. Algumas sugestões destas brincadeiras: jogos, histórias, brincar na rua, passeios, momentos de refeições juntos, entre outros.

10. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

I.M.- Não.

Transcrição da entrevista Educadora

Catarina: (Numeração)

Educadora: C.S.

1. Qual a sua idade?

C.S.- 24 anos.

2. Qual a sua formação?

C.S.- Mestrado em Educação Pré-Escolar.

3. Há quanto tempo exerce?

C.S.- 1 ano e 8 meses.

4. O que entende por intergeracionalidade na infância?

C.S.- Considero que seja o cruzar de gerações, que permite a troca e partilha de conhecimentos e vivências.

5. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo? Se sim, de que forma?

C.S.- Sim, através da promoção de momentos individuais e coletivos com agentes de outras idades (por exemplo, idosos). Estes momentos podem relacionar-se com várias temáticas que sejam do interesse de todos e que contem com a sua participação (Culinária, jogos, natureza, brincar, cantar, etc.).

6. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas? Porquê?

C.S.- Sim, porque permitem o cruzamento e a partilha de vivências e experiências que são uma mais-valia para o enriquecimento, crescimento e bem-estar de ambas as partes.

7. Considera que as atividades com os idosos são benéficas e essenciais para o desenvolvimento e para as aprendizagens das crianças? Se sim de que forma?

C.S.- Sim, dado que permitem às crianças contactar com agentes com uma experiência de vida alargada, bem como reconhecer a importância do cuidado, atenção e afeto por estas pessoas.

8. Considera que as relações intergeracionais fora do contexto educativo tem impacto no desenvolvimento da criança de igual forma que no contexto educativo? Porquê?

C.S.- Sim, porque permitem viver experiências únicas em contextos diferentes, uma vez que o contexto coletivo oferece oportunidades de aprendizagem e exploração distintas dos momentos individualizados. Além disso, em momentos fora do contexto educativo, muitas vezes, estas relações intergeracionais prendem-se com relações familiares que contribuem para a criação de vínculos igualmente distintos.

9. Para si, o que são estes momentos de brincadeira e partilha entre as crianças e os idosos?

C.S.- São momentos essencialmente de espontaneidade e felicidade para ambas as partes. São oportunidades de ser, viver e estar com agentes que muito têm para oferecer em termos de afeto, carinho, conhecimento e aprendizagem às crianças e aos idosos.

10. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

C.S.- Penso que ficou bastante claro, obrigada!

ANEXO T. TRANSCRIÇÕES DO
INQUÉRITO POR ENTREVISTA
APLICADO ÀS FAMÍLIAS-
INTERGERACIONALIDADE NO
CONTEXTO EDUCATIVO

A presente entrevista destina-se à recolha de informações para a elaboração de uma investigação, com o objetivo de saber qual a sua perspetiva relativamente à intergeracionalidade em educação de infância, com o intuito de compreender o impacto que este convívio e partilha entre gerações têm para a criança, no seu desenvolvimento e aprendizagem. Ressalvo ainda que os dados recolhidos, através desta entrevista para futura análise, servem apenas para efeitos da presente investigação que constará no relatório de estágio, sendo estes examinados com o maior rigor e estando a vossa identidade preservada.

Queridas famílias, antes de mais quero agradecer toda a vossa disponibilidade e contributo para a presente investigação. Obrigada!

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Adilia

1. Qual a sua idade?

Adilia - 66 anos.

2. Qual a sua formação?

Adilia -Curso complementar dos liceus(12ºano).

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Adilia - A relação, convívio entre gerações, pais/filhos - netos/avós.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Adilia -Sim. Avós participarem no acompanhamento da vida escolar dos netos, como fizeram com os filhos, levá-los à escola, estar presente em eventos escolares. Levá-los a parques, jardins, brincar com eles. Ajudar os filhos, sempre que necessitem no apoio às crianças. Juntarem-se em convívio por exemplo almoço semanal. De vez em quando netos passarem um dia com os avós, dormindo até em casa deles.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Adilia -Claro que sim.

6. O que são para si os momentos de brincadeira e partilha entre as crianças e os idosos?

Adilia - Momentos muito importantes para criar laços entre ambos. Os mais velhos têm muita.

7. O seu/a filho/a aborda em casa os momentos de partilha e brincadeira com os idosos?

Adilia - Os meus filhos quando chegavam a casa contavam as brincadeiras que tinham tido com os avós, jogos e até a ajuda nos trabalhos escolares. Adoravam ir ao mercado com os avós.

8. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Adilia - Não.

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Joaquim

1. Qual a sua idade?

Joaquim- 71 anos.

