

Refletindo, investigando e (re)construindo a prática  
docente – Representações sociais das crianças na transição  
entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Vera Lúcia Isidoro da Cruz

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, setembro de 2017

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

# **INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS**

**Luís Miguel Gonçalves de Oliveira**

Professor Supervisor de Prática Pedagógica em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º e 2.º semestres

**Maria de São Pedro Lopes**

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I | 2.º ano | 1.º e 2.º semestres

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pois sem eles nada disto seria possível. Foram eles que me apoiaram e que acreditaram desde o início que eu seria capaz de chegar ao fim, sem me deixar pensar em desistir.

À Helena, um agradecimento especial, por me acompanhar nos bons e nos maus momentos, por me conhecer e saber exatamente o que me dizer. Sem ti não teria chegado até aqui sã.

A todos os amigos e familiares que me deram força e me motivaram ao longo desta etapa.

Ao professor Miguel Oliveira por me ajudar a ver o lado positivo em todos os momentos. Foram principalmente estes momentos que me permitiram crescer e aprender.

Às educadoras e professoras cooperantes que me acolheram nas suas salas e partilharam os seus dias, aprendizagens e conselhos.

Por fim, um obrigada muito especial a todas as crianças que me deram a certeza que estou no caminho certo e me motivaram sempre a fazer mais e melhor.

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando por sua vez organizado em duas partes.

A primeira parte, a dimensão reflexiva, apresenta o percurso realizado ao longo das práticas pedagógicas em diferentes contextos, nomeadamente em creche, pré-escolar e 1.º Ciclo do ensino básico. A dimensão reflexiva foi essencial para o meu crescimento enquanto futura docente, pois permitiu ao longo de todo o processo (des)construir situações e identificar problemas e estratégias para superar as dificuldades. Tal permitiu-me alcançar inúmeras aprendizagens, relacionadas com a verdadeira intencionalidade educativa das propostas e experiências vivenciadas em contexto de educação de infância.

Na segunda parte, a dimensão investigativa, é apresentado um ensaio investigativo, realizado com um grupo de crianças de um jardim de infância da rede pública do concelho de Leiria. Este por sua vez incide na recolha e análise de diferentes representações sociais de crianças entre os cinco e os seis anos sobre o jardim de infância, o 1.º Ciclo do ensino básico, o/a educador/a e o/a professor/a. Este estudo apresenta um carácter qualitativo, uma vez que se pretende descrever as informações recolhidas, devidamente analisadas e organizadas.

Os dados recolhidos, por sua vez, revelam que o brincar já não é exclusivo do jardim de infância, embora a ação seja exercida apenas no exterior da sala de aula ou nos intervalos. Também existem diferenças quanto à forma como encaram o trabalho e o papel dos docentes, uma vez que não apontaram particularidades opostas entre os dois, indicando que ambos ensinam e ajudam na aprendizagem. Os participantes mostraram assim ter representações influenciadas pelo contexto social, próximas do real.

### **Palavras chave**

Currículo, Educação Pré-Escolar, Primeiro Ciclo do Ensino Básico, Representações Sociais

## ABSTRACT

The current report has been written within the context of the master's degree in pre-school education and primary school and is divided in two parts.

The first part, the reflective dimension, presents the path accomplished along the educational practices in different contexts, more specifically on nursery, pre-school and primary school. The reflective dimension was essential for my professional growth. It reflects the long path of (de)constructing situations and identifying problems and strategies to overcome the difficulties. It allowed me to learn the true meaning of educational intention of the offers and experiences lived in the childhood education.

The second part, the investigation dimension, shows a research conducted on a group of children, that attends on a public pre-school in Leiria. We collated and analyze different types of social representations, with children between 5 and 6 years old, about pre-school, primary school, pre-school teacher and primary school teacher. This research presents a qualitative character, that describes and analyses the collated information properly, reviewed and organized.

The data reveals that playing is no longer pre-school exclusive, although this action just happens outside the classroom or time between periods. There is also differences in the way they see the work and the role of their teachers, since they didn't raise opposite characteristics. Both teach and help on learning. The participants had shown representations shaped by social context, in the line with reality.

### **Keywords**

Curriculum, Pre-School, Primary-School, Social Representations.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract.....	v
Índice geral .....	vi
Índice de figuras .....	x
Índice de tabelas .....	xii
Abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão reflexiva .....	3
Capítulo 1 – Refletindo enquanto educadora .....	4
1. Expectativas e incertezas .....	5
2. Observar, planificar e intervir .....	6
3. Refletir, documentar e avaliar.....	13
4. A abordagem do projeto: Refletindo sobre “O que podemos misturar?” .....	17
4.1. Das intenções às aprendizagens .....	17
4.2. Situação desencadeadora do projeto .....	17
4.3. Fases das “misturas” .....	18
4.3.1. Fase I – Definição do problema.....	18
4.3.2. Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho .....	18
4.3.3. Fase III - Execução .....	19
4.3.4. Fase IV – Resultados/ Divulgação/ Avaliação .....	21
5. Reflexão sobre o caminho percorrido em educação de infância .....	22
Capítulo 2 – Percurso reflexivo enquanto professora.....	24
1. Expectativas e incertezas .....	25
2. Observar, planificar e intervir .....	25

3. Refletir, documentar e avaliar.....	34
4. Reflexão sobre o caminho percorrido em 1.º CEB.....	37
Parte II – Dimensão investigativa.....	40
Introdução.....	40
Capítulo 1 – Revisitando a literatura.....	42
1. Currículo – Origem, conceito e modelos.....	42
1.1. Organização do currículo em educação pré-escolar.....	43
1.2. Organização do currículo em 1.º CEB.....	45
1.3. Currículo em educação pré-escolar vs currículo em 1.º CEB.....	49
2. Transição entre educação pré-escolar e 1.º CEB.....	50
2.1. Investigações sobre a transição entre etapas educativas.....	50
3. Conhecimento, aprendizagem e representações sociais – Escutando a voz das crianças.....	51
3.1. Como aprendem as crianças? A aquisição do conhecimento.....	51
3.2. Perspetivas e representações sociais da criança.....	52
3.2.1. Investigações sobre as perspetivas e representações sociais da criança.....	53
Capítulo 2 - Metodologia.....	56
1. Opções metodológicas.....	56
2. Contexto e participantes.....	59
3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	61
4. Procedimentos.....	64
Capítulo 3 - Apresentação e análise de dados.....	65
1. As representações e as vozes das crianças no jardim de infância.....	65
1.1. Percurso educativo.....	65
1.2. Organização e gestão do ambiente educativo.....	65
1.3. Representação do contexto dos docentes e do papel que desempenham.....	65

