

# Da Creche ao Jardim de Infância: das interações à escuta das vozes das crianças

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Joana Filipa Braga dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, março de 2018

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

Agradeço às professoras Sônia Correia e Isabel Dias pela disponibilidade, pelos ensinamentos, pelos conselhos e pelo acompanhamento. Muito obrigada!

Às educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa por todos os ensinamentos, experiências e aprendizagens que me proporcionaram.

A todas as crianças, por todos os beijinhos, abraços e sorrisos, foi um privilégio fazer parte da vossa vida e aprender convosco. Nunca vos esquecerei!

À minha parceira de mestrado e amiga Vânia, pela companhia nesta aventura, amizade, partilha, lágrimas, desabafos e sorrisos. Obrigada por tudo!

Às minhas amigas, Lili, Mariana, Paula e Rute, pela amizade, pelas palavras de apoio e incentivo, por acreditarem nas minhas capacidades. Sem vocês tudo teria sido mais difícil.

À minha família, pelas palavras de apoio, carinho e compreensão. Obrigada!

Aos meus pais, por me amarem incondicionalmente. Pela paciência, por ouvirem os meus desabafos, limparem as minhas lágrimas, pelas palavras de incentivo e apoio, que nunca faltaram. Por me fazerem acreditar que era possível, sem vós não teria conseguido. Muito obrigada por estarem sempre ao meu lado e acreditarem em mim! Amo-vos!

A todos, o meu profundo e sincero agradecimento!



## RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, realizado ao longo de dois anos letivos, 2015/2016 e 2016/2017. Está organizado em três partes. A primeira refere-se à Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de creche – no qual se apresenta o contexto educativo de creche e a reflexão sobre esse contexto. A segunda parte é relativa à Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância I, e inclui um capítulo – Percurso em Jardim de Infância I – no qual se revela o contexto educativo e a reflexão sobre a experiência realizada neste contexto. A terceira parte é alusiva à Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância II. Esta parte integra dois capítulos: Percurso em Jardim de Infância II (apresentação do contexto educativo e da experiência realizada em Jardim de Infância II e a divulgação do trabalho realizado de acordo com a metodologia de trabalho por projeto) e o estudo realizado com o intuito de perceber as perspetivas das crianças em relação à transição para o 1.º CEB. Este ensaio investigativo, de natureza qualitativa, foi realizado com 8 crianças com idades dos 5 e aos 6 anos e a educadora titular do grupo. Teve como finalidade i) conhecer as representações das crianças da “sala Laranja” sobre a escola do 1.º CEB; ii) compreender o que pensam as crianças sobre o Jardim de Infância, a escola do 1.º CEB e os seus intervenientes (educadores, professores e crianças); e iii) conhecer as conceções da educadora titular do grupo sobre a transição e continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. Os dados recolhidos através de registos pictográficos, registos audiovisuais e conversas e/ou entrevistas semiestruturadas, demonstraram que as crianças têm expectativas positivas face à transição, revelando-se curiosas relativamente à escola do 1.º CEB. Identificam elementos do espaço e do meio envolvente do JI e da escola do 1.º CEB e revelam características físicas da educadora e da professora do 1.º CEB.

### **Palavras chave**

Crianças, Educação de Infância, reflexão, representações, transição.



## ABSTRACT

This report on the Supervised Teaching Practice (PES) comes under the Master's Degree in Pre-School Education, from the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria, held over two academic years, 2015/2016 and 2016 / 2017. It is organized in three parts. The first one refers to the Supervised Pedagogical Practice in daycare context and it includes a chapter - Reflective Dimension related to the day-care context - in which the day-care educational context is presented. The second part is related to the Supervised Pedagogical Practice in Kindergarten I and includes a chapter - Path in Kindergarten - in which the educational context and the reflection on the experience realized in this context are revealed. The third part is alluding to Pedagogical Practice Supervised in the Context of Kindergarten II. This part integrates two chapters: Path in kindergarten II (presentation of the educational context and the experience realized in kindergarten II and dissemination of the work accomplished according to the methodology of work by project) and the study realized with the intention to perceive children's perspective on the transition to 1st CEB. This qualitative investigative essay was carried out with 8 children aged 5 and 6 and with the group's educator. It had as purpose i) to know the representations of the children of the "Orange room" about the 1st CEB school; (ii) understand what children think about Kindergarten, the 1st CEB school and its stakeholders (educators, teachers and children); and (iii) know the concepts of the group's educator about the transition and continuity of education among pre-school education and 1st CEB. The data collected through pictographic records, audiovisual records and semi-structured interviews and / or interviews showed that children have positive expectations regarding the transition, proving to be curious about the 1st CEB school. They identify elements of the space and environment of the II and the 1st CEB school and reveal the physical characteristics of the educator and the teacher of the 1st CEB.

### **Keywords**

Children, Early Childhood Education, reflection, representations, transition





# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vii
Índice Geral .....	ix
Índice de Fotografias .....	xiii
Índice de Figuras .....	xv
Índice de Tabelas .....	xviii
Abreviaturas.....	xx
Introdução .....	2
Parte I – Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Creche.....	4
Capítulo I – Dimensão Reflexiva relativa ao contexto de creche.....	6
1.1. Contexto educativo: a instituição.....	6
1.1.1. A Sala .....	7
1.1.2. O grupo .....	8
1.2. (Re)construindo concepções e ações em Creche .....	11
1.2.1. O tempo em Creche – Rotinas e Adaptação .....	11
1.2.2. Observar e Avaliar em Creche .....	14
Parte II – Prática Pedagógica Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância .....	18
Capítulo II – Percurso em jardim de infância I .....	19
2.1. Contexto educativo .....	19
2.1.1. A sala .....	19
2.1.2. O grupo .....	21
2.2. O Contexto de Jardim de Infância I – Construindo concepções e ações .....	24
2.2.1. Relação com as famílias .....	24
2.2.2. Dos conflitos entre crianças à reflexão sobre as emoções.....	26
Parte III – Prática Pedagógica Supervisionada em contexto de Jardim de Infância II... ..	29
Capítulo III – Percurso em jardim de infância II.....	30
3.1. Contexto educativo .....	30
3.1.1. A sala .....	30
3.2. O grupo .....	33
3.2. O Contexto de Jardim de Infância II - (Re)construindo concepções e ações ....	35
3.2.1. A avaliação por portefólio .....	36
3.3. “Casas”: projeto desenvolvido com as crianças .....	39
3.3.1. A Metodologia de Trabalho por Projeto.....	40
3.3.1.1. Emergência do Projeto.....	42

3.3.1.2. Definição do Problema (Fase I), Planificação e desenvolvimento do trabalho (Fase II) e Execução (Fase III) .....	43
3.3.1.3. Considerações finais .....	48
Capítulo IV – Dimensão Investigativa .....	49
4.1. Transições e continuidades educativas .....	49
4.1.1. O papel dos intervenientes no processo de transição .....	51
4.1.1.1. Especificidades dos contextos .....	53
4.1.1.2. A Importância das Vozes e Representações das Crianças.....	59
4.2. Metodologia .....	61
4.2.1. Opções Metodológicas, Questões De Investigação E Objetivos.....	61
4.2.2. Contexto de investigação e participantes do estudo .....	63
4.2.3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados .....	64
4.2.4. Procedimento .....	66
4.2.5. Apresentação e discussão de resultados .....	68
4.2.5.1. Conceções das crianças relativamente aos educadores e professores, ao JI e à escola do 1.º CEB.....	68
4.2.5.2. Perspetivas das crianças relativamente à transição.....	76
4.2.5.3. Perspetivas da educadora relativamente à transição.....	83
4.2.6. Em síntese.....	86
Conclusão .....	89
Referências Bibliográficas.....	90
Anexos.....	100
Anexo I – Trabalho de Desenvolvimento e Aprendizagem das crianças .....	101
Anexo II - Reflexão 8 Creche.....	104
Anexo III – Avaliação em Creche: Listas de verificação .....	105
Anexo IV – Avaliação Creche: Registo de evidências.....	106
Anexo V – Reflexão Jardim de infância I .....	109
Anexo VI – Reflexão Jardim de infância II.....	110
Anexo VII – Reflexão Jardim de infância II .....	111
Anexo VIII – Reflexão Jardim de infância II.....	113
Anexo IX – Portefólio do A. ....	115
Anexo X – Autorização para os registos Videográficos.....	126
Anexo XI – Análise de conteúdo aos desenhos/registos pictográficos .....	127
Anexo XII – Guião de conversa/entrevista semiestruturada às crianças:.....	143
Anexo XIII – Conversa com as crianças .....	145
Anexo XIV– Análise de conteúdo à conversa/entrevista às crianças.....	151
Anexo XV - Guião de entrevista à educadora: .....	155
Anexo XVI – Entrevista semiestruturada à educadora.....	159

Anexo XVII - Análise de conteúdo da entrevista à educadora.....	163
---	-----



## ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Sala do 1 aos 2 anos.....	7
Fotografia 2 - Área da piscina de bolas e dos pufes vista em duas perspectivas .....	7
Fotografia 3 - Sala Azul: área da biblioteca, área da garagem e área do jogo simbólico .....	19
Fotografia 4 - Sala Azul: área do tapete e área dos jogos de mesa.....	19
Fotografia 5 - O M, o P e o GD a brincar na área do jogo simbólico.....	22
Fotografia 6 – MJ, B e a M a brincar com o “nenuco” na área do jogo simbólico .....	22
Fotografia 7 - C, M e a B a brincar com as roupas na área do jogo simbólico .....	22
Fotografia 8 - Crianças a "escalar" .....	23
Fotografia 9 - Crianças a andar de bicicleta/triciclo.....	23
Fotografia 10 - Sala Laranja e as diferentes áreas .....	31
Fotografia 11 - Área da Casinha antes .....	32
Fotografia 12 - Área da Casinha depois .....	32
Fotografia 13 - Área da biblioteca.....	32
Fotografia 14 - Área do tapete/construções.....	33
Fotografia 15 – Área dos jogos de mesa .....	33
Fotografia 16 – Lava-loiça e armários.....	33
Fotografia 17 - Jogo das palhinhas .....	42
Fotografia 18 - Listagens feitas com as crianças .....	43
Fotografia 19 - A nossa maquete, feita de pacotes de leite: "arranha-céus", "prédios" e "casas" .....	45
Fotografia 20 - Rasgar papel de jornal .....	46
Fotografia 21 - Colar o papel.....	46
Fotografia 22 - Grupo da MR, D e do A a pintar "arranha-céus".....	46
Fotografia 23 - Grupo da MR, D e do A a pintar "arranha-céus".....	46
Fotografia 24 - Grupo da MR, D e do A a pintar "arranha-céus".....	46
Fotografia 25 - Página do Jornal.....	47
Fotografia 26 - Documentação pedagógica .....	47
Fotografia 27 - Livro do Projeto.....	47
Fotografia 28 – Biblioteca da instituição vista em duas perspectivas .....	64



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Teia de ideias.....	43
Figura 2 – Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000, p.497).....	52
Figura 3 – Desenho do M – a educadora.....	68
Figura 4 – Desenho do M – a professora.....	68
Figura 5 – Desenho do V – a educadora.....	68
Figura 6 – Desenho do V – professora .....	68
Figura 7 – Desenho do L – a educadora .....	69
Figura 8 – Desenho do L – a professora.....	69
Figura 9 – Desenho da AS- a educadora .....	69
Figura 10 – Desenho da AS – a professora .....	69
Figura 11 – Desenho do I – a educadora .....	69
Figura 12 – Desenho do I – a professora.....	69
Figura 13 – Desenho da ME – a educadora.....	70
Figura 14 – Desenho da ME – a professora.....	70
Figura 15 – Desenho do A – a educadora.....	70
Figura 16 – Desenho do A – a professora .....	70
Figura 17 – Desenho do F – a educadora .....	70
Figura 18 - Desenho do F – a professora.....	70
Figura 19 – Desenho do M – JI .....	71
Figura 20 – Desenho do M – 1.º CEB .....	71
Figura 21 – Desenho da AS - JI.....	71
Figura 22 – Desenho da AS – 1.º CEB .....	71
Figura 23 – Desenho do I – JI.....	72
Figura 24 – Desenho do I - 1.º CEB .....	72
Figura 25 - Desenho do L – JI .....	72
Figura 26 – Desenho do L – 1.º CEB .....	72
Figura 27 – Desenho do V - JI.....	73
Figura 28 – Desenho do V – 1.º CEB.....	73
Figura 29 – Desenho da ME - JI.....	73
Figura 30 – Desenho da ME – 1.º CEB .....	73
Figura 31 – Desenho do A - JI.....	74

Figura 32 – Desenho do A - 1.º CEB .....	74
Figura 33 – Desenho do F - JI .....	74
Figura 34 – Desenho do F – 1.º CEB .....	74





## ÍNDICE DE TABELAS

Quadro 1 – Questões das crianças sobre o que queriam saber sobre as casas.....	43
Quadro 2 – Respostas das crianças sobre o que é que gostaram mais.....	47
Quadro 3 – Respostas das crianças sobre o que gostavam de ter feito.....	47
Quadro 4 – Resposta das crianças sobre o que não gostaram de fazer.....	47
Quadro 5 - Participantes no ensaio investigativo .....	63
Quadro 6 – Datas e métodos de recolha de dados .....	66
Quadro 7 – Categorias advindas da conversa/entrevista às crianças.....	67
Quadro 8 – Categorias e subcategorias dos dados advindos da entrevista semiestruturada à educadora .....	67
Quadro 9 – Elementos representados em cada registo pictográfico por criança .....	75
Quadro 10 – Perspetivas das crianças acerca da transição, do papel dos intervenientes, das aprendizagens e da organização do espaço e tempo .....	77
Quadro 11 – Perspetivas das crianças acerca das expectativas pessoais face à transição .....	78
Quadro 12 – Perspetivas das crianças em relação aos adultos, crianças e os seus papéis .....	79
Quadro 13 – Perspetivas das crianças relativamente às aprendizagens.....	81
Quadro 14 – Perspetivas das crianças relativas à organização dos espaços e tempos....	82
Quadro 15 – Perspetiva da educadora acerca da transição, papéis dos intervenientes e a organização dos espaços e tempos.....	83



## ABREVIATURAS

**AAAF** - Atividade de Animação e Apoio à Família

**ATL** - Atividades de Tempos Livres

**CATL** - Centro de Atividades de Tempos Livres

**EPE** - Educação Pré-Escolar

**EI** - Educação de Infância

**JI** - Jardim de Infância

**1.º CEB** - 1.º Ciclo do Ensino Básico

**OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

**PP** - Prática Pedagógica



## INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria), que decorreu entre setembro de 2015 e janeiro de 2017. Este documento representa todas as aprendizagens e momentos vivenciados durante as três práticas de ensino supervisionadas: Creche, Jardim de Infância I (realizado numa instituição privada), e Jardim de Infância II (realizada numa instituição de rede pública).

O documento está dividido em três partes, a primeira diz respeito às experiências vividas em contexto de Creche, a segunda às vivências tidas em contexto de JI I e a terceira às aprendizagens realizadas em JI II. Na parte I, reflete-se sobre as experiências realizadas durante a Prática Pedagógica em contexto de Creche, nomeadamente, sobre o tempo em creche (rotinas e adaptação) e sobre a observação e avaliação neste contexto. A segunda parte é composta por uma dimensão reflexiva relativa aos momentos vivenciados em contexto de Jardim de Infância I e aborda a relação com as famílias e os conflitos entre crianças bem como reflete sobre o papel das emoções no desenvolvimento da criança. A terceira e última parte deste relatório refere-se à reflexão sobre a PES em contexto de Jardim de Infância II e dá a conhecer o ensaio investigativo. Esta terceira parte está dividida nos seguintes pontos: dimensão reflexiva relativa ao contexto de Jardim de Infância II (avaliação por portefólio e casas – projeto desenvolvido com as crianças); dimensão investigativa: transições e continuidades educativas, papel dos intervenientes no processo de transição, especificidades dos contextos, a importância das vozes e perspetivas das crianças; e a metodologia.

No fim do relatório, apresenta-se uma conclusão do percurso realizado como mestranda, salientando as experiências vivenciadas, as dificuldades e as aprendizagens, tanto a nível pessoal como profissional.



## **PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE**

Quando iniciei o Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 2015/2016, sabia que seriam três semestres muito desafiantes, cheios de aprendizagens, tanto pessoais como profissionais, que seria o início de uma grande aventura.

Esta primeira parte do relatório refere-se à Prática Pedagógica em contexto de Creche, efetuada no primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 2015/2016. Esta PP, organizada à volta da observação (3 semanas) e intervenção educativa (12 semanas), permitiu-me pesquisar e elaborar trabalhos para conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Creche, refletir semanalmente sobre situações e assuntos relacionados com a Creche, fazendo uma retrospectiva das aprendizagens e dificuldades sentidas.





## **CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA RELATIVA AO CONTEXTO DE CRECHE**

A PP realizada em contexto de Creche revelou-se fundamental para o meu percurso de aprendizagem. O facto de, na licenciatura, ter tido a oportunidade de fazer uma prática pedagógica no contexto de Creche, permitiu-me ter algumas ideias prévias sobre este contexto. No entanto, esta experiência foi completamente diferente do que tinha vivido antes. Permitindo-me adquirir uma série de conhecimentos que não tinha, não só, relativos às características do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como também ao estudo da planificação e avaliação.

Assim, neste capítulo refletirei sobre o meu percurso em creche e apresentarei os aspetos que foram importantes e essenciais no decorrer do mesmo, na unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche. Este capítulo está dividido em três partes, sendo elas: Caracterização do contexto educativo, a creche (antes e agora), a criança em creche – desenvolvimento e aprendizagem entre os 11 e os 22 meses de vida, e a observação, Planificação e Avaliação.

### **1.1. CONTEXTO EDUCATIVO: A INSTITUIÇÃO**

Esta prática pedagógica iniciou-se no dia vinte e um de setembro de dois mil e quinze, numa instituição privada, situada na freguesia dos Marrazes<sup>1</sup>, no concelho de Leiria. Esta instituição contemplava três valências: Creche, Jardim de Infância (que tinha capacidade para 183 crianças) e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL - com capacidade para 20 crianças).

Relativamente às infraestruturas da instituição, apresentava duas salas de berçário (com copa e fraldário); quatro salas de atividades (duas destinavam-se a crianças dos 12 aos 24 meses e as outras duas, dos 24 aos 36 meses); quatro salas de Jardim de Infância (duas destinadas às crianças com 3 e 4 anos, uma às crianças com 4 e 5 anos e outra às crianças com 5 e 6 anos - para cada duas salas havia uma casa de banho); uma sala de CATL (inserida ao lado dos serviços administrativos); uma cozinha com refeitório; um gabinete da secretaria; um gabinete administrativo; um gabinete de psicologia; um gabinete de da

---

<sup>1</sup> Marrazes é uma freguesia do município de Leiria e de acordo com os dados disponibilizados pelo INE, a freguesia é habitada por 22,528 pessoas (Censos - INE, 2011, p.100).

enfermagem; uma lavandaria; duas salas de pessoal; um pavilhão polivalente; uma piscina; espaço de recreio exterior e parque de estacionamento (subterrâneo e exterior).

Relativamente ao horário de funcionamento, a instituição estava aberta das 8:00h até às 20:00h, de segunda à sexta-feira. As propostas educativas da educadora da sala, estavam direcionadas para o grupo de crianças e de acordo com o projeto de sala, desenvolvendo-se em articulação com o plano anual de atividades da instituição. Cada grupo de crianças tinha um projeto curricular próprio, de responsabilidade da educadora de cada grupo/sala.

### *1.1.1. A SALA*

A sala onde realizei esta PES era a sala dos 1 aos 2 anos, sala que estava localizada no piso superior e era a primeira sala a contar da porta de segurança. Em relação ao espaço físico da sala, esta era ampla e tinha as paredes brancas, sendo que uma tinha um placard de cortiça onde se expunham os trabalhos. Esta sala também tinha dois espelhos, que estavam ao nível das crianças, o que permitia que pudessem observar-se a si mesmas (Fotografia 1). As duas janelas permitiam a entrada de luz natural. Na maior parte do tempo, como a luz natural era suficiente, não havia necessidade de usar a luz artificial.

Também era possível encontrar uma piscina de bolas e vários puffes espalhados pelo chão (Fotografia 2). A sala estava ainda equipada com um sistema de ar condicionado, para os dias mais frios ou quentes. A mobília presente na sala era constituída por uma estante com livros e brinquedos, duas prateleiras que tinham um rádio e acolhia as garrafas e biberons de água de cada criança havia, ainda, uma mesa.



*Fotografia 1 - Sala do 1 aos 2 anos*



*Fotografia 2 - Área da piscina de bolas e dos puffes vista em duas perspectivas*

O fraldário pertencia à sala, mas estava num espaço separado fisicamente. O fraldário tinha uma janela numa das paredes, o que permitia a observação da sala de atividades. Com diversos materiais essenciais à higiene das crianças, era composto por prateleiras, com a identificação de cada criança, onde se colocavam os seus objetos pessoais (chupeta, boneco para dormir, muda de roupa). Além disso, também existia um conjunto de armários onde se guardavam panos, fraldas, medicamentos, garrafas de água, sacos de plástico, livros, ou outros objetos necessários à higiene. Os armários não estavam ao alcance das crianças, com a exceção de um que tinha toalhas e panos.

A sala de atividades também tinha acesso a uma varanda (espaço exterior), onde as crianças podiam ir quando as condições meteorológicas o permitiam. Para além disso, havia um jardim na instituição (com escorregas e triciclos) que as crianças frequentavam, caso as condições meteorológicas fossem favoráveis. Para usufruir destes espaços as crianças iam acompanhadas pela educadora e pela auxiliar de ação educativa.

A educadora de infância e a auxiliar de ação educativa eram as responsáveis pelo funcionamento e gestão da sala. Para situações pontuais, a psicóloga e a enfermeira davam o seu contributo como, por exemplo, processo de adaptação à creche ou situação de doença.

### *1.1.2. O GRUPO*

Ao longo desta experiência em creche, tive o privilégio de conhecer e interagir com catorze crianças que, em setembro de dois mil e quinze, tinham idades compreendidas entre os onze e os vinte meses. Destas catorze crianças, dez eram meninos e quatro eram meninas. A maior parte do grupo (dez crianças) já estava na instituição desde o berçário e as restantes (quatro crianças) estavam a frequentar pela primeira vez a valência de creche.

Durante a PES tive possibilidade de assistir ao desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, contudo, porque não tinha muitos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano nesta faixa etária, senti necessidade de fazer algumas pesquisas. Em conjunto com a minha parceira de PES, elaboramos um trabalho de pesquisa sobre o

desenvolvimento e as aprendizagens das crianças nesta faixa etária e percebemos que o desenvolvimento humano

tem sido objeto de estudo em múltiplas áreas da psicologia, por ser muito complexo, desafiante e por estar em constante evolução, este processo advém de vários fatores, sendo eles psicológicos, biológicos, sociais e culturais (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, Gomes, 2007) (Trabalho de pesquisa acerca das características do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças – Anexo I).

Percebi que os domínios do desenvolvimento do ser humano são o **físico**, que compreende o crescimento do corpo e do cérebro, incluindo as alterações que acontecem a nível das capacidades sensoriais, habilidades motoras e da saúde, o **cognitivo**, se refere às mudanças nas competências mentais, como a memória, aprendizagem, atenção, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade, e o **psicossocial** que abrange as emoções, a personalidade e a relações sociais (Papalia, Feldman, 2013 - Trabalho de pesquisa acerca das características do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças – Anexo I).

Com base nesta pesquisa e com as próprias observações realizadas semana a semana, percebi que é no período dos doze aos dezoito meses que se efetua um avanço significativo e notório nos variados domínios do desenvolvimento. Estes avanços tornam-se essenciais para que a criança faça uma série de novas e importantes aquisições (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007; Dias, 2014).

Em setembro de 2015, apenas uma criança de onze meses, ainda não tinha a marcha adquirida, apesar de já gatinhar (sobre as mãos e os joelhos). Outra criança desequilibrava-se e caía algumas vezes, quando ensaiava a marcha. Segundo Papalia e Olds (1981, p. 122), “Antes que possam andar os bebês se movimentam em uma variedade de maneiras. (...) E engatinham, deslocando-se sobre as mãos e os joelhos, com o tronco acima do chão”. Contudo, é importante referir que no final da PES, em janeiro de dois mil e dezasseis, estas duas crianças já tinham adquirido a marcha. As restantes doze crianças subiam cadeiras e escorregas, sem grandes complicações.

Também é relevante salientar que todas “dançavam” sempre que alguém cantava ou quando o rádio passava música, revelando já controlar os movimentos do corpo. A música pode assumir um papel importante no desenvolvimento motor das crianças, pois

“ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo” (Post & Hohmann, 2003, p.44).

Todas as crianças deste grupo levam os objetos à boca, agarrá-los com as duas ou só com uma mão, atiravam ou lançavam para o chão e entregavam aos adultos que estavam presentes ou até mesmo a outra criança (ou seja, já revelavam alguma destreza ao nível da motricidade fina).

Primeiramente, nos momentos das refeições, algumas crianças precisavam da ajuda dos adultos, outras já conseguiam controlar os movimentos com a colher e alimentar-se de forma autónoma. Com o passar das semanas e dos meses, foi possível assistir a um progresso, em que maior parte das crianças já conseguia comer sozinhas, sem o auxílio dos adultos.

Se refere ao desenvolvimento cognitivo, as crianças encontravam-se no estágio sensório-motor, que se caracteriza por ser um período em que a criança aprende sobre si própria, a partir da curiosidade, através do desenvolvimento da atividade sensorial e motora e, pela experimentação do mundo à sua volta (Tavares et al., 2007; Papalia & Feldman, 2013). Por exemplo, quando eu escondia uma bola dentro do meu bibe, era possível verificar que as crianças mais velhas do grupo, procuravam a bola e faziam o mesmo. Ou seja, demonstravam que já tinham a perceção da permanência do objeto (ibidem).

Ao nível da linguagem, até janeiro de dois mil e dezasseis, as crianças foram aumentando o seu vocabulário. As crianças diziam palavras soltas, por exemplo a C (dezassete meses) dizia *dá*, quando queria o boneco – comunicando verbalmente, utilizava uma palavra para significar uma frase, ou seja, usava holófrases (Post & Hohmann, 2003; Papalia & Feldman, 2013). O T (vinte e quatro meses) quando dizia *não qué*, revelava já fazer as primeiras frases, ou seja, juntava duas palavras para formar uma frase (Tavares et al., 2007).

Quanto ao desenvolvimento psicossocial, mais precisamente à capacidade de demonstrar as emoções, o grupo mostrava o que sentia a partir do sorriso e do choro. Também dava para perceber que já tinham emoções autoconscientes (Papalia &

Feldman, 2013), como a *inveja* (por exemplo, quando uma criança estava no colo de um adulto, vinha outra e tentava tirá-la do colo, para ser ela a sentar-se). Posso dizer que, em geral, o grupo era sociável, interagia facilmente entre si e com os adultos, à exceção das duas crianças, que ainda estavam em processo de adaptação.

Tendo em consideração os vários momentos vivenciados durante esta PES, houve necessidade de pensar sobre algumas situações que surgiram, por isso de seguida irei refletir sobre eles.

## 1.2. (RE)CONSTRUINDO CONCEÇÕES E AÇÕES EM CRECHE

As primeiras semanas de PES revelaram-se essenciais para observar as crianças, conhecê-las (características, interesses e necessidades) e perceber as suas rotinas, preparando-me para a primeira intervenção. As minhas aprendizagens durante este percurso foram imensas, mas penso que as mais importantes foram aquelas relativas à importância das rotinas, à forma como as emoções e a personalidade de uma pessoa podem influenciar o comportamento das crianças e a importância do processo de adaptação à creche.

### 1.2.1. O TEMPO EM CRECHE – ROTINAS E ADAPTAÇÃO

Na fase inicial da PP, penso que não dava a importância necessária ao tempo, mais precisamente às rotinas. Apesar de saber que eram indispensáveis, não compreendia o impacto que elas realmente tinham na vida das crianças. Com o passar do tempo fui percebendo que as rotinas diárias deveriam assegurar a satisfação das necessidades das crianças como, por exemplo, as necessidades físicas, de afeto, de significados, de valores e de segurança (Portugal, 2012).

As rotinas, segundo Zabalza (1998), atuam como planificadoras estruturais das experiências diárias vividas pelas crianças, pois clarificam a organização e, substituem a dúvida do futuro por um esquema acessível. Significa isto que o quotidiano passa a ser algo imaginável ou previsível, em que a criança sabe com o que pode contar, o que faz com que se sinta mais segura e autónoma no meio em que está. Tal como referi na 8.<sup>a</sup> reflexão (anexo II):

Penso que o facto de se habituar uma criança à rotina pode ser muito bom, no sentido que ela fica a perceber o funcionamento do meio (sala), e ajuda-a a adaptar-se, pois como já referi as rotinas transmitem segurança e estabilidade às crianças. No entanto, também pode ter um efeito “negativo”, porque quando a rotina é alterada a criança deixa de sentir-se segura, pois o que era habitual e de alguma forma confortável mudou. Por este motivo é necessário avisar as crianças quando vai haver uma alteração na rotina diária, para então conseguirem assimilar as alterações (Zabalza, 1998).

Por exemplo, quando houve o dia do fotografo ir à instituição<sup>2</sup>, houve necessidade de alterar a rotina e as crianças não foram almoçar à hora que era habitual. Algumas crianças às 11h30 começaram a chorar (talvez porque tinham fome ou porque estavam cansadas de estar à espera da situação seguinte). Apesar de não saberem as horas, as crianças vão adquirindo a rotina como algo que acontece sequencialmente. Nesse dia, não fizeram nenhuma proposta educativa e, apesar de estarem a brincar, parecia que sabiam que já tinha passado a hora da refeição. Neste caso, a rotina foi alterada devido a fatores exteriores às crianças, mas podem e devem existir alterações à rotina que partam do grupo de crianças, das necessidades e interesses de aprendizagem das crianças.

As crianças vão-se desenvolvendo e as suas necessidades vão sendo diferentes ao longo do tempo. Na minha opinião, alterar as rotinas pode ser importante, no sentido em que a criança está a desenvolver-se e a aprender e, por vezes, é necessário mudar a forma como estão organizados os momentos do dia, para que ela possa usufruir deles da melhor forma. Neste sentido o educador deve estar atento e adequar a sua ação educativa em função do grupo. Segundo Portugal (2012, p. 9), “Os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interacções diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais”.

Uma outra aprendizagem que fui percebendo diz respeito à adaptação das crianças ao contexto. Presenciei três crianças a adaptarem-se ao contexto, e o momento do acolhimento era difícil para essas crianças, pois choravam muito, não queriam deixar os pais, nem participar nas propostas educativas. Os autores Post e Hohmann (2003, p.211) referem que, “Quando os bebés e as crianças se separam dos pais para se juntarem à comunidade educativa no início do dia, geralmente envolvem-se numa série de comportamentos. Estes podem variar entre o chorar, gritar, bater (...)”. As crianças

---

<sup>2</sup> Esta atividade era proporcionada e programada pela instituição vinha um fotografo de fora para tirar fotografias às crianças para as famílias ficarem com uma recordação das crianças.



podem sentir angústia ou desconforto quando separadas dos pais, ou porque ainda não conhecem o educador ou auxiliar de ação educativa, ou seja, não lhe são familiares.

Para uma criança, a A, não era a primeira vez que ia para a instituição, mas chorava um pouco, principalmente quando era acolhida pela educadora de infância. Aos poucos acabava por brincar sozinha. As outras estariam a frequentar pela primeira vez a instituição. O R, com dezassete meses chorava muito, não queria participar nas propostas educativas, nem queria estar em contacto com as outras crianças, tentando sempre ir para o colo da educadora, auxiliar ou mestrandas. O M com quinze meses, morava noutra cidade (estava em processo de mudança de cidade e habitação), não ia regularmente à instituição e quando ia também chorava muito e não queria participar nas propostas. Não sabendo muito acerca deste assunto, por vezes não sabia o que fazer para as ajudar a sentirem-se melhor e mais seguras. Dava por mim a questionar-me: *será que devo dar-lhe colo?; será que ela não se sente em segurança?; será que ela precisa de alguma coisa e eu não estou a entender?*

Tenho consciência que cada criança tem o seu tempo, umas demoram mais a adaptar-se do que outras, mas não vejo isso como algo prejudicial para o seu crescimento. Segundo Rodríguez e Hignett (1981) referido por Portugal (1998, p. 184),

a adaptação à creche é um processo muito mais complexo do que se poderia supor e que durante determinadas fases de desenvolvimento é de esperar o ressurgimento de comportamentos negativos semelhantes aos observados em períodos de adaptação inicial. Entre os 16 e os 22 meses, sensivelmente, a criança atravessa uma etapa em que oscila entre momentos de grande dependência e momentos de afirmação, mais ou menos agressiva, da sua autonomia.

A adaptação da criança pode demorar algum tempo e, cabe ao educador reconhecer e compreender os sentimentos da criança acerca da *separação* (Post & Hohmann, 2003). Assim, pude perceber o quanto a adaptação das crianças é essencial e importante, não só para que se crie um bom relacionamento entre as crianças e o educador, mas também para se ter um bom “ambiente” na creche. Segundo Portugal (1998, p. 185),

A adaptação ideal a uma situação de cuidados substitutos requer da parte da criança o estabelecimento de uma relação de segurança com uma terceira pessoa, isto sem alterar a relação com a mãe ou com outras pessoas do seu ambiente mais próximo.

Quer isto dizer que para que haja uma boa adaptação é necessário que a criança crie uma relação de confiança e segurança com o(a) educador(a).

Pelo que pude observar e experienciar essa relação entre os três elementos é muito importante, porque possibilita a troca de informação e um maior conhecimento acerca das características e necessidades das crianças.

Também a forma como os pais se comportam na altura da *separação* pode influenciar a reação da criança perante o momento (Vasconcelos, s.d.). É compreensível o receio ou hesitação por parte dos pais em deixar os filhos na creche, principalmente se for o primeiro filho,

Para os pais, confiar o seu bebé a uma terceira pessoa não é um processo simples. Ao lado de momentos positivos, existem períodos difíceis, emoções complexas, dolorosas e frequentemente secretas: medo de perder um pouco o bebé, medo que este prefira a outra pessoa ou que este não se habitue a outros, por não ser o primeiro a testemunhar as suas aquisições quotidianas, etc. (...) Quando uma mãe tem de partilhar o seu bebé com uma outra figura adulta, muito frequentemente e quase inevitavelmente experimenta sentimentos de perda e de competição (Portugal, 1998, p. 190).

Ter de confiar noutra pessoa para cuidar, ensinar e educar o seu filho parece ser difícil, logo não é só a criança que tem de passar pela adaptação, mas também as famílias. Por vezes, a mãe está mais ansiosa e inquieta com a situação do que a própria criança. A reação dos pais pode provocar na criança um sentimento de ansiedade e algumas vezes de recusa, perante a creche, o que pode dificultar no processo de adaptação da criança à creche. Os educadores podem ajudar na diminuição da intensidade emocional das separações, reconhecendo e compreendendo os sentimentos das crianças e dos pais (Portugal, 1998; Post & Hohmann, 2003).

### *1.2.2. OBSERVAR E AVALIAR EM CRECH*

No contexto de creche senti que a observação foi fundamental, porque através dela consegui identificar e conhecer os interesses, as necessidades, as características e a singularidade de cada criança. Para Portugal (2012, p.6), “Observar e escutar é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche”.

Nas primeiras semanas de estágio, a observação revelou-se ser essencial para criar relações com cada uma das crianças. Recorrendo à observação, tentei perceber o que as tornava únicas, de modo a ficar a conhecê-las melhor. Para Parente (2012, p.6)

“Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocadas para planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família”.

Por exemplo, a A (dezoito meses) chorava quando acordava da sesta, e não sentia o adulto o seu lado. Só a partir da observação é que pude entender que realmente esta era uma característica da A, ela parecia que precisava de sentir que não estava sozinha. No entanto, tenho que admitir que no início foi difícil estabelecer e adotar um método eficaz para conseguir realizar uma observação rigorosa. Primeiramente, tinha um caderno A4 onde fazia alguns registos, mas como era de grandes dimensões não cabia no bolso do bibe, por isso tinha de escrever apenas quando podia e contar com a minha memória. Posteriormente, optei por um caderno A6 para conseguir ter sempre comigo, e fazer os registos que considerasse importantes, no momento em que aconteciam, sem ter de depender da minha memória.

Outros autores Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009, p. 23) referem que,

Observar ajuda a construir relacionamentos, relevando a singularidade de cada criança - incluindo o temperamento, as potencialidades, a personalidade, o estilo de trabalhar e o modo preferido de expressão de cada criança.

A partir da observação direta e, de conversas informais podemos ficar a conhecer algumas características da criança – em creche a observação é essencial uma vez que possibilita ao educador conhecer e entender melhor cada criança, facilitando a construção de uma relação de confiança.

Cada indivíduo tem a sua própria perspetiva sobre o que está a observar, enquanto desempenha o papel de observador. Assim, as interpretações podem ser completamente diferentes do que realmente foi observado. Estas interpretações podem ser influenciadas pelas experiências, vivências e ideias de cada sujeito, o que faz com que o observador faça, por vezes, inferências. Tentei sempre suprimir a minha opinião, enquanto estava a observar, mas, por vezes, não era fácil e dava por mim a “rotular” a situação. Penso que melhorei um pouco à medida que o tempo avançava, mas tenho consciência que tenho que melhorar mais neste aspeto.

Enquanto “fotógrafo”, o educador traz as suas próprias opiniões, percepções e predileções no momento da observação (Jablon et al., 2009). Podia dizer-se que uma observação deveria ser como uma fotografia, em que se regista um determinado instante no tempo e os educadores, enquanto observadores, são os fotógrafos que decidem fotografar o que acham pertinente e importante, desvalorizando outras situações. Pela minha experiência nesta prática pedagógica, percebi que é bastante difícil observar e registar ao mesmo tempo, principalmente porque não tinha o hábito de ter sempre comigo um caderno em que pudesse registar o que observava imediatamente e mesmo o facto de ter a máquina fotográfica comigo, tornava-se difícil (para mim) conseguir tirar fotografias ao mesmo tempo que estava a interagir com as crianças.

Para Portugal (2012, p.7), “A seleção mais apropriada e eficiente da (s) técnica (s) de registo depende do foco e objetivo particular do registo e da observação e da sua utilização”. Segundo Jablon et al. (2009), “Existem muitas maneiras de registar dados de informações. Cada técnica impõe demandas diferentes sobre seu tempo e energia, e cada uma proporciona um tipo diferente de informação”. Penso que ainda tenho que trabalhar neste aspeto, ainda tenho que encontrar a técnica que resultará melhor para mim, enquanto estou a intervir, para conseguir retirar o máximo de informação possível.

No processo de avaliação é importante a existência de uma observação constante (para que se perceba as evoluções da criança) – avaliar, em creche, não é pôr um rótulo sobre a criança (se a criança não consegue fazer algo agora, isso não é sinónimo de que nunca vai conseguir). Por isso, a avaliação não pode existir sem a observação, as duas estão interligadas.

A avaliação revelou-se ser um desafio e uma dificuldade, uma vez que nunca tinha avaliado crianças tão pequenas, não entendia como o deveria de fazer. No início, tive dificuldade em escolher uma forma de avaliar as crianças. Em conjunto com a minha parceira, optámos por fazer grelhas de observação ou, mais precisamente, listas de verificação (ver anexo III). No entanto, à medida que recebia feedbacks percebi que este instrumento de avaliação poderia ser melhorado (da forma como o tínhamos elaborado, condicionava as informações e situações observadas). A principal razão pela qual este documento não era o adequado, prendia-se ao facto de se ser uma lista que nos levava a

focar em comportamentos específicos e particulares e deixávamos de olhar para tudo o que acontecia, perdendo assim informações importantes (Portugal, 2012).

Segundo Cizek (1996, p.8), citado por Parente (2004, p.10),

A avaliação educacional tem sido uma questão amplamente discutida e debatida em relação à qual «parece que todos sabem o que é. Não existe uma utilização standard do termo: é utilizado de tantos modos diferentes, em diferentes contextos e com diferentes objectivos, que, quase, pode significar qualquer coisa».

Numa tentativa de descobrir a melhor forma de avaliar, eu e a minha parceira, criámos um registo de evidências, em que registávamos o que observávamos e fazíamos uma pequena interpretação (ver anexo IV). Mesmo sabendo que não existe um instrumento ou processo de avaliação perfeito, as ferramentas e as técnicas que fomos utilizando foram imprescindíveis neste processo de aprendizagem.

## **PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

A segunda parte do relatório refere-se à Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I, efetuada no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 2015/2016. Esta PP organizou-se em duas fases: período de observação (3 semanas) e período de intervenção (12 semanas).

Esta foi a minha primeira experiência em Jardim de Infância, sendo que não tinha uma ideia formada sobre este contexto. Semelhante ao que fizemos em contexto de Creche, realizámos (a minha parceira de PP e eu) uma pesquisa sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da faixa etária entre os 3 e os 4 anos de idade e outros exercícios formativos que foram propostos pela professora supervisora (reflexões semanais, planificações, registos de avaliação das aprendizagens das crianças, reflexões orais com a educadora cooperante, a minha parceira de estágio e professora supervisora). Todas estas experiências auxiliaram a minha própria aprendizagem.

## CAPÍTULO II – PERCURSO EM JARDIM DE INFÂNCIA I

Neste capítulo refletirei sobre o meu percurso em PP em Educação de Infância – Jardim de Infância I e apresentarei os aspetos que foram importantes e essenciais no decorrer do mesmo. Ao longo desta prática pedagógica tive a oportunidade de adquirir novos conhecimentos sobre este contexto e sobre faixa etária do grupo de crianças. Este capítulo está dividido em três partes, sendo elas: caracterização do contexto educativo, a sala, grupo, refletindo sobre a experiência em Jardim de Infância I, relação com a(s) família(s), e dos conflitos entre crianças à reflexão sobre as emoções.

### 2.1. CONTEXTO EDUCATIVO

Esta prática pedagógica em Jardim de Infância I, iniciou-se no dia vinte e dois de fevereiro de dois mil e dezasseis, na mesma instituição privada onde realizei a PES na valência de Creche. Tendo já caracterizado a instituição (ver capítulo 1), neste ponto irei apresentar a sala e o grupo.

#### 2.1.1. A SALA

A sala onde realizei a minha prática de ensino supervisionada, sala dos 3 aos 4 anos, estava localizada no piso zero e era a quarta sala a contar da porta de entrada (Fotografias 3 e 4). Em relação ao espaço físico, a sala esta estava organizada em várias áreas: a área da biblioteca, área da garagem, área do jogo simbólico, área do tapete/construção, área dos jogos de mesa e ainda, a área da mesa de atividades. Para auxiliar na definição estas áreas existiam estantes, que continham vários materiais que podiam estar relacionados com cada área. Os materiais estavam ao alcance das crianças, podendo elas utilizá-los sempre que quisessem. De seguida, irei fazer uma caracterização breve de cada área, a sua função e os materiais que continham.