2. Qual a sua formação?

Joaquim- 9.º ano.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Joaquim- Transmissão de conhecimento, valores e normas de conduta.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Joaquim- É sempre produtivo a transmissão de afetos, conhecimento, seja através de brincadeiras ou visitas culturais.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Joaquim- Muito benéfico. A partilha de métodos e conhecimento, são fundamentais.

6. O que são para si os momentos de brincadeira e partilha entre as crianças e os idosos?

Joaquim- São momentos de grande intensidade, de partilha, e afetos.

7. O seu/a filho/a aborda em casa os momentos de partilha e brincadeira com os idosos?

Joaquim- Sim, sempre.

8. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Joaquim- Contato com animais, natureza e segurança.

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Tigas

1. Qual a sua idade?

Tigas- 39 anos.

2. Qual a sua formação?

Tigas- Licenciatura.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Tigas- Convívio com diferentes faixas etárias e gerações.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Tigas- Sim, em todos os locais e situações cotidianas.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Tigas- Sim.

6. O que são para si os momentos de brincadeira e partilha entre as crianças e os idosos?

Tigas- Conversas sobre diferentes tempos, partilha de jogos de outras gerações, partilha de histórias, apresentação de brincadeiras e jogos de outros tempos etc .

7. O seu/a filho/a aborda em casa os momentos de partilha e brincadeira com os idosos?

Tigas- Não.

8. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Tigas- Não.

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Mafalda

1. Qual a sua idade?

Mafalda- 40 anos.

2. Qual a sua formação?

Mafalda- Gestão.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Mafalda- Trata-se da convivência de crianças com pessoas de outras gerações.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Mafalda- Sim sem dúvida, o que diferentes gerações podem ensinar às crianças é fundamental para o seu desenvolvimento. Em casa com os avós nas suas brincadeiras, há sempre uma troca de partilhas interessante e fora, em vários contextos também. Ensinamentos que não têm preço.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Mafalda- Sim.

6. O que são para si os momentos de brincadeira e partilha entre as crianças e os idosos?

Mafalda- Momentos de aprendizagem comum.

7. O seu/a filho/a aborda em casa os momentos de partilha e brincadeira com os idosos?

Mafalda- Sim, no caso em específico com o CDC ou inclusive com educadoras de diferentes idades.

8. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Mafalda- (Não quis acrescentar nada).

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Xeco

1. Qual a sua idade?

Xeco- 38 anos.

2. Qual a sua formação?

Xeco- Licenciatura em Audiovisuais e Multimedia.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Xeco- O grau de interacção que a criança tem com membros da sociedade de diversas gerações. Pais, Avós, bisavós. Mas também outras crianças que fazem parte da própria geração.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Xeco- Sim, tanto na escola como em casa é importante promover momentos de interacção intergeracional. Com jogos e actividades sem ecrãs por perto.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Xeco- Sim, não só pelas histórias mas pelo participar cuidar e respeitar outras gerações.

6. O que são para si os momentos de brincadeira e partilha entre as crianças e os idosos?

Xeco- Lembro-me de serem mágicos. Participar nas actividades deles e entrar no mundo deles era lindo.

7. O seu/a filho/a aborda em casa os momentos de partilha e brincadeira com os idosos?

Xeco- Sim, mas infelizmente os ecrãs estão sempre demasiado presentes. No caso dos meus pais, vejo que os trazem para o mundo deles, a cozinhar ou na pintura.

8. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Xeco- A questão de ecrãs, televisão ou telemóvel, é uma questão importante. Hoje em dia há um abuso no uso de dispositivos até nas crianças mais novas. E noto que isso quebra ligações e não fortalece um elo social real. Para além de outros sintomas notórios que evidenciam os seus malefícios.

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Vanessa

1. Qual a sua idade?

Vanessa- 36 anos.

2. Qual a sua formação?

Vanessa- Doutoramento em Psicologia.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Vanessa- O contacto das gerações mais nova as gerações mais velhas.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Vanessa- Sim. Em casa, no contacto com os avós e tios - em que as crianças aprendem com os avós as brincadeiras mais antigas e os avós aprendem com os netos a mexer na tecnologia, por exemplo. Na escola através do contacto frequente com a comunidade.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Vanessa- Sim. Penso que seja importante para as crianças este convívio no sentido de ouvirem as histórias das pessoas mais velhas.

6. O que são para si os momentos de brincadeira e partilha entre as crianças e os idosos?

Vanessa- Penso que as crianças e as pessoas mais velhas têm brincadeiras mais “cruas”, tradicionais e criativas, em que usam muito o jogo e o corpo - por exemplo, as coegas, o jogar jogos de tabuleiro, o ir ao parque infantil.

7. O seu/a filho/a aborda em casa os momentos de partilha e brincadeira com os idosos?

Vanessa- Sim. Principalmente quando vão ao parque infantil.

8. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Vanessa- Peço que substituam a palavra “idoso” por pessoa mais velha.