1.4. Transição para o 1.º CEB.....	71
2. Um ano depois: as vozes das crianças no 1.º CEB .....	72
2.1. Percurso educativo.....	72
2.2. Organização e gestão do ambiente educativo.....	72
2.3. Representação do contexto dos docentes e do papel que desempenham.....	73
Capítulo 4 – Considerações finais .....	76
1. Discutindo resultados.....	76
2. Limitações da investigação.....	78
3. Sugestões para futuras investigações.....	79
Conclusão .....	80
Bibliografia.....	81
Anexos.....	i
Anexo 1 - Reflexão semanal individual 23/02 a 02/03 de 2016.....	ii
Anexo 2 - Reflexão semanal individual 28/09 a 30/09 de 2015.....	iv
Anexo 3 - Reflexão semanal individual 05/10 a 07/10 de 2015.....	vii
Anexo 4 - Reflexão semanal individual 19/10 a 21/10 de 2015.....	x
Anexo 5 - Reflexão semanal individual 30/11 a 02/12 de 2015.....	xiii
Anexo 6 - Reflexão semanal individual 12/10 a 14/10 de 2015.....	xv
Anexo 7 - Reflexão semanal individual 23/11 a 25/11 de 2015.....	xvii
Anexo 8 - Reflexão semanal individual 09/05 a 11/05 de 2016.....	xix
Anexo 9 - Reflexão semanal individual de 21 a 28 de 2016 .....	xxii
Anexo 10 - Reflexão semanal individual 27/03 a 29/03 de 2017.....	xxiv
Anexo 11 - Reflexão semanal individual 08/05 a 10/05 de 2017.....	xxvii
Anexo 12 - Reflexão semanal individual 23/05 a 24/05 de 2017.....	xxix
Anexo 13 – Transcrição entrevista 1 Madalena.....	xxxii
Anexo 14 – Transcrição entrevista 2 Madalena.....	xxxvi

Anexo 15 – Transcrição entrevista 1 Rui.....	xl
Anexo 16 – Transcrição entrevista 2 Rui.....	xliii
Anexo 17 – Transcrição entrevista 1 David.....	xlvi
Anexo 18 – Transcrição entrevista 2 David.....	xlix
Anexo 19 – Transcrição entrevista 1 Miguel.....	liii
Anexo 20 – Transcrição entrevista 2 Miguel.....	lv
Anexo 21 - Guião entrevista 1 .....	lviii
Anexo 22 – Guião entrevista 2 .....	lx
Anexo 23 – Matriz de análise de conteúdo das entrevistas .....	lxiii
Anexo 24 – Análise de conteúdo dos desenhos .....	lxxi

|

.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exploração de massa de modelar.....	12
Figura 2 - Documentação pedagógica exposta em creche.....	15
Figura 3 - Pais a observarem o “livro” criado a partir dos trabalhos por projeto em pré-escolar.....	15
Figura 4 - Experiência "As misturas flutuam?".....	21
Figura 5 - Experiência "Bolhas de sabão" .....	21
Figura 6 - Jogo "A lagarta de estudo do meio” .....	29
Figura 7 - Confeção de bolos.....	30
Figura 8 - Visita ao supermercado.....	30
Figura 9 - Dramatização das regras de convivência .....	31
Figura 10 – “Minhoca da gramática” .....	31
Figura 11 - Atividade de expressão dramática .....	34
Figura 12 - Momento livre de utilização de tintas, água e sabão .....	34
Figura 13 - Pirâmide alimentar criada pela turma de 2.º Ano .....	35
Figura 14 - Placar sobre a poluição criado pela turma de 4.º ano .....	35
Figura 15 - Desenho JI Madalena.....	66
Figura 16 - Desenho 1.º CEB Madalena.....	66
Figura 17 - Desenho JI David.....	67
Figura 18 - Desenho 1.º CEB David.....	67
Figura 19 - Desenho JI Miguel.....	67
Figura 20 - Desenho 1.º CEB Miguel.....	67
Figura 21 - Desenho JI Rui.....	68
Figura 22 - Desenho 1.º CEB Rui.....	68
Figura 23 – Desenho educadora Madalena.....	69
Figura 24 - Desenho professora Madalena .....	69

Figura 25 - Desenho professor Rui.....	70
Figura 26 - Desenho professor David.....	70
Figura 27 - Desenho educadora David .....	70
Figura 28 - Desenho professora David.....	70
Figura 29 - Desenho educador Miguel .....	70
Figura 30 - Desenho professora Miguel .....	70

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Questões, concepções e ideias sobre o projeto.....	18
Tabela 2 - Experiências e comentários das crianças realizados ao longo do projeto .....	19
Tabela 3 - Reflexões acerca do projeto .....	22
Tabela 4 - Matriz curricular do 1.º CEB.....	48
Tabela 5 - Comparação entre as áreas de conteúdo das OCEPE e as áreas curriculares do Programa para o 1.º CEB.....	49
Tabela 5 - Características principais das crianças participantes.....	59
Tabela 6 - Matriz de análise de conteúdo entrevista 1 .....	62
Tabela 7 - Matriz de análise de conteúdo entrevista 2 .....	62

## ABREVIATURAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PMC – Programas e Metas Curriculares

RS – Representações Sociais

RSE – Reforma do Sistema Educativo

## INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre o direito a uma educação de qualidade e de uma escola para todos, enquanto decorre uma massificação escolar, sabemos que é imperativo repensar o currículo de educação básica, de modo a promover experiências de qualidade e com continuidade. Porém, para conseguirmos responder às necessidades de todas as crianças, é preciso elevar as suas vozes, de forma a que sejam ouvidas e compreendidas. É necessário formar os docentes para que sejam atentos, compreensivos e conheçam as necessidades, expectativas e características das crianças em cada etapa educativa. As transições entre etapas educativas pelas quais as crianças vão passando ao longo da vida, terão de ser assentes numa articulação curricular organizada e harmoniosa, baseada no trabalho conjunto entre todos os intervenientes, nomeadamente educadores, professores, crianças e famílias.

O presente ensaio investigativo foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e tem como finalidade apresentar, de forma reflexiva, as aprendizagens realizadas ao longo das experiências vivenciadas nas Práticas de Ensino Supervisionada em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Serão também explorados alguns assuntos e conceitos fundamentais no âmbito do estudo realizado, nomeadamente currículo, currículo na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, transição entre etapas educativas, aprendizagem das crianças e representações sociais das crianças.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes, correspondendo a primeira à dimensão reflexiva, onde poderemos encontrar uma reflexão sobre o percurso relativo às Práticas de Ensino Supervisionada realizada nos diferentes contextos, pondo em evidência as experiências mais significativas, as dificuldades e desafios que foram surgindo e as aprendizagens realizadas. No que concerne à segunda parte, a dimensão investigativa, apresenta um ensaio investigativo desenvolvido em contexto de Jardim de Infância, incidindo na descrição e análise de representações sociais de crianças de 5 e 6 anos de idade sobre Jardim de Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico, educador/a e professor/a. Esta segunda parte encontra-se dividida em quatro capítulos. No primeiro apresentamos a revisão da literatura que fundamenta o estudo realizado. No segundo, explicitamos todas as opções metodológicas. No terceiro apresentamos e analisamos os dados recolhidos. Por fim, no quarto e último capítulo, revelamos as considerações

finais do estudo e apresentamos as limitações sentidas bem como algumas sugestões para investigações futuras.