*Fotografia 3 - Sala Azul: área da biblioteca, área da garagem e área do jogo simbólico*



*Fotografia 4 - Sala Azul: área do tapete e área dos jogos de mesa*

Na área da biblioteca estava uma estante com livros, um tapete e almofadas onde as crianças se sentavam. Aqui era possível observar na parede a frase “Cantinho das Emoções”, quatro imagens a representar as emoções (alegria, tristeza, zangado e assustado), e uma fotografia de cada criança do grupo, a fazer uma cara que expressava uma emoção, com a respetiva indicação das situações indutoras dessa mesma emoção.

Na área da garagem havia várias representações plásticas de carros em miniatura, uma representação da “garagem” em madeira, um tapete desenhado com uma pista de automóvel, uma mesa de construção, com materiais de “construção” (como por exemplo, representações plásticas de parafusos, martelos e chaves de fendas).

A área do jogo simbólico era delimitada por um roupeiro com um espelho, com diversas peças de roupa, tanto de adulto como de bebé, acessórios (ex.: cintos, cabeleiras, lenços e bolsas) e calçado. Aqui as crianças faziam pequenas representações de situações que observavam diariamente, como por exemplo cozinhar e arrumar. Esta área também continha vários móveis, de modo a representar uma cozinha. Tinha um lava loiça, forno/micro-ondas, variados utensílios (ex.: pratos, colheres, garfos, copos, panelas, tachos, etc.), representações de fruta e legumes, uma cama com bonecos, uma mesa e quatro cadeiras.

A área do tapete/construção tinha um tapete azul, a delimitá-la. Esta área era normalmente usada para diversos propósitos, por exemplo, para reunir as crianças para cantar os bons dias, ou para as crianças para fazerem construções com os vários tipos de legos, escutarem histórias e /ou conversarem em grande grupo.

Na área dos jogos de mesa encontrava-se uma mesa com seis cadeiras e uma estante com os vários jogos de mesa, como puzzles, blocos de madeira e canetas de filtro (cada um tinha um copo com as suas canetas). Esta estava próxima do lava loiça e dos armários de arrumação de diversos materiais (tintas, pincéis, panos, folhas de papel, cola, etc.).

Na sala podia-se, ainda, encontrar um móvel de madeira embutido na parede, com várias gavetas e ao nível das crianças. Cada criança tinha uma gaveta onde colocava o



seu caderno de desenhos, chapéu e outros pertences. Este móvel tinha arrumação destinada aos livros da educadora e/ou materiais que poderiam vir a ser utilizados.

Numa das paredes da sala encontrava-se um placard de cortiça, que ocupava uma parede inteira, onde se podia ver os trabalhos das crianças. Esta sala tinha janelas amplas que permitiam a entrada de luz natural. Pelo que, na maioria das vezes, não era necessário usar a luz artificial (a não ser que estivesse a chover ou quando chegava a noite). As janelas podiam abrir-se e davam acesso ao espaço exterior, onde as crianças brincavam sempre que as condições meteorológicas permitissem. Esse espaço exterior tinha um extenso relvado, árvores e alguns equipamentos, como escorregas e baloiços e, como todas as crianças das salas dos pisos inferiores tinham acesso a este mesmo espaço, a interação entre crianças de idades cronológicas diferentes era uma constante.

#### 2.1.2. O GRUPO

No decorrer das três semanas de observação tive o privilégio de conhecer um pouco as crianças, os seus interesses e as suas necessidades, a relação entre o grupo e a educadora, entre o grupo e a auxiliar e no seio do próprio grupo. Nestas semanas a educadora disponibilizou o Projeto Curricular de Grupo, o que facilitou este processo de recolha de dados.

O grupo era constituído por dezoito crianças, das quais dez eram meninos e oito eram meninas. As idades do grupo variavam entre três e os quatro anos, sendo que três crianças nasceram no ano de dois mil e onze e as restantes eram do ano de dois mil e doze. Devo admitir que estava um pouco curiosa para perceber como é que as crianças aprendiam e se desenvolviam nestas idades, pelo que senti necessidade de fazer alguma pesquisa sobre o assunto.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo as crianças encontravam-se no estágio pré-operatório. As crianças, neste estágio revelam um grande avanço na compreensão de identidades, no uso de símbolos, na capacidade de classificar, na compreensão de causa e efeito e na empatia (Papalia & Feldman, 2013).

O egocentrismo intelectual, o animismo, a função simbólica (linguagem, desenho e jogo simbólico) e o pensamento intuitivo são outras características desta fase do desenvolvimento (Tavares et al., 2007). Ao longo da PP pude observar estas características nas crianças, principalmente durante os momentos de brincadeira livre. O desenvolvimento do pensamento simbólico, ou seja, a capacidade de usar representações mentais, sejam palavras, imagens ou números, às quais as crianças conferem um determinado significado (Papalia & Feldman, 2013), foi algo que testemunhei e apreciei enquanto futura educadora de infância. Por exemplo, na área do jogo simbólico (cozinha/ casinha), muitas crianças brincavam ao “faz de conta”. Muitas vezes recreavam momentos do quotidiano, que possivelmente observavam nas suas casas como, por exemplo, cozinhar, ir ao médico, entre outros (Fotografia 5, 6 e 7).



*Fotografia 5 - O M, o P e o GD a brincar na área do jogo simbólico*



*Fotografia 6 – MJ, B e a M a brincar com o “nenuco” na área do jogo simbólico*



*Fotografia 7 - C, M e a B a brincar com as roupas na área do jogo simbólico*

Ao nível da linguagem, as crianças com idades entre os três e os seis anos, fazem grandes avanços ao nível da gramática, sintaxe e vocabulário (idem). Aos 4 anos de idade a criança já adquiriu a “linguagem básica”, empregando frases cada vez mais completas e elaboradas (Avô, 1988). Ao longo deste semestre, pude perceber que o grupo parecia estar em diferentes estádios de desenvolvimento ao nível da linguagem. Duas crianças no início da PP, pareciam ter algumas dificuldades em expressar-se oralmente. Aos poucos e com o passar do tempo as duas começaram a expressar-se com mais facilidade e passaram a exprimir-se de forma mais perceptível.

No que concerne ao desenvolvimento físico, as crianças corriam, saltavam, subiam, lançavam bolas, andavam de triciclo sem dificuldades aparentes (Fotografia 8 e 9). Segundo Avô (1988, p.82) a criança nestas idades, “Já consegue pedalar o triciclo. Se lhe pedirmos, mantêm-se equilibrada num só pé durante alguns segundos (...)”. Durante os momentos de brincadeira livre pude observar o grupo a brincar e, nesses momentos,

via que as crianças eram capazes de correr, saltar e trepar, sem dificuldades aparentes, ideia corroborada por Papalia e Feldman (2013, p.250), quando dizem: “Uma vez que os seus ossos e músculos estão mais fortes e a sua capacidade pulmonar é maior, ela é capaz de correr, pular, escalar mais longe e mais rápido”. Este grupo gostava muito de brincar no espaço exterior, principalmente no parque infantil (descer o escorrega e “escalar”), andar de triciclo ou bicicleta e correr. Quando lhe era dada a possibilidade de escolher a maior parte das crianças preferia estar a brincar no espaço exterior.



*Fotografia 8 - Crianças a "escalar"*



*Fotografia 9 - Crianças a andar de bicicleta/triciclo*

Logo na segunda semana de observação tive a oportunidade de observar uma proposta educativa que requeria a utilização de tesouras, pincéis e lápis para pintar. Nesse momento verifiquei que algumas crianças revelavam dificuldades em cortar com a tesoura (motricidade fina) e a pintar usando um lápis. As crianças pareciam não conseguir segurar no lápis de forma “adequada”. Para os autores Papalia & Feldman (2013), é a partir dos 3 anos, que as crianças começam a desenhar formas, mais perceptíveis (círculos, quadrados, cruzeiros, etc.), de forma mais perceptível para depois combinarem as formas de desenhos mais complexos. A maior parte das crianças deste grupo já representava a figura humana através de círculos e de outras formas. As crianças revelavam gostar de desenhar e pintar, sendo que tinham um caderno de folhas brancas, onde podiam desenhar sempre que quisessem e faziam-no com alguma frequência. Estes desenhos permitiam à criança expressar o que estava a sentir ou fazer representações icónicas de algo que tinham vivido ou visto.

Em relação ao desenvolvimento psicossocial, o grupo parecia ser muito sociável e adaptar-se facilmente a pessoas novas. No entanto, algumas crianças pareciam ter dificuldades em regular as suas emoções. Ou seja, quando estavam numa situação de “conflito” procuravam o adulto para tentar resolver o problema por elas. Na área da “casinha”, recorrendo à criatividade e imaginação, as crianças criavam personagens e histórias, procurando aprender regras e comportamentos sociais e a “negociar” e aceitar

a opinião dos outros. Corroborando esta ideia, os autores Hohmann e Weikart (2003, p. 494) defendem que “fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser atividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem das crianças”.

## 2.2. O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I – CONSTRUINDO CONCEÇÕES E AÇÕES

Durante as doze semanas de intervenção, incluindo a intervenção em grupo, realizei várias tarefas e desenvolvi propostas educativas com as crianças da sala de 3-4 anos. Sinto que aprendi bastante nestas semanas, com todos os intervenientes (colega de prática, com a educadora cooperante, com a auxiliar de ação educativa, com a professora orientadora e com as crianças). Aprendi sobre a importância da relação com as famílias e sobre a necessidade de deixar que as crianças resolvam conflitos entre si. Como era a minha primeira vez em Jardim de Infância, li com atenção a lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, lei-quadro da Educação Pré-Escolar, no qual se afirma educação pré-escolar é,

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997, p.19).

### 2.2.1. *RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS*

Durante este semestre tive a oportunidade de assistir a uma reunião de pais. Quando a educadora nos convidou (a mim e à minha parceira de PP), fiquei verdadeiramente surpreendida, porque não estava à espera. Pensei imediatamente que esta era uma excelente forma de perceber como é que se faz uma reunião, como é que se pode comunicar com os pais, de que forma se pode criar uma relação de proximidade com as famílias em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. À data considerei bastante importante assistir a esta reunião de pais, conforme no excerto da minha décima primeira reflexão semanal individual (Anexo V), do contexto jardim-de-infância:

Relativamente à reunião de pais considero que foi essencial ter tido a possibilidade de presenciá-la. Principalmente porque assim pude ficar com uma ideia de como é que se pode realizar uma reunião e de que formas se pode comunicar com os pais. Perceber as preocupações dos pais, as suas dúvidas e opiniões em relação aos vários assuntos. Desde

o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as brincadeiras, as dificuldades, as conquistas, entre outros. Infelizmente os pais têm cada vez menos tempo para ir a este tipo de reuniões, o que pode dificultar na comunicação e transmissão de informações importantes sobre as crianças. Por isso “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). Portanto, é fundamental (na minha opinião) trabalhar esta relação entre famílias e instituição. Para que as crianças cresçam em harmonia e com o melhor dos dois mundos. Assim, considere muito importante ter tido esta oportunidade para aprender mais sobre este assunto (Reflexão 11).

Tendo a educadora pedido a nossa ajuda para a preparação para da reunião, partilhámos fotografias que tínhamos tirado ao longo das nossas semanas de intervenção com as crianças, que mostravam vários momentos que as crianças vivenciaram durante esses meses. Perceber a forma como a educadora preparou a reunião, o que se pode dizer neste tipo de reunião, como se devem apresentar as informações relevantes aos pais, foi uma aprendizagem muito importante, visto que não é algo que se aprenda apenas teoricamente.

Esta oportunidade deu-me espaço para refletir um pouco mais sobre a relação da instituição com a família. A relação com a família/pais é extremamente importante para que as crianças se desenvolvam num ambiente saudável. Para Matos (2012, p. 47),

A relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância, situação que os educadores conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas.

Cabe aos educadores criar momentos que permitam desenvolver esta relação, conduzindo a oportunidades de interação. Essa relação centra-se na criança, nas suas necessidades e interesses, mas também serve para que os educadores percebam quais são as opiniões dos pais, as suas expectativas face ao JI (Silva et al., 2016). Desta forma, os pais/família poderão começar a sentir-se confiantes, importantes e incentivados a ter um papel ativo na educação dos seus filhos. Os pais/famílias são os primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, por isso têm o direito de conhecer, optar e colaborar para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. Para Hohmann & Weikart (2003, p.99),

“Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e acções. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade”.

Assim, é fundamental que o educador inove na forma como comunica com os pais/família. Como Silva (2005, p. 149) defende,

comentar diálogos acerca da relação escola-família é um pouco como olhar para um objeto através de um prisma multicolor que, à medida que se vai rolando por entre os dedos, assim nos vai abrindo novas perspectivas sobre o que vemos através dele. Diversidade é talvez a palavra-chave para compreender os diálogos acima expostos: diversidade de olhares, diversidade de vozes, diversidade de culturas (e sub-culturas) em presença.

Ou seja, temos de adaptar a nossa forma de comunicar com os pais, de modo a chegarmos até eles. Ao trabalhar com crianças, os educadores devem focar-se no que elas e as suas famílias conseguem fazer, já que é o seu dever procurar, encontrar e promover as ideias da família (Hohmann & Weikart, 2003).

Um recurso que os educadores podem usar para melhorar a comunicação com os pais/família são as reuniões de pais/famílias pois,

são um meio de participação coletiva em que o/a educador/a partilha as suas intenções educativas, o processo a desenvolver e/ou desenvolvido com o grupo, assim como envolve as famílias na elaboração do projeto curricular do grupo. Este envolvimento facilita a participação dos pais/famílias e a sua compreensão do trabalho pedagógico que se realiza na educação pré-escolar (Silva et al., 2016, p.29).

Perceber como se pode dinamizar uma reunião de pais, proporcionar um ambiente de confiança e de troca de informações com os pais/família foi algo que vivenciei e que muito valorizei.

### *2.2.2. DOS CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS À REFLEXÃO SOBRE AS EMOÇÕES*

Uma outra grande aprendizagem realizada foi em relação à resolução de problemas ou conflitos entre crianças, mais precisamente como deixar que as crianças resolvam os conflitos ou problemas entre elas, sem interferência direta do adulto. Por vezes as crianças vinham ter comigo dizer-me que um amigo as tinha magoado. No início eu tinha a tendência de ir resolver a situação, ou seja, ia conversar com a criança que tinha magoado a outra. Aos poucos comecei a perceber que o que estava a fazer não seria o melhor para a criança. Apesar de ser com boas intenções, não estava a ajudar as crianças, pois estava a tirar-lhes o momento e a oportunidade de serem elas a resolver a situação. Como DeVries & Zan (1998, p. 92) referem, “O sucesso no trabalho com crianças em situações de conflito depende de acreditar que elas podem solucioná-los”.

Por isso cabe ao educador(a) proporcionar às crianças um momento para que resolvam a situação entre si.

Aos poucos comecei a mudar a minha atitude, as crianças vinham ter comigo dizer-me que alguém as tinha magoado e eu contrariava o meu primeiro instinto, pedia-lhes para que me explicassem o que tinha acontecido e que fossem elas a falar com o(a) amigo(a) sobre que se tinha passado. Devo admitir que quando comecei a mudar a minha atitude, custou-me um pouco, senti-me perdida, como se não soubesse bem o que fazer. Mas entendia que realmente tinha que deixar as crianças resolverem os problemas por elas próprias, sem a minha interferência, pois só assim é que iriam desenvolver a autonomia, conseguir verbalizar e lidar com as suas emoções.

As crianças tornavam-se cada vez mais autónomas e eu aprendi que a autonomia é, conforme Mogilka (1999, p. 59, citado por Silva, 2009, p.2), “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular”. Ou seja, as crianças autónomas são capazes de decidir por elas próprias, conseguem auto-regular-se e conseguem ter uma autoestima positiva. Para Papalia & Feldman (2013, p.285), “A autoestima é parte autoavaliativa do autoconceito, o julgamento que a criança faz sobre o seu valor geral. A autoestima baseia-se na crescente capacidade cognitiva da criança de descrever e definir a si própria”. Assim, a autoestima pode ser considerada como a forma como a criança se vê. Segundo Brickman & Taylor (1996, p.41), “Os conflitos entre crianças podem ser oportunidades para aprendizagem e para a resolução de problemas, se os adultos encorajarem as crianças a verbalizar os sentimentos e a pensar em soluções”. Assim sendo, as crianças a partir dessas situações adquirem capacidades e realizam aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento holístico.

A partir destas situações (e de outras) percebi que as emoções, tanto dos adultos como das crianças, influenciam as nossas ações ou atitudes. Se estivermos constantemente a sentir emoções negativas, podemos estar a criar uma “nuvem negra” à nossa volta, ou seja, as nossas atitudes tornam-se mais negativas. Durante este semestre percebi que algumas crianças pareciam ter dificuldade em identificar o que estavam a sentir, fosse numa situação de conflito ou noutra qualquer, o que podia fazer com que se sentissem ainda mais frustradas do que já estavam (apesar de na altura o grupo ter tido todas as

semanas um momento com a psicóloga da instituição, com o intuito de aprender a identificar as emoções). Segundo Papalia & Feldman (2013, p.287) “A capacidade de entender e regular, ou controlar os próprios sentimentos é um dos avanços importantes da segunda infância (...) A autorregulação emocional ajuda as crianças a guiar o seu comportamento”.

Também aprendi que quando aconteciam situações mais agressivas, em que uma criança empurrava a outra simplesmente porque o amigo lhe tinha tirado um brinquedo, ou se estava a acontecer uma birra, devia primeiro observar os sinais que a criança estava a transmitir e tentar pensar no que é que a criança queria transmitir. É necessário ajudar a criança a acalmar, seja a respirar fundo e fechar os olhos, ou através de outras estratégias. Conversar com a criança, também é importante para que ela descreva a situação ocorrida, assim como questioná-la e numa voz calma procurar soluções em conjunto, para superar a situação. Procurei pôr em prática estas estratégias para ajudar as crianças a acalmar, durante ou após um momento mais agitado.

Uma estratégia utilizada repetidamente foi pedir à criança para fechar os olhos, respirar fundo e tentar acalmar, para depois contar-me o que tinha acontecido. A verdade é que aos poucos fui conseguindo colocar em prática essas estratégias e elas pareciam resultar, o que fez com que eu ficasse feliz ao ver que conseguia ajudar as crianças a encontrar o seu “eu” interior, para ultrapassarem o conflito ou situação.

Segundo DeVries & Zan (1998, p. 95) “É importante não tomar partido, mas ajudar cada criança a compreender o ponto de vista de outras, reconhecer os sentimentos de outra criança e sentir empatia”. Tal como estes autores, considero muito importante conversar com as crianças envolvidas nas situações, para que se resolva tudo de forma calma. Cabe ao educador(a) encorajar as crianças a falar umas com as outras quando em conflito, pois em vez de fazerem *queixas* são guiadas a falar sobre o sucedido, a apresentar ideias para solucionar a situação. Como são elas que encontram as soluções, são elas que chegam a um acordo e reconhecem o que fizeram e o que deveriam ter feito, desenvolvendo a sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2011).

Estes processos contribuíram para que eu evoluísse, enquanto pessoa, estagiária e futura educadora de infância, e adequar as minhas ideias prévias às aprendizagens obtidas.



## **PARTE III – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II**

A terceira parte do relatório refere-se à Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância II, efetuada no terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 2016/2017. Esta PES organizou-se em duas fases: o período de observação (3 semanas) e o período de intervenção (12 semanas).

Era a segunda vez que tinha a possibilidade de intervir neste contexto, contudo era a primeira vez a fazê-lo numa instituição da rede pública. Neste semestre tal como nos outros desenvolvi trabalhos de pesquisa sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da faixa etária entre os 2 e os 6 anos de idade, e realizei exercícios formativos que me foram propostos pela minha professora supervisora (reflexões semanais, planificações, registos de avaliação das aprendizagens das crianças) e refleti oralmente com a educadora cooperante, a minha parceira de estágio e professora supervisora.

### **CAPÍTULO III – PERCURSO EM JARDIM DE INFÂNCIA II**

Neste capítulo refletirei sobre o meu percurso em Jardim de Infância II, realizado entre dezanove de setembro de dois mil e dezasseis e onze de janeiro de dois mil e dezassete. Apresentarei os aspetos que foram importantes e essenciais no decorrer do mesmo. Ao longo desta prática pedagógica tive a oportunidade de adquirir novos conhecimentos pelo que divide o capítulo: caracterização do contexto educativo: a instituição, a sala, o grupo; refletindo sobre a experiência em Jardim de Infância II, a avaliação por portefólio, “Casas”: projeto desenvolvido com as crianças.

#### **3.1. CONTEXTO EDUCATIVO**

A instituição onde realizei a prática foi num Jardim de Infância da rede pública, situado na freguesia da Barreira<sup>3</sup>, no concelho de Leiria. Este Jardim-de-Infância, pertencia a um estabelecimento que integrava também a valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma unidade de ensino estruturado para crianças com autismo e um refeitório (no qual todas as crianças que frequentavam a instituição, lanchavam e almoçavam). Para além de três salas de atividades, caracterizava-se por ter um escritório, uma biblioteca, três casas de banho (uma para os adultos e duas para as crianças). Tinha, ainda, um espaço exterior comum às duas valências, tinha dois espaços lúdicos, equipados com baloiços, escorregas, um campo de futebol. Todo o espaço era rodeado por várias árvores e arbustos.

##### **3.1.1. A SALA**

A sala onde realizei a minha prática de ensino supervisionada era “a sala Laranja”, que acolhia crianças de idades compreendidas entre os 3 aos 6 anos. A organização da sala foi da responsabilidade da educadora, e estava dividida em várias áreas: a da biblioteca, da casinha, tapete/construção, jogos de mesa e mesas de atividades (Fotografia 10).

---

<sup>3</sup> Barreira é uma povoação portuguesa do concelho de Leiria, com 11,82km de área e 4 102 habitantes (Censos - INE, 2011, p.99). Tem uma densidade populacional de 347 habitantes por km e desde 2013, passou a formar uma nova freguesia, designada de União das Freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes com sede na cidade de Leiria.



*Fotografia 10 - Sala Laranja e as diferentes áreas*

Para auxiliar a definir as áreas existiam estantes. Para Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016, p.15),

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens. A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.

Na área da casinha (fotografia 11) as crianças tinham a possibilidade de interagir umas com as outras, realizando jogos simbólicos. Esta área era delimitada por uma vedação em madeira e uma representação física de uma casa em madeira, com porta e janela. Tinha um roupeiro com um espelho, e diversas peças de roupa. Os objetos estavam ao alcance das crianças, sendo que elas podiam utilizá-los sempre que quisessem. Também tinha vários móveis, que procuravam representar uma cozinha. Tinha lava loiça, forno/micro-ondas, fogão, variadas representações plásticas de utensílios (ex.: pratos, colheres, garfos, copos, panelas, tachos, etc.), representações plásticas de fruta e legumes, uma cama com bonecos, uma mesa e quatro cadeiras de madeira.

Nesta área apenas podiam estar cinco crianças de cada vez, uma regra definida pela equipa educativa da sala. A meio do semestre este espaço foi alterado no sentido de incentivar o aumento das brincadeiras das crianças. Estas alterações fizeram com que o espaço tivesse uma área um pouco maior e quadrangular (Fotografia 12) (reflexão 13 – Anexo VI):

Trocámos de lugar a área da casinha para o local onde estava a área da biblioteca, de modo a organizar os espaços de outra forma, que poderia potenciar o interesse das crianças nas áreas. Assim, a área da casinha parece ter ficado com um espaço maior e a área da biblioteca ficou com um espaço mais “reservado”. Para Hohmann & Weikart (2003, p.181), “As áreas de aprendizagem ativa são montadas de modo a que as crianças possam ser iniciadoras, construtoras e descobridoras de soluções”. (...) A reação das

crianças quando chegaram à sala para lanche, foi muito interessante, várias crianças fizeram comentários sobre o que viam, foi o caso do F, da ME, do M. O F disse «a sala está diferente», a sorrir e a olhar para a sala. A ME disse que parecia maior, e o M disse que a havia menos mesas. Perguntámos às crianças se gostavam das mudanças, ao que responderam um unísono «sim!». As restantes crianças, as mais novas (de três anos), pareciam estar a admirar o novo espaço, pois apenas olhavam para a sala e quando os amigos acima referidos diziam alguma coisa, eles olhavam para o local ao que parecia ser para confirmar que o que os amigos diziam era verdade (...).



*Fotografia 11 - Área da Casinha antes*



*Fotografia 12 - Área da Casinha depois*

A área da biblioteca era usada para diversos propósitos, porque muito raramente as crianças iam mexer nos livros, muitas vezes as crianças iam brincar nesse espaço com objetos de outras áreas. Esta área tinha uma estante com livros e folhas, um tapete e almofadas onde as crianças se sentavam ou deitavam (Fotografia 13). Face à pouca utilização desta área pelas crianças, esta área, trocou de lugar com a área da casinha.



*Fotografia 13 - Área da biblioteca*

Na área do tapete/construção era feito o acolhimento das crianças, cantava-se a canção do bom-dia, e conversava-se com as crianças sobre diferentes assuntos, por exemplo, acerca do que poderia ser feito ao longo do(s) dia(s) da semana. Era um espaço usado pelo grupo de crianças para fazer construções com os vários tipos de legos e jogos que existiam e para escutar histórias. Caracterizava-se por ter um tapete e vários pufes no chão, onde as crianças se sentavam (Fotografia 14). Com as alterações que a sala foi sofrendo ao longo do semestre, esta área também aumentou um pouco o espaço.



*Fotografia 14 - Área do tapete/construções*

A área dos jogos de mesa era usada para realizar as várias atividades. Existiam várias mesas com cadeiras e estantes com os vários jogos de mesa, como puzzles, blocos de madeira, lápis de cor e legos, entre outros (Fotografia 15). As crianças pareciam gostar muito de jogos de mesa, pois sempre que podiam a maioria das crianças escolhia os jogos para brincar. Também existia na sala um lava loiça e armários de arrumação de diversos materiais (tintas, pinceis, panos, folhas de papel, cola, etc.) (Fotografia 16).



*Fotografia 15 – Área dos jogos de mesa*



*Fotografia 16 – Lava-loiça e armários*

### 3.2. O GRUPO

No decorrer das três semanas de observação tive a oportunidade de conhecer as crianças, os seus interesses e as suas necessidades e as suas interações com crianças e adultos. Como era a primeira vez que a educadora estava com este grupo, também era novidade para ela perceber o grupo como um todo e cada criança como ser individual.

O grupo era constituído por vinte e quatro crianças, sendo, doze eram do género feminino e as restantes do género masculino. A idade cronológica do grupo variava (no início do semestre) entre os dois anos e os cinco anos, sendo que três crianças tinham nascido no ano 2010, seis crianças em 2011, seis crianças em 2012 e as restantes nove crianças em 2013. As crianças de dois anos e de cinco anos faziam anos até ao fim do mês de dezembro, pelo que a partir de dezembro o grupo ficou composto por crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Sendo o egocentrismo uma das principais características deste estágio de desenvolvimento, pude observar por diversas vezes situações em que as crianças agiam de forma egocêntrica. Por exemplo algumas crianças não percebiam porque é que tinham de partilhar um brinquedo que estivesse na sala. Muitas pareciam pensar que o brinquedo era delas, visto que sempre que eram confrontadas com o desejo de outro amigo em brincar com esse brinquedo, diziam: *é meu!*

Em relação à linguagem, todas as crianças conseguiam expressar-se e comunicar verbalmente. Contudo, a criança mais nova do grupo apesar de falar bastante, por vezes o que dizia não era completamente perceptível para o adulto. Isso foi mudando aos poucos, sendo que com o passar dos meses a sua linguagem foi melhorando, na construção das frases, já aplicava algumas regras gramaticais como, por exemplo, já começava a utilizar os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos (eu, tu, nós, meu, teu, aquilo, etc.). Para Papalia e Feldman (2013) é na idade dos três anos que as crianças conhecem a diferença entre *eu*, *tu* e *nós*.

As crianças de quatro anos de idade pareciam ter adquirido a linguagem básica, utilizando frases cada vez mais completas e elaboradas (Avô, 1988). Era possível observar esta situação quando a educadora perguntava às crianças o que é que tinham feito durante o fim de semana. Apesar de algumas crianças parecerem ter algumas dificuldades em explicar o que tinham feito, de semana para semana era notório que as frases eram cada vez mais completas, e formulando com o tempo correto dos verbos. As crianças com cinco/seis anos usavam frases simples e complexas nas situações em que deveriam ser aplicadas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Para as autoras supra-citadas a partir da interação comunicativa diária com os adultos presentes na sala e em situações familiares, as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem e desenvolvem a sua linguagem, ou seja, os adultos são os exemplos diretos para que as crianças adquiram e aprendam a linguagem (Sim-Sim et al., 2008). Para Silva, et al. (2016), a linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, pois permite que a criança desenvolva competências na comunicação com os outros e consiga expressar-se cada vez melhor.

Relativamente à linguagem escrita, mais precisamente à identificação de convenções da escrita, as crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, escreviam o seu nome e pareciam saber diferenciar e identificar algumas letras, principalmente as do seu nome. Nas competências de escrita, algumas crianças manifestavam saber escrever o seu nome sem recurso a um modelo, mas por vezes escreviam em espelho.

No que diz respeito ao desenvolvimento físico, mais precisamente à motricidade grossa, era notório que as crianças com três anos tinham alguma dificuldade em parar quando corriam, o que é normal para a idade,

(...) algumas crianças em vez de pararem, continuaram a correr. Eu expliquei novamente que elas teriam de regressar ao ponto de partida, caso fossem apanhadas em movimento e que só ganhava quem chegasse primeiro à parede sem ser visto. Mesmo depois de ter explicado novamente às crianças, havia algumas como a MR e o A, que têm três anos, que continuavam a andar (Anexo VII - Reflexão da 8.<sup>a</sup> semana).

As crianças dos três aos seis anos revelam desenvoltura nas rotinas (lavar as mãos, ir à casa de banho, vestir-se), porém, ainda não conseguem atar os atacadores ou abotoar um botão mais pequeno, podendo o adulto ajudar (Gesell, 1979).

Depois dos três anos, e à medida que se aproxima dos cinco anos, a criança começa a aceitar gradualmente o ponto de vista dos outros, mostrando-se mais disponível para brincar e jogar com eles, aprendendo e praticando as regras do jogo social (Avô, 1998). Esta situação foi visível quando as crianças, no momento de brincadeira livre, jogavam futebol ou à apanhada no espaço exterior.

### 3.2. O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II - (RE)CONSTRUINDO

#### CONCEÇÕES E AÇÕES

Durante as doze semanas de intervenção, realizei várias tarefas e desenvolvi propostas educativas com o grupo de crianças e as crianças da sala verde e vermelha. O facto de ser um grupo heterogéneo relativamente às idades, foi um desafio e uma experiência fantástica. Tive de adequar todas as propostas educativas às suas idades e necessidades e tive a possibilidade de testar a implementação das recentes Orientações Curriculares do Pré-Escolar, do Ministério da Educação (2016). Elaborei pela primeira vez um portefólio, e tive a oportunidade de desenvolver com as crianças o trabalho por projeto.

Face ao vivido este ponto de reflexão terá como referentes: a avaliação por portefólio; o trabalho por projeto.

### 3.2.1. A AVALIAÇÃO POR PORTEFÓLIO

O termo portefólio tem vários significados distintos e complexos, dependendo da sua utilização e função. Uma das definições referidas por McAfee e Leong (1997, p.36) citados por Parente (2004, p.52) defende que, “o *portfolio* é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo”. Esta definição salienta a ideia de que um portefólio é um conjunto de evidências que são preparadas e dispostas num longo período de tempo e não apenas uma situação documentada e registada num único dia. Parente (2004, p.56) refere que,

o *portfolio* é composto por uma diversidade de informações e que é mais do que uma pasta cheia de materiais. É uma colecção sistemática e organizada de evidências que pode ser usada por professores e crianças, para apreciarem as aquisições e o desenvolvimento e identificarem e planearem as etapas seguintes no processo educacional.

O portefólio é muito mais do que um dossier de trabalhos realizados pelas crianças (que foram sendo aglomerados e arquivados ao longo do tempo). É um conjunto de produções realizadas pelas crianças (Nunes & Moreira, 2005, citado por Silva & Craveiro, 2014).

Os mesmos autores (p.36) defendem que “O portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho”. Assim, a elaboração de um documento que permite que as crianças vejam a sua evolução, é extremamente importante para que elas próprias consigam ter uma perspetiva do que faziam e do que já fazem. A apoiar esta definição, Rocha (2016, p. 30) refere que,

O portefólio é o somatório de experiências educativas vivenciadas pela criança/aluno, que favorecem a aprendizagem reflexiva e estimulam o desenvolvimento de competências metacognitivas. Este tipo de instrumento de avaliação permite, ainda maior transparência em relação ao processo de ensino-aprendizagem entre o EI/professor, a criança/aluno e a família.

Ou seja, um portefólio é um conjunto de várias experiências, informações, momentos e, trabalhos das crianças, *reunidos* num período de tempo de forma a serem documentados para posteriormente ser possível observar uma evolução.



Para a elaboração de um portefólio o educador deverá ter em consideração vários aspetos, principalmente que tipo de portefólio irá elaborar. Podemos aceitar a existência de três tipos de portefólio. Para Gullo (1994; 1997) citado por Parente (2004, p. 58), o portefólio de trabalhos “contém todos os trabalhos que a criança vai realizando ao longo do tempo”; o portefólio geral “contém uma selecção dos trabalhos que a criança e o professor escolheram e que são representativos de certos critérios”; e o portefólio contínuo, “contém amostras de trabalhos recolhidas de forma contínua ao longo do tempo”.

Shores e Grace (2001) citados pela autora supracitada (2004, p.58-59), referem que também são três os tipos de portefólio: o portefólio particular, “inclui informações e registos escritos referentes à criança, a sua história de saúde, informações relativas ao contexto familiar, anotações de entrevistas e encontros realizados com os pais, etc.”; o portefólio de aprendizagem, “é um *portfolio* em construção e que inclui anotações, esboços de projectos que estão a ser realizados, amostras de trabalho, etc.”; e o portefólio demonstrativo, “inclui amostras representativas de trabalhos que demonstram avanços importantes ou problemas persistentes”.

No decorrer desta prática realizei um documento que demonstrava o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, um portefólio de evidências (Anexo IX). A partir de vários momentos de observação realizados durante os meses que estive na instituição, tive a possibilidade de “captar os progressos da criança nos vários domínios de desenvolvimento (...)” (Helm, Beneke & Steiheimer, 2007, citados por Silva & Craveiro, 2014, p.37), e permitiram-me conhecer melhor a criança em questão.

Durante o processo de realização deste portefólio tive algumas dificuldades, principalmente, em observar e escutar simultaneamente o que a criança dizia e fazia tentando conjugar tudo com as competências que queria avaliar de acordo com as áreas de conteúdo. Dewey (1971) e Drummond (2005) referem que se deve tentar entender o significado do que se está a ver e a escutar, ou seja, deve-se analisar, interpretar e refletir sobre o que se está a observar, sem fazer inferências, para posteriormente usar a informação recolhida para ajudar as crianças a desenvolverem-se e a aprenderem (Parente, 2014).

Estar atenta ao que o grande grupo estava a fazer e ao que a criança em avaliação fazia, era complicado. Parecia que não conseguia focar-me inteiramente, resultando em perdas de informação relevante. Assim, para que fosse mais fácil dividir a minha atenção, comecei a introduzir momentos de observação intencional (Sousa, 2008), e com o auxílio da equipa educativa e da minha colega, consegui usar esses momentos para observar atentamente a criança e fazer os registos.

O portefólio incluía uma variedade de evidências diversificadas, que foram organizadas de forma a fazer sentido para mim (enquanto educadora) e para o leitor. Estava organizado por vários separadores e por dias, e tinha por exemplo, ditados das crianças, registos fotográficos, registos de observação sistemáticos e ocasionais e relatórios narrativos (Silva & Craveiro, 2014) que procuravam demonstrar as várias experiências e o desenvolvimento e aprendizagens da criança. Como era a primeira vez que estava a avaliar desta forma, surgiram alguns desafios, tal como referi no próprio documento:

Foram vários os dias de observação e interpretação, sendo que por vezes tornou-se difícil selecionar a informação e analisá-la. As maiores dificuldades sentidas foram na procura de momentos para registar e também tentar mencionar algumas das áreas de conteúdo. Há sempre melhorias que podem ser pensadas, como otimizar a observação, a seleção de conteúdos, a pesquisa e a recolha de informação pertinente (Anexo IX - excerto do Portefólio do A.).

A colocação dos registos foi feita de forma cronológica, (tentei fazer pelo menos um registo por semana). Com uma pequena observação sobre as áreas de conteúdo inerentes a cada registo. Depois dos registos, fiz uma interpretação global do desenvolvimento e aprendizagem da criança, por área de conteúdo. O que se revelou bastante desafiante, pois não sabia como deveria fazê-la. Sabia que deveria especificar ao máximo a informação e as evidências das competências da criança, porém, relacioná-las com as áreas de conteúdo/domínios presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e o que era pretendido nas situações planeadas, foi difícil. Elaborei pequenos textos narrativos que explicitavam tudo o que considerava essencial para demonstrar a evolução da criança. Tal como Silva e Craveiro (2014, p.49) referem,

É de muita importância que os relatórios narrativos se focalizem unicamente na criança em questão e que evidenciem o que esta sabe e é capaz de fazer. A informação contida num relatório narrativo deve constituir uma informação importante para o educador, levando-o a tomar consciência da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Este facto permite também ao educador refletir sobre a prática pedagógica, sobre as propostas que faz e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que oferece às crianças.

Todo este exercício formativo constituiu uma possibilidade de aprender uma técnica de avaliação diferente e, permitindo-me desenvolver competências de observação e de cruzamento de informações, ser mais seletiva e criteriosa.

O portefólio não foi o único documento direccionado e usado para a avaliação. Durante a Prática Pedagógica, fizemos vários documentos de avaliação das diferentes propostas educativas realizadas com as crianças, que nos ajudaram a perceber em que é que podíamos melhorar e a escutar a opinião das crianças.

### 3.3. “CASAS”: PROJETO DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS

Nesta PES surgiu um outro desafio muito interessante, realizar um projeto de acordo com a Metodologia de Trabalho por Projeto, ou seja, considerando os interesses das crianças. Esta foi a primeira vez que desenvolvi um projeto com as crianças, por isso devo admitir que estava nervosa e ansiosa. Era também a primeira vez que o grupo de crianças iria ter esta experiência e o facto de ser novidade tanto para nós enquanto par pedagógico, como para as crianças e equipa educativa, fez com que, em conjunto, fôssemos encontrando respostas para os desafios que iam surgindo.

O projeto “Casas” foi desenvolvido em parceria com a minha colega de prática pedagógica, com as 24 crianças da sala Laranja, com a colaboração da educadora cooperante, da auxiliar de ação educativa e dos pais das crianças. Para este projeto houve necessidade de pesquisar um pouco sobre o assunto.

O termo *casas* significa “qualquer edifício destinado a habitação” (Infopédia, 2003-2018). Segundo o Decreto-Lei nº 287/2003 de 12 de novembro de 2003, “prédios” classificam-se por,

toda a fracção de território, abrangendo as águas, plantações, edifícios e construções de qualquer natureza nela incorporados ou assentes, com carácter de permanência, desde que faça parte do património de uma pessoa singular ou colectiva e, em circunstâncias normais, tenha valor económico, bem como as águas, plantações, edifícios ou construções, nas circunstâncias anteriores, dotados de autonomia económica em relação ao terreno onde se encontrem implantados, embora situados numa fracção de território que constitua parte integrante de um património diverso ou não tenha natureza patrimonial.

De acordo com Guedes, Colaço, Vicente, Colaço, Vale, Sotto-Mayor, Coelho, Brás, Sequeira, Branco & Fontes (2004), “arranha-céus” é um edifício de grande altura. Os arranha-céus tiveram origem com os arquitetos norte americanos nos finais do século XIX. Usam quase sempre estrutura metálica e cada vez mais apresentam-se com exteriores de metal e vidro.

A partir do jogo das palhinhas, percebemos que as crianças tinham interesse e curiosidade pelas casas. Este dado levou ao início do projeto “Casas”, que seguiu os passos da metodologia de trabalho por projeto.

### *3.3.1. A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO*

A metodologia de trabalho por projeto teve origem nos Estados Unidos, em 1918, sendo primeiro desenvolvido em escolas do 1º ciclo por W. Kilpatrick (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012). Apesar de já muito antiga esta metodologia de trabalho surgiu pela primeira vez em Portugal apenas no ano de 1943, tendo sido divulgada pela pedagoga Irene Lisboa (ibidem). Esta metodologia tem por base a Pedagogia Progressiva que se rege pelos princípios da filosofia pragmatista, na qual a natureza, o homem e o mundo social são elementos em constante mudança, uma vez que estão continuamente em interação (Gâmbua, 2011).

Este método pedagógico consiste numa alternativa ao ensino transmissivo que era feito através de manuais ou oralmente pelos professores. O ensino transmissivo não tinha em consideração os interesses e as necessidades das crianças, por isso Kilpatrick considerava-o inadequado e achava que era necessário inovar e modernizar o sistema de ensino (Ferreira, 2009). Para Kilpatrick (2006) citado por Ferreira (2009, p.144), o projeto pedagógico era definido como,

uma intenção do aluno, determinada pelos seus interesses e necessidades sociais, cuja concretização resulta da sua própria acção. Daí que a educação escolar deva estruturar-se por projectos que resultam dos interesses e das necessidades dos alunos, nos quais se integram os sociais, já que eles, ao fazerem parte da sociedade, partilham das suas necessidades.

Ao trabalhar por projeto as crianças sentem que são valorizadas, que os seus interesses e necessidades são importantes e estimados. Os projetos têm um valor social por serem

realizados por um grupo de crianças, permitindo uma aprendizagem recíproca, o respeito por si e pelo outro (e pelas opiniões diferentes das suas), estando submetido tanto pela motivação de cada criança como da dedicação de todos (Marques, 2016). Conforme Vasconcelos et al. (2012, p. 12),

Os educadores de Reggio Emilia, Itália, (Edwards, Gandini e Forman, 1999) salientam a importância do conflito cognitivo como forma de transformar os relacionamentos que as crianças têm com os seus colegas, e falam em processos de oposição, negociação, consideração dos pontos de vista de outros e reformulação da premissa inicial. O conflito e a negociação tornam-se “forças propulsoras” do crescimento intelectual e social das crianças. A melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual das crianças será, então, colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões, não escolhendo apenas soluções uniformes ou estandardizadas.

A realização de projetos em pequenos ou grandes grupos, desafia as crianças e facilita o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. As crianças aprendem a gerir conflitos, a ter em consideração a opinião dos outros, a lidar com as suas emoções e com as emoções dos outros, e a negociar quando não concordam com alguma coisa.

Os projetos geralmente iniciam-se a partir de assuntos ou problemas/questões ou curiosidades que as crianças tenham (Ferreira, 2009), mas também podem ser iniciados pelo educador(a), que pode *provocar* as crianças a tentar descobrir algo que seja pertinente e interessante. Portanto, o educador deverá ter uma atitude de observador, estar atento às crianças, ao que fazem, ao que dizem, ao que necessitam e ao que lhes interessa. É igualmente importante que o(a) educador(a) de infância as encoraje e estimule a querer descobrir mais, a questionar, a procurar respostas, o que resultará numa progressiva perceção do que acontece à sua volta (Vasconcelos, 1998).