ANEXO U. TRANSCRIÇÕES DO
INQUÉRITO POR ENTREVISTA
APLICADO ÀS FAMÍLIAS-
INTERGERACIONALIDADE FORA
CONTEXTO EDUCATIVO

A presente entrevista destina-se à recolha de informações para a elaboração de uma investigação, com o objetivo de saber qual a sua perspectiva relativamente à intergeracionalidade em educação de infância, com o intuito de compreender o impacto que este convívio e partilha entre gerações têm para a criança, no seu desenvolvimento e aprendizagem. Ressalvo ainda que os dados recolhidos, através desta entrevista para futura análise, servem apenas para efeitos da presente investigação que constará no relatório de estágio, sendo estes examinados com o maior rigor e estando a vossa identidade preservada.

Queridas famílias, antes de mais quero agradecer toda a vossa disponibilidade e contributo para a presente investigação. Obrigada!

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Carvalho

1. Qual a sua idade?

Carvalho- 42 anos.

2. Qual a sua formação?

Carvalho- Licenciatura.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Carvalho- Crianças a terem contacto com adultos de várias idades.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Carvalho- Sim.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Carvalho- Sim.

6. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Carvalho- A grande vantagem das relações intergeracionais e a troca de conhecimentos entre crianças e adultos.

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Alexandrina

1. Qual a sua idade?

Alexandrina- 36 anos.

2. Qual a sua formação?

Alexandrina- Gestão.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Alexandrina- A criança conviver com pessoas de outras gerações.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Alexandrina- Sim. Com avós, com vizinhos da comunidade, por exemplo.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Alexandrina- Sim.

6. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Alexandrina- Não.

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Gaspar

1. Qual a sua idade?

Gaspar- 38 anos.

2. Qual a sua formação?

Gaspar- Ensino Secundário.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Gaspar- Entendo por criar as crianças num ambiente com pessoas de outras idades.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Gaspar- Acho que em ambos os contextos é essencial, as crianças devem estabelecer relações com pessoas de outras idades para terem noção de outras perspetivas, e o mesmo se aplica em sentido inverso.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Gaspar- Sim, pelas mesmas razões da questão anterior.

6. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Gaspar- Espero que tenha ajudado.

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Pereira

1. Qual a sua idade?

Pereira- 36 anos.

2. Qual a sua formação?

Pereira- Psicologia.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Pereira- Penso que estamos a falar das relações entre pessoas nas diferentes fases do ciclo de vida com crianças.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Pereira- A vida em muitos casos assim acontece, quando não a segmentamos artificialmente por idades: encontro-me com os meus vizinhos (de idades diferentes das minhas), com os colegas (de idades diferentes das minhas), em vários grupos familiares e não familiares.... Considero importante ter um olhar não segmentado por idades e, caso o mundo assim se organize em demasia, mostrar que há outras formas de o fazer, ampliando as possibilidades. Acredito que as vivências intergeracionais são um contexto natural e rico de aprendizagem.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Pereira- Claro e felizmente estão num contexto onde o olhar potencia essas relações - que já existem.

6. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Pereira- Boa sorte! Se puder ser útil estou disponível.

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Vasco

1. Qual a sua idade?

Vasco- 36 anos.

2. Qual a sua formação?

Vasco- 12.º ano.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Vasco- Penso que seja relação entre gerações.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Vasco- Penso que é essencial. Porque tanto as crianças aprendem com os idosos como os idosos aprendem com as crianças.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Vasco- Poderiam aprender mais e a respeitar mais.

6. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Vasco- Acrescentar não mas quero apenas dizer que aprendemos muito com crianças e com idosos...e são o melhor do mundo.

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Félix

1. Qual a sua idade?

Félix - 34 anos.

2. Qual a sua formação?

Félix - Psicologia.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Félix - Interação entre crianças e outras pessoas de diferentes gerações.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Félix - Habitualmente os primeiros contactos intergeracionais das crianças ocorrem no seio familiar, através dos pais, tios, avós. Creio que a promoção destes encontros em contexto educativo é muito benéfico para crianças e idosos, uma vez que proporciona uma troca de experiências e saberes muito enriquecedora para as crianças, promovendo também um envelhecimento mais ativo para os idosos.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Félix - Sem dúvida alguma.

6. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Félix - Parabéns pelo projecto e boa sorte.

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Tiago C.

1. Qual a sua idade?

Tiago C. - 40 anos.

2. Qual a sua formação?

Tiago C. - Secundário.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Tiago C. - Penso que seja a diversidade de gerações com que interagem as crianças.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Tiago C. - Sim. Deixando que as crianças lidem e colaborem com as outras gerações.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Tiago C. - Não sei.

6. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Tiago C. - Não.

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Vitor F.

1. Qual a sua idade?

Vitor F.- 42 anos.