Para fechar o relatório, apresentamos uma conclusão final refletindo sobre todo o processo vivenciado, nomeadamente sobre as dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas, salientando contributos para trabalhos futuros e para a (re)construção da formação e desenvolvimento pessoal e profissional de futuros docentes ao longo da vida.

Salientamos que ao longo do relatório todos os nomes, tanto das crianças como das instituições mencionadas, são fictícios, salvaguardando a identidade dos diversos intervenientes e contextos.

## PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A dimensão reflexiva constitui a primeira parte do relatório reflexivo de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Tem como objetivo evidenciar o processo de aprendizagem profissional e pessoal, proveniente não só do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como também dos distintos contextos educativos pelos quais tivemos o prazer e a possibilidade de contactar. Vamos focar-nos em aspetos que consideramos marcantes, como as expectativas e receios, a observação, planificação e intervenção, a reflexão, documentação e avaliação e as dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas ao longo de todo o processo formativo.

Em todos os contextos, a PES foi realizada com um par pedagógico, tendo em comum: a observação e recolha de dados, a intervenção conjunta com a educadora ou professora cooperante, a intervenção conjunta com o par pedagógico, a intervenção individual, a elaboração de planificações e avaliações, as reflexões semanais, entre outros (construção de materiais didático-pedagógicos, documentação pedagógica...).

Por forma a organizar esta primeira parte, optámos por separar a dimensão reflexiva por contextos educativos, de modo a evidenciar não só as especificidades inerentes a cada um, como à profissionalização do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Assim, na parte I deste relatório podemos encontrar dois capítulos. O primeiro refere-se à PES realizada em contexto de Educação de Infância (EI), contendo a reflexão inerente aos contextos de Creche e de Jardim de Infância (JI). Por sua vez, no segundo capítulo, podemos encontrar a reflexão que diz respeito às PES em contexto de 1.º CEB.

Para a elaboração da dimensão reflexiva, realizámos leituras críticas e atentas das planificações, avaliações e reflexões semanais efetuadas ao longo dos últimos quatro semestres. Assim, no início de cada capítulo, apresentamos uma breve introdução, caracterizando os diferentes contextos educativos e refletindo posteriormente acerca das aprendizagens mais significativas.

## CAPÍTULO 1 – REFLETINDO ENQUANTO EDUCADORA

Ao longo do Mestrado, tivemos a oportunidade de realizar a PES em contexto de EI, tanto em Creche, como em JI, num período de 15 semanas.

No contexto de Creche, realizámos a PES numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), pertencente ao centro litoral do país. Desta instituição fazem parte diversas valências tais como a Creche, JI, lar, centro de dia e apoio domiciliário. A sala em questão, denominada de “Abobrinhas”, destinava-se a crianças dos 12 aos 24 meses, onde tivemos a oportunidade de interagir com 9 meninos e 9 meninas, com idades compreendidas entre os 9 e os 18 meses. Tinham como principais interesses o contacto e exploração de novos materiais com diferentes texturas, legos, puzzles e jogos de encaixe. Também mostravam curiosidade pela pintura realizada com os dedos ou com as mãos e interesse pela música, observando diferentes fontes sonoras e movimentando o seu corpo ao ritmo das mesmas. A heterogeneidade do grupo era evidente, tanto na idade como a nível de desenvolvimento motor. A maioria das crianças, no início da PES, não havia ainda adquirido a marcha.

Já em contexto de JI, contactámos com um grupo de 22 crianças, 18 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Este era um grupo bastante heterogéneo, tanto a nível etário como a nível de desenvolvimento e aprendizagem. Relativamente aos seus interesses, estes passavam principalmente por escutar histórias, realizar experiências que resultassem em novos estados físicos ou visuais e em atividades no espaço exterior, como o futebol e andar de triciclo. O grupo mostrava-se também curioso, expressando interesse por novas descobertas. Tais características possibilitaram, através de diversas sugestões do grupo e com a ajuda das mestrandas, a realização do trabalho por projeto “O que podemos misturar?”. Foi aqui, em contexto de JI, que desenvolvemos o ensaio investigativo, ao observarmos que crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, tinham Representações Sociais (RS) diferentes acerca do contexto de JI e de 1.º CEB.

Neste sentido, iremos refletir sobre os aspetos que consideramos mais significativos em ambas as PES, nomeadamente as expectativas e incertezas inerentes aos dois contextos, a importância dos processos de observação, planificação, intervenção, reflexão, documentação e avaliação e, por último, uma reflexão sobre as aprendizagens e

dificuldades. Iremos começar pelas expectativas e incertezas, tentando seguir uma lógica cronológica do trajeto percorrido.

## 1. EXPECTATIVAS E INCERTEZAS

Antes de iniciar a PES em Creche, não sabia como iria ser a receção, tanto pela educadora cooperante, como por crianças desta faixa etária. Tais receios levaram-me a duvidar das minhas capacidades de integração e adaptação a este contexto. Porém, após contactar com estas crianças e de refletir sobre o contexto de Creche ao longo da PES, fui surpreendida por um “mar” de novas aprendizagens relacionadas com a primeira infância. Percebemos que a primeira infância é, sem dúvida, uma etapa com um valor pedagógico imenso, crucial para o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças ao longo de toda a sua vida. Tavares *et al.* (2007, p.44) referem que “nos primeiros meses, o crescimento do bebé é mais acentuado do que em qualquer outro período” pois “o bebé sofre importantes e aceleradas modificações” onde “cada aquisição está assente em experiências prévias e condicionam a aquisição e o desenvolvimento de estruturas posteriores”. Por esta razão, e por considerarmos o relacionamento e a comunicação criança-adulto muito importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, encarámos os receios como desafios. Ao seguir este pensamento, alcançámos novas descobertas importantíssimas, como iremos incidir ao longo da dimensão reflexiva.

Ainda quanto à Creche, as expectativas também se prenderam com o facto de nesta faixa etária surgirem todos os dias alterações nos comportamentos, aprendizagens e interesses das crianças. Afinal, como defendem Dias, Correia e Marcelino (2009, p.740), “Até aos três anos, a criança desenvolve-se de forma rápida” e, à medida que vai crescendo, esta desenvolve-se a nível físico, cognitivo e psicossocial, ganhando força, precisão e controlo corporal enquanto, simultaneamente, elabora as suas primeiras palavras (Papalia & Feldman, 2013). Ao reconhecermos o conhecimento de tais alterações e da rapidez a que estas podem ocorrer, sabíamos que, para conhecer bem este grupo de crianças, teríamos de ter um conhecimento aprofundado das características inerentes à faixa etária em questão e de observar atentamente as características individuais e singulares de cada criança.

Quanto ao contexto de JI,

Confesso que esta mudança de contexto me deixou um pouco nervosa, pois tenho receio de não atingir as expectativas que estabeleci para mim, uma vez que espero conseguir

levar o grupo mais além, satisfazendo as suas necessidades e interesses e auxiliando o seu desenvolvimento nos vários domínios/áreas. (Reflexão Semanal Individual de 23 de fevereiro a 2 de março de 2016, Anexo 1).