A metodologia de trabalho por projeto passa por várias fases, que mudam de designação de autor para autor. No trabalho que desenvolvemos com as crianças, optámos pela perspectiva de Vasconcelos (1998), que refere a existência de quatro fases: Fase 1 - *Definição do problema*; Fase 2 - *Planificação e lançamento do trabalho*; Fase 3 - *Execução*; Fase 4 - *Avaliação/divulgação*.

A primeira fase consiste em definir o problema, por outras palavras, as crianças questionam e depois partilham os seus conhecimentos ou saberes sobre o problema a investigar. Nesse momento as crianças podem esquematizar e escrever com a ajuda do educador, de forma a fazer uma *teia* de ideias. O papel do adulto torna-se

imprescindível, dado que necessita de auxiliar e estimular as crianças, de forma a continuarem a falar, a questionar e a expor as suas ideias e opiniões (Vasconcelos, 1998). Relativamente à fase de planificação e lançamento do trabalho, as crianças começam a ganhar consciência do que é que realmente querem descobrir, de que forma querem dividir tarefas, planeiam-se os dias da semana para organizar o que vão fazer e quando o vão fazer, enquanto o adulto orienta e auxilia. A fase de execução é quando as crianças concretizam a busca às suas curiosidades usando as suas múltiplas linguagens (desenham, pintam, criam). A última, mas não menos importante, é a fase de avaliação ou divulgação, nesta fase as crianças divulgam o que fizeram durante todo este processo, apresentando às famílias e às crianças das outras salas do Jardim de Infância (se houverem), e/ou a outros intervenientes educativos. Demonstram o que descobriram, o que fizeram e como avaliam o que fizeram (*ibidem*).

### 3.3.1.1. EMERGÊNCIA DO PROJETO

O trabalho de projeto desenvolvido com as crianças da sala Laranja surgiu através de um jogo que existia na sala. No momento de brincadeira livre observámos que o grupo demonstrava um grande interesse pelo jogo das palhinhas (Fotografia 17), jogo que tinha sido adquirido há pouco tempo. Todos os dias as crianças queriam brincar com o jogo e observámos que o grupo fazia muitas construções.



Fotografia 17 -  
Jogo das palhinhas

Como é possível observar na fotografia o jogo tinha imensas palhinhas de várias cores e peças de encaixe para unir as palhinhas umas às outras. A partir do jogo, as crianças davam *asas* à sua criatividade e construíam o que queriam. Assim, no dia 14 de novembro de 2016, após o almoço, o grupo de crianças esteve a brincar com o jogo das palhinhas, em grupos de dois elementos. A maior parte dos grupos *construiu casas*: casas com piscina, umas sem janelas, casas numa árvore, casas foguetão, casas insufláveis. Percebemos neste momento que havia um interesse comum no grupo apesar da diversidade de representações de casas. A partir daqui foi proposto às crianças que

fossemos descobrir mais sobre casas. Sabendo que havia diferentes perspectivas entre as crianças (algumas que diziam que não havia casas foguetão e nem casas nas árvores), este desafio foi aceite por todos.

### 3.3.1.2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA (FASE I), PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO (FASE II) E EXECUÇÃO (FASE III)

No dia 15 de novembro de 2016, na área do tapete, no período da manhã relembrou-se as construções com o jogo das palhinhas. As crianças lembravam-se com muita clareza do que é que tinham feito, tendo sido fácil colocar no placard da sala uma cartolina essas evidências. No período da tarde fizemos uma teia de ideias e duas listagens (em folhas A3 – Fotografia 18) do que as crianças já sabiam sobre casas, o que queriam descobrir e como é que iam descobrir. A teia de ideias remetia para as concepções e ideias/sugestões acerca do assunto (Figura 1).



Fotografia 18 - Listagens feitas com as crianças



Figura 1 – Teia de ideias

Após este levantamento de ideias, perguntou-se às crianças o que queriam descobrir sobre as casas. Enquanto as crianças diziam o que pensavam, íamos registrando numa folha branca A3, as questões que as crianças levantaram (Quadro 1).

- Será que as casas voam?
- Será que existem casas na árvore?
- Será que existem casas de folhas?
- Será que existem casas de pedras?
- Será que existem casas no mar?
- Será que existem casas que flutuam?
- Será que existem casas de gelo?
- Será que existem casas de pau?
- Será que existem casas de palha?
- Será que existem casas de cimento?

Quadro 1 – Questões das crianças sobre o que queriam saber sobre as casas

Quando as crianças foram desafiadas a pensar sobre como é que iríamos descobrir mais sobre as casas, as suas opiniões foram: no computador, na televisão e nos livros.

Primeiramente, após a análise das curiosidades das crianças verificámos que havia diferentes focos de atenção. Por isso, optou-se por sugerir às crianças que se formassem grupos para aprofundar os diferentes tipos de dimensões emergentes. A fase seguinte do projeto foi a fase da pesquisa, ou seja, as crianças foram procurar respostas às suas questões. Durante esta fase, o grupo fez pesquisas sobre casas na internet (com a ajuda de um adulto), visualizou-se um filme e observou-se as casas que rodeavam a instituição. (dia 22 de novembro, no período da tarde). Este momento foi feito em pequenos grupos. As vinte e quatro crianças foram divididas em cinco grupos, três deles com quatro elementos e os restantes dois grupos com seis elementos, de idades diferentes (reflexão 10 – Anexo VIII):

Esta semana, iniciámos a pesquisa com as crianças, para o trabalho por projeto *casas*, ou seja, a segunda fase. Então, começámos por realizar uma *teia* com as crianças, a partir das questões que elas colocaram na semana anterior, sobre o que queriam descobrir. As crianças foram organizadas por grupos, tendo em consideração o que queriam descobrir. Tal como refere Sousa (2003, p.224), “a formação de pequenos grupos, para que cada criança discuta e combine a forma de exploração de um dado tema ou jogo, é uma das formas mais de trabalho educativo que mais agrada à criança”. Isso foi observável, pois quando disse que teríamos de fazer grupos, algumas crianças de cinco anos, como por exemplo o V começou logo a dizer que queria ficar no grupo do D (criança de três anos). Como já tínhamos perguntado na semana anterior, de que forma poderíamos descobrir, fomos para a sala das educadoras pesquisar no computador. Todas as crianças pareciam estar entusiasmadas em ir pesquisar no computador, pois quando eu disse que todos os grupos iriam pesquisar, disseram «boooooaa!

O primeiro grupo (ME – 5 anos, MR – 3 anos, MM – 5 anos e AS – 5 anos) focou-se nos “Tipos de Casas”. O segundo grupo (F - 5 anos; SF – 3 anos; V – 4 anos e LS – 4 anos) pesquisou sobre “Casas dos Animais”. O terceiro grupo (E – 6 anos, CS – 3 anos, AT – 6 anos e AN – 3 anos) conheceu os “Materiais com que se constroem as casas”. O quarto grupo (VC – 5 anos, DR – 3 anos, MG – 4 anos, LA – 5 anos, SG – 3 anos e AR – 3 anos) pesquisou sobre “Casas são iguais ou diferentes no mundo”. E o quinto grupo (IG – 5 anos, LM – 4 anos, RS – 4 anos, MD – 3 anos, TR – 3 anos) procurou informações acerca “Onde existem casas?”. Como eram muito grupos, a fase da pesquisa prolongou-se nas semanas seguintes. A pesquisa foi realizada num espaço que a instituição tinha designado por *Serviços administrativos*, onde havia um computador. Optámos por este espaço, pois enquanto um grupo pesquisava, os restantes estavam na sala *Laranja* no seu momento de brincadeira livre. Na pesquisa os pequenos grupos foram encontrando respostas às suas questões. Seguidamente à fase da pesquisa, cada grupo organizou várias fotografias em duas cartolinas para mostrar em grande grupo.



Cada grupo explicou o que tinha aprendido e descoberto. Mais tarde, as cartolinas foram afixadas no placard que estava no exterior da sala.

No dia 14 de dezembro de 2016, em grande grupo, junto à mesa de atividades iniciou-se a fase III do projeto. Considerando a importância do envolvimento das famílias no projeto, foi elaborado um pedido de colaboração aos pais e/ou responsáveis pelas crianças, uma semana antes, a solicitar pacotes de leite para a construção de um *arranha-céus*, *prédios* e *casas*. Para além disso também foi pedido uma fotografia da casa e ou/prédio de cada criança, mas infelizmente apenas uma criança levou a fotografia, não tornando possível realizar uma das propostas pensadas.

Para a construção dos edifícios (*arranha-céus*, *prédios* e *casas*), numa fase inicial foram dados às crianças os pacotes de leite para manusearem, manipularem e sentirem a textura. Questionaram-se as crianças: *que outros materiais vamos utilizar?*, tendo uma criança respondido: *cola* (colar), outra dito: *tesoura*. Então, experimentámos colar os pacotes de leite, mas a cola não aderiu ao material, acabando por descolar-se tudo. De forma a solucionar a situação, utilizámos fita cola larga. As crianças foram questionadas sobre o que é que iriam fazer, ao qual a ME respondeu: *arranha-céus*, ao que foram questionadas: *como vamos fazer o arranha-céus?*, uma criança (L) respondeu: *com muitos pacotes de leite, em cima uns dos outros*. E assim começou-se a elaborar a maquete (Fotografia 19). Os pacotes de leite mais pequenos correspondiam às casas, os pacotes maiores correspondiam aos prédios e os pacotes de leite encaixados uns por cima dos outros davam a conhecer o arranha-céus.



Fotografia 19 - A nossa maquete, feita de pacotes de leite: "*arranha-céus*", "*prédios*" e "*casas*"

No dia 20 de dezembro de 2016, as crianças presentes continuaram a decorar as maquetes. Forrámos os pacotes de leite com papel de jornal, previamente manipulado e rasgado pelas crianças (Fotografia 20) e colado com cola branca (Fotografia 21). Para

que as crianças percebessem o que era para fazer, explicámos e mostrámos às crianças o que era pretendido.



*Fotografia 20 - Rasgar papel de jornal*



*Fotografia 21 - Colar o papel*

No dia 4 de janeiro e no dia 9 de janeiro de 2017, as crianças realizaram a pintura dos arranha-céus, prédios e casas, para isso foram organizadas em pequenos grupos, para que todas tivessem a oportunidade de pintar (fotografia 22, 23 e 24).



*Fotografia 22 - Grupo da MR, D e do A a pintar "arranha-céus"*



*Fotografia 23 - Grupo da MR, D e do A a pintar "arranha-céus"*



*Fotografia 24 - Grupo da MR, D e do A a pintar "arranha-céus"*

Mesmo não tendo sido uma proposta que respondesse às questões das crianças, considero que foi muito importante a sua realização porque foi algo que partiu das crianças. Além de que contribuiu para o desenvolvimento de competências relativas às áreas de conteúdo presentes na OCEPE. Nomeadamente, no âmbito área de formação pessoal e social, as crianças mostraram empenho na proposta a realizar e partilharam os materiais uns com os outros. Na área de conhecimento do mundo, as crianças identificaram que deveria existir diferenças entre as várias maquetes que iriam construir, mas que também tinham semelhanças, mais propriamente que todas tinham janelas, de tamanhos diferentes. Na área de expressão e comunicação, as crianças partilharam informações oralmente, em grande grupo, rasgaram papel de jornal, colaram e pintaram.

A última fase, no dia 10 de janeiro de 2017, as crianças recortaram as fotografias retiradas ao longo do processo e, posteriormente, colaram-nas no livro do projeto.

Seguidamente, as crianças foram questionadas sobre “o que é tinham gostado mais?”; “o que é que gostariam de ter feito?”; “o que é que não gostaram?”. Enquanto as crianças diziam o que pensavam, ia-se registando numa folha branca A4, as suas respostas (Quadro 2, 3 e 4).

Fazer o livro – F (5 anos)
Sim, pintar de rosa – MD (3 anos)
Fazer o arranha-céus – ME (5 anos)
Pintar o arranha-céus e também colar nas folhas – LA (5 anos)
Gostei de colar as fotografias, gostei do arranha céus e pintar, gostei da construção das palhinhas – IG (5 anos)
Gotei (gostei) de pô (pôr) cola – SF (3 anos)
Gostei de brincar e colar – AN (3 anos)
Colar as fotos – MG (4 anos)
Gostei de cortar – DR (4 anos)
Gostei de pintar – LS (4 anos)
Pintar, de cortar e gostei de colar os jornais – TR (3 anos)
Gostei de pintar e colar a história, gostei de fazer o arranha-céus e cortar as fotos para o livro – V (5 anos)
Pintar os jornais e colar as tografias (fotografias) – DF (3 anos)
Colar as frutografias (fotografias), pintar as casas – AS (5 anos)
Pintar o arranha-céus – LA (5 anos)
Gostei de colar e pintar o arranha-céus e de pôr os jornais – MD (
Gostava de recortar o papeú (papel) – RS (4 anos)

*Quadro 2 – Respostas das crianças sobre o que é que gostaram mais*

- Gostava de fazer uma cabana com pacotes de leite – LA (5 anos)
--

*Quadro 3 – Respostas das crianças sobre o que gostavam de ter feito*

- Não gostaste de colar no papéu (papel) – RS (4 anos)
--

*Quadro 4 – Resposta das crianças sobre o que não gostaram de fazer*

De forma a divulgar o projeto desenvolvido pelas crianças, em conversa, a equipa em educativa decidiu que podia ser uma excelente forma para divulgar o projeto, escrevendo-se um pequeno texto sobre o mesmo para a página do jornal da instituição, “Bora lá saber coisas da nossa escola” (Fotografia 25). Também foi colocado no placard que existia no corredor o livro feito pelas crianças, as pesquisas, juntamente com as construções, o arranha-céus, o prédio e as casas, para que todos pudessem ver o que tinha sido desenvolvido e trabalhado (Fotografia 26 e 27).



*Fotografia 25 - Página do Jornal*



*Fotografia 26 - Documentação pedagógica*



*Fotografia 27 - Livro do Projeto*

### 3.3.1.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resumidamente, com esta experiência percebi que as crianças desenvolveram competências nas diversas áreas de conteúdo das OCEPE, durante a realização do projeto. Senti que o trabalho de projeto é uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, porque parte do interesse delas descobrir algo que têm curiosidade. É importante o educador ter flexibilidade e capacidade de observação e escuta, de forma a aproveitar o que as crianças dizem e fazem, percebendo os seus interesses. Tal como Vasconcelos (1998, p.145) refere,

O papel do educador incide não apenas nos conteúdos, mas também na dinâmica relacional. Deve estar atento às necessidades dos vários grupos e indivíduos. Como atitude determinante do educador é indispensável *estar disponível e atento*.

Tendo sido esta a primeira vez que usei a metodologia de trabalho por projeto e também a primeira vez que este grupo de crianças teve a oportunidade de realizar um trabalho deste género, senti algumas dificuldades. Como perceber quais eram os interesses e curiosidades das crianças. Ao longo deste percurso foi possível criar laços com o grupo de crianças, com a educadora e com a auxiliar de ação educativa; valorizando o respeito pela criança, as suas ideias, as suas opiniões, os seus interesses e as suas necessidades; planificar e avaliar em conjunto com as crianças; aprender a deixar as crianças experimentar, brincar e manipular.

Hoje, consigo perceber que poderíamos ter feito muito mais com este projeto, mas não tivemos tempo suficiente. Numa próxima oportunidade, penso que poderei experimentar dinamizar o projeto de forma a ser trabalhado em dias da semana seguidos, para que as crianças não se esqueçam do que foi feito anteriormente (isso foi um dos aspetos mais difíceis de gerir, visto que só trabalhávamos o projeto três vezes por semana), e envolver as famílias.

## CAPÍTULO IV – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Em contexto de Jardim de Infância II, observando as crianças nas diversas situações e momentos, percebi que as crianças não pareciam estar preocupadas com a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Também fui percebendo que nós, adultos, temos tendência a destacar a importância das crianças estarem preparadas o 1.º CEB, fazendo muitas observações sobre o que as *espera*. Sempre que era referido o assunto, nenhuma criança tinha a certeza do que é que iria fazer.

Querendo mais sobre a transição da EPE para o 1.º CEB, procurei averiguar *Quais as perspetivas das crianças, de cinco e seis anos, da sala laranja sobre esta transição entre ciclos?*

Assim neste capítulo irei apresentar o enquadramento teórico que sustenta este ensaio investigativo; a metodologia (opções metodológicas, os participantes, técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados, procedimentos de recolha de dados, organização e análise dos dados); de seguida apresentam-se e discutem-se os resultados; e, por fim, as considerações finais.

### 4.1. TRANSIÇÕES E CONTINUIDADES EDUCATIVAS

Ao longo da vida todos passamos por vários momentos de transição, *mudanças*, que implicam o afastamento ou separação de algo que é familiar e conhecido, e ao mesmo tempo, a integração e adaptação a um contexto novo (Sim-Sim, 2010).

Children experience many big and small transitions in their early years. Small transitions may include moving from playtime to cleanup, from hand washing to snack time, or from playing outdoors to coming back into the classroom. Big transitions might include moving from home to EHS<sup>4</sup> or HS<sup>5</sup>, from being an only child to becoming a big brother or sister, or leaving HS to go to kindergarten (Harvard Family Research Project & Boston Children's Hospital, 2013, p.1).

Para Brooker, 2008, citado em Peters & Dunlop (2014, p. 324), a transição é uma passagem ou mudança, “a way of life”, que tem uma extrema importância na vida de

---

<sup>4</sup> EHS – Early Head Start community

<sup>5</sup> HS – Head Start community

quem está a passar por ela. O estudo das transições pode ser organizado em dois grupos: horizontais e verticais. As transições verticais serão aquelas que acontecem entre a casa ou família (ambiente familiar) e o contexto educativo (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado 2016; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). As transições horizontais são as que ocorrem dentro do contexto educativo, ou seja, da sala para outras valências do contexto (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado 2016).

Para Gray, Prunty, Logan e Hayes (2014, p.12),

The transition to school marks a significant period of change and adjustment during which the child is transformed and new capacities and abilities emerge such as literacy skills, social competence and independence. The transition period can also prove to be confusing and difficult as children move from a smaller setting staffed by larger numbers of adults to larger schools with fewer staff, less adult attention and new rules and protocols.

Estes autores referem a dificuldade que as crianças podem ter quando passam de um ambiente mais pequeno (em que conhecem todos os que os rodeiam), para um ambiente maior onde há menos funcionários, menos atenção por parte dos adultos e mais regras a seguir.

Neste período de transição é fundamental dar atenção às crianças, apoiá-las e incentivá-las a viver a situação com naturalidade (Vasconcelos, 2007, 2015; Sim-Sim, 2010; Peters & Dunlop, 2014; Oliveira-Formosinho, Passos & Machado 2016; Silva et al., 2016). A mudança de contexto é um *capítulo ou etapa* nova na vida das crianças, que impõe uma saída de uma zona de conforto, para uma zona desconhecida. Essa saída, de um contexto conhecido para um novo contexto, pode ser encarada como algo positivo ou negativo, dependendo da forma como a criança encara esta situação, ou lhe é transmitida. A maturidade e a idade da criança também são fatores importantes para que as crianças se sintam *preparadas* para realizar a transição (Sim-Sim, 2010; Peters & Dunlop, 2014).

Conforme Oliveira-Formosinho, Passos & Machado (2016, p.), “a qualidade das transições depende do contexto e dos processos de acolhimento”. A forma como é realizado o processo de transição é que vai possibilitar uma transição sem *problemas*, para todos os envolvidos (crianças, família, escola). Tal como referem Woodhead e Moss (2007, p.22), não são só as crianças que têm que estar preparadas para esta transição,

Today, readiness is recognised as a multifaceted construct, referring to the match between the child and the institutions that serve the child (Scott-Little et al., 2006). In other words, readiness is no longer mainly seen as a condition of the child. It is also being seen as a condition of families, of schools, and of communities.

Os mesmos autores alertam para a necessidade da escola estar preparada para a transição:

The risks that attach to the concept of ‘children’s readiness’ are now widely recognised. Asking about readiness for school places disproportionate emphasis on families’ inability to support their children to match the expectations of school. Scholars have increasingly pointed to the flip side of the coin – the readiness of school systems to support children’s successful transitions (Woodhead & Moss, 2007, p.18).

Numa perspectiva ecológica do desenvolvimento, a adaptação da criança ao Jardim de Infância ou ao 1.º Ciclo do Ensino Básico está diretamente relacionada com a criança, sua capacidade para funcionar numa diversidade de contextos ecológicos, sendo as transições ecológicas impulsoras ou inibidoras (Vasconcelos, 2007, 2015; Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016). De acordo com Oliveira-Formosinho, Lima & Sousa (2016), a perspetiva ecológica defende a existência de diversos níveis interativos do ambiente: micro (ex.: casa ou sala de atividades), meso (ex.: centro infantil ou escola), exo (ex.: local de trabalho dos pais) e macrossistemas (ex.: valores, ideologias). E estes ambientes influenciam e são influenciados pelos indivíduos em desenvolvimento. Segundo Vasconcelos (2007, 2015), a criança em situação de transição ocupa pelo menos três microssistemas ecológicos que influenciam a atitude da criança face às várias situações: o mundo da família, o mundo do jardim de infância e o mundo da escola (a interseção destes microssistemas é um mesossistema). Assim, para que cada parte do sistema funcione verdadeiramente é necessário haver uma articulação entre sistemas, de forma a que as crianças beneficiem de sistemas cujas influências se complementem (ibidem).

#### *4.1.1. O PAPEL DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO*

Dada a força dos diferentes sistemas no processo de transição da criança, torna-se evidente a importância que os intervenientes têm no processo de transição, sendo que esses intervenientes podem ser as crianças, famílias, educadores e/ou professores.

As crianças podem ser intituladas de “agentes” sujeitos, que criam a sua própria transição, pois são elas que transitam, que passam pela mudança (Vasconcelos, 2007, 2015). Porém,

a experiência e as consequências da transição são complexas, pois dependem tanto das características das crianças, das famílias, dos contextos educativos como das características das relações entre o centro educativo e a casa, entre a sala específica que a criança frequenta e a família (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado 2016).

Kimm-Kaufman e Pianta (2000), citados por Monteiro (2012), salientam que a transição é um processo que decorre ao longo do tempo, e não num determinado momento, ou seja, o tempo é o fator principal na transição. Baseando-se no modelo de Brofenbrenner e Morris (1989) os autores supra citados referem que a criança está no centro da transição, sendo que existem outros atores que têm influência e participação na mesma: os pais/família, os educadores e os professores, os colegas e a vizinhança ou comunidade em que estão inseridas. Essa influência é possível de ser observada na figura abaixo, em que as setas mais largas representam as interações entre os contextos, que mudam de um para outro, e a continuidade que existe entre os contextos, que permanece estável ao longo do tempo (as setas mais estreitas). Apesar da figura apresentar originalmente a transição do *preschool* para o *kindergarten*, pode ser aplicada para a transição para o 1.º ciclo, pois representa as relações entre a criança e os restantes intervenientes.

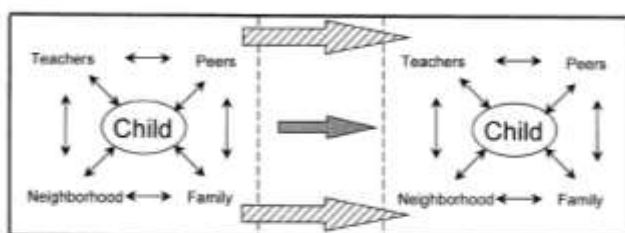


Figura 2 – Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição (Kimm-Kaufman & Pianta, 2000, p.497)

Considerando que as crianças estão no centro, Silva et al. (2016, p.102) referem, “As crianças são os protagonistas do processo e o seu papel e expectativas positivas podem ser decisivos para o sucesso da transição”. Neste sentido é importante conversar com as crianças sobre a transição, para que possam expor as suas expectativas e dúvidas, e proporcionar momentos para que as crianças fiquem a conhecer o (novo) contexto (ibidem).



Os mesmos autores (2016, p.98), afirmam “O contacto prévio com os pais/famílias permite, ainda, recolher informações sobre o ambiente familiar e o contexto social de vida de cada criança, que são úteis para que o/a educador/a preveja como a receber e acolher de forma individualizada”. Assim, a família torna-se uma componente vital para todo o processo educativo. A família sendo o primeiro educador das crianças é quem conhece melhor as crianças. Este envolvimento familiar assume, assim, um papel pertinente neste processo de continuidade pedagógica (Sim-Sim, 2010).

Os educadores e os professores também não podem ser excluídos deste processo de transição, sendo que desempenham um papel de extrema importância. Os educadores conhecem as crianças há mais tempo, as suas necessidades, interesses e capacidades e, são essenciais para transmitir essas informações aos professores. Uma articulação entre docentes, é importante na partilha de informação e na reflexão sobre as estratégias a desenvolver com as crianças e famílias de forma a não esquecer que as crianças estão em primeiro plano (Circular n.º17 de 2007; Silva, et al., 2016).

A comunicação e o envolvimento entre os profissionais, é determinante para que se conheça o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância e se possa pensar como dar continuidade ao mesmo no 1.º CEB. É importante que os educadores e os professores conheçam “ciclos vizinhos” (Sim-Sim, 2010, p.113), para que a transição seja bem-sucedida e eficaz.

Cabe aos educadores de infância e os professores do 1.º ciclo ter uma atitude antecipatória na procura da continuidade e/ou de sequencialidade, afirmando a particularidade de cada etapa e criando condições para uma articulação construída em cooperação, ouvindo os pais/família, os profissionais, as crianças e as suas características e opiniões (Circular n.º 17 de 2007).

#### *4.1.1.1. ESPECIFICIDADES DOS CONTEXTOS*

De forma a compreendermos a transição do JI para o 1.º CEB e o papel dos intervenientes, torna-se importante perceber o que é o currículo, as diferenças entre os dois contextos e como é que se poderá equacionar a continuidade educativa entre contextos tão distintos.

O conceito de currículo tem sido muito estudado como um conceito polissêmico e, na sua definição, e tem sofrido alterações ao longo dos tempos (Roldão, 1999a; Silva, 2013; Morgado & Pacheco, 2011). Para Roldão (1999a, p.9),

Currículo não é sempre nem necessariamente sinónimo de currículo escolar. No seu sentido etimológico mais lato, currículo, do latim curriculum, significa como sabemos, percurso, sequência, cursos e também, por isso, a passagem, de uma geração a outra, daquilo que constitui a substância do percurso, que é necessário à inserção numa dada sociedade.

Segundo Saraiva (2002), o currículo é considerado um percurso ou trajeto, que as crianças percorrem ao longo da sua vida escolar, com vista a um reconhecimento das aprendizagens obtidas. Seguindo esta linha de pensamento, Roldão (1999b, p.14-15), afirma

Por currículo tem se entendido muita coisa, consoante as épocas, os contextos e os pontos de vista teóricos de que se parte. Na linguagem do senso comum da profissão vem-se assimilando a programas e disciplinas ou a um novo nome para práticas velhas. Para o público em geral, o essencial do currículo é o que os alunos aprendem de visível na escola.

Morgado & Pacheco (2011), consideram o currículo como algo dinâmico, que integra as decisões tomadas a nível político ou administrativo, nacional, regional, escolar e, por fim, ao nível das atividades desenvolvidas na sala de aula. O Ministério da Educação e Ciência elaborou o Decreto de Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (p.3477), que tende por base

os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

O currículo está no centro do processo educativo, devendo ter em consideração as características individuais do aluno, as finalidades e objetivos de educação, os conteúdos, os contextos, os estilos e personalidade dos professores, os recursos, a comunidade e a abordagem metodológica do docente. Não deve ser encarado como estático e inflexível, uma vez que as sociedades progridem e as necessidades sociais mudam (Saraiva, 2002; Morgado & Pacheco, 2011).

Apesar de ser um processo em construção, Roldão (1999a), refere que existe uma permanência no currículo, isto é, o currículo está em constante mudança, mas ao mesmo tempo não está,

Porque permanece o facto de que o currículo se define como um conjunto das aprendizagens que são socialmente necessárias aos indivíduos, para se integrarem a diferentes níveis da vida actual e para subirem a qualidade das suas vidas e da vida da sociedade. Não muda ainda o facto – embora possa noutro contexto vir a mudar – de que continua a ser a escola a instituição de quem se espera que assegure o currículo, tanto mais quanto a informação está hoje cada vez mais disponível e acessível noutras sedes, mas só a escola, até ao momento, tem condições institucionais para ensinar as pessoas a desmontar e gerir essa informação de forma a convertê-la em saber e competência «em uso» para todos (Roldão, 1999a, p.14).

Com isto a autora defende que apesar do currículo estar em transformação, existem fatores aí inerentes que continuam a ser os mesmos, independentemente das circunstâncias.

No que diz respeito à educação de infância, o currículo é “conjunto das interações, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (adaptado do currículo neozelandês Te Whariki)” (Silva et al, 2016, p.106). Este currículo procura responder às exigências da Educação Pré-Escolar, considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). A EPE destina-se a todas as crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico e é opcional (as famílias é que têm de decidir se querem que os filhos vão para a educação pré-escolar) (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), ainda que o Estado consagre a universalidade de EPE para as crianças a partir dos 4 anos (Lei 65/2015, de 3 de julho, artigo 1.º e 4.º).

A partir do momento em que a Educação Pré-Escolar foi considerada como primeira etapa da educação básica, a Lei-Quadro definiu vários objetivos pedagógicos que devem ser desenvolvidos com as crianças (Cruz, 2008). Esses objetivos devem estar integrados no currículo, sendo este elaborado e desenvolvido pelo educador (planificação, organização e avaliação do ambiente educativo), de forma a possibilitar aprendizagens em diferentes âmbitos de acordo com o estipulado nas OCEPE (Silva et al., 2016).

As OCEPE constituem-se como um documento orientador, organizado em fundamentos e princípios educativos. Defende i) a articulação entre desenvolvimento e aprendizagem (vertentes inseparáveis no processo de evolução da criança), ii) que a criança é o sujeito do processo educativo (pelo que participa de forma ativa no seu percurso educativo), e que iii) a intencionalidade educativa (observar, registar e documentar; planear; agir, avaliar e, comunicar e articular) é indispensável na construção e administração do currículo em EPE.

As áreas de conteúdo, (Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação - domínios da Educação Motora, Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo) presentes nas OCEPE, são referências gerais que apoiam e auxiliam os educadores na planificação e avaliação dos momentos de aprendizagem.

Assim, cabe aos educadores, como construtores e gestores do currículo (Ministério da Educação, 1997), usar as OCEPE para proporcionar experiências e momentos de aprendizagem às/com as crianças, tendo em consideração os seus interesses e necessidades.

Pensando nas premissas relativas ao 1.º CEB, é possível perceber as diferenças entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico. Contrariamente à Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico corresponde à escolaridade obrigatória. Neste nível de ensino, assume-se o currículo como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação (...)” (Decreto-Lei 6/2001, artigo 2.º).

Ainda que tenham focos distintos, Formosinho (2016, p.90), considera que existem semelhanças nestes dois ciclos educativos,

Ambos os ciclos educativos (educação de infância e educação primária) definem-se institucionalmente pela idade dos alunos a quem se dirigem e os respetivos profissionais definem-se como professores de crianças e não como professores de uma determinada disciplina ou área disciplinar. A prática diária dos respetivos profissionais configura-os como professores de um grupo constante de alunos, com quem estão todo (ou quase todo) o tempo escolar e não como professores de vários grupos de alunos (...) na educação de infância e na educação primária o docente tem a gestão integral do currículo e de boa

parte das dimensões pedagógicas – a relação pedagógica, tempo escolar, o espaço escolar, o trabalho em grupo, (...) os intervalos e recreios, etc.

Uma das grandes diferenças entre estes dois ciclos educativos é a gestão do tempo e do espaço. Em EPE o espaço é desenvolvido de forma a promover a interação entre pares e a livre circulação das crianças, de modo a favorecer a iniciativa na ação. No 1.º CEB é o professor quem decide o que as crianças fazem, sendo o trabalho mais isolado, com menos possibilidade de escolha de atividades por parte das crianças. Na EPE as aprendizagens são realizadas através de experiências ou momentos, sendo a criança quem constrói o seu próprio conhecimento de forma lúdica (Bravo, 2010).

Para definir as funções dos educadores e dos professores, foi desenvolvido um perfil geral de desempenho (Decreto de Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Ambos os profissionais têm como função específica ensinar e de promover aprendizagens curriculares (idem).

O 1.º CEB é um ciclo com

uma estrutura mais rígida e controlada, assente em aprendizagens formais que se traduzem essencialmente na aprendizagem de áreas específicas do conhecimento (da leitura, escrita, matemática e expressões), com a utilização de tempo e espaço decidido pelo professor, assistindo-se à presença de uma relação sobretudo dual. Não obstante as opções metodológicas e curriculares dos professores tornará o currículo, mais ou menos fechado e tradicional ou aberto, flexível e contextualizado (Bravo, 2010, p. 37).

O autor supracitado defende que é necessário existir disponibilidade e flexibilidade por parte dos educadores e professores, para que se acabe com rotinas implementadas e se ensaiem outras metodologias que solicitem usando outros espaços (que não apenas o espaço de sala de aula) e que favoreçam aos alunos aprendizagens diversificadas. Para haver uma continuidade educativa entre ciclos, o entendimento entre educadores e professores revela-se essencial. Só em parceria é possível entender a continuidade educativa como “um processo de desenvolvimento contínuo que não tem “cortes” nítidos, ou seja, cada novo ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas e os ritmos de aprendizagem de cada criança” (ME, 1997, p. 90). Esta noção de continuidade tem implícita a ideia de coerência e união (Zabalza, 2004, citado por Cruz, 2008), de aprendizagem contínua ou sequencial, sem fragmentos ou interrupções (Rodrigues, 2005; Circular n.º 17 de 2007; Sim-Sim, 2010). Conforme Sim-Sim (2010, p.111),

A questão da transição entre ciclos é, antes de mais, uma questão de política nacional de continuidade educativa. Dentro dessa política, é da máxima importância a articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos.

Assim, é necessário que as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar estejam articuladas com as aprendizagens propostas para o 1º ciclo do Ensino Básico (Monge, 2002; Sim-Sim, 2010). É desejável que a leitura do programa do 1.º CEB, faça transparecer diferenças e semelhanças com as OCEPE para que educadoras de infância e professores compreendam os objetivos e as práticas de cada ciclo educativo (M.E., 1997; Silva et al., 2016). Sendo que a estrutura curricular do 1.º CEB

Neste sentido, é necessário desenvolver de forma progressiva e holística o processo de transição. Para Oliveira-Formosinho, Lima e Sousa (2016, p.103),

A necessidade de continuidade e coerência no desenvolvimento do percurso educativo é reconhecida ao nível retórico na maior parte dos normativos da legislação em vigor, mas não se faz sentir, de um modo geral, nas culturas e práticas profissionais. Quando aparece explicitamente é na versão da sequencialidade regressiva.

Entendido com um processo de desenvolvimento contínuo (em que não há *cortes* diretos e concretos), cada ciclo novo necessitará de ter em consideração as aprendizagens das crianças e os ritmos de aprendizagem de cada uma (M.E, 1997). Roldão (2000, p.23) citada por Silva (2013, p. 20), refere que “a educação não se faz em fatias, não se faz por soma de andares de um bolo. A educação é um processo de desenvolvimento realmente pleno da pessoa em que as aprendizagens formais são parte desse desenvolvimento...”. Neste sentido, é fundamental que educadores e professores conversem entre si, discutam ideias e trabalhem em conjunto de forma a que as crianças beneficiem e não sintam ruturas quando transitam de um nível para outro. Para Monge (2002, p. 29),

Decorrendo o quotidiano da criança em contextos de vida e de aprendizagem diferentes, possibilitar a continuidade entre eles de forma a eliminar rupturas de processos de transição implica assegurar conexões entre os elementos que os integram, quer se situem ao nível de projetos a desenvolver, quer de estruturas de concretização, quer, ainda, da complementaridade de atitudes e práticas.

Em síntese, a continuidade é um “processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes” (Despacho n.º 5220/97).

Aceitando a transição como um processo importante no desenvolvimento da criança, procurei conhecer a perspectiva de diferentes intervenientes educativos (crianças e educadora de infância) sobre a transição entre JI e 1.º CEB.

#### *4.1.1.2. A IMPORTÂNCIA DAS VOZES E REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS*

Escutar as vozes das crianças, para as conhecer e compreender os seus interesses, as suas necessidades e capacidades, tem sido um assunto debatido por autores como Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) ou Thulin e Jonsson (2014).

Porém, nem sempre foi assim. O papel da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade foi durante muito tempo desconsiderado. Havia a ideia de que as crianças não eram capazes de participar, de ter opiniões, de ter conhecimentos, era como se não fossem participantes ativos na sociedade (Queirós, Freire-Ribeiro & Ribeiro, 2010). As crianças eram vistas como objetos controlados pelos adultos, frágeis, subordinadas e sem capacidade para serem autónomas (Pinazza & Kishimoto, 2008). Só no século XX, considerado o *século da criança*, é que os estudos sobre o quotidiano das crianças e a forma como interagiam com os pares começaram a emergir, dando visibilidade sociológica à infância, estabelecendo as crianças como sujeitos sociais (Queirós et al., 2010; Tomás, 2014).

Ao considerar-se a infância como um grupo social e as crianças como sujeitos sociais com direitos, a criança passou a ser vista como membro da sociedade com competências, conhecimentos, perspectivas e interesses que são melhor expressos por si mesmas (Dunlop & Fabian, 2007; Arroz, Figueiredo & Sousa 2009; Tomás, 2009). Deste modo, as investigações para obter informações sobre as experiências das crianças e as suas perspectivas, deixaram de ser influenciadas pelos adultos (pais e professores), passando a dar-se a possibilidade às crianças para se expressarem e serem ouvidas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Queirós et al., 2010). Ou seja, passou a considerar-se que as vozes das crianças eram importantes, para perceber a forma como elas entendiam o que as rodeava e o que experienciavam. Para esta viragem foi importante a criação dos Direitos das Crianças, na qual as crianças passaram a ter direitos a ser ouvidas e a sentir que estão envolvidas no processo, tal como defendem Thulin e Jonsson (2014, p.18) “(...) is that children have the same right as every adult to

be heard and to feel that they are involved”. Para Arroz et al. (2009, p. 3) “(...) as crianças são informantes fiáveis que pensam e comunicam acerca das suas experiências, práticas e sentimentos e que sustentam perspetivas e opiniões próprias, desde que sejam acionadas estratégias metodológicas que propiciem a sua expressão”.

De acordo com Sarmiento (2000, p.7) citado por Paiva (2012, p. 29),

a Sociologia da Infância ‘propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída’. Nesta perspectiva, é preciso considerar que as crianças podem participar na busca de alternativas que possam promover quadros de mudanças que as beneficiem, sendo a sua voz relevante na investigação, por trazer elementos capazes de sinalizar quais as melhorias que precisam serem efectivadas para se viver a infância. Torna-se, portanto, essencial desocultar e incluir a voz da criança na investigação, tarefa complexa, na concepção de Fernandes (2005, p.8), por ainda imperarem —os pressupostos clássicos, que não consideram a validade das vozes das crianças na investigação.

Apesar das crianças serem capazes de comunicar as suas experiências, também são influenciadas pelo que as rodeia (a família, a escola e a sociedade). Por isso, as representações das crianças são sociais, porque as crianças são sensíveis às particularidades e características organizativas e dinâmicas dos contextos em que vivem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Na perspetiva de Moscovici (1981) citado por Queirós, et al (2010, p.3) a representação social “é um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida quotidiana no curso de comunicações interpessoais, que funciona como uma espécie de ‘teoria do senso comum’”. Desta forma, as vivências diárias determinam a forma como as crianças percebem e representam o que as rodeia. Para Jodelet (1989) citada por Cabecinhas (2009, p.2), “as representações sociais constituem a forma como os indivíduos apropriam o mundo que os rodeia, ajudando-os a compreender e a agir, isto é, são teorias sociais práticas”. Isto é, é a forma como as crianças se adaptam aos contextos em que estão inseridas (familiar, escolar e social) e, adquirem conhecimentos sobre e de cada um deles.

De acordo com Moscovici citado pela autora supracitada (2009), pensando na conceção e formação das representações sociais, a *objectivação* (organização dos elementos da representação) e a *ancoragem* (processo de tratamento da informação tendo em



consideração as experiências vivenciadas, em que o que não é familiar torna-se familiar – antes da objectivação – e/ou processo pelo qual uma representação se torna num organizador das revelações sociais – Cabecinhas, 2009) são processos que estão ligados um ao outro. Segundo Vala (2002) citada por Bastos (2007, p.60), estes processos

são processos sociocognitivos no sentido em que são processos cognitivos socialmente regulados” o que significa que o social é responsável pela transformação de um conhecimento em representação, porém, as representações têm também poder de transformar o social (...).

Assim, Moscovici citado por Bastos (2007, p.62) refere que,

o funcionamento do nosso sistema cognitivo torna as representações ‘sociais’ na medida em que emergem num dado contexto social; porque são elaboradas a partir de quadros de apreensão que fornecem os valores, as ideologias e os sistemas de categorização social partilhados por diferentes grupos sociais, porque se constituem e circulam através da comunicação social; porque reflectem as relações sociais ao mesmo tempo que contribuem para a sua produção; e, ainda preechem a função de construção da realidade, de criação de identidade social e diferenciação intergrupala; e de orientação dos comportamentos e comunicações.

Em síntese, os estudos realizados sobre as representações das crianças possibilitam que as crianças sejam realmente escutadas e as suas ideias sejam consideradas.

## 4.2. METODOLOGIA

Neste ponto apresenta-se a metodologia utilizada neste ensaio investigativo: opções metodológicas, questão de investigação e objetivos, participantes, procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

### 4.2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Uma investigação é um processo de estruturação do conhecimento que tem como objetivo criar novos conhecimentos ou confirmar algum conhecimento já existente anteriormente (Sousa & Baptista, 2016). Para concretizar uma investigação é necessário questionar, delimitando o objeto de estudo (quem? o quê? como? quando?) (Carmo & Ferreira, 2008).

Neste sentido, neste estudo optou-se por seguir uma metodologia qualitativa de carácter descritivo e interpretativo (Sousa & Baptista, 2011). Para Carmo e Ferreira (2008, p.198), essa descrição,

deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações de vídeo. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos.

Para Bogdam & Boklen (1994, p.47-51), a investigação qualitativa tem cinco características:

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; A investigação qualitativa é descritiva; Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Na investigação qualitativa, o investigador “está preocupado com a compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Fortin, 2009, p.22).

Na investigação qualitativa, o investigador “está preocupado com a compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Fortin, 2009, p.22).

Numa investigação qualitativa com crianças, o principal objetivo é “conhecê-las e ver melhor o mundo pelos seus olhos (...) podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes” (Walsh, Tobin & Graue, 2002).

Querendo saber *quais as perspetivas de oito crianças, de cinco e seis anos e da educadora titular, da sala laranja de um JI da rede pública, sobre a transição do pré-escolar para o 1.º ciclo*, definimos os seguintes objetivos:

- Conhecer as representações que as crianças da “sala laranja” (JI da rede pública) sobre a escola do 1.º CEB, recorrendo à representação gráfica;
- Compreender o que pensam as crianças sobre o JI, a escola do 1.º CEB e os seus intervenientes (educadores, professores e crianças);
- Conhecer as conceções da educadora titular do grupo sobre a transição e continuidade educativa entre o JI e o 1.º CEB.

