

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância: A Transição entre a Creche e o Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Isabel Sofia Oliveira de Vasconcelos

Trabalho realizado sob a orientação de
Luís Miguel Gonçalves de Oliveira
Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, maio de 2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Todas as folhas brancas do mundo seriam insuficientes para agradecer a todos os que, de alguma forma, contribuíram para que eu finalizasse esta etapa.

Ainda assim, agradeço à família, a que Deus me deu, a que me acolheu e a que eu escolhi, por toda a paciência e pelo apoio incondicional durante todos estes anos de vida acadêmica.

Aos amigos, que, de tantas formas, fizeram com que o meu percurso se tornasse mais desafiante e promissor e que farão parte das minhas memórias em termos acadêmicos e, sobretudo pessoais.

Ao professor Miguel e à professora Marina pelo apoio, incentivo e paciência, por me terem dado oportunidades de me orientar neste caminho e por me terem dado o privilégio de ser sua orientanda.

Às educadoras cooperantes, às auxiliares de ação educativa e técnicas operacionais que me acolheram nas suas salas e que, de bom grado, me deixaram partilhar das suas experiências.

A todas as crianças que me fizeram compreender qual o meu caminho e que me motivaram a ser uma melhor profissional de educação e uma melhor pessoa a cada dia.

Por fim, um obrigado à minha Educadora de Infância, Teresa, que foi sempre a minha referência ao longo dos tempos. A ela devo a minha vontade de ser Educadora de Infância.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado do âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e apresenta-se dividido em duas partes.

A primeira parte integra duas dimensões, sendo a primeira a dimensão reflexiva referente ao percurso da minha Prática Pedagógica em contexto de Creche e a segunda apresenta a dimensão investigativa onde se apresenta um estudo investigativo, realizado neste mesmo contexto, cujos intervenientes são duas crianças do grupo de Creche e três Educadoras de Infância da Instituição. Este estudo faz referência às estratégias utilizadas pelas educadoras de infância aquando dos momentos de transição e adaptação entre a Creche e o Jardim de Infância bem como às continuidades educativas entre os dois contextos.

Para tal, procedeu-se à recolha e análise de dados que estivessem diretamente ligados a essa questão e, seguidamente, procedeu-se à formulação de um enquadramento teórico que a fundamentasse. Assim, procedeu-se a um estudo de carácter qualitativo interpretativo onde se pretendia demonstrar quais os procedimentos relativos ao processo de transição das crianças entre valências no período intermédio do ano letivo.

Os dados recolhidos foram reveladores de que existem estratégias que podem ser adotadas pelas educadoras de infância ao longo do processo de transição para o Jardim de Infância e posterior adaptação a este, proporcionando às crianças uma estabilidade emocional e fomentando a continuidade educativa das aprendizagens, promovendo o desenvolvimento holístico da criança.

Na segunda parte faz-se referência novamente à dimensão reflexiva, mas em contexto de Jardim de Infância, numa instituição privada e numa instituição pública, sendo esta fundamental para uma prática de qualidade, que integre todas as vertentes (indissociáveis) da educação de Infância.

Palavras chave

Adaptação, Continuidade Educativa, Creche, Jardim de Infância, Transição

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report was prepared within the scope of the Master in Pre-School Education and is divided into two parts.

The first part integrates two dimensions, the first being the reflective dimension referring to the course of my Pedagogical Practice in the context of nursery school and the second presents the investigative dimension where an investigative study is carried out in this same context, whose participants are two children from the Nursery School group and three Kindergarten Teachers from the Institution. This study makes reference to the strategies used by the kindergarten teachers during the moments of transition and adaptation between nursery and the Kindergarten, as well as the educational continuities between the two contexts.

To this end, data were collected and analyzed, directly linked to this issue, and a theoretical framework was formulated to support it. Thus, a qualitative interpretive study was carried out, in which it was intended to demonstrate the procedures related to the process of transition of children between valences in the middle period of the school year.

The data collected were revealing that there are strategies that can be adopted by kindergarten teachers throughout the process of transition to kindergarten and subsequent adaptation to it, providing children with emotional stability and promoting the educational continuity of learning, as well as the holistic child development.

In the second part, reference is made again to the reflective dimension, but in the context of a kindergarten, in a private institution and in a public institution, which is fundamental for a quality practice, which integrates all aspects (inseparable) of childhood education.

Keywords

Adaptation, Educational Continuity, Nursery School, Kindergarten, Transition

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO.....	3
ABSTRACT	4
ÍNDICE DE FIGURAS	9
ÍNDICE DE TABELAS	10
SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	12
PARTE I - REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE.....	13
CAPÍTULO I – O CONTEXTO DE CRECHE	14
1.1. O CONTEXTO E O GRUPO DE CRECHE	14
1.2. INQUIETAÇÕES E EXPETATIVAS NA CRECHE	20
1.3. OBSERVAR, PLANEAR E INTERVIR – O DESENVOLVIMENTO DO CICLO.....	21
1.4. A ABORDAGEM DE PROJETO EM CRECHE – O PROJETO “A ALIMENTAÇÃO” .	24
1.5. A GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA CRECHE.....	27
1.6. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM CRECHE.....	28
CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: A TRANSIÇÃO ENTRE A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA.....	30
INTRODUÇÃO	30
2.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	33
2.1.1. A TRANSIÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	33

2.1.2. A ADAPTAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	35
2.1.3. DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA – ESPAÇOS, TEMPOS E CURRÍCULO.....	37
2.1.4. O PAPEL DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA CRECHE PARA O JARDIM DE INFÂNCIA	40
2.1.4.1. TRABALHO COM AS FAMÍLIAS.....	41
2.1.4.2. ARTICULAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS.....	42
2.1.5. ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DE TRANSIÇÃO DA CRECHE PARA O JARDIM DE INFÂNCIA	43
2.2. METODOLOGIA.....	43
2.2.1. CONTEXTO E INTERVENIENTES	44
2.2.2. PROCEDIMENTOS	47
2.2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	48
2.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	52
2.3.1. CONCEÇÕES SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA	53
2.3.1.1. DIFERENÇAS ENTRE A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA	53
2.3.1.2. A ADAPTAÇÃO AO JARDIM DE INFÂNCIA	54
2.3.1.3. ESTRATÉGIAS DE TRANSIÇÃO PARA O JARDIM DE INFÂNCIA	54
2.3.1.4. O PAPEL DA FAMÍLIA NA TRANSIÇÃO ENTRE A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA	56
2.3.2. OBSERVANDO E INTERVINDO NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A CRECH E O JARDIM DE INFÂNCIA	56
2.3.3. SÍNTESE	59
2.4. CONCLUSÕES DO ESTUDO	61
 PARTE II – REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I E II.....	 63
 CAPÍTULO III – O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I	 64
3.1. O CONTEXTO E O GRUPO DO JARDIM DE INFÂNCIA I	64

3.2. AS INQUIETAÇÕES E EXPECTATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA I	66
3.3. OBSERVAR, REGISTRAR E DOCUMENTAR – O DESENVOLVIMENTO DO CICLO	67
3.4. DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA: O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO AO JARDIM DE INFÂNCIA	70
3.5. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM JARDIM DE INFÂNCIA PARTICULAR	71
CAPÍTULO IV – A ABORDAGEM DE PROJETO.....	72
REVISÃO DA LITERATURA.....	72
4.1. INTRODUÇÃO À ABORDAGEM DE PROJETO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	72
4.2. AS FASES DE DESENVOLVIMENTO DA ABORDAGEM DE PROJETO	73
4.3. O PAPEL DA CRIANÇA	75
4.4. O PAPEL DO EDUCADOR.....	75
4.5. DESCRIÇÃO DO PROJETO “AS ABELHAS”	76
4.5.3. DIVULGAÇÃO DO PROJETO	79
4.5.5. AVALIANDO AS APRENDIZAGENS PROMOVIDAS	81
4.5.6. DIFICULDADES APRESENTADAS AO LONGO DO PROCESSO	82
CAPÍTULO V - O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II.....	83
5.1. O CONTEXTO E O GRUPO DO JARDIM DE INFÂNCIA II.....	83
5.2. AS INQUIETAÇÕES E EXPECTATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA II.....	88
5.3. PLANEAR, AGIR E AVALIAR – O DESENVOLVIMENTO DO CICLO	88
5.4. A ABORDAGEM DE PROJETO EM JARDIM DE INFÂNCIA II – O PROJETO “A ARANHA CARLOTA”	91
5.5. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM JARDIM DE INFÂNCIA PÚBLICO.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
BIBLIOGRAFIA	96
ANEXOS	101

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Reflexão individual da primeira semana de Observação (de 01/10 a 03/10)	101
Anexo 2 - Reflexão individual da quarta semana de Observação (de 22/10 a 24/10)..	103
Anexo 3 – Registo de Ocorrências Significativas nº 1	106
Anexo 4 – Registo de Ocorrências Significativas nº 2	113
Anexo 5 – Entrevista à Educadora da sala de Creche	115
Anexo 6 – Entrevista à Educadora da sala de JI.....	117
Anexo 7 – Entrevista à Diretora Pedagógica de JI.....	119
Anexo 8 – Análise de conteúdo da intervenção com as crianças do estudo.....	121
Anexo 9 – Produções gráficas das crianças realizadas no momento anterior ao da entrevista.....	123
Anexo 10 – Produções gráficas das crianças do estudo, realizadas no momento da entrevista, após a visita à sala de Creche.....	124
Anexo 11 – Guião de Entrevista.....	125
Anexo 12 – Excerto da Matriz de análise de conteúdo das entrevistas.....	129
Anexo 13 – Excerto da Planificação da leitura da história.....	129
Anexo 14 – Autorização para os registos pictográficos e videográficos.....	130

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Execução da atividade 1	25
Figura 2- Resultado da atividade 1	25
Figura 3- Exploração dos materiais da atividade 2.....	26
Figura 4- Produto final da atividade 2	26
Figura 5- Documentação Pedagógica nº 1	27
Figura 6a) Sala de Atividades.....	64
Figura 7- b) Sala de atividades	64
Figura 8- "O que sabemos sobre..."	77
Figura 9- "O que queremos saber sobre..."	77
Figura 10 - "Como vamos descobrir mais sobre..."	78
Figura 11- Painel de Investigação	78
Figura 12- Painel de votações da receita	80
Figura 13- Confeção de biscoitos	80
Figura 14- Exposição dos projetos individuais	80
Figura 15- Saquinhos de biscoitos para as famílias.....	80
Figura 16- Área da escrita	84
Figura 17- Área do jogo simbólico.....	84
Figura 18- Leitura da história	92
Figura 19- Teia de Aranha em lã	92
Figura 20- Documentação pedagógica fixa	92
Figura 21- " A Aranha Carlota"	92

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Recursos Humanos Docentes	14
Tabela 2- Recursos materiais da sala.....	15
Tabela 3- Rotina Diária da sala 2/3 anos	19
Tabela 4- Itens de referência para a Grelha de Observação	22
Tabela 5- Planificação de atividades da 1ª intervenção.....	24
Tabela 6- Caracterização das crianças do estudo	45
Tabela 7- Caracterização das Educadoras do estudo.....	46
Tabela 8- Blocos Temáticos de análise	50
Tabela 9 - Estratégias de transição entre a Creche e o Jardim de Infância.....	59
Tabela 10- Rotina diária da sala de atividades	87

SIGLAS

AAAF - Atividade de Animação e Apoio à Família

AEP - Atividades de Enriquecimento Pedagógico

AP – Abordagem de Projeto

CATL - Centro de Atividades de Tempos Livres

EPE - Educação Pré-Escolar

EI - Educação de Infância

JJ - Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PP - Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente relatório advém da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria (ESECS – IPL).

Esta decorreu entre setembro de 2018 e janeiro de 2020, dividida em três Práticas Pedagógicas, nas valências de Creche e Jardim de Infância, em Instituições Particulares de Solidariedade Social e numa Instituição pública e é objetivo deste documento fazer uma apresentação das experiências vivenciadas em cada um dos contextos.

Assim, este relatório encontra-se organizado em duas partes e cinco capítulos, sendo que, na primeira parte, podemos encontrar todas as experiências vividas em contexto de Creche, separadas em dois capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à dimensão reflexiva referente a este contexto e o segundo capítulo faz referência à dimensão investigativa, também decorrente neste contexto e que dá título ao relatório.

A segunda parte refere-se ao contexto de Jardim de Infância, cujas Práticas Pedagógicas decorreram em Instituições diferentes, sendo que no terceiro capítulo faz-se referência à prática numa IPSS, no quarto capítulo insere-se a Abordagem de Projeto integrada nessa mesma valência e, finalmente, o quinto capítulo que faz referência às vivências passadas em Jardim de Infância pertencente à rede pública.

PARTE I - REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

A primeira parte do relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) refere-se, tal como nos sugere o título, a um percurso de aprendizagem em contexto de creche, inserido na Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, do primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Decorreu no ano letivo de 2018/2019 e a sua organização dividia-se entre dois tempos específicos, o de observação e o de intervenção educativa.

Deste modo, nesta parte, apresentam-se dois capítulos, em que o primeiro se refere à Prática Pedagógica (PP) em contexto de creche, onde são descritas as aprendizagens mais significativas vivenciadas ao longo do percurso. O segundo capítulo refere-se à dimensão investigativa deste relatório e surge neste momento por fazer referência a este contexto específico.

CAPÍTULO I – O CONTEXTO DE CRECHE

1.1. O CONTEXTO E O GRUPO DE CRECHE

A Prática Pedagógica realizada nesta valência integrou um período de observação de quatro semanas, em três dias por semana, a decorrer numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no Concelho da Batalha¹, numa sala da valência de Creche, composta por um grupo de 18 crianças, uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Durante esse período, foram recolhidos dados diversos através da observação direta e analisou-se essa informação bem como os normativos e os documentos de gestão curricular da instituição.

A instituição detém as valências de creche, pré-escolar e CATL, sendo a última situada num edifício adjacente. No piso térreo encontra-se a valência de creche, composta pela sala de berçário (junto à entrada), ao lado temos a sala dos 1/2 anos e, por fim, ao fundo do corredor, a sala dos 2/3 anos. A instituição dispõe de vários recursos audiovisuais que podem ser utilizados pela comunidade educativa e os recursos humanos seriam os estipulados pelas normas legais.

Educadoras de Infância	N.º
(berçário e sala 1/2 ano)	1
(sala 2/3 anos)	1
(sala 3/4 anos)	1
(sala 4/5 anos)	1
(sala 5/6 anos)	1
<i>Total</i>	<i>6</i>

Tabela 1- Recursos Humanos Docentes

¹ A nível de localização, esta povoação encontra-se na Região Centro com diversas acessibilidades, ligando-se a vários pontos do país. Conta, atualmente, com cerca de 15.000 habitantes e as principais áreas, a nível de empregabilidade são o turismo, a hotelaria e a restauração, apesar de ainda se registar alguma agricultura de subsistência.

Como Atividades de Enriquecimento Pedagógico (AEP), a instituição disponibiliza Educação e Expressão Motora, Educação e Expressão Musical, Introdução ao Inglês, Psicomotricidade, Brincando com as Emoções e Treino de Competências Socio Emocionais. Toda e qualquer AEP é lecionada por técnicos especializados, externos à IPSS. Os documentos oficiais existentes na instituição são: Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, o Calendário (com indicação de todas as datas festivas), o Perfil do Aluno e o Projeto Curricular de Grupo. No que diz respeito à organização do espaço da sala de atividades, é comum que estas se dividam em áreas específicas onde se tenha em atenção as “necessidades e habilidades específicas das crianças” (Gonzalez-Mena, 2015) tendo em conta que todos os momentos que esta se encontra naquele espaço são momentos de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, “as crianças aprendem em todos os minutos. O que elas aprendem é determinado, em certa medida, pela forma como o ambiente está montado.” (*idem*, p.189). Deste modo, a sala tem áreas pedagógicas que a compõem, nomeadamente a área do jogo faz-de-conta, a área do tapete, a garagem, a área das construções e a área de trabalho. A sala tem também alguns recursos ao nível de obras de literatura para a infância, estando estes arrumados num armário ao nível dos olhos da criança.

Espaços	Áreas	Materiais
Sala de Atividades	Garagem	Carros
		Garagem de madeira
Parque Exterior		Ingredientes Culinários
WC	Casinha & Cozinha	Utensílios de cozinha
		Cama de madeira
		Bebés nenuco
	Tapete	
	Outros Materiais:	
	Materiais de desgaste (papéis, lápis, canetas, tintas, ...)	
	Jogos didáticos	
	Livros	
	Cadeiras	
	4 Mesas	
1 Espelho		
	Armários de arrumação dos documentos	
	Armários de arrumação dos catres	
	1 Cesto de Legos	

Tabela 2- Recursos materiais da sala

Cumulativamente, a sala de atividades faz também de sala para descanso das crianças (Hora da Sesta). Assim, os catres estão arrumados em armários, dentro da sala e quando chega a hora da sesta são dispostos pelo espaço segundo uma ordem específica.

Por fim, a sala possui um armário de apoio à PP, armário esse que serve de armazém para material de desgaste, onde se guardam documentos oficiais (tais como o Perfil de Aluno), fichas utilizadas em atividades, produções plásticas realizadas pelas crianças, entre outros. Adjacente à sala de atividades há uma casa-de-banho para usufruto das crianças, com três sanitas, bacias (para as crianças que ainda não são capazes de utilizar a sanita), quatro lavatórios e um poliban, um banco corrido de apoio e cabides. Dispõe de um tapete, no qual as crianças se sentam para beber água. Cada uma tem a sua garrafa que se encontra devidamente identificada e separada por divisórias com o nome. Cada criança tem a sua gaveta num armário encastrado próprio para o efeito. Por fim, apesar de ser partilhado com as outras duas salas da valência de creche, considera-se benéfico fazer uma breve descrição dos recursos materiais do recreio exterior. Este possui três cavalinhos com rodas, dois animais de borracha onde é possível saltar, duas casinhas de plástico, um carrinho, dois triciclos e dois balancés individuais.

Aquando da primeira caracterização, o grupo de crianças era composto por dezoito crianças, onze meninas e nove meninos com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade. No que diz respeito à dimensão físcomotor, de modo geral, o grupo de crianças correspondia ao expectável para a sua faixa etária sendo que, as crianças, nesta fase, em termos de locomoção, praticavam o exercício de subir escadas “um degrau de cada vez [colocando] um pé e depois o outro no mesmo degrau [e posteriormente] alternar os pés. Em plano direito já são capazes de correr e de saltar” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 174). Como algumas capacidades motoras como a marcha já se encontravam automatizadas, começavam a prestar mais atenção à destreza manual, a movimentos manipulatórios, ao desenvolvimento de competências motoras que implicavam movimento de todos os membros e grande parte das propostas educativas seguiam nesse sentido. Segundo Spodek (2002), no que diz respeito à aquisição de capacidades motoras fundamentais, o papel do educador enquanto observador permitirá que haja uma melhor “planificação de experiências motoras e estratégias de ensino que ajudem a criança a alcançar padrões amadurecidos de movimento.” (p.79). Começavam com os primeiros movimentos de motricidade fina (tarefas como pegar num lápis, folhear um livro, desabotoar-se, calçar os sapatos) apesar de, muitas vezes ainda não terem lateralidade

definida. Este exemplo era facilmente observável quando pegavam no lápis e estavam em dúvida se realizavam a preensão com a mão esquerda ou com a mão direita. Isto foi motivo de reflexão numa das minhas reflexões de PES quando refiro que,

“É neste momento que tomo noção de que algumas crianças têm dificuldade em perceber qual a sua “mão dominante”, ou seja, demonstram não sentir determinada facilidade a pegar no pincel com qualquer uma das mãos. De modo a que esta capacidade seja desenvolvida, iremos ter em atenção a promoção de propostas educativas que visem a manipulação de materiais de vários tamanhos, espessuras e texturas para que estas crianças possam desenvolver o sentido de lateralidade ao nível manipulativo.” (Reflexão individual sobre a quarta semana de Observação (de 22/10 a 24/10))

Ao nível do controle dos esfíncteres, algumas das crianças estavam na fase do desfralde, por ainda não terem adquirido o controle esfínteriano. Tal como defendia Erik Erikson (1902-1994) na sua Teoria de Desenvolvimento Psicossocial, “o treinamento do controle das necessidades fisiológicas é um passo importante em direção à autonomia e ao autocontrole.” (Papalia & Feldman, 2013, p. 228). Segundo as características de desenvolvimento e aprendizagem referentes ao segundo estágio da sua teoria, é ao longo do segundo ano de vida que se dá um período crucial para a transição gradual da fralda para o bacio e posteriormente para a sanita, no entanto, algumas crianças ainda não se sentiam totalmente preparadas para dar tais passos.

Relativamente à dimensão cognitiva, nomeadamente no que diz respeito à linguagem, o grupo de crianças correspondia às características de desenvolvimento e aprendizagem pois, mais do que em qualquer fase da vida de um ser humano, é nesta idade que adquire muito vocabulário, em tão curto espaço de tempo. De acordo com Papalia, Olds & Feldman (2001) a criança aos 24 meses “usa muitas frases de 2 palavras; já não balbucia; quer falar. O nível de construção frásica é reduzido, porém já demonstra ter um nível de compreensão do que lhe é dito muito mais elevado. Todos os dias procura aprender novas palavras, apesar de dar erros a expressar-se.” Assim, segundo os autores, seguindo a evolução natural, aos 36 meses “diz até 1000 palavras, 80% inteligíveis; efetua alguns erros de sintaxe”. (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.215)

Pude então verificar que nesta fase de vida, dá-se um aumento exponencial na aquisição de vocabulário. Eram observáveis as primeiras tentativas de aprendizagem sintática onde

as crianças “começam por utilizar artigos, preposições, conjunções, plurais, terminações de verbos, tempo passado dos verbos e a forma do verbo ser” Papalia, Olds & Feldman (2001, p. 219).

Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, o grupo de crianças revelava ainda características egocêntrica bastante vincadas. Não obstante, estas mesmas características tendiam a diminuir ao longo do tempo, nomeadamente com a prática de momentos ou propostas educativas em grande grupo pois, os momentos de socialização eram promotores de inúmeras aprendizagens relacionadas com a partilha e com o sentido de ser social. Assim, sabe-se que, o facto de uma criança contactar com crianças da mesma idade precocemente mostra que “tendem a ser tão ou mais sociáveis, autoconfiantes, persistentes, empreendedoras e mais capazes de resolverem problemas do que crianças que permaneceram em casa” (Clarke-Stewart, 1992; Clarke-Stewart, 1989).

Em termos de rotina, esta era flexível e adaptável ao grupo e à criança, sendo que as atividades ditas orientadas se situavam maioritariamente na parte da manhã. Íamos assim ao encontro do que nos diz a perspectiva de Barbosa (2006: 37), que vê a rotina como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho quotidiano nas instituições de educação infantil [...] podendo ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da quotidianidade”.

Horas	Sala 2/3 anos
7h30 – 9h30	Receção/ Acolhimento (sala 1/2 anos)
9h30	Acolhimento na sala
9h30 – 11h15m	Rotina da Manhã Reforço alimentar Lançamento da proposta educativa em grande grupo Atividades Orientadas/Livres Brincadeira Livre interior/exterior
11h15 - 11h30	Higiene
11h30 - 12h00	Almoço
12h00 – 12h30	Higiene
12h30 – 15h00	Repouso
15h00 – 15h30m	Higiene
15h30 – 16h00	Lanche
16h – 17h30m	Brincadeira livre na sala/exterior Atividades na sala e/ou no exterior
17h30 – 19h	Extensão de Horário (sala 1/2 anos)

Tabela 3- Rotina Diária da sala 2/3 anos

Inicialmente a rotina diária começava com um momento em grande grupo na área do tapete, em que a educadora cantava uma canção relacionada com a saudação da manhã, “os bons dias” e lia-se uma história, selecionada em conjunto com as crianças. Seguiam-se os momentos de atividade individual ou em pequenos grupos e de seguida o tempo do almoço. Logo de seguida o grupo era encaminhado para a Sala de Atividades para a “Hora da Sesta”, normalmente até às 15h. por volta desta hora era fornecido o lanche da tarde e, entretanto, seguia-se o momento de cada criança ir saindo da instituição.

No que dizia respeito às AEP, estas surgiam por forma a, como o próprio nome indica, enriquecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de competências holísticas na criança, sendo que aqui se privilegiavam as componentes artísticas, com a implementação de sessões de expressão musical e sessões de expressão motora. No que toca a alguns dos objetivos gerais da implementação da Música no JI, e tal como referem as OCEPE (2016), esta “integra-se nas vivências e rotinas da sala, valoriza os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música” bem como promover o “desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais”. (p.54-55)

A expressão motora surge de forma a complementar as atividades de carácter artístico, focando-se essencialmente no desenvolvimento e aprendizagem de competências motoras. Assim, pretende-se, por exemplo, que neste contexto, as crianças sejam “capazes de explorar o potencial motor dos seus corpos ao moverem-se no espaço (locomoção)” (Spodek, 2002).

No que dizia respeito à calendarização destas atividades, a Instituição promovia sessões de Expressão Musical à segunda feira de manhã, dirigidas por uma técnica exterior à Instituição e decorriam na Sala de Atividades. A Sessão de Expressão Motora decorria na quarta feira de manhã e também era dirigida por uma professora, exterior à Instituição, no Refeitório/Ginásio.

1.2. INQUIETAÇÕES E EXPETATIVAS NA CRECHE

Apesar de este não ter sido o primeiro contacto com um contexto educativo deste género, existem sempre dúvidas, medos e ansiedades no que toca à colocação em prática de alguns conceitos teóricos. Esta PP não foi diferente nesse aspeto, sendo que, tentei sempre dar primazia aos cuidados, mas não queria deixar de parte a promoção de vivências e experiências diferenciadas, para além das que eram proporcionadas por outros contextos. A expetativa seria a de conseguir desde cedo contrabalançar estas duas ideias e tentar estabelecer contacto entre a visão do contexto de creche como promotora de cuidados e também de aprendizagens. Surgiu então a necessidade de atribuir um maior enfoque ao atendimento à criança mais do que aos restantes intervenientes, tentando sempre promover o seu bem-estar físico e psicológico, através de momentos lúdicos que fomentassem o desenvolvimento do maior número de capacidades possíveis. A promoção de momentos de interação baseava-se na ideia de que “em cada situação a criança experiencia algo que integra possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Cabe ao educador (...) identificar e facilitar oportunidades de acordo com a sua intencionalidade educativa”. (Couto, Fonseca, Kowalski, & Correia, 2017, p. 24)

Como em qualquer outro contexto educativo, o ato de observar a criança, por parte do adulto, requer inúmeras competências. O mais difícil para mim foi conseguir dar sentido ao que observava, tentando integrar a informação numa ação mais focada em cada criança, através da planificação de atividades.

A intervenção foi a fase mais facilitadora do processo na medida em que facilmente me tornei capaz de estabelecer contacto com cada criança, ganhando a sua confiança e conseguindo implementar propostas educativas com algum sucesso. Para tal, procurei fundamentar a minha prática em três pressupostos teóricos, três fases da ação, que se baseavam no ciclo interativo de Observação, Planificação e Intervenção do/no contexto educativo, sendo que esta cadeia de acontecimentos foi inicialmente, de difícil seguimento, quando supostamente deveria dar-se de forma natural e com sentido prático.

1.3. OBSERVAR, PLANEAR E INTERVIR – O DESENVOLVIMENTO DO CICLO

A Observação em Creche deve basear-se na premissa de que, quando esta é contínua, permite “avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades das crianças, com base nos seus progressos e nos objetivos do currículo” (Carvalho & Portugal, 2017, p.22). Daí ser tão importante que o/a profissional de educação dê primazia a uma prática reflexiva, que lhe irá permitir conhecer cada criança no seu sentido individual, bem como o grupo de crianças, num todo.