Como teríamos a oportunidade de dar início, durante a PES em JI, a um trabalho por projeto junto do grupo de crianças, surgiram dúvidas e receios relacionados com a nova forma de ensino-aprendizagem. Contudo, ao sabermos que a faixa etária seria diferente e que esta se expressaria de forma distinta, quando comparada à faixa etária em contexto de Creche, sentimos que a comunicação e o relacionamento com estas crianças iria acontecer de forma mais imediata, pois a sua comunicação oral estaria mais desenvolvida, deixando-me mais tranquila, porém, um pouco inquieta. Afinal, outra das características das crianças nestas idades é o desafio constante de si mesmas e dos que as rodeiam. Deste modo, devido à falta de experiência, não sabíamos muito bem como agir ou nos preparar para as diversas situações que poderiam surgir. Contudo, sentimos que iria ser uma experiência enriquecedora, rica em novas aprendizagens, principalmente no que toca ao trabalho que poderíamos desenvolver e às aprendizagens que iríamos proporcionar.

Ao ter em conta os vários momentos vivenciados, identificamos vários processos complexos desenvolvidos em ambas as PES, essenciais em qualquer ação educativa, sobre os quais iremos refletir em seguida.

## 2. OBSERVAR, PLANIFICAR E INTERVIR

Para a realização da PES, existem processos que são cruciais e que, por sua vez, se complementam entre si ao longo de toda a ação educativa, como a observação, a planificação e a intervenção.

Em ambas as práticas, as duas primeiras semanas foram dedicadas à observação. Isto é, “ao ato de ver ou de olhar com atenção; de considerar; de examinar; de notar” (Priberam, 2017). Tal foi necessário para obter dados sobre os contextos, nomeadamente sobre o meio envolvente, a instituição, a sala de atividades, o grupo de crianças, as rotinas e a gestão e organização que estes desenvolviam nos diferentes momentos. Estas informações foram importantes no decorrer de toda a ação educativa, desenvolvida tanto em Creche, como em JI, pois permitiram uma ação apoiada nos interesses, necessidades, desenvolvimento, aprendizagens e cuidados das crianças de ambos os contextos. Assim, a observação em EI não tem apenas a função de recolha de

informação. Todas as observações e registos serviram dois propósitos fundamentais: compreensão dos vários comportamentos das crianças; perceber se a intervenção do educador vai ao encontro dos interesses e necessidades de cada criança (Parente, 2004).

Através da observação e escuta que realizávamos diariamente junto das crianças, percebemos que o tipo de registo que efetuamos pode variar consoante o foco ou a finalidade dos registos. Ou seja, teríamos de definir muitas vezes se estes registos seriam apenas para o educador ou se teriam algum valor para os restantes intervenientes da ação educativa (Parente, 2004). Desta forma, para cada semana em ambos os contextos, criámos grelhas e listas de verificação, tendo em conta as experiências educativas planeadas. Também anotámos ao longo do dia, de forma mais ou menos detalhada, momentos que, a nosso ver, seriam relevantes ou marcantes, recorrendo a anotações ou a registos descritivos. Durante a ação educativa, utilizámos ainda registos de vídeos e fotos e afixámos registos das crianças, tanto na sala de atividades, como nos placares destinados a cada grupo no exterior da sala, para que tanto familiares como crianças as observassem e refletissem. Por sua vez, as pesquisas e leituras realizadas acerca do desenvolvimento e aprendizagens das crianças com as quais iria contactar também foram bastante proveitosas uma vez que nos auxiliaram na observação, levando-nos a focar em certas características inerentes a cada faixa etária e a adequar a ação educativa a cada grupo de crianças. A importância da observação foi referida ao longo da reflexão do período de observação em contexto de Creche:

Foi sem dúvida muito gratificante seguir esta rotina com as crianças pois conheci algumas das suas individualidades como a preferência do Gonçalo pela bola ou o medo do Pedro por permanecer de pé. Verifiquei que estas observações ajudam não só a educadora a planificar atividades para as crianças, como a perceber se algo não está bem através de uma atitude diferente das que costumam ter. (Reflexão Semanal Individual de 28 a 30 de setembro de 2015, Anexo 2).

Para conhecer ambos os grupos, e de forma a criar uma ligação mais próxima e de confiança com as crianças, tentámos ao longo das semanas dedicadas à observação, realizar sobretudo uma observação participante nos momentos de brincadeira livre, ou até mesmo ao longo das atividades desenvolvidas pela educadora cooperante. Assim dialogámos com as crianças em diversos momentos da rotina para

(...) tentar ganhar a confiança das crianças e para que estas me aceitassem no grupo. Consegui desta forma perceber não só alguns dos interesses das crianças, como na

atividade da criação de um bolo e de pipocas (...), como também algumas regras da sala como levantar o dedo antes de falar e a rotina aqui desenvolvida. (Reflexão Semanal Individual de 23 de fevereiro a 2 de março de 2016, anexo 1).

A observação proporciona desta forma todas as informações que necessitamos para “construir, individualmente, relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem sucedidos” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p.13). Pode-nos trazer também um conhecimento individualizado das crianças, auxiliando “não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). A observação e a escuta tornaram-se, por conseguinte, uma ferramenta poderosa que pretendemos colocar em prática, sendo que

Realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocadas para planear, estimular e responder aos interesses individuais da criança e da sua família (Parente, 2011, p. 6).

Cremos, como argumentam Jablon, Dombro & Dichtelmiller (2009), que observar em educação não diz respeito apenas ao que as crianças fazem, pois permite-nos entender o que estão a sentir ou a pensar. Afinal, todas elas têm características e personalidades distintas, que fazem parte de si, e só através das interações criança-adulto as podemos compreender verdadeiramente. A observação é desta forma a base de toda a ação educativa pois, além de ser o alicerce das intencionalidades do educador ao longo de todo o processo educativo, também permite verificar se o trabalho que está a ser desenvolvido tem efeito nas aprendizagens de cada criança.

Nas primeiras planificações, divagávamos pelas experiências educativas que podíamos proporcionar, deixando de parte as intencionalidades educativas. Assim, devido à falta de experiência, sentimos dificuldade em criar planificações que tivessem em conta a rotina, os interesses, o desenvolvimento, as aprendizagens e as necessidades das crianças.

Apesar das observações terem ajudado imenso nesta tarefa, senti dificuldade em transpor para o papel quais as nossas intenções perante as experiências educativas que iremos proporcionar, e que competências estaria a criança a desenvolver durante aquele momento. (Reflexão Semanal Individual de 5 a 7 de outubro de 2015, Anexo 3).

Uma vez que ambas as PES foram realizadas com um par pedagógico, também foi um pouco difícil inicialmente encaixarmos duas formas de trabalhar diferentes, uma vez que a planificação, a nosso ver, é bastante pessoal. Contudo, sendo clara a necessidade da cooperação, foi imprescindível realizar a planificação em conjunto, criando continuidade educativa de semana para semana, não só nas experiências educativas, como nas opções pedagógicas escolhidas. Através dos momentos bons e menos bons, adaptámos e seleccionámos as opções metodológicas e experiências educativas a cada grupo, realizando aprendizagens que nos enriqueceram não só a nível pessoal como a nível profissional.