#### 4.2.2. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Este estudo desenvolveu-se na “sala *Laranja*” de um JI da rede pública do concelho de Leiria. Para a realização deste ensaio investigativo, foram seleccionadas oito das vinte e quatro crianças que pertenciam ao grupo, aquelas que iriam transitar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo seguinte. Assim, a seleção dos participantes assumiu uma amostragem criterial não probabilística, na qual “se o investigador selecciona segmentos da população para o seu estudo segundo um critério pré-definido” (Coutinho, 2013, p. 95), respondendo a três critérios:

- **Idade:** crianças com cinco e seis anos;
- **Género:** crianças de ambos os géneros (feminino e masculino);
- **Transitar para o 1.º Ciclo:** no ano letivo seguinte.

As crianças que participaram no estudo foram identificadas com letras maiúsculas para preservar a sua identidade (ver quadro 1).

Nomes	Idade	Género	Número de irmãos
<b>M</b>	5	M	0
<b>AS</b>	5	F	0
<b>I</b>	5	M	1
<b>L</b>	5	M	1
<b>V</b>	5	M	0
<b>ME</b>	5	F	0
<b>F</b>	5	M	0
<b>A</b>	6 <sup>6</sup>	M	1

*Quadro 5 - Participantes no ensaio investigativo*

De acordo com a leitura do quadro 5, as oito crianças que participaram no estudo seis eram do género masculino (M, I, L, V, F e A) e duas do género feminino (AS e ME). Tinham idades compreendidas entre os cinco (M, AS, I, L, V, ME e F) e os seis anos (A). Das oito crianças participantes, duas tinham irmãos mais velhos (L e o A), e uma criança que tinha uma irmã mais nova (I), que frequentava a mesma instituição e estava na mesma sala.

A educadora do grupo, outra participante do estudo, será identificada no decorrer do relatório com uma letra – E. Esta educadora de infância tinha o Bacharelato, vinte e sete anos de serviço e estava a exercer funções naquele agrupamento/jardim de infância há dois anos consecutivos.

---

<sup>6</sup> As idades cronológicas eram referentes a dezembro de 2016 até janeiro de 2017.

Este ensaio investigativo, realizado no contexto de PES, passou por várias etapas no que se refere ao espaço utilizado. Inicialmente o espaço utilizado foi uma sala de reuniões – local que as crianças desconheciam. No entanto, devido a várias interrupções (constante entrada e saída de pessoas na sala), no primeiro dia de realização da recolha de dados foi necessário deslocarmo-nos para a biblioteca da instituição (Fotografia 19) – local que as crianças conheciam (era onde ficavam quando chegavam de manhã e era um local que visitavam todas as semanas). Mesmo sabendo que neste espaço existiam vários elementos potencialmente distrativos (livros, pufes, jogos, computadores), decidiu-se fazer a recolha de dados na biblioteca, visto que se tratava de um ambiente que as crianças conheciam e no qual não iriam entrar pessoas (porta estava fechada nesses momentos).



*Fotografia 28 – Biblioteca da instituição vista em duas perspetivas*

#### **4.2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS**

Para conseguir recolher informações acerca das perspetivas das crianças, optou-se pelos registos pictográficos (desenhos) e pela realização de conversas/entrevistas semiestruturadas, dividindo as crianças em dois grupos de quatro elementos.

Os registos pictográficos, desenhos, são dados visuais que podem dar uma visão sobre como as crianças veem as coisas, “are visual data that can give insight into how children view things” (Einarsdóttir, 2007, p. 201). Para Sarmiento (2006) citado por Paiva (2012, p.39), “o desenho infantil é uma — [...] produção simbólica, isto é, um ato social onde se exprimem modos específicos de interpretação do mundo”. Segundo Passarinha (2012, p.15),

É ao desenhar que a criança vai expor o que sabe sobre determinado assunto, assumindo com o passar do tempo uma intenção para o fazer. (...) valoriza-se por favorecer a atualização e a aquisição de conhecimentos, isto porque a criança desenha o que percebe ou como conhece as coisas, funcionando neste caso como um indicador do desenvolvimento maturativo.

Para a análise dos comentários das crianças, relativamente aos registos pictográficos, optou-se pela análise de conteúdo. Segundo Silva e Fossá (2015), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, classificando-as em temas ou categorias, que têm como objetivo auxiliar na compreensão do que está por trás das comunicações. A análise de conteúdo é uma técnica de investigação cujo objetivo é obter, “através de procedimentos sistémicos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens” (Dias, 2009, p.189), ou seja, organizar os dados através de um “sistema de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221).

Para recolher os dados, enquanto as crianças comentavam o que tinham feito nos registos pictográficos, nas conversas/entrevistas semiestruturadas, recorreu-se aos registos videográficos. Esta técnica permite gravar um acontecimento ou momento, podendo ser visualizado várias vezes, para ser analisado (Paiva, 2012). Estes registos serviram de apoio para analisar a conversa/entrevista semiestruturada, de forma a não deixar de lado nenhuma informação.

A entrevista é um método de recolha de informações, podendo ser realizada oralmente, de forma individual ou em grupos. Segundo Walsh, Tobin e Graue (2002, p. 1054), “Se a observação participante de crianças muito pequenas é problemática, a entrevista formal é-o ainda mais”. Os mesmos autores referem que as entrevistas a crianças podem ser, no entanto, bastante úteis, pois através delas conseguimos obter informações que muito provavelmente não teríamos acesso. Referem, ainda, que existem estratégias que podem ser muito proveitosas, quando se decide fazer entrevistas a crianças, como entrevistar crianças aos pares ou em grupos. Assim, para conversa/entrevista semiestruturada, foram elaborados guiões (ver anexo XI), que continham um conjunto de tópicos e perguntas.

A perspetiva da educadora da sala, foi recolhida através de uma entrevista semiestruturada a, com um guião (com tópicos e perguntas), para o entrevistado ter liberdade em responder, sem sair do tema (Sousa & Baptista, 2011).

#### 4.2.4. PROCEDIMENTO

Após definido o âmbito do estudo, procedeu-se à definição da metodologia a seguir. Para a execução do estudo houve necessidade de aferir o interesse das crianças em participar e de recolher a autorização dos encarregados de educação (Autorização para registos audiovisuais – Anexo XIX) e da educadora para a execução do estudo. Com a anuência de todos, passou-se para o processo de recolha de dados.

Os registos foram realizados na biblioteca da instituição, tendo-se convidado cada criança a deslocar-se até lá, sem uma ordem específica (é importante salientar que não foi estipulado um limite de tempo para as crianças realizarem os registos). Foram sempre disponibilizados os objetos necessários para a realização do desenho. Em diálogo foi explicado inicialmente o que era pretendido que as crianças realizassem, seguido de perguntas semiestruturadas de modo a perceber o que as crianças tinham feito. Todo esse processo foi filmado e, posteriormente transcrito (ver anexo XII).

Os desenhos solicitados às crianças foram pedidos sempre com uma ordem específica, (primeiro a educadora, depois a professora, seguido do JI e por último a escola do 1.º CEB). No quadro 6 podemos ver a semana correspondente à recolha de dados, os dias em que foi realizado e os intervenientes.

Semana	Dia	Instrumentos de recolha de dados	Intervenientes
1	6 de dezembro de 2016	Registo pictográfico e videográfico	M, A
	7 de dezembro de 2016		I, L
2	13 de dezembro de 2016	Registo pictográfico e videográfico	V, AS
	14 de dezembro de 2016		F, ME
3	10 de janeiro de 2017	Conversa/entrevista às crianças, entrevista à educadora	F, AS, I, L   A, M, V, ME
	11 de janeiro de 2017		E

*Quadro 6 – Datas e métodos de recolha de dados*

No quadro 6 é possível observar que houve uma interrupção na recolha de dados, mais precisamente entre a segunda e a terceira semana, por ser interrupção letiva para as férias. Na terceira semana, foram realizadas as conversas/entrevistas às crianças e a entrevista semiestruturada à educadora.

Para o tratamento dos dados, houve necessidade, numa primeira fase, de organizar os registos pictográficos, transcrever os comentários que as crianças fizeram e, posteriormente, iniciar a análise desses comentários e os registos propriamente ditos.

Numa segunda fase, organizámos os dados das conversas/entrevistas às crianças e à educadora de infância (ver anexos XI, XII, XIII, XIV, XV), criando-se quadros elucidativos das categorias encontradas (ver quadro 7 e 8).

Categorias	Descrição
<b>Expectativas pessoais face à transição</b>	Diz respeito descrição do que as crianças pensam que vai acontecer quando forem para a escola (medos, anseios, expectativas, sentimentos...)
<b>Adultos, crianças e os seus papéis</b>	Diz respeito às concepções das crianças relativamente às funções dos adultos e crianças na sala e quem está presente na sala.
<b>Aprendizagens</b>	Diz respeito às concepções das crianças em relação ao que vão aprender na escola e o que aprendem no J.I.
<b>Organização dos espaços e tempos</b>	Diz respeito à descrição que as crianças fazem sobre a sala
	Diz respeito às situações descritas pelas crianças em que se tem de estudar e brincar
	Diz respeito às concepções das crianças relativas às rotinas na sala

*Quadro 7 – Categorias advindas da conversa/entrevista às crianças*

O quadro 7 apresenta quatro categorias: i) expectativas face à transição, ii) os adultos, crianças e os seus papéis, iii) aprendizagens, iv) organização dos espaços e tempos. A partir destas categorias foi necessário elaborar novos quadros que contivessem as subcategorias de cada categoria, tendo em consideração as respostas das crianças.

Para os dados advindos da entrevista realizada à educadora encontram-se 3 categorias e 8 subcategorias: i) adultos, crianças e os seus papéis, com duas subcategorias (funções do(a) educador(a) e do(a) professor(a); e funções da criança); ii) transição, com quatro subcategorias (a transição – positiva ou negativa, continuidade educativa e articulação, preparação para a transição, e visão e sentimentos das crianças face à transição); e iii) organização dos espaços e tempos, com duas subcategorias (caracterização e organização da sala e horários/rotinas).

Categorias	Subcategorias	Descrição
<b>Adultos, crianças e os seus papéis</b>	Funções do(a) educador(a) e do(a) professor(a)	Diz respeito ao tipo de funções que são exercidas pelo(a) educador(a) e professor(a) e como se complementam ou não
	Funções da criança	Diz respeito às funções que as crianças exercem nos dois meios
<b>Transição</b>	A transição – positiva ou negativa	Diz respeito à concepção da educadora sobre a transição, como um acontecimento positivo ou negativo para as crianças
	Continuidade educativa e Articulação	Diz respeito à promoção de continuidade educativa e articulação entre os dois ciclos (JI e 1.º CEB)
	Preparação para a transição	Diz respeito à forma como a educadora realiza a preparação para a transição (estratégias, opiniões)
	Visão e sentimentos das crianças face a transição	Refere-se à forma como a educadora percebe a visão e os sentimentos das crianças face à transição
<b>Organização dos espaços e tempos</b>	Caracterização e organização da sala	Diz respeito às diferenças ou semelhanças na forma como as salas estão organizadas
	Horários/Rotinas	Refere-se aos tempos ou rotinas presentes nos dois contextos, como sendo semelhantes ou diferentes

*Quadro 8 – Categorias e subcategorias dos dados advindos da entrevista semiestruturada à educadora*

#### 4.2.5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste ponto apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos. Sendo assim, apresentamos nos pontos seguintes os dados relativos às concepções das crianças em relação aos educadores e professores, ao JI e à escola do 1.º CEB; as perspetivas das crianças e as perspetivas da educadora acerca da transição.

##### 4.2.5.1. CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS RELATIVAMENTE AOS EDUCADORES E PROFESSORES, AO JI E À ESCOLA DO 1.º CEB

De forma a perceber quais eram as concepções das crianças sobre os educadores e professores, o JI e a escola do 1.º CEB, foi proposto às crianças fazer quatro desenhos: um(a) educador(a), um(a) professor(a), uma sala do jardim de infância e a escola do 1.º CEB (anexo X). Os dados revelam o desenho de cada uma criança e o respetivo comentário sobre o mesmo.

No que diz respeito aos desenhos que representam o(a) educador(a) e o(a) professor(a), verificámos as crianças não fazem grande distinção entre estes dois profissionais. Três crianças representam mais do que um(a) educador(a) e professor(a), nos desenhos, mas não explicam a razão (M, V e o L), e cinco crianças registam uma pessoa.



Figura 3 – Desenho do M – a educadora

Comentário: “As professoras.”; “Têm bibe, por baixo têm camisola.” (M)



Figura 4 – Desenho do M – a professora

“É uma professora e tem bibe.” (M)

O M representa cinco educadoras, chamando-as de professoras. Contudo, não faz diferenciações aos docentes, nem descreve as suas funções.



Figura 5 – Desenho do V – a educadora

Comentário: “É a professora, a educadora (figura do lado esquerdo), tem bibe.”; “Sou eu (figura do lado direito).” (V)



Figura 6 – Desenho do V – professora

“Fiz uma professor e uma professora.” (V)



O V retrata a educadora e dois professores, fazendo apenas distinção de género, um do género masculino e outro do feminino, mas não faz descrições dos docentes.



*Figura 7 – Desenho do L – a educadora*

Comentário: “isto é uma indicadora.”; “É uma indicadora que tá a mandar os meninos à rua.”; “Tem calças e camisola e sapatilhas.”; “E o bibe,



*Figura 8 – Desenho do L – a professora*

“Uma professora e um professor.” (L)

O L representa a educadora de forma semelhante à professora/professor, no entanto, dá a entender que a função da educadora é mandar as crianças à rua. O facto de ter desenhado uma professora e um professor, parece indicar que ele considera que há mais do que um docente na escola do 1.º CEB. Nos comentários aos desenhos o L faz uma pequena referência ao papel ou função da educadora e as restantes crianças (sete) não referem nada relativo às funções dos professores.



*Figura 9 – Desenho da AS – a educadora*

Comentário: “Desenhei as orelhas, o cabelo, a testa, a cara, os olhos e a boca.”; “É uma educadora.”; “Tem um vestido.” (AS)



*Figura 10 – Desenho da AS- a professora*

“Um professor.” (AS)

A AS faz distinção de género entre a educadora e o professor, mas não faz descrições em relação à função de um ou de outro, apenas refere características físicas da educadora.



*Figura 11 – Desenho do I – a educadora*

Comentário: “É a E.” (I)



*Figura 12 – Desenho do I – a professora*

“Desenhei a professora.” (I)

O I retrata a educadora e a professora de forma muito semelhante, mas descreve a educadora como a E, a educadora titular do grupo. Porém, não menciona as suas funções, nem compara as funções dos dois docentes.



*Figura 13 – Desenho da ME – a educadora*

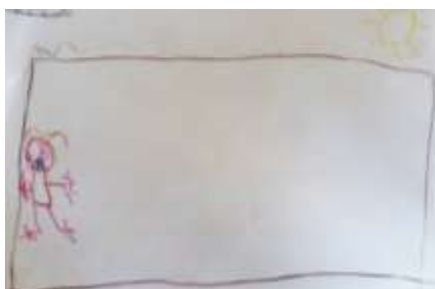
Comentário: “Fiz a educadora”; “Um vestido”; “É simpática.” (ME)



*Figura 14 – Desenho da ME – a professora*

“Fiz uma professora”; “Fiz o cabelo, os olhos, a boca, os braços, o pescoço, as pernas e a barriga, e tem um bibe.” (ME)

A ME é a única que refere que a educadora como “simpática”. Retrata a educadora de infância e a professora de forma muito parecida. Menciona as características físicas da professora, dizendo que a professora usa um “bibe”.



*Figura 15 – Desenho do A – a educadora*

Comentário: “Fiz uma escola, um céu e um sol e uma professora.” (A)



*Figura 16 – Desenho do A – a professora*

“Fiz uma árvore e pintinhas, e uma professora e escola e um chaminé, e um sol, e um céu e fumo” (A).

O A retrata a educadora e professora dentro de um edifício, mas não faz qualquer referência às funções nem às características dos dois docentes. Representa o espaço exterior no desenho da professora, desenhando uma árvore.



*Figura 17 – Desenho do F – a educadora*



*Figura 18 – Desenho do F – a professora*

Comentário: “Esta é a educadora.”; “Isto é uma camisola.”;  
 “Ah pois esquece e os braços (agarra num lápis de cor verde  
 e desenha os braços) os braços da camisola.” (F)

“Isto é a E.” (F)

O F representa a educadora e a professora de forma muito parecida. Não compara nem descreve as docentes. Refere-se à professora como a E, a educadora titular do grupo.

Os desenhos seguintes revelam as representações das crianças sobre o JI e a escola do 1.º CEB e os comentários que fazem sobre as mesmas incidem sobre a organização e características dos espaços.



Figura 19 – Desenho do M – JI

Comentário: “Isto é a sala laranja.”; “Este sou eu (figura laranja e rosa), o I. (figura verde), a S. (figura rosa) e o A. (figura azul).”; “É uma folha para fazermos um desenho.”; “E as cadeiras e isto é um carro. É a mesa (aponta).” (M)



Figura 20 – Desenho do M – 1.º CEB

“São os meninos da sala dos grandes.”; “Isto é o telhado e isto é a porta.”; “Isto é os brinquedos (figura amarela pequena) e as mesas (figura roxa) e cadeiras (figura azul).” (M)

O M representa o JI através de um edifício, tal como a escola do 1.º CEB. Os dois desenhos têm cadeiras e mesas e, crianças representadas. Ele comentou que no JI há um “carro” e a escola do 1.º CEB tem “brinquedos”. Todavia, não faz nenhuma menção ao que se faz nos dois contextos.



Figura 21 – Desenho da AS – JI

Comentário: “Primeiro as tintas para pintar.”; “Isto é um pincel e isso é a sala laranja.” (AS)



Figura 22 – Desenho da AS – 1.º CEB

“Desenhei as tintas, os pinceis, a mesa, as cadeiras, os trabalhos.” (AS)

A AS retrata o JI e a escola do 1.º CEB através dos materiais e organização do espaço, “tintas”, “pincéis”, “cadeiras”, “mesa” e “trabalhos”. Descreve o JI como a sala “Laranja” e pintou um edifício de laranja. Não faz qualquer referência ao que se faz nos dois contextos.



Figura 23 – Desenho do I - JI

Comentário: “Desenhei, isto é o recreio, isto é o sol, isto é o escorrega (figura amarela no canto superior esquerdo), e isto é os baloiços (figura roxa no canto central esquerdo) e isto é o campo de futebol.”; “Isto é a sala laranja, isto é a porta para abrir, isto é o V. e isto é o A.” (I)



Figura 24 – Desenho do I – 1.º CEB

“Foi a escola do 1.º ciclo.”; “Aqui são os meninos, aqui é o dossier, e aqui são as folhas (figura roxa).”; “E aqui são os pinceis (figura central a azul claro).” (I)

O I representa o JI com o “recreio” e um edifício que chama de “sala Laranja”, sendo que foca o seu comentário no recreio e o como é que o retratou. A escola do 1.º CEB está representada por um edifício, com materiais de pintura, “pinceis” e de arquivo, “dossier”. Não faz qualquer referência ao que se faz num ou noutro contexto.



Figura 25 – Desenho do L - JI

Comentário: “Isto são os meninos da sala laranja.”; “É a professora...É, é a sala laranja.”; “Eles estão brincar na biblioteca, o urso da biblioteca e a mesa da biblioteca e as almofadas para os meninos sentarem-se.”; “E depois este é o I, esta é a professora É e esta é a S..” (L)



Figura 26 - Desenho do L – 1.º CEB

“Este é o professora, isto são as mesas, isto são as cadeiras e isto é a porta e isto é uma menina.”; “É a porta para sair da sala e a porta para sair para a rua.” (L)

O L representa o JI e a escola do 1.º CEB de forma semelhante, os dois estão retratados por um edifício. Nos comentários ao desenho do JI, ele refere que é a “sala Laranja”, com a área da biblioteca, uma mesa, a educadora (à qual se refere como sendo “professora” e uma criança). Na representação da escola do 1.º CEB, o L, define

“cadeiras” e “mesas” (materiais), a “professora” e uma “menina”, e faz ainda, uma “porta” para ir para o recreio. Não refere nada relativo ao que se faz nos dois contextos.



Figura 27 – Desenho do V - JI

Comentário: “Isto é o céu, isto é o sol, isto é o avião que estava no parque, os baloiços (figura verde central) e o escorrega (figura amarela).”; “É a sala laranja.”; “Fiz eu, o I e o urso.” (V)

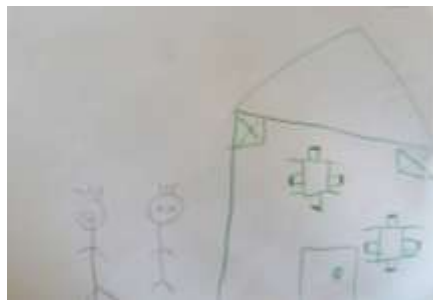


Figura 28 – Desenho do V – 1.º CEB

“É a escola da primária.”; “Aqui é uma educadora e um professor”; “É a mesa e as cadeiras.” (V)

O V representa tanto o JI como a escola do 1.º CEB por edifícios semelhantes. Na representação do JI, o V, desenhou duas janelas, uma porta e dois meninos, parecendo ter-se focado no espaço exterior (desenhou “baloiços” e um “escorrega”). No desenho da escola do 1.º CEB, desenhou o edifício com cadeiras e mesas. Refere que desenhou uma educadora e um professor. Não faz qualquer menção ao que se faz nos dois contextos.



Figura 29 – Desenho da ME - JI

Comentário: “Desenhei uma mesa e as cadeiras.”; “Sou eu e o urso”. (ME)



Figura 30 – Desenho da ME – 1.º CEB

“Não desenhei as pernas (figura amarela).”; “Desenhei a biblioteca.”; “É a professora e a mesa e as cadeiras (figura no canto inferior esquerdo).” (ME)

A ME retrata tanto o JI como a escola do 1.º CEB por edifícios, mas diferentes entre si. O JI tem mesas e cadeiras e uma figura que a ME identifica com sendo ela e um urso de peluche. A escola do 1.ºCEB tem uma biblioteca, mesas e cadeiras e uma professora. Não faz qualquer referência ao que se faz nos dois contextos.



*Figura 31 – Desenho do A - JI*

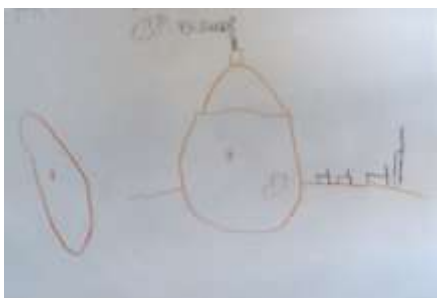
Comentário: “Fiz uma biblioteca com livros e peluches (figuras a amarelo no canto direito).”; “Tá aqui a brincar uma pessoa (figura verde), o urso (figura amarela) e o cão (figura a cinzento) e a professora (figura azul).”; “E uma porta (figura castanha), e o sol e o céu.” (A)



*Figura 32 – Desenho do A - 1.º CEB*

“Fiz uma escola e uma casa de banho, umas cadeiras e uma mesa.”; “Uma professora.” (A)

O A representa o JI e a escola do 1.º CEB por edifícios, mas não faz qualquer alusão ao que se faz em cada contexto. Apresentou o JI através de uma “biblioteca”, com “livros” e “peluches” e uma educadora (a quem ele chama de “professora”). A escola do 1.º CEB é representada por um edifício que o A chama de “escola”, com “cadeiras”, “mesas” e uma “casa de banho” e uma professora.



*Figura 33 – Desenho do F - JI*

Comentário: “Isto é a casa (figura central a cor de laranja).”; “Isto é onde nós lanchamos (figura cinzenta no canto direito) e isto é a porta (figura canto esquerdo cor de laranja).” (F)



*Figura 34 – Desenho do F - 1.º CEB*

“São as cadeiras (figura no canto direito) e uma cadeira grande (figura no centro), é para os adultos muito, muito altos (gesticula com os braços esticados para cima).” (F)

O F retrata o JI com um edifício (“casa”), e cadeiras, sendo que uma é um pouco maior do que as outras. A escola do 1.º CEB também é retratada com cadeiras, mas uma das cadeiras é muito maior do que as outras, o F menciona que é para os “adultos muito, muito altos”. Não faz qualquer referência ao que se faz em cada um destes contextos.

Seguidamente, apresentamos um quadro com a análise realizada aos registos pictográficos (desenhos).

Registo pictográfico	Criança	Elementos representados
<b>(da) Educadora</b>	M	Quatro educadoras
	AS	Uma educadora
	I	Uma educadora
	L	Uma educadora
	V	Um educador e uma educadora
	ME	Uma educadora
	A	Uma sala com uma educadora, o sol e o céu
	F	Uma educadora com pernas muito grandes
<b>(da) Professora</b>	M	Uma professora
	AS	Um professor
	I	Uma professora
	L	Uma professora e um professor
	V	Um professor e uma professora
	ME	Uma professora
	A	Uma árvore, o sol e o céu, uma casa com chaminé, uma professora lá dentro com riscas de várias cores
	F	Uma professora com pernas muito grandes
<b>(do) JI</b>	M	Uma sala com várias mesas e um carro, quatro crianças lá dentro
	AS	Uma sala com telhado
	I	Uma sala com porta e duas crianças lá dentro, baloiços na rua, um sol, um campo e um escorrega
	L	Uma casa com telhado e duas portas, três crianças, um boneco, duas mesas, um tapete e duas janelas
	V	Uma casa com telhado, janelas e porta, três crianças lá dentro, um baloiço na rua e um escorrega, sol e céu
	ME	Uma casa com telhado, um urso e uma menina, com uma mesa e cadeiras e lápis de cor
	A	Um sol e o céu, uma sala com quatro crianças, cadeiras e uma estante
	F	Uma casa com chaminé a sair fumo, uma porta, três cadeiras pequenas e uma grande
<b>(da) Escola 1.º CEB</b>	M	Uma sala, com mesas e cinco crianças lá dentro
	AS	Uma mesa com cadeiras e vários lápis de cor
	I	Uma sala com duas crianças lá dentro, um tapete
	L	Uma casa com telhado e duas portas, duas crianças lá dentro, uma mesa e cadeiras
	V	Uma casa com telhado, janelas e porta, duas mesas com cadeiras e dois meninos ao lado da casa
	ME	Uma sala com mesa e cadeiras, e uma menina lá dentro, muitos lápis de cor, um sol e o céu
	A	Uma sala com uma criança lá dentro, cadeiras muito altas e uma mesa
	F	O chão, uma cadeira muito grande e cinco mais pequenas

*Quadro 9 – Elementos representados em cada registo pictográfico por criança*

Para Hohman e Weikart (2003, p. 512), é “através do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo”. Nesse sentido, pode-se afirmar que o desenho é “a forma mais natural e elementar da expressão plástica da criança” (Sousa, 2003, p.195), sendo muito importante proporcionar momentos para as crianças se expressarem desta forma.

Analisando os elementos representados pelas crianças nos seus registos, pode-se perceber que os desenhos, principalmente os relativos ao Jardim de Infância e à Escola do 1.º CEB, destacaram elementos, como: a organização do espaço (ex.: sala com porta), elementos presentes no espaço (ex.: crianças, mesas, cadeiras), e o meio envolvente (ex.: baloiço, escorrega, campo). As crianças representaram a educadora no feminino, exceto uma criança que também desenhou um educador. No desenho da professora, sete crianças, representaram a professora no género feminino e três representaram no género masculino.

Somente uma criança desenhou brinquedos na escola do 1.º CEB, o que nos leva a pensar que as restantes crianças acham que não há brinquedos no 1.º CEB. Apesar de todas as crianças terem desenhado cadeiras e, seis crianças também terem desenhado mesas, apenas uma criança desenhou cadeiras de diferentes tamanhos, uma muito grande e outras mais pequenas, tanto na representação do J.I., como na da escola do 1.º CEB. Esta evidência leva-nos a pensar na distinção do tamanho dos móveis ou na hierarquia presente na sala. Conforme Monge e Formosinho (2016), as crianças demonstraram ter perceções realistas em relação às características mencionadas.

De acordo com Hohman e Weikart (2003, p. 515), “Ao estudar o desenho da criança, ao dar-lhe a oportunidade para fazer a primeira observação, e ao comentar sobre os elementos de arte que vê (...) torna-se parte de uma conversa na qual começa a perceber aquilo que a criança está a pensar, e aquilo que tenta expressar”. Também outros autores, Oliveira-Formosinho e Lino (2008), referem a importância de escutar as crianças para perceber as suas interpretações. Por isso, de seguida, revelam-se os dados recolhidos na conversa /entrevista realizada às crianças.

#### *4.2.5.2. PERSPETIVAS DAS CRIANÇAS RELATIVAMENTE À TRANSIÇÃO*

Para compreender as perspetivas das crianças acerca do processo e transição entre o JI e o 1.º CEB, realizou-se uma conversa/entrevista semiestruturada às 8 crianças em estudo (anexo XII). Relembro que para a realização desta conversa, as crianças foram divididas em dois grupos de quatro elementos – grupo 1: AS, I, L e F; grupo 2: M, ME, A e V.



Categorias	Subcategorias emergentes	Total de evidências por categoria
<b>Expectativas pessoais face à transição</b>	Adição de brinquedos novos	41
	Muitos trabalhos	
	Escrever, ler, aprender muitas letras e números	
	Estudar muito	
	Não se pode errar	
	Ninguém falou sobre a escola do 1.º CEB	
	Mãe, outro familiar ou outra pessoa falaram sobre a escola 1.º CEB	
	Curiosos sobre a escola 1.º CEB	
	Desejo e felicidade em ir para a escola do 1.º CEB	
	Não quero ir para a escola do 1.º CEB	
	Amigos vão ter saudades	
	Não tenho medo	
<b>Adultos, crianças e os seus papéis</b>	Professora manda	23
	Professora trabalha	
	Professora é a figura de autoridade e castiga	
	Professora cuida das crianças	
	Crianças aprendem a ler, estudam e fazem desenhos	
	Crianças brincam	
	Crianças deixam os adultos em paz	
	Crianças trabalham e estudam muito	
	Crianças têm de ficar sentadas nas cadeiras	
	Só há um adulto na sala	
	Há mais do que um adulto na sala	
<b>Aprendizagens</b>	Aprendem a contar	15
	Aprendem as letras e a escrever	
	Aprender números	
	Aprender a estudar e não fazer asneiras	
	Aprender a fazer os trabalhos	
	Aprender a não sair fora do risco	
	Aprende-se o mesmo, tanto no JI como na escola do 1.º CEB	
<b>Organização dos espaços e tempos</b>	Trabalhos para fazer	32
	Jogos para os meninos mais pequenos	
	Tem outros materiais	
	Tem livros para ler e escrever	
	Tem canetas e lápis	
	Tem cadeiras e mesas	
	Tem folhas e dossiers	
	Sala é muito grande	
	Não há brinquedos	
	Dizem bom dia à professora e cantam os bons dias	
	Professora manda fazer os trabalhos	
	Vão ao recreio	
	Marcam as presenças	
	Vão à casa de banho no intervalo	
	Trabalhar	
	Aprendem inglês	
	Brinca-se no intervalo	
	Saem da CAF e vão brincar	
	Campainha marca o tempo	

*Quadro 10 – Perspetivas das crianças acerca da transição, do papel dos intervenientes, das aprendizagens e da organização do espaço e tempo*

Como é possível de observar no quadro 10, as crianças manifestam a sua opinião fazendo referências a quatro categorias: expectativas pessoais face à transição (41

evidências), adultos, crianças e dos seus papéis (23 evidências), aprendizagens (15 evidências), e organização dos espaços e tempos (32 evidências). As crianças revelaram que as suas expectativas em relação à transição são positivas, todos revelaram curiosidade em relação à escola e percepções muito específicas. Organizando os dados pelos dois grupos de crianças com que as conversas/entrevistas foram relativas, encontram-se os seguintes dados (ver quadro 11, 12, 13 e 14).

Categorias	Subcategorias	Grupo 1	Grupo 2	Total
<b>Expectativas pessoais face à transição</b>	Adição de brinquedos novos	1	0	1
	Muitos trabalhos	1	0	1
	Escrever, ler, aprender muitas letras e muitos números	3	0	3
	Estudar muito	1	1	2
	Não se pode errar	0	1	1
	Ninguém falou sobre a escola do 1.º CEB	3	1	4
	A mãe ou outro familiar falaram sobre a escola do 1.º CEB	1	3	4
	Curiosos sobre a escola do 1.º CEB	4	4	8
	Desejo e felicidade em ir para a escola do 1.º CEB	3	2	5
	Não quero ir para a escola do 1.º CEB	1	1	2
	Amigos vão ter saudades	2	0	2
	Não tenho medo	4	4	8
<b>Total</b>		41		

*Quadro 11 – Perspetivas das crianças acerca das expectativas pessoais face à transição*

Relativamente à categoria expectativas pessoais face à transição, verifica-se que as crianças têm várias ideias sobre a transição (41 evidências). As subcategorias que se destacam com um maior número de evidências são: “curiosos sobre a escola do 1.º CEB” (8 evidências), e “não tenho medo” (8 evidências). As crianças mencionaram que tinham desejo e felicidade em ir para a escola do 1.º CEB (5 evidências). Os dados do quadro 11 revelam que apenas uma criança pensava que iria ter brinquedos novos na escola do 1.º CEB (excerto 1), no entanto, cinco crianças falaram que iriam ter muitos trabalhos, escrever, ler e aprender muitas letras e números e estudar muito (excerto 2).

<p><b>Excerto 1 - A criança F. refere que acha que vão ter brinquedos novos na escola do 1.º CEB:</b></p> <p>F.: Eu acho que vão trazer brinquedos novos para a nossa sala e para as outras salas, novos, brinquedos novos para nós brincarmos e brincarmos com outra coisa, sem ser as mesmas. (anexo XIV)</p>	<p><b>Excerto 2 – As crianças I, L e AS descrevem o que lhes foi dito acerca da escola do 1.º CEB:</b></p> <p>I.: Nós temos de fazer muitos trabalhos (...) Escrever e aprender muitas letras.</p> <p>L.: É, temos que estudar muito. E escrever.</p> <p>AS.: Temos que fazer muitas letras e muitos números.</p> <p>M.E: Vamos estudar e ler muito.</p> <p>M.: Nós sabemos que nós temos que estudar muito para nós não nos enganarmos e se tiver lá um menino a fazer barulho a jogar à bola, os meninos engam-se. (anexo XIV)</p>
---	--

No grupo 1 apenas uma criança disse que a mãe ou outro familiar tinha falado sobre a escola do 1.º CEB. No grupo 2, três crianças disseram que a família já tinha conversado com eles sobre o assunto, fazendo uma descrição do que lhes foi dito (excerto 2 e 3).

<p><b>Excerto 3 - A criança M. descreve o que lhe foi dito acerca da escola do 1.º CEB:</b></p> <p>Joana: Já M? Quem é que falou contigo?</p> <p>M.: A avó e a minha mãe também falou.</p> <p>Joana: Já falaram contigo sobre isso, o que disseram?</p> <p>M.: Disse que a minha escola é muito bonita e está sempre muito limpinha (começa a falar sobre outro assunto). Disse que a minha escola tem muitos binquedos e muitas pessoas.</p> <p>Joana: Ela explicou-te o que é que se faz na escola?</p> <p>M.: Sim, pintar, estudar e não se enganar e não nos podemos enganar. (anexo XIV)</p>	<p><b>Excerto 4 – A criança ME descreve o que lhe foi dito acerca da escola do 1.º CEB:</b></p> <p>Joana: E tu ME, já alguém falou contigo sobre a escola?</p> <p>M.E.: Já.</p> <p>Joana: Quem é que já falou contigo?</p> <p>M.E.: A minha mãe e as minhas primas.</p> <p>Joana: o que é que elas disseram?</p> <p>M.E: A minha mãe disse que na escola primária tem de se fazer e concentrar. (anexo XIV)</p>
---	---

No grupo 1, uma criança disse que não queria ir para a escola do 1.º CEB, porque os amigos da sala Laranja iriam ter saudades suas, se ele fosse (excerto 5).

<p><b>Excerto 5 – A criança F refere que não quer ir para a escola do 1.º CEB por ter saudades dos amigos:</b></p> <p>Joana: E tu F, estás feliz por ires para a escola?</p> <p>F.: (abana a cabeça)</p> <p>Joana: Queres ir para a escola do 1.º ciclo?</p> <p>F.: (abana a cabeça de um lado para o outro)</p> <p>Joana: Não queres?</p> <p>F.: Não...</p> <p>Joana: Queres continuar na sala laranja?</p> <p>F.: Sim, depois os amigos vão todos ter saudades nossas.</p> <p>Joana: Então, não queres ir, porque os amigos vão ter saudades tuas e tu vais ter saudades deles?</p> <p>F.: Sim. Vocês querem ir, mas depois eles vão ter saudades nossas. Eles são meus amigos. (anexo XIV)</p>
---

Esta evidência leva-nos a pensar na dimensão socio-afetiva do processo de transição: a criança tem um sentimento de ligação e pertença ao jardim de infância, traduzido na saudade que afirma ir ter (Monge & Formosinho, 2016).

No grupo 2 uma criança disse que não queria ir para a escola, mas não explicou a razão. Todas as crianças revelaram não ter medo de ir para a escola do 1.º CEB.

Em relação à categoria adultos, crianças e os seus papéis, algumas crianças não responderam, outras responderam mais do que uma vez (quadro 12).

Categorias	Subcategorias	Grupo A	Grupo B	Total
<b>Adultos, crianças e os seus papéis</b>	Professora manda	2	1	3
	Professora trabalha	1	0	1
	Professora é a figura de autoridade e castiga	1	1	2
	Professora cuida das crianças	1	0	1
	Crianças aprendem a ler, estudam e fazem desenhos	2	0	2
	Crianças brincam	1	1	2
	Crianças deixam os adultos em paz	1	0	1
	Crianças trabalham e estudam muito	1	2	3
	Crianças têm de ficar sentadas nas cadeiras	0	1	1
	Só há um adulto na sala	3	0	3
	Há mais do que um adulto na sala	2	2	4
<b>Total</b>		23		

Quadro 12 – Perspetivas das crianças em relação aos adultos, crianças e os seus papéis

Fazendo uma leitura dos dados de categoria adultos, crianças e os seus papéis, vemos que as crianças revelaram alguns conhecimentos acerca das funções dos professores e das crianças (23 evidências). As respostas das crianças do grupo 1 diferem muito das respostas das crianças do grupo 2. As subcategorias que se destacam com maior número de evidências são: “mais do que um adulto na sala” (4 evidências); “a professora manda” (3 evidências); “as crianças trabalham e estudam muito” (3 evidências); e “só há um adulto na sala” (3 evidências). As crianças do grupo 1 referiam que a professora mandava as crianças estudar, escrevia e fazia números, e que a professora dava lanche às crianças da sala, que trabalhava, que deixava as crianças irem à rua e que ensinava as crianças a portarem-se bem. O grupo 2 referiu que a professora mandava trabalhar, que deixava as crianças irem à rua, que dava muitos trabalhos para as crianças fazerem e se elas errassem tinham de fazer de novo. Quatro crianças referiram que achavam que às vezes havia dois ou mais adultos na sala (excerto 6). No entanto, apenas três crianças descreveram que havia apenas um adulto na sala (excerto 7).

**Excerto 6 – As crianças I, L, M e ME referem que há mais do que um adulto na sala da escola do 1.º CEB:**

I.: Não, às vezes também há dois.

L.: Não! Pode haver três.

M.: Quatro.

M.E.: Duas são estagiárias e as outras são professores.

(anexo XIV)

**Excerto 7 – As crianças F, I e A referem que só um adulto na sala da escola do 1.º CEB:**

F.: Um.

I.: Uma professora.

A.: Pode haver uma professora.

(anexo XIV)

As crianças referiram, ainda, que na escola do 1.º CEB as crianças brincam e deixam os adultos em paz e o(a) professor(a) castiga as crianças, quando estas não fazem bem os trabalhos (excerto 8 e 9). É como se achassem que o professor é uma figura autoritária, que manda. Os autores Oliveira-Formosinho e Lino (2008, p.58) referem que, “De facto, desde os primeiros tempos de entrada na escola, a criança sabe quem manda e quem obedece, como o poder é exercido”. As crianças mesmo sem terem observado e tido uma experiência no contexto, percebem que existe este poder ou hierarquia, entre os intervenientes.

**Excerto 8 – A criança F refere que as crianças brincam e deixam os adultos em paz:**

F.: Brincar e deixam os grandes em paz.  
(anexo XIV)

**Excerto 9 – A criança ME refere que o(a) professor(a) castiga:**

M.E.: Eu acho que o professor dá muitos trabalhos aos meninos e se os meninos errarem fazem o trabalho de novo. (anexo XIV)

As informações que as crianças podem oferecer, quando são entrevistadas, são muito importantes, permitindo ao adulto/investigador ficar a conhecer melhor o que acontece

nas instituições, e como é que as crianças se sentem em relação ao que vivenciam na sua experiência educativa (os seus receios e aspirações) (Cruz, 2008). Por isso, ouvir a voz das crianças para conhecer as suas representações, o seu ponto de vista, é uma mais valia, no estudo com crianças. Conforme Oliveira-Formosinho e Lino (2008), as crianças são capazes de relatar, descrever e interpretar o que se passa.

No que respeita às aprendizagens das crianças, ambos os grupos responderam o que pensavam sobre o assunto (quadro 13).

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Grupo A</b>	<b>Grupo B</b>	<b>Total por subcategorias</b>
<b>Aprendizagens das crianças</b>	Aprender borboletas	1	0	1
	Aprender a contar e também como se faz jogos de consola para jogar	1	0	1
	Aprender as letras e a escrever	1	0	1
	Aprender números e letras	1	0	1
	Aprender a estudar e a não fazer asneiras	0	1	1
	Aprender a fazer os trabalhos	0	2	2
	Aprender a não sair fora do risco	0	2	2
	Fazer trabalhos com números e fazer linhas direitas	0	1	1
	Fazer os trabalhos de casa	0	1	1
	Aprende-se o mesmo, tanto no J.I. como na escola do 1.º CEB	4	0	4
<b>Total por categoria</b>		15		

*Quadro 13 – Perspetivas das crianças relativamente às aprendizagens*

Observando e analisando a categoria aprendizagens das crianças, é possível verificar que houve um total de 15 evidências nesta categoria. A subcategoria com mais evidências é a: aprende-se o mesmo, tanto no J.I. como a escola do 1.º CEB (4 evidências), no entanto, estas evidências apenas se registaram no grupo 1. Com duas evidências cada, registaram-se as subcategorias: aprender a fazer os trabalhos e aprender a não sair fora do risco. As restantes subcategorias: aprender borboletas, aprender a contar e também como se faz jogos de consola para jogar, aprenderas letras e escrever, aprender números e letras, aprender a estudar e a não fazer asneiras, fazer trabalhos com números e fazer linhas direitas e fazer os trabalhos de casa, têm uma evidência cada. Os excertos 10 e 11 revelaram que as crianças tinham expectativas muito próximas da realidade.