No caso deste exercício prático, de forma a se proceder ao tratamento de informação recolhida nas três primeiras semanas de PP, as mestrandas decidiram optar por recorrer a uma técnica de observação já conhecida das mesmas, a observação direta, presencial, e a informação recolhida seria registada num documento, com o auxílio de uma grelha previamente concebida e parcialmente redigida.

<p>➤ Instalações em termos de espaço e recursos materiais (quantidade):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Casas de banho: ▪ Salas de atividades: ▪ Cozinha: ▪ Refeitório: ▪ Espaços exteriores: ▪ Outros:
<p>➤ Meio envolvente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rural ou Urbano • Serviços existentes • Potenciais parcerias • Dimensão cultural/desportiva/educativa
<p>➤ Instituição:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pública ou privada ▪ Valências ▪ Recursos físicos e materiais ▪ Projetos com família e a comunidade ▪ Tipos de documentos existentes na instituição
<p>➤ Sala de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização da sala ▪ Organização do grupo ▪ Recursos existentes ▪ Documentação pedagógica ▪ Condições de segurança/ luminosidade
<p>➤ Grupo de crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhos que costumam desenvolver ▪ Crianças com NEE ▪ Idade e género ▪ Agregado familiar ▪ Situar as aprendizagens das crianças

Tabela 4- Itens de referência para a Grelha de Observação

A grelha de observação permitiu então que a informação fosse apresentada em categorias, não permitindo que houvesse sobreposição nem falta de informação pertinente para a construção da caracterização do contexto educativo.

Ainda assim, outros momentos surgiam e passou-se a descrever também outros momentos nas reflexões individuais semanais, momentos estes que, dada a sua importância, serviam também para conhecer melhor o grupo de crianças e cada criança individualmente. Como exemplo, na primeira semana de presença na sala de atividades observei que,

“Todas as crianças estão numa fase muito importante da construção da sua personalidade daí notarem-se já alguns chamados vincos que nos fazem perceber que, em algumas partes do dia, umas crianças são mais recetivas a diálogos e

pequenos gestos de afeto do que outras. Por exemplo, algumas das crianças mais velhas já não gostam de ser pegadas ao colo porque dizem já não ser bebês. Da mesma forma, as crianças mais pequenas pedem colo, abraços ou outras demonstrações de afeto e notamos que ficam mais confortáveis no espaço e mais confiantes no que toca a brincadeiras com objetos grandes como os cavalinhos.” (Reflexão semanal individual, 1 a 3 de outubro de 2018, anexo 1).

Assim, a observação permite que se dê espaço para o valor das situações emergentes. Importa, sobretudo, saber como regular essas situações e torná-las em grandes momentos de ensino e aprendizagem, ou seja, “Dar valor a situações emergentes e transformá-las em experiências individuais ou colaborativas, com significados para as crianças, poderá ser um processo desencadeador de múltiplas e gratificantes aprendizagens para crianças e adultos” (Couto, Fonseca, Kowalski, & Correia, 2017, p. 25). De forma a que estas aprendizagens sejam promovidas com sentido intencional, é pertinente que haja um planeamento da ação, tendo em conta que, “as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês e às crianças pequenas devem ter como objetivo garantir o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação entre suas múltiplas linguagens” (Noffs & André, 2018, p. 154)

Neste contexto, a planificação de propostas educativas surgiu na terceira semana e a primeira intervenção foi realizada pelo grupo de mestrandas, ao mesmo tempo. Foi acordado que esta planificação surgiria no seguimento das atividades propostas pela educadora da sala, e iriam fazer referência à temática “Outono”, esta planificação ficou marcada pela sua extensão, pois, tornou-se difícil encontrar uma formatação de conteúdo que o tornasse de fácil redação e leitura por parte de outra pessoa. Ainda assim, entendeu-se que seria mais fácil adotar a planificação em tabela, concebida para cada dia de intervenção. Mais tarde foram feitos aprimoramentos e conseguiu-se compilar a informação em apenas um documento, evitando também a duplicação de informação, principalmente no que dizia respeito às rotinas, que anteriormente eram extensivamente explicadas em cada planificação diária.

Planificação de Atividades - 1ª Intervenção (dia 8 de outubro de 2018)					
A intervir: Sofia Vasconcelos e Inês Martel					
Público alvo: Creche, 2/3 anos de idade					
Número de crianças: 18 crianças					
Contextualização: Está a ser abordada a temática do Outono, pelo que esta atividade será a continuação do tema da Instituição/sala.					
7h30 – 9h30: <u>Recepção e acolhimento das crianças na sala das "Colmeias"</u>					
9h30 – 10h: <u>Acolhimento na sala de atividades das Abelhas</u>					
<p>→ No momento inicial do dia, com as crianças sentadas no tapete, dá-se o "Bom Dia". Cantamos uma música e, individualmente, cumprimentamos cada criança com um "Bom dia" seguido do nome da criança a quem nos dirigimos, ao que a criança em questão terá de responder com um "bom dia".</p> <p>→ É contada uma história. Após este momento, faz-se uma breve reflexão contextualizando-a.</p> <p>→ As crianças vestem os bibes.</p>					
Domínio	Aprendizagens a promover	Duração	Descrição da atividade	Recursos utilizados	Avaliação
Social <ul style="list-style-type: none"> o Consciência de si como aprendente o Convivência democrática e cidadania Cognitivo <ul style="list-style-type: none"> o Desenvolvimento da linguagem oral 	- Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Respeitar a vez dos outros - Fomentar o gosto por ouvir histórias - Desenvolver capacidade interpretativa	10h / 10h30-45	A canção dos bons dias consiste num dos primeiros momentos do dia em que todas as crianças estão reunidas no mesmo espaço, o tapete. É neste espaço que depois, se ouve a história do capuchinho vermelho (adaptada) e se prepara a sessão de música que vem a seguir, também no tapete.	Livro de histórias	
10h45 – 11h: <u>Higiene</u> Antes de irem para a aula de expressão musical, as crianças vão à casa de banho, beber água e fazer a higiene					
11h – 11h30: <u>Sessão de Expressão Musical</u> Esta sessão é dada na sala de Atividades e é assegurada por uma professora exterior à Instituição.					

Tabela 5- Planificação de atividades da 1ª intervenção

As intervenções seriam então realizadas conforme o planificado, sendo que a minha ação decorria do seguimento rigoroso do que era planificado. Era este documento que me dava segurança para saber o que teria de ser “feito” naquele dia, àquela hora. Cedo percebi que esta planificação não poderia influenciar tanto a minha ação e que teria de ser um pouco mais reflexiva e flexível nos momentos em que estava a promover uma atividade. Estes momentos de reflexão foram importantes para perceber a pertinência da avaliação, sendo que a avaliação em creche pressupõe que se integrem todos este momentos do ciclo, permitindo que haja uma gestão consciente por parte do/a educador/a do que foi feito anteriormente e se o processo gerou bons frutos, ou seja se, através da observação, planificação e intervenção do/a educador/a, a criança demonstrou aprendizagem.

1.4. A ABORDAGEM DE PROJETO EM CRECHE – O PROJETO “A ALIMENTAÇÃO”

Esta terá sido a minha primeira tentativa de realização de um trabalho de projeto numa sala de atividades. Como tal, as expectativas eram medianas e os resultados finais não eram garantidos. Mesmo assim, sendo que o tema da Alimentação saudável era muito presente na dinâmica quer da sala, quer da instituição, pensou-se que este seria um bom indutor

para algumas atividades que promovessem hábitos de vida saudáveis. Assim, surgiu a questão de partida, “De que forma podemos promover hábitos de vida saudáveis na sala x?”. esta questão tornou-se demasiado vasta e, sentiu-se a necessidade de afunilar o campo de possibilidades para apenas uma das vertentes do tema mais abrangente. Decidimos então focar-nos apenas na Alimentação Saudável. Assim, surgiu novamente a seguinte questão, “Como poderemos promover a alimentação saudável na sala de 2/3 anos de Creche?” Após a questão inicial estar definida, partiu-se para o arranque do Projeto.

Digamos que a grande dificuldade encontrada neste contexto foi compreender como abordar as diferentes fases de um Projeto com crianças tão pequenas e de como iria ser possível retirar os seus contributos para a evolução do mesmo. Com o tempo, fui percebendo que teria de continuar a pensar nas características do grupo de crianças e no que mais gostavam de fazer, a exploração dos materiais. Seguindo a ideia, começou-se por fazer uma breve exploração de alguns frutos e outros alimentos de plástico que estavam na área da casinha, observando as suas características.

Uma das atividades seguintes foi a utilização dos frutos reais para uma atividade de carimbagem. De seguida, passou-se a explorar um alimento em específico, a tangerina, que, por ser fruta da época era frequentemente dada na hora de almoço como sobremesa. De modo a tornar este momento mais significativo, a exploração do fruto realizou-se na cantina, onde as crianças puderam utilizar toucas (e na falta de aventais, os seus babetes) para explorarem através de movimentos manipulativos, as tangerinas. A atividade consistia em colocar gomos de tangerina por cima dos traços mais grossos da imagem atribuída a cada uma das crianças, imagem essa alusiva à festividade do Natal.



Figura 1- Execução da atividade 1



Figura 2- Resultado da atividade 1

As atividades até então propostas fizeram-me perceber que a exploração dos materiais com os sentidos eram momentos de grande fruição para as crianças. De modo a dar continuidade ao projeto e já numa fase de finalização e divulgação de algumas aprendizagens, aliadas à festividade do Natal, surgiu a proposta de se confeccionarem biscoitos alusivos ao Natal, mas que estes não tivessem na sua composição o açúcar, sendo este o ingrediente que algumas crianças identificaram como sendo o que compunha todos os doces.



Figura 3- Exploração dos materiais da atividade 2



Figura 4- Produto final da atividade 2

Assim, as crianças tiveram oportunidade de explorar cada ingrediente singularmente, depois de explorar a massa, de cortar a massa com os moldes disponíveis e finalmente, de comer os biscoitos ao lanche.

As grandes aprendizagens relacionadas com estas atividades ficaram diretamente ligadas com dois fatores de referência, sendo eles, a importância da ingestão de fruta numa alimentação dita equilibrada e a consciencialização das consequências e riscos da ingestão de açúcares (principalmente dos refinados).

No fim do dia, cada criança pôde ainda levar para casa alguns dos biscoitos que sobraram. A receita utilizada para a confeção dos biscoitos tornou-se numa das tentativas de realizarmos Documentação Pedagógica. Assim, surgiu a seguinte produção gráfica.

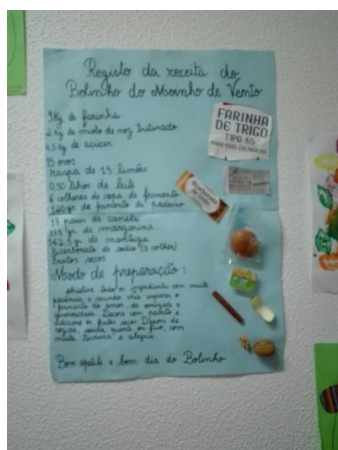


Figura 5- Documentação Pedagógica nº 1

No que diz respeito a esta produção gráfica, logo se percebeu que o seu fundamento teria muito pouco de Documento e ainda menos de Pedagógico, ou seja, faltou, sobretudo, mostrar como ocorreram as aprendizagens das crianças durante a atividade. Este documento seria então apenas um conteúdo da documentação e não a documentação em si, sendo que aqui não há possibilidades de interpretação do que realmente aconteceu. Assim, “a análise interpretativa é importante porque clarifica também para os adultos quais poderão ser os futuros avanços e as possíveis evoluções projetuais” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 22)

Partindo desta experiência, clarificámos as nossas ideias sabendo que, de modo geral, documentar seria “escolher, selecionar, (...) um ponto de observação a partir do qual relatar um pequeno espaço de vida, uma experiência em particular, de uma determinada criança ou grupo de crianças, (...) através da utilização de instrumentos propositalmente identificados” (*idem*, p.32).

1.5. A GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA CRECHE

Desde cedo, o adulto necessita de recriar momentos que tenham como objetivo a organização dos seus tempos. Na educação de infância, o/a educador/a define estes momentos, muitas vezes em função dos tempos do grupo de crianças. É o reconhecimento da sua importância que leva à capacidade de manter esses tempos no quotidiano da sala de atividades em forma de rotinas, sendo estas uma fonte de segurança e de reconhecimento dos momentos do dia a dia do grupo, isto porque, “a vida das crianças

nos 3 primeiros anos sofre alterações significativas, que ao nível físico, quer pela evolução dos seus ritmos biológicos (sono, alimentação), quer pela mudança que se vai operando no processo de humanização que implica a aquisição de hábitos sociais e a apropriação de instrumentos culturais da comunidade de pertença” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 23).

Tal como em qualquer outro contexto, a definição de uma sequência diária de acontecimentos é de extrema importância, principalmente quando a criança se encontra fora do seio familiar, neste caso na Creche, onde passa grande parte do seu dia, sendo que, “a organização da rotina na Creche implica em transformá-la em um momento prazeroso e os seus espaços em ambientes de aprendizagem, não apenas para as crianças, mas para todos os que neles atuam” (Noffs & André, 2018, p. 158). Assim, esta sequência, era composta por momentos de relação com a família, nomeadamente nos tempos de acolhimento e despedida da criança na sala, nos momentos de relação com o espaço (sala de atividades) aquando da promoção de experiências/atividades que envolviam o contacto da criança com objetos e com os seus pares, tempos de relação com a comunidade e tempos destinados aos cuidados e às necessidades básicas como sendo a alimentação, a higiene e o repouso. No contexto específico onde me encontrei, a sala tinha uma rotina diária estipulada, embora flexível, que permitia tanto às crianças como aos adultos saberem quais os passos a dar e como gerir o tempo de modo a que esses passos fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças da sala.

1.6. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM CRECHE

As aprendizagens que identifiquei como mais significativas estariam relacionadas com a consciencialização da importância da Observação e escuta da criança, não só nos primeiros tempos, mas em todos os momentos. É ainda de referir a importância da implementação do ciclo pedagógico em Creche bem como da necessidade de uma boa gestão do tempo, das relações e das interações que são, de certa forma, definidos pelos contextos onde estamos inseridas.

Neste contexto específico, aprendi que era imprescindível saber mais sobre a importância da qualidade das interações não só através das atividades propostas, mas sobretudo através das rotinas. Apesar de, por vezes, serem sobrevalorizados, os momentos de

interação no decorrer dos momentos de cuidados pessoais são os que mais promovem as interações entre o adulto e a criança, pois, naquele momento, a atenção é unicamente dirigida a esta, às suas necessidades, e à importância de se dirigirem os afetos. As transições entre atividades e rotinas também se tornaram num desafio, devido à sua quantidade, em relação à organização diária, desafio esse que foi sendo minimizado ao longo da PP, com o auxílio da informação adquirida no período de Observação, com a planificação do conjunto de acontecimentos e com a consciencialização da minha ação, nas intervenções. Como esperado, o primeiro contacto com a Metodologia de Trabalho por Projeto foi de extrema importância para o repensar da minha visão sobre a criança, sobre as suas competências e aptidões para construir o seu próprio conhecimento.

CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: A TRANSIÇÃO ENTRE A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, importa (re)pensar a importância da Investigação no âmbito das Ciências Sociais, mais especificamente no que diz respeito ao campo da Educação de Infância, sendo que aqui se pretende explorar “questões de ordem “praxeológica” relativas ao dever-fazer, produzindo discursos de fundamentação ou de justificação (...) de determinada prática” (Estrela & Ferreira, 2001, p. 43). Seja neste ou em outro qualquer contexto, há que ter em consideração que o professor-investigador precisa de manter atualizada a sua formação, de modo a desenvolver uma PP refletida e fundamentada. Neste caso específico, foi realizada uma investigação, com base em autores e obras de referência, que me permitissem fundamentar cada etapa do procedimento investigativo apresentado seguidamente sendo que, “Para ultrapassar o nível da mera opinião, é necessária uma “ruptura de fundamentação” (Estrela & Ferreira, 2001, p. 40).

Dando primazia ao procedimento científico, a dimensão investigativa encontra-se organizada em três pontos, onde reúno a informação que me permitiu consolidar conhecimentos, e construir a primeira etapa deste capítulo que engloba a pergunta de partida, a problemática e os objetivos da investigação.

Assim, nesta fase conceptual, a pergunta de partida surge como a ponta do fio condutor da investigação e, com a sua definição desde o momento inicial, pretendo que esta sirva de “baliza” para a construção coerente desta dimensão do relatório. Basicamente, “Esta fase de conceptualização reveste-se, portanto, duma grande importância visto que ela fornece à investigação as suas bases, a sua perspectiva e a sua força” (Fortin, 2003, p. 39).

Importa referir novamente que os próximos pontos dão continuidade a esta dimensão, onde se pretende que, no Enquadramento Teórico haja uma fundamentação de algumas ideias subjacentes à investigação realizada, com base em investigações científicas, e que na Metodologia possamos encontrar uma breve explicação acerca das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados da investigação, bem como uma breve caracterização do contexto e dos intervenientes no estudo, de quais os procedimentos adotados, seguindo-se a apresentação dos dados recolhidos, procurando a discussão de resultados numa tentativa de resposta(s) à pergunta de partida.

PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Neste ponto, incidirei a minha atenção no momento específico em que surgiu o meu interesse acerca do tema das transições. Para tal, necessitaria de colocar a minha problemática em jeito reflexivo. Mas sendo que este tema detinha uma panóplia de caminhos por onde me poderia seguir, o mais importante seria ainda conseguir afunilar o domínio de interesse, algo que vi como de extrema importância logo na fase inicial. Segundo Fortin (2003), “No decurso do processo de formulação de uma questão de investigação precisa, é importante que se interrogue sobre a sua pertinência, o seu valor teórico e prático, assim como sobre as suas dimensões metodológicas e éticas.” (p.39) Seria necessário ainda elaborar um ou vários objetivos da investigação, ou seja, seria necessário elaborar um “enunciado que indica claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo” (*idem*, p.40). Assim, surgiram a pergunta de partida e objetivos indicados seguidamente.

Pergunta de Partida:

Que estratégias poderão ser adotadas na transição entre a Creche e o Jardim de Infância para uma adaptação de qualidade ao novo contexto?

Objetivos do estudo:

- 1) Identificar as estratégias adotadas na transição e continuidade educativa entre a Creche e o Jardim de Infância;
- 2) Conhecer as estratégias adotadas na adaptação das crianças ao Jardim de Infância;
- 3) Perceber o papel das famílias na transição e continuidade educativa entre a Creche e o Jardim de Infância;
- 4) Compreender como é que as crianças percecionam a transição e a continuidade educativa entre a Creche e o Jardim de Infância;

RELEVÂNCIA E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

“ O investigador tem uma percepção da situação educativa que nem sempre corresponde à dos actores (professor e alunos)” e, sendo esta situação específica direcionada apenas para alguns elementos da comunidade educativa daquela Instituição, é pertinente “saber como é que esse público viveu e captou a situação” e se desta decorreu alguma vontade de “modificar, adaptar ou confirmar as suas orientações pedagógicas” (Estrela & Ferreira, 2001, p. 53).

Deste modo, este estudo surge pela necessidade sentida, da minha parte, por compreender melhor quais os processos mentais implicados num determinado momento da vida da criança, a transição entre etapas educativas. Vendo-me colocada face a esta experiência, entendi que os alargamentos dos meus conhecimentos acerca da problemática iriam certamente ajudar-me a saber como apoiar as crianças implicadas no processo, ao longo do mesmo. Senti que seria crucial saber qual a melhor forma de adaptar a minha ação educativa às necessidades que aquelas crianças apresentavam durante o período que considerei crítico para a compreensão do que iria acontecer durante os dias em que juntas, iríamos colocar-nos numa situação nova, que implicaria processos mentais que nenhuma de nós saberia como enfrentar.

Referindo-me agora mais especificamente ao surgimento da situação desencadeadora deste ensaio investigativo, durante a prática pedagógica realizada em contexto de Creche, deparei-me com uma situação em que a educadora estaria a informar a criança que, muito brevemente, iria mudar de sala. Decido, atentamente, compreender melhor qual o motivo do diálogo e aproximo-me das intervenientes para tentar clarificar essa situação. Logo que a criança se afasta, decido questionar a educadora acerca da mensagem transmitida e esta revela-me que, no início do ano civil seguinte, três das crianças que estavam na sala iriam prosseguir para o Jardim de Infância. Logo a questioneei do porquê dessa situação, visto que a conceção que tinha era de que esta passagem se fazia em paralelo com o decorrer do ano letivo, ou seja, que apenas iriam mudar de sala em setembro. Prontamente, a educadora referiu que estaria instituído nos documentos oficiais que a passagem para a valência seguinte destas três crianças tinha a ver com a sua idade, pois, já tinham feito 4 anos no presente ano civil, mas teriam de permanecer naquela sala até janeiro. Toda esta problemática, sobretudo os procedimentos implícitos, foram objeto de reflexão, na medida em que me questioneei acerca de todo o processo, desde a fase inicial até à sua concretização e quais as implicações desta transição na vida social e educativa dos sujeitos implicados, sabendo porém que, como nos diz Bronfenbrenner (1979), “(...) pela participação em diversos ambientes, interagindo com situações sociais e culturais diversificadas, as crianças alargam os seus conhecimentos, consolidam diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto - o que é desenvolvimentalmente estimulante -, sendo que estas transições ecológicas bem sucedidas requerem apoio e acompanhamento por parte de figuras de referência, afectivamente significativas, sejam estas membros da família, amigos e/ou professores” (Portugal, 2008).

2.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.”

(Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8.º)

2.1.1. A TRANSIÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Sabe-se que, de modo geral, e de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, a palavra transição define-se como “acto ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro; trajecto;” (p.112). Deste modo, subjacente ao conceito está alguma mudança, ou seja, toda e qualquer transição implica uma alteração a qualquer nível. Também o Dicionário Universal Ilustrado de Eduardo Noronha, citado por Morato (2002, p.57) refere-se à palavra transição descrevendo-a como “passagem de um lugar para outro, de um estado para outro. É o ponto de passagem de uma para outra forma, de um para outro modo de ser”. Comumente atribuímos sentido à palavra transição quando há produção de uma mudança no nosso quotidiano, quer seja nas nossas rotinas, ou na forma como nos relacionamos com o espaço e/ou com o outro.

Refiro ainda Oliveira (2016) que nos diz que, “transição, para muitos autores, remete-nos para momentos de descontinuidade, no entanto também pode supor momentos de continuidade, se for bem pensada e trabalhada cuidadosamente pelos intervenientes. Independentemente do modo como é pensada e concretizada, a transição implica sempre efetuar uma passagem, atravessar as fronteiras de um ponto para outro, deixar o que é familiar para enfrentar o que é desconhecido e muitas vezes desafiador” (p.120).

No que diz respeito a este estudo específico, a palavra refere-se à transição entre ciclos educativos das crianças em idade pré-escolar, tendo em vista que estas são “as “agentes” e autoras dos processos de transição” (Formosinho, et al., 2016, p. 7) e que esta transição “constitui o primeiro passo previsto no ornamento do sistema educativo Português” (Machado (coord.), et al., 2015, p. 330).

Muitos estudos são realizados neste campo, mas muito poucos fazem referência à importância das estratégias utilizadas nas transições entre a Creche e o Jardim de Infância, sendo que é dada maior primazia à transição entre a educação pré-escolar e os ciclos seguintes.

Contudo, é verificável que, na maior parte da literatura referente à área das transições, e independentemente do foco dado à investigação no que diz respeito ao ciclo de estudos, há sempre a referência de que este processo vivenciado pelas crianças influencia o seu desenvolvimento e aprendizagem a todos os níveis até porque, “Com diferentes percursos, origens sociais e culturais e com características individuais próprias, as crianças transitam para a educação pré-escolar em condições muito diversas. Os comportamentos de cada criança, quando em presença de um meio relativamente novo e de adultos que, muitas vezes, não conhece, são variáveis e dificilmente previsíveis” (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 98).

Surge então a necessidade de se fazer referência a uma Perspetiva Teórica, o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner² onde este defende que o contexto onde o sujeito se insere é o que define o seu comportamento social, cultural, económico ou moral, sendo o comportamento um motivo de transição e o meio onde este se insere traz um role de interações que, articuladas entre si, transformam o sujeito.

Bronfenbrenner definiu então cinco níveis para o seu modelo sendo eles o Microsistema, o Macrossistema, o Mesossistema, o Exossistema e o Cronossistema (Papalia & Feldman, 2013, p. 68). Cada um dos níveis apresenta estados de relacionamento entre o sujeito e o meio envolvente desde a relação social com os que lhe são mais próximos até à influência do condicionamento cultural e ético na sua comunidade.

Aqui, a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner surge, dada a sua relevância, na consciencialização de que o ambiente educativo é o contexto onde se realizam grande parte das interações na infância e, assim sendo, neste contexto específico, numa abordagem sistémica e ecológica “importa distinguir os sistemas restritos e imediatos, com características físicas e materiais particulares (...) em que há uma interação direta entre atores que aí desempenham diferentes papéis (...) e desenvolvem formas de relação

² Urie Bronfenbrenner foi um psicólogo que defendia que o comportamento Humano era condicionado pelo ambiente (meio) onde este se insere e que este seria o definidor do seu carácter. Assim, criou a Teoria Ecológica do Desenvolvimento.

interpessoal, implicando-se em atividades específicas que se realizam em espaços e tempos próprios.” (*idem*, p. 21)

Assim, o Microsistema fará referência à infância na medida em que neste se inserem os lugares e as pessoas mais próximas e mais significativas para a criança no imediato, ou seja, fazem parte deste as relações diretas que a criança tem com quem a rodeia. De acordo com esta teoria de Bronfenbrenner, e citando Vasconcelos (2007, p.44), “a criança em situação de transição ocupa, pelo menos, três microsistemas ecológicos: o mundo da família, o mundo do jardim-de-infância e o mundo da escola” pois estes três contextos influenciam o ambiente do dia a dia na vida de cada interveniente.

O nível seguinte é o Mesossistema, que neste contexto, está relacionado com a escola como espaço físico e social, e que “promove e envolve as inter-relações entre microsistemas” (Formosinho, et al., 2016, p. 58), ou seja, neste nível existe um “entrelaçamento de vários microsistemas. Poderá incluir vínculos entre o lar e a escola (...) ou entre a família e o grupo de colegas” (Papalia & Feldman, 2013, p. 68)

Os restantes níveis já não se cingem apenas à infância, mas a outros fatores que se influenciam entre si, de forma indireta, através das transformações do meio, que afetam o comportamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano, sempre que o sujeito se propõe a realizar uma atividade nova ou interage com novos parceiros sociais.

Percebe-se então que, fazendo paralelismo com o sistema educativo, e referindo Machado ((coord.), *et al*, 2015) podem-se definir três tipos de transições: as que são marcadas pela passagem do meio familiar para uma instituição, as que “ocorrem dentro do sistema escolar” e as que marcam a saída deste sistema para o “mundo adulto e laboral” (p.325).

Cada uma delas terá impreterivelmente uma fase posterior que está relacionada com o processo de adaptação ao espaço para onde se transitou.

2.1.2. A ADAPTAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Partindo de uma aceção generalizada, o Dicionário da Língua Portuguesa refere-se à Adaptação como “acto ou efeito de adaptar ou adaptar-se; (biol.) conjunto de modificações pelas quais um organismo se põe pouco a pouco em harmonia com novas condições de existência” (p.44).