Após as primeiras planificações, com o auxílio da educadora cooperante e do supervisor, percebemos que a planificação surge sobretudo como uma ferramenta de suporte ao processo desenvolvido de ensino-aprendizagem, sendo deste modo um documento orientador da intervenção do educador. Para planificar devemos decidir como vamos organizar ou estruturar a própria planificação, que conteúdos vamos incluir e quais os referentes que vamos seguir (Fonseca, Rodrigues & Dias, 2013).

Tendo em conta estes aspetos, todas as planificações foram organizadas e estruturadas com base na rotina, características inerentes a cada faixa etária, desenvolvimento e aprendizagem do grupo e interesses, indo ao encontro da educadora cooperante. Apesar da rotina ser uma estrutura para os acontecimentos do dia (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2003) uma vez que as crianças e o educador organizam a rotina do dia-a-dia na sala de atividades sem prever as ações ou comportamentos ao longo dos dias, a rotina não pode ser vista apenas com uma função organizacional. Vamos assim ao encontro de Hohmann e Weikart (2007), quando referem que a rotina apoia a iniciativa da criança, proporcionando uma organização social e um conjunto alargado de experiências num ambiente seguro e de apoio, onde podem “sem perigo iniciar, reflectir sobre, modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela acção” (Hohmann e Weikart, 2007, p.227). Assim, antes de planearmos, devemos sempre incluir as crianças na planificação, tendo em consideração não só as suas características e necessidades, como também a sua opinião ou desejos, resultando numa planificação flexível (Eichmann, 2014).

Quanto aos conteúdos a incluir e aos referentes que vamos seguir ao longo da planificação, verificámos que para proporcionar momentos onde exista uma construção articulada do saber, devemos ter em conta que os diferentes níveis cognitivo,

psicossocial e físico-motor se desenvolvem de forma interligada, pois são desenvolvidos, muitas das vezes, em conjunto. Ao seguir as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em vigor na altura das PES (1997), verificámos que a escolha de uma das Áreas de Conteúdo seria apenas, como o nome do documento indica, uma orientação para a ação educativa dos educadores (Fonseca, Rodrigues & Dias, 2013). As OCEPE não impõem um modelo ou método pedagógico, mas definem as aprendizagens mínimas a ser alcançadas nesta etapa, orientando os educadores. Para implementar estas propostas curriculares o educador de infância deve ainda ter uma sustentação metodológica, articulando as orientações com as suas opções metodológicas (Fonseca, Rodrigues & Dias, 2013).

Ao sabermos que crianças são um ser ativo e curioso, munidas de aprendizagens realizadas em outros contextos escolarizados ou não, e que aprendem através das relações que estabelecem, tanto com pares e adultos, como com os materiais e recursos presentes no seu mundo imediato (Post & Hohmann, 2011), durante a realização das planificações também houve sempre a preocupação de incluirmos momentos onde as crianças pudessem brincar livremente, valorizando assim a individualidade e o desenvolvimento da autonomia de cada criança. Estes momentos são essenciais e de extremo valor pois, para além de proporcionarem diferentes aprendizagens às crianças, permitem a exploração da sala e dos materiais, a interação com os seus pares e educadores, tudo de acordo com o ritmo e desejos de cada uma. Podem de igual forma ser uma ótima oportunidade para o educador construir uma relação de confiança com a criança, desenvolvendo sentimentos de segurança e de autoestima que lhes permitam aventurar e construir o seu próprio conhecimento (Pereira, 2013).

Com o intuito de fomentar e dar a todos a oportunidade de participar e de se fazerem ouvir, foram realizadas inúmeras votações, debates e reflexões, onde estes não só expuseram a sua opinião, como também consideraram a opinião do outro. Concorro assim com o que é referido nas OCEPE (1997;2016), pois a criança ao escolher, ao tomar decisões, ao preferir e, sobretudo, ao justificar as suas decisões, constrói algo que acho fundamental para o seu futuro: a sua independência, autonomia e o respeito pelo outro.

Também houve a preocupação de realizar atividades em grande e pequeno grupo, por forma a proporcionar interações diversificadas e levar as crianças a construir relações com todos os elementos do grupo. Assim o grupo beneficia da diversidade de opiniões,

conhecimentos, comportamentos, competências e capacidades de cada criança, tornando assim todo o processo facilitador de aprendizagens ricas e significativas.

Refletindo sobre a planificação em contexto de Creche, a nossa preocupação inciduiu sobretudo na planificação de experiências sensoriais pois,

Através da observação e escuta que realizei ao longo das intervenções na sala dos “abobrinhas”, pude notar que estas crianças recorrem frequentemente à observação atenta, a diferentes tipos de manuseamento e à colocação de objetos na sua boca para explorarem os mesmos. Ao refletir sobre estes momentos, chego à conclusão que a aprendizagem através dos sentidos para as crianças nos seus primeiros três anos de vida é muito importante, uma vez que estas se desenvolvem e aprendem através da utilização do seu corpo, explorando o que as rodeia, bem como com a interação com adultos e pares. (Reflexão Individual Semanal de 19 a 21 de outubro de 2015, Anexo 4).

Nesse sentido, é através de interações sensoriais e motoras com o mundo que a rodeia, que a criança se desenvolve e aprende, realizando novas descobertas e construindo o seu próprio conhecimento. Vamos assim ao encontro de Carvalho (2005) quando esta refere que o conhecimento não nasce somente dos objetos ou do sujeito, mas sim através das interações que o sujeito estabelece com o contexto social e físico onde está inserido. São estas interações, realizadas de forma autónoma por parte das crianças através dos cinco sentidos, que lhes permitem desenvolver os diferentes domínios cognitivo, físicomotor e socioafetivo. É também no decorrer de atividades sensoriais que as crianças até à faixa etária dos três anos vão estabelecendo aspetos fundamentais da sua personalidade e do seu temperamento, aprendendo e apropriando-se do mundo que as rodeia. O educador por sua vez deve ser sensível a este aspeto e partir das necessidades, particularidades e interesses de cada criança, adaptando o seu trabalho à realidade com a qual se depara, proporcionando momentos de desenvolvimento da curiosidade, que impulsionem as crianças a explorar de forma positiva e prazerosa (Portugal, 2012) e a debater sobre o que foi realizado, revivendo cada momento. O processo natural e progressivo de aprendizagem solicita exploração, descoberta e, posteriormente, uma reorganização mental (Dias & Correia, 2012).

Tendo em vista estas peculiaridades, proporcionámos diversas experiências educativas como a exploração de digichocolate, de massa de modelar (Figura 1), dos cubos sensoriais, das garrafas sensoriais, de arroz colorido, do cesto de tesouros natalício e das lanternas. Estas experiências tinham o intuito de proporcionar às crianças diferentes

oportunidades de manipular, cheirar, visualizar, provar e escutar diferentes sabores, texturas, sons, cores e efeitos visuais através dos cinco sentidos.