2. Qual a sua formação?

Vitor F.- Licenciatura.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Vitor F.- Socialização das crianças com diferentes gerações.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Vitor F.- Sim. Atividades, convívio, socialização...

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Vitor F.- Sim.

6. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Vitor F.- Não.

Transcrição das entrevistas às famílias

Catarina: (Numeração)

Família: Vshs

1. Qual a sua idade?

Vshs- 39 anos.

2. Qual a sua formação?

Vshs- Comunicação.

3. O que entende por intergeracionalidade na infância?

Vshs- Ligação entre as diferentes gerações.

4. Considera que é essencial promover momentos intergeracionais no contexto educativo e fora deste? Se sim, de que forma? (por exemplo: em casa e socialmente)

Vshs- Sim, promove a passagem de experiências e conhecimentos. Através de jogos, contar histórias, canções.

5. Para si as relações intergeracionais no contexto escolar são benéficas para o seu/a filho/a?

Vshs- Sim.

6. Quer acrescentar mais alguma coisa que considere significativo para esta entrevista, que não tenha sido abordado?

Vshs- Não.

ANEXO V. AVALIAÇÃO DOS
RESULTADOS FACE ÀS INTENÇÕES
PEDAGÓGICAS

| | ' ' | | ' ' |

Intenções para com as crianças da sala 1 JI	
Intenções Pedagógicas	Resultados observados
Estabelecer vínculos responsáveis de afetividade, confiança, segurança e qualidade, com cada criança.	Esta intenção foi alcançada de forma progressiva e distinta, cf. nota de campo n.º 128, 31 de outubro de 2023, demonstrando esta confiança adquirida ao longo do tempo, com escuta ativa e sensível, com base no respeito e bem-estar emocional de cada criança.
Garantir que cada criança seja valorizada como ser único e individual, preservando os seus diferentes ritmos e as suas particularidades, reajustando a minha prática pedagógica.	Toda a prática pedagógica foi ajustada às necessidades e interesses das crianças, o que se reflete na nota de campo, n.º 161, 07 de novembro de 2023, nesta situação o A.R mostrava aversão ao melão e ao ser incentivado e respeitado de forma empática, mostrou-se disponível ao diálogo, acabando por apreciar a fruta.
Reconhecer que cada criança tem um papel preponderante no seu percurso educativo, garantindo a sua participação no mesmo.	Neste sentido o projeto desenvolvido sobre as abelhas, foi clara a participação ativa das crianças, uma vez que estas apresentaram estar envolvida e se apropriaram das aprendizagens ao longo do projeto, cf. NC n.º 356, 18 de janeiro de 2024, onde as crianças refletem sobre os resultados do projeto e partilham aprendizagens adquiridas.
Potencializar momentos de exploração e brincadeira, propiciando espaços e tempos, com os pares ou com adultos.	Relativamente a esta intenção, existiram diversos momentos de brincadeira entre pares e adultos, que surgiram de momentos de exploração por parte da criança, sendo instigados por minha

	iniciativa de forma respeitadora, cf. NC n.º 370, 25 de janeiro de 2024.
Promover a capacidade em exteriorizar as suas emoções e compreendê-las, conseguindo colocar-se também no lugar do outro.	O resultado desta intenção passou pela estratégia do “jogo das emoções” e da leitura de uma história, tendo ajudado algumas crianças a identificar e expressar as suas emoções, como foi o caso do A.R., cf. NC n.º 307, 15 de dezembro de 2023.

Intenções para com as famílias	
Intenções Pedagógicas	Resultados observados
Conceção de uma relação colaborativa, sustentada no respeito e disponibilidade e na participação	Apesar dos esforços considero que poderia ter feito um melhor trabalho colaborativo, contudo, sempre que as famílias puderam estar presentes interagi com estas e integrei-as na minha ação pedagógica, cf. NC n.º 353, 18 de janeiro de 2024.

Intenções para com a equipa pedagógica	
Intenções Pedagógicas	Resultados observados
Adotar uma atitude de permanente disponibilidade para com a equipa educativa, respeitando o seu trabalho, ouvindo-a e ajustando a minha ação de acordo com os princípios e propostas destas.	Num primeiro momento integrei-me no contexto e observei e questionei a equipa de forma a respeitar os seus valores, estabelecendo assim uma relação de diálogo e na escuta ativa. Após a construção desta base sólida, ocorreram naturalmente a partilha de objetivos e intenções para a prática (cf. NC n.º 101 de

	24 de outubro de 2024), bem como reflexões acerca do que poderia melhorar.
Viabilizar um trabalho cooperativo, com base no diálogo e reflexão individual e em grupo.	Resultou da promoção da análise conjunta, através de diálogos frequentes com a educadora e com a auxiliar de ação educativa, cf. NC n. °33 de 09 de outubro de 2023.