Fazendo referência às Perspetivas Teóricas, penso ser relevante nomear a Teoria dos estágios cognitivos de Jean Piaget (1896-1980) e a sua definição de Adaptação quando este refere que este momento está relacionado com o “modo como a criança lida com as novas informações à luz do que ela já sabe” e que esta se dá por meio de dois “processos complementares” sendo eles a “assimilação” e a “acomodação” (Papalia & Feldman, 2013, p. 65).

No que diz respeito à adaptação a um contexto educativo, quando se trata do processo posterior à transição do meio familiar para uma instituição educativa, este prende-se com o facto de o seu sucesso estar inteiramente ligado com a qualidade das interações entre todos os agentes sendo que, “a reunião/encontro da família e criança com a equipa educativa (...) é determinante para a criação empática entre ambos e de laços promotores para o sucesso do processo” (Machado (coord.), et al., 2015, p. 330).

Neste contexto e no que diz respeito às orientações nacionais, a resposta social de Creche é ministrada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. A Direção Geral da Segurança Social tem, para esta valência, um documento gestor da qualidade, o Manual de Processos-chave para Creche, e aqui podemos encontrar inúmeras sugestões de ação que poderão auxiliar os vários intervenientes no processo de adaptação à Creche, nomeadamente no capítulo que diz respeito ao Programa de Acolhimento.

Por outro lado, quando nos referimos à adaptação advinda da transição entre contextos educativos dentro da mesma instituição (interna), esta tende a ser menos drástica e é vista como sendo “natural”, visto que se trata de uma forma de dar continuidade ao processo educativo. Esta continuidade educativa decorre do sistema educativo e é colocada em prática quando há uma “articulação do currículo” que permite uma “conexão (...) entre objetivos, conteúdos e exigências com que as crianças se vão deparando à medida que passa o tempo de escolaridade” (Machado (coord.), et al., 2015, p. 325)

Assim, esta está relacionada com a qualidade das aprendizagens que são significativas para as crianças, advindas do que estas já sabem ou já conhecem, mas que podem vir ainda a saber mais ou melhor.

Autuori (2011) refere que a adaptação pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para estar “no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas” sendo que este processo deveria “ocorrer da maneira mais suave possível

(...) planejado e organizado, evitando-se rupturas bruscas para as crianças” (Vercelli & Alcântara, 2020, p. 19).

No que diz respeito ao período de tempo que este processo possa demorar, este “pode ser variável de criança para criança e as reações são individuais e particulares (...), podendo ser baseadas na postura dos pais (...) e às experiências de vida” (Vercelli & Alcântara, 2020, p. 20).

Importa então que, em conclusão, os processos de transição e adaptação visem, sobretudo, o sucesso educativo e que se tornem promotores de desenvolvimento e aprendizagem, tendo como focos primordiais o bem-estar físico, psicológico e social das crianças.

2.1.3. DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA – ESPAÇOS, TEMPOS E CURRÍCULO

Como sabemos, é imperativo que, em qualquer contexto de Educação de Infância, se tenha em atenção a organização do ambiente educativo das suas valências. Esta organização normalmente é definida por espaços, tempos e por um currículo, cujos objetivos primordiais estejam relacionados com a promoção do desenvolvimento e aprendizagem holísticos das crianças pois, “Contextos que ofereçam à criança oportunidades para aprender ativamente são determinantes para que a criança possa se desenvolver de forma harmoniosa” (Revista Eletrônica de Educação, p. 14).

De modo geral, cada um destes níveis tem particularidades aquando da sua relação com a valência de Creche ou de JI, mas importa referir as suas correspondências, sendo que, em ambos os contextos, o mais importante é a promoção da qualidade da educação, tendo em conta os “contextos, os processos e os resultados” em detrimento da utilização de “classificações” ou “comparações” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 20).

No que diz respeito aos espaços e aos tempos em Creche e JI, estes também funcionam como educadores visto que também causam impacto no desenvolvimento da criança. Deste modo, é imperativo que estes considerem, segundo Faria (2003),

“todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc, etc. [...] devem permitir também a realização de atividades individuais, em pequenos e em grandes grupos, com e

sem adulto(s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de todo tipo, propiciando a emersão de todas as dimensões humanas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não trabalho, o direito à brincadeira, enfim o direito à infância.” (Noffs & André, 2018, p. 161).

No que diz respeito ao Currículo em creche, este não é um documento ou conjunto de documentos pré-existentes e construídos, que visa implementar em cada instituição, em cada sala, em cada criança, uma determinada disciplina, composta por unidades pedagógicas e conhecimentos que têm de ser transmitidos pelo educador, independentemente dos interesses do grupo.

O currículo em Creche é uma construção, um processo. Não se trata de transmitir conhecimento ao outro, mas sim de construir esse conhecimento em conjunto com o outro. O papel do adulto não deverá ser apenas o de ensinar, mas sim estar atento, escutar e observar o que as crianças estão a experienciar e depois refletir sobre essas ações. É sob este processo, consciente e focado que se constrói um currículo direcionado para as crianças em creche. Assim, diz-nos Portugal (2017), que “(...), a construção de modelos ou currículos para a creche tem vindo a focar-se em aspetos considerados essenciais nesta fase (nomeadamente, segurança e autoestima, curiosidade e ímpeto exploratório, competências sociais e comunicacionais)” (p.14). Estas são as três finalidades educativas básicas que, segundo a autora, “permitem configurar um modelo pedagógico para a creche” (p.15), e que não devem ser indissociáveis.

Ao construir um currículo para crianças dos 0 aos 3 anos, este deverá garantir que cada criança se possa desenvolver, aprender e comunicar através das suas múltiplas linguagens. Assim, este processo deve ser definido dando enfoque à criança e aos seus interesses (dentro das três finalidades educativas mencionadas) onde o seu desenvolvimento e aprendizagem serão sempre o objetivo principal. Há que ter em conta o envolvimento da família e da comunidade pois a relação adulto-criança será um dos modos ideais de encontrar pistas sobre o que a criança quer aprender a forma de empregar essa aprendizagem. Aqui prevalece a ideia, de que a creche, a família e a comunidade não são dimensões separadas, mas que, muito pelo contrário, se complementam, pois todos contribuem para a educação da criança.

Uma das recomendações do relatório de 2006 do CNE presente em Diário da República (2011) salienta a importância de “desenvolver com as entidades responsáveis amplas

linhas de orientação e parâmetros curriculares para todos os serviços para a infância, garantindo competências pedagógicas amplas ao nível da sala de atividades e sublinhando o papel crítico do educador ou do professor nesta matéria, em concertação com as famílias das crianças” (p.18032).

A avaliação na educação em creche é, por si só, um processo. Apesar de se constituir apenas como um dos elementos integrantes da prática educativa, é entendido como o mais importante e desafiador de todos. Como nos diz Portugal & Carvalho (2017), “(...) é através dela que o educador consegue perceber qual o caminho que deve seguir” (p.21).

Com a criação de um currículo individualizado, o papel da creche estará a ser valorizado, na medida em que é feito um investimento “na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas; é fomentado o desenvolvimento da investigação” (Carvalho & Portugal, 2017, cit. CNE, 2011) e por outro lado, toma-se a criança como um ser competente, devendo ser valorizadas “as suas diferentes formas de expressão e poder de tomada de decisão” (Carvalho & Portugal, 2017, cit. CNE, 2011).

O mesmo se pode dizer sobre o Currículo em EPE, ou seja, também este não é um programa a cumprir mas, neste contexto, existe um documento orientador que visa “apoiar a reflexão dos educadores sobre a sua intencionalidade educativa” e funciona como “referência para gerir e construir o currículo” (Portugal & Laevers, 2018, p. 7), que são as OCEPE. A partir deste documento, das suas referências e sugestões, cabe ao educador organizar a sua ação pois, na EPE, “o educador de infância tem autonomia para a gestão do currículo” e é ainda este que “define estratégias de concretização e de operacionalização das orientações curriculares, adequando-as ao contexto e ao grupo, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças” (Machado (coord.), et al., 2015). Assim, na EPE, o/a EI é quem “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo” (Ministério da Educação e Ciência, 2001).

Assim, podemos ver que as diferenças estão mais relacionadas com a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento em cada faixa etária. Na obra do Instituto Nacional de Treino para Consultores de Cuidados de Saúde Infantis (2010), faz-se referência especificamente às diferenças entre o currículo para as duas valências sendo que a primeira diferença está nas ferramentas que cada faixa etária tem para aprender. No que diz respeito às crianças em Creche, estas estão predispostas a comunicar, relacionar-se e aprender. Deste modo, “these capacities emerge into effective learning tools throughout

infancy and toddlerhood” (National Training Institute for Child Care Health Consultants, 2010, p. 9) e que já na EPE, as crianças constroem o conhecimento partindo das capacidades que já detêm pela utilização dessas ferramentas biológicas. Faz-se também referência ao desenvolvimento emocional na infância que passa de emoções básicas relacionadas com as necessidades de crianças pequenas até a integração das relações na fase pré-escolar. Estas são algumas das razões mas, fundamentalmente, importa referir que, “it is critical that the development of infants and toddlers in out-of-home care is supported with an individualized, responsive curriculum that meets the unique needs of each child” (*idem*, p.10).

2.1.4. O PAPEL DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA CRECHE PARA O JARDIM DE INFÂNCIA

A transição entre espaços educativos, principalmente nos primeiros anos - transição horizontal - pode ser particularmente difícil para todos os intervenientes no processo, mas o mais importante será pensar na forma como a criança poderá lidar com a situação. É fundamental que o adulto ajude a criança a passar por esta situação com a maior naturalidade possível, apoiando-a e incentivando-a, “não só para ajudar a viver a situação específica, mas também para construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento, como sendo um desafio” (Formosinho, et al., 2016, p. 37). A capacidade para a criança compreender o que está a acontecer dependerá sempre da forma como essa informação lhe chega, ou seja, o adulto, como fonte de transmissão de informação, deverá fazer com que a criança compreenda a informação da forma mais acessível possível, tendo em conta que, como sabemos, 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).

Surge então a necessidade de se entender a importância da adoção de uma Pedagogia Participativa nas transições ecológicas. A Pedagogia-em-Participação é revista em todas as pedagogias que encaram a criança como ser competente, com direitos, com interesses próprios, defendendo ainda que é importante que se tenha em conta as motivações da(s) criança(s), partindo destas para as experiências educativas, que, por consequência, serão muito mais ricas e revistas no ambiente educativo onde as crianças se encontram.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007b, p. 22-24) citado por (Oliveira & Godinho, 2013, p. 23) “no modo participativo, bom aluno é o aluno envolvido, pois o envolvimento da criança nas atividades e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender”.

2.1.4.1. TRABALHO COM AS FAMÍLIAS

“O trabalho com a família tem como objetivo promover a comunicação e as conexões (LeeKeeman & Nimmo, 1999) entre o mundo familiar da criança e o mundo da creche, capaz de ampliar as aprendizagens das crianças” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015).

Como é natural, o seio familiar é, como já referido, o primeiro contacto pessoal com a criança se encontra, ou seja, “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).

É através da troca de informações entre a família e o educador que este último consegue recolher informações importantes para planear o processo de transição, informações essas que poderão estar relacionadas com o ambiente familiar, com o contexto social e cultural da criança, ou outras informações que sejam vistas como necessárias para que o educador possa conhecer aquela criança na sua individualidade. Para tal, é necessário que haja uma predisposição inicial para a partilha da informação em prol do bem-estar holístico da criança. Para tal, é necessário “encontrar tempo para falarmos uns com os outros, seja em reuniões formais, em encontros de natureza informal ou em celebrações” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 21).

Para que tudo isto então se suceda de forma harmoniosa, é necessária a colaboração dos intervenientes mais próximos do contexto da criança. Serão estes as próprias crianças, o círculo familiar estreito, os educadores. Deste modo, o sucesso da transição da Creche para o Jardim de Infância, ou deste último para o contexto seguinte não caberá apenas à capacidade única da criança para o saber confrontar, mas também da confluência de todo um role de esforços feitos por todas as partes integrantes. Deste modo, esta colaboração dá-se, partindo do pressuposto que o educador é o suporte das famílias, “apoiano-as nas suas ansiedades iniciais, respondendo às suas inquietações, abrindo o centro e as salas para lhes tornar acessível e transparente o quotidiano pedagógico, incluindo-os sempre

no jogo e aprendizagem dos seus filhos, instituindo-os como verdadeiros parceiros no desenvolvimento da ação educativa” (Formosinho, et al., 2016, p. 198).

As OCEPE (2016) referem ainda que este contacto inicial, quando feito de modo coletivo, ou seja, com mais do que um agregado familiar, “permite também que, em grupo, coloquem as suas interrogações e esclareçam as suas dúvidas e inquietações. Facilita igualmente uma relação entre pais/ famílias para que se possam apoiar mutuamente nesse momento” (p.98). É então expectável que esta relação entre os parceiros educativos vá sendo executada e aprofundada durante a passagem da criança pelo estabelecimento de educação onde se integrou.

2.1.4.2. ARTICULAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS

A articulação entre os profissionais nas transições horizontais dá-se pela comunicação entre estes, na partilha do trabalho que é feito em cada contexto educativo. Um dos “Credos Pedagógicos” apresentados na obra *Transição entre ciclos educativos* (Formosinho, et al., 2016) refere que “a abertura e a colaboração entre profissionais envolvidos (...) é central para a qualidade das transições” (p.13), ou seja, o sucesso do processo de transição também depende da qualidade das interações entre os profissionais de educação, no que diz respeito sobretudo à partilha de informação.

No caso específico da transição de Creche para Jardim de Infância, o/a educador/a de Creche será o conhecedor da criança, dos seus interesses, das suas necessidades e capacidades e será este que irá produzir informação para o/a educador/a da sala seguinte. Esta informação consta no processo individual da criança e visa “proporcionar uma visão global da sua evolução, facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequada” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007). O/A educador/a da sala seguinte basear-se-á nessa mesma informação prévia para continuar o seu trabalho. Assim, é criado o Processo Individual da Criança, documento este que a acompanha no seu percurso educativo.

2.1.5. ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DE TRANSIÇÃO DA CRECHE PARA O JARDIM DE INFÂNCIA

As OCEPE (2016), enquanto documento emanado pela DGE e vistas como “um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007) fazem referência à importância que tem de ser dada às transições entre ciclos educativos nomeando até, (embora a título de exemplo) estratégias a serem adotadas que poderão ser facilitados dos processos de passagem de casa para a Creche ou desta para o Jardim de Infância. Estas estão, de modo geral, ligadas à necessidade de haver comunicação e relação de parceria com as famílias, à necessidade de haver um planeamento do acolhimento das crianças quer na sala de atividades quer na instituição educativa, à intenção de apoiar cada criança por parte de todos os intervenientes no processo. Importa também que o/a educador/a que recebe a criança dispense algum do tempo para a observação, registo e documentação do que a criança faz de modo a que o/a educador/a consiga adequar as suas planificações à ação necessária no período posterior a este, o da Adaptação da criança ao novo contexto. Ainda sugerem que esta transição se faça de forma faseada e/ou progressiva e que também é benéfico “pedir a colaboração das crianças mais velhas ou que já frequentaram o jardim de infância no ano anterior” (p.99).

2.2. METODOLOGIA

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa “investigação é o ato ou efeito de investigar, inquirição, pesquisa” (p.950) e sabe-se que, no campo da investigação em ciências da educação, poderemos encontrar uma panóplia de abordagens socioeducativas e, referentes a estas, várias metodologias. Qualquer investigação é baseada num questionamento, portanto há que delimitar o objeto de estudo (quem? o quê? como? quando?) (Carmo & Ferreira, 2008). Nesta fase importa então determinar os métodos que foram utilizados para se obterem as respostas à questão de partida colocada.

Embora o processo investigativo não tem atribuído um “modelo sequencial fixo”, Fortin (2003) refere na sua obra que este é composto por, pelo menos, sete etapas que “representam uma concepção ideal do que o investigador espera realizar.” (p.42).

Bogdan & Biklen (1994) definem características inerentes a esse processo referindo que,

“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.” (p.47)

Neste caso específico, a investigação baseia-se num estudo descritivo simples³, integrado numa Investigação de carácter qualitativo, onde se pretendem verificar evidências pedagógicas acerca da construção do processo de transição e adaptação de crianças de creche para Jardim de Infância, bem como de verificar estratégias de articulação e continuidade educativa nestes contextos, por parte do educador.

Assim, é de salientar que neste tipo de investigação há a preocupação “com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005, p. 14). Neste sentido, toda a informação recolhida está inteiramente relacionada com o contexto onde os sujeitos estão inseridos naquele momento específico. Cabe ao investigador registar e interpretar a ação a partir dos dados recolhidos, sendo que “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” Bogdan & Biklen (1994, p.47).

2.2.1. CONTEXTO E INTERVENIENTES

O presente estudo foi desenvolvido ao longo da PP numa sala de Creche, pertencente a uma IPSS do concelho da Batalha. A seleção dos participantes assumiu uma amostragem representativa da situação em estudo e de critério não probabilístico, ou seja, foram selecionadas conforme as seguintes condições:

³ “O estudo descritivo simples consiste em descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características desta população.” (Fortin, 2003, p. 164)

Faixa etária segundo o ano letivo – 3/4 anos

Género – feminino

Transição para Jardim de Infância na mesma Instituição – Início do ano civil seguinte

Segundo os critérios estipulados, foram então selecionadas duas crianças, do sexo feminino, que entre os meses de dezembro de 2018 e de janeiro de 2019 iniciariam o seu processo de transição e adaptação ao novo contexto educativo, o Jardim de Infância da mesma Instituição, sendo que, numa fase inicial, iriam ser acompanhadas por mim e seguidamente, acompanhadas pela auxiliar de ação educativa da sala de creche, devido à minha mudança de contexto de Prática Pedagógica. Estas crianças serão identificadas com letras maiúsculas de modo a ser preservada a sua identidade. Assim, uma das crianças será a I e a outra será a S.

Identificação das crianças	Características Principais das Crianças
I	Domínio de desenvolvimento e aprendizagem <u>Sócio-Afetivo:</u> - Elevado nível de autonomia e autoconhecimento - Participa em algumas das propostas educativas (o relacionamento com os adultos de referência da sala de EPE está em construção); - Evita o contacto físico; <u>Cognitivo:</u> - Comunica verbalmente com bastante clareza (linguagem expressiva-recreativa adquirida totalmente); - Bom Raciocínio e memória <u>Motor:</u> - Motricidade grossa e fina adquiridas;
S	Domínio de desenvolvimento e aprendizagem <u>Sócio-Afetivo:</u> - Elevado nível de autonomia e autoconhecimento; - Boa interação com os adultos e pares; <u>Cognitivo:</u> - Comunica verbalmente com alguma clareza (dicção pobre, mas linguagem expressiva-recreativa adquirida); - Bom Raciocínio e memória <u>Motor:</u> - Participa ativamente nas propostas educativas - Fomenta e promove o contacto físico (social) - Motricidades grossa e fina adquiridas;

Tabela 6- Caracterização das crianças do estudo

É de referir então que ambas as crianças tinham idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade⁴, e ainda que ambas tinham ligações familiares com outros membros da comunidade educativa. Em termos de desenvolvimento motor e cognitivo estariam praticamente no mesmo patamar, mas, ao nível das relações humanas, notavam-se algumas diferenças, como seria de esperar sendo que, ninguém é igual a ninguém.

As restantes participantes no estudo seriam, as Educadoras de Infância das salas de atividades implicadas bem como a Coordenadora Pedagógica da Educação Pré-Escolar.

Identificação das Educadoras	Características Principais das Educadoras
E	- 17 anos de formação docente - 30 anos de trabalho efetivo com crianças - 30 anos na Instituição
P	- 34 anos de formação docente - 30 anos de trabalho efetivo com crianças - 22 anos na Instituição
C	- 27 anos de formação docente - 27 anos de trabalho efetivo com crianças - 20 anos na Instituição

Tabela 7- Caraterização das Educadoras do estudo

As Educadoras de Infância entrevistadas têm por base académica a formação na área da educação, sendo que duas delas se formaram em Leiria e a terceira em Lisboa. No que diz respeito ao tempo de serviço, todas as Educadoras têm entre 17 e 34 anos de exercício docente, mas já todas se encontram a exercer funções no contexto de Educação de Infância à mais de 26 anos, grande parte deles (senão todos), passados naquela Instituição, que na valência de Creche, quer na valência de JI.

No que diz respeito aos espaços utilizados para o ensaio investigativo, tive à minha disposição as salas de atividades de Creche e de Pré-Escolar bem como os respetivos espaços exteriores e restantes espaços comuns. Sendo que a intenção seria a de realizar recolhas de dados durante a ação educativa, não houve necessidade de se definirem

⁴ As idades cronológicas eram referentes ao mês de Dezembro de 2018.

momentos específicos para a reunião dos intervenientes num mesmo espaço, ao mesmo tempo.

2.2.2. PROCEDIMENTOS

Para que este ensaio investigativo se desenrolasse, foi necessário que, inicialmente, se definisse uma problemática, preferencialmente relacionada com algum momento que teria sido observado no contexto de PP e que fosse alvo de alguma curiosidade. Tendo concebido já esse passo, passo seguidamente para a formulação de uma pergunta de partida e dos referidos objetivos. Seguidamente, procedeu-se a uma revisão da literatura que permitiu a sustentação teórica do estudo e ajudou na definição dos procedimentos metodológicos, onde se indicaram quais os intervenientes no estudo bem como o contexto onde estes se inserem, quais as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Após isto, importa então apresentar e analisar os dados recolhidos, discutindo os resultados obtidos ao longo do estudo.

A recolha de dados foi feita em momentos distintos, sendo que primeiramente se deu a oportunidade de acompanhamento das crianças nesta transição para a EPE, momento que deu origem ao primeiro registo de ocorrências significativas.

Seguidamente passou-se às entrevistas às educadoras de infância implicadas no processo de transição das crianças em questão, da Creche para o JI bem como à Coordenadora Pedagógica de JI a fim de recolher as suas aceções acerca desse mesmo processo. Para facilitar a análise das entrevistas, criou-se uma matriz de categorização (anexo 5), dividida em Blocos, cada um deles com uma finalidade informativa distinta (anexo 11).

Seguidamente foi promovida uma interação com as crianças em questão de modo a obter informação acerca da sua adaptação ao JI, momento esse registado em vídeo e o conteúdo recolhido encontra-se registado em tabela.

2.2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Neste ensaio investigativo, os instrumentos de recolha de dados escolhidos foram a observação direta e participante, registos fotográficos, registos videográficos e entrevistas.

De modo a conseguir recolher informações acerca das perspetivas das crianças, opto pela observação direta e participante com registo de notas de campo, pela análise dos registos pictográficos (desenhos) das crianças e pela realização de conversas/entrevistas semiestruturadas tanto às crianças como às educadoras que as acompanharam neste processo, analisando posteriormente o conteúdo das respostas.

Como se sabe, um dos métodos de recolha de dados preferencial neste tipo de estudos é a observação direta e participante. Como refere Fortin (2003), “A observação direta visa descrever os componentes de uma dada situação social” (p.241) e “é utilizado quando objeto do estudo a empreender requer dados que dificilmente podem ser obtidos de outra forma para além da observação.” (p. 242). Assim sendo, o meu papel enquanto observadora foi o de acompanhamento constante e de integração na situação em estudo. O registo desta observação também pôde tomar vários modelos. Importa salientar que “as “situações educativas” são situações humanas e sociais e têm, (...) a característica de ocorrerem apenas uma só vez e de não serem, portanto, integralmente reproduzíveis”. (Estrela & Ferreira, 2001, p. 49). Ainda assim, adotei um modelo de registo de ocorrências significativas para a análise da informação recolhida no primeiro momento, que demonstra os comportamentos, tal como se apresentaram ao longo da observação.

Já para a análise das entrevistas, dispus a informação em tabelas para análise de conteúdo que incluem as questões realizadas, excertos das respostas dadas pelas entrevistadas e ainda algumas observações que poderiam ser pertinentes. A análise de conteúdo é “um conjunto de procedimentos metodológicos que visa a produção de um texto analítico e o corpo textual dos documentos recolhidos, de um modo transformado” (Oliveira, Entre o Jardim de Infância e a escola do 1º ciclo - Diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória, 2015, p. 108).

Observação na creche

“O adulto implicado profissionalmente na ação e relação com a criança tem necessidade, em certos momentos, de se distanciar e, graças a modelos simples, observar com o máximo de objectividade as formas de estar da criança; ele tem necessidade de referências para comparar um estado actual com um estado anterior.” (Vayer, Coelho, & Pinheiro, 1990, p. 1)

Os momentos relativos à observação dos sujeitos decorreram em diferentes momentos, mais ou menos projetados para o fim. Podemos definir então um tempo cronológico referente à observação de incidentes críticos referentes ao tema, que iria desde o dia em que decorreu a situação desencadeadora desta investigação até ao término da Prática Pedagógica naquela valência, sendo o processo continuado aquando da passagem para a valência de Jardim de Infância e terminado também no último dia de PP naquela Instituição.

São também definidos, á posteriori, dois momentos em que observo diretamente estratégias estipuladas pelas educadoras implicadas no processo, aquando do acompanhamento das duas crianças à sala de Jardim de Infância, para onde transitaram.

Entrevista às duas educadoras e à coordenadora pedagógica

Por entender que esta seria uma das formas mais acessíveis de deter conhecimentos acerca da implementação do processo pela comunidade educativa, decido realizar entrevistas de carácter exploratório às educadoras das salas por onde as crianças iriam fazer a transição e adaptação bem como às diretoras pedagógicas de cada valência. Assim, foram realizadas entrevistas às duas educadoras de Infância implicadas bem como à Diretora Pedagógica de JI, com o intuito de confrontar o observado com as conceções de cada educadora acerca do processo. Refiro ainda que a educadora da sala de creche a quem fiz a entrevista era também a diretora pedagógica daquela valência. Assim, decidi implementar esta técnica para evitar a perda de informação que poderia ser necessária, partindo do princípio que este tipo de entrevistas “têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado e que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo (...)” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.68).

O tratamento da informação encontra-se nas tabelas relativas à análise de conteúdo. Esta forma de tratamento de informação baseia-se num “conjunto de

procedimentos metodológicos que visa a produção de um texto analítico e o corpo textual dos documentos recolhidos, de um modo transformado. O investigador, através de uma interpretação adequada, deve definir regras e justificar teoricamente essa transformação” (Oliveira, 2015, p. 108).

Assim, defini que seria mais fácil a distribuição de questões por blocos temáticos, surgindo então quatro blocos. Cada bloco trataria de diferentes questões por forma a abranger o maior número de assuntos possível e de organizar as questões de forma a que a sua colocação fosse fácil e integrada.

Blocos Temáticos	Significado
Bloco A - Bloco introdutório: relação entre entrevistador e entrevistado	Neste bloco pretende-se explicar às educadoras a importância de participarem na entrevista, estabelecendo um clima de confiança e empatia informando-as sobre a temática do trabalho, os objetivos, a relevância das questões e solicitar-lhes a colaboração e autorização para gravar a entrevista.
Bloco B - Dados sobre as educadoras	Aqui pretende-se conhecer as educadoras, as suas habilitações, o tempo de serviço.
Bloco C - Transição entre creche e jardim de infância - perspectiva das educadoras e da Diretora Pedagógica	Aqui pretende-se conhecer as perspetivas das educadoras e da Diretora Pedagógica relativamente ao processo de transição entre a Creche e o Jardim de Infância, no que diz respeito às expectativas pessoais face à transição, ao papel da comunidade educativa nesta fase e à organização dos espaços e tempos referentes ao processo.
Bloco D - Agradecimento	Neste bloco pretende-se agradecer a colaboração, participação e disponibilidade das educadoras e da Coordenadora Pedagógica, reforçando que a sua ajuda foi extremamente importante para a realização do estudo investigativo.