*Figura 1 - Exploração de massa de modelar*

De todas, considerámos pertinente destacar a atividade sensorial onde as crianças exploraram os cubos sensoriais pela segunda vez. Na reflexão referente ao período de intervenção em Creche, frisámos a importância destas experiências educativas para as crianças que

ainda estão a construir, através das explorações com os seus sentidos, conhecimento sobre o meio que as rodeia. Desta forma, realizarão descobertas diferentes sobre a utilização dos materiais e a relação que pode existir entre os mesmos. É também nesta fase que as crianças interagem socialmente tanto com pares como adultos, tentando comunicar à sua maneira o que desejam, o que estão a fazer, ou o que necessitam. (Reflexão Semanal Individual de 30 de novembro a 2 de dezembro de 2015, Anexo 5).

As experiências educativas referidas foram a nosso ver significativas e estimulantes para as crianças, uma vez que permitiram o contacto com algo que lhes é próximo, construindo assim de forma ativa aprendizagens sobre o mundo que as rodeia.

Quanto às intervenções em Creche, considero que foi fundamental a diversificação de estratégias, pois só assim conseguimos perceber o que motivava cada criança em determinados momentos da sua rotina. Desta forma, as músicas ou poemas acompanhados de gestos, o diálogo expressivo e os momentos de explicação sobre o que iríamos realizar foram ferramentas fundamentais. Procurámos ainda criar fantoches, não só para dinamizar histórias e músicas, mas também para, nos momentos de transição para a próxima experiência educativa, higiene ou alimentação, envolver mais as crianças, deixando-as manipular os fantoches livremente. Os momentos de transição tornaram-se mais calmos, uma vez que as crianças pareceram mais tranquilas e predispostas para o que se seguia.

Relativamente ao contexto de JI, considerando a criança como um ser ativo e detentor não só de conhecimentos e conceções sociais, foi fundamental o momento inicial de observação, uma vez que foi neste que observámos a partilha de vivências e interesses sobre determinados aspetos, os conhecimentos e representações sobre alguns assuntos, as suas curiosidades e o que gostariam de saber mais. Ao ter em conta os processos referidos ao longo do texto, no tópico seguinte iremos falar sobre os processos de reflexão, documentação e avaliação, igualmente importantes para a ação educativa.

### 3. REFLETIR, DOCUMENTAR E AVALIAR

Partindo das indicações do Ministério da Educação (ME), para que a informação recolhida ao longo dos processos de observação, planificação e intervenção possa ser utilizada na tomada de decisões sobre a adequação e planeamento de uma ação educativa fundamentada, é essencial que o educador a organize, interprete e reflita. (ME, 2016).

Através de reflexões, individuais e em conjunto com o professor supervisor ou com as educadoras cooperantes, realizadas sobre as planificações e intervenções, e do *feedback* que recebíamos constantemente das crianças no dia-a-dia, comparávamos as planificações com a prática, alterando alguns aspetos ou elementos durante e depois das intervenções.

Esta semana, ao nos depararmos com algumas situações que não estávamos à espera, bem como com reações inesperadas das crianças, tivemos de tomar decisões que levaram à alteração das atividades por nós propostas na planificação. (Reflexão de 12 a 14 de outubro de 2015, anexo 6).

Assim, para orientarmos e apoiarmos o processo de aprendizagem das crianças ao longo da ação educativa, reestrurámos não só propostas proporcionadas ao grupo de crianças, como alterámos o modo de estar e agir durante as intervenções (como a circulação na sala de atividades ou o modo como introduzíamos as propostas ao grupo de crianças). Todas as alterações tiveram o intuito de adequar a planificação tanto ao grupo de crianças como à sua evolução. A reflexão surge desta forma como uma “ação que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques, *et al.*, 2007, p. 130). Daí a importância da prática reflexiva em EI pois o educador praticante da reflexão avalia tanto as ações, escolhas e conquistas, como o desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Contudo, não cabe apenas ao educador refletir e avaliar o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Todos os intervenientes da ação educativa devem expressar as suas opiniões e interesses.

O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. (ME, 2016, p. 13).

Os momentos de reflexão e avaliação devem ser assim incluídos no processo educativo, pressupondo uma atitude sistemática, levando os intervenientes a refletir e avaliar tanto as suas ações, como as do educador. Desta forma, no final de cada intervenção, estimulávamos as crianças que se expressavam verbalmente a refletir sobre o seu dia, através de questões sobre dificuldades sentidas, o que mais e menos gostaram, ou o que voltavam a repetir. Quanto às crianças que não se expressavam verbalmente, tentávamos inferir estes mesmos pontos ou através da sua reação a questões que lançávamos, ou da análise e reflexão das anotações e documentações recolhidas do dia.

Por conseguinte, a documentação, referida muitas vezes pelos autores como documentação pedagógica, funcionou como um elo de comunicação visível entre criança-adulto. A documentação muitas vezes exteriorizava por si não só as aprendizagens realizadas pelas crianças durante aquela experiência educativa, como os seus gostos, dificuldades, ou até mesmo os seus sentimentos, mesmo quando não eram refletidos e referidos verbalmente pelas crianças.

Ao longo da semana, observei que as crianças ao passarem pelo painel de cortiça da sua sala onde se encontravam fotos do dia do pijama, estas param para olhar para estas e algumas apontam com o indicador para a sua foto, sorrindo. Também observei noutras situações de outros trabalhos que se encontravam expostos, que as crianças mais velhas também paravam para olhar para estes e também apontavam, tentando chamar a nossa atenção para vermos o que tinham feito. (Reflexão Semanal Individual de 23 a 25 de novembro de 2015, Anexo 7).

Deste modo, através de momentos de partilha da documentação pedagógica junto das crianças, educadores, familiares e comunidade (Figuras 2 e 3), tornámos visível as aprendizagens das crianças e evidenciámos o processo de desenvolvimento das atividades e das aprendizagens realizadas pelas crianças.



*Figura 2 - Documentação pedagógica exposta em creche*



*Figura 3 - Pais a observarem o "livro" criado a partir dos trabalhos por projeto em pré-escolar*

Além disso, a documentação pedagógica também auxilia as crianças a recordar as experiências pelas quais passaram, tornando o processo mais significativo e consciente para as mesmas. Consequentemente, ao ter em conta a importância da documentação, durante as intervenções, tivemos o cuidado de criar, guardar e partilhar os registos realizados pelas mestrandas, educadoras cooperantes e crianças com toda a comunidade educativa.

Da mesma forma, ao seguirmos o raciocínio de Malavasi e Zoccatelli (2013, p.32), a documentação pedagógica permite-nos

escolher, selecionar, assumir conscientemente um ponto de vista, 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, localizada num tempo definido, observada por uma ou mais pessoas através de instrumentos propositadamente identificados.