<b>Excerto 10 – Conceção das crianças F, L e AS sobre o que vão fazer na escola do 1.º CEB:</b> F.: (...) Vou aprender sobre contar (...) L.: Vou aprender as letras e a escrever. AS.: Números e letras. (anexo XIV)	<b>Excerto 11 – Conceção das crianças M, ME e V sobre o que vão fazer na escola do 1.º CEB:</b> M.: Aprender a estudar e a não fazer asneiras. ME.: E aprender a fazer as coisas bem. Os trabalhos (...). V.: A fazer os trabalhos (...). (anexo XIV)
--	--

Categorias	Subcategorias	Grupo A	Grupo B	Total por subcategorias
<b>Organização dos espaços e tempos</b>	Trabalhos para fazer	1	0	1
	Jogos para os meninos mais pequenos	1	0	1
	Tem outros materiais	1	0	1
	Tem livros para ler e escrever	2	1	3
	Tem canetas e lápis	1	1	2
	Tem cadeiras e mesas	0	1	1
	Tem folhas e dossiers	1	1	2
	Sala é muito grande	0	2	2
	Não há brinquedos	1	0	1
	Dizem bom dia à professora e cantam os bons dias	1	0	1
	Professora manda fazer os trabalhos	1	0	1
	Vão ao recreio	2	0	2
	Marcam as presenças	1	0	1
	Vão à casa de banho no intervalo	0	2	2
	Trabalhar	0	2	2
	Aprendem inglês	1	0	1
	Brinca-se no intervalo	3	3	6
	Saem da CAF e vão brincar	1	0	1
	Campainha marca o tempo	1	0	1
<b>Total por categoria</b>		32		

Quadro 14 – Perspetivas das crianças relativas à organização dos espaços e tempos

Através da observação e análise do quadro 14, relativo à categoria organização dos espaços e tempos, houve um total de 32 evidências. A subcategoria com mais evidências é: brinca-se no intervalo (6 evidências). A segunda subcategoria com mais evidências é tem livros para ler e escrever (3 evidências). As crianças referiram os materiais presentes no espaço (10 evidências). Uma criança diz que quando chegam à escola vão dizer bom dia à professora e depois cantar a canção do bom dia. Assim, através do excerto 12, podemos inferir que a criança em questão vê os tempos/rotinas da escola do 1.º CEB, como semelhantes aos do JI. Enquanto que no excerto 13, podemos inferir que a criança ME já tem outra conceção relativa aos tempos/rotinas na escola do 1.º CEB.

**Excerto 12 - A conceção da criança I. sobre os tempos na escola do 1.º CEB:**

I: Dizem bom dia à professora, cantam os bons dias e marcam as presenças.

Joana: E depois disso?

I.: Eles...eles..

Joana: Achas que vão brincar?

I.: Não, a professora manda fazer trabalhos.

Joana: E depois de trabalhar, vão brincar ou continuam a trabalhar? Achas que têm intervalo como nós?

I.: Sim, têm intervalo e depois vão almoçar.

Joana: E depois do almoço o que é que acontece?

I.: Saem da CAF e vão brincar para a rua.

Joana: E a seguir?

I.: Vão para a sala trabalhar (anexo XIV)

**Excerto 13 – A conceção da criança ME sobre os tempos na escola do 1.º CEB:**

M.E.: Eu acho que quando chegam à escola, primeiro vão à casa de banho, porque só nos intervalos é que depois podem ir.

Joana: Só podem ir à casa de banho nos intervalos?

M.E.: Sim (anexo XIV)

Das oito crianças apenas uma menciona que não há brinquedos na sala do 1.º CEB, contudo, são várias as que referem que existe um momento específico para se brincar, no intervalo (6 evidências), tal como é possível de perceber através dos excertos 14 e 15.

<b>Excerto 14 - A conceção da criança I sobre o momento específico para brincar:</b> I.: No intervalo. (anexo XIII)	<b>Excerto 15 – A conceção da criança M, A e ME sobre momento específico para brincar:</b> M: É pa brincar depois nos intervalos. M.: E depois de trabalhar. A.: E não há brinquedos. M.E.: Nos intervalos e depois do almoço. (anexo XIV)
--	--

Terminada a análise à voz das crianças, seguidamente iremos analisar a perspetiva da educadora acerca da transição.

#### 4.2.5.3. PERSPETIVAS DA EDUCADORA RELATIVAMENTE À TRANSIÇÃO

Neste ponto analisou-se a perspetiva da educadora titular do grupo sobre a transição (anexo XV). Como é possível de ser observado no quadro 15, a educadora manifestou a sua opinião fazendo referência a três categorias: adultos e os seus papéis (4 evidências), transição (18 evidências), e organização dos espaços e tempos (8 evidências).

Categorias	Subcategorias	Total de evidências por subcategoria	Total de evidências por categoria
<b>Transição</b>	A transição – positiva ou negativa	2	18
	Continuidade educativa e Articulação	6	
	Perspetiva sobre a Educação Pré-Escolar	2	
	Preparação para a transição - Estratégias facilitadoras da transição	3	
	Visão e sentimentos das crianças face a transição	5	
<b>Adultos, crianças e os seus papéis</b>	Funções do(a) educador(a)	3	4
	Funções do(a) professor(a)	1	
	Funções das crianças	0	
<b>Organização dos espaços e tempos</b>	Caracterização e organização da sala – diferenças e/ou semelhanças	4	8
	Aprender e brincar	1	
	Horários/Rotinas	3	
<b>Total</b>		30	30

*Quadro 15* – Perspetiva da educadora acerca da transição, papéis dos intervenientes e a organização dos espaços e tempos

Considerando a primeira categoria adultos, crianças e os seus papeis, verifica-se que a educadora fez referência às funções dos educadores (3 evidências) e dos professores (1 evidência), mas não fez qualquer referência às funções das crianças. A E referiu que o

papel ou função dos educadores era orientar e dar uma formação base às crianças, para que realizassem a transição para o 1.º CEB com algumas “noções”, e que a função dos professores, era de ensinar.

O ponto de vista da E em relação à transição, revelou que considerava positivo haver transição, que tinha de acontecer e que era mais uma fase na vida das crianças, “(...) E é bom que eles sintam a diferença que eles saem de um sítio em que podem explorar e vão para um sítio onde têm de ter mais responsabilidade (...)” (Anexo XVII).

A respeito da subcategoria continuidade educativa e articulação, a E considera que há uma rutura comparativamente aos espaços e que as crianças levam para o 1.º CEB os conhecimentos adquiridos no JI, para aprofundá-los (excerto 18). Na perspetiva de Eurico Lemos Pires (1998) (Formosinho, 2016, p. 101), cada nível de ensino tem a sua principal razão de ser na preparação para o nível seguinte.

A autora, Sim-Sim (2010), refere que ainda existe esta ideia de que o JI é um espaço e um tempo de preparação, em que a criança adquire vários “pré-requisitos” para mais tarde conseguir realizar as aprendizagens no 1.º CEB.

**Excerto 18 – Continuidade educativa:**

E: “É assim, há uma rutura a nível de estrutura de sala, porque eles deixam de estar numa sala em que exploram, para estarem numa sala sentados.”

E: “A nível das aquisições eles vão passar para o papel o que aprenderam na teoria (...)” (Anexo XVII).

Relativamente à perspetiva da educadora sobre a EPE, a E referiu que a idade (6 anos) era demasiado cedo para irem para o ensino obrigatório, pois “eles ainda não estão suficientemente maduros, maduros, com maturidade para transitarem (...) ela é feita a transição, tem de ser feita, mas o ideal, (...) seria se calhar, os seis anos e meio, sete anos (...)” (Anexo XIV). Os autores, Sim-Sim (2010) e Oliveira-Formosinho, Passos & Machado (2016), concordam que a idade e a maturidade das crianças podem ser consideradas fatores relevantes para que as crianças se sintam preparadas para realizar a transição.



No que se refere à promoção da articulação entre ciclos, a educadora considera importante a passagem de informação sobre as crianças, aos docentes do 1.º CEB, para que fiquem a conhecer as suas dificuldades e habilidades (excerto 19).

**Excerto 19 - A importância que o docente do 1.º ciclo tenha acesso de informações sobre a criança, para a educadora:**

E: “é entregue ao professor e também temos uma conversa com eles a dizer até onde é que ele tem mais dificuldades ou menos dificuldades, e existe sempre esta transição com o professor que vai ficar com aquela turma. Quando nós temos, por exemplo, suponhamos que é um professor que vai vir novo, deixa-se este material registado ou passa a registar em atas de, de departamento, para que ele tenha conhecimento dos meninos que vai receber. Há sempre esta transição, neste momento existe já, por isso é que nós temos que fazer reuniões de articulação com o 1.º ciclo, periódicas, para que haja esta transição. Nós fazemos, passamos a informação. Aqui existe a passagem de informação, passagem de testemunho. Fazemos reuniões frequentemente, pelo menos uma por período, nós aqui às vezes até fazemos mais, fazemos à tarde. Mas pelo menos uma por período tem de ser feita. E no final do ano fazemos mais do que uma porque depois passamos a transitamos os documentos, ao transitar os documentos estamos a informar os professores dos meninos que vão receber, como é que eles estão, como é que não estão, o que é que necessitam e não necessitam” (anexo XVII).

Ao nível das estratégias de preparação para a transição, a educadora mencionou que organizava atividades para que as crianças que iriam transitar para o 1.º CEB, como por exemplo levar as crianças a visitar a escola do 1.º CEB (excerto 20). Contudo, Roldão (2016) citada por Oliveira (2016, p.123), chama a atenção para,

o facto de que muitas vezes as visitas das crianças do JI às escolas do 1.º CEB acabam por ter um efeito perverso contrário à intenção dos educadores e dos professores, ou seja ao invés de funcionar como uma estratégia de conhecimento e identificação com o contexto educativo seguinte, acaba por haver um efeito de cascata influenciado pelo poder social de cada nível educativo. Nestes casos quando dois níveis educativos são postos em contacto é sempre o nível mais avançado a influenciar o nível anterior.

A educadora também mencionou que já tinha falado um pouco sobre a escola do 1.º CEB, e que era importante falar sobre isso quando precisava de relembrar as crianças das regras (excerto 21).

**Excerto 20 – Estratégia de preparação para a transição – visita ao 1.º CEB:**

E: “(...) Eles vão passar um dia na primária, vão ver como é que é o trabalho lá, ou seja, nas nossas planificações existe sempre a parte em que é dada a conhecer o trabalho que se faz do outro lado.” (anexo XVII).

**Excerto 21 – Estratégia de preparação para a transição - conversar com as crianças:**

E: “Já comecei a falar, comecei a dizer a eles que eles têm de começar, principalmente quando não existem as regras, então, uma maneira de ajudar mais nas regras é dizer que têm regras porque temos de ir para aquele lado e daquele lado as regras são um bocadinho diferentes, são um bocadinho mais...mais apertadas (faz gesto de apas) (...)” (anexo XVII).

O ponto de vista da educadora em relação à visão e aos sentimentos das crianças face à transição (5 evidências) é centrado principalmente na expectativa positiva (excerto 22).

**Excerto 22 – Visão e sentimentos das crianças em relação à transição, para a educadora:**

E: Pensam, e alguns deles, uns andam assim mais nervosos, outros não, porque já veem os amigos que foram, já conversam com os amigos que vão. Isto, estou a falar do caso de estarmos aqui, porque como eles vão ao outro lado, como eles começam a ter conhecimento da primária, acaba por haver aquela, aquela ansiedade de estar a chegar setembro, estou a crescer, já vou progredir, já vou para o outro lado.

“Não tenho notado miúdos com a aversão”.

“Eles sentem como algo positivo porque eles estão a crescer e mesmo nós tentamos dizer sempre que o ir para a primária é o crescer, eles tornarem-se mais maduros e tornarem-se mais independentes” (anexo XVII).

Acerca do ponto de vista das crianças que iam transitar para o 1.º CEB, a educadora revelou que a proximidade da escola do 1.º CEB era uma forma de ajudar a integrar-se no contexto e a estarem mais “recetivos” (excerto 23). Continuando esta ideia, Formosinho (2016, p.103) refere que “A transição entre o jardim de infância da rede estatal e as escolas básicas do 1.º ciclo no mesmo Agrupamento de Escolas poderá ser mais fácil ao nível organizacional e institucional”.

**Excerto 23 – Ponto de vista das crianças, para a educadora:**

E: É assim elas sabem porque como veem a escola primária, como veem os amigos que já estão na escola primária, ora bem, elas estão praticamente integradas porque estão num meio que já têm primária. Elas já têm a perceção que vão para a primária porque muitos deles até já fizeram os seis anos no final do ano. E eu acho que a expectativa é positiva em relação a eles, porque eles estão recetivos para irem para a primária. E para já acho que o grupo está a progredir na, na, pela positiva para transitarem para o 1.º ciclo (anexo XVII).

Na categoria organização dos espaços e tempos, em relação às diferenças ou semelhanças entre as salas do JI e do 1.º CEB, a E menciona que “São diferentes e têm de ser”. A educadora atribui especial importância ao facto de que no JI os espaços devem estar adaptados para que as crianças possam desenvolver a criatividade e que possam brincar, mas retira essa necessidade para as salas do 1.º CEB (excerto 24). A educadora também considera que os tempos/rotinas são diferentes em ambos os contextos (excerto 25).

**Excerto 24 - Semelhanças ou diferenças entre as salas para a educadora:**

E: “(...) Nós temos de ter uns espaços em que eles possam, como é que eu posso explicar, onde eles possam pôr a imaginação, explorar, ou seja, não é o estar sentados o dia inteiro, eles têm as regras e horas de trabalho, mas também têm as horas da brincadeira, da exploração (...)” (anexo XVII)

**Excerto 25 – Semelhanças ou diferenças entre os tempos e rotinas dos contextos, para a educadora:**

“As rotinas são completamente diferentes, os tempos também. Enquanto eles estão duas horas seguidas sentados numa cadeira, enquanto que aqui eles estão, o máximo, que poderão estar é três quartos de hora, quando temos uma história ou temos uma conversa (...)” (anexo XVII)

#### 4.2.6. EM SÍNTESE

Realizando uma análise dos resultados de todo o ensaio investigativo efetuado, procura-se apresentar respostas à pergunta de partida, referir algumas limitações do estudo e por fim refletir sobre todo o processo. Para compreendermos as perceções e representações das crianças sobre a transição do Jardim de Infância para o 1.º CEB, proporcionou-se às crianças a possibilidade de se exprimirem. Assim, analisámos de que forma as crianças se expressam a partir de registos pictográficos e escutámos as vozes das crianças. De acordo com Hohman e Weikart (2003, p. 515), “Ao estudar o desenho da criança, ao dar-lhe a oportunidade para fazer a primeira observação, e ao comentar sobre os

elementos de arte que vê (...) torna-se parte de uma conversa na qual começa a perceber aquilo que a criança está a pensar, e aquilo que tenta expressar”. Também os autores Oliveira-Formosinho e Lino (2008), referem a importância de escutar as crianças para perceber as suas interpretações.

A partir das conversas/entrevistas semiestruturadas verificámos que os sentimentos expressos pelas crianças mostram que não têm medo de ir para a escola 1.º CEB, revelando estar curiosas em relação à mesma. Porém, duas crianças disseram que não queriam ir para o 1.º CEB. Os dados revelaram que é possível perceber que as crianças interpretam e descrevem os papéis dos adultos e das crianças (referem o docente como uma figura autoritária, que manda e castiga e consideram que elas vão trabalhar muito no 1.º CEB - vão aprender a ler e a escrever). No entanto, não mencionam as funções de nenhum dos intervenientes (educadora, professora e crianças) nos registos pictográficos (à exceção de uma criança). Nas opiniões expressas pelas crianças o JI é diferente da escola do 1.º CEB. Descrevem o JI como um lugar onde se brinca e tem brinquedos, mas também tem mesas e cadeiras. Representam a escola do 1.º CEB como lugar com muitas mesas e cadeiras. Vêm a escola como um lugar com muitos livros para ler e escrever. Contudo, não fazem referência a isso nos registos pictográficos. Referem a existência de momentos para brincar no JI e no 1.º CEB (nos intervalos e no exterior).

A educadora referiu a importância da transição e da continuidade educativa entre os dois ciclos educativos e da partilha de informações entre docentes. Além disso, salientou que os dois contextos são diferentes e que o devem ser.

Em conclusão, percebemos, a partir dos registos pictográficos, das conversas e a sua análise, que os participantes deste ensaio investigativo demonstraram que tinham perspetivas e representações próximas da realidade dos dois ciclos educativos.

Pensando nas limitações deste estudo, assume-se a in experiência nesta função de estudante-investigadora, sendo que penso que isso foi visível quando estava a conversar com as crianças. O facto de ter de assumir dois papéis, em simultâneo, estudante e investigadora, foi difícil de contrabalançar ambos os papéis. Também o espaço onde ocorreu este estudo, poderá não ter sido o mais adequado, pois suscitou distrações. Igualmente, por terem sido participantes neste estudo oito crianças, tornou-se bastante

demoroso o processo de transcrição das conversas/entrevistas semiestruturadas, a análise das mesmas e dos registos pictográficos. Com tudo isto, considero fundamental que o educador dê a oportunidade de as crianças deem o seu ponto de vista, não só em relação às transições, mas também a outros temas que possam ser importantes, para que se conheça a sua voz e visão sobre os assuntos.

## CONCLUSÃO

A elaboração e conclusão do presente relatório de PES revelou-se fundamental no meu percurso académico, uma vez que me levou a revisitar as aprendizagens e vivências ao longo deste mestrado. Este foi um documento que contribuiu para o meu processo de aprendizagem e consequente formação, enquanto pessoa e futura profissional. Ter tido a possibilidade e oportunidade de acompanhar várias crianças de idades diferentes (1 aos 6 anos), possibilitou a vivência de momentos únicos e cheios de alegria. Aprendi imenso sobre cada faixa etária e sobre cada criança ainda que saiba que este é um conhecimento em construção.

Em relação à Metodologia de Trabalho por Projeto, este foi o primeiro projeto que realizei com um grupo de crianças. Houve aspetos que poderiam ter sido melhorados e feitos de outra forma, no entanto, considero que esta experiência me levou a pensar fora da *caixa*, a levar os interesses e curiosidades das crianças a um outro nível e a desfrutar da *viagem*, algo extremamente enriquecedor e desafiante para mim.

A dimensão investigativa foi essencial para me tornar numa educadora que valoriza a opinião e visão das crianças. Tive a oportunidade de investigar sobre um tema que me parece muito importante e com o qual aprendi. Presenteou-me com conhecimentos sobre a Educação de Infância (especialmente sobre a necessidade da continuidade educativa) e com a voz das crianças, fazendo com que valorize o escutar as crianças e deixá-las dizer o que pensam. Tal como defendem Woodhead e Faulkner, (2000) citados por Oliveira-Formosinho e Lino, (2008, p.71) “As crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objectos mas participantes”.

De modo geral, a elaboração deste relatório permitiu-me perceber quais são as minhas aspirações enquanto educadora: ser uma profissional que pondera, reflete e questiona os momentos e situações e que está acessível às crianças e às suas ideias e opiniões.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.

Arroz, A. M., Figueiredo, M. P., & Sousa, D. (2009). “*Aprender é estar quietinho e a fazer coisas a sério*” – *perspectivas de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem*. In Revista Iberoamericana de Educación, n.º 48/4 – 10 de febrero de 2009. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Bastos, H. (2007). *A Criança de Transição – Estudo das Representações e Atitudes face ao 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bravo, M. M. G. F. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cabecinhas, R. (2009). *Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise* (pp.51-66). In Baptista, M.M. (ed.) *Cultura: Metodologias e Investigação*. Lisboa: Ver o Verso Edições.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta (2.ª Edição). -.7

*casa* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-02-10 19:39:06]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/casa>

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).

Cruz, M. L. M. (2008). *Articulação curricular entre EBI e o Jardim-de-Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Decreto de Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001, Anexo I, II, III, IV, V e VI, *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.  
[http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto\\_lei\\_240.2001.pdf](http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_240.2001.pdf)

Decreto de Lei Decreto-Lei n.º 287/2003 de 12 de novembro de 2003, Anexo I Código do Imposto Municipal sobre Imóveis. Capítulo I – Incidência. Artigo 2.º - *Conceito de prédio*. in [http://bdjur.almedina.net/item.php?field=node\\_id&value=490057](http://bdjur.almedina.net/item.php?field=node_id&value=490057)

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, Capítulo I - Artigo 2.º - Currículo in <https://dre.pt/pesquisa/-/search/178548/details/maximized>

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Despacho Normativo N.º 1/2005, de 5 de janeiro - *Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação*.

DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na sala*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação – A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Viseu: PsicoSoma.

Dias, I. S. (2014). *De bebé a criança: caraterísticas e interações* in Revista Eletrônica Pesquisaduca, Santos, v. 06, n. 11, p.158-172, jan.-jun. 2014

Dunlop, A. W., & Fabian, H. (2007). *Informing Transitions in the Early Years – Research, policy and practice*. London: McGraw Hill, Open University Press.

Einarsdóttir, J. (2007). *Research with children: methodological and ethical challenges*. European Early Childhood Education Research Journal. Vo. 15, No. 2, June 2007.

Ferreira, C. A. (2009). *A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores*. In Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 43-1, 2009, 143-158.

Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas (5.<sup>a</sup> Edição).

Gâmboa, R. (2011). *Pedagogia-em-participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (ed) *O Trabalho de projeto na pedagogia em participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.

Guedes, J. M., Colaço, J., Vicente, G., Colaço, A., Vale, C., Sotto-Mayor, J., Coelho, M. M., Brás, A., Sequeira, F., Branco, M. C., & Fontes, C. A. (2004). *A Enciclopédia*. Lisboa: Editorial Verbo.

Gray, C., Prunty, A., Logan, A., & Hayes, G. (2014). *Managing Early Years Inclusive Transition Practices*. Report to the SCoTENS Standing Committee. Stranmillis University College.

Harvard Family Research Project & Boston Children's Hospital (2013). *Family Engagement in Transitions: Transition to kindergarten*. The National Center on Parent, Family and Community Engagement.



Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

INE – Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011 Resultados Definitivos – Região Centro*. Lisboa.

Jablon, J. R., Dombro, A. L., Dichtelmiller, M. L. (2009). *O poder da observação do nascimento aos 8 anos*. Portalegre: Artmed.

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho de 2015, Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade in <https://dre.pt/pesquisa/-/search/67664945/details/maximized>

Marques, L. (2016). *William Kilpatrick e o Método de Projeto*. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 107 Jan/Abr 16.

Matos, M. (2012). *Reuniões de pais e trabalho com famílias*. In *Cadernos de Educação de Infância* n.º 97 Set/Dez 12. Centro de formação da APEI

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Monge, M. G. (2002). *Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico – uma perspetiva de continuidade educativa*. in *aprender*, setembro 2002.

Monteiro, J. P. A. N. (2012). *A prontidão escolar de crianças em transição para o 1.º ciclo: crenças de pais e professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Morgado, J. C., & Pacheco, J. A. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica in *Do Currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, L. M. G. (2017). *Estratégias de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB: articulação e continuidade educativa*. Revista San Gregorio, 2017, No.16, Edición especial, JUNIO, (50-59), ISSN 2528-7907

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: Julia Oliveira-Formosinho. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, 2008, p. 12-29.

Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In: Julia Oliveira-Formosinho. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, 2008, p. 75-93.

Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

Paiva, W. S. M. (2012). *Institucionalização e Infância: vivências e representações das crianças*. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Infância, Minho, Universidade do Minho.

Papalia, D. E., Olds, S. W. (1981). *O Mundo da Criança*. Brasil: Editora McGraw-Hill.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano (12ªed.)*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho.

Parente, C. (2004). *Práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.

Parente, C. (2014). *Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial*. In *Interações NO. 32*, PP. 168-182 (2014).

Passarinha, J. M. H. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação.

Peters, S., & Dunlop, A. W. (2014). *Editorial, Early Years*. 34:4, 323-328, DOI: 10.1080/09575146.2014.982903.

Pinazza, M., & Kishimoto, T. (2008) Prefácio in Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora: Porto.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Post, J., Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Queirós, T. M. G., Freire-Ribeiro, I., & Ribeiro, M. C. (2010). *Eu Quero Ser...Representações Sociais das Crianças Sobre o Mundo do Trabalho*. In XVII Colóquio da AFIRSE: A Escola e o Mundo do Trabalho. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Secção Portuguesa da AFIRSE. ISBN 978-989-8272-06-5.

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). *An ecological perspective on the transition to the kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research*. Journal of Applied Developmental Psychology, 21 (5), 491-511.

Rocha, M. M. (2016). *Pensar a Avaliação: Semelhanças, diferenças e complementaridades entre as práticas avaliativas da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Rodrigues, M. I. (2005). *Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal numa coorte de alunos*. Dissertação de Mestrado. Santarém: Instituto Politécnico.

Roldão, M. C. (1999a). A educação escolar e currículo. In Roldão, M. C., Sá-Chaves, I., Freitas, V. & Lemos, V. (1999), *IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo - Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. Algarve. p. 9.

Roldão, M. C. (1999b). *O currículo como projecto. O papel da escola e dos professores. in Reorganização e gestão curricular no ensino básico - reflexão participada*. Porto Editora.

Saraiva, M. L. (2002). *Do currículo ao Projecto Curricular – notas para um percurso*. Educação e Ensino, nº 74, Dez. 2002-Jan. 2003, pp.22-26.

Silva, M. C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Silva, A. M. M. (2013). *Práticas de Articulação Curricular na transição de nível – Pré-Escolar – 1.º Ciclo do Ensino Básico – num agrupamento de escolas*. Dissertação de

Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Silva, B., & Craveiro, C. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. In Revista Zero-a-seis ISSN 1980-4512 | v. 1, n. 29 p.033-053 | jan-jul 2014.

Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). *Análise de conteúdo: exemplos de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. In Qualit@s Revista Eletrónica ISSN 1677 4280 Vol.17. N.º 1 (2015).

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Actas do I EIELP – EXEDRA.

Spodek, B. org. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, M. J. R. C. (2008). *Práticas de avaliação alternativa em educação de infância: Uma abordagem pessoal a um percurso de aprendizagem sobre a utilização de portefólios em contexto pré-escolar*. In Cadernos de Educação de Infância n.º 84 Ago/08.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2016). *Como fazer: Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios, segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação (reimpressão de fevereiro de 2016).

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Thulin, S., & Jonsson, A. (2014). *Child Perspectives and Children's Perspectives – a Concern for Teachers in Preschool*. In *Educare* 2014:2, PP. 13-37

Tomás, C. (2014). *As culturas da Infância na Educação de Infância: um olhar a partir dos direitos da criança*. In *Revista Interacções*, n.º 32, PP. 129-144.

Vasconcelos, T. (s.d). *A adaptação ao jardim de infância: o seu filho ficou a chorar?* In Porto Editora – Espaço Pais e Filhos. Consultado a 10 de março de 2018. Retirado em: <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticia/ver/?id=78102&langid=1>

Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica - Núcleo da Educação Infantil.

Vasconcelos, T. (2007). *Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: Um campo de Possibilidades*. Cadernos de Educação de Infância N.º 81 Agosto 2007.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, T. (2015). *Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: Um campo de Possibilidades*. Escola Informação Digital, N.º 5, janeiro 2015, pp. 5-10.

Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação. In Spodek, B. (2002), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Woodhead, M. & Moss, P. (). *Early Childhood and Primary Education – Transitions in the lives of young children*. Walton Hall: The Open University.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.



## ANEXOS



## ANEXO I – TRABALHO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

### **Introdução**

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, foi-nos proposto realizar um trabalho incidente na temática “Desenvolvimento e Aprendizagem de Crianças”, da faixa etária com que nós estamos a trabalhar no estágio.

Estruturalmente, este projeto inclui a seguinte disposição: desenvolvimento humano, aprendizagem, faixa etária de 1 a 2 anos e por fim, uma pequena conclusão que tentará refletir todos os aspetos acima indicados.

Concluindo, esperamos com a realização deste trabalho, conseguir aprender mais sobre como é que é feito o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e assim termos mais conhecimentos sobre o assunto e conseguirmos aplicá-lo no contexto em que estamos a fazer a nossa Prática Pedagógica.

### **Desenvolvimento Humano**

O desenvolvimento humano é muito difícil de caracterizar, devido à sua grande dimensão e a sua extrema importância, no sentido das disciplinas que estão direta ou indiretamente envolvidas nesta temática.

O desenvolvimento humano tem sido objeto de estudo em múltiplas áreas da psicologia, por ser muito complexo, desafiante e por estar em constante evolução, este processo advém de vários fatores, sendo eles psicológicos, biológicos, sociais e culturais (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, Gomes, 2007).

Podemos dizer que o desenvolvimento é um processo contínuo tem uma base interdisciplinar, que abrange um conjunto de disciplinas (psicologia, psiquiatria, sociologia, antropologia, biologia, genética, ciência da família, educação, história e medicina), que começa na concepção, passando por distintos estádios, e vai até à morte (Papalia, Feldman, 2013).

Os domínios do desenvolvimento do “eu”, estudados pelos cientistas, são o físico, que abrange o crescimento do corpo e do cérebro contendo as alterações que acontecem nas capacidades sensoriais, habilidades motoras e saúde, o cognitivo, que está relacionado com as mudanças nas capacidades mentais (memória, aprendizagem, atenção, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade), já o psicossocial inclui as emoções, personalidade e relações sociais (Papalia, Feldman, 2013).

Existem diversas teorias que explicam o desenvolvimento humano, as psicanalíticas, behavioristas, cognitivistas e humanistas. Cada uma destas teorias tem a sua própria perspetiva, diferem de autor para autor, e não podemos afirmar que uma está mais correta do que a outra pois incidem em aspetos diferentes.

Com isto, percebemos que relacionadas com esta temática estão diversos conteúdos, que se interligam e se complementam.

### **Aprendizagem**

O termo aprendizagem define-se como uma construção do “eu” de cada indivíduo, tendo em conta vivências e experiências da pessoa no decorrer da sua vida.

A aprendizagem é definida como uma transformação de um sujeito causada pela experiência, no entanto as mudanças provocadas pelo desenvolvimento não são consequências da aprendizagem (Tavares *et al.*, 2007).

A aprendizagem e o desenvolvimento complementam-se um ao outro, ou seja, não se deve isolar estes dois conceitos, tendo em conta que para adquirir um determinado conhecimento um indivíduo tem de estar numa fase do desenvolvimento específico, e o desenvolvimento depende de cada sujeito.

Existem várias teorias de aprendizagem, sendo elas as behavioristas, cognitivistas e humanistas. O behaviorismo está relacionado com a tentativa de entender o comportamento dos sujeitos em termos das relações entre os estímulos e as respostas que se podiam observar e as consequências e acontecimentos derivados. Segundo Monteiro e Santos (1995) citados por Tavares *et al.* (2007), *Watson argumentava que só se pode estudar diretamente comportamento observável, isto é, a resposta de um indivíduo a um dado estímulo do ambiente e que o comportamento humano seria o resultado de reflexos inatos e condicionados (...)* (Tavares, *et al.*, 2007, p.109).

O cognitivismo é uma teoria que está em oposição ao behaviorismo, pois o seu principal interesse é estudar a “mente”. Durante os primeiros tempos da teoria do comportamento, havia uma ideia alternativa, pela qual o que interessava quando os animais e os seres humanos aprendiam não era a alteração do comportamento em si, mas a obtenção de um novo conhecimento em si (Gleitman, 1999).

O humanismo considera que os indivíduos conseguem fazer escolhas acerca das suas próprias vidas e tentam maximizar o potencial humano, acreditando que todos nós usufruímos de um potencial para crescermos pessoalmente e de uma orientação positiva (Tavares *et al.*, 2007).

### **Faixa etária 1-2 anos**

Relativamente ao grupo de crianças, com quem estamos a cooperar na unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância no contexto de Creche, da sala do um aos dois anos do piso um da instituição “Jardim do Fraldinhas”, têm idades compreendidas entre os 12 e os 22 meses.

A infância é uma fase de desenvolvimento caracterizada por relevantes aquisições e modificações, definida por múltiplas “conquistas”. Relativamente à Primeira Infância (do nascimento aos 3 anos), podemos dizer que é uma fase onde se pode observar as maiores e provavelmente mais importantes transformações nas crianças.

Na primeira infância o desenvolvimento e/ou aprendizagem surge principalmente a partir das interações com os adultos mais próximos para as crianças, através da construção de laços afetivos de jogos sociais, interações com objetos, da exploração com os sentidos e com a motricidade, descoberta do espaço e dos materiais, da imitação e sucessiva repetição, da interação da criança em contextos educativos (Dias, Correia, 2012).

Ao nível do desenvolvimento físico as crianças desta faixa etária, já têm a marcha adquirida ou praticamente adquirida, dependendo de cada criança. No entanto, a marcha não é adquirida de repente, o tempo é crucial e a confiança da criança também (Dias, Correia, Marcelino, 2013).

Em relação ao sono e à alimentação estas necessidades variam muito rapidamente no primeiro ano de vida, *Nutrição correta e sono adequado são essenciais para um crescimento saudável* (Papalia, Olds, Feldman, 2006, p. 164).

Dos 12 aos 24 meses, segundo Piaget (n.d.) citado por Papalia *et al.* (2006) o comportamento mais visível é a curiosidade e a experimentação, as crianças exploram o seu mundo para saber se os objetos ou momentos são novos e experimentam novas atividades e usam o processo tentativa e erro para tentar solucionar os problemas que surgem.

Já nos 18 aos 24 meses, as crianças já sabendo representar acontecimentos na sua mente, não se restringem ao processo tentativa-erro, referido anteriormente. As crianças já começam a demonstrar que entendem o que o adulto lhe diz (Papalia *et al.*, 2006).

As crianças nesta faixa etária tendo em conta ao desenvolvimento da linguagem já começam a utilizar gestos para se comunicarem, diz algumas palavras isoladas, utiliza gestos simbólicos até que diz a sua primeira frase, normalmente constituída por duas palavras (Papalia *et al.* (2006).

As capacidades cognitivas desenvolvem-se nos primeiros três anos de vida, segundo Tavares *et al.* (2007) citado por Dias *et al.* (2012) *devido ao interesse que manifesta pelo mundo que a rodeia e à sua necessidade de comunicação.*

No desenvolvimento psicossocial andam e exploram o seu ambiente usando as pessoas mais próximas como uma base de segurança e de confiança. Algumas crianças ficam agitadas quando percebem que estão a separar-se do seu cuidador (Papalia *et al.* (2006).

### **Conclusão**

Em modo de conclusão, tendo em conta o que pesquisámos para este trabalho podemos dizer que esta primeira fase é crucial para o desenvolvimento global da criança. Também podemos referir que o grupo de crianças com quem estamos a trabalhar nesta Prática Pedagógica, a partir da pesquisa realizada percebemos que grande parte dos seus comportamentos parece estar de acordo com este presente trabalho.

**Referências bibliográficas**

- Dias, I., Correia, S. (2012). *Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância*. Revista Eletrônica de Educação. Consultado a 10 de outubro de 2015 às 18h:55. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/483/288>
- Gleitman, H. (1999). *Psicologia* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monreiro, S., & Gomes, A. (2007 ). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2012). *O Desenvolvimento Humano*. McGraw Hill.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2006). *O Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Artmed Editora S. A..

(Trabalho realizado pelo par pedagógico)

## ANEXO II - REFLEXÃO 8 CRECHE

### Reflexão Individual – 8.<sup>a</sup> semana

A minha reflexão desta semana da prática pedagógica vai incidir em situações que eu considere importantes e interessantes analisar e refletir, sendo elas a importância da rotina e os momentos de transição entre os vários momentos da rotina.

Tendo em consideração as semanas que estive na instituição até agora, pude perceber o quanto as rotinas são essenciais para que os dias fluam, pois têm uma intencionalidade pedagógica e um propósito, tal como as propostas educativas feitas pelo adulto. As rotinas, segundo Zabalza (1998), agem como planificadoras estruturais das experiências diárias, pois clarificam a organização e também substituem a dúvida do futuro por um esquema mais fácil de alcançar. Ou seja, o quotidiano passa a ser algo previsível, a criança sabe com o que contar, o que faz com que se sinta mais segura e autónoma no meio e contexto. Penso que o facto de se habituar uma criança à rotina pode ser muito bom, no sentido que ela fica a perceber o funcionamento do meio (sala), e ajuda-a a adaptar-se, pois como já referi as rotinas transmitem segurança e estabilidade às crianças. No entanto, também pode ter um efeito “negativo”, porque quando a rotina é alterada a criança deixa de sentir-se segura, pois o que era habitual e de alguma forma confortável mudou. Por este motivo é necessário avisar as crianças quando vai haver uma alteração na rotina diária, para então conseguirem assimilar as alterações (Zabalza, 1998).

Pelo que pude observar, as situações mais importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças acontecem não só durante as propostas educativas, mas também durante outros momentos da rotina. Como por exemplo, a interação entre pares nos momentos de exploração e brincadeira livre, promove o desenvolvimento das crianças nos diversos domínios (socio-afetivo, cognitivo, motor), pois elas interagem umas com as outras de diversas maneiras. Ao dizer que interagem de diversas formas, refiro-me à partilha de objetos, brincarem umas com as outras, encontrarem soluções para certos problemas, etc.. Também tenho que falar sobre o momento da canção do bom dia e a hora da bolacha, que não só é uma ocasião para fazer a transição entre os momentos da rotina, mas igualmente ajuda as crianças ao ouvirem e aprenderem os nomes das restantes quando é cantada a canção. E ainda, quando se pede a uma criança que entregue a bolacha ao resto do grupo, ela vai identicamente conhecer os amigos e conseguir identificá-los.

Quando falo em momentos de transição refiro-me aos instantes que servem para passar de um momento da rotina para o outro, que são necessários para que as crianças consigam usufruir da melhor forma de cada um deles. Como por exemplo o momento da higiene e preparação para a sesta, que acontece normalmente por volta do meio-dia todos os dias da semana. Este momento é essencial para que as crianças após terem almoçado consigam voltar a um estado de “calma”, para assim conseguirem estar mais relaxadas para repousarem. Estes momentos de “calma”, pelo que observei e experienciei durante o tempo que passei na instituição, são fundamentais para proporcionar uma continuidade “fluida” durante o dia, ou seja para que as “experiências” e situações proporcionadas às crianças não tenham interrupções abruptas e caóticas. Com a palavra caótica refiro-me a certos instantes em que as crianças parecem estar mais inquietas, que podem acontecer por diversos motivos. Ainda não consigo entender bem o porquê, mas penso que com o tempo irei perceber melhor.

Concluindo, nestas semanas na instituição pareceu-me que por vezes é difícil conseguir que estes momentos de transição aconteçam de forma mais serena e calma. Principalmente quando é a transição do momento de exploração da sala/brincadeira livre e a hora da bolacha, sinto que ainda tenho que trabalhar, aprender e ler bastante sobre este assunto, para conseguir trazer serenidade ao grupo. Espero melhorar este aspeto que referi, para conseguir que haja uma maior “fluidez” durante os momentos da rotina e as crianças consigam usufruir deles da melhor forma.

### Referências Bibliográficas

Zabalza, M., A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

# ANEXO III – AVALIAÇÃO EM CRECHE: LISTAS DE VERIFICAÇÃO

## Grelha de Observação e Avaliação

Nome: XXXXXXXXXX

Data: 19, 20 21 out. 2015

Motricidade Grossa	Sim está adquirido	Não está adquirido	Está em aquisição	Observações
Anda com o auxílio de um adulto ou apoiado a um objeto				Anda sem ajuda de um adulto
Gatinha sobre as mãos e os joelhos				Não gatinha, porque já adquiriu a marcha
Consegue manter o equilíbrio sentado	X			
Anda sem a ajuda de um adulto	X			
Tem controlo no corpo quando se baixa	X			

Motricidade Fina	Sim está adquirido	Não está adquirido	Está em aquisição	Observações
Consegue agarrar uma bola ou outro objeto de grandes dimensões	X			
Consegue usar as mãos para pintar	X			Pareceu gostar muito da proposta educativa.



Domínio Cognitivo	Sim está adquirido	Não está adquirido	Está em aquisição	Observações
Responde quando é chamado pelo nome (vira a cabeça, olha para quem está a chamar)	X			
Diz sim ou não	X			
Abana a cabeça para dizer: sim ou não	X			
Bate as palmas	X			



Domínio Socio afetivo	Sim está adquirido	Não está adquirido	Está em aquisição	Observações
Interage com outras crianças no momento de brincar	X			
Respeita o espaço dos pares			X	Parece gostar de interagir com os pares, mesmo que estes não queiram estar com ela
Interage com os adultos	X			
Sabe esperar pela sua vez		X		Parece que quer ser sempre a primeira em tudo, por isso parece que não consegue esperar pela sua vez
Demonstra afetos com os pares e /ou o adulto (abraços, beijos, "miminhos")	X			
Partilha os brinquedos os objetos com os pares e/ou o adulto			X	Por vezes partilha, mas gosta de ter o que os pares têm

## ANEXO IV – AVALIAÇÃO CRECHE: REGISTO DE EVIDÊNCIAS

**Nome:** A.

**Data:** 14 dez. 2015

**Quem observou:** Joana

**Contexto:** conto da história

**Tempo de observação:** 15min.

**Forma de registo:** Observação direta com a recolha de dados individualizada e registo de vídeo.

**Desempenho individualizado da criança durante a proposta educativa:**

- Ao nível do domínio cognitivo;

O A. mal viu a caixa presente disse “caia, caia” (caixa) a sorrir e a apontar para onde estava. Quando abri a caixa e mostrei o que estava lá dentro, o primeiro a dizer alguma coisa foi o A., que disse “tória, tória”, com o que parecia ser muita felicidade e curiosidade para a ouvir, pois sorriu bastante e quando eu perguntei “quem é que quer ouvir a história?”, ele respondeu imediatamente “sim”, então eu reformulei e perguntei-lhe se ele queria ouvir a história, ao que ele voltou a responder afirmativamente. Ao contar a história o A. pareceu muito entusiasmado, porque sorriu muito, apontou para o livro, colocou as mãos à frente da boca e fez o que parecia ser um ar de espantado em certos momentos. Quando eu fazia alguns sons, como por exemplo “truz-truz”, quando havia alguém a bater à porta, e o “bang” quando fechava a porta com força, ele riu-se.

**Interpretação e avaliação:** o A. parece ter-se desenvolvido bastante ao nível cognitivo, mais precisamente da linguagem oral.



**Nome:** E.

**Data:** 14 dez. 2015

**Quem observou:** Joana

**Contexto:** conto da história

**Tempo de observação:** 15min.

**Forma de registo:** Observação direta com a recolha de dados individualizada e registo de vídeo.

**Desempenho individualizado da criança durante a proposta educativa:**

- Ao nível do domínio cognitivo;
- Ao nível do domínio sócio afetivo.

O E. quando viu a caixa começou a bater com os pés no chão e a sorrir muito. Quando a Joana começou a contar a história, o E. parecia que olhava para o livro e para as imagens com muita atenção. Nos momentos em que a Joana alterava a voz (mais grave) ele sorria e abanava as pernas. De vez em quando, ele parecia que se distraía porque o J. estava ao lado dele e tocava-lhe. Mas tirando isso, o E. parecia que estava muito concentrado na história.