Tabela 8- Blocos Temáticos de análise

O primeiro refere-se a uma fase introdutória, o segundo faz referência às questões relacionadas com a formação académica e o tempo de serviço das profissionais de educação, o terceiro integra as questões referentes à questão de investigação e o último revela os agradecimentos pela participação e as devidas permissões para o tratamento e divulgação dos dados fornecidos

A informação recolhida foi posteriormente registada e analisada, tendo como recurso uma tabela de análise de conteúdo que me permitiria catalogar os blocos temáticos, fazendo referência direta às unidades de registo, aos indicadores e a observações.

Entrevista/desenhos às crianças

Com estas atividades pretendo obter uma visão mais concreta da imagem que os sujeitos investigados retiveram do período em que estiveram na sala de Creche, comparativamente com o período atual em que se encontram no Jardim de Infância. A recolha destes dados foi feita cerca de 4 meses após a transição entre as valências e encontra-se registada em vídeo.

A escolha do desenho para modo de representação gráfica prende-se com o facto de que, de modo geral, “a criança tende a utilizar este modo de expressão de forma natural e simplificada. É através do desenho que a criança deverá conseguir expressar-se, utilizando uma espécie de linguagem simbólica, que refletirá a sua personalidade e individualidade. Assim, o desenho é reflexo e estimulador do desenvolvimento da criança.” (Sousa, 2003). Ainda segundo Passarinha (2012),

“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.” (p.15)

Ainda assim, pretendi que houvesse um registo videográfico do momento para que houvesse uma complementaridade de informação pois, durante a atividade, surgiriam comentários que seria necessário averiguar a fim de se compreender e ter melhor clareza relativamente às produções gráficas das crianças.

No dia 7 de janeiro, no período da tarde, dirijo-me até à sala de pré a fim de poder interagir com as crianças integradas no estudo e, através dessa interação, compreender quais as ideias que as crianças ainda têm da sala creche, de onde transitaram. A esta data, as crianças poderiam ainda encontrar-se em período de adaptação e, do diálogo com elas poderia surgir a oportunidade de perceber se esse período já teria terminado e se as estratégias utilizadas no processo de transição e adaptação teriam sido bem sucedidas.

Os conteúdos relativos à conversa com crianças são diferentes dos blocos das entrevistas aos outros intervenientes, sendo que aqui não defini blocos temáticos mas sim categorias relativas à natureza das questões que ia colocando.

Estas questões surgiram ainda em três momentos diferentes, ou seja, foi feita uma primeira abordagem onde surgiram as primeiras questões da categoria I, depois surgiu a

oportunidade de nos dirigirmos à sala de creche, daí a implementação da categoria II que faz referência ao momento de exploração do espaço exterior daquela valência e, finalmente, a categoria III que faz referência ao momento de volta à sala de JI onde surge a produção gráfica orientada.

No que diz respeito à análise dos dados recolhidos, este processo é entendido como sendo

“de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

Assim, procedeu-se primeiramente à transcrição das entrevistas e do vídeo, para melhor tratamento da informação e seguidamente à análise do conteúdo das mesmas, definindo-se como categorias de análise, no caso das entrevistas, as questões incluídas nos Blocos temáticos (tabela 6) e no caso do vídeo, três momentos considerados de importância para o estudo, sendo que, para melhor tratamento dos dados, defini que a categoria I seria a primeira parte da conversa informal, vista como uma introdução, a categoria II é o momento em que as crianças do estudo se dirigem até à sala de creche e exploram o espaço e a categoria III é a segunda parte da conversa informal onde as crianças fazem uma produção gráfica cujo tema seria a sala de creche.

2.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste ponto, primeiramente demonstro, através do registo de ocorrências significativas, como decorreu a primeira estadia das crianças do estudo, na sala para a qual iriam transitar e, posteriormente, procuro encontrar e sistematizar as respostas à questão de investigação a que me propus defender, referindo-me às estratégias de transição entre a Creche e o JI utilizadas pelas profissionais de educação implicadas no estudo. Para isso utilizei as entrevistas às educadoras e a recolha do testemunho e de produções plásticas das crianças para que, através daquele momento, pudesse compreender o percurso realizado pelos intervenientes. É de referir que, assim, a apresentação dos resultados relativos às entrevistas realizadas às educadoras é apresentada em simultâneo por considerar que,

deste modo, será possível, com mais clareza, evidenciar semelhanças e diferenças relativamente às ideias veiculadas por cada uma das educadoras, caracterizando-as.

2.3.1. CONCEÇÕES SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA

Ao analisarmos as entrevistas, de modo geral, percebemos que é unânime a consideração de quão delicado é o processo de transição e adaptação entre a Creche e o JI, sendo que há uma certa preocupação por parte destas profissionais de educação na produção de ações que visem amenizar as possíveis consequências menos positivas nas crianças, de uma transição entre valências educativas.

Este reconhecimento da importância do papel do educador na transição entre Creche e JI é confirmado por Formosinho et.al. (2016) que descreve a sua importância “não só para ajudar a viver a situação específica, mas também para construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento, como sendo um desafio.”

2.3.1.1. DIFERENÇAS ENTRE A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA

No que diz respeito às respostas dadas pelas entrevistadas acerca das diferenças e semelhanças no ambiente educativo das salas de Creche e JI em termos de espaços, materiais, tempos, e currículo, estas foram novamente da mesma opinião, ou seja, que todos os espaços são singulares sendo que “tanto o espaço físico como os materiais estão adaptados às necessidades das crianças” (Entrevistada Ed. P. - 04/06/2019) e que “têm de ser diferentes porque as características e as necessidades de desenvolvimento de crianças em Creche é diferente de crianças em Pré-Escolar” (Entrevistada Ed. C. – 04/06/2019)

Assim, para as educadoras, o espaço físico de Creche é diferente do de JI e tanto os materiais como o currículo e os momentos de rotina são adaptados às idades, características de desenvolvimento e aprendizagem e necessidades das crianças. Estas opiniões vão ao encontro das ideias de Faria (2003) quando afirma que os espaços, os tempos e o currículo são, então, meios de potencializar nas crianças as várias dimensões humanas e que se torna fulcral que o desenvolvimento das crianças pequenas seja

suportado por um currículo individualizado e responsivo que vá ao encontro das necessidades únicas de cada criança (NTICCHC, 2010) seja em Creche, seja em JI.

2.3.1.2. A ADAPTAÇÃO AO JARDIM DE INFÂNCIA

No que diz respeito à entrada/chegada das crianças a um novo contexto/valência, há duas perspectivas, a primeira relacionada com a chegada das crianças que vêm do meio familiar e a segunda com as crianças que transitam entre valências, dentro da mesma instituição, esta última mais pertinente para o estudo em questão. Não obstante, todas as entrevistadas referem que qualquer uma das situações provoca nos intervenientes (pais, criança e educadora) um rol de emoções, por se tratar de “um período sempre um bocado doloroso” (Entrevistada Ed. C. – 04/06/2019). Isto é compreensível quando fazemos o paralelismo com o que nos diz Vasconcelos (2007) quando refere que, a criança, em contexto de transição, lida com uma posição entre três níveis ecológicos dentro do microsistema de Bronfenbrenner, citando, “o mundo da família, o mundo do jardim-de-infância e o mundo da escola” e, caso não haja uma preparação sólida da criança para lidar com o momento, o seu processo de adaptação pode estar em risco.

2.3.1.3. ESTRATÉGIAS DE TRANSIÇÃO PARA O JARDIM DE INFÂNCIA

Deste modo, as educadoras referem a importância de aquando da entrada das crianças pela primeira vez na instituição, o processo de transição ser gradual, fruto de uma participação e esforço coletivos, e estabelecem as suas próprias estratégias de facilitação na transição e adaptação das crianças ao novo contexto, sendo que, em comum, concordam que o processo é estabelecido para o período de tempo de uma semana, onde são então colocadas em prática as tais estratégias, como sendo a permanência dos pais/familiares na instituição em acompanhamento à criança referindo que os pais são convidados a “gradualmente, ao longo de uma semana, vir com a criança e ficar com a criança” (Entrevistada Ed. C. – 04/06/2019). As educadoras referem que habitualmente utilizam um conjunto de estratégias que vão desde uma atenção mais individualizada, ao incentivo à convivência e partilha com as outras crianças

As restantes estratégias referidas são as habitualmente utilizadas aquando da transição de crianças dentro da instituição, sendo elas a atribuição de uma atenção mais individualizada, e a promoção de momentos de convivência e partilha.

Assim, para ambas as Educadoras, o papel dos intervenientes no processo de transição da Creche para o JI torna-se então fundamental sendo que estes são, como nos diz Formosinho (et al, 2016) quem vai ajudar a criança a saber “viver a situação específica”, vendo nesta um “potencial de crescimento, (...) um desafio”.

No que diz respeito à visão das educadoras fazendo referência à importância de se dar uma continuidade educativa aos processos, estas admitem haver uma continuidade educativa, não descurando os níveis de desenvolvimento e aprendizagem relativos à faixa etária, ou seja, admitem que deve existir uma continuidade educativa, procurando-se uma adaptação aos níveis de desenvolvimento e aprendizagem da faixa etária em questão. Esta continuidade processa-se na articulação entre as profissionais de cada valência, através das reuniões semanais estipuladas pela instituição. Como nos diz a Educadora P. (04/06/2019), “é-me passada toda a documentação, quer administrativa quer de trabalhos realizados pela criança” e que esta os transforma em ferramentas para a sua ação. Assim, no dia-a-dia do período de adaptação, a educadora opta por “começar por qualquer coisa que eles já consigam e que tenham sucesso em fazer e depois ir avançando e dificultando os novos desafios”. Numa fase inicial é passada toda a documentação institucional e produzida pela criança. Ainda assim, apenas uma das educadoras refere que utiliza essa informação para regular os momentos de desenvolvimento e aprendizagem da criança em questão dizendo que, são esses registos que lhe permitem conseguir adaptar a sua ação às características globais da criança, indo ao encontro do que nos diz a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, quando refere que é através do processo individual da criança que o educador pode, através deste, “facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequada”.

No que diz respeito aos tempos de adaptação das crianças aos novos contextos, as educadoras admitem que os processos por estas adotados são puramente instintivos, baseados sobretudo na experiência das mesmas. Em nenhum momento há referência a algum processo de base teórica que tenha sido motor ou base para uma ação mais adequada no momento de transição/adaptação dos intervenientes, como por exemplo as estratégias de transição e adaptação referidas nas OCEPE (2016).

2.3.1.4. O PAPEL DA FAMÍLIA NA TRANSIÇÃO ENTRE A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA

Quando se colocou a questão que faz referência ao modo como se articula o trabalho com as famílias durante este processo, cada educadora atribuiu a estas um papel diferente. Uma das Educadoras, a de Creche, refere que a troca de informação se torna meramente informativa de questões institucionais (“data da transição é em janeiro porque o critério é pela idade da criança”). Outra das Educadoras, a P., utiliza esta relação para uma valorização da criança, referindo os aspetos positivos dessa mesma relação e transmitindo sentimentos de confiança e serenidade, sendo esta a aceção mais relacionada com o que nos diz Sim-Sim (2010) quando refere que esta relação tem um “papel pertinente” no processo de continuidade educativa e que tal como referem LeeKeeman e Nimmo (1999), “o trabalho com a família tem como objetivo promover a comunicação e as conexões”.

Embora a Educadora C. concorde com as referências dadas, esta admite que, nos dias de hoje, infelizmente, há a atribuição por parte da família do ato de educar/ensinar à escola. Assim, de modo geral, há comunicação, por vezes meramente de carácter informativo, outras vezes de carácter emocional. Normalmente, a comunicação entre os adultos numa fase inicial é marcada pela transmissão de informação pertinente sobre os intervenientes e posteriormente passa-se para uma comunicação de carácter mais informal e pouco informativo.

Em síntese, as três educadoras possuem concepções bastante similares relativamente à importância e delicadeza da transição entre a creche e o JI, salientando-se o trabalho de concertação consubstanciado nas reuniões de equipa.

2.3.2. OBSERVANDO E INTERVINDO NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA

No que diz respeito aos momentos de interação com as crianças do estudo, e como já referido, este aconteceu em três momentos distintos. O primeiro, aquando do acompanhamento das crianças à sala de JI quando estas ainda frequentavam a Creche (anexo 3 - registo de ocorrências significativas nº 1). O segundo, surgiu já no período de adaptação das crianças ao JI (anexo 4 – registo de ocorrências significativas nº 2) e o

terceiro cerca de quatro meses após a transição para o JI (anexo 8 - análise de conteúdo da intervenção com as crianças).

As três ocorrências que considereí significativas foram registadas em notas de campo e em fotografia e apenas uma delas em vídeo. É importante realçar que, devido ao nível de desenvolvimento linguístico próprio da idade, os dados recolhidos não demonstram profundidade, por as crianças não conseguirem algumas vezes verbalizar as suas ideias.

Deste modo, fazendo referência ao primeiro momento, cujo objetivo geral estipulado seria *compreender quais as estratégias utilizadas pelas educadoras no primeiro momento de relação com o tema em contexto de sala de atividades*, percebi que há um trabalho feito pelas educadoras que visa informar as crianças da situação que está a ser produzida. Assim, num primeiro momento, a educadora da sala de Creche questiona as crianças sobre a possibilidade de quererem deslocar-se por breves momentos até à sala de JI, para onde irão transitar. Acompanhadas por mim, as crianças aceitam a proposta.

Sabendo que, como referido nas OCEPE (2016) “os comportamentos de cada criança, quando em presença de um meio relativamente novo (...) são variáveis e dificilmente previsíveis”, já na sala de JI, as crianças entram na sala, observam o espaço e as ações dos que as integram. Num primeiro momento não se estabelecem ligações. Com o passar do tempo, vai-se promovendo um momento ou outro de integração daquelas crianças na dinâmica da sala de atividades, como momentos de observação de comportamentos daquelas duas crianças em contexto. Estas terão sido algumas das estratégias utilizadas pela educadora da sala de JI para promover uma transição e adaptação e que o processo decorra da maneira mais suave possível (...) planejado e organizado, evitando-se rupturas bruscas para as crianças” (Vercelli & Alcântara, 2020).

No que diz respeito ao segundo momento, este deu-se poucos dias após a transição formal das crianças para a sala de JI, ou seja, depreende-se que estas ainda se encontrassem em período de adaptação à nova realidade, o que se podia verificar nas suas ações, referidas no registo de ocorrências significativas daqueles dias. As suas atitudes iam ao encontro das palavras que as educadoras produziram relativamente ao modo como as crianças se poderiam sentir durante o período de adaptação, como sendo a ansiedade e a tristeza.

Passados alguns meses, surge a terceira intervenção, com o intuito de procurar dar uma resposta ao último objetivo específico deste estudo, “*Compreender como é que as*

crianças percebem a transição e continuidade educativa entre a Creche e o Jardim de Infância”.

Baseando-me nas conversas informais que tive com as crianças, registadas em vídeo, pretendia também aliar a este momento, a proposta de as crianças realizarem uma produção gráfica (desenho) (anexos 9 e 10 - Produções gráficas das crianças do estudo, realizadas no momento da entrevista, após a visita à sala de Creche) que, propositadamente, contivesse as lembranças de cada criança acerca da sala de Creche, uma vez que “o desenho é reflexo e estimulador do desenvolvimento da criança” (Sousa, 2003), daí que este momento poderia servir de ferramenta para, através deste, se poder de alguma forma perceber quais as primeiras ideias que as crianças ainda tinham da sala de Creche e, sobretudo, quais as referências verbais que iriam acompanhar as imagens. Assim, percebi que iria atingir um dos objetivos a que me propus responder, sendo ele “*Compreender como é que as crianças percebem a transição e continuidade educativa entre a Creche e o Jardim de Infância*” a partir do momento em que as crianças começam a verbalizar o que iam desenhando e que, o grande indicador de que a adaptação teria sido agradável estava relacionado com o facto de as crianças se referirem à sala de creche dizendo “aqui é dos bebés (Entrevista Cr I. – 09/01/2020) ou referindo-se às janelas da sala de JI como “as janelas da nossa sala” o que demonstra que estas já detêm um sentimento de pertença aquele espaço, nunca, contudo, demonstrando nenhum tipo de ideia mais negativa em relação ao espaço de Creche, observável na sua visita ao espaço exterior de Creche e aos diálogos que foram produzindo relativamente aos objetos e aos momentos que mais gostavam da sala de Creche, nomeadamente quando uma delas, a I. fez referência ao “mickey” (Entrevista Cr I. – 09/01/2020), o seu peluche favorito, e a S. fez referência às “tranças bonitas” (Entrevista Cr S. – 09/01/2020), momento diário em que a educadora fazia tranças às meninas da sala.

2.3.3. SÍNTESE

Em síntese, podemos elencar de forma direta todas as estratégias identificadas ao longo deste percurso investigativo, através da tabela que se segue, focando-nos nas Observações e nas entrevistas realizadas, fundamentando-as.

Estratégia na transição para o Jardim de Infância	Observação/ Entrevista	Fundamentação
1. “A Educadora recebe as crianças junto à porta”; 2. “sugere que se juntem às outras crianças no tapete”; 3. “A Educadora sugere que se arrume a sala para jogarem ao jogo do lenço”;	Observação 1 (19/12/2018)	“É fundamental que o adulto ajude a criança nestes momentos “não só para ajudar a viver a situação específica, mas também para construir mentalmente essas situações como sendo um potencial de crescimento, como sendo um desafio” (Formosinho, et al, 2016, p.37).
4. “Interagimos bastante no período que antecede essa transição” 5. “é-me passada toda a documentação (...) para saber por onde é que hei-de avançar” 6. “nós vamos convivendo sempre com a primeira sala de pré (...) vamos fazer uma visita, vamos ver os meninos da sala dos 3/4” 7. “chamar a atenção que (...) vão para a sala dos grandes (...), podem ir passear à Batalha, podem ir no autocarro à praia”	Entrevista Ed. P. (04/06/2019) Entrevista Ed. E. (04/06/2019)	“há uma interação direta entre atores que aí desempenham diferentes papéis (...) e desenvolvem forma de relação interpessoal, implicando-se em atividades específicas que se realizam em espaços e tempos próprios” (Papalia & Feldman, 2013, p.68). “pela participação em diversos ambientes (...) as crianças alargam os seus conhecimentos, consolidam diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto” (Portugal, 2008, p. 43)
8. “Aquelas são as janelas da nossa sala” 9. “eu esqueci de fazer a nossa sala mais maior que a da (...)”	Desenho I. (09/06/2019)	“É através do desenho que a criança deverá conseguir expressar-se, utilizando uma espécie de linguagem simbólica, que refletirá a sua personalidade e individualidade. Assim, o desenho é reflexo e estimulador do desenvolvimento da criança.” (Sousa, 2003).

Tabela 9 - Estratégias de transição entre a Creche e o Jardim de Infância

Revisitando os dados recolhidos, através da tabela 9, podemos perceber que estas educadoras valorizam, acima de tudo, as interações, não apenas durante o período de transição entre a Creche e o JI mas também nos tempos que o antecedem. Isto revela que, há uma preocupação em fazer com que esta “passagem de um lugar para o outro, de um estado para o outro” (Morato, 2012, p.57) não se cinja apenas ao lugar e ao estado mas que também se tenha em consideração as relações humanas que, nesta passagem, são a base para a criação de laços e de momentos de bem-estar entre todos os intervenientes. É verificável também que as educadoras valorizam a transmissão oral da “visão positiva desta passagem” (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97), fazendo com que a criança possa “sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam” (*idem*, p.97).

Sabemos assim que, quando todas as estratégias, tanto estas como outras, forem bem sucedidas, irão contribuir para o desenvolvimento holístico da criança no seu novo contexto educativo, o Jardim de Infância.

2.4. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Terminada a fase de apresentação e análise dos dados recolhidos, importa agora refletir sobre a pergunta de partida “*Que estratégias poderão ser adotadas na transição entre a Creche e o Jardim de Infância para uma adaptação de qualidade ao novo contexto?*”, procedendo ao registo de algumas aceções e conclusões a que cheguei no decorrer da investigação.

No que se refere aos Objetivos do estudo, penso ter conseguido obter referências pertinentes para chegar às suas respostas, através de todo o enquadramento teórico, das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, nomeadamente as entrevistas e os registos de ocorrências significativas, onde se puderam identificar algumas das estratégias adotadas pelos profissionais de educação no processo de transição da Creche para o JI e adaptação ao JI e nas políticas implementadas para que haja continuidade educativa das pedagogias.

Ainda assim, importa refletir sobre as limitações do estudo, sendo que, o maior desafio terá sido mesmo o iniciar desta investigação. Como já referi, num mesmo dia, surge o momento de ida com as crianças à sala de JI e o modo como me coloquei face ao desafio poderia ter sido muito melhor preparado, caso conseguisse prever o momento e o seu desenvolvimento. Todos os momentos podem ser justificados pela inexperiência e pela falta de conhecimento acerca do acontecimento.

Esta inexperiência, posso dizer que seja revista também na qualidade da recolha dos dados necessários para que a investigação decorresse de uma forma mais restrita e exímia, sendo que estes não puderam ser recolhidos nos tempos e espaços mais apropriados.

Ainda refiro o facto de estar, ao mesmo tempo, a desempenhar dois papéis, o de interveniente e o de “investigadora”, sendo que, mais uma vez, devido à minha falta de experiência, não foram conciliados da melhor forma, sendo que, por alguns momentos, me poderei ter descurado de um dos papéis, em detrimento do outro, por inúmeras razões, sendo uma delas a recolha de informação que poderia ser pertinente para a investigação, em determinados momentos.

Outra limitação foi a evidência da falta das vozes das famílias no estudo, ou seja, o facto de eu não ter estipulado um tempo cronológico para os acontecimentos mais

significativos, fez com que o momento em que poderiam ter sido recolhidos os testemunhos das famílias das crianças do estudo, fosse deixado para segundo plano.

Relembro que este estudo foi desenvolvido na primeira PP do Mestrado, que decorreu entre os meses de outubro e janeiro, sendo que a situação desencadeadora do estudo tenha surgido apenas no mês de dezembro, mês esse em que as mestrandas cumpriam o calendário escolar do IPL e não o da IPSS, fazendo com que os tempos de ação fossem díspares. Penso que, ainda assim, todas estas limitações tenham servido de sugestões a ter em conta em investigações futuras, sendo que, o mais importante terá sido cumprido.

PARTE II – REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I E II

A presente parte deste relatório de PES refere-se, tal como nos indica a sua descrição, ao meu percurso de aprendizagens em contexto de Jardim de Infância I e II. O primeiro refere-se à ação na mesma IPSS onde fiz a PP de Creche e decorreu no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo de 2018/2019. O segundo refere-se à ação numa Instituição Pública de Educação, situada na Marinha Grande e decorreu no primeiro semestre do segundo ano do mesmo Mestrado, no ano letivo de 2019/2020. Ambas as experiências educativas detinham a mesma ordem de acontecimentos que a PP em Creche, ou seja, iniciaram-se com um período de observação e depois seguiam-se as intervenções de cada mestranda, semanalmente e de forma intercalada.

Deste modo, nesta parte, apresentam-se dois capítulos, em que primeiro se refere à PES em contexto de JI I, onde são expostas as aprendizagens significativas retiradas do contacto com o contexto em questão. O segundo capítulo refere-se ao contexto de JI Público e também apresenta uma breve caracterização do contexto educativo, do grupo de crianças e quais as aprendizagens mais significativas naquele contexto específico.

CAPÍTULO III – O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

3.1. O CONTEXTO E O GRUPO DO JARDIM DE INFÂNCIA I

Segundo as normas do Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, é habitual que a PP em JI I decorra no mesmo estabelecimento de educação que a PP em Creche. Deste modo, neste contexto, voltei à Batalha, desta feita sendo integrada na última sala de atividades de Jardim de Infância, composta por 23 crianças, de três níveis etários, ou seja, crianças com 4, 5 e 6 anos, onde 12 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Das vinte e três crianças, 5 pertenciam á faixa etária dos 4-5 anos e as restantes á faixa etária dos 5-6 anos.

O grupo de crianças que frequentava esta sala podia ser visto como sendo heterogéneo, principalmente quando nos referíamos aos grupos etários, embora a grande característica que os definisse como tal, seria o nível de desenvolvimento global que tendia a ser díspar independentemente das idades.

Todas estas crianças frequentaram as salas de Jardim de Infância das faixas etárias anteriores, ou seja, já tinham ingressado no Centro Infantil à pelo menos dois anos, sendo que três destas crianças estavam a frequentar esta sala pela segunda vez. De modo geral, o grupo de crianças não apresentava nenhum tipo de dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem e o seu comportamento era maioritariamente aceitável pelos adultos da sala. Em concordância com as faixas etárias, o grupo de crianças era autónomo, quer na higiene, quer nas refeições. As cinco crianças mais novas ainda dormiam a sesta e, para tal, dirigiam-se à sala da faixa etária anterior.



Figura 6a) Sala de Atividades



Figura 7- b) Sala de atividades

No que diz respeito aos recursos materiais da sala de atividades, embora não sejam todos explorados de igual forma pelo grupo. Algumas áreas pedagógicas são mais amplamente exploradas que outras, o que é compreensível sendo que os espaços da sala estão apresentados de forma a que todas as crianças possam ludicamente explorá-los, conforme os seus interesses.

Em termos de áreas pedagógicas, a sala possui a área da casinha/cozinha, composta por um armário de madeira em miniatura, idêntico a um armário de arrumar loiça, uma caminha de bebé de madeira, um baú para arrumos diversos (roupa do bebé, frutinhas, loiça, brinquedos variados). Esta área possui alguns peluches, nenucos, e brinquedos avulsos.

Podemos também encontrar a área da garagem, a área de trabalho constituída por 8 mesas que se subdividem em dois grupos de quatro mesas de atividades, com vinte e cinco cadeiras, a área de acolhimento, composta por dois tapetes laváveis, a área da biblioteca, a área dos jogos (esta concentra-se igualmente dentro de um armário, de livre acesso às crianças, que, aquando o grupo deseja explorar os jogos existentes, utiliza a área da mesa de atividades como suporte) e, por fim, a área da expressão plástica. Esta concentra-se também num armário. A área de tapete é composta por dois tapetes, com cores variadas. É amovível, podendo ser utilizado e arrumado conforme a atividade em causa. As 4 mesas de atividades também são organizadas conforme a atividade que esteja a ser realizada. Por exemplo: se for uma atividade de grande grupo as mesas são juntas ao centro da sala, caso surjam atividades que dispensem de maior espaço, estas são arrumadas de forma dispersa pela sala para promover a atividade motora da criança. Existe também um cesto onde estão arrumados legos. Estes são utilizados em momentos devidamente sinalizados e planeados, para evitar a desarrumação do espaço.

A sala tem também alguns recursos ao nível de obras de literatura para a infância, estando estes arrumados numa estante ao nível dos olhos da criança. Por fim, a sala possui um armário de apoio à prática pedagógica. Armário esse que serve de armazém para material de desgaste, guardar documentos oficiais (tais como o Perfil de Aluno), e fichas utilizadas em atividades, entre outros.