Contudo, apesar de centrada nas crianças, a documentação pedagógica é formulada a partir do nosso ponto de vista, obtido através da observação e escuta que realizamos no dia-a-dia junto do nosso grupo de crianças, num determinado momento e local. Tal como refiro na reflexão dedicada à documentação pedagógica em Educação Pré-Escolar (EPE),

A sua importância é assim transversal: para as crianças é uma forma de lhes mostrar que as suas ações são importantes e valorizadas, transmitindo assim confiança à mesma e favorecendo a sua autoestima; para os pais a documentação permite construir uma relação de confiança, pois esta permite transmitir e mostrar o que foi realizado, fazendo com que estes se sintam parte da experiência dos filhos; para o grupo de trabalho, colegas e comunidade esta permite uma circulação de experiência entre colegas, oferecendo momentos de confronto e discussão que permitem compreender as mesmas, sendo também uma forma de dar visibilidade ao que se vivencia no serviço educativo; para nós como uma forma de refletir sobre o trabalho que estamos a realizar e perceber

as alterações às quais devemos proceder no futuro ou o que devemos manter. (Reflexão de 9 a 11 de maio de 2016, Anexo 8).

Aliada à reflexão e à documentação, surge muitas vezes a avaliação. Afinal, é através de uma avaliação reflexiva e sensível, baseada na observação e documentação da ação educativa, que o/a educador/a recolhe as informações necessárias para a criação de um ambiente adequado organizado, estimulante e promotor de novas aprendizagens (Fernandes & Aroso, 2009).

Deste modo, de acordo com a perspetiva educativa, avaliar

consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação. Para que a informação recolhida possa ser utilizada para fundamentar as decisões sobre o desenvolvimento do currículo, o/a educador/a, de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas, escolhe formas diversificadas de registar o que observa das crianças, seleciona intencionalmente os documentos resultantes do processo pedagógico e da interação com pais/famílias e outros parceiros. (ME, 2016, p. 15).

Assim, os educadores dispõem de um conjunto de elementos que permitem, tanto a si como a outros intervenientes, rever, analisar, refletir e avaliar periodicamente, através de “ciclos sucessivos de planeamento, ação e avaliação, que se vão alargando e aprofundando, ao longo do ano” (*Ibidem*, p.18). A avaliação em educação deixa de remeter para a atribuição de um valor ou da classificação da aprendizagem por parte do docente, passando a incluir a participação dos pais/famílias e a comparar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança consigo própria, sendo uma “avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (*Ibidem*, p.16). Da mesma forma, é também no decorrer do processo de avaliação que o docente se mune informações e toma a consciência da sua ação e do processo educativo das crianças, permitindo um discurso verdadeiro e significativo quando comunica com pais/famílias sobre a aprendizagem dos seus filhos.

Sabemos que por vezes os processos de observação, planificação, intervenção, reflexão, documentação e avaliação são referidos em simultâneo. Tal acontece dado que faz parte de todo o processo de avaliação “observar, recolher informação, reflectir sobre, e rever o processo para ajustar a intervenção” (Fernandes & Aroso, 2009, p. 10). Da mesma forma, todos fazem parte da ação educativa e constituem etapas interligadas que se

“desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (ME, 2016, p. 13).

#### 4. A ABORDAGEM DO PROJETO: REFLETINDO SOBRE “O QUE PODEMOS MISTURAR?”

De modo a enriquecer a nossa PES em contexto de JI, foi-nos proposta a realização de um projeto através da metodologia de trabalho por projeto. Uma vez que nos conduziu a uma panóplia de aprendizagens e descobertas, achámos pertinente descrever o trajeto percorrido ao longo do projeto intitulado de “O que podemos misturar?”, com um grupo heterogéneo de 22 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, com duração entre os dias 14 de março e 15 de junho de 2016.

##### 4.1. DAS INTENÇÕES ÀS APRENDIZAGENS

Aquando a chegada ao pré-escolar, as crianças já têm ideias pré-concebidas. Por esta razão, ao tirarmos partido da curiosidade natural das crianças pelas ciências, e ao sentirmos que, por ser um grupo numeroso, existia uma necessidade de trabalhar e desenvolver as regras sociais e o trabalho cooperativo, tentámos, “através de uma abordagem globalizante e interdisciplinar”, criar condições para que “a criança possa investigar e partilhar o seu conhecimento segundo processos democráticos de aprendizagem” (Vasconcelos *et al.*, 2011, p.86). Assim, foi notória a nossa intenção de proporcionar às crianças experiências significativas em todas as áreas de forma interdisciplinar, partindo da valorização dos saberes das crianças, pois só através destes podemos desencadear momentos de aprendizagens significativas.

##### 4.2. SITUAÇÃO DESENCADEADORA DO PROJETO

No primeiro dia de observação em JI, a primeira experiência educativa que observámos foi a mistura de cores primárias, resultando posteriormente em cores secundárias, através da utilização das mãos ou pincéis em suporte de papel. Ao misturarem as cores, todas as crianças se mostraram curiosas perante o resultado final, questionando se tal aconteceria também “se misturássemos outras coisas de outras cores”. Partindo desta observação e de conversas informais com a educadora, percebemos que o grupo mostrava interesse por o que lhes proporcionasse “magia”. Logo em seguida, na reflexão no final desse mesmo dia, as crianças questionaram o que poderiam misturar, surgindo assim um pequeno debate de ideias sobre “ingredientes” que poderiam ser misturados. Aqui, questionámos se gostariam de iniciar um projeto que proporcionasse

as informações necessárias para responder às questões que haviam surgido, sendo a resposta afirmativa. Quando questionámos qual seria o nome do projeto, a decisão foi unânime: “O que podemos misturar?”.

### 4.3. FASES DAS “MISTURAS”

#### 4.3.1. FASE I – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Sabíamos que seria importante orientar as crianças durante o projeto através de questões pertinentes. Porém, sendo o tema tão vasto e confuso para as crianças, pois estas na sua maioria não tinha definido o que era de facto misturar, entre as questões principais que sustentaram o desenvolvimento do projeto “O que sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Como vamos descobrir?”, direccionámos outras questões que achámos pertinentes e que também nos permitiriam compreender as conceções do grupo sobre o problema (Tabela 1).

*Tabela 1 - Questões, conceções e ideias sobre o projeto*

O que sabemos?	Respostas
O que é misturar?	- “É pegar em duas coisas ou mais e depois parece que não misturámos nada porque fica uma coisa.”
Como podemos misturar?	- “Com as mãos e os braços.”; - “Assoprar”; - “Batedeira”; - “Pincel”; - “Dedo”; - “Colher”; - “Garfo”; - “Boca”.
O que queremos saber?	Respostas
O que podemos misturar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tinta com brilhantes?”;</li> <li>• “Água com vinagre?”;</li> <li>• “Amora com framboesa e coco?”;</li> <li>• “Sal e açúcar?”;</li> <li>• “Água com azeite?”;</li> <li>• “Maionese com ketchup?”;</li> <li>• “Pau de canela com água?”;</li> <li>• “Água com corante e óleo?”;</li> </ul> “Água com sal”.
Como vamos descobrir?	Respostas
Perguntar:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aos pais”;</li> <li>• “Aos avós”;</li> </ul>
Procurar:	“Aos manos”.
Experimentar:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Procurar na rua e nos livros”.</li> <li>• “Experimentar”.</li> </ul>




#### 4.3.2. FASE II – PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Numa segunda fase, foi sugerido em grande grupo a realização de pequenas experiências com alguns dos ingredientes indicados inicialmente e outros sugeridos por nós. Assim foi decidido em grande grupo que seriam realizadas entre uma a duas experiências por semana, com o auxílio das mestrandas, até encontrarem respostas à pergunta de partida. A pedido das crianças, numa reunião de pais marcada pela educadora cooperante, explicámos como o projeto havia surgido e solicitámos a colaboração de pais, familiares e comunidade, convidando-os a participar através da oferta de materiais, da proposta de misturas ou experiências ou até mesmo se dirigirem ao JI para a realização das suas ideias junto do grupo de crianças.