**Interpretação e avaliação:** ao nível da concentração parece que aumentou bastante, pois agora o E. parece estar mais tempo concentrado (desenvolvimento cognitivo). Ao nível sócio afetivo ele parece relacionar-se com todas as crianças.

**Nome:** M.

**Data:** 15 dez. 2015

**Quem observou:** Joana

**Contexto:** percurso de expressão motora

**Tempo de observação:** 22min.

**Forma de registo:** Observação direta com a recolha de dados individualizada e registo de vídeo e fotográfico.

**Desempenho individualizado da criança durante a proposta educativa:**

- Ao nível do domínio cognitivo;
- Ao nível do domínio motor;
- Ao nível do domínio sócio afetivo.

Enquanto a Joana estava a “montar” o percurso, o grupo estava sentado no tapete e a M. parecia que observava atentamente e com alguma curiosidade o que é que estava a acontecer. Quando o percurso ficou pronto, a M. estava com as mãos em frente à boca, como que se estivesse entusiasmada. Enquanto a Joana exemplificou o que era para fazer, a M. parecia estar a ouvir com muita atenção, pois olhava para ela e seguia com os olhos tudo o que a Joana fez e riu-se no final quando a Joana entrou para a piscina das

bolas. Como todas as crianças começaram a aproximar-se do percurso, ela também o fez mas ficou a observar e a rir inicialmente, enquanto algumas crianças fizeram o percurso. Ela pareceu não se interessar tanto com o percurso, mas mais nos arcos que estavam no chão. Pegou em alguns, e começou a explorá-los de diversas formas, desde deitá-los no chão a pegar noutros e a percorrer a sala com um arco na mão. Até que foi ter com a Joana e colocou-se dentro do arco, na zona da barriga. Ao ver isto a Joana tentou fazer um movimento com ela de “hola hoop”, mas como não resultou, ela afastou-se e foi circular novamente pela sala. A M. ficou a observar a Joana a colocar os amigos(as) dentro do túnel, na vertical, e fazia algo semelhante mas com o arco à C., voltando a tirar o arco. A partir do momento que o túnel voltou a ser colocado no chão, a M. entrou para lá para dentro e ficou sentada, parecendo que não queria sair não deixando que as outras crianças passassem. Mas quando lhe foi pedido para deixar passar o amigos e sair ela acabou por o fazer e foi brincar novamente com os arcos. Assistiu a sorrir ao que a Vânia estava a fazer, que era lançar o arco de modo a fazê-lo rodar pelo chão, indo buscar mais arcos para que ela fizesse novamente. Depois quando a Joana começou a rodar um arco no braço, a M. tentou fazê-lo, mas quando não conseguiu deu o arco à Joana como que se quisesse que ela voltasse a fazê-lo.

**Interpretação e avaliação:** a M. parece conseguir ficar mais tempo concentrada (desenvolvimento cognitivo). No entanto parece desistir com facilidade quando não consegue fazer o que o adulto faz, preferindo dar o objeto ao adulto para que volte a fazer, mas antes disso tenta fazê-lo ela (desenvolvimento motor). Ao nível do desenvolvimento sócio afetivo ela parece relacionar-se bem com todas as crianças e com os adultos presentes na sala.

**Nome:** T.

**Data:** 15 dez. 2015

**Quem observou:** Joana

**Contexto:** percurso de expressão motora

**Tempo de observação:** 22min.

**Forma de registo:** Observação direta com a recolha de dados individualizada e registo de vídeo.

**Desempenho individualizado da criança durante a proposta educativa:**

- Ao nível do domínio cognitivo;
- Ao nível do domínio motor;
- Ao nível do domínio sócio afetivo.



Enquanto a Joana estava a “montar” o percurso, o T. observava ao que parecia com muita atenção ao que a Joana estava a fazer. Durante a explicação ele parecia que queria fazer o percurso, e quando a educadora perguntou se ele queria ir fazer, ele respondeu logo “im” e levantou-se. Mas em vez de ir ter com a Joana ele foi logo para a piscina das bolas. Então a Joana teve que o levar para o início do percurso e ajudá-lo a fazê-lo, enquanto o fazia riu-se bastante. Ele brincou muito com os arcos, tirou alguns aos amigos(as) e percorreu a sala com eles, mas quando lhe foi pedido para dar alguns arcos aos amigos ele deu. Quando a Joana colocou o túnel em cima do A., o T. aproximou-se e encostou a cara, com a boca aberta à parte de rede do túnel, e o A. que estava dentro fez o mesmo, encostando-se o T.. No momento em que o túnel estava novamente no chão o T. entrou para dentro dele e com o E. começaram a rebolar, rindo muito. Quando viu o M. a colocar arcos nos pés da educadora ele aproximou-se e começou a fazer o mesmo, a rir.

**Interpretação e avaliação:** o T. parece ter desenvolvido o seu nível de concentração (desenvolvimento cognitivo), relativamente ao desenvolvimento motor o T. parece conseguir fazer o percurso completo, mas quando é para gatinhar ele não o faz, talvez porque não quer (desenvolvimento motor). Em relação ao desenvolvimento sócio afetivo ele parece relacionar-se bem com todas as crianças.

**Nome:** C.

**Data:** 15 dez. 2015

**Quem observou:** Joana

**Contexto:** exploração dos sacos sensoriais

**Tempo de observação:** 15min.

**Forma de registo:** Observação direta com a recolha de dados individualizada e registo fotográfico.

**Desempenho individualizado da criança durante a proposta educativa:**

- Ao nível do domínio cognitivo;
- Ao nível do domínio motor;
- Ao nível do domínio sócio afetivo.



A C. quando viu o que estava dentro da caixa presente sorriu e parecia que queria mexer nos sacos sensoriais, porque tentou levantar-se mais do que uma vez. Quando lhe foi entregue um saco, a primeira coisa que ela fez foi levá-lo à boca e tentou morder e parecia gostar da textura do saco. A Joana para que ela não o fizesse disse-lhe que não era para pôr na boca, mas ela parecia que gostava da sensação e continuou a fazê-lo, até que rasgou o saco e foi necessário dar-lhe outro. Durante a exploração dos sacos sensoriais ela tentou agarrar os das outras crianças, mas quando a Joana colocava o saco na cabeça, nos ombros, numa mão e na outra, a C. repetia a sorrir.

**Interpretação e avaliação:** a C. manipulou os sacos de várias formas, desde levá-lo à boca, apertá-lo colocá-lo na cara, etc., (desenvolvimento motor), quando a Joana disse para colocar o saco na cabeça, nos pés, na cara e esconde-lo dentro da camisola, ela parecia saber identificar as partes do corpo (desenvolvimento cognitivo). Em relação ao desenvolvimento sócio afetivo, a C. parece relacionar-se bem com o resto do grupo, apesar de ter tentado tirar os sacos aos amigos.

**Nome:** J.

**Data:** 15 dez. 2015

**Quem observou:** Joana

**Contexto:** exploração dos sacos sensoriais

**Tempo de observação:** 15min.

**Forma de registo:** Observação direta com a recolha de dados individualizada e registo fotográfico.

**Desempenho individualizado da criança durante a proposta educativa:**

- Ao nível do domínio cognitivo;

O J., quando lhe foi entregue o saco sensorial apertou-o com força, manuseou-o, observando as tintas a misturarem-se com um sorriso nos lábios. Levou o saco à boca e experimentou a sensação, sorrindo e olhando para a Joana, e voltando a fazê-lo. A Joana pediu para que o grupo colocasse o saco na cabeça, o J. olhou para a Joana e tentou fazê-lo, quando conseguiu olhou para ela e quando ela o elogiou, dizendo: "Boa J. conseguiste", ele riu. Parecia estar a gostar do saco pois apesar de estar um pouco constipado, não o largava.

**Interpretação e avaliação:** o J. parece já reconhecer as partes do seu corpo (desenvolvimento cognitivo).





## ANEXO V – REFLEXÃO JARDIM DE INFÂNCIA I

### Reflexão – 11.<sup>a</sup> semana

A reflexão desta semana irá incidir-se sobre a proposta educativa, o teatro de sombras e criação da não caixa, e a reunião de pais.

Esta semana com o auxílio da Vânia realizei um teatro de sombras a partir da história “Não é uma caixa” de Antoinette Portis (2010). Escolhemos fazer o teatro de sombras para dar movimento à história e contá-la de forma diferente às crianças, porque existem várias maneiras de contar histórias. Esta história, na minha opinião, é essencial para explorar e proporcionar oportunidades às crianças, para trabalhar a criatividade e a imaginação. Principalmente porque “a criatividade é uma capacidade humana, uma capacidade cognitiva que lhe permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projetar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário” (Sousa, 2003, p.169).

O nosso objetivo era que as crianças percebessem que uma simples caixa podia ser muito mais do que uma caixa. Pois na nossa imaginação uma caixa pode ser tudo o que quisermos, desde que imaginemos. Durante o teatro as crianças pareciam estar atentas e riam-se quando ouviam «Isto não é uma caixa!». Após o teatro mostrei uma caixa às crianças e perguntei-lhes o que é que poderia ser aquela caixa. Uma criança a M.R. disse «Oh, oh Joana é uma caixa», e ficou a olhar para mim como se eu não percebesse nada, visto que o que eu estava a agarrar era uma caixa. Então eu disse-lhe que ela tinha razão que era uma caixa mas se nós quiséssemos poderia ser outras coisas. Como por exemplo uma mala de viagem, ou outra coisa, porque desde que nós imaginássemos a caixa podia ser qualquer coisa. Tentei explicar o que era a imaginação para que conseguissem entender o que eu estava a dizer e voltei a perguntar ao grupo o que é que podia ser a caixa. As crianças começaram a dizer uma a uma o que é que podia ser a sua caixa, porém como eu perguntei em grande grupo penso que algumas crianças responderam de acordo com o que os amigos anteriormente tinham dito, visto que houve muitas respostas repetidas. No entanto não posso afirmar com certeza que esta foi a razão que levou maior parte das crianças a responder o mesmo que os outros.

Inicialmente tínhamos pensado em deixar as crianças desenharem a sua “não caixa” numa folha A3, para posteriormente transformarem em três dimensões uma caixa de cartão. Contudo, decidimos após uma sugestão com a educadora Ana, optar por perguntar a cada criança como é que iria transformar a sua não caixa e que materiais iria utilizar. Pois se fizessem um desenho iria ser mais difícil e confuso no dia seguinte passar para a “ação”, ou seja começar a criar. Realmente foi a decisão mais correta, porque as crianças explicaram o que é que queriam fazer e que materiais iriam usar. Assim, no dia seguinte tornou-se mais fácil começar logo a transformação da não caixa, pois já tínhamos os materiais preparados previamente.

Relativamente à reunião de pais considero que foi essencial ter tido a possibilidade de presenciá-la. Principalmente porque assim pude ficar com uma ideia de como é que se pode realizar uma reunião e de que formas se pode comunicar com os pais. Perceber as preocupações dos pais, as suas dúvidas e opiniões em relação aos vários assuntos. Desde o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as brincadeiras, as dificuldades, as conquistas, entre outros. Infelizmente os pais têm cada vez menos tempo para ir a este tipo de reuniões, o que pode dificultar na comunicação e transmissão de informações importantes sobre as crianças. Por isso “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). Portanto, é fundamental (na minha opinião) trabalhar esta relação entre famílias e instituição. Para que as crianças cresçam em harmonia e com o melhor dos dois mundos. Assim, considereei muito importante ter tido esta oportunidade para aprender mais sobre este assunto.

### Referências bibliográficas:

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Portugal: Ministério da Educação.

## ANEXO VI – REFLEXÃO JARDIM DE INFÂNCIA II

### Reflexão – 13.<sup>a</sup> semana

A presente reflexão refere-se à décima terceira semana de prática pedagógica. Assim sendo, a reflexão irá incidir em referentes que considere importantes. Sendo eles a (re)organização e arranjo do espaço (sala), a reação das crianças ao espaço “novo”.

Esta semana, na terça-feira, dia 13 de dezembro de 2016, quando chegámos à sala de manhã, vimos que tínhamos um móvel novo. A educadora [ ] e a auxiliar de ação educativa, a [ ], explicaram-nos que o móvel tinha sido pedido pela educadora [ ] no ano anterior. Então de modo a arranjar espaço para o móvel era necessário fazer algumas alterações na sala de atividades, como mudar de lugar algumas estantes, a área da biblioteca e a área da casinha. A [ ] explicou às crianças que teríamos que organizar a sala de outra forma, começámos a fazer as alterações, com as crianças a verem. Primeiramente, começámos por retirar os móveis da área da biblioteca para o lado, quando oiço o F a dizer «que fixe! Estão a tirar as coisas do sítio». As crianças pareciam entusiasmadas com a mudança ou alteração do espaço. Penso que foi importante que o grupo soubesse que a organização da sala iria mudar, e que visse o início dessa mudança, de forma a indiretamente participar no momento de reorganização do espaço, de forma a sentirem-se valorizadas e parte do processo.

Como era a semana da Vânia intervir e estava planificado as crianças irem ver o filme Up! Altamente, a [ ] levou-as para a biblioteca. Enquanto isso eu, a [ ] e a [ ] continuámos a arranjar o espaço educativo. Trocámos de lugar a área da casinha para o local onde estava a área da biblioteca, de modo a organizar os espaços de outra forma, que poderia potenciar o interesse das crianças nas áreas. Assim, a área da casinha parece ter ficado com um espaço maior e a área da biblioteca ficou com um espaço mais “reservado”. Para Hohmann & Weikart (2003, p.181), “As áreas de aprendizagem ativa são montadas de modo a que as crianças possam ser iniciadoras, construtoras e descobridoras de soluções”. Ou seja, quando se criar ou monta as áreas, estas devem ser feitas pensando que as crianças vão imaginar, inventar e brincar nesse meio, por isso deve estar o mais próximo da realidade que elas conhecem, ter materiais que vêm e usam no seu quotidiano. Segundo Hohmann & Weikart (2003, p.188),

“Ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mais imediato. As crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras”.

A reação das crianças quando chegaram à sala para lanchar, foi muito interessante, várias crianças fizeram comentários sobre o que viam, foi o caso do F, da ME, do M. O F disse «a sala está diferente», a sorrir e a olhar para a sala. A ME disse que parecia maior, e o M disse que a havia menos mesas. Perguntámos às crianças se gostavam das mudanças, ao que responderam um unísono «sim!». As restantes crianças, as mais novas (de três anos), pareciam estar a admirar o novo espaço, pois apenas olhavam para a sala e quando os amigos acima referidos diziam alguma coisa, eles olhavam para o local ao que parecia ser para confirmar que o que os amigos diziam era verdade.

No dia seguinte, as crianças estiveram a brincar na sala e pareciam estar a descobrir a mesma. Todos pareciam estar felizes com a mudança, brincaram nas diversas áreas e pareciam estar a encontrar os materiais nos novos locais, a ambientarem-se com a nova organização e disposição da sala. Algumas crianças circulavam pela sala a olhar para os amigos, foi o caso da ME e do R, que pareciam estar a observar os amigos e o que estavam a fazer. Garantir a visibilidade entre as áreas pressupõe organizar o espaço de forma a que quando uma criança estiver de pé, consiga observar os seus amigos a brincar noutras áreas (*ibidem*). Pareceu-me que a nova disposição da sala encorajou a crianças a brincarem noutras áreas, às quais normalmente não o fazem. Contudo, ainda é cedo para eu fazer a afirmação que foi a (re)organização que promoveu este comportamento. Por isso, irei estar atenta na próxima semana, para perceber se esta mudança fez com que algumas crianças se sentissem encorajadas a brincar com objetos e em áreas que usualmente não o fazem.

**Referências Bibliográficas:** Hohmann, M., Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## ANEXO VII – REFLEXÃO JARDIM DE INFÂNCIA II

### Reflexão – 8.<sup>a</sup> semana

A presente reflexão refere-se à oitava semana de prática pedagógica. Assim sendo, a reflexão irá incidir em referentes que considere importantes. Sendo eles a primeira atividade de educação física, minha ação como interveniente e um momento de brincadeira livre.

Esta semana, na segunda-feira (dia 7 de novembro de 2016), realizámos uma atividade de educação física. Como era a primeira vez que iríamos para o ginásio com as crianças, tenho que admitir que estava um pouco nervosa. Primeiro porque era um espaço novo para as crianças e como era muito amplo não sabia como é que iriam reagir. De modo a perceber como é que as crianças reagem ao espaço e à própria proposta planificámos dois jogos tradicionais: o *Rei Manda* e o *Macaquinho do Chinês*. Nestes dois jogos as crianças precisam de esperar pela sua vez e respeitar o outro, por isso achámos importante começar por estes jogos. Além de que as atividades de educação física são: “também um espaço privilegiado de brincar em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Antes de irmos para o ginásio, falei com as crianças sobre as regras que tínhamos que cumprir naquele espaço. Expliquei-lhes que como o ginásio está situado no mesmo edifício das salas do 1.º ciclo, não poderiam fazer muito *barulho*. Por isso, teriam de estar muito atentas ao que eu iria dizer, para que todos conseguissem entender o que era para fazer. Quando chegámos ao ginásio pedi às crianças para que se sentassem, para que ouvissem primeiro o que iríamos fazer. Exemplifiquei os jogos às crianças, para que percebessem como é que se jogava.

Durante a exemplificação do jogo o *Macaquinho do Chinês*, pareceu-me que todos tinham entendido, mas no decorrer do jogo algumas crianças pareciam não ter compreendido o que era para fazer. Quando o F estava junto e de frente para a parede, de costas voltadas para o resto do grupo disse: «um, dois, três, macaquinho do chinês», as restantes crianças começaram a deslocar-se o mais depressa possível. O F terminou a frase e virou-se, mas algumas crianças em vez de pararem, continuaram a correr. Eu expliquei novamente que elas teriam de regressar ao ponto de partida, caso fossem apanhadas em movimento e que só ganhava quem chegasse primeiro à parede sem ser visto. Mesmo depois de ter explicado novamente às crianças, havia algumas como a MR e o A, que têm três anos, que continuavam a andar. Quando lhe disse que elas tinham que voltar para trás, a MR começou a rir e a correr e parecia que queria que eu a apanhasse, porque dizia «anda!». Acabei por “apanhá-la” e fui jogar com ela, de mãos dadas, para que ela visse o que eu fazia.

Em conversa com a ■■■, percebi que talvez fosse melhor deixar as crianças descobrir o espaço sem as restrições do jogo. Por isso segui a sua sugestão, em deixar o grupo correr pelo ginásio livremente, pois pareciam estar um pouco *agitados*. Penso que essa agitação se devia ao facto de estarem num espaço novo e diferente. Então o mais importante no momento não era as crianças realizarem os jogos, mas sim explorar o espaço.

Uma criança, a L (de quatro anos), no início parecia que estava entusiasmada, porque ria-se. Mas quando eu comecei a chamar crianças, para que todos tivessem a oportunidade de “mandar”, no jogo o *Rei Manda*, ela começou a esconder-se a trás dos amigos. Até que a ■■■ reparou que ela estava molhada nas calças e perguntou-lhe: «fizeste xixi?». Primeiro ela parecia que não queria responder, mas acabou por admitir que sim. Então, a ■■■ foi limpá-la e mudar-lhe a roupa. Quando voltaram a L parecia estar bem-disposta, porque foi logo ter com a amiga MG e começaram a conversar. Contudo, passado uns minutos voltou a descuidar-se e a fazer xixi nas calças. A educadora ■■■ começou a falar com ela, e a questionar porque é que ela tinha feito xixi nas calças e porque é que não tinha dito nada se tinha vontade. A L não respondia e a ■■■, como já tinha vivenciado com ela uma situação semelhante no início do ano letivo perguntou-lhe se ela não queria participar no jogo, ao que ela respondeu «não». Enquanto ela foi mudar novamente de roupa, a ■■■ explicou que ela reagia assim em situações que não queria fazer ou se sentia desconfortável e que tinha acontecido situações semelhantes no início do ano letivo quando a L ainda estava a conhecer a ■■■.

Fiquei pensativa em relação a este assunto, porque ainda não tinha assistido a uma situação deste género e pensei que provavelmente não estive com a atenção necessária às reações de todas as crianças. Penso que observar de “fora”, ou seja, observar quando não somos nós a intervir, poderá ser mais fácil para perceber este tipo de desconforto. Porém, tenho plena consciência que me cabe a mim enquanto interveniente, estar atenta a todas as possíveis situações e reações das crianças. Visto que, quando estiver a trabalhar, não terei o apoio da minha colega de prática, portanto terei de ser eu a observar com muita atenção o meu grupo. Eu não percebi que ela ao esconder-se a trás dos amigos, estava a demonstrar que estava desconfortável, mas pensei que ela preferia ficar a trás porque queria estar próxima da MG. Se eu tivesse percebido que ela não estava confortável, teria ido ter com ela e ter-lhe-ia perguntado se ela estava bem,

se ela queria realizar o jogo apenas como participante, que fazia o que os amigos mandavam, ou preferia ficar só a ver. Tentaria que ela experimentasse um pouco para que ela pudesse decidir se gostava ou não do jogo, mas sem ultrapassar os limites da criança. Sei que as crianças são únicas e têm como qualquer pessoa, limites que devemos respeitar. Nas próximas semanas terei como objetivo *organizar* o meu *olhar*, de forma a estar atenta a todas as crianças sem exceção.

Relativamente ao momento de brincadeira livre, tive a oportunidade de observar a MR., a AN e a MD a brincar no exterior com terra e pedras. A AN veio ter comigo dizer-me que tinha um bolo, ao que eu perguntei-lhe de que é que era o bolo e ela respondeu que era chocolate e deu-me umas pedras para a mão. Eu aceitei as pedras e fingi que comia, ela riu-se e disse para eu ir com ela ver a casa dela e da MD, que era na estrutura para escalar. Ao ver-me a aproximar a MD disse que tinha um bolo para mim, ao que eu questionei «o bolo é de quê?», ela respondeu que era de morango. Para ver a reação delas eu disse que tinha que pagar-lhes. A AN olhou para mim e disse-me que eu tinha que pagar uma moeda, estendeu a mão e colocou na minha mão umas pedras mais pequenas e um pau. Eu perguntei o que era aquilo, ao que ela respondeu que era o dinheiro que eu tinha que dar, com uma cara ao que parecia ser séria. Então de modo a pagar-lhe dei-lhe as pedras mais pequenas e perguntei-lhe se chegava, ela olhou para mim a sorrir e disse que sim. Enquanto isso a MD parecia triste e muito rápido disse-me que eu também tinha que lhe pagar, por isso peguei em mais pedras e dei-lhe. Durante este momento percebi que as duas meninas pareceram aceitar-me no jogo faz de conta delas, e pareciam ter algum conhecimento ao nível do conhecimento do mundo social, que na minha opinião é muito importante para as crianças entenderem os contextos onde estão inseridas pois,

“Existe um conjunto de conhecimentos relativos ao meio social e cultural que a criança vai adquirindo nos seus contextos sociais imediatos (família e jardim de infância) e no ambiente da sua comunidade. Estes saberes facilitam uma progressiva consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros (...)” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.88).

Devo dizer que fiquei surpreendida com o facto da AN ter vindo ter comigo, e ter iniciado a interação, visto que parece ser uma criança um pouco introvertida. Normalmente, é uma criança que brinca muito com a prima MD e com o A, mas não fala muito, nem interage com muita frequência com os adultos. Penso que este momento foi crucial para a minha ligação com esta criança e assim desenvolver uma relação de confiança.

#### **Referências bibliográficas:**

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

## ANEXO VIII – REFLEXÃO JARDIM DE INFÂNCIA II

### Reflexão – 10.<sup>a</sup> semana

A presente reflexão refere-se à décima semana de prática pedagógica. Assim sendo, a reflexão irá incidir em referentes que considere importantes. Sendo eles a iniciação da pesquisa para o projeto: “Casas” e o dia da ciência.

Esta semana, iniciámos a pesquisa com as crianças, para o trabalho por projeto casas, ou seja, a segunda fase. Então, começámos por realizar uma teia com as crianças, a partir das questões que elas colocaram na semana anterior, sobre o que queriam descobrir. As crianças foram organizadas por grupos, tendo em consideração o que queriam descobrir. Tal como refere Sousa (2003, p.224), “a formação de pequenos grupos, para que cada criança discuta e combine a forma de exploração de um dado tema ou jogo, é uma das formas mais de trabalho educativo que mais agrada à criança”. Isso foi observável, pois quando disse que teríamos de fazer grupos, algumas crianças de cinco anos, como por exemplo o V começou logo a dizer que queria ficar no grupo do D (criança de três anos).

Como já tínhamos perguntado na semana anterior, de que forma poderíamos descobrir, fomos para a sala das educadoras pesquisar no computador. Todas as crianças pareciam estar entusiasmadas em ir pesquisar no computador, pois quando eu disse que todos os grupos iriam pesquisar, disseram «boooooaa!».

O primeiro grupo a ir pesquisar foi o da ME (cinco anos), AS (cinco anos) e da M (três anos), sendo que o que iriam tentar descobrir era o tipo de casas que existem: prédios (baixos ou altos) e vivendas (rés de chão e de um ou mais andares). Quando perguntei a estas crianças como era a casa delas, a ME respondeu que vivia «num prédio mais ou menos pequeno», a M disse que vivia «numa casa grande, com elevador» (apontando para os prédios que se viam pela janela). A AS inicialmente disse que vivia numa casa, mas depois da amiga ME dizer que tinha muitos vizinhos, disse que tinha vizinhos por cima e nos lados, ao que eu questionei se era um prédio. A criança parecia não saber o que eram prédios, pois continuava a dizer que tinha vizinhos por cima e nos lados, então eu perguntei-lhe se era um prédio como os que víamos pela janela e ela respondeu «não, é mais pequeno». Então mostrei-lhe na internet prédios mais pequenos e ela disse «mais ou menos assim, não é dessa cor». Realmente, não consegui perceber se ela vive mesmo num prédio ou apenas sentiu necessidade de dizer porque a ME disse que vivia num com muitos vizinhos. Como pedimos às famílias que na próxima semana trouxessem uma fotografia da sua casa, para cada criança apresentar ao resto do grupo, só assim saberei se ela vive ou não num prédio.

Na quarta-feira (dia 23 de novembro), de modo a comemorar o dia da ciência, eu, a [REDACTED], a [REDACTED] e a [REDACTED] realizámos quatro atividades práticas. Em conjunto com a equipa educativa da instituição organizámos este dia, para proporcionar momentos de descoberta e ciência às crianças. Então eu e as minhas colegas pensámos quais seriam as atividades que queríamos desenvolver. Eu escolhi a “tosse colorida”, na qual cada criança teria de beber água com corante (azul, amarelo e vermelho) e depois teria de tossir para um papel cenário que estará à sua frente. Em conversa com a educadora Élia, questionei se as crianças iriam todas conseguir tossir, então pensámos que seria melhor pedir às crianças que cuspissem fazendo um movimento de abanar os lábios, pois algumas poderiam ter alguma dificuldade em tossir de propósito. Mesmo assim grande parte das crianças pareceram ter alguma dificuldade em cuspir, pois algumas deitavam imediatamente a água para o chão. Por isso, a atividade acabou por não ter o efeito pretendido, o que fez com que eu ficasse um pouco desiludida. Contudo, certas crianças pareceram divertir-se bastante, porque pediram para repetir mais do que uma vez e quando questionem no final se tinham gostado e o que tinham gostado mais, muitas crianças responderam a “Tosse colorida”. Ou seja, mesmo não tendo feito o que tinha planeado, as crianças pareceram gostar e divertir-se.

A [REDACTED] apresentou uma experiência alusiva à eletricidade estática, na qual as crianças com um balão esfregavam-no na sua cabeça e observavam o que acontecia a partir de um espelho, ou seja viam o cabelo a levantar. De seguida voltavam a esfregar o balão na cabeça e aproximam-no dos pedaços de papel que se encontram na mesa à sua frente e observam que os papeis “subiam” para o balão. Infelizmente, como só tínhamos um espelho, apesar de ser grande, as crianças demoravam mais tempo a observar o que acontecia.

A [REDACTED] apresentou uma experiência com uma folha e um copo com água, na qual as crianças tinham que tapar o copo com a folha de papel e virá-lo ao contrário e observar o que acontecia, ou seja, ver a folha e a água a cair. A [REDACTED] apresentou uma experiência chamada “esparguete dançarino”, na qual as crianças colocavam numa taça (transparente) com água, massa esparguete partida, de seguida com a ajuda da [REDACTED] colocavam duas colheres de bicarbonato de sódio e 150 ml de vinagre. De seguida observavam o que acontecia, ou seja, a massa a “dançar”.

As atividades correram relativamente bem, pois todas as crianças puderam experienciar o que acontecia em cada uma. Contudo, penso que existiram alguns problemas, como a organização e o tempo de duração de cada atividade. Quando planificámos pensámos que todas as atividades iriam durar o mesmo tempo,

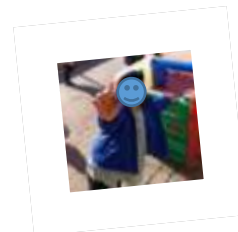
todavia isso não aconteceu. A minha atividade e a da [REDACTED] acabavam mais cedo do que a da [REDACTED] e da [REDACTED]. O que fez com que os grupos tivessem de esperar mais tempo, para mudar de atividade. Tirando isso, considero que o trabalho de equipa correu bem, apesar de ainda estarmos a aprender e as situações nem sempre correrem com esperamos. Foi bom termos a oportunidade de proporcionar às crianças da instituição um momento diferente e de aprendizagens.

**Referências bibliográficas:**

Sousa, A.B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (1.º Vol.). Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

## ANEXO IX – PORTEFÓLIO DO A.

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria – Instituto Politécnico de Leiria  
Mestrado em Educação Pré-Escolar  
Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II  
Ano letivo 2016/1017  
Professora Supervisora: Sónia Correia | Educadora Cooperante: ■■■  
Mestranda: Joana Santos N.º 1150038



### Portefólio do A.

#### Introdução

O presente documento surgiu no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância, no contexto de Jardim de Infância II, que decorreu no ■■■■■■■■■■, pertencente ao mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, Instituto Politécnico de Leiria.

Este portefólio está organizado por vários separadores, que vão desde a identificação da criança; o registo de episódios e interpretação dos mesmos segundo os meses de outubro, novembro e dezembro; a interpretação global do desenvolvimento e da aprendizagem do AT, a conclusão/reflexão e as referências bibliográficas.

A identificação da criança é realizada através daquilo que ela mesma referiu num episódio. No que diz respeito ao separador do registo de episódios e a sua interpretação, este está organizado por meses, podem observar-se diversos registos escritos e fotográficos da criança nas várias experiências registadas.

É feita uma referência às diferentes áreas de conteúdo sustentada com referências bibliográficas e apresenta-se uma interpretação global do desenvolvimento e da aprendizagem do A.

A conclusão diz respeito a todo o processo deste portefólio, onde estão compreendidas as dificuldades e a importância de avaliar a partir de um portefólio.

#### Identificação da criança

A identificação da criança foi feita tendo como base registos de episódios realizados durante o semestre:

*Chamo-me A T e tenho seis anos. Tenho um mano mais velho que eu, chama-se M e tem onze anos. Ele brinca muito comigo, brincamos ao quarto escuro e com carros. Gosto muito da sala laranja. Os meus melhores amigos são o I, o L e o V. Gosto muito de brincar com eles às escondidas e à apanhada. Jogamos futebol e outras coisas. Gosto de pintar, correr e brincar na rua. Também gosto da nataçao e da educação física.*

O A nasceu no dia 28 de novembro de 2010, tem seis anos de idade. É um menino muito curioso, simpático e divertido. Gosta muito de brincar com os amigos. Está no ■■■■■■■■■■ na sala Laranja, sendo que para o próximo ano letivo vai para a escola do 1.º Ciclo. A educadora da sala é a ■■■ e a auxiliar de ação educativa é a ■■■■■■■■■■. Ao lado pode ver-se uma fotografia do Afonso e um desenho feito por ele, que ele explicou como:

*Este é o I e eu! (apontando para o desenho).*



## Registo de episódios e interpretação

### Mês outubro

2 de outubro de 2016

A, V, L, I e Joana

Fomos para o exterior apanhar folhas das árvores que estavam no chão, pois o outono já chegou. O A começou a correr com o V, L e o I, dizendo «Tantas folhas!». Começam a baixar-se e a apanhar folhas. Vão ter com a educadora É entregar as folhas que apanharam e põem dentro do saco de papel que ela tem. Voltam a apanhar mais folhas, o A diz ao V «Olha a minha é grande e castanha!», o V ri e diz «Vou apanhar uma ainda mais grande», começa a andar para outro local e mexe nas folhas que estão no chão. O A baixa-se e apanha mais folhas, corre para onde está o V, o L e o I e, a sorrir, mostra-lhes as folhas que apanhou, dizendo «Olhem, apanhei muitas, são verdes, amarelas e castanhas! Podemos ir brincar?», a educadora É explica que têm de ir para a sala para trabalhar. Voltamos para a sala e a educadora É explica que as crianças mais velhas vão fazer um “boneco folha”. O A e os restantes meninos começam a colar a folha no papel, depois de colada começam a desenhar o “corpo”. O Isaac mostra ao V, ao L e ao A o que desenhou, com um sorriso. O A olha para o que o amigo fez e olha para o seu desenho. De repente o A diz «Joana, ajudas-me?». A Joana pergunta onde é que ele precisa de ajuda, ao que ele responde «Não sei como é que é se faz um pé...o meu não está igual ao do I». Então a Joana vai para perto dele e encoraja-o a tentar, «Claro que sabes, faz como consegues não precisa de ficar igual ao do I. Eu sei que tu consegues». Ele volta a tentar e desenha «Joana, está bem?», a Joana responde «Estás a ver tu sabes fazer um pé, não precisas da minha ajuda». O A sorri para a Joana, mostra aos amigos o seu desenho e continua a desenhar.



## ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

### ❖ Domínio da Matemática

Neste episódio, é notório que o A demonstrou conseguir perceber as diferenças entre os tamanhos das folhas. Também manifestou uma capacidade de reconhecer quantidades, quando disse que tinha muitas folhas.

### ❖ Domínio da Linguagem Oral

O A manifestou uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros, na medida em que mantém um diálogo no qual constrói corretamente frases completas, pronunciando bem as palavras.

## ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

Ao longo do episódio o A demonstrou ter conhecimento que as folhas podem ter vários tamanhos diferentes e que têm diversas cores. Também demonstra que reconhece as diferentes partes do corpo humano.

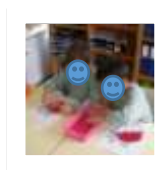
## Registo de episódios e interpretação

### Mês outubro

11 de outubro de 2017

A, I, Joana e V

Após a leitura da história: “As sapatilhas do gato Elias”, as crianças foram fazer *bolinhas* com papel crepe, para colar numa folha que tinha representada uma romã. O A e o I sentaram-se ao lado um do outro e começaram a amachucar o papel para fazer as *bolinhas*. O A diz «Ainda tenho que fazer mais bolinhas?», a [ ] responde «Sim, tens que fazer mais para cobrir a romã». Ele olha para o I e diz «temos que fazer muitas». Os dois continuam a amachucar o papel. Passados uns momentos o A está a olhar para os amigos que estão a brincar e diz «Posso ir brincar? Tou cansado». A V olha para ele e diz «Quando acabares podes ir brincar», ele olha para ela e parece ficar aborrecido, cruza os braços e fica a olhar para o papel. Passados uns segundos ele olha para o amigo I, que continuou a amachucar, e volta a amachucar o papel. Começam a colar as *bolinhas*, quando o I diz, a rir, ao A «Olha os meus dedos estão vermelhos!». O A olha para os dedos do I e depois para os dele e diz a rir «Os meus também!», mostrando ao amigo. Os dois chamam a Joana e dizem a sorrir «Olha aqui Joana! Temos os dedos





vermelhos», a Joana sorri e diz, «Pois, têm! Os meus também estão, é do papel», mostrando os seus dedos.

### ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

#### ❖ Domínio da Matemática

Neste episódio, é notório que o A pareceu que no início não percebeu que ia precisar de fazer muitas bolinhas para cobrir a romã.

#### ❖ Domínio da Linguagem Oral

O A manifestou uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros, na medida em que mantém um diálogo no qual constrói corretamente frases completas, pronunciando bem as palavras.

### ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Neste episódio parece que o Afonso parece ficar aborrecido facilmente. Parece que ele precisa de alguns minutos para lidar com as suas emoções.

### Registo de episódios e interpretação

#### Mês outubro

26 de outubro de 2016

A e Joana

Como o dia do bolinho estava a aproximar-se estivemos a fazer bolachas de limão com pepitas de chocolate. A Joana coloca os ingredientes que vão ser necessários para fazer as bolachas e pergunta «O que é isto?» (apontando para a farinha), o A responde «É a farinha!». A Joana continua a perguntar o nome dos ingredientes e as crianças respondem. Depois de feita a massa a Joana passa a taça para que as crianças provem o que sobrou nas bermas da taça. O A prova e diz «Humm, é bom!», a Joana pergunta «Gostas A?» e ele responde «Sim, gosto muito», a sorrir. A Joana recapitula com as crianças o que fizeram e que ingredientes usaram, o A é o primeiro a responder «Primeiro puseste os ovos, a manteiga e o açúcar, depois meteste a farinha e misturaste». A Joana elogia-o e diz «Isso mesmo A! Foi isso que fizemos, lembraste-te de tudo», ele olha para ela e sorri.

### ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

#### ❖ Domínio da Linguagem Oral

O A manifestou uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros, na medida em que mantém um diálogo no qual constrói corretamente frases completas, pronunciando bem as palavras. Também conseguiu explicar a sequência do processo para fazer o bolo.

### ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

Ao longo do episódio o A reconheceu os ingredientes e conseguiu identificá-los pelo seu nome. Também demonstrou saber a sequência, ordem, pela qual os ingredientes foram adicionados.

### Registo de episódios e interpretação

#### Mês novembro

2 de novembro de 2016

A e V

Como ontem foi o dia do bolinho, a V pede para que as crianças desenhem o que fizeram nesse dia. O A diz: «gostei muito!», este é o desenho que ele fez:



### ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

#### ❖ Domínio da Linguagem Oral

O A explicou à V o que tinha feito, na medida em que mantém um diálogo no qual constrói frases completas, pronunciando bem as palavras.

#### ❖ Domínio da Educação Artística – Subdomínio das artes visuais

O A representou através do desenho a sua vivência individual, desenhando uma casa, a si próprio e ao irmão Miguel, a senhora que lhe deu o bolinho, uma árvore, a relva, o sol, um avião, o céu e o sol. Desenhou a figura humana com os vários membros (os superiores e inferiores), o tronco, os olhos, a boca, o nariz, as orelhas e o cabelo.

### ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

Ao longo do episódio o A demonstrou ter conhecimento das diferentes partes do corpo humano, sendo que as desenhou.

#### Registo de episódios e interpretação

##### Mês novembro

**14 de novembro de 2016**

A e Joana

No momento de educação física as crianças estavam a brincar com os arcos, o Afonso coloca o arco na cintura e começa a fazer movimentos circulares, o arco começa a rodar na cintura, ele ri e chama a Joana:

A.: Joana olha para mim! Olha! (rir)

J.: Uau A! Deixa ver se eu consigo fazer isso.

A Joana coloca o arco na cintura e faz movimentos circulares, mas o arco cai no chão. A Joana ri e o A também:

A.: Tu não consegues

J.: Pois não, tens que me ajudar.

Ele olha para a Joana e sorri.

A.: Tens de fazer assim (demonstra como se faz)

J.: Mesmo assim não consigo. Mas olha consigo isto (roda o arco no braço)

O Afonso olha e tenta fazer o mesmo, coloca o arco no braço e faz movimentos circulares com o mesmo, até que o arco começa a rodar:

A.:Eu também consigo (ri)

J.: Pois consegues!

O A continua a brincar com o arco, salta para dentro dele e atira-o.

### ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

#### ❖ Domínio da Educação Física

Neste episódio o A demonstrou que consegue controlar voluntariamente o seu corpo em movimento, pois esteve a manipular o arco com precisão. Ele realizou ações motoras básicas de exploração e domínio do arco, permitindo-o explorar a relação do seu corpo com o objeto em si em movimento no espaço. Também manifestou interesse e gosto pela exploração do objeto, tentando progredir a partir do que já era capaz de fazer.

### ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Aqui é notório que o A revelou interesse e gosto por aprender, também pareceu interessado em ajudar a Joana a conseguir fazer o mesmo que ele.

#### Registo de episódios e interpretação

##### Mês novembro

**15 de novembro de 2016**

A, L, Joana e V

As crianças estão a fazer construções com o jogo das palhinhas, visível na fotografia ao lado.

O A e a L são um grupo, estão a juntar as peças e não parecem falar um com o outro. A Joana vai falar com eles:

J.: Estão a fazer a construção juntos?

A.: Não.

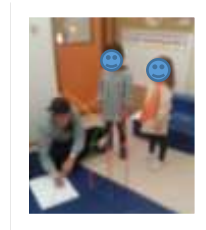
L.: Não.

J.: Mas era para fazerem juntos. Têm de conversar um com o outro para decidirem o que vão fazer.

A Joana afastasse e os dois parecem conversar, mas parece que cada um está a fazer a sua construção. O A chama a Joana:



A.: Preciso de mais peças.  
 J.: Não há mais peças. Todos têm a mesma quantidade de peças.  
 A.: Mas eu precisava de mais.  
 J.: Não temos mais peças. Tenta fazer com as que tens.  
 O A continua a construir, a Leonor dá-lhe as peças. Terminadas as construções, todos os grupos apresentam o que fizeram.  
 O A e a L vão para perto da Vânia, para mostrarem o que fizeram (fotografia ao lado):  
 V.: O que é que vocês fizeram?  
 A.: É uma casa sem janelas.  
 V.: Sem janelas?  
 A.: Sim, e tem uma antena.



## ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

### ❖ Domínio da Matemática

Neste episódio, é notório que o A pareceu que percebeu que para fazer o que queria necessitava de mais peças. Fez quadrados e triângulos com as peças, para construir a casa.

### ❖ Domínio da Linguagem Oral

O A manifestou uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros, na medida em que mantém um diálogo no qual constrói corretamente frases completas, pronunciando bem as palavras.

## Registo de episódios e interpretação

### Mês novembro

**21 de novembro de 2016**

A e Joana

Todas as segundas-feiras de manhã as crianças contam o que fizeram no fim de semana. A Joana pergunta ao A:

J.: A, o que é que fizeste no fim de semana?  
 A.: Fui ao shopping.  
 J.: Ao shopping? Foste passear?  
 A.: Fui com a minha mãe às compras.  
 J.: Foste no sábado ou no domingo?  
 A.: Fui...fui no sábado. Fui ao continente.  
 J.: Lembraste do que é que compraram?  
 A.: Sim. Leite, pão, fruta...  
 J.: Compraste mais alguma coisa?  
 A.: Humm...Não me lembro...  
 J.: Tu gostas de ir com a mãe às compras?  
 A.: Sim, gosto.  
 J.: E o que é que fizeste mais durante o fim de semana?  
 A.: Brinquei.  
 J.: Sozinho?  
 A.: Não. Brinquei com o mano.  
 J.: Brincaste ao quê?  
 A.: Com os carros e vi televisão. E depois fui dormir.  
 J.: Queres dizer mais alguma coisa?  
 A.: Não.

## ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

### ❖ Domínio da Linguagem Oral

O A manifestou uma capacidade crescente para estabelecer comunicação, na medida em que mantém um diálogo no qual constrói corretamente frases completas, pronunciando bem as palavras. Também conseguiu explicar o que tinha feito durante o fim de semana.

## ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

Ao longo do episódio o A demonstra que reconhece os dias do fim de semana. Consegue enunciar os alimentos que comprou com a mãe. E fazer uma sequência cronológica de acontecimentos.

### Registo de episódios e interpretação

Mês novembro

28 de novembro de 2016

14/11/2016

A, V, Joana e restantes crianças

Depois do momento de educação física as crianças voltaram para a sala e sentaram-se no tapete. A V questiona:

V.: Gostaram do que fizemos hoje em educação física?

Todos.: Sim!

V.: O que é que gostavam de fazer para a próxima semana, em educação física?

Começam todos a falar ao mesmo tempo.

V.: Têm de falar um de cada vez. Coloquem o dedo no ar para falar. Diz V.

V.: Jogar à apanhada.

V.: E mais?

F.: Jogar aos arcos!

V.: E tu M?

M.: Ao macaquinho do chinês.

V.: A, o que é que queres fazer?

A.: Jogar à bola e basquete!

V.: Jogar basquete pode ser complicado.

J.: Pois, porque não temos os materiais necessários, como o cesto.

A.: Mas podíamos jogar sem isso.

V.: Assim deixava de ser basquete. Além disso, não podemos fazer muito barulho porque as salas do 1.º ciclo são mesmo ao lado.

O A olha para a V e depois para o chão. Parece que esta a pensar.

A.: Então podia ser outra coisa...

V.: O quê?

D.: Cambalhotas!

A conversa continua até todos as crianças terem dito o que querem fazer na semana seguinte.

## ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

❖ Domínio da Linguagem Oral

O A manifestou uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros, na medida em que mantém um diálogo no qual constrói corretamente frases completas, pronunciando bem as palavras.

## ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Neste episódio parece que o A manifestou os seus gostos e preferências. Revelou confiança em expressar as suas ideias e opiniões. Perante as opiniões e perspetivas da Vânia e da Joana, ele escutou, questionou e argumentou, tentando chegar a resoluções ou conclusões negociadas.

### Registo de episódios e interpretação

Mês dezembro

5 de dezembro de 2016

A e Joana

O A vai, juntamente com as restantes crianças, para a casa de banho, fazer chichi e lavar as mãos, para ir almoçar.

A.: Joana, o T passou-me à frente.

J.: Fala com ele, diz-lhe que não gostaste que te passasse à frente.

O A faz o que a Joana lhe disse, e fala com o T. Vai fazer chichi e depois vai lavar as mãos.

A.: Joana, dás-me papel.

J.: Como é que se diz? Acho que falta qualquer coisa (a sorrir).

A.: Dás-me papel se faz favor (a rir).

J.: Ah! Bem me parecia (a rir).

A Joana dá-lhe o papel e ele diz:

A.: Obrigado.

### ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

#### ❖ Domínio da Linguagem Oral

O A manifestou uma capacidade crescente para estabelecer comunicação, na medida em que mantém um diálogo no qual constrói corretamente frases completas, pronunciando bem as palavras.

### ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Neste episódio parece que o A manifestou alguma dificuldade em resolver o conflito sozinho, visto que procurou a Joana para que ela resolvesse o problema por ele. Não foi necessário a Joana dizer-lhe que ele tinha que lavar as mãos, e agradeceu por iniciativa própria.

### Registo de episódios e interpretação

Mês dezembro

6 de dezembro de 2016

A, L, I e F

As crianças estão na sala a brincar livremente, o A, o L, o I e o F estão brincar com o jogo das palhinhas. Quando de repente o L, I, F e o A dizem: «olhem o nosso arranha céus!». A V pergunta se já está acabado e se pode tirar uma foto ao que eles dizem «não, ainda falta peças». Várias crianças começam a aproximar-se para ver e ajudar os amigos a construir. Os quatro meninos conversam entre eles, para decidir onde iam colocar a próxima peça e não. O F chama a Joana:

F.: Joana, olha os animais! Nós metemos os animais no arranha céus.

J.: Uau! O vosso arranha-céus está enorme! Muito bem e meteram os animais lá dentro (a sorrir).

F.: Sim, mas ainda não acabámos.

A.: Pois não, ainda falta muitas peças. Vamos pôr mais aqui (aponta para o lado esquerdo).

Continuam a construir (Fotografia ao lado), quando o A parece estar chateado com os amigos:

A.: Não! Não podes pôr aí! Isso é para o outro lado (a ralar num tom elevado).

I.: Temos que pôr mais ali (aponta para o sitio).

A.: Mas não pode ser! Não vês, não pode ficar lá.

L.: Podemos pôr aqui e depois pomos mais ali.

A.: Mas não fica bem. Tem de ser ali!

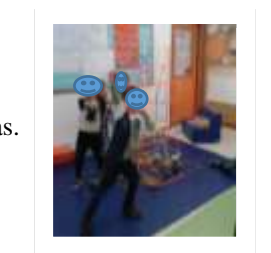
Continuam a conversar uns com os outros até que decidem onde colocar as peças.

A.: Agora já está.

J.: Já posso tirar uma fotografia?

A, L, I e F.: Sim!

A Joana tira a fotografia e continuam a brincar (Fotografia ao lado).



### ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

#### ❖ Domínio da Linguagem Oral

O A manifestou uma capacidade crescente para estabelecer comunicação, na medida em que mantém um diálogo no qual constrói corretamente frases completas, pronunciando bem as palavras.

### ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Neste episódio parece que o A conseguiu resolver o conflito sozinho, conversando com os amigos sobre o que achava. Não foi necessário a intervenção dos adultos presentes na sala.

### Registo de episódios e interpretação

Mês dezembro

19 de dezembro de 2016

A, F e Joana

Durante a o momento de brincadeira livre no espaço exterior o A vai ter com a Joana a chorar, dizer que o F o tinha magoado. A Joana questiona o A sobre o que é tinha realmente acontecido, ao que ele responde:

A.: Estávamos a brincar e o F empurrou-me.  
 J.: Então vai falar com ele e diz-lhe que ele te magou e tu não gostaste.  
 O A vai a correr ter com o F e diz-lhe:  
 A.: Tu magoaste-me, não é para fazeres isso. Tens de pedir-me desculpa!  
 F.: Tá bem desculpa.  
 O A parece ficar satisfeito com o que o F disse, pois sorri e vão os dois brincar juntos. Pouco tempo depois o A vai ter novamente com a Joana, dizer-lhe que F o tinha magoado outra vez, que lhe tinha batido na barriga. A Joana vai falar com o F para ter certeza do que tinha ocorrido, por isso pede ao A para que chamasse o F. Quando o F chegou, a Joana pergunta-lhe:  
 J.: F, diz-me o que é que aconteceu.  
 F.: Estávamos a brincar e depois eu queria a garrafinha que eles tinham e eles não davam e depois eu tirei-lhes. Mas o A e eles queriam a garrafinha e tentaram tirar-me e eu empurrei o A na barriga.  
 J.: Mas o A diz que tu lhe bateste na barriga. Fizeste isso ao A?  
 F.: Sim, mas eles queriam tirar-ma!  
 A Joana conversa com o F sobre o sucedido, explica-lhe que ele não deve bater nos amigos, porque ele também não gosta quando os amigos lhe batem e que ele deveria pedir desculpa ao A. Ele pede desculpa e vai novamente brincar.  
 Quando o V vai ter com a Joana, dizer que o F tinha voltado a empurrar, a Joana chama novamente o A e o F:  
 J.: O que é que aconteceu?  
 A.: Eu tinha a garrafa de plástico e o F tirou-ma, e empurrou-nos.  
 A Joana fala com os três meninos (A, F e o V), para que eles percebam que as situações não se resolvem se eles não conversarem e entenderem que estão a magoar-se uns aos outros. Explica-lhes que fica com a garrafa enquanto eles não resolverem o conflito. Dito isto, o A virou-se para o F e diz:  
 A.: Desculpa.  
 V.: Desculpa.  
 F.: Tá bem, desculpem.

O A e o V parecem felizes com o pedido de desculpa e vão brincar.

#### ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

##### ❖ Domínio da Linguagem Oral

O A manifestou uma capacidade crescente para estabelecer comunicação, na medida em que mantém um diálogo no qual constrói frases completas, pronunciando bem as palavras.

#### ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Neste episódio parece que o A precisou de ajuda do adulto para resolver o conflito, só depois do adulto conversar com ele e os amigos é que ele resolveu a situação.

### Registo de episódios e interpretação

#### Mês dezembro

#### 20 de dezembro de 2016

A e Joana

As crianças estão a brincar livremente na sala, o A vai ter com a Joana, com o jogo de tabuleiro “O Galo”:

A.: Joana, queres jogar comigo?

J.: Tu sabes jogar?

A.: Não, mas tu ensinas-me (a sorrir).

J.: Está bem (sorri).

A Joana explica-lhe como se joga, o que é necessário fazer. Os dois começam a jogar.

J.: Eh! Ganhei! (a rir).

A.: Oh...vamos jogar outra vez.

Continuam a jogar e a Joana ganha novamente:

A.: Oh...mas eu quero ganhar.

J.: Então tens de estar muito concentrado.

A.: Vamos jogar outra vez.

Os dois jogam novamente e o A ganha:

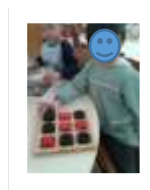
A.: Eh! Ganhei! Eu ganhei! (a rir)

J.: Muito bem A, já percebeste como é que se joga.

Voltam a jogar e ninguém ganha:

A.: Ninguém ganhou...

J.: Pois não, parece que jogamos muito bem. Ficámos empatados (Fotografia ao lado).



Continuam a jogar durante mais uns minutos.

### ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Aqui é visível que o A segue o conselho da Joana, concentrase no que está a fazer e é persistente até que consegue ganhar.

### ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

#### ❖ Domínio da Matemática

Neste episódio o A, após algumas tentativas, percebe o raciocínio do jogo. Ou seja, percebe que precisa de fazer uma sequência de três peças iguais seguidas, seja numa orientação (vertical, horizontal ou diagonal) ou espacial.

### Registo de episódios e interpretação

Mês dezembro

20 de dezembro de 2016

A e Joana

O A vai ter com a Joana:

A.: Joana, posso fazer um desenho?

J.: Claro que sim. Vai buscar uma folha branca e os teus lápis.

Ele vai e senta-se ao lado dela. Começa a desenhar (Fotografia ao lado). Parte-se a ponta do lápis que ele estava a usar:

A.: Olha partiu-se. Podes afiar se faz favor?

J.: Posso.

A Joana afia o lápis e entrega-lho. O A continua a pintar, quando volta a partir a ponta de outro lápis:

A.: Joana, posso experimentar?

J.: Queres experimentar o quê?

A.: Afia o lápis.

J.: Podes...

A Joana dá-lhe a afiadeira e ele coloca o lápis no orifício, e começa a rodar o lápis (Fotografia ao lado):

A.: É preciso fazer força (a rir).

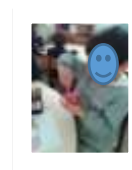
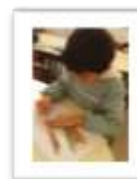
J.: Pois é (sorri). Continua.

Ele afia o lápis e parece muito satisfeito consigo mesmo e continua a desenhar. Quando termina diz:

A.: Já está.

J.: Então diz-me o que é que fizeste.

A.: Fiz o I e eu, estamos a brincar na rua (Fotografia em baixo). Também fiz o sol e uma árvore.



J.: Tu gostas muito do I?

A.: Sim, ele é o meu melhor amigo. E o V e o L também.

Arruma o desenho na sua caixa, os lápis e vai brincar.

### ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

#### ❖ Domínio da Linguagem Oral

O A manifestou uma capacidade crescente para estabelecer comunicação, na medida em que mantém um diálogo no qual constrói corretamente frases completas, pronunciando bem as palavras.

#### ❖ Domínio da Educação artística

Neste episódio o A demonstra ter a motricidade fina desenvolvida, quando agarra corretamente o lápis e quando usa a afiadeira.

### ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Neste episódio é visível que o A gosta de experimentar coisas novas e fala da sua relação com os amigos. Os amigos parecem ser muito importantes para ele.



### **Interpretação global do desenvolvimento e aprendizagem do AT consoante as áreas de conteúdo**

As áreas de conteúdo são consideradas como âmbitos do saber que incluem vários tipos de aprendizagem, não só os conhecimentos, mas igualmente as atitudes e valores (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis, ou seja, não podem ser separados, sendo que estão ligados durante todo o processo educativo (Silva, *et al.*, 2016). Existem várias áreas, a área de Formação Pessoal e Social; a área de Expressão e Comunicação, que está dividida em diversos domínios: educação física; da educação artística que está dividido em quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, que tem inserido a comunicação oral, a consciência linguística, a funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita, prazer e motivação para ler e escrever; domínio da matemática, que contém os números e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida, e interesse e curiosidade pela matemática; e a área do Conhecimento do Mundo. Em seguida vou explicar cada área de conteúdo:

#### **❖ Área de formação pessoal e social**

Esta área de conteúdo é considerada como uma área transversal, pois está presente em todos os momentos educativos, sendo que, apesar de ter intencionalidades e conteúdos, deve contribuir de alguma maneira para promover às crianças atitudes e valores que permitam que se desenvolvam e cresçam, para serem cidadãos autónomos, conscientes e preocupados com os que os rodeiam, capazes de resolverem os problemas que possam surgir nas suas vidas (*idem*).

O A ao longo destes três meses demonstrou uma competência social e interpessoal efetiva com as crianças da sala, na medida em que era escolhido pelas restantes crianças para brincar e por vezes ajudava as crianças mais novas a realizar algumas tarefas. Contudo, no início parecia ter alguma dificuldade em aceitar algumas regras e situações que aconteciam, em que parecia que ficava “amuado” ou “aborrecido”. Pelo que parece que tem alguma dificuldade em autorregular o seu comportamento, principalmente quando está zangado ou triste. No início, o Afonso dizia que estava cansado, que não queria fazer trabalhos, mas sim brincar. Neste momento posso dizer que ele já não diz isso, parece que já tem uma maior consciência de si como aprendiz.

O A manifesta uma crescente autonomia nas refeições, visto que come sozinho uma refeição completa, sem derramar a comida. No que diz respeito aos hábitos de higiene, o Afonso demonstra-os nomeadamente quando se limpa com papel higiénico, lava as mãos antes e após as refeições, e após a ida à casa de banho, porém às vezes é necessário lembrá-lo que tem que lavar as mãos.

#### **❖ Área de expressão e comunicação**

Esta área é a única que contém diversos domínios, que se relacionam entre si, sendo que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir as suas emoções e pensamentos. É uma área que incide em aspetos fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem noutras áreas e para o resto da vida (Silva, *et al.*, 2016).

##### **▪ Domínio da Educação Física e da Educação Artística**

Em relação à educação física a criança tem a possibilidade de explorar várias formas de movimento, tomar consciência das diferentes partes do seu corpo. Também é um espaço em que se brinca, o(a) educador(a) permite que as crianças explorem livremente o espaço e o movimento, para que ela se torne cada vez mais autónoma responsável, tendo em consideração os riscos (*idem*). Neste domínio, o A demonstra uma crescente competência nas capacidades motoras grossas, bem como nas motoras finas. Utiliza as possibilidades de expressão do corpo, quando vai para a sala a correr, quando salta, quando desenha com mais pormenores, quando utiliza a afixadora, quando desabotoa o seu bibe, quando explora vários materiais. Relativamente à educação artística esta encontra-se dividida em diversos subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança. O principal objetivo deste domínio é possibilitar momentos para que as crianças desenvolvam a sua criatividade (*ibidem*). Apesar de não ter conseguido identificar todos os subdomínios neste portefólio, posso dizer que o A demonstra várias capacidades ao nível das artes visuais. Por exemplo, recria plasticamente, vivências pessoais e pessoas, usando lápis de cor, tintas, e outros materiais, seja através do desenho e colagens. Contudo, por vezes demonstrou parecer despachar os trabalhos, acabando por se “desleixar” um pouco, para ir brincar, principalmente quando os amigos já terminaram. Quando brinca com os amigos, parece envolver-se no jogo faz de conta, inventando e representando personagens e situações, que já viu antes, seja na vida real ou nas histórias, filmes ou desenhos animados. Também canta com alguma animação e com o ritmo adequado, as canções que são cantadas ao longo do dia.



Nos vários momentos em que foram realizadas propostas educativas de dança, o Afonso manifestou sempre uma grande felicidade em expressar-se através dos movimentos.

- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

A linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, pois permite que a criança desenvolva competências na comunicação com os outros e consiga expressar-se cada vez melhor (ibidem). O A demonstra uma crescente capacidade para compreender a linguagem, nomeadamente quando se está a falar sobre algum assunto e de seguida responde a perguntas sobre os acontecimentos ou situações, quando recria experiências do seu quotidiano e quando se exprime de forma espontânea. É uma criança que na maioria das situações constrói corretamente frases completas, porém às vezes parece ter alguma dificuldade em pronunciar de forma correta as palavras ou a conjugar os verbos, nos tempos verbais, conta histórias, usa a linguagem oral para comunicar as suas necessidades, sentimentos e emoções, às vezes descreve situações pormenorizadamente e compreende e transmite recados quando solicitado.

Em relação à identificação de convenções da escrita, o A demonstra saber diferenciar números de letras e identifica algumas letras, principalmente as do seu nome. Nas competências de escrita, o A manifesta saber escrever o seu nome sem recurso a um modelo, mas por vezes escreve em espelho.

- Domínio da matemática

No jardim de infância é importante que o(a) educador(a) proporcione situações O A interpreta e preenche tabelas de dupla entrada (tabela das presenças), sabe diferenciar números de letras.

❖ Área de conhecimento do mundo

A área do conhecimento do mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva, *et al.*, 2016, p. 85). Esta área pode ser considerada como uma sensibilização às diversas ciências, as naturais e as sociais, que podem ser abordadas de forma articulada, usando aprendizagens das outras áreas de conteúdo (Silva, *et al.*, 2016). O A demonstra conhecer e identificar os vários meios de transporte, demonstra curiosidade por situações que acontecem no dia-a-dia, utiliza termos como dia, noite, ontem, hoje, manhã, tarde, semana, mês, nas suas narrativas e diálogos. Também identifica os membros da família e fala sobre os graus de parentesco.

### **Conclusão/reflexão**

Este portefólio é uma ferramenta que pode ajudar a perceber um pouco do trabalho que foi realizado ao longo dos três meses. O documento demonstra as várias experiências e o desenvolvimento e aprendizagens do A.

Durante a elaboração deste portefólio surgiram alguns desafios, como a criação destes registos, mas também proporcionar ao leitor um conhecimento de todo o processo. Foram vários os dias de observação e interpretação, sendo que por vezes tornou-se difícil selecionar a informação e analisá-la. As maiores dificuldades sentidas foram na procura de momentos para registar e também tentar mencionar algumas das áreas de conteúdo. Há sempre melhorias que podem ser pensadas, como otimizar a observação, a seleção de conteúdos, a pesquisa e a recolha de informação pertinente.

Ao longo desta prática considero extremamente importante ter desenvolvido todo este trabalho, pois foi a partir deste que consegui compreender como é que se pode realizar a avaliação por portefólio, apesar de já ter tido oportunidade de realizar outros documentos, que foram de alguma forma uma preparação para este. Este foi um trabalho que deu muito prazer em ser realizado.

### **Referências bibliográficas**

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

## ANEXO X – AUTORIZAÇÃO PARA OS REGISTOS VIDEOGRÁFICOS



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR | PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – JARDIM  
DE INFÂNCIA II  
PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REGISTOS FOTOGRÁFICOS E VÍDEOS

Exmo. Encarregado de Educação,

Somos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, e no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, iremos desenvolver o nosso estágio na sala do seu educando, em parceria com a educadora E.

Tendo em conta os diversos trabalhos que iremos desenvolver com as crianças vimos, por este meio, solicitar a sua autorização para realizar registos fotográficos e vídeos das atividades que desenvolveremos, e nas quais o seu educando participará. Salientamos que estes registos serão usados exclusivamente como material de trabalho nesta unidade curricular, e que, em qualquer dos registos estará assegurado o anonimato do seu educando.

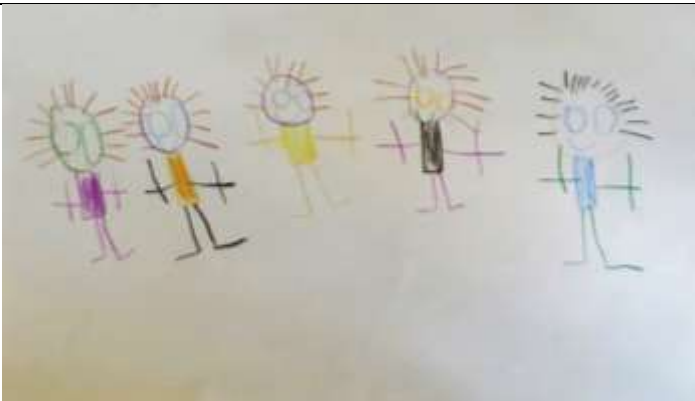

Agradecemos desde já a sua cooperação e disponibilidade.



As estudantes,

\_\_\_\_\_  
(Joana Santos e Vânia Oliveira)

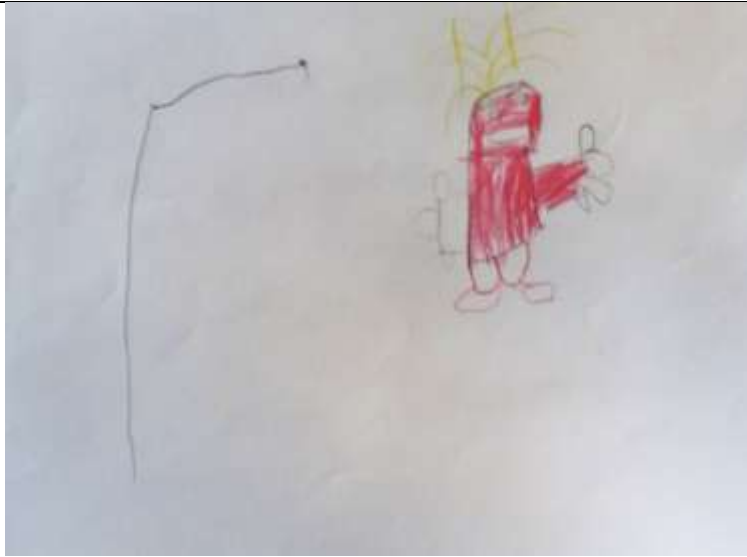
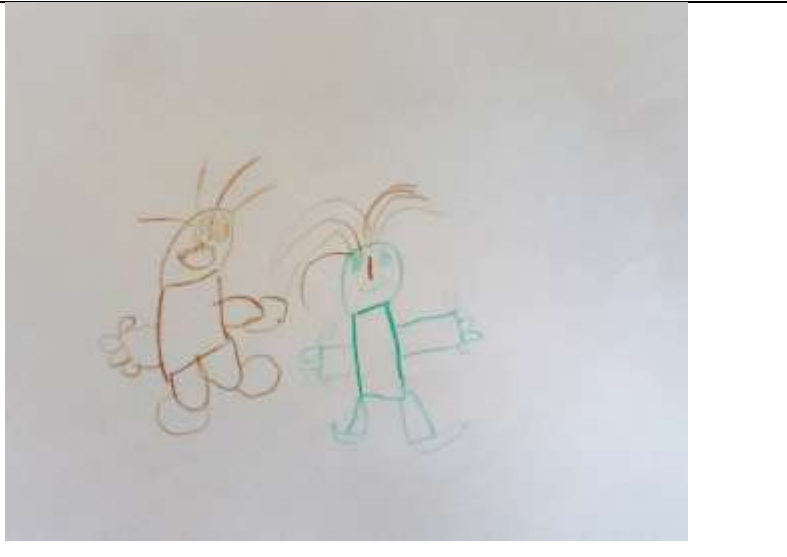
Eu, \_\_\_\_\_ encarregado(a) de educação da criança  
\_\_\_\_\_, autorizo/não autorizo  
(riscar o que não interessa) a realização de registos fotográficos e vídeos do meu educando para os efeitos acima mencionados.

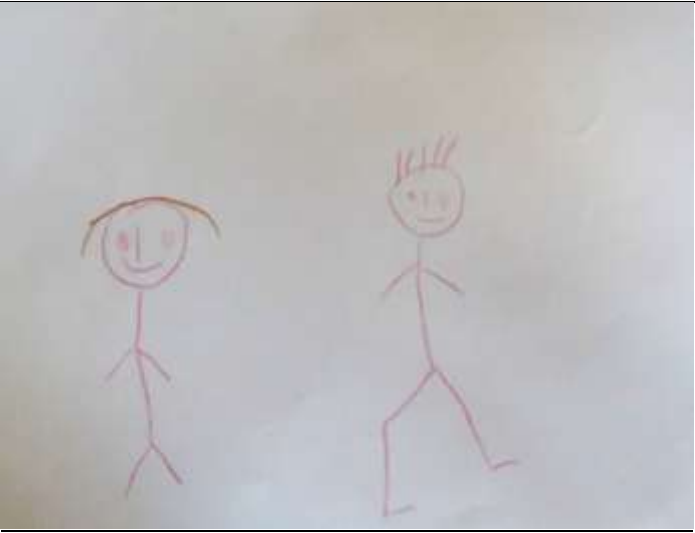

ANEXO XI – ANÁLISE DE CONTEÚDO AOS DESENHOS/REGISTOS PICTOGRÁFICOS



	Desenhos	
	Educador(a)	Professor(a)
<b>M</b>		
Comentários sobre os desenhos	<p>As professoras.</p> <p>Têm bibe por baixo têm camisolas.</p>	<p>É uma professora e tem bibe.</p>

AS		
Comentários sobre os desenhos	<p>Desenhei as orelhas, o cabelo, a testa, a cara, os olhos e a boca. É uma educadora.</p> <p>Tem um vestido.</p>	<p>Um professor.</p>

I		
Comentários sobre os desenhos	É a É.	Desenhei a professora.

<b>L</b>		
Comentários sobre os desenhos	<p>Isto é uma indicadora. Esqueci-me de pintar aqui.</p> <p>É uma indicadora que ta a mandar os meninos à rua.</p> <p>Tem calças e camisola e sapatilhas.</p> <p>E o bibe, é isto.</p>	<p>Uma professora e um professor.</p>



V		
Comentários sobre os desenhos	<p>É a professora, a educadora (figura do lado esquerdo), tem bibe.</p> <p>Sou eu (figura do lado direito).</p>	<p>Fiz uma professor e uma professora.</p>



ME		
Comentários sobre os desenhos	<p>Fiz a educadora.</p> <p>Um vestido.</p> <p>Ela é simpática.</p>	<p>Fiz uma professora.</p> <p>Fiz o cabelo, os olhos, a boca, os braços, o pescoço, as pernas e a barriga, e tem um bibe.</p>



A		
Comentários sobre os desenhos	Fiz uma escola, um céu e um sol e uma professora.	Fiz uma árvore e pintinhas, e uma professora e escolas e uma chaminé, e um sol, e um céu e fumo. <sup>7</sup>

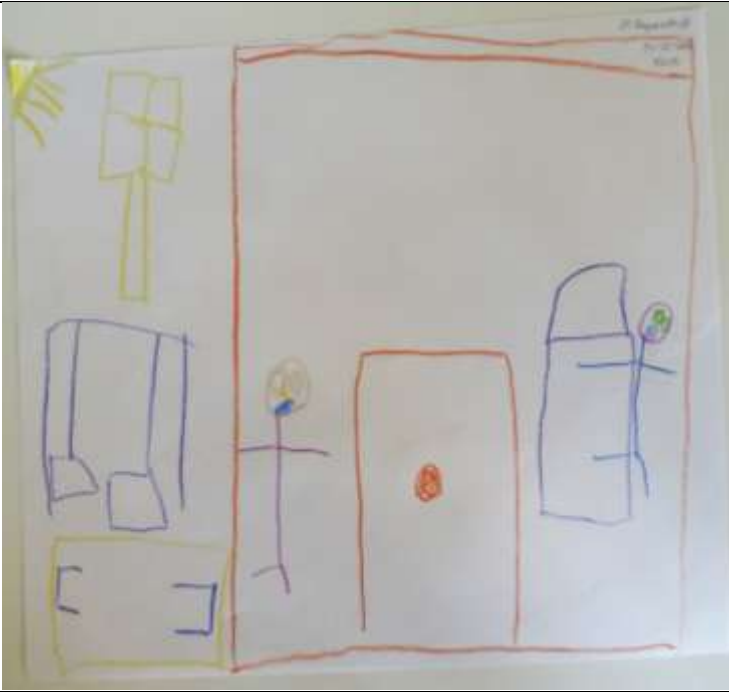

<sup>7</sup> A barra que aparece por cima do desenho é para proteger a identidade da criança



F		
Comentários sobre os desenhos	<p>Esta é a edicadora. Isto é uma camisola.</p> <p>Ah pois esquece e os braços (agarra num lápis de cor verde e desenha os braços) os braços da camisola.</p>	<p>Isto é a É.</p>


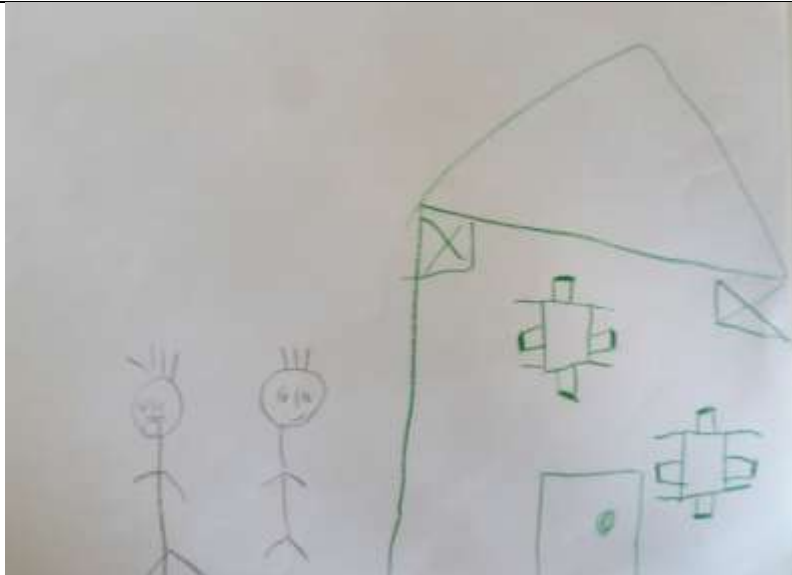
Desenhos		
Criança	JI	1.º CEB
M		
Comentários sobre os desenhos	<p>Isto é a sala laranja.</p> <p>Este sou eu (figura laranja e rosa), o I. (figura verde), a S. (figura rosa) e o A. (figura azul). É uma folha para fazermos um desenho. E as cadeiras e isto é um carro. É a mesa (aponta).</p>	<p>São os meninos da sala dos grandes.</p> <p>Isto é o telhado e isto é a porta.</p> <p>Isto é os brinquedos (figura amarela pequena) e as mesas (figura roxa) e cadeiras (figura azul).<sup>8</sup></p>



<sup>8</sup> A barra que aparece por cima do desenho é para proteger a identidade da criança

AS		
Comentários sobre os desenhos	<p>Primeiro as tintas para pintar.</p> <p>Isto é um pincel e isto é a sala laranja.</p>	<p>Desenhei as tintas os pinceis, a mesa, as cadeiras, os trabalhos.</p>



<p><b>I</b></p>		
<p>Comentários sobre os desenhos</p>	<p>Desenhei, isto é o recreio, isto é o sol, isto é o escorrega (figura amarela no canto superior esquerdo), e isto é os baloiços (figura roxa no canto central esquerdo) e isto é o campo de futebol.</p> <p>Isto é a sala laranja, isto é a porta para abrir, isto é o V. e isto é o A.</p>	<p>Foi a escola do 1.º ciclo.</p> <p>Aqui são os meninos, aqui é o dossier, e aqui são as folhas (figura roxa).</p> <p>E aqui são os pinceis (figura central a azul claro).</p>

L		
Comentários sobre os desenhos	<p>Isto são os meninos da sala laranja.</p> <p>É a professora É, é a sala laranja.</p> <p>Eles estão brincar na biblioteca, o urso da biblioteca e a mesa da biblioteca e as almofadas para os meninos sentarem-se.</p> <p>E depois este é o I, esta é a professora É e esta é a S.</p>	<p>Este é o professora, isto são as mesas, isto são as cadeiras e isto é a porta e isto é uma menina.</p> <p>É a porta para sair da sala e a porta para sair para a rua.</p>

V		
Comentários sobre os desenhos	<p>Isto é o céu, isto é o sol, isto é o avião que estava no parque, os baloiços (figura verde central) e o escorrega (figura amarela).</p> <p>É a sala laranja.</p> <p>Fiz eu, o I e o urso.</p>	<p>É a escola da primária.</p> <p>Aqui é uma educadora e um professor.</p> <p>É a mesa e as cadeiras.</p>

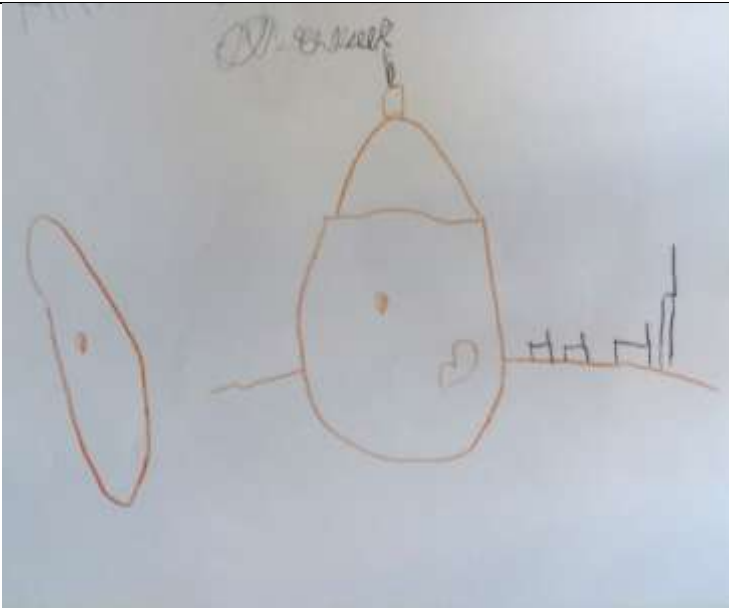

ME		
Comentários sobre os desenhos	<p>Desenhei uma mesa e as cadeiras.</p> <p>Sou eu e o urso.</p>	<p>Não desenhei as pernas (figura amarela).</p> <p>Desenhei a biblioteca.</p> <p>É a professora e a mesa e as cadeiras (figura no canto inferior esquerdo).</p>



A		
Comentários sobre os desenhos	<p>Fiz uma biblioteca com livros e peluches (figuras a amarelo no canto direito).</p> <p>Tá aqui a brincar uma pessoa (figura verde), o urso (figura amarela) e o cão (figura a cinzento) e a professora (figura azul).</p> <p>E uma porta (figura castanha), e o sol e o céu.<sup>9</sup></p>	<p>Fiz uma escola e uma casa de banho, umas cadeiras e uma mesa. Uma professora (figura rosa).<sup>10</sup></p>

<sup>9</sup> A barra que aparece por cima do desenho é para proteger a identidade da criança

<sup>10</sup> A barra que aparece por cima do desenho é para proteger a identidade da criança

<b>F</b>		
Comentários sobre os desenhos	<p>Isto é a casa (figura central a cor de laranja).</p> <p>Isto é onde nós lanchamos (figura cinzenta no canto direito) e isto é a porta (figura canto esquerdo cor de laranja)</p>	<p>São as cadeiras (figura no canto direito) e uma cadeira grande (figura no centro), é para os adultos muito, muito altos (gesticula com os braços esticados para cima).<sup>11</sup></p>

<sup>11</sup> A barra que aparece por cima do desenho é para proteger a identidade da criança

## ANEXO XII – GUIÃO DE CONVERSA/ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ÀS CRIANÇAS:

**Tema:** Transição - perspectivas dos intervenientes: A, F, M, AS, V, I, ME, L.

**Objetivo Geral:** Neste bloco pretende-se obter a opinião das crianças em relação à transição para o 1.º ciclo.

### **Blocos temáticos:**

#### **Bloco A - Bloco introdutório: relação entre mestrandas e crianças**

Neste bloco pretende-se explicar às crianças a importância de participar na conversa, estabelecendo um clima de confiança e empatia informando-a sobre a temática do trabalho, os objetivos, a relevância da conversa e solicitar-lhes a colaboração e autorização para gravar.

#### **Bloco B – Transição entre Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico - perspectiva das crianças**

Aqui pretendo conhecer as perspectivas das oito crianças relativamente ao Jardim de Infância e à escola 1.ºCEB, mais precisamente às expectativas pessoais face à transição, adultos, crianças e os seus papéis, aprendizagens das crianças, organização dos espaços e tempos. Primeiro converso com um grupo de quatro crianças e depois com o outro grupo, as restantes quatro.

#### **Bloco D - Agradecimento**

Neste bloco pretende-se agradecer a colaboração, participação e disponibilidade das crianças, reforçando que a sua ajuda foi extremamente importante para a realização do estudo investigativo.

**Bloco A:**

- Estou a realizar um trabalho para a escola, será que me poderias ajudar, respondendo a algumas perguntas?
- Achas que me podias ajudar?
- Posso gravar a nossa conversa?
- Lembram-se que estiveram a fazer desenhos sobre o jardim de infância, educador(a), professor(a) e a escola do 1.º ciclo? Eu perguntei-vos sobre o que é que tinham desenhado e vocês responderam. Agora quero conversar um pouco convosco sobre o que vocês pensam sobre o 1.º ciclo.

**Bloco B:**

- **Expetativas pessoais face à transição:**

- Para o próximo ano vocês vão para a escola do 1.º ciclo. O que pensam que vai acontecer?
- Já alguém falou convosco sobre a escola do 1.º ciclo, disse-vos como é que era, o que se fazia lá...vocês estão curiosos sobre a escola?
- O que pensam sobre a escola do 1.º ciclo? Estão felizes por ir para lá, querem ir.... Estão ansiosos(as) ou têm medo de ir para a escola?

- **Adultos e seus papéis:**

- O que é que acham que o(a) professor(a) faz na sala? E os meninos?
- Quantas pessoas acham que há na sala do 1.º ciclo?

- **Aprendizagens das crianças:**

- O que é que pensas que vais aprender na escola?
- Também aprendemos muitas coisas no Jardim de Infância, o que acham que se aprende na escola do 1.º ciclo?

- **Organização dos espaços e tempos:**

- Já pensaram como é que é a sala? O que é que tem lá dentro?
- O que acham que as crianças fazem durante um dia no primeiro ciclo? Elas chegam de manhã e depois vão fazer o quê? E depois?
- Quando é que se brinca na escola do 1.º ciclo?

**Bloco C:** A vossa ajuda foi muito importante para o meu trabalho da escola. Muito obrigada por conversarem comigo e pelas vossas respostas.

**Entrevista semiestruturada às crianças<sup>12</sup>**

○ **Grupo AS, F, I e L:**

• **Expetativas pessoais face à transição:**

- Para o próximo ano vocês vão para a escola do 1.º ciclo. O que pensam que vai acontecer?

F.: Eu acho que vão trazer brinquedos novos para a nossa sala e para as outras salas, novos, brinquedos novos para nós brincarmos e brincarmos com outra coisa, sem ser as mesmas.

Joana: E tu I, o que achas que vai acontecer na sala do 1.º ciclo?

I.: Nós temos de fazer muitos trabalhos.

Joana: Que tipo de trabalhos é que achas que vão fazer?

I.: Escrever e aprender muitas letras.

Joana: E tu L, o que achas que vai acontecer?

L.: É, temos que estudar muito. E escrever.

Joana: E tu A?

AS.: Temos que fazer muitas letras e muitos números.

- Já alguém falou convosco sobre a escola do 1.º ciclo, disse-vos como é que era, o que se fazia lá... vocês estão curiosos sobre a escola?

I.: A mim não...

F.: Eu sei!

Joana: Já falaram contigo sobre isso, F? Quem foi?

F.: Foi a minha mãe. Ela ensinou-me a escrever uma letra.

Joana: Qual foi a letra?

F.: O i.

I.: A..eu já sei fazer uma letra, que é, a primeira é um pau, depois é assim (demonstra com o dedo a letra c), depois á assim (volta a demonstrar com o dedo, a letra a).

Joana: Então e quem é que já falou contigo sobre o 1.º ciclo? Ainda ninguém falou sobre a escola?

I.: Não (abana a cabeça de um lado para o outro).

L.: O meu irmão escreveu uma coisa e eu depois copieei.

Joana: L, então o teu irmão já falou contigo?

L.: Não, não falou.

Joana: E contigo A, já alguém falou contigo sobre a escola? O avô, a mãe ou as tias?

AS: Não (abana a cabeça de um lado para o outro).

Joana: Vocês estão curiosos sobre a escola?

Todos: Sim.

- O que pensam sobre a escola do 1.º ciclo? Estão felizes por ir para lá, querem ir.... Estão ansiosos(as), ou têm medo de ir para a escola?

I.: Eu quero!

F.: Eu também!

L.: Eu também!

Joana: Querem ir? Porquê?

L.: Porque vamos lá e, e vamos lá pôr os tabuleiros e os copos.

Joana: E tu I? Estás feliz por ires para a escola?

I.: Sim.

Joana: Porquê?

I.: Porque... pelo mesmo que o L...

Joana: E sem ser por isso?

I.: Hummm... (não responde)

---

<sup>12</sup> A transcrição está feita tal como as crianças falaram.

Joana: E tu F, estás feliz por ires para a escola?  
 F.: (abana a cabeça)  
 Joana: Queres ir para a escola do 1.º ciclo?  
 F.: (abana a cabeça de um lado para o outro)  
 Joana: Não queres?  
 F.: Não...  
 Joana: Queres continuar na sala laranja?  
 F.: Sim, depois os amigos vão todos ter saudades nossas.  
 Joana: Então, não queres ir, porque os amigos vão ter saudades tuas e tu vais ter saudades deles?  
 F.: Sim. Vocês querem ir, mas depois eles vão ter saudades nossas. Eles são meus amigos.  
 Joana: Digam-me uma coisa vocês têm medo de ir para a escola?  
 Todos: Não!  
 F.: Eu sou corajoso! (Começa a gesticular e a fazer brincadeiras com os amigos).  
 I.: Eu também!  
 (AS não quis falar mais)

- **Adultos e seus papéis:**

- O que é que acham que o(a) professor(a) faz na sala?  
 F.: Já sei, escrever, fazer letras para aprender e fazer números.  
 Joana: E os meninos?  
 F.: Brincar e deixam os grandes em paz.  
 Joana: E tu A?  
 I.: Mandam, mandam trabalhar.  
 Joana: Mandam trabalhar? Mandam trabalhar o quê, consegues explicar?  
 I.: Números e letras.  
 Joana: E tu L, o que achas?  
 L.: O professor deixa vir para a rua. E deixa-nos lanchar cá fora.  
 Joana: E tu A? Tu não disseste. O que é que achas que o professor faz?  
 AS.: Põe o lanche. (olha para o lado)  
 Joana: Só dá lanche aos meninos?  
 AS.: Não (Abana a cabeça de um lado para o outro). Também manda trabalhar.  
 Joana: E os meninos, o que é que eles fazem na sala?  
 I.: Olha, só trabalham.  
 Joana: Só trabalham?  
 I.: Sim, porque só têm mesas e cadeiras na sala.  
 Joana: L, o que é que tu achas?  
 L.: Humm...Aprendem a ler.  
 Joana: Eles só fazem isso? Só leêm?  
 L.: Não, também fazem desenhos.  
 Joana: E tu, F?  
 F.: Sobre ler, sobre ensinar aos meninos a portar bem.