Adjacente à sala de atividades podemos encontrar uma casa-de-banho para usufruto das crianças daquela sala e das crianças da sala ao lado. Este espaço conjunto, ao nível de recursos materiais dispõe de sanitas, lavatórios e um poliban. Em termos de espaços

designados a cada criança, temos os cabides, os espaços diretamente por cima destes onde cada criança tem o seu material para a higiene oral e uma garrafa de água. Ainda numa prateleira superior, estão as garrafas de água em stock, devidamente identificadas e uma caixa onde são guardados os bibes adicionais de cada criança.

No espaço exterior podemos encontrar sete pneus de tamanho normal e um balancé. Este espaço é comum a todas as salas de Jardim de Infância. Como regra de bom funcionamento dos dois espaços, esta dita que os materiais de uso exterior não podem ser usados dentro da sala e também não é aconselhável que nenhuma criança leve os materiais de dentro da sala para fora desta.

3.2. AS INQUIETAÇÕES E EXPECTATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA I

O início do segundo semestre em Prática Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, num grupo composto por 23 crianças da última sala, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, foi marcado pelos sentimentos de confiança, determinação e sentido de bem-estar, isto porque o facto de voltar a relacionar-me com a comunidade escolar da IPSS é sempre agradável e prazeroso. Por sentir alguma predisposição e abertura por parte da comunidade, senti-me agradavelmente bem recebida, uma vez mais. Todas estas características fizeram com que a minha habituação ao novo contexto educativo e aos novos intervenientes (crianças) se tornasse mais harmoniosa desde o primeiro dia, facilitando, de certa forma a minha abordagem ao contexto de JI, com o qual nunca antes tinha tido nenhum tipo de contacto formal. As interações surgiram espontaneamente e, uma vez mais, a relação estabelecida com todas as crianças e com os adultos responsáveis pela sala foi de cooperação e compreensão.

Toda a dinâmica de trabalho se tornou, do meu ponto de vista, mais facilitada neste contexto pois, grande parte das indicações que antes não existiam, aqui surgem das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016). Este documento tornou-se assim no intermediário entre os normativos legais e a nossa ação e surgiu no sentido de “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (p.5).

Tal como em qualquer outro contexto educativo, por detrás de uma ação do adulto deverá estar uma intenção que se reflita no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Deste

modo, surge o termo “intencionalidade educativa” que é caracterizadora da intervenção do/a educador/a de infância e foi através desta que foram surgindo as propostas educativas que mais iam fazendo sentido para aquele grupo de crianças em específico.

Defendo que é necessário que o conjunto de intenções esteja adequadamente refletido na adaptação que cada educador/a faz ao seu currículo, tendo em conta os contextos socioculturais, e os níveis de aprendizagem de cada criança e do grupo. Para tal, é necessário que cada profissional de educação tenha em mente o processo educativo pelo qual terá de passar para poder realizar uma prática segura e coerente. Ao seu dispor terá então várias ferramentas que compõem um ciclo, sendo que este é sucessivo e as suas etapas se interligam continuamente. De seguida são exploradas as três primeiras etapas do ciclo interativo referidas nas OCEPE (2016), tendo sido também as três primeiras fases da minha integração na PP.

3.3. OBSERVAR, REGISTAR E DOCUMENTAR – O DESENVOLVIMENTO DO CICLO

Estes três primeiros elementos advêm de um processo, muitas vezes complexo, utilizado pelos profissionais de educação, para atualizar a informação recolhida no que diz respeito ao contexto educativo onde se situam. Assim, num primeiro momento, é através da observação do contexto, dos registos elaborados pelo educador do que é observado, e dos documentos que são produzidos por este, quer durante a sua prática diária, quer através da comunicação com as famílias e outros membros da comunidade, que se inicia um processo de conhecimento holístico da criança. Este processo também se aplica aos contextos de Prática Pedagógica Supervisionada pois este conhecimento é fundamental para que haja uma adequação das práticas educativas e para que se proceda aos restantes elementos, referidos seguidamente.

Importa encontrar ainda algumas aceções relativas ao ato de Observar, de registar e de documentar no âmbito da Educação de Infância, sendo que, o primeiro elemento, a **Observação** é entendida como uma ferramenta fulcral que o/a educador/a põe em prática (nomeadamente na sua sala de atividades) para conseguir recolher uma panóplia de informação do que está ao seu redor, que permitirá fazer ligações com outros momentos

e, a partir da ligação entre todos os momentos observados, poderá obter informação sobre o conteúdo que mais desejar e que lhe poderá ser útil mais tarde na sua prática educativa.

Esta ferramenta foi fulcral nos primeiros dias de PP pois, foi a partir da observação que se pôde recolher informação capaz de determinar, descrever e caracterizar todos os elementos do contexto educativo. O levantamento destes dados foi fulcral para a compreensão de tudo o que as crianças fazem e permitiu-nos dar resposta a algumas questões que foram surgindo ao longo das intervenções. Assim, “A observação da criança é um aspeto importante do papel do educador, pois é a observação que lhe permite compreender o que se passa ou se exprime dentro da sala. É então a compreensão dos fenómenos que lhe permite, (...), ajustar a sua pessoa e as suas propostas à situação geral” (Vayer, Coelho, & Pinheiro, 1990, p. 11).

Referindo as OCEPE (2016), “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.”

Podemos dizer então que a observação tem como principal finalidade um **Registo**, preferencialmente gráfico, que implica a anotação, descritiva ou superficial de ocorrências significativas que poderão, a qualquer momento, ser revisitadas para posterior leitura. Assim, “Ao escrever o que observa e o que ouve o observador cria um registo sobre o qual pode refletir mais tarde, comparar com outros registos realizados ao longo do tempo e, ainda, partilhar e contrastar com outros adultos e com a família da criança” (Parente, Observar e escutar na Creche: para aprender sobre a criança, 2012).

As Orientações Curriculares (2016) indicam ainda estratégias de observação e registo para o educador quando dizem que este poderá em primeiro lugar, “recolher episódios considerados significativos, que podem ser anotados durante o processo ou num momento imediatamente posterior;” ou “utilizar instrumentos pedagógicos de observação sistemática, construídos pelo/a educador/a ou já existentes” (p.14). Mais ainda, “Compreender que a observação se refere sempre à situação em que as crianças estão envolvidas no seu próprio processo de construção de conhecimento permite aos educadores assumirem-se como observadores participantes.” Esta tem um papel bastante significativo, na medida em que deve ser “(...) entendida como uma escuta em

profundidade da criança e das situações de aprendizagem” (Rinaldi, 2006; Hoyuelos, 2012) citado por (Azevedo, 2019, p. 6).

As OCEPE (2016) sugerem que, no momento do tratamento da informação anteriormente recolhida, esta pode ter várias finalidades e pode ser categorizada. Daí, no que diz respeito ao ato da **Documentação** da informação advinda dos elementos anteriores, numa visão de integração da informação recolhida no meio educativo/sala de atividades, “procede-se à elaboração de documentos que poderão ser vistos como “registos de apoio à organização do grupo (quadro de presenças, registo das regras acordadas, quadro de tarefas ou outros), os documentos produzidos com as crianças, em que o/a educador/a escreve o que dizem em grande grupo ou em pequeno grupo, as histórias que contam, etc;” ou então “produções individuais ou coletivas das crianças, os registos dos projetos realizados pelo grupo;” ou até mesmo “registos audiovisuais que documentam momentos e aspetos significativos da vida do grupo ou do processo (fotografias, gravações áudio ou vídeo feitas por adultos ou crianças)” (p.14).

São referidos ainda outros documentos que podem ser produzidos pelo educador de modo a haver uma orientação do seu trabalho diário e de contemplar ainda a participação dos restantes intervenientes no processo educativo do grupo de crianças desde as intervenções das famílias às parcerias com a comunidade.

Após a contemplação destes três elementos, podemos então iniciar o processo de planeamento da Ação educativa e respetiva reflexão e avaliação bem como a avaliação do grupo de crianças no que diz respeito ao seu desenvolvimento holístico. Para tal, pressupõe-se que, “Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. A organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (OCEPE, 2016, p.14).

3.4. DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA: O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO AO JARDIM DE INFÂNCIA

Tal como já referido, esta PP foi realizada na valência de JI, mais especificamente com crianças de 5/6 anos. Ora, vinda de uma sala de Creche, eu própria teria de repensar a minha ação neste contexto e, para tal, teria eu própria de passar por um processo de adaptação ao novo contexto de sala. Sendo que me encontrava na mesma Instituição, esta adaptação iria anular o fator espaço mas, albergaria os fatores tempo e currículo, que são diferentes nesta valência. Referindo (Pité, 1997, p. 10) o conceito de adaptação social está inteiramente ligado com o “processo de ajustamento de um indivíduo ao ambiente. No sentido sociológico, o termo aplica-se quando um indivíduo se ajusta a um grupo social”. Embora já conhecesse o ambiente - instituição, esta adaptação teve de ser feita a um nível mais micro, no sentido em que, a adaptação cingiu-se à dinâmica da sala de atividades e aos seus intervenientes.

A um nível mais abrangente, e tendo sido um trabalho mais extensivo, esta adaptação integrou também o contacto com os normativos legais referentes à educação pré-escolar. O facto de haver Orientações para o trabalho em Jardim de Infância facilitou a construção de novos saberes mas, ainda assim, momentos houve em que a sua operacionalização tivesse ficado aquém do expectável.

Como referido anteriormente, aquando da minha integração no contexto de jardim de infância, esta foi também partilhada com cinco das vinte e três crianças que compunham o grupo da sala. Estas cinco crianças iniciaram a sua transição para a esta sala no mês de dezembro e, em janeiro, estavam a passar por um período de adaptação. No que dizia respeito à observação de medidas tomadas pela educadora para a adaptação destas crianças ao contexto de sala de atividades, estas tinham a ver com a ocupação do espaço do tapete e com a permissão de ida à sesta na sala de onde transitaram. Assim, por exemplo, nos momentos de reflexão oral no tapete, as cinco crianças teriam de se sentar na primeira fila, junto à educadora. Segundo a mesma, isto permitia que as crianças conseguissem manter o foco no que estava a ser falado, por mais algum tempo. Nos momentos e atividades nas mesas, havia o cuidado de estas crianças não se sentarem umas ao lado das outras, mas sim ao lado de um colega mais velho. Isto permitia que cada criança pudesse ter um apoio individualizado por um colega mais velho que, supostamente, já detinha mais conhecimentos.

3.5. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM JARDIM DE INFÂNCIA PARTICULAR

No que diz respeito à minha passagem pelo Jardim de Infância particular, considero que tenha sido um grande tempo de aprendizagens. Este terá sido o tempo em que, pela primeira vez, se toma contacto com um documento orientador da prática educativa como base fundamental dessa mesma prática. Para tal, foi necessário compreender que eu própria teria de proceder a alguns processos intelectuais que me fizessem modificar a minha conceção do ciclo interativo/pedagógico com vista a melhorar de forma substancial a minha prática. Porque essa compreensão não foi sendo tida em conta em todos os momentos, poderei dizer que, devido a essa insegurança nas minhas capacidades, terei deixado com que fatores externos tivessem maior peso e assim me fui anulando, a mim e às competências que fui adquirindo no contexto anterior.

Referindo-me às intervenções, penso que, neste contexto, se tornou igualmente visível a minha capacidade de relacionamento com todos os intervenientes, na medida em que, foi esta facilidade em me relacionar, principalmente com as crianças, que tornou a experiência produtiva e que me levou a projetar cada dia com maior interesse e motivação. Embora possa não ter aproveitado esta minha capacidade ao máximo, penso que terá sido o suficiente para conseguir transmitir os meus interesses e motivações no dia-a-dia na instituição e poder também fomentar os interesses e motivações das crianças, por exemplo, na execução de projetos ou nos momentos de brincadeira livre.

Tendo sido então a minha primeira experiência em jardim de infância, esta também se aliou à primeira vez em que pude aprender a desenvolver um projeto que se pudesse fazer referência a uma metodologia, o Trabalho por Projetos. Este projeto tomou grande parte do tempo de intervenção das mestrandas, mas numa referência positiva pois, grande parte das atividades solicitadas e proporcionadas estariam direta ou indiretamente ligadas com conhecimentos relativos às abelhas.

Considero que esta foi uma excelente oportunidade para a aprendizagem da dinâmica, embora considere também que ainda muito falta aprender. Seja como for, foi um exercício fantástico do qual me orgulho em ter participado. Deste exercício se produziu o Projeto “As Abelhas” um projeto pensado e definido com todos os intervenientes, que respeitou todas as fases de desenvolvimento e que se tornou num objetivo alcançado.

CAPÍTULO IV – A ABORDAGEM DE PROJETO

REVISÃO DA LITERATURA

4.1. INTRODUÇÃO À ABORDAGEM DE PROJETO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, e segundo os critérios estipulados para a organização da mesma, foi indicado que se procedesse a um ensaio investigativo relacionado com a Abordagem de Projeto (AP) ou com a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) em todas as valências. Entendida como uma abordagem pedagógica ou um movimento, a Metodologia de Projeto surge em Nova Iorque, no início do século XX (1918), por W. Kilpatrick (1871-1965), com o intuito de dar menor valor aos currículos instituídos e avançando com a ideia de que, “os interesses e necessidades da criança deveriam ser o motor do currículo” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998). Assim, após alguns anos de divulgação deste Movimento, este chega a Portugal pela mão de Irene Lisboa (1892-1958), escritora, professora e pedagoga portuguesa que publica um documento relativo ao método de projetos intitulado *Modernas Tendências de Educação (1949)* para além de descrever o método, a autora também evidencia casos práticos da sua implementação. Este movimento chega às escolas no final dos anos 70 e, posteriormente à educação pré-escolar, contexto onde a metodologia não surtira grande efeito, por não respeitar os fundamentos pelos quais foi concebida. Assim, neste contexto, os projetos cingiam-se às instituições, surgiam por iniciativa dos educadores e a criança tornava-se exatamente no oposto do expectável, deixando de ser protagonista da sua própria aprendizagem passando a ter um papel passivo.

Mas o que será isto de Projeto?

Sabe-se que, “Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” (Chard & Katz, 1997, p. 3). Isto é, o projeto advém de um acontecimento que surge num determinado momento, que causa algum tipo de dúvida ou interesse à criança e que, naturalmente, esta demonstra querer saber mais sobre, sendo que nesta fase é importante que o educador esteja atento e disponível para receber

toda a informação advinda das concepções que cada criança detém daquele tópico ou tema e partir desse ponto para um trabalho mais alargado, aprofundado e justificado/fundamentado cientificamente. Os grande objetivos desta Abordagem que dizem respeito à criança estão relacionados com o desenvolvimento da “mente” da criança, no sentido em que, será através desta abordagem que se poderá chegar a todas as vertentes desenvolvimentais do ser humano em crescimento, no que diz respeito a construção não só de conhecimentos mas também de capacidades. Assim esta abordagem, “Incentiva-as a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam” (Katz & Chard, 1997, p.6).

No que diz respeito ao tempo que poderá ser determinado para a duração de um projeto, “(...) poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (p.3). Acrescento ainda que, para além destes dois fatores referidos, é importante também que o educador, enquanto mediador de aprendizagens, seja também capaz de mediar esta duração temporal dos projetos, sendo que poderá haver a possibilidade de outros projetos surgirem e se poderem interligar. Deste feita, chegar-se-á a um momento em que, porventura, haja necessidade de dedicar algum tempo a estabelecer qual será o projeto mais lato e quais serão os projetos mais pequenos que poderão ser abrangidos pelo tema a ser desenvolvido. Nos dias de hoje, já se prevê que esta pedagogia seja implícita a muitas práticas pedagógicas, embora não seja adotada por todos os profissionais de educação em termos curriculares, talvez por ser extramente complexa a sua centralização também na criança e no contexto, em detrimento da única centralização no adulto, sendo necessário ainda que a Pedagogia de projeto tenha de ser inculcada nas dinâmicas de PPS, como podemos verificar no nosso Mestrado.

4.2. AS FASES DE DESENVOLVIMENTO DA ABORDAGEM DE PROJETO

Por ser conhecida como uma metodologia processual e ao mesmo tempo dinâmica, Kilpatrick sentiu a necessidade de estabelecer fases para o seu desenvolvimento, visto que cada projeto poderia surgir em qualquer momento, por qualquer razão. Assim sendo, a metodologia divide-se em quatro fases, a serem descritas seguidamente, partindo da aceção da obra *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar (1998)* e das OCEPE (2016).

Fase 1: Definição do Problema

Após identificada a situação, problema ou dúvida, é necessário que se procure a sua discussão para se chegar ao esclarecimento. Assim, nesta fase, “As crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998, p. 140), e esses saberes deverão ser registados. Para tal, é habitual que se utilizem algumas técnicas de registo que compilem as ideias de todos, que poderão surgir em forma de desenho, registo videográfico ou, a mais comum, a elaboração de uma teia de ideias cuja situação inicial se intitula de “o que sabemos”, a situação secundária faz referência a “o que queremos saber” e a situação final refere-se ao modo “como vamos descobrir”.

Fase 2: Planificação e lançamento do trabalho

Neste momento, é importante refletir acerca das questões levantadas na fase anterior e tentar perceber de que forma estas poderão ser colocadas em prática, ou seja, neste momento, segundo (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998), “Dividem-se tarefas, quem faz o quê”. O papel do adulto enquanto interveniente dá-se quando este “observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista” (p.142). Os autores defendem ainda como tarefa organizadora desta fase de trabalho a execução de uma “teia de Ideias” inicial como forma de explanar os conceitos a explorar, interligando com os já existentes. Pressupõem a criação de uma teia Inicial de conhecimentos que vai sendo ampliada à medida que se avança no projeto.

Fase 3: Execução

É neste momento que são colocadas em prática todas as ideias concebidas anteriormente para se conseguirem descobrir as respostas à questão inicial. Como o próprio nome indica, passa-se á execução de atividades de pesquisa, como por exemplo visitas de campo, entrevistas, ou pesquisas na internet. Toda a informação conseguida e registada deverá posteriormente ser organizada e, daqui, passa-se para o que os autores chamam de “multiplicação de linguagens” (p.143) pois, “Durante esta fase as crianças desenhavam, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, (...)” (p.143), enfim, dá-se toda uma panóplia de atividades que promovem o seu desenvolvimento de uma forma holística, ou seja, integrando todas as áreas do saber.

Fase 4: Avaliação/Divulgação

Como o próprio nome indica, nesta fase é tempo de avaliar os processos e as suas relações. Assim, após analisados os conteúdos, é suposto que haja uma relação entre as questões

levantadas inicialmente, com o resultado final. Caso isso não se verifique, há liberdade total para se continuar a investigar e criar novos caminhos. O importante é que esse mesmo processo não se fique pela sala de atividades. Daí a importância da sua divulgação, da partilha do saber, “tornando-o útil aos outros, quer seja a sala ao lado, o jardim de infância mais próximo, o grupo de pais ou meninos mais novos” (p.143).

4.3. O PAPEL DA CRIANÇA

Para uma boa adequação de práticas é de extrema importância que o educador seja capaz de ter uma visão da criança como ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Desta forma, estaremos a dar-lhe ferramentas para que esta possa ser uma criança autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem.

Não podemos descurar a vertente social do processo, sendo que, como nos diz a velha máxima, “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. É importante que a criança seja vista como elemento de um grupo, como parte de uma vida comunitária, com as suas regras de funcionamento e negociações implícitas e que mais importante que tudo, esta se sinta como tal. Assim, todas as fases do Projeto deverão fazer sentido para a criança e é a partir dos conhecimentos que esta já tem sobre um determinado assunto que se prosseguem os momentos de descoberta através de propostas educativas integradoras e que tenham em conta o desenvolvimento holístico da criança.

4.4. O PAPEL DO EDUCADOR

Seja no seguimento desta ou de qualquer outra Metodologia ou Movimento, o papel do educador é primordial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Neste campo, um bom educador deverá ser um bom observador, capaz de ter profundo respeito pela criança, de a encorajar a colocar questões, de a auxiliar a resolver situações problemáticas e de a aperceber-se do que se passa à sua volta, dentro e fora da sala de atividades, implicado sempre a criança no processo de aprendizagem.

Como nos diz Malaguzzi L. (1990), o educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para securizar as crianças. Assim, as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer. É como que tomar a criança pela mão., permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme (entrevista Malaguzzi, 21 de junho de 1990 in: Edwards, Gandini e Forman, 1993, p. 2015).

Assim, é importante que o educador consiga organizar-se física e mentalmente, detendo a ideia de que “desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las é um *habitus* que as profissionais que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação necessitam de promover” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p.30).

4.5. DESCRIÇÃO DO PROJETO “AS ABELHAS”

4.5.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A colocação do problema foi, sem dúvida, a fase mais simples do processo, para nós, sendo que, em qualquer momento, surgiam situações de dúvida, ou surgiam animais voadores vindos do exterior. Os momentos de conversa conjunta no tapete, eram os mais propícios ao surgimento de novos temas e de questões.

A chegada até ao nosso indutor, foi demorada, sendo que apenas uma semana depois conseguimos identificar qual seria o fio condutor que iríamos tomar para o nosso Projeto. Sem experiência suficiente para se tomarem decisões acerca de como iríamos conduzir esta Metodologia, ou sequer se seria necessário a dirigirmos, surgiu um rol de questões por parte das crianças quando nos dirigimos a uma criança perguntando-lhe se se encontrava melhor da sua mão, visto que teria sido picada por uma abelha no recreio, na semana anterior.

No dia 5 de março de 2019, aquando de um momento de brincadeira livre no espaço exterior, uma das crianças é mordida por uma abelha. Levo-a até junto da auxiliar de ação educativa que, prontamente, leva a criança à casa de banho e procede aos cuidados necessários nestas situações. O grupo de crianças que estavam ali perto questiona-me acerca do sucedido, mostrando imenso interesse em saber o que tinha acontecido à colega, porque é que ela estava a chorar, e uma das crianças informa-me que a L.F. (5 anos) tinha sido mordida por uma abelha. Prontamente, pergunto-lhe: *Como sabes que era uma*

abelha, M. (5 anos)? Ao que a criança em questão me responde: *Porque mordeu!*” Logo de seguida, questiono a criança M. da seguinte forma: *“Mas será que as abelhas mordem?”*. Na impossibilidade de conseguirem responder a esta questão, pensámos que este seria um bom mote para a conjugação de todas as ideias em torno deste acontecimento e dos seus intervenientes.

Todas as crianças ouviram a questão feita à criança, e, sem demora, as mais curiosas puseram-se logo a fazer perguntas. Neste momento, identificámos que esta seria a ponta do nosso fio condutor.

Surgido assim o problema, passámos a fase de ordenação de ideias, escritas numa folha pelas mestrandas, através da recolha de informação acerca dos conhecimentos que já detinham sobre abelhas, intitulado “O que sabemos”, ao mesmo tempo que se ia preenchendo também outro documento onde se colocavam as questões para as quais as crianças não tinham resposta imediata, intitulado “O que queremos saber”. Ainda noutra folha, mas já depois de finalizados os documentos anteriores, coloca-se a questão de “Como vamos descobrir” tudo o que se queria saber.

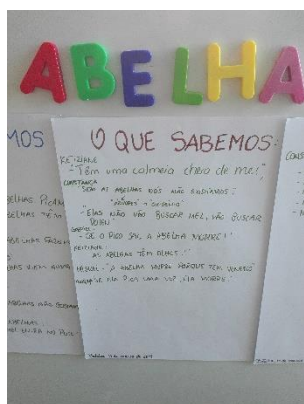


Figura 8- "O que sabemos sobre..."

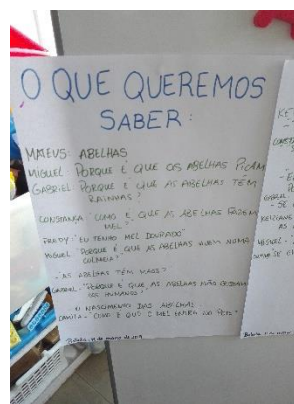


Figura 9- "O que queremos saber sobre..."

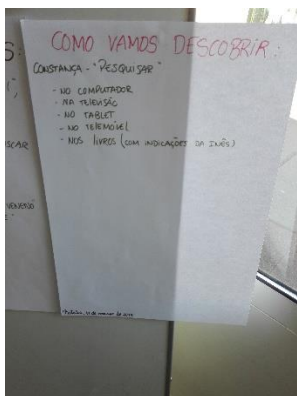


Figura 10 - "Como vamos descobrir mais sobre..."

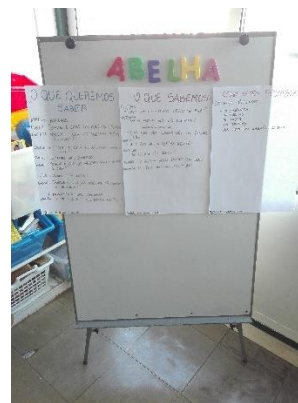


Figura 11- Painel de Investigação

4.5.2. DO PLANEAMENTO À EXECUÇÃO DO PROJETO

Aqui estão implícitas a planificação e o lançamento do trabalho e aqui se pressupõe que se proceda a um levantamento dos conhecimentos que as crianças têm previamente sobre o tema, o que pretendem saber e a forma como irão recolher a informação. De acordo com Leandro (2013), “durante as discussões preliminares as crianças propõem as perguntas que vão procurar responder através da investigação”. Transpondo para o Projeto “As Abelhas”, procurámos organizar esta informação em 4 folhas A3, com os seguintes títulos “O Que Sabemos?”, “O Que queremos Saber?”, “O que Descobrimos?” e “Como Vamos Descobrir?”.

Os autores defendem ainda como tarefa organizadora desta fase de trabalho a execução de uma “teia de Ideias” inicial como forma de explanar os conceitos a explorar, interligando com os já existentes. Pressupõem a criação de uma teia inicial de conhecimentos que vai sendo ampliada à medida que se avança no projeto (Vasconcelos, et al.).

Esta fase, denominada por fase de “trabalho de campo” (Leandro, 2013), é a altura em que se concretiza, na prática, o Projeto definido.

Partindo das questões apresentadas na Figura 15, o Projeto “As Abelhas” iniciou-se com a exploração da morfologia da Abelha (uma vez que uma das questões iniciais foi “Porque as Abelhas Picam?”, derivada da situação desencadeadora do Projeto). O grupo criou registos pictográficos sobre a conceção que tinham da morfologia deste animal e, posteriormente, foram comparadas as representações criadas com uma fotografia trazida pelas mestrandas para a sala de atividades.

Posteriormente, surgiu a curiosidade em responder à questão “Como é Que as Abelhas Fazem Mel?”. Nesta fase iniciou-se o trabalho em torno da temática do “Ciclo do Mel”. Inicialmente foi visualizado o Filme “Abelha Maia – O Filme”, por sugestão de uma das crianças. A partir desta visualização foi construído o jogo do “Ciclo do Mel”. Este jogo recriava o “percurso” desde a recolha do pólen das flores (o facto de ser pólen o produto que as abelhas vão coletar e não mel foi apresentado no filme) até colocá-lo nos frascos. A par com esta temática, foram surgindo questões como “Porque as Abelhas têm rainha?” ou “Porque é que as Abelhas vivem numa colmeia?”. Após conversa com o grupo, foi decidido que, para além de enviar as perguntas para pesquisa em casa com os familiares, revelou-se necessário contactar com um “senhor que soubesse muito sobre abelhas” (G. 17.03.2019). Após pesquisar sobre o nome da profissão, foi elaborado um convite em forma de carta, elaborada com as crianças, para o profissional vir falar à sala de atividades.

O apicultor apresentou a indumentária característica da profissão, uma colmeia (fabricada pelo Homem, uma vez que as crianças já sabiam a forma da colmeia natural), trouxe um pouco de mel para o grupo provar e procurou responder às questões colocadas na Carta para o Apicultor.

4.5.3. DIVULGAÇÃO DO PROJETO

De acordo com Leandro (2013) esta fase “inclui a preparação e apresentação da documentação que foi recolhida e tratada, na forma de demonstração de resultados” (p. 75). A apresentação de resultados culminou com a elaboração de uma exposição, para toda a comunidade, de uma colónia de abelhas, no corredor adjacente à sala de atividades. Estas construções foram feitas a partir de materiais reciclados (fig.14). Houve também a possibilidade de se confeccionarem biscoitos cujo ingrediente principal fosse o mel (fig.13). Durante o período de investigação, uma das crianças referiu que “o mel dá para fazer biscoitos” e daí surgiu a sugestão de integrar a família no projeto quando, a partir de um convite, se pedia aos familiares que, juntamente com as crianças, redigissem uma receita de um alimento que integrasse o mel como ingrediente. Através de votação foi elegida uma receita de biscoitos com mel e foi feita a sua confeção, na sala de atividades. Esses mesmos biscoitos foram degustados na sala, no período do lanche da tarde e cada criança pôde ainda levar consigo um saquinho com biscoitos, para casa.

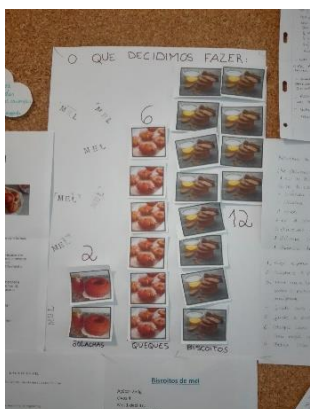


Figura 12- Painel de votações da receita



Figura 13- Confeção de biscoitos



Figura 14- Exposição dos projetos individuais



Figura 15- Saquinhos de biscoitos para as famílias

4.5.4. REFLEXÃO FINAL SOBRE O PROJETO “AS ABELHAS”

Pretendi, com a divulgação deste projeto, perspetivar uma forma diferente de ver o trabalho por projetos como sendo algo muito mais abrangente do que uma única alternativa. Isto para dizer que, sabendo de antemão que um projeto poderia surgir de qualquer situação, surgiram inicialmente inúmeras questões, que me faziam pensar principalmente no desenrolar do meu papel na equipa. Com o aprofundamento de conhecimentos acerca da metodologia, na leitura de textos literários, compreendi que o processo não poderia ser tão estanque, tão inflexível como eu o teria colocado. Daí o prolongamento do projeto ao longo do tempo. Perceber que as crianças seriam as condutoras da viagem, fez com que eu própria me sentisse mais capaz de orientar essa viagem, caso fosse necessário. Felizmente o grupo de crianças demonstrou ser extremamente capaz, criativo e desembaraçado. Este teria sido um Projeto perfeitamente

passível de ter duração de vários meses, até mesmo de um ano. Tanto é que as mestrandas se viram na “obrigação” de passar para a fase final devido ao facto e se estar a aproximar o fim da PP naquela instituição. Mas tenho certeza que algumas daquelas crianças terão continuado as suas pesquisas e terão recriado imensas ideias sobre todos os aspetos que foram envolvendo o tema das abelhas.

4.5.5. AVALIANDO AS APRENDIZAGENS PROMOVIDAS

A Abordagem de Projeto (AP) é uma forma de trabalho muito eclética, na medida em que o tema a explorar, seja qual for a sua situação desencadeadora, “deve permitir a integração de uma ampla gama de domínios disciplinares, como a ciência e artes da linguagem [para além da matemática]”, sendo que esta forma de trabalho remete a criança para o centro da prática educativa, uma vez que “só há projeto se este partir de interesses manifestados pelas crianças” (Leandro, 2013). Esta metodologia pressupõe, para o seu sucesso, um grande trabalho de parceria com a família. Uma vez que se assenta na investigação, esta não deve ser realizada apenas em contexto escolar, a família deve proporcionar, igualmente, diversas situações e contextos de aprendizagem (mesmo que de carácter informal). Tal como está contemplado nas OCEPE,

“cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Silva I. , Marques, Mata, & Rosa, 2016).

4.5.6. DIFICULDADES APRESENTADAS AO LONGO DO PROCESSO

As principais dificuldades apresentadas ao longo da implementação do Projeto, prendem-se, maioritariamente, com a inexperiência em lidar com um grupo de crianças desta faixa etária, particularmente nos momentos de grande grupo. A Planificação do Trabalho não foi executada da maneira mais clara e que proporcionasse uma melhor compreensão por parte do grupo, principalmente pela dificuldade que as mestrandas demonstraram em comunicar eficazmente (entre elas) para que a informação se tornasse clara para todos. Constatamos que a elaboração de uma “Teia de Ideias” permitiria uma melhor clarificação dos conceitos a construir e uma melhor interligação dos conceitos novos com os já existentes.

Por fim, consideramos que a dimensão estética, remetendo para a apresentação de documentação pedagógica e da componente de divulgação, foi, não raras vezes, descuidada, uma vez que, a nível de infraestruturas não permitia exposições de grande relevo e que causassem impacto visual.

Em conclusão, a execução deste trabalho permitiu-nos repensar a forma como o educador de infância operacionaliza a ação educativa, na perspetiva da criança como agente central da prática educativa. A criança deve ser o principal interveniente e, deve partir de si a iniciativa de implementação do currículo.

Como profissionais de educação esta deve ser a principal premissa de ação, na medida em que, apenas desta forma, é possível a existência de aprendizagens significativas, na ótica de Aprendizagem ao Longo da Vida.

A AP fornece as *guidelines* para uma pedagogia participativa. Através da implementação do Projeto “As Abelhas” foi possível observar, em todas as fases, desde a situação desencadeadora até à execução e avaliação (ainda em execução) que as crianças foram o principal motor para uma prática pedagógica intencional.

Esta será uma metodologia passível de ser implementada na nossa prática profissional futura, uma vez que é uma forma de trabalhar «com» as crianças e não «para» as crianças, pedagogia essa, transmissiva, ainda bastante visível nos dias de hoje.

CAPÍTULO V - O CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

5.1. O CONTEXTO E O GRUPO DO JARDIM DE INFÂNCIA II

A Instituição onde realizei a PP em JI público está inserida no Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Poente, este último fundado a 1 de abril de 2013 que, por conseguinte, surge da agregação da grande maioria das escolas que integravam o Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens com a Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte. As suas instalações estão situadas num bairro social, contudo, nas suas proximidades existe uma vasta oferta cultural e de serviços que permitem um trabalho articulado, pelo fácil e rápido acesso, a diferentes instituições.

Este edifício está dividido em dois andares, sendo que no primeiro, funciona, há mais de 30 anos, o 1º Ciclo do Ensino Básico e posteriormente passou a funcionar, no rés-do-chão, a Educação Pré-escolar. É um edifício de tipologia P3 e possui dois pisos com estrutura idêntica.

No rés-do-chão, de um lado, havia uma cozinha e refeitório próprio, onde as crianças faziam as duas refeições, comum a todos os anos. Ainda na mesma divisão, podíamos encontrar uma área polivalente onde funcionavam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e onde se podiam realizar outro tipo de atividades. No mesmo espaço, havia também uma sala de estudo referente às AAAF, uma arrecadação e casas de banho destinadas às crianças e outras aos professores. Do outro lado, situavam-se as cinco salas do pré-escolar e uma sala central, destinada à biblioteca, que integra a Rede de Bibliotecas Escolares.

Na parte exterior, circundante ao edifício, encontrava-se à disposição das crianças um enorme recreio vedado, com relvado, árvores, flores sazonais, um campo de futebol equipado para a prática de várias modalidades desportivas, um anfiteatro, uma caixa de areia, duas zonas com aparelhos para brincarem e algumas áreas pavimentadas. Todo este espaço era comum para o pré-escolar e o 1º CEB.

A sala 5 caracterizava-se por possuir materiais adequados à faixa etária das crianças que a frequentavam, dependendo da sua utilização e necessidades das crianças.

Esta sala estava dividida em várias áreas, nomeadamente a área do jogo simbólico, a área da expressão plástica, a área da biblioteca, a área dos jogos/construções, a área da escrita, a área da comunicação e por fim a área do computador. De acordo com (Post & Hohmann, 2007) é importante (...) criar nas salas de jardim-de-infância ambientes que promovam uma aprendizagem activa, e que para tal devem incluir objectos e materiais que estimulem as capacidades de exploração e observação das crianças (p.161).



Figura 16- Área da escrita



Figura 17- Área do jogo simbólico

A área do jogo simbólico era constituída pelo cantinho da casinha das bonecas, pelo cantinho do castelo e pelo cantinho da quinta. Para cada um dos espaços referidos, existiam materiais inteiramente ligados ao seu contexto, como por exemplo, a existência de objetos de cozinha, figuras referentes ao cantinho do castelo e animais da quinta. Nestas zonas, as crianças tinham a oportunidade de desenvolver a capacidade de representar e imitar comportamentos com os quais contactam diariamente, ampliando desta forma a sua fantasia e o seu poder criativo. A criança tem ainda a oportunidade de interagir de forma intensa com os amigos, enquanto brinca nestas áreas. Como refere (Spodek, 2002) “o jogo simbólico permite às crianças criar situações dramáticas e expressar ideias e sentimentos através de gestos e da linguagem emergente” (p. 161).

A sala possuía também uma área relativa a expressão plástica, onde as crianças tinham ao seu dispor uma diversidade de materiais (pincéis, tintas, colas, lápis e variados tipos de papéis), que lhes possibilitavam a exploração de diversas texturas e técnicas e o desenvolvimento de inúmeras potencialidades no domínio das artes visuais. Os recursos são excelentes para que as crianças possam aperfeiçoar inúmeras capacidades como por

exemplo, a sua criatividade, destreza manual, a coordenação óculo-manual, a imaginação, assim como o sentido estético.

Outra área de extrema relevância para o desenvolvimento harmonioso das crianças é a biblioteca. Esta área era caracterizada por ser uma área bastante cómoda, com muita luminosidade natural, acessível, onde as crianças podiam disfrutar da magia do livro sempre que desejassem. Havia ainda uma área destinada à elaboração de pequenos registos escritos pelas crianças, a “oficina da escrita”. Nesse espaço encontravam-se cadernos de escrita individuais e caixas referentes a cada uma das letras do abecedário, onde as crianças podiam registar as suas ideias e contactar com os grafemas, permitindo-lhes desenvolver competências emergentes de leitura e escrita, pois de acordo Roskos e Christie (2001) com “(...) as actividades lúdicas proporcionam contextos importantes para promoverem actividades de literacia, oportunidades para ensinar e aprender a linguagem escrita, e também proporcionam experiências de linguagem que podem estabelecer ligações entre a linguagem oral e a linguagem escrita” (Mata L.,2011).

O acolhimento era feito na área da comunicação/área da reunião de grupo, onde era dado o bom dia ao grupo, onde se fazia a leitura de uma história e onde se poderia dar início à actividade pedagógica. Era neste espaço que se iam integrando os vários instrumentos de regulação e organização do grupo, tais como o calendário, as regras da sala, o quadro de presenças, a grelha de comportamentos e outros documentos. Nesta área, encontrava-se ainda um quadro do tempo (com dias, meses, anos e estações do ano), bem como um calendário dos aniversários.

Na área do computador, as crianças tinham oportunidade de contactar com as novas tecnologias e desenvolver algumas aprendizagens. Estas poderiam utilizar esta ferramenta tecnológica para realizar jogos, ouvir músicas, ver DVD, explorar PowerPoint's com o auxílio da educadora e escrever pequenos textos. Esta área também auxiliava a educadora a complementar as suas propostas educativas.

Nas paredes da sala era ainda possível colocar em exposição poemas, canções, trabalhos elaborados pelas crianças, painéis organizados de acordo com temáticas abordadas e histórias resultantes de momentos de escrita criativa. A visibilidade dos trabalhos das crianças permitia um contacto directo com a linguagem escrita, desenvolvendo o desejo de escrever e ler, bem como valorizar os seus projetos, dando-lhes destaque perante toda a comunidade educativa, que é fonte de empenho e motivação para todas as crianças. No

centro da sala, existiam ainda quatro mesas redondas, que serviam de apoio para atividades livres ou de apoio às propostas educativas.

O grupo era composto por vinte crianças, tratando-se de um grupo heterogéneo, sendo onze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dois e seis anos⁵. De entre as vinte crianças, havia uma com Necessidades Educativas, apoiada pela Unidade de Autistas, sendo ainda acompanhada pela Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, cuja entidade era externa à escola. Existiam também outras duas crianças acompanhadas pela Terapia da Fala, entidade externa à escola. Havia ainda outra criança que se encontrava em processo de avaliação pela Unidade de Autistas e que em janeiro teria frequentado sessões de Terapia Ocupacional numa instituição externa à escola.

Todas as crianças que frequentavam esta instituição habitavam na cidade da Marinha Grande. Estas almoçavam na instituição e apenas cinco se encontravam no prolongamento, referente às AAAF. No início da PP, o grupo era constituído por duas crianças de seis anos, duas de cinco e as restantes de dois e três anos, sendo que a maior parte delas se encontrava ainda em processo de adaptação ao contexto, por terem frequentado outras instituições anteriormente ou por terem vindo do contexto familiar ou por serem de diferentes nacionalidades, sendo que a barreira linguística era um fator de apreensão. Este processo de relação com um novo espaço e com novos intervenientes deu-se por um determinado espaço de tempo, sendo que, é característico deste tempo que grande parte do grupo de crianças demonstre algumas dificuldades na compreensão de regras de convivência com os pares ou na utilização dos recursos.

Durante este processo valorizou-se maioritariamente a comunicação criança/adulto para amenização de estados de desconforto que se pudessem sentir. Para que todo este processo fosse mais coerente e securizante para a criança, era importante que se delegasse uma rotina diária defendendo que, segundo Barbosa (2010) “Se temos um ambiente acolhedor e desafiante, se já pensamos em modos cotidianos de organizar o tempo através de rotinas, se selecionamos os recursos e materiais necessários para o trabalho

⁵ O levantamento das faixas etárias referidas foi realizado no primeiro dia da presença das mestrandas naquela Instituição.

pedagógico, é hora de pensar como encaminhar o trabalho com as crianças, afinal, as bases do trabalho pedagógico estão postas” (Noffs & André, 2018).

Rotina Diária	
9h – 9h30	Acolhimento do grupo na área do tapete
9h30 - 10h15	Conversa inicial, planeamento e início da experiência orientada*
10h15 – 11h00	Lanche e brincadeira livre
11h00 - 12h00	Experiência orientada*
12h00 – 13h30	Higiene e almoço
13h30 – 14h00	Beber água e relaxamento
14h00 – 15h00	Experiência orientada*
15h00 – 15h30	Leite escolar
15h30	Saída

Observações: À quarta-feira, das 11h00min às 11h45min, as crianças têm a hora do conto na Biblioteca da escola.
* Os períodos assinalados são flexíveis e podem ser substituídos por outros momentos.

Tabela 10- Rotina diária da sala de atividades

Existia uma flexibilidade relativa ao tempo educativo, originando uma rotina educativa de modo a permitir à criança segurança e orientação em todo o espaço da sala de atividades e durante o tempo que se encontrava na instituição.

Ainda é de referir que, semanalmente, à quinta feira, as crianças tinham sessões de expressão motora, num ginásio exterior à escola para onde eram transportadas, de autocarro. A sua dinamização era feita por um professor contratado pela Câmara Municipal. Havia também a possibilidade de, mensalmente o grupo de crianças se deslocar à Biblioteca Municipal da Marinha Grande onde podiam assistir à hora do conto dinamizada pela técnica que lá se encontrava. Sendo de extrema importância que a criança se relacione desde cedo com suportes de escrita convencionais, semanalmente, à quarta-feira era dinamizada também a hora do conto na Biblioteca da escola com o apoio da professora bibliotecária. Estas sessões funcionavam em coadjuvação com a educadora de infância.

5.2. AS INQUIETAÇÕES E EXPECTATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA II

Sabendo de antemão que esta Prática Pedagógica iria decorrer num espaço educativo pertencente à rede pública, levantou-se a questão acerca do funcionamento dos Jardins de Infância públicos, pois, esta última PP é a única realizada em instituições públicas. Fatores como o horário de funcionamento, os Normativos legais da Instituição, ou os recursos que a Instituição colocaria ao nosso dispor, seriam cruciais para que nós, mestrandas, pudéssemos perceber como, onde e/ou quando agir. Terão sido então estas questões que primeiramente tentámos abordar para, com o tempo, percebermos quais as melhores estratégias a tomar para que conseguíssemos desenvolver as nossas propostas educativas.

Quando chegou o momento de interagirmos com o grupo de crianças viriam as primeiras inquietações. A maior de todas seria pensar numa abordagem ativa de sucesso que implicasse momentos com o grande grupo visto que a amplitude de idades era bastante vasta e a nossa experiência com este fator não existia.

Assim, logo percebemos que seria este o contexto mais desafiador e, ao mesmo tempo mais rico em experiências pelo qual teríamos passado até então, devido ao aglomerado de fatores já referidos e ainda muitos outros.

5.3. PLANEAR, AGIR E AVALIAR – O DESENVOLVIMENTO DO CICLO

Os três elementos que se seguem surgem como os três últimos passos a serem dados para que o ciclo interativo em educação de infância seja integrado, integrador e que vise, acima de tudo a aprendizagem e o desenvolvimento holístico da criança bem como a adequação da prática educativa. Sendo necessária alguma experiência no que diz respeito à colocação em práticas destas fases, integro-as nesta PP tendo já uma visão mais sólida acerca do que cada uma delas se refere.

Usualmente e preferivelmente, a ação prevê sempre um planeamento e a sua implicação é revista, ou avaliada. Este ciclo de planear/agir/avaliar está constantemente a acontecer, sendo que as atividades vão surgindo partindo da definição de uma intencionalidade

educativa, podendo dar origem ou não a projetos, que implicam uma planificação, realização e avaliação.

Posso dizer que o ato de planificar, neste contexto, tornou-se mais fácil por um lado e mais difícil por outro. Para todos os efeitos, o facto de me encontrar numa instituição pública previa que me orientasse por uma planificação geral mais preenchida, visto que no Plano Anual de Atividades eram muitas as referências a momentos, festividades ou ocorrências a serem tidas em conta.

Deste modo, a Planificação surge como o elemento regedor da ação, seja a curto, médio ou longo prazo. É desta ferramenta que se parte para a organização de ideias, vontades e registo de lacunas, por parte de todos os intervenientes. Assim, “Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (OCEPE 2016).

Assim, foi-me importante pensar acerca da ação educativa como atividade que requer um procedimento, uma estratégia que nos leva a conceber determinada atividade, tendo em conta vários fatores como sendo, os planos curriculares, a(s) metodologia(s) de ensino-aprendizagem, as intencionalidades, os recursos, entre outros. Esta ação do educador/professor rege-se também pelo Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, que faz referência ao “perfil geral de desempenho do educador de infância” tendo em conta as várias dimensões de ação educativa, pressupostas na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Para que o desenvolvimento deste ciclo aconteça, é necessário conhecer primeiramente o grupo de crianças, o contexto, para podermos adequar as nossas práticas e ações às necessidades e características do grupo. Segundo as OCEPE (2016), “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p. 17). O planeamento das propostas requer então uma predisposição por parte do educador em acolher e escutar as sugestões das crianças, não excluindo situações imprevistas que possam promover aprendizagens.

Quanto ao desenrolar da ação planeada, o exercício avaliativo, ou seja, a avaliação, leva o educador a refletir se as crianças realmente aprenderam e tiveram a oportunidade de experienciar, se o que estava planeado se refletiu na prática e se pode ser melhorado e

como, o que já pressupõe uma avaliação não só da ação adulto mas também da implicação dessa ação no grupo de crianças. Para esta avaliação, é então necessário recolher informação/evidências para uma posterior reflexão e reformulação no planeamento/ação. É também importante referir “(...) que todo o processo de avaliação da criança é importante pelo caminho percorrido e isto implica que os educadores de infância atribuam intencionalidade à sua ação, tenham um propósito, reflitam sobre o que pensam e como pensam sobre a sua prática, saibam o que fazem, porque fazem e o que pretendem alcançar, valorizem o que cada criança já sabe, as suas características e o meio envolvente” (Dias, 2018, p. 13). As propostas educativas devem ser significativas para as crianças, respeitando os seus interesses, que levem à sua motivação, para que aconteçam experiências e oportunidades de aprendizagem com sentido. O processo de avaliar “(...) só fará sentido se a observação, o registo e a reflexão existirem e estiverem documentados. Também a sistematização de todo este processo é condição importantíssima para que a documentação pedagógica reunida possa apoiar de forma fidedigna a planificação e avaliação” (Dias, 2018, p. 11). O educador tem ainda a oportunidade de escolher variadas formas de registar aquilo que observa da ação das crianças, para que possa fundamentar as decisões que vai tomando acerca do desenvolvimento do currículo.

Segundo as OCEPE (2016), “(...) considera-se que a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (p. 16) e de um modo qualitativo e não quantitativo. Ao avaliarmos as conquistas das crianças, devemos apenas comparar cada uma consigo mesma e não com as restantes, de modo a situar a progresso da aprendizagem no decorrer do tempo. Esta é reintegrada na ação educativa, onde acontece uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem. Trata-se de uma avaliação formativa, sendo uma estratégia de formação das crianças, do educador e de outros intervenientes no processo educativo. A avaliação contextualizada baseia-se nos registos de observação e recolha de documentos situados no contexto, é significativa e realizada ao longo do tempo, em situações reais, sendo, portanto inseparável da prática educativa. (*idem*, p.16).

Posto isto, pretendeu-se colocar em prática todas estas ideias através de um ensaio de Avaliação por Portfólio. Assim, foi proposto que cada mestranda criasse um Portfólio de

uma das crianças da sala, integrando as aprendizagens relativas a cada domínio do conhecimento. Embora o desafio tenha sido aceite, este foi entendido como, acima de tudo, um momento de grande aprendizagem, onde se descurou um pouco a sua concretização como objeto mas se valorizou a sua função.

Importa referir que, segundo Parente (2013), o Portfólio é visto como,

“uma estratégia de avaliação capaz de reunir e organizar informação diversa que torna possível apreciar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças através da realização de registos de observação, da seleção de amostras de trabalhos e evidências que documentam os progressos ao nível das aprendizagens e das realizações, e reflexões sobre as mesmas, tornando possível obter uma descrição rica e compreensiva das aprendizagens da criança mas também do seu desenvolvimento” (p. 307).

5.4. A ABORDAGEM DE PROJETO EM JARDIM DE INFÂNCIA II – O PROJETO “A ARANHA CARLOTA”

Mais uma vez surgiu a oportunidade de, neste novo contexto educativo, proporcionarmos ao grupo de crianças a oportunidade de se trabalhar de acordo com a metodologia de trabalho por projeto. O indutor desta vez surgiu da leitura da história *Carlota Barbosa, a bruxa medrosa*, de Layn Marlow (2010), integrada nas propostas educativas das mestrandas pela comemoração de uma efeméride, o Pão por Deus, que coincide com o dia das Bruxas. A integração desta atividade encontra-se na Planificação das Propostas Educativas dos dias 21 a 23 de outubro (anexo 13).

Esta história contém, no final, duas páginas repletas de aranhas e de teias de aranha. Esta imagem levou a que algumas crianças realizassem alguns comentários acerca do que estavam a observar e, naquele mesmo momento, levantaram-se algumas questões entre as crianças que, para as mestrandas, seriam uma excelente forma de se dar início a um Projeto. Colocada e aceite a proposta, partiu-se para a elaboração de um Trabalho de Projeto, com todas as suas fases e deste surgiu, para além de imensa documentação pedagógica, uma panóplia de propostas educativas e de atividades que implicaram a construção de uma teia de aranha, feita com fios de lã, num dos cantos do teto da sala de atividades.



Figura 18- Leitura da história



Figura 19- Teia de Aranha em lã



Figura 20- Documentação pedagógica fixa



Figura 21- "A Aranha Carlota"

Ainda como projeto final dentro do grande Projeto, protagonizou-se a realização de uma aranha em três dimensões que foi exposta num espaço exterior à sala que também era comum com a biblioteca e com outra sala de atividades. Em cada uma das patas da aranha encontravam-se frases ditas pelas crianças que demonstravam o conhecimento de conceitos e curiosidades acerca das aranhas, sendo também as respostas a grande parte das questões que estas levantaram na fase inicial do Projeto.

5.5. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM JARDIM DE INFÂNCIA PÚBLICO

Este terá sido, sem dúvida alguma, o contexto que mais me desafiou a ser uma futura profissional de educação preocupada com muitos outros aspetos além da aprendizagem. Foi nesta PP que cresci como profissional de educação, que aprendi a ver a diferença como uma excelente promotora de aprendizagens e que descobri o verdadeiro sentido da Diferenciação Pedagógica. Posso dizer que, até então, nunca me tinha integrado num contexto onde houvesse um grupo tão eclético de crianças, desde às idades, às nacionalidades, às necessidades especiais. A multiculturalidade presente neste contexto foi fundamento de imensas propostas educativas e a minha visão de potencial nessas diferenças culturais foi também determinante para o sucesso de todas as intervenções bem como para o estabelecimento de relações interpessoais. Aqui aprendi a valorizar tudo o que era desconhecido. Aprendi a saber relacionar os princípios da educação em Creche com os princípios da educação Pré-Escolar e consegui perceber, acima de tudo, que existe uma panóplia de virtudes inerentes à ação com grupos de crianças de várias faixas etárias, algo que considerava até então, de certo modo, prejudicial para as crianças e de extrema dificuldade de concretização do papel do/a educador/a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo por referir que a elaboração deste relatório foi um grande desafio e, do mesmo modo, uma experiência extremamente enriquecedora. Aqui pude redigir de modo integral uma reflexão geral de todas as Práticas Pedagógicas, tomando um papel de investigadora, focando-me em todos os aspetos mais pertinentes e repensando todas as minhas intervenções e interações, que foram fundamentais para a minha ação enquanto futura Educadora de Infância.

Deste modo, chegado o término das PP bem como da investigação, todas representativas do término do Mestrado, considero pertinente referir que, acima de tudo, os momentos mais desafiantes, as dificuldades encontradas e os desafios ultrapassados foram sempre encarados como objetos de aprendizagem, que permitiram que chegasse ao fim de cada experiência com o maior êxito possível. Estes terão sido os tempos em que, no terreno, me coloquei frente a frente com o exercício da prática docente, tempo este onde me foi permitido errar para aprender.

É importante pensar também na estrutura que este relatório apresenta, que foi facilitadora de todo o processo. Deste modo, a dimensão reflexiva permitiu que houvesse sempre uma construção do pensamento com base em fundamentos teóricos e não apenas baseada em considerações e conceções alternativas, sendo que esta apenas apresenta os momentos mais significativos das PP, não fazendo jus a todas as experiências vivenciadas, com as quais aprendi muito. Esta terá sido, ao longo de todo o percurso, a maior aprendizagem que retirei destes tempos, a reflexão. Hoje olho para as primeiras reflexões individuais que redigi e, até a sua estrutura demonstrava inexperiência e pouca noção do que seria refletir sobre a ação educativa de um Educador de Infância. Com os tempos fui-me apercebendo da sua importância e fui aprimorando o exercício de refletir acerca do que seria importante para mim naquele momento e não apenas repensar tudo o que teria sido feito ou não, em determinado momento.

A dimensão investigativa veio assim complementar a dimensão reflexiva, na medida em que a investigação pressupunha que houvesse reflexão sobre um determinado objeto de estudo, sendo que todo o processo se tornou mais difícil de complementar aquando da procura de informação de referência para o tema.