- Quantas pessoas acham que há na sala do 1.º ciclo?  
 F.: Dez!  
 Joana: Quantos adultos acham que há?  
 F.: Um.  
 Joana: Só há um? Quem é esse adulto na sala?  
 I.: Não, às vezes também há dois.  
 Joana: Dois? Quem são?  
 F.: Uma senhora chamada Joana, uma senhora chamada Miti e uma senhora chamada Joana.  
 Joana: Então, mas diz-me uma coisa, o que é que essas senhoras são na sala?  
 AS.: Mandam.  
 Joana: Mandam?  
 I.: Sim e também têm um quadro.

Joana: Vocês sabem o que é que essas senhoras são? São professoras, são senhoras que estão a ajudar?

I.: Uma professora.

Joana: Só há uma professora no 1.º ciclo, é isso?

L.: Não! Pode haver três.

Joana: E tu A o que é que achas?

AS.: Pode haver uma professora.

- **Aprendizagens das crianças:**

- O que é que pensam que vão aprender na escola?

I.: Eu vou aprender borboletas.

Joana: E tu F?

F.: Já sei. Vou aprender sobre contar e também como se faz consolas de jogos para eu jogar (começa a falar sobre jogos de consola).

Joana: E tu L?

L.: Vou aprender as letras e a escrever.

Joana: A, o que é que achas que vais aprender?

AS.: Números e letras.

(O I não quis falar)

- Também aprendemos muitas coisas aqui na sala, acham que se aprende o mesmo?

Todos: Sim!

- **Organização dos espaços e tempos:**

- Já pensaram como é que é a sala? O que é que tem lá dentro?

F.: Já sei! Trabalhos para fazer, todas as cores, tudo!

Joana: Tudo o quê?

F.: Árvores, pinturas e também jogos para os meninos mais pequeninos. E também sobre livros para ler e a tartaruga (começa a falar de outro assunto)

Joana: E tu, I?

I.: Tem um telescópio. E também têm dossiers.

Joana: E tu, L?

L.: Livros para escrever.

Joana: E tu, A?

AS.: Canetas.

- O que acham que as crianças fazem durante um dia no primeiro ciclo? Elas chegam de manhã e depois vão fazer o quê? E depois?

F.: Já sei. Vão ao recreio e depois...

Joana: Antes de irem ao recreio o que é que fazem?

F.: Marcam as presenças, para ver quem é que está ou se não está.

Joana: E depois de marcarem as presenças o que é que fazem?

F.: E também fazem outras coisas. Começam a fazer trabalhos.

Joana: Que tipo de trabalhos?

F.: Eu acho, eu acho...explica tu I.

I.: Dizem bom dia à professora, cantam os bons dias e marcam as presenças.

Joana: E depois disso?

I.: Eles...eles..

Joana: Achas que vão brincar?

I.: Não, a professora manda fazer trabalhos.

Joana: E depois de trabalhar, vão brincar ou continuam a trabalhar? Achas que têm intervalo como nós?

I.: Sim, têm intervalo e depois vão almoçar.

L.: Vão trabalhar.

Joana: E depois do almoço o que é que acontece?  
 L.: Saem da CAF e vão brincar para a rua.  
 Joana: E a seguir?  
 L.: Vão para a sala trabalhar.  
 L.: Aprendem a falar inglês. O meu irmão já disse.  
 Joana: Então ele já falou contigo sobre a escola.  
 L.: Ele só disse que toca a campainha e têm que ir para dentro da sala.  
 - Quando é que se brinca na escola do 1.º ciclo?  
 L.: No intervalo.  
 F.: Eles brincam.  
 (A AS não quis falar)

□

○ **Grupo A, M, ME e V<sup>13</sup>:**

● **Expetativas pessoais face à transição:**

- Para o próximo ano vocês vão para a escola do 1.º ciclo. O que pensam que vai acontecer?

M.E: Vamos estudar e ler muito.

Joana: E tu M, o que achas que vai acontecer na sala do 1.º ciclo?

M.: Nós sabemos que nós temos que estudar muito para nós não nos enganarmos e se tiver lá um menino a fazer barulho a jogar à bola, os meninos engam-se.

Joana: Que tipo de trabalhos é que achas que vão fazer?

A.: Não se pode enganar.

Joana: E tu V, o que achas que vai acontecer?

V.: (não diz nada, olha para os amigos).

Joana: Nunca pensaste nisso?

V.: (abana a cabeça de um lado para outro).

A.: (começa a falar de outro assunto).

- Já alguém falou convosco sobre a escola do 1.º ciclo, disse-vos como é que era, o que se fazia lá... vocês estão curiosos sobre a escola?

M.: Sim!

Joana: Já M? Quem é que falou contigo?

M.: A avó e a minha mãe também falou.

Joana: Já falaram contigo sobre isso, o que disseram?

M.: Disse que a minha escola é muito bonita e está sempre muito limpinha (começa a falar sobre outro assunto). Disse que a minha escola tem muitos binquedos e muitas pessoas.

Joana: Ela explicou-te o que é que se faz na escola?

M.: Sim, pintar, estudar e não se enganar e não nos podemos enganar.

A.: Já disseste isso...

Joana: E tu ME, já alguém falou contigo sobre a escola?

M.E.: Já.

Joana: Quem é que já falou contigo?

M.E.: A minha mãe e as minhas primas.

Joana: o que é que elas disseram?

M.E: A minha mãe disse que na escola primária tem de se fazer e concentrar.

Joana: E a ti A?

A.: Foi a avó.

Joana: Lembraste do que é que ela te disse?

A.: Não...

Joana: E tu V?

V.: Não...

Joana: Vocês estão curiosos sobre a escola?

Todos: Sim.

<sup>13</sup> A transcrição está feita tal como as crianças falaram.



- O que pensam sobre a escola do 1.º ciclo? Estão felizes por ir para lá, querem ir?

M. e M.E.: Sim!

A.: Não...

Joana: Não estás feliz por ires para a escola?

A.: Não.

Joana: Porquê?

A.: Não sei... Não gosto.

Joana: Consegues explicar porquê?

A.: Não.

Joana: E tu Vicente?

V.: Eu não vou para esta escola. Vou para outra.

A.: Eu gosto de estar no 1.º ciclo.

Joana: Tu ainda não estás no 1.º ciclo...

A.: Mas gostava.

Joana: Então gostavas ou não de ir para o 1.º ciclo?

A.: Mais ou menos (gesticula com as mãos)

Joana: Vocês têm medo de irem para o 1.º ciclo?

Todos: Não!

- **Adultos e seus papéis:**

- O que é que acham que o(a) professor(a) faz na sala?

M.: Diz aos meninos pa estudarem.

Joana: E tu A?

A.: (olha para baixo, não responde)

M.E.: Eu acho que o professor dá muitos trabalhos aos meninos e se os meninos errarem fazem o trabalho de novo.

Joana: E tu, V?

V.: Não sei...

A.: Estudam muito, os meninos.

Joana: O que é que eles fazem mais?

M.: Tem de estudar sempre.

A.: Brincam no intervalo.

M.E.: E têm de ficar sentados na cadeira. E têm de fazer muitas vezes o nome, para conseguirem fazer.

- Quantas pessoas acham que há na sala do 1.º ciclo?

M.: Quatro.

Joana: Quem são os adulto?

A.: É uma menina.

M.E.: Duas são estagiárias e as outras são professores.

A.: Tu és estagiária.

Joana: Sim, sou.

(V não responde).

- **Aprendizagens das crianças:**

- O que é que pensam que vão aprender na escola?

M.: Muitas coisas.

Joana: O quê por exemplo?

M.: Aprender a estudar e a não fazere asneiras.

M.E.: E aprender a fazer as coisas bem.

Joana: Que coisas?

M.E.: Os trabalhos. A não sair fora do risco

Joana: E tu V?

V.: A fazer trabalhos e a não sair fora dos risco.

Joana: E tu A?

A.: (olha para baixo e começa a fazer bolhas de saliva)

Joana: Não queres responder?

A.: (continua a olhar para baixo e não responde)

- Também aprendemos muitas coisas aqui na sala, acham que se aprende o mesmo?

M.E.: Fazer trabalhos com os números e fazer as linhas direitas.

V.: E também têm de fazer trabalhos de casa.

M.E.: Sabes que eu tenho um livro de fazer coisas direitas, que é um livro de atividades.

Joana: E tu M?

M.: Acho que o meninos da sala do 1.º ciclo vão apender a fazere os trabalhos.

(Afonso não quis responder).

- **Organização dos espaços e tempos:**

- Já pensaram como é que é a sala? O que é que tem lá dentro?

M: Sim, é muito grande.

A.: É maior.

V.: Livros, lápis.

M.E.: Tem cadeiras, mesas.

Joana: E tu A?

(Afonso não quis responder).

V.: Folhas...

(começam a falar todos de outra coisa)

- O que acham que as crianças fazem durante um dia no primeiro ciclo? Elas chegam de manhã e depois vão fazer o quê? E depois?

M.: Vão trabalhar.

Joana: Vão trabalhar?

M.: Sim, têm de trabalhar muito pa depois ir jogar à bola ou a outa coisa qualquer.

Joana: E tu ME, o que é que achas?

M.E.: Eu acho que quando chegam à escola, primeiro vão à casa de banho, porque só nos intervalos é que depois podem ir.

Joana: Só podem ir à casa de banho nos intervalos?

M.E.: Sim.

Joana: E tu V?

V.: (mexe na boca e não diz nada)

Joana: E tu A o que é que achas?

A.: Vão brincar.

Joana: Os meninos brincam na sala, é isso?

A.: Não, brincam na rua.

- Quando é que se brinca na escola do 1.ºciclo?

M.: É pa brincar depois nos intervalos.

Joana: É só nos intervalos?

Todos: Sim!

M.: E depois de trabalhar.

A.: E não há brinquedos.

M.E.: Nos intervalos e depois do almoço.

V.: Vão lanchar, vão lanchar e já está.

## ANEXO XIV – ANÁLISE DE CONTEÚDO À CONVERSA/ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

Categoria		
Expectativas pessoais face à transição		
Subcategorias emergentes	Evidências	Freq.
Adição de brinquedos novos	F.: “Eu acho que vão trazer brinquedos novos para a nossa sala e para as outras salas, novos, brinquedos novos para nós brincarmos e brincarmos com outra coisa, sem ser as mesmas” (grupo 1)	1
Muitos trabalhos	I.: “Nós temos de fazer muitos trabalhos” (grupo 1)	1
Escrever, ler, aprender muitas letras e números	I.: “Escrever e aprender muitas letras” (grupo 1) L.: “(...) E escrever”. (grupo 2) AS.: “Temos que fazer muitas letras e muitos números” (grupo 1)	3
Estudar muito	L.: “É temos que estudar muito.” (grupo 1) M.E.: “Vamos estudar e ler muito” (grupo 2)	2
Não se pode errar	A.: “Não se pode enganar”. (grupo 2)	1
Ninguém falou sobre a escola do 1.º CEB	I.: “A mim não...” (grupo 1) L.: “Não, não falou.” (grupo 1) AS.: “Não”. (grupo 1) V.: “Não...” (grupo 2)	4
Mãe, outro familiar ou outra pessoa falaram sobre a escola 1.º CEB	F.: “Foi a minha mãe. Ela ensinou-me a escrever uma letra.” (grupo 1) M.: “A avó e a minha mãe também falou. Disse que a minha escola é muito bonita e está sempre muito limpinha (começa a falar sobre outro assunto). Disse que a minha escola tem muitos brinquedos e muitas pessoas” (grupo 2) M.E.: “A minha mãe e as minhas primas. A minha mãe disse que na escola primária tem de se fazer e concentrar”. (grupo 2) A.: “Foi a avó” (grupo 2)	4
Curiosos sobre a escola 1.º CEB	AS, I, L, F, M, ME, V, A: “Sim” (grupo 1 e 2).	8
Desejo e felicidade em ir para a escola do 1.º CEB	I.: “Eu quero!” (grupo 1) F.: “Eu também!” (grupo 1) L.: “Eu também!” (grupo 1) M. e M.E.: “Sim!” (grupo 2)	5
Não quero ir para a escola do 1.º CEB	F.: “Não...” (grupo 1) A.: “Não.” (grupo 2)	2
Amigos vão ter saudades	F.: “Sim, depois os amigos vão todos ter saudades nossas.” (grupo 1) <b>Joana: “Então, não queres ir, porque os amigos vão ter saudades tuas e tu vais ter saudades deles?”</b> F.: “Sim. Vocês querem ir, mas depois eles vão ter saudades nossas. Eles são meus amigos.” (grupo 1)	2
Não tenho medo	AS, I, L, F, M, ME, V, A: “Não!” (grupo 1 e 2)	8
Total por categoria 41		

Categoria		
Adultos, crianças e os seus papéis		
Subcategorias emergentes	Evidências	Freq.
Professora manda	I.: “Mandam, mandam trabalhar.” (grupo 1) AS.: “Não (Abana a cabeça de um lado para o outro). Também manda trabalhar.” (grupo 1) M.: “Diz aos meninos pa estudarem”. (grupo 2)	3
Professora trabalha	F.: “Já sei, escrever, fazer letras para aprender e fazer números.” (grupo 1)	1
Professora é a figura de autoridade e castiga	I.: “Escrever e aprender muitas letras” (grupo 1) M.E.: “Eu acho que o professor dá muitos trabalhos aos meninos e se os meninos errarem fazem o trabalho de novo”. (grupo 2)	2
Professora cuida das crianças	M.E.: “Vamos estudar e ler muito” (grupo 2)	1
Crianças aprendem a ler, estudam e fazem desenhos	L.: “Humm...Aprendem a ler.” (grupo 1) <b>Joana: “Eles só fazem isso? Só lêem?”</b> L.: “Não, também fazem desenhos.” (grupo 1)	2
Crianças brincam	I.: “A mim não...” (grupo 1) L.: “Não, não falou.” (grupo 1)	2
Crianças deixam os adultos em paz	F.: “Brincar e deixam os grandes em paz.” (grupo 1)	1
Crianças trabalham e estudam muito	I.: “Olha, só trabalham. Sim, porque só têm mesas e cadeiras na sala” (grupo 1) A.: “Estudam muito, os meninos.” (grupo 2) M.: “Tem de estudar sempe.” (grupo 2)	3
Crianças têm de ficar sentadas nas cadeiras	M.E.: “E têm de ficar sentados na cadeira. E têm de fazer muitas vezes o nome, para conseguirem fazer.” (grupo 2)	1
Só há um adulto na sala	F.: “Um”. (grupo 1) I.: “Uma professora.” (grupo 1) A.: “Pode haver uma professora.” (grupo 1)	3
Há mais do que um adulto na sala	I.: “Não, às vezes também há dois.” (grupo 1) L.: “Não! Pode haver três”. (grupo 1) M.: “Quatro.” (grupo 2) M.E.: “Duas são estagiárias e as outras são professores.” (grupo 2)	4
Total por evidência 23		

Categoria		
Aprendizagens das crianças		
Subcategorias emergentes	Evidências	Freq.
Aprender a fazer borboletas	I.: Eu vou aprender borboletas.	1
Aprendem a contar	F.: “Já sei. Vou aprender sobre contar e também como se faz consolas de jogos para eu jogar.” (grupo 1)	1
Aprendem as letras e a escrever	I.: “Nós temos de fazer muitos trabalhos” (grupo 1) L.: “Vou aprender as letras e a escrever.”	2
Aprender números	A.: “Números e letras.” (grupo 1)	1
Aprender a estudar e não fazer asneiras	M.: “Aprender a estudar e a não fazere asneiras.” (grupo 2) M.E.: “E aprender a fazer as coisas bem.” (grupo 2)	2
Aprender a fazer os trabalhos	M.E.: “Fazer trabalhos com os números e fazer as linhas direitas”. (grupo 2) M.: “Acho que o meninos da sala do 1.º ciclo vão apender a fazere os trabalhos.” (grupo 2)	2
Aprender a não sair fora do risco	M.E.: “Os trabalhos. A não sair fora do risco.” (grupo 2) V.: “A fazer trabalhos e a não sair fora dos risco.” (grupo 2)	2
Aprende-se o mesmo, tanto no JI como na escola do 1.º CEB	AS, L, I e F: “Sim!” (grupo 1)	4
Total por evidência 15		

Categoria		
Organização dos Espaços e Tempos		
Subcategorias emergentes	Evidências	Freq.
Trabalhos para fazer	F.: “Já sei! Trabalhos para fazer, todas as cores, tudo! (grupo 1)”	1
Jogos para os meninos mais pequenos	F.: “Árvores, pinturas e também jogos para os meninos mais pequeninos.” (grupo 1)	1
Tem outros materiais	I.: “Tem um telescópio. (...)” (grupo 1)	1
Tem livros para ler e escrever	L.: “Livros para escrever.” (grupo 1) F.: “E também sobre livros para ler e a tartaruga (começa a falar de outro assunto).” (grupo 1) V.: “Livros (...)” (grupo 2)	3
Tem canetas e lápis	A.: “Canetas.” (grupo 1) V.: “(...) lápis.” (grupo 2)	2
Tem cadeiras e mesas	M.E.: “Tem cadeiras, mesas.” (grupo 2)	1
Tem folhas e dossiers	I.: “(...) E também têm dossiers.” (grupo 1) V.: “Folhas...” (grupo 2)	2
Sala é muito grande	M.: “Sim, é muito grande.” (grupo 2) A.: “É maior.” (grupo 2)	2
Não há brinquedos	A.: “E não há brinquedos.” (grupo 2)	1
Dizem bom dia à professora e cantam os bons dias	I.: “Dizem bom dia à professora, cantam os bons dias e marcam as presenças.” (grupo 1)	1
Professora manda fazer os trabalhos	I.: “Não, a professora manda fazer trabalhos.” (grupo 1)	1
Vão ao recreio	F.: “Já sei. Vão ao recreio e depois...” (grupo 1) I.: “Sim, têm intervalo e depois vão almoçar.” (grupo 1)	2
Marcam as presenças	F.: “Marcam as presenças, para ver quem é que está ou se não está.” (grupo 1)	1
Vão à casa de banho no intervalo	M.E.: “Eu acho que quando chegam à escola, primeiro vão à casa de banho, porque só nos intervalos é que depois podem ir.” (grupo 2) <b>Joana: “Só podem ir à casa de banho nos intervalos?”</b> M.E.: “Sim.” (grupo 2)	2
Trabalhar	M.: “Vão trabalhar.” (grupo 2) <b>Joana: “Vão trabalhar?”</b> M.: “Sim, têm de trabalhar muito pa depois ir jogar à bola ou a outa coisa qualquer.” (grupo 2)	2
Aprendem inglês	L.: “Aprendem a falar inglês. O meu irmão já disse.” (grupo 1)	1
Brinca-se no intervalo	I.: “No intervalo.” (grupo 1) F.: “Eles brincam.” (grupo 1) A.: “Brincam na rua” (grupo 2) M.: “É pa brincar depois nos intervalos.” (grupo 2) M.: “E depois de trabalhar.” (grupo 2) M.E.: “Nos intervalos e depois do almoço.” (grupo 2)	6
Saem da CAF e vão brincar	I.: “Saem da CAF e vão brincar para a rua.” (grupo 1)	1
Campainha marca o tempo	L.: “Ele só disse que toca a campainha e têm que ir para dentro da sala.” (grupo 1)	1
Total por evidência 32		

## ANEXO XV - GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA:

**Tema:** Transição - perspetivas dos intervenientes.

**Objetivo Geral:** obter a opinião da educadora em relação à transição do jardim de infância para o 1.º ciclo, a sua perspetiva ou opinião em relação ao assunto

### **Blocos temáticos:**

#### **Bloco A- Bloco introdutório: relação entre entrevistador e entrevistado**

Neste bloco pretende-se explicar à educadora a importância de participar na entrevista, estabelecendo um clima de confiança e empatia informando-a sobre a temática do trabalho, os objetivos, a relevância das questões e solicitar-lhe a colaboração e autorização para gravar a entrevista.

#### **Bloco B – Dados sobre a educadora**

Aqui pretende-se conhecer a educadora, as suas habilitações, o tempo de serviço.

#### **Bloco C – Transição entre Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico - perspetiva da educadora**

Aqui pretende-se conhecer as perspetivas da educadora relativamente ao processo de transição entre o Jardim de Infância e o 1.ºCEB, mais precisamente em relação às expectativas pessoais face à transição; adultos, crianças e os seus papéis; organização dos espaços e tempos.

#### **Bloco D - Agradecimento**

Neste bloco pretende-se agradecer a colaboração, participação e disponibilidade dos entrevistados, reforçando que a sua ajuda foi extremamente importante para a realização do estudo investigativo.

<b>Blocos temáticos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>	<b>Observações</b>
<b>Bloco A - Bloco introdutório</b> Relação entre o entrevistador / entrevistado		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo conhecer como é que a articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é encarada pelas educadoras de infância.</li> <li>- Os dados recolhidos vão ser tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.</li> <li>- Solicito também consentimento para o uso de um gravador.</li> </ul>	
<b>Bloco B - Dados sobre a educadora</b>	- Caracterizar o percurso profissional da Educadora	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pode dizer-me qual é a sua data de nascimento?</li> <li>2. Que habilitações académicas possui?</li> <li>3. Onde é que se formou e quantos anos de serviço tem?</li> <li>4. Quais foram os locais por onde passou durante o seu percurso profissional?</li> <li>5. Há quanto tempo exerce funções neste agrupamento de escolas, no jardim de infância?</li> <li>6. Pertence ao quadro do Agrupamento?</li> <li>7. Desempenha mais algum cargo no jardim-de-infância ou no agrupamento? Se sim, qual?</li> </ol>	



<p><b>Bloco C - Transição entre Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico - perspectiva da educadora</b></p>	<p>- Conhecer a opinião da Educadora sobre o processo de transição das crianças da educação pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;</p> <p>- Perceber a intencionalidade educativa da educadora no processo de transição das crianças</p> <p>- Compreender qual a opinião da educadora a</p>	<p>8. De que forma vê as funções e os papéis de educadora, de professor(a), das crianças, no sistema educativo?</p> <p>9. No seu ponto de vista as salas de jardim de infância e as do 1.º ciclo, são semelhantes ou diferentes, em termos de espaço físico e materiais?</p> <p>10. Na sua opinião quais são as diferenças ou semelhanças relativamente às rotinas, aos tempos, em jardim de infância e no 1.º ciclo?</p> <p>11. O que pensa acerca do assunto das transições? Na sua opinião, o que acha que é positivo e o que é negativo?</p> <p>11.1. De que forma vê a chegada das crianças ao 1.º CEB? Na sua opinião há uma continuidade do trabalho desenvolvido e das aprendizagens das crianças no jardim de infância?</p> <p>12. Para si qual seria o cenário ideal da transição entre ciclos? Como se poderia proporcionar esta transição de forma ideal?</p> <p>13. Quando pensa sobre a Educação Pré-Escolar, considera que esta deveria sofrer alterações em relação às transições e à continuidade educativa? Se sim, quais?</p> <p>14. Quando organiza e planifica as atividades do ano letivo, qual é a sua perspetiva acerca do momento de transição das crianças que vão para a Escola quando tem na sala crianças que vão para o 1º ciclo? Se faz alguma preparação, qual é?</p> <p>15. A fim de promover a articulação entre ciclos, o que considera que é importante que o docente do 1.º ciclo tenha acesso a informações sobre a criança?</p>	<p>Podem ser demasiadas questões, ver se ao longo do discurso a entrevistada vai respondendo às questões e se não for pertinente não fazer a questão..</p>
--	---	--	--

	respeito daquilo que as crianças podem pensar sobre a transição	<p>16. Relativamente aos pais das crianças como lidam, colaboram e/ou poderiam colaborar neste processo?</p> <p>17. Durante estes meses alguma vez falou com as crianças da sala laranja sobre a transição para o 1.º ciclo, o que lhes disse?</p> <p>18. Para si, tendo em consideração a sua experiência, como é que acha que as crianças veem este momento? Acha que as crianças pensam sobre esta transição? Como acha que elas se sentem ou veem essa mudança das suas vidas?</p> <p>18.1. O que pensa sobre as crianças do seu grupo que vão para o 1.º CEB, como elas se estão a sentir? O que elas sabem sobre esse contexto?</p>	
<b>Bloco D - Agradecimento</b>	- Agradecer à educadora a participação e disponibilidade informando que a sua ajuda foi muito importante.	- A sua ajuda foi muito importante para o meu trabalho da escola. Muito obrigada por conversar comigo e pelas suas respostas.	

## ANEXO XVI – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À EDUCADORA

Guião de entrevista à educadora:

Tema: Transição - perspetivas dos intervenientes.

**Objetivo Geral:** obter a opinião da educadora em relação à transição do jardim de infância para o 1.º ciclo.

### **Blocos temáticos:**

#### **Bloco A- Bloco introdutório:**

Neste bloco pretendo explicar à educadora a importância de participar na entrevista, estabelecendo um clima de confiança e empatia informando-a sobre a temática do trabalho, os objetivos, a relevância que estas questões têm e solicitar-lhe a colaboração e autorização para gravar a entrevista.

#### **Bloco B – dados sobre a educadora**

Aqui pretendo que a educadora se identifique, explique as suas habilitações, diga há quanto tempo está no agrupamento

#### **Bloco C – Jardim de Infância e 1.º Ciclo - perspetiva da educadora:**

Aqui pretendo conhecer as perspetivas da educadora relativamente ao jardim de infância e ao 1.º ciclo, e em relação às crianças que vão transitar, se acha que estão preparadas, como vai fazer o processo de transição.

#### **Bloco D - Agradecimento**

Neste bloco pretendo agradecer a colaboração, participação e disponibilidade dos entrevistados, reforçando que a sua ajuda foi extremamente importante para a realização do estudo investigativo.

19. Pode dizer-me qual é a sua data de nascimento?

1/2/1977

20. Que habilitações académicas possui?

Tenho o Bacharelato.

21. Onde é que se formou e quantos anos de serviço tem?

Tenho 27 anos de serviço e formei-me na escola no porto, escola Superior de Educação de [REDACTED].

22. Quais foram os locais por onde passou durante o seu percurso profissional?

Olha passei pelos Açores, tive 8 anos, aqui já estive na educação especial 3 anos, na marinha grande, e há, deixa ver há quantos anos estou no regular, já fiz praia da vieira, monte redondo e aqui parceiros, que serão 8 anos mais ou menos.

23. Há quanto tempo exerce funções neste agrupamento de escolas com jardim de infância?

Neste agrupamento há 2 anos.

24. Pertence ao quadro do Agrupamento?

Sou do quadro de zona, não do agrupamento.

25. Desempenha mais algum cargo no jardim-de-infância ou no agrupamento? Se sim, qual?

Não.

26. De que forma vê as funções e os papéis de educadora, de professor(a), das crianças, no sistema educativo?

Ora bem, é assim, nós temos o papel de orientar e dar uma formação base para que eles possam transitar para o 1.º ciclo com algumas bases. A função do professor é ensinar, a nossa função é no fundo, é as regras e orientar, é mais isso que eu vejo no sistema educativo. Claro que vamos despertá-los para o que nos rodeia, a nível de fazer as algumas coisas na matemática e na língua portuguesa, não ensinando a ler e a escrever, mas orientando para. É isso que no fundo é a nossa função aqui.

27. No seu ponto de vista as salas de jardim de infância e as do 1.º ciclo, são semelhantes ou diferentes, em termos de espaço físico e materiais?

São diferentes e têm de ser. O que nós estamos ligados para explorar a parte lúdica e eles estão virados para a parte já académica. Nós temos de ter uns espaços em que eles possam, como é que eu posso explicar, onde eles possam pôr a imaginação, explorar, ou seja não é o estar sentados o dia inteiro, eles têm as regras e horas de trabalho, mas também têm as horas da brincadeira, da exploração. Por isso, têm de ser totalmente diferentes, materiais, e então materiais, muito mais. Devemos ter muito mais jogos, devemos ter muito mais, material didático, para explorar, do que eles na primária, porque eles na primária vão ter o lápis, o caderno e pouco mais.

28. Na sua opinião quais são as diferenças ou semelhanças relativamente às rotinas, aos tempos, em jardim de infância e no 1.º ciclo?

As rotinas são completamente diferentes, os tempos também. Enquanto eles estão duas horas seguidas sentados numa cadeira, enquanto que aqui eles estão, o máximo que poderão estar é três quartos de hora, quando temos uma história ou temos uma conversa. Depois eles têm de fazer a exploração, porque eles são crianças que não conseguem estar muito tempo sentadas e concentrados. É totalmente diferente, isso nem se põe em hipótese.

29. O que pensa acerca do assunto das transições? Na sua opinião, o que acha que é positivo e o que é negativo?

Tem de haver transição e é positivo que isso aconteça. É sinal que eles também cresceram e eles também têm de compreender até quando é que crescem. E é bom que eles sintam a diferença que eles saem de um sitio em que podem explorar e vão para um sitio onde têm de ter mais responsabilidade. Por isso é que existe uma fase de transição, porque aos cinco anos já se exige mais um bocadinho, já se exige mais tempo sentado, já se exige outro tipo de trabalho, que é para que eles não sofram tanto na sua transição.

- 29.1. De que forma vê a chegada das crianças ao 1.º CEB? Na sua opinião há uma continuidade do trabalho desenvolvido e das aprendizagens das crianças no jardim de infância?

É assim, há uma rutura a nível de estrutura de sala, porque eles deixam de estar numa sala em que exploram, para estarem numa sala sentados. A nível de aquisições eles vão passar para o papel aquilo que aprenderam na teoria, mas entre aspas, porque é assim, eles vão ter a noção básica do que é os números, as letras, o que é isso tudo, mas depois vão ter de passar para o papel. Ou seja, é quase que, aquela fase de transição, eles já têm noção de algumas coisas, mas vão ter depois de aprofundá-las.

30. Para si qual seria o cenário ideal da transição? Como se poderia proporcionar esta transição de forma ideal?

Não há uma forma ideal, porque como o pré-escolar ainda não é obrigatório, nunca vai haver uma forma ideal. Porque vamos ter sempre na primária meninos que nunca

frequentaram, meninos que nem sequer sabem estar sentados, nem sabem o saber estar, o saber ser e o saber lidar. Por isso, não há uma forma, uma...magia, não há o ideal.

31. Quando pensa sobre a Educação Pré-Escolar, considera que esta deveria sofrer alterações em relação às transições e à continuidade educativa? Se sim, quais?  
É assim, o que eu acho é que os seis anos é uma idade muito cedo para ir para a primária, aliás eles ainda não estão suficientemente maduros, maduros, com maturidade para transitarem. Em relaça...do resto...ela é feita a transição, tem de ser feita, mas o ideal, ideal, ideal, será, seria se calhar, os seis anos e meio, sete anos, para que eles...principalmente os rapazes com mais maturidade, porque as meninas são mais responsáveis, mas os rapazes não são tão responsáveis.
32. Quando organiza e planifica as atividades do ano letivo, qual é a sua perspetiva acerca do momento de transição das crianças que vão para a Escola quando tem na sala crianças que vão para o 1.º ciclo? Faz alguma preparação? Que tipo de preparação?  
É assim, quando nós temos meninos que vão para a primária quase sempre fazemos o, a transição como? Eles vão passar um dia na primária, vão ver como é que é o trabalho lá, ou seja, nas nossas planificações existe sempre a parte em que é dada a conhecer o trabalho que se faz do outro lado. Por isso é que nós aqui, neste jardim, aqui, temos a vantagem de estarmos juntos e de haver muitas atividades em conjunto. Ou seja, eles já sabem como é que funciona do outro lado, esta transição acaba por ser um bocadinho mais fácil, porque existe uma escola primária ao lado. Quando não existe é um bocadinho mais complicado, mas quase sempre, quase todos nós tentamos que eles passem um dia na primária, para verem como é que é, como é que se trabalha. Para que eles se vão mentalizando, e vão absorvendo o que é que vai esperar deles. O que é que é esperado deles.
33. A fim de promover a articulação entre ciclos, o que considera que é importante que o docente do 1.º ciclo tenha acesso de informações sobre a criança?  
É assim, quase sempre, nós aqui fazemos, nós aqui entregamos a ficha de...as fichas que fazemos de informação aos pais, é entregue ao professor e também temos uma conversa com eles a dizer até onde é que ele tem mais dificuldades ou menos dificuldades, e existe sempre esta transição com o professor que vai ficar com aquela turma. Quando nós temos, por exemplo, suponhamos que é um professor que vai vir novo, deixa-se este material registado ou passa a registar em atas de, de departamento, para que ele tenha conhecimento dos meninos que vai receber. Há sempre esta transição, neste momento existe já, por isso é que nós temos que fazer reuniões de articulação com o 1.º ciclo, periódicas, para que haja esta transição. Nós fazemos, passamos a informação. Aqui existe a passagem de informação, passagem de testemunho. Fazemos reuniões frequentemente, pelo menos uma por período, nós aqui às vezes até fazemos mais, fazemos à tarde. Mas pelo menos uma por período tem de ser feita. E no final do ano fazemos mais do que uma porque depois passamos a transitamos os documentos, ao transitar os documentos estamos a informar os professores dos meninos que vão receber, como é que eles estão, como é que não estão, o que é que necessitam e não necessitam.
34. Relativamente aos pais das crianças como lidam, colaboram e/ou poderiam colaborar neste processo?  
É assim eles quase sempre colaboram e da maneira como a gente pede, quando se pede para, a nível de materiais, quando falamos em trabalhos que estamos a fazer com eles e informamos sobre o que é que estamos a trabalhar, para que os pais também tenham uma noção do que é que vai. E, é assim, acho que quase todos os pais têm, são recetivos, mesmo se a gente pede para haver trabalhos, por exemplo eles vão fazer agora o livro que vai a casa, para os pais contarem a história, e há essa receção. Os pais recebem e isto é uma ajuda, são recetivos.

35. Durante estes meses alguma vez falou com as crianças da sala laranja sobre a transição para o 1.º ciclo, o que lhes disse?

Já comecei a falar, comecei a dizer a eles que eles têm de começar, principalmente quando não existem as regras, então, uma maneira de ajudar mais nas regras é dizer que têm regras porque temos de ir para aquele lado e daquele lado as regras são um bocadinho diferentes, são um bocadinho mais...mais apertadas (faz gesto de aspas). É uma maneira de dizer “olhem vocês estão a crescer, temos que começar a ter a noção de que estamos a crescer, temos que saber que temos de estar sentados, saber estar a falar, saber esperar pela vez”, para quando chegar ao outro lado a coisa não descambe.

36. Para si, tendo em consideração a sua experiência, como é que acha que as crianças veem este momento? Acha que as crianças pensam sobre esta transição? Como acha que elas se sentem ou veem essa mudança das suas vidas?

Pensam, e alguns deles, uns andam assim mais nervosos, outros não, porque já veem os amigos que foram, já conversam com os amigos que vão. Isto, estou a falar do caso de estarmos aqui, porque como eles vão ao outro lado, como eles começam a ter conhecimento da primária, acaba por haver aquela, aquela ansiedade de estar a chegar setembro, estou a crescer, já vou progredir, já vou para o outro lado. Não tenho notado miúdos com a aversão. Eles sentem como algo positivo porque eles estão a crescer e mesmo nós tentamos dizer sempre que o ir para a primária é o crescer, eles tornarem-se mais maduros e tornarem-se mais independentes.

- 36.1. O que pensa sobre as crianças do seu grupo que vão para o 1.º CEB, como elas se estão a sentir? O que elas sabem sobre esse contexto?

É assim elas sabem porque como veem a escola primária, como veem os amigos que já estão na escola primária, ora bem, elas estão praticamente integradas porque estão num meio que já têm primária. Elas já têm a perceção que vão para a primária porque muitos deles até já fizeram os seis anos no final do ano. E eu acho que a expectativa é positiva em relação a eles, porque eles estão recetivos para irem para a primária. E para já acho que o grupo está a progredir na, na, pela positiva para transitarem para o 1.º ciclo.

## ANEXO XVII - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À EDUCADORA

Categoria		
Expectativas pessoais face à transição		
Subcategorias emergentes	Evidências	Freq.
A transição – positiva ou negativa	E: “Tem de haver transição e é positivo que isso aconteça. É sinal que eles também cresceram e eles também têm de compreender até quando é que crescem.”	2
	E: “E é bom que eles sintam a diferença que eles saem de um sitio em que podem explorar e vão para um sitio onde têm de ter mais responsabilidade.”	
Continuidade educativa e articulação	E: “É assim, há uma rutura a nível de estrutura de sala, porque eles deixam de estar numa sala em que exploram, para estarem numa sala sentados.”	6
	E: “A nível de aquisições eles vão passar para o papel aquilo que aprenderam na teoria, mas entre aspas, porque é assim, eles vão ter a noção básica do que é os números, as letras, o que é isso tudo, mas depois vão ter de passar para o papel.”	
	E: “(...) entregamos a ficha de...as fichas que fazemos de informação aos pais, é entregue ao professor e também temos uma conversa com eles (...) e existe sempre esta transição com o professor que vai ficar com aquela turma.”	
	E: “(...) é um professor que vai vir novo, deixa-se este material registado ou passa a registar em atas de, de departamento, para que ele tenha conhecimento dos meninos que vai receber.”	
	E: “(...) nós temos que fazer reuniões de articulação com o 1.º ciclo, periódicas, para que haja esta transição. Nós fazemos, passamos a informação (...) Fazemos reuniões frequentemente, pelo menos uma por período (...).”	
Perspetiva sobre a Educação Pré-Escolar	E: “(...) transitamos os documentos, ao transitar os documentos estamos a informar os professores dos meninos que vão receber, como é que eles estão, como é que não estão, o que é que necessitam e não necessitam.”	2
	E: “É assim, o que eu acho é que os seis anos é uma idade muito cedo para ir para a primária, aliás eles ainda não estão suficientemente maduros, maduros, com maturidade para transitarem. “	
Preparação para a transição – estratégias facilitadoras para a transição	E: “(...) ela é feita a transição, tem de ser feita, mas o ideal, ideal, ideal, será, seria se calhar, os seis anos e meio, sete anos, para que eles...principalmente os rapazes com mais maturidade, porque as meninas são mais responsáveis, mas os rapazes não são tão responsáveis.”	3
	E: “(...) Eles vão passar um dia na primária, vão ver como é que é o trabalho lá, ou seja, nas nossas planificações existe sempre a parte em que é dada a conhecer o trabalho que se faz do outro lado.”	
	E: “(...) quase todos nós tentamos que eles passem um dia na primária, para verem como é que é, como é que se trabalha. Para que eles se vão mentalizando, e vão absorvendo o que é que vai esperar deles. O que é que é esperado deles.”	

	<p>E: “Já comecei a falar, comecei a dizer a eles que eles têm de começar, principalmente quando não existem as regras, então, uma maneira de ajudar mais nas regras é dizer que têm regras porque temos de ir para aquele lado e daquele lado as regras são um bocadinho diferentes, são um bocadinho mais...mais apertadas (faz gesto de aspas). É uma maneira de dizer “olhem vocês estão a crescer, temos que começar a ter a noção de que estamos a crescer, temos que saber que temos de estar sentados, saber estar a falar, saber esperar pela vez” (...).”</p>	
Visão e sentimentos das crianças face à transição	<p>E: “Pensam, e alguns deles, uns andam assim mais nervosos, outros não, porque já veem os amigos que foram, já conversam com os amigos que vão. Isto, estou a falar do caso de estarmos aqui, porque como eles vão ao outro lado, como eles começam a ter conhecimento da primária, acaba por haver aquela, aquela ansiedade de estar a chegar setembro, estou a crescer, já vou progredir, já vou para o outro lado.</p> <p>E: “Não tenho notado miúdos com a aversão.”</p> <p>E: “Eles sentem como algo positivo porque eles estão a crescer e mesmo nós tentamos dizer sempre que o ir para a primária é o crescer, eles tornarem-se mais maduros e tornarem-se mais independentes.”</p> <p>E: “É assim elas sabem porque como veem a escola primária, como veem os amigos que já estão na escola primária, ora bem, elas estão praticamente integradas porque estão num meio que já têm primária. Elas já têm a perceção que vão para a primária porque muitos deles até já fizeram os seis anos no final do ano.”</p> <p>E: “E eu acho que a expectativa é positiva em relação a eles, porque eles estão recetivos para irem para a primária. E para já acho que o grupo está a progredir na, na, pela positiva para transitarem para o 1.º ciclo.”</p>	5
	Total por categoria 18	



Categoria		
Adultos, crianças e os seus papéis		
Subcategorias emergentes	Evidências	Freq.
Funções do(a) educador(a)	E: “Ora bem, é assim, nós temos o papel de orientar e dar uma formação base para que eles possam transitar para o 1.º ciclo com algumas bases.”  E: “(...) a nossa função  E: “Claro que vamos despertá-los para o que nos rodeia, a nível de fazer as algumas coisas na matemática e na língua portuguesa, não ensinando a ler e a escrever, mas orientando para. É isso que no fundo é a nossa função aqui.”	3
Funções do(a) professor(a)	E: “A função do professor é ensinar”.	1
Funções das crianças		0
Total por evidência 4		

Categoria		
Organização dos Espaços e Tempos		
Subcategorias emergentes	Evidências	Freq.
Caracterização e organização da sala – diferenças e/ou semelhanças	E: “São diferentes e têm de ser.”  E: “O que nós estamos ligados para explorar a parte lúdica e eles estão virados para a parte já académica.”  E.: “Nós temos de ter uns espaços em que eles possam, como é que eu posso explicar, onde eles possam pôr a imaginação, explorar, ou seja não é o estar sentados o dia inteiro.”  E : “Por isso, têm de ser totalmente diferentes, materiais, e então materiais, muito mais. Devemos ter muito mais jogos, devemos ter muito mais, material didático, para explorar, do que eles na primária, porque eles na primária vão ter o lápis, o caderno e pouco mais.”	4
Aprender e brincar	E: “(...) eles têm as regras e horas de trabalho, mas também têm as horas da brincadeira, da exploração.”	1
Horários/Rotinas	E: “As rotinas são completamente diferentes, os tempos também.”  E: “Enquanto eles estão duas horas seguidas sentados numa cadeira, enquanto que aqui eles estão, o máximo que poderão estar é três quartos de hora, quando temos uma história ou temos uma conversa. Depois eles têm de fazer a exploração, porque eles são crianças que não conseguem estar muito tempo sentadas e concentrados.”  E: “É totalmente diferente, isso nem se põe em hipótese.”	3
Total por evidência 8		