Contudo, o facto de ter bem clarificada a minha pergunta de partida e definidos os objetivos da investigação, foi um grande fator facilitador da redação do estudo. assim, apresento este relatório que demonstra de forma clara e teoricamente fundamentada, todas as experiências mais significativas realizadas ao longo do Mestrado, espelhando também o trabalho diário realizados por um/a educador/a de infância no seu dia-a-dia no terreno.

De modo conclusivo, apesar de nem sempre ter sido um caminho fácil, penso ter tirado proveito das oportunidades que me foram dadas a fim de concluir a minha formação e de me tornar, sobretudo, uma profissional de educação responsiva e exigente, que caminhará todos os dias para ser melhor educadora, formando-me e informando-me a cada momento, de modo a proporcionar a cada criança melhores formas de desenvolvimento e aprendizagem das suas competências.

BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, A. (Maio/Agosto 2019). Observação e documentação pedagógica: um desafio à mudança. *Cadernos de Educação de Infância*, (117), 6-14.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por Amor e Por Força - Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente. (2019). *Plano Anual de Atividades 2019/2020*. Obtido de <http://age-mgpoente.pt/index.php/documentos/plano-anual-de-atividades>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para a Autoaprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta. Obtido em 15 de abril de 2020, de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5963>
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche - crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Chard, S., & Katz, L. (1997). *Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, J. Almeida; Melo, A. Sampaio e (Coord.). (1995). *Dicionário da Língua Portuguesa* (7ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Couto, D., Fonseca, D., Kowalski, I., & Correia, S. (2017). *As nossas histórias com as crianças - Olhares sobre a educação em Creche* (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria (Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação) Grupo Projeto Creche ed.). Leiria.
- Diário da República 2.ª série — N.º 79. (21 de abril de 2011). *Envolvimento dos pais, famílias e comunidades, 2ª série, 79*. Obtido em 10 de março de 2020, de http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf
- Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86*. Obtido em 13 de dezembro de 2019, de

https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?p_p_state=maximized

- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (s.d.). Revista Eletrônica de Educação. *Desenvolvimento ns primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância*, 7(3).
- Dias, T. V. (setembro/dezembro de 2018). Cadernos de Educação de Infância (115). *Olhar para mudar*, pp. 10-15.
- Estrela, A., & Ferreira, J. (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: EDUCA.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). ESCOLA MODERNA. A *prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*(3).
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., & Sousa, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos - uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Fortin, M.-F. (2003). *O Processo de Investigação* (3ª ed.). Lusociência.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil* (6ª ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. R., & Vasconcelos, T. (Outubro de 1998). Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar. (D. Ministério da Educação, Ed.) Obtido de <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>
- Leandro, M. E. (2013). Abordagem de Projeto em Educação Pré-escolar. Em M. Oliveira, & A. S. Godinho, *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 73-80). Leiria: Folheto Edições & Design.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Obtido de Direção-Geral da Educação: <https://tinyurl.com/yaba8ohh>
- Machado (coord.), J., Palmeirão, C., Cabral, I., Baptista, I., Azevedo, J., Alves, J. M., & Roldão, M. d. (2015). *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas*

- do I Seminário Internacional, Vol. II - Comunicações Livres*. Porto:
Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Mata, L. (janeiro de 2011). Cadernos de Educação de Infância. *Brincar com a escrita: um assunto sério*.
- Ministério da Educação e Ciência, D. G. (30 de agosto de 2001). Decreto-Lei nº 241/2001. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional*. Obtido em 29 de abril de 2020, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf
- Morato, P. (2002). *Transições. Transições da 1ª infância à adolescência. Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos*. Centro Dr. João dos Santos - Casa da Praia, Lisboa.
- National Training Institute for Child Care Health Consultants. (2010). National Infant & Toddler Child Care Initiative. *Infant/Toddler Curriculum and Individualization*. Chapel Hill: Universidade da Carolina do Norte.
- Noffs, N. d., & André, R. (2018). Creche: desafios e possibilidades. uma proposta curricular para além do educar e cuidar.
- Oliveira, L. M. (2015). *Entre o Jardim de Infância e a escola do 1º ciclo - Diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Oliveira, M. (2016). Investigação Qualitativa em Educação. *Entre o jardim de infância e a escola do 1º CEB - Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória*.
- Oliveira, M., & Godinho, A. (2013). *Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade*. Leiria: Folheto Edições e Design.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12ª ed.). Porto Alegre: AMGH Editora.

- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Parente, C. (2013). Portefólio: uma estratégia de avaliação para a educação de infância. Em M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 307-319). Viseu: Psicosoma.
- Passarinha, J. M. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação. Obtido de <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1263>
- Pité, J. (1997). *Dicionário Breve de Sociologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDIE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional).
- Portugal, G. (2008). *Relatório de Estudo "A educação das crianças dos 0 aos 12 anos"*.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). (G. Valente, Ed., J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trans.) Lisboa: Gradiva.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação .
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Coimbra: Acta do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa, EXEDRA.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (Vol. 1º). Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.

- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., . . . Alves, S. (s.d.). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., de Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Vayer, P., Coelho, M. H., & Pinheiro, A. (1990). *A observação da Criança*. São Paulo: MANOLE LTDA.
- Vercelli, L. d., & Alcântara, C. R. (2020). *Fazeres de Professores e de Gestora da Escola da Infância: Reflexões sobre cenas do cotidiano*. São Paulo: Paco Editorial.

ANEXOS

Reflexões individuais de Creche

Anexo 1- Reflexão individual sobre a primeira semana de Observação (de 01/10 a 03/10)

Esta primeira reflexão pretendo, de certa forma, que sirva de introdução a todas as outras na medida em que acho importante que se defina uma forma de caracterizar este período tão importante. Assim, entendo que a Observação, enquanto método de recolha de dados, é a ferramenta mais adequada em contexto de creche para obter a informação a ser identificada, pertinente para ajudar em tudo o que se vai passar no período seguinte. É pela observação direta que cada interveniente consegue, de forma concisa e seletiva, responder a todos os objetivos de forma a conhecer melhor o contexto educativo a que passamos a pertencer nesta Prática Pedagógica.

No que toca à minha pessoa, iniciar este Mestrado foi, por si só, uma experiência um pouco atribulada. A candidatura e matrícula fora de prazo (por *mea culpa*) foram um entrave para algumas ideias que tinha concebido para o início desta nova etapa. Seja como for, ultrapassei esse percalço e assim me foi atribuída a instituição onde me encontro, o

████████████████████.

Como reflexão acerca da minha adaptação à instituição nestes três dias passados, tenho que, embora não fosse de toda a escolha que teria feito se pudesse, por ser muito distante, por outro lado vejo esta experiência como extremamente enriquecedora. As minhas expectativas em relação à instituição e à minha ação são moderadas pois não adianta pensar em roçar a perfeição quando se trabalha com instituições e profissionais tão competentes e capazes. Desde o primeiro dia percebi que facilmente me iria habituar ao espaço, às pessoas e ao ritmo de trabalho que ali é tão harmonioso e correto, pelo menos até então.

Relembro que a minha sala é constituída por 18 crianças, com 2 e 3 anos de idade, onde já me apresentei à maior parte. No que toca ao desenvolvimento global, este grupo de crianças é bastante heterogéneo sendo que todas as crianças são diferentes por si só mas relativamente aos domínios de desenvolvimento, demonstram várias capacidades já adquiridas e outras a serem desenvolvidas e trabalhadas. A minha função será também a

de tentar que haja um equilíbrio entre o que as crianças já sabem e já conhecem e o que não sabem e querem saber e conhecer.

Uma das crianças é anã, condição genética que a poderia limitar em algumas circunstâncias mas esta não demonstra nenhum tipo de incapacidade cognitiva nem motora nem social, portanto, demonstra ser perfeitamente capaz de fazer tudo o que os restantes meninos fazem.

Há também uma criança que nasceu com fenda palatina, que consiste numa má formação visível na face. Esta anomalia tem algumas consequências em termos de alimentação pois faz com que a criança não consiga ingerir alguns alimentos nem em tamanho nem em quantidade. A maior parte dos alimentos que ingere são passados.

Todas as crianças estão numa fase muito importante da construção da sua personalidade daí notarem-se já alguns chamados vincos que nos fazem perceber que, em algumas partes do dia, umas crianças são mais recetivas a diálogos e pequenos gestos de afeto do que outras. Por exemplo, algumas das crianças mais velhas já não gostam de ser pegadas ao colo porque dizem já não ser bebés. Da mesma forma, as crianças mais pequenas pedem colo, abraços ou outras demonstrações de afeto e notamos que ficam mais confortáveis no espaço e mais confiantes no que toca a brincadeiras com objetos grandes como os cavalinhos.

Ainda não conheço uma das crianças porque ainda não voltou das férias e outras duas apenas as vi no primeiro dia. Seja como for, as restantes 15 têm feito com que, a cada hora que passa, eu acredite ainda mais que sou capaz de fazer aquilo a que me propus quando iniciei esta fase, de proporcionar a qualquer criança novas experiências e aprendizagens, enquadradas com as necessidades de todas e de cada uma.

O balanço geral destes três dias é de completa satisfação e agrado, algo que posso agradecer sobretudo à minha educadora cooperante, à minha colega de estágio e a todas as pessoas que trabalham no [REDACTED]

Anexo 2 - Reflexão individual sobre a quarta semana de Observação (de 22/10 a 24/10)

Estes três dias foram muito especiais na medida em que foi a primeira semana de intervenção da colega Inês, e a minha primeira semana enquanto interveniente e observadora, tomando um papel mais secundário embora não menos importante.

No primeiro dia da semana, bem como em todos os outros, inicia-se a manhã na sala das [REDACTED] com a canção dos bons dias onde as crianças dão as boas vindas a todos e se deseja uma boa semana com muitos abraços. Segue-se o conto da história “o gato que queria ser tigre”. Observo que, por ser uma história diferente das que estão habituados a ouvir, mostram um pouco mais de atenção, talvez pela curiosidade que sentem. Estes terão sido os momentos que terei assistido do princípio ao fim pois durante todo o tempo restante ajudei na preparação de atividades planeadas pela instituição para os próximos dias. Com o início da sessão de música, junto-me ao grupo e participo com todos na sua dinamização. Foram trazidos pela professora elementos novos de objetos e sons que, segundo a professora, surtiram o efeito desejado (de curiosidade e surpresa) nas crianças.

Após o final da sessão seguiram-se todos os momentos de prestação de cuidados de higiene e alimentação a cada criança.

Na parte da tarde a Inês pede-me que, em conjunto com ela, realizemos com algumas das crianças a decoração dos saquinhos para o festejo do Dia do Bolinho que ainda faltam, de modo a que tudo decorresse dentro dos limites temporais estipulados entre nós e a educadora. Cabia-me a mim então preparar todos os recursos materiais necessários para a dinamização da atividade, pelo que coloco nas mesas pratos com tintas e pincéis e peças de frutas cortadas em metades que iriam servir de carimbos.

Assim, na mesa, eu acompanho as crianças, uma a uma, segurando na peça de fruta que escolheram utilizar enquanto estas a pincelam com a cor que também escolheram. É feita a carimbagem das figuras e repete-se o processo com a criança que vem a seguir.

É neste momento que tomo noção de que algumas crianças têm dificuldade em perceber qual a sua “mão dominante”, ou seja, demonstram não sentir determinada facilidade de pegar no pincel com qualquer uma das mãos. De modo a que esta capacidade seja desenvolvida, iremos ter em atenção a promoção de propostas educativas que visem a manipulação de materiais de vários tamanhos, espessuras e texturas para que estas crianças possam desenvolver o sentido de lateralidade ao nível manipulativo.

Após a finalização da atividade, as crianças vão brincar para os espaços e assim termina o dia.

Na terça feira, após a dinamização da canção dos bons dias, assistimos ao conto da história do Coelho branco. Como atividade precedente, a Inês segue para a sala de audiovisuais com metade do grupo de crianças e eu fico na sala com o restante grupo a acompanhar as brincadeiras. Infelizmente o segundo grupo não teve oportunidade de ir a essa sala porque iria ser feita a limpeza. Assim, aproveita-se o bom tempo que está no exterior para lá levar as crianças do primeiro grupo enquanto que o segundo grupo fica dentro da sala e realizar outra atividade com a Inês.

Pontualmente junto-me à Inês para poder observar a reação das crianças a esta atividade, o que me pareceu que estavam muito envolvidas e interessadas, embora tivessem ficado com um ar mais sério quando lhes dissemos que não poderíamos ir à “salinha da televisão”.

Esta ideia de utilizarmos a sala de audiovisuais justifica-se com o facto de defendermos que estas crianças precisam de conhecer novas formas de brincar e aprender, fora da sala. Vamos ao encontro do que nos diz Marchão (1997), “(...) a afirmação de que nos primeiros anos de vida, o cérebro da criança passa por uma série de alterações significativas, leva-nos a confirmar a necessidade de criar um ambiente estimulante e rico em experiências” (p. 5), e a estratégia de utilizarmos um novo espaço para realizarmos a tarefa seria a de que as crianças se focassem mais na informação que estaria a ser transmitida, que a assimilassem e depois confrontassem essa aprendizagem com o seu dia a dia.

Seguem-se os momentos de rotina diária, que, após uma manhã um pouco diferente, com uma história diferente e atividades relacionadas com as emoções, tornam-se os momentos que, de certa forma, trazem de volta a segurança que as crianças precisam para se sentirem à vontade na sala com o adulto. Na parte da tarde a Inês dá às crianças bolas de diferentes cores e tamanhos, objetos que nos auxiliam a perceber se conceitos anteriormente trabalhados teriam sido adquiridos, como por exemplo, as cores e a noção de partilha. Assim se prolongou a tarde até ao momento da nossa saída da instituição.

Na quarta feira, último dia de intervenção e observação da semana, os momentos iniciais do dia decorreram conforme o habitual e neste dia as estagiárias pretendem terminar as atividades relacionadas com o projeto “as cores do nosso mundo”. Assim de manhã as

crianças participaram na atividade de relação imagem-cor, desta vez referindo-se ao azul. Infelizmente não assisti a este momento do princípio ao fim por estar envolvida em outras atividades referentes à preparação de ingredientes que irão ser utilizados nas atividades planificadas pela instituição na semana seguinte.

Volto a juntar-me ao grupo logo depois da sesta auxiliando no processo de prestação de cuidados pessoais às crianças. Logo que possível voltei ao que estava a fazer na parte da manhã. A colega achou por bem que as crianças passassem o restante tempo escolar no pátio exterior em corridas e brincadeiras com os cavalos de plástico de modo a que se pudesse aproveitar o bom tempo meteorológico.

Embora um pouco afastada, continuo dentro da sala a observar o comportamento de uma ou outra criança até que vem ter comigo um menino que me diz: “Fofia, ‘tá ali uma bubueta amalela”. Ao que eu respondo: “Ai sim? então e só lá está uma borboleta amarela?” Ao que a criança responde: “Não! Tem muitas. E azules”. Repito a afirmação que a criança me diz com uma nova questão dizendo: “tem borboletas azuis? Onde?” ao que a criança responde: “na paede.” Deste modo utilizo o questionamento e a reformulação de frases para que a criança me consiga transmitir a informação necessária para ser compreendida e para incitar a que a mesma utilize vocabulário de forma mais correta sem a estar a corrigir diretamente.

Anexo 3– Registo de Ocorrências Significativas nº 1

Data: 19/12/2018

Observador: Mestranda

Hora: 11h00

Tempo de Observação: 1h

Contexto da Observação: Primeira visita à sala dos 3/4 anos. As crianças da sala dos [REDACTED] encontram-se em momento de brincadeira livre.

Espaço: [REDACTED]

Intervenientes: educadora e crianças da sala, mestranda, S. e I.

Objetivos da observação:

- Compreender quais as estratégias utilizadas pelas educadoras no primeiro momento de relação em contexto de sala de atividades.

Descrição da situação e Observações do investigador:

A educadora recebe as crianças junto à porta, dentro da sala.

A educadora sugere que se juntem às outras crianças no tapete. As meninas ignoram a sua sugestão e a educadora dirige-se para o tapete, pedindo às crianças da sua sala para que venham para aquele espaço.

A I. vai brincar para a casinha das bonecas e a S. não se afasta de mim. (eu continuo dentro da sala, junto à porta de entrada).

Na casinha, a I. pede a outra criança que a deixe colocar uma mala dentro do forno dizendo, “deixa eu pôr isto aqui.”

S.: observa o espaço, sem o explorar; olha para mim constantemente.

I.: observa o espaço e explora-o bem como aos recursos materiais que encontra.

S. e I.: não seguem para o tapete.

A educadora inicia um momento de reflexão oral com as crianças que se encontram no tapete.

A I. é a primeira a interagir com as outras crianças.

Após a I. se encontrar sozinha na casinha das bonecas, eu sugiro à S. que se junte a ela.

A S. avança para a casinha das bonecas e interage com os materiais. Decido então colocar-me num espaço onde ela não me consiga ver, junto à porta da casa de banho que se encontra dentro da sala.

Quando me encontra, volto a dirigir-me para a sala de atividades, novamente para junto da porta.

“Encontraste-me!”, digo à S., sorrindo.

As duas crianças começam a brincar em conjunto.

A S. junta-se à I. na casinha das bonecas, quando não está lá nenhuma das outras crianças.

Logo que me “escondo”, a S. chega à porta da casa de banho da sala à minha procura e, quando me encontra, sorri.

A S. volta para a casinha das bonecas e segura numa faca de plástico.

A I. tira a faca da mão da S.

11h20 – segundo momento de interação educadora-crianças

Logo que a I. retira a faca de plástico da mão da S., esta última decide voltar para o centro da sala, sempre comigo no seu campo de visão.

Após o momento de reflexão com o grande grupo da sala, a educadora volta a dirigir-se à S.

A S. afasta-se da casinha, olha-me fixamente, mas decido não olhar para ela.

A I. continua a brincar na casinha.

A educadora pergunta à S.: “oh S., queres fazer um jogo?” A S. afasta-se logo da educadora e vem para junto de mim.

11h30 – tentativa de a S. voltar para a interação com a I.

Por entender que a S. precisava de voltar a interagir com o espaço e com os intervenientes, sugiro que ela volte para a casinha das bonecas, onde está a I.

Logo que a S. começa a caminhar, volto a esconder-me.

Ela volta a procurar-me e, quando me encontra sorri. Peço-lhe novamente que vá brincar com as outras crianças e dirijo-me para a área da garagem, onde sei que ela me poderia ver.

A S. não repara logo que eu saí do espaço onde estava. Consigo observá-la a interagir com os materiais por, exatamente, dois minutos. Ao fim desse tempo, volta logo à minha procura, na porta da casa de banho.

A I. continua a brincar na casinha das bonecas, mas, depois deste último momento, a S. segue-me para onde eu for.

11h33 – primeira interação da S. com outra criança da sala.

Uma das crianças da sala dirigiu-se a mim para me pedir para brincar com ele. Em vez de dizer que sim, sugiro à criança que peça à S. para ir brincar com ele.

A S. não responde, nem se mexe. Não sai do seu lugar.

11h36 – primeira atividade em grande grupo, o “Jogo do Lenço”.

A educadora sugere que se arrume a sala para brincarem ao jogo do lenço. Enquanto que a S. continua junto de mim, a I. já se encontra a arrumar os materiais da casinha das bonecas.

Para se passar ao jogo, a educadora dá as indicações de como este se processa e organiza o grupo em grande roda.

A S. pergunta-me: “posso ir arrumar?”

Eu respondo que sim e ela vai.

A I. “domina” o espaço, os materiais, interage.

Depois de arrumar, a S. volta para junto de mim. Só aceita fazer parte da roda quando a I. também responde à educadora que quer ir para a roda.

11h41 – momento em que a S. tem de participar no jogo

No decorrer do jogo, sabe-se que, há uma criança que anda em volta da roda com um lenço na mão e que terá de o deixar cair atrás de uma das outras crianças que estão na roda. Logo que a criança que está na roda perceber que o lenço se encontra atrás de si, terá de o agarrar e tentar apanhar a outra criança que o lá deixou.

No fim do jogo houve uma breve reflexão oral a fim de se saber se as crianças tinham gostado ou não do jogo.

Uma criança deixa o lenço atrás da S. Ela não se apercebe. Quando lhe dizemos que o lenço está atrás dela ela recusa-se a agarrá-lo e a sair do seu espaço.

O jogo continua e segue-se a vez da I. Ela participa ativamente. Compreende a dinâmica do jogo imediatamente.

A I. troca muitas vezes de lugar na roda. Sente-se à vontade em qualquer lugar, até no meio da roda se coloca. A S. não se mexe, mas sempre olhando para mim.

11h53 – todas as crianças se reúnem sentadas no tapete. Segue-se o Almoço.

Por norma, a educadora utiliza este momento para lembrar ao grupo de crianças que o momento que se segue é o almoço. Assim, este momento serve para que as crianças possam ir à casa de banho e, enquanto isso, a educadora relembra algumas regras de bem-estar nas refeições.

É hábito da dinâmica da sala dos [REDACTED] que se siga para o refeitório em fila, em que cada criança terá de dar a mão ao seu par. Já no refeitório, cada criança senta-se no seu lugar e procede-se à refeição.

A S. interage com as crianças a seu redor, respondendo às suas questões.

A I. inicialmente recusa-se a sentar junto das outras crianças, no tapete. Após insistência da educadora, ela senta-se.

A S. dá a mão a um menino e segue no comboio sem hesitar. No refeitório, senta-se num lugar para si estipulado e a refeição decorre normalmente.

A I. recusa-se a dar a mão a alguém. Já no refeitório, recusa a sentar-se com os outros meninos. Chora muito repetindo “eu quero comer no meu lugar”, apontando para as mesas da sala das [REDACTED].

Ambas as educadoras acedem ao seu pedido imediatamente.

REGISTO DE OCORRÊNCIAS SIGNIFICATIVAS		
Data: 19/12/2018	Observador: Mestranda	Hora: 11h00
		Tempo de Observação: 1h
Contexto da Observação: Primeira visita à sala de pré-escolar. As crianças da sala encontram-se em momento de brincadeira livre.		
Espaço: Instituição	Intervenientes: educadora e crianças da sala dos 3/4 anos, mestranda, S. e I.	
Objetivos da observação: - Compreender quais as estratégias utilizadas pelas educadoras no primeiro momento de relação em contexto de sala de atividades.		
Descrição da situação	Observações do investigador	
<p>A educadora recebe as crianças junto à porta, dentro da sala.</p> <p>A educadora sugere que se juntem às outras crianças no tapete. As meninas ignoram a sua sugestão e a educadora dirige-se para o tapete, pedindo às crianças da sua sala para que venham para aquele espaço.</p> <p>A I. vai brincar para a casinha das bonecas e a S. não se afasta de mim. (eu continuo dentro da sala, junto à porta de entrada).</p> <p>Na casinha, a I. pede a outra criança que a deixe colocar uma mala dentro do forno dizendo, “deixa eu pôr isto aqui.”</p>	<p>S.: observa o espaço, sem o explorar; olha para mim constantemente.</p> <p>I.: observa o espaço e explora-o bem como aos recursos materiais que encontra.</p> <p>S. e I.: não seguem para o tapete.</p> <p>A educadora inicia um momento de reflexão oral com as crianças que se encontram no tapete.</p> <p>A I. é a primeira a interagir com as outras crianças.</p>	
<p>Após a I. se encontrar sozinha na casinha das bonecas, eu sugiro à S. que se junte a ela.</p> <p>A S. avança para a casinha das bonecas e interage com os materiais. Decido então colocar-me num espaço onde ela não me consiga ver, junto à porta da casa de banho que se encontra dentro da sala.</p> <p>Quando me encontra, volto a dirigir-me para a sala de atividades, novamente para junto da porta.</p> <p>“Encontraste-me!”, digo à S., sorrindo.</p> <p>As duas crianças começam a brincar em conjunto.</p>	<p>A S. junta-se à I. na casinha das bonecas, quando não está lá nenhuma das outras crianças.</p> <p>Logo que me “escondo”, a S. chega à porta da casa de banho da sala à minha procura e, quando me encontra, sorri.</p> <p>A S. volta para a casinha das bonecas e segura numa faca de plástico.</p> <p>A I. tira a faca da mão da S.</p>	
11h20 – segundo momento de interação educadora-crianças		
<p>Logo que a I. retira a faca de plástico da mão da S., esta última decide voltar para o centro da sala, sempre comigo no seu campo de visão.</p>	<p>A S. afasta-se da casinha, olha-me fixamente, mas decido não olhar para ela.</p> <p>A I. continua a brincar na casinha.</p>	

<p>Após o momento de reflexão com o grande grupo da sala, a educadora volta a dirigir-se à S.</p>	<p>A educadora pergunta à S.: “oh S., queres fazer um jogo?” A S. afasta-se logo da educadora e vem para junto de mim.</p>
<p>11h30 – tentativa de a S. voltar para a interação com a I.</p>	
<p>Por entender que a S. precisava de voltar a interagir com o espaço e com os intervenientes, sugiro que ela volte para a casinha das bonecas, onde está a I. Logo que a S. começa a caminhar, volto a esconder-me. Ela volta a procurar-me e, quando me encontra sorri. Peço-lhe novamente que vá brincar com as outras crianças e dirijo-me para a área da garagem, onde sei que ela me poderia ver.</p>	<p>A S. não repara logo que eu saí do espaço onde estava. Consigo observá-la a interagir com os materiais por, exatamente, dois minutos. Ao fim desse tempo, volta logo à minha procura, na porta da casa de banho. A I. continua a brincar na casinha das bonecas, mas, depois deste último momento, a S. segue-me para onde eu for.</p>
<p>11h33 – primeira interação da S. com outra criança da sala.</p>	
<p>Uma das crianças da sala dirigiu-se a mim para me pedir para brincar com ele. Em vez de dizer que sim, sugiro à criança que peça à S. para ir brincar com ele.</p>	<p>A S. não responde, nem se mexe. Não sai do seu lugar.</p>
<p>11h36 – primeira atividade em grande grupo, o “Jogo do Lenço”.</p>	
<p>A educadora sugere que se arrume a sala para brincarem ao jogo do lenço. Enquanto que a S. continua junto de mim, a I. já se encontra a arrumar os materiais da casinha das bonecas. Para se passar ao jogo, a educadora dá as indicações de como este se processa e organiza o grupo em grande roda.</p>	<p>A S. pergunta-me: “posso ir arrumar?” Eu respondo que sim e ela vai. A I. “domina” o espaço, os materiais, interage. Depois de arrumar, a S. volta para junto de mim. Só aceita fazer parte da roda quando a I. também responde à educadora que quer ir para a roda.</p>
<p>11h41 – momento em que a S. tem de participar no jogo</p>	
<p>No decorrer do jogo, sabe-se que, há uma criança que anda em volta da roda com um lenço na mão e que terá de o deixar cair atrás de uma das outras crianças que estão na roda. Logo que a criança que está na roda perceber que o lenço se encontra atrás de si, terá de o agarrar e tentar apanhar a outra criança que o lá deixou. No fim do jogo houve uma breve reflexão oral a fim de se saber se as crianças tinham gostado ou não do jogo.</p>	<p>Uma criança deixa o lenço atrás da S. Ela não se apercebe. Quando lhe dizemos que o lenço está atrás dela ela recusa-se a agarrá-lo e a sair do seu espaço. O jogo continua e segue-se a vez da I. Ela participa ativamente. Compreende a dinâmica do jogo imediatamente. A I. troca muitas vezes de lugar na roda. Sente-se à vontade em qualquer lugar, até no meio da roda se coloca. A S. não se mexe, mas sempre olhando para mim.</p>

11h53 – todas as crianças se reúnem sentadas no tapete. Segue-se o Almoço.

Por norma, a educadora utiliza este momento para relembrar ao grupo de crianças que o momento que se segue é o almoço. Assim, este momento serve para que as crianças possam ir à casa de banho e, enquanto isso, a educadora relembra algumas regras de bem-estar nas refeições. É hábito da dinâmica da sala que se siga para o refeitório em fila, em que cada criança terá de dar a mão ao seu par. Já no refeitório, cada criança senta-se no seu lugar e procede-se à refeição.

A S. interage com as crianças a seu redor, respondendo às suas questões.

A I. inicialmente recusa-se a sentar junto das outras crianças, no tapete. Após insistência da educadora, ela senta-se.

A S. dá a mão a um menino e segue no comboio sem hesitar. No refeitório, senta-se num lugar para si estipulado e a refeição decorre normalmente.

A I. recusa-se a dar a mão a alguém. Já no refeitório, recusa a sentar-se com os outros meninos. Chora muito repetindo “eu quero comer no meu lugar”, apontando para as mesas da sala das [REDACTED].

Ambas as educadoras acedem ao seu pedido imediatamente.

Anexo 4– Registo de Ocorrências Significativas nº 2

Data: 07/01/2019 e 08/01/2019

Observador: Mestranda

Hora: 12h

Tempo de Observação: 5 minutos

Contexto da Observação: volto a encontrar-me com as crianças neste dia, após a pausa do Natal. Neste momento, já as duas crianças fazem parte da sala [REDACTED].

Espaço: [REDACTED]

Intervenientes: educadora e crianças da sala, mestranda.

Objetivos da observação:

- Compreender se as estratégias de transição utilizadas foram bem sucedidas;
- Compreender quais as implicações da transição no bem-estar das crianças.

Descrição da situação

Observações do investigador

Encontro-me no refeitório com o grupo de crianças da sala dos [REDACTED]. Logo de seguida, chegam as crianças da sala dos [REDACTED]. Promovo um momento de interação com as crianças.

No dia seguinte, decido não me pronunciar quando as crianças passam por mim na entrada do refeitório.

A I. baixa a cabeça quando chamo por ela. Não olha para mim nem me responde.

A S. vem mais atrás no comboio, a chorar. Quando me vê, dirige-se a mim abrindo os braços e dizendo “colo”.

A I. volta a ter a mesma reação que teve no dia anterior, mesmo sem eu lhe dirigir a palavra.

A S. dirige-se a mim e abraça-me.

REGISTO DE OCORRÊNCIAS SIGNIFICATIVAS		
Data: 07/01/2019 e 08/01/2019	Observador: Mestranda	Hora: 12h
		Tempo de Observação: 5 minutos
Contexto da Observação: volto a encontrar-me com as crianças neste dia, após a pausa do Natal. Neste momento, já as duas crianças fazem parte da sala dos Traquinas.		
Espaço: CIMV	Intervenientes: educadora e crianças da sala dos traquinas, mestranda.	
Objetivos da observação: - Compreender se as estratégias de transição utilizadas foram bem sucedidas; - Compreender quais as implicações da transição no bem-estar das crianças.		
Descrição da situação	Observações do investigador	
<p>Encontro-me no refeitório com o grupo de crianças da sala dos [REDACTED]. Logo de seguida, chegam as crianças da sala dos [REDACTED]. Promovo um momento de interação com as crianças.</p> <p>No dia seguinte, decido não me pronunciar quando as crianças passam por mim na entrada do refeitório.</p>	<p>A I. baixa a cabeça quando chamo por ela. Não olha para mim nem me responde.</p> <p>A S. vem mais atrás no comboio, a chorar. Quando me vê, dirige-se a mim abrindo os braços e dizendo “colo”.</p> <p>A I. volta a ter a mesma reação que teve no dia anterior, mesmo sem eu lhe dirigir a palavra.</p> <p>A S. dirige-se a mim e abraça-me.</p>	

Anexo 5 – Entrevista à Educadora da sala de Creche

Entrevistada E.

Bloco B: Formação inicial e percurso profissional			Observações
1. Formação académica e tempo de serviço	“eu formei-me na ESECS, na altura chamava-se ESEL”	Formação na ESECS, IP Leiria	Formação terminada em 2002.
2. Percurso profissional	“Foi o meu primeiro emprego e fiquei sempre aqui.”		
3. Presença na instituição	“Nesta instituição estou à 30. 17 como educadora e 13 em auxiliar de educação. “		
4. Cargos exercidos	“Atualmente sou também Diretora técnica da Creche.”		

Bloco C : Transição Entre Creche e Jardim de Infância – Perspetivas das educadoras e da Diretora Pedagógica de JI			Observações
5.Semelhanças/diferenças entre as salas de Creche e JI (espaço físico e materiais);	“As dimensões são mais ou menos iguais”; “o material didático é adaptado á idade”	Tanto o espaço físico como os materiais estão de acordo com a faixa etária a que se destinam.	
6.Semelhanças/diferenças entre Creche e JI (rotinas e tempos);	“As rotinas são importantes em ambas as valências, embora em creche eu considere as rotinas mais importantes”	As rotinas são consideradas de maior importância na valência de Creche.	
7. A chegada das crianças às valências pela primeira vez;	“Quando a criança vem pela primeira vez, vem o período de adaptação, e isso é um período sempre um bocado doloroso, podemos dizer, para as crianças assim como para os pais”	A entrada das crianças pela primeira vez numa instituição educativa é mais “dolorosa”.	
8. Estratégias de facilitação do processo de transição e adaptação ao novo contexto;	“a mãe vai acompanhando o filho e vai gradualmente deixando a criança estar sozinha na escola”; “aumentando o espaço de tempo da criança na sala e	Os pais são integrados no processo desde o primeiro dia. O período de tempo que os pais passam na escola com a	

	<p>diminuindo o tempo dos pais cá”;</p> <p>“tentamos chamar a atenção dessas três crianças que (...) vão para a sala dos grandes, que vão ser grandes, que podem ir passear à Batalha, podem ir no autocarro à praia”;</p>	<p>criança vai sendo gerido em conjunto com a educadora.</p> <p>Na referência à transição para o JI, as crianças são informadas dos aspetos positivos inerentes à sua ida para o JI.</p>	
9. Continuidades educativas;	“há um desenvolvimento adequado e tendo em conta a faixa etária e o que é esperado para aquela idade.”;	Decorrem segundo o que é esperado para cada faixa etária.	
10. Propostas de alterações em relação aos momentos de transição educativa;	“Aqui, nós não temos nenhum guião de passagem das crianças, mas nós todas sabemos (...) como as coisas se processam, embora não esteja escrito mas estão interiorizadas”;	Não	Não há referência às OCEPE
11. Integração das estratégias do processo de transição/adaptação na organização e planificação de atividades;	“Eu faço uma planificação para o grupo. (...) e vamos adaptando às necessidades que achamos conveniente estimular naquela criança,”		
12. O Papel da família	“Na data de inscrição (...) nós informamos os pais que aquelas crianças, sendo as de janeiro (...) quase de certeza ela terá de passar se for das três mais velhas, porque o nosso critério é pela idade.”		
13. Perspetiva do educador acerca dos processos, aos olhos da criança;	<p>“muitas vezes eu também sei por elas, que estão um bocadinho tristes mas eu não me apercebo muito porque, enquanto eu estou com eles, eles estão bem”;</p> <p>“Depois há dias que elas ficam mais tristonhas porque ainda não fizeram aqueles laços mas, com o tempo vão-se habituando.”;</p>		

Anexo 6– Entrevista à Educadora da sala de JI

Entrevistada P.

Bloco B: Formação inicial e percurso profissional			Observações
1. Formação académica e tempo de serviço	“Eu tirei o curso no Magistério Primário de Lisboa (...) curso de bacharelato. (...) depois fiz a licenciatura há dez anos aqui no IPL (...) de trabalho efetivo com crianças, eu tenho à volta de 30 anos”		
2. Percurso profissional	“passei pela creche e pelo pré-escolar.”		
3. Presença na instituição	“22 anos”		
4. Cargos exercidos	“neste momento não. Sou apenas educadora. Já tive o cargo de coordenação durante alguns anos”		

Bloco C : Transição Entre Creche e Jardim de Infância – Perspetivas das educadoras e da Diretora Pedagógica de JI			Observações
5.Semelhanças/diferenças entre as salas de Creche e JI (espaço físico e materiais);	“O espaço físico é diferente (...) tanto o espaço físico como os materiais estão adaptados (...) às necessidades das crianças”	As salas estão adaptadas às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.	
6.Semelhanças/diferenças entre Creche e JI (rotinas e tempos);	“as rotinas são muito importantes em qualquer idade (...) as rotinas são as mesmas e continuam a ser muito importantes nestas idades.”	Valorizam-se as rotinas em qualquer faixa etária.	
7. A chegada das crianças às valências pela primeira vez;	“preocupa-me sempre. (...) noto alguma ansiedade no seu olhar (...) depende da sensibilidade das crianças”	Há a preocupação de observar a criança no período de adaptação.	
8. Estratégias de facilitação do processo de transição e	“dar-lhes mais atenção (...) partilharem tudo dentro da medida da sua maturidade. Partilharem tudo que há na	A atenção, a partilha e a transmissão de valores são	

adaptação ao novo contexto;	sala com eles e brincarem com eles e serem pacientes.”	estratégias utilizadas.	
9. Continuidades educativas;	“é-me passada toda a documentação, quer administrativa quer de trabalhos realizados pelas crianças. (...) Começar por qualquer coisa que eles já consigam e que tenham sucesso em fazer e depois ir avançando e dificultando os novos desafios.”	Há a passagem da documentação individual da criança. Parte daí para a atribuição de propostas educativas que as desafiem.	
10. Propostas de alterações em relação aos momentos de transição educativa;	“As transições são feitas conforme a nossa experiência, a nossa sensibilidade e bom senso (...) Tenho o meu processo. Tem a ver com a minha sensibilidade, com o meu bom senso, com a minha avaliação, com a minha experiência.”	A ação da educadora é produzida segundo a sua experiência, sensibilidade e bom senso. Há um processo individual da educadora para essa ação.	
11. Integração das estratégias do processo de transição/adaptação na organização e planificação de atividades;	“A planificação é feita para o grande grupo e depois (...) adapto o trabalho planificado para essas crianças.”	A educadora planifica para o grande grupo e adapta-a ao novo grupo.	
12. O Papel da família	“antes da transição os pais têm uma conversa comigo. (...) deixá-los à vontade, dizer-lhes que confiem em mim, que eu vou fazer o melhor que sei para que a criança seja feliz, e que essa transição seja mínima, ou que deixe o mínimo de marcas possíveis.”	Valoriza a relação com a família e a transmissão de confiança e serenidade.	
13. Perspetiva do educador acerca dos processos, aos olhos da criança;	“tem impacto, porque, quanto mais pequeninos são, menos adultos haviam de passar pela vida deles.	Preconiza a necessidade de menos mudanças durante o período de passagem pela EI.	

Anexo 7– Entrevista à Diretora Pedagógica de JI

Entrevistada C.

Bloco B: Formação inicial e percurso profissional			Observações
1. Formação académica e tempo de serviço	“Escola Superior de Educação de Leiria, 27 anos de serviço.”		
2. Percurso profissional			
3. Presença na instituição	“pelo menos há 20”		
4. Cargos exercidos	“Diretora pedagógica do pré-escolar ou coordenadora pedagógica”		

Bloco C : Transição Entre Creche e Jardim de Infância – Perspetivas das educadoras e da Diretora Pedagógica de JI			Observações
5. Semelhanças/diferenças entre as salas de Creche e JI (espaço físico e materiais);	“têm que ser diferentes porque as características e as necessidades de desenvolvimento de crianças em creche é diferente de crianças em pré-escolar”	As características e necessidades de desenvolvimento e aprendizagem são valorizadas em cada valência.	
6. Semelhanças/diferenças entre Creche e JI (rotinas e tempos);	“as rotinas, seja em creche, seja em jardim de infância, dão orientação clara à criança dos momentos que se seguem. (...) Nós orientamo-nos e eles orientam-se por estes sinais, por estas rotinas que estão incutidas”	As rotinas são práticas necessárias para a orientação diária.	
7. A chegada das crianças às valências pela primeira vez;	“A chegada ao jardim de infância de casa, aos três anos é muito complicada”		
8. Estratégias de facilitação do processo de transição e adaptação ao novo contexto;	“gradualmente, ao longo de uma semana, vir com a criança e ficar com a criança.”	Processo gradual e feito com acompanhamento.	
9. Continuidades educativas;	“cada fase tem que ser vivida em cada fase (...) Eles devem viver, devem partilhar, devem sair, devem experienciar, devem contar, devem falar,	Preconiza-se o estabelecimento de fases para o desenvolvimento e	

	devem visitar, acho que devem explorar.”	aprendizagem das crianças.	
10. Propostas de alterações em relação aos momentos de transição educativa;	“Atualmente, aquilo que nós sentimos quando falamos e quando ouvimos professoras do primeiro ciclo é que estes meninos, parece que nunca tiveram no jardim de infância. eu acho que é um bocadinho, tentar equilibrar isto, porque eu percebo que o programa do primeiro ciclo é muito exigente”		Referente à transição entre a EPE e o 1º CEB.
11. Integração das estratégias do processo de transição/adaptação na organização e planificação de atividades;	“o trabalho de relação com as crianças, quando valorizado, facilita imenso depois a habituação das crianças a esta sala, porque já me conhecem, já conhecem os colegas da sala, porque partilham espaços diariamente (...) é quase tudo igual ao que se passava na sala anterior”	Há uma continuidade das relações entre pares e mantém-se hábitos e rotinas nos primeiros tempos.	
12. O Papel da família	“Penso que se remeteu para a educação pré-escolar, um bocadinho a ausência de estímulos familiares (...) não se fala em casa sequer daquilo que se faz e que os pais se contentam com pouco (..) Eu acho que os pais secundarizam a vida escolar dos filhos.”	Atribuição por parte da família, do ato de ensinar/educar à escola.	
13. Perspetiva do educador acerca dos processos, aos olhos da criança;	“Acho que não vêm com sofrimento, mas que vêm com ansiedade (...) eu acho que as crianças têm alguma dificuldade de um momento para o outro mudar a vida.”	Reconhecimento de que não é um processo brando.	

Anexo 8– Análise de conteúdo da intervenção com as crianças do estudo (

Categoria I (conversa - parte I)	I.	S.	Observações
“Lembram-se de estar na sala das [REDACTED]?”	“-Não”	“-Não”	Ambas as crianças responderam negativamente e prontamente.
“O que mais gostavas da sala das [REDACTED]?”	“Gostava do carrinho da Barbie”.		
“E o que é que lá mais havia que tu gostavas?”	“tinha uma casinha”	“E tens uma casinha aqui.”	A S. interpela a I. a fim de evitar que esta faça comparações.
“E lá também tinham livros e histórias.”	“e nós também temos ali... e nós também temos muitos jogos ali.”		A I. toma a posição da S. quando faço comentários de comparação.
“querem fazer um desenho da sala das abelhas?”	“Não, eu já não me lembro.”		
“Então querem lá ir fazer uma visita aos amigos?”	“Não, eles devem estar a lanchar.”	“Sim, eu quero.”	

Categoria II	I.	S.	Observações
Exploração do espaço exterior comum às salas da valência de creche	“aquelas são as janelas da nossa sala.”	“aqui é dos bebés.”	Apontando para as janelas do corredor das salas de pré.
		“aqui tem bolas saltitonas. Eu também tenho uma bola saltitona, tem peixes.”	
	“ não! porque nós gostamos de brincar aqui.”		Sugestão de se voltar para a sala de pré

Categoria III (conversa – parte II)	I.	S.	Observações
“queres começar por onde?”	“eu não sei fazer as escadas. Tu tens de me ajudar. vou fazer primeiro uma parede. Agora outra parede aqui e agora tenho de fazer o chão. Pronto já fiz o chão. (desenha um quadrado). Pronto. Já fiz.”	“é assim e assim.” (faz dois riscos)	A S. começa a desenhar uma Abelha
“e agora, as janelas...”	“não, as pessoas que estão lá dentro.”		A S. continua a desenhar uma abelha, ignorando as sugestões dadas por mim e pela colega.
“Quem são as pessoas que estão lá dentro?”	“esta vai ser a [REDACTED]. A [REDACTED] vai lavar os seus dentes. Agora me ajudas a fazer os outros bonecos? agora vai ser a [REDACTED]. A [REDACTED] vai lavar seus dentes.”	“Não sei.”	A S. continua a desenhar.
“E agora quem mais falta? Vais desenhar quem?”	“agora vou desenhar a [REDACTED].”		
“então primeiro tens de fazer a cabeça”	“Eu sei.”	“a cabeça é uma roda.”	A S. demonstra estar a ouvir as sugestões, mas ignora-as continuando a desenhar a abelha.
“e os óculos?”	“pim pim” (faz dois pontos na cabeça do boneco)		
“Falta alguma coisa?”	“eu esqueci de fazer a nossa sala mais maior que a da [REDACTED]. “Agora falta o Mickey. Está feito, toma.”	“podemos pôr as tranças bonitas. Já está.”	A S. desenha as tranças que a educadora da sala de creche lhe fez.

Anexo 9– Produções gráficas das crianças realizadas no momento anterior ao da entrevista

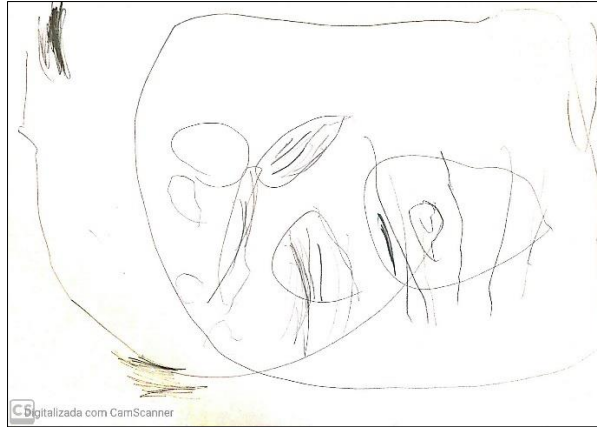


Ilustração da S.



Ilustração da I.

Anexo 10– Produções gráficas das crianças do estudo, realizadas no momento da entrevista, após a visita à sala de Creche



Ilustração da S.

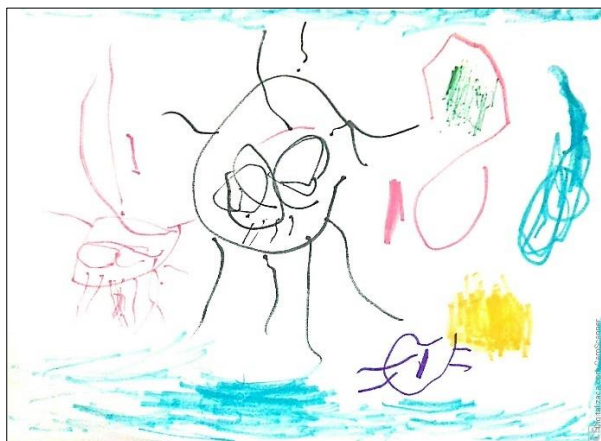


Ilustração da I.

Anexo 11– Guião de Entrevista

Entrevista

Venho por este meio solicitar a sua colaboração para a realização de uma entrevista, no dia ___ do mês de _____, pelas _____ horas, no _____ pedindo também a sua permissão para realizar a gravação áudio da mesma. A duração prevista para a entrevista será cerca de 30 minutos, podendo este tempo prolongar-se consoante as respostas dadas.

Esta entrevista insere-se no âmbito de uma pesquisa investigativa que irá estar contida num relatório final respeitante à área do Mestrado em Educação Pré-Escolar, decorrente da Prática Pedagógica Supervisionada efetuada, e onde procuro conhecer a perspetiva e estratégias das educadoras implicadas no processo de Transição entre a Creche e o Jardim de Infância desta Instituição.

Assim a realização desta técnica de recolha de dados tem como objetivos:

- a) obter dados para análise, com base nas unidades de análise: Estratégias e perspetivas sobre a transição
- b) entender qual a definição que o entrevistado tem face ao conceito de Transição e articulação entre a Creche e o Jardim de Infância bem como da importância da continuidade educativa;
- c) perceber quais as maiores dificuldades que encontra no desempenho das suas funções aquando deste momento;
- d) compreender se a sua formação foi importante na forma como desenvolve as estratégias utilizadas;
- f) analisar a importância do processo de comunicação entre todos os implicados no processo de transição entre a Creche e o Jardim de Infância;
- g) caracterizar o tipo de comunicação estabelecida entre os intervenientes;
- h) conhecer a metodologia adotada pela Instituição aquando da transição da Creche para o Jardim de Infância, segundo a Diretora Pedagógica da Instituição;

Grata pela atenção dispensada.

Entrevistadas: Educadoras da sala de Creche e de Jardim de Infância

Tema: Transição da Creche para o Jardim de Infância

Pergunta de Partida: Que estratégias se poderão adotar na transição entre a Creche e o Jardim de Infância?

Objetivos Gerais:

Obter a perspectiva das educadoras implicadas no processo, em relação às estratégias a adotar no período de transição da creche para o jardim de infância;

Conhecer a metodologia adotada pela Instituição aquando da transição da Creche para o Jardim de Infância, segundo a Diretora Pedagógica da Instituição;

Blocos temáticos

Bloco A- Bloco introdutório: relação entre entrevistador e entrevistado

Neste bloco pretende-se explicar às educadoras a importância de participarem na entrevista, estabelecendo um clima de confiança e empatia informando-as sobre a temática do trabalho, os objetivos, a relevância das questões e solicitar-lhes a colaboração e autorização para gravar a entrevista.

Bloco B – Dados sobre as educadoras

Aqui pretende-se conhecer as educadoras, as suas habilitações, o tempo de serviço.

Bloco C – Transição entre creche e jardim de infância - perspectiva das educadoras e da Diretora Pedagógica

Aqui pretende-se conhecer as perspectivas das educadoras e da Diretora Pedagógica relativamente ao processo de transição entre a Creche e o Jardim de Infância, no que diz respeito às expectativas pessoais face à transição, ao papel da comunidade educativa nesta fase e à organização dos espaços e tempos referentes ao processo.

Bloco D - Agradecimento

Neste bloco pretende-se agradecer a colaboração, participação e disponibilidade das educadoras e da Coordenadora Pedagógica, reforçando que a sua ajuda foi extremamente importante para a realização do estudo investigativo.

Formulário de Questões:

Bloco A – Apresentação dos objetivos específicos:

Esta entrevista tem como objetivo conhecer como é que a transição, a adaptação e a articulação curricular entre a Creche e o Jardim de Infância são encaradas pelas educadoras de infância. Os dados recolhidos em gravação vão ser tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.

Bloco B - Caracterizar o percurso profissional da Educadora:

1. Onde é que se formou e quantos anos de serviço tem?
2. Por quantas instituições passou durante o seu percurso profissional?
3. Há quanto tempo exerce funções nesta instituição?
4. Desempenha mais algum cargo na Instituição? Se sim, qual?

Bloco C - Conhecer a opinião da Educadora sobre o processo de transição das crianças da creche para o jardim de infância; Perceber a intencionalidade educativa da educadora no processo de transição das crianças; Compreender qual a opinião da educadora a respeito daquilo que as crianças podem pensar sobre a transição;

5. No seu ponto de vista as salas de creche e de jardim de infância, são semelhantes ou diferentes, em termos de espaço físico e materiais?
6. Na sua opinião quais são as diferenças ou semelhanças relativamente às rotinas, aos tempos, em creche e em jardim de infância?
7. De que forma vê a chegada das crianças à creche/jardim de infância pela primeira vez?
8. Quais as estratégias que utiliza para facilitar o processo de transição/adaptação das crianças ao novo contexto?
 - 8.1. Qual o discurso utilizado para abordar o assunto da transição entre a sala anterior e a nova sala, com as crianças?
9. Na sua opinião há uma continuidade do trabalho desenvolvido e das aprendizagens das crianças no jardim de infância?
 - 9.1. Na sua opinião, quais os pontos positivos e negativos acerca das transições?
10. Quando pensa sobre a Educação Pré-Escolar, considera que esta deveria sofrer alterações em relação às transições e à continuidade educativa? Se sim, quais?

11. Quando organiza e planifica as atividades do ano letivo, qual é a sua perspetiva acerca do momento de transição/adaptação das crianças implicadas no processo? Se faz alguma preparação, qual é?

12. Relativamente aos pais das crianças como lidam, colaboram e/ou poderiam colaborar neste processo?

13. Para si, tendo em consideração a sua experiência, como acha que as crianças veem este momento?

13.1. Acha que as crianças pensam sobre esta transição? Como acha que elas se sentem ou veem essa mudança das suas vidas?

Bloco D - Agradecer à educadora a participação e disponibilidade informando que a sua ajuda foi muito importante.

Autorização de processamento e divulgação dos dados recolhidos:

Eu, _____, autorizo a divulgação dos dados recolhidos para os fins acima propostos. Data: ____/____/____


Anexo 12– Excerto da Matriz de análise de conteúdo das entrevistas

Bloco B: Formação inicial e percurso profissional	Unidades de registo (<i>ipsis verbis</i>)	Indicadores	Observações
1. Formação académica e tempo de serviço			
2. Percurso profissional			
3. Presença na instituição			
4. Cargos exercidos			

Anexo 13– Excerto da Planificação da leitura da história

	Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Avaliação
Tarde Experiência Educativa Orientada	Área de Formação Pessoal e Social - Consciência de si como aprendente	Proporcionar momentos de diálogo entre pares e construção conjunta do pensamento;	Cooperar com outros no processo de aprendizagem;	Avaliação da criança: - A criança demonstra satisfação no momento de leitura/conto de histórias?
	Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Subdomínio da Comunicação Oral;	Fomentar o gosto por ouvir ler/contar histórias;	Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;	
	Descrição do Momento e Estratégias a Adotar			
Após os momentos de rotina, propõe-se que as crianças, na área o tapete, ouçam o conto da História “Carlota Barbosa a bruxa maldosa”, de Layn Marlow (2010). Daqui, pretende-se que, como atividade de pré-leitura haja uma breve reflexão oral sobre os elementos que se encontram na capa da obra e posteriormente, como atividade de pós-leitura, as crianças façam uma produção visual (desenho) acerca de um ou vários momentos referentes à história que ouvirem. Uma sugestão a ser lançada será a de se desenhar uma aranha, uma bruxa, um gato ou um chapéu muito bicudo, sendo estes quatro elementos característicos da história ouvida.				

Anexo 14– Autorização para os registos pictográficos e videográficos

 <p>POLITÉCNICO DE LEIRIA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS</p>	Requerentes: Estagiárias da sala nº 5 Isabel Sofia Vasconcelos Carolina Rebelo Ano Letivo: 2019/2020
<p>Caro Encarregado de Educação,</p> <p>Vimos por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de registos fotográficos (fotografias) dos momentos em sala das crianças da sala nº 5, aquando das nossas Intervenções integradas na disciplina de Prática Pedagógica, referente ao 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar.</p> <p>Esta informação será utilizada unicamente para fins académicos, nomeadamente para o nosso projeto de intervenção e investigação, sendo que em nenhum momento as crianças serão identificáveis ou expostas.</p> <p>Obrigada.</p> <p>Eu _____, Encarregado(a) de Educação de _____ autorizo/não autorizo (risque o que não interessa) que o meu educando seja fotografado.</p> <p style="text-align: right;">_/_/_</p>	