#### 4.3.3. FASE III - EXECUÇÃO

Na terceira fase, as crianças utilizaram o que tinham à sua disposição, como livros e informações fornecidas pelos seus familiares, de modo a encontrar respostas para as questões formuladas na fase anterior. Uma vez por semana, as crianças escolhiam os ingredientes das novas “misturas”, tendo em conta as nossas sugestões (Tabela 2).

*Tabela 2 - Experiências e comentários das crianças realizados ao longo do projeto*

Experiências	Imagens	Comentários das crianças
“Leite com corante” – 14 de março de 2016		- “As cores misturam-se no leite!” Carolina
“Água com azeite” – 6 de abril de 2016		- “Mexo com o pau que o azeite não está misturar nada.” Francisca - “Já mexi e não mistura!” Rodrigo
“Pega-Monstro” – 12 de abril de 2016		- “Depois de misturar tudo ficou pegajoso na mesma.” Miguel

<p>Vela de lápis de cera” – 19 de abril de 2016</p>		<p>- “Eram muitos lápis de cera e depois foi ao quente e ficou grande! Mas enquanto está quente não se mexe.” Madalena</p>
<p>“Vulcão de Lava” – 19 de abril de 2016</p>		<p>- “Olha as bolhas da lava p’a cima! O óleo não se mistura com a água e faz bolhas com a magia!” Eduardo</p>
<p>Vulcão em Erupção” – 18 de maio de 2016</p>		<p>- Podemos misturar coisas e parece uma coisa verdadeira.” Pedro</p>
<p>“Ovo Saltitão” – 23 de maio de 2016</p>		<p>- “O ovo leva tanto vinagre que vai saltar até à lua!” Lourenço</p>
<p>“Espuma colorida” – 23 de maio de 2016</p>		<p>- “Juntámos as claras do ovo e fez puf e ficou espuma!” Maria</p>

Antes da realização de cada experiência, propusemos ao grupo que imaginasse o que ia acontecer aos diferentes materiais e que registasse os seus pensamentos à sua escolha. Porém, pedimos que escolhessem democraticamente a forma de registo antes de o iniciarem, para que todos utilizassem materiais iguais. Depois das experiências, realizavam um novo registo, com os mesmos materiais. No momento da conversa, no final do dia, o grupo realizava um pequeno debate, indicando as diferenças entre o “antes” e o “depois”, recorrendo por vezes aos desenhos que haviam realizado.

Por vezes também as crianças traziam ingredientes de casa e planeavam juntamente com o grupo qual o melhor momento para a realizar (Figura 4). Alguns familiares também participaram, mostrando ao grupo de crianças algumas experiências novas (Figura 5).



Figura 4 - Experiência "As misturas flutuam?"



Figura 5 - Experiência "Bolhas de sabão"

Com o decorrer do projeto, as crianças sugeriram a criação de uma nova área de modo a realizarem “misturas quando nos apetecer”. Aqui, questionámos o que era necessário para a sua criação e a sua localização. Assim, com a ajuda dos familiares e com materiais oferecidos pelos mesmos, criámos a nossa área das experiências.

Para mostrarmos ao grupo que não encontramos “misturas” apenas em experiências, proporcionámos também alguns teatros de fantoches, dedoches e sombras, debatendo em seguida se estes momentos seriam de facto “misturas” e quais seriam. Também proporcionámos alguns momentos de exploração de instrumentos musicais onde estes afirmavam que “misturaram” diferentes sons. As aprendizagens iam sendo reveladas através dos registos das crianças, evidenciando as misturas homogéneas ou heterogéneas, bem como na utilização correta de ambos os conceitos.

#### 4.3.4. FASE IV – RESULTADOS/ DIVULGAÇÃO/ AVALIAÇÃO

A avaliação foi realizada com as crianças no decorrer do projeto, uma vez que no final de cada dia estas debatiam sobre o que tinham gostado, onde tinham sentido mais dificuldades e o que poderiam fazer para as ultrapassar. Todavia, numa última fase, uma vez que o grupo já tinha noção que nem todas as misturas ficam homogéneas e já havia vivenciado uma panóplia de experiências diferentes, as crianças propuseram a realização de uma feira das experiências para apresentar as suas descobertas. Após escolherem quais as experiências a realizar na feira das experiências através de uma votação, conversámos e refletimos sobre o projeto (Tabela 3). Junto do painel do projeto criado inicialmente, o grupo também confrontou as conceções iniciais com as descobertas realizadas ao longo do projeto.

Tabela 3 - Reflexões acerca do projeto

O que aprendemos?	O que gostaram mais?	O que mudavam?	Gostaram de fazer o projeto?
<p>- “Que podemos misturar muitas coisas” (Rui – 6 anos);</p> <p>- “A água não se mistura com o azeite” (João – 4 anos);</p> <p>- “A música está misturada” (Mateus – 5 anos).</p>	<p>- “De fazer o pega-monstros” (Miguel – 5 anos);</p> <p>- “Assoprar o leite com a palhinha” (Madalena – 6 anos).</p> <p>...</p>	<p>- “Fazia misturas diferentes” (David – 5 anos);</p> <p>- “Gostava de convidar mais pessoas” (Camila – 4 anos).</p> <p>...</p>	<p>- “Sim” (Madalena – 6 anos);</p> <p>- “Eu não gostei, eu adorei” (Pedro – 6 anos).</p> <p>...</p>

Para a feira das experiências, as crianças dividiram-se em cinco grupos de 4 a 5 elementos, onde, de forma autónoma, explicaram como se realizava cada uma, recorrendo ao seu protocolo experimental. Neste dia foram disponibilizados não só um livro criado pelo grupo com todos os registos e fotografias relacionados com o projeto, revelando o caminho e aprendizagens alcançados, bem como um bloco de sugestões e comentários. O sucesso deste projeto pode ainda refletir-se pelo pedido do grupo de, simultaneamente, desenvolver outro. Passámos assim a trabalhar através do trabalho por projeto com o grupo de crianças, até ao final da PES.

##### 5. REFLEXÃO SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A PES em EI foi sem dúvida muito importante para o meu percurso. Esta possibilitou vivências significativas para mim na medida que, ao encarar as dificuldades como desafios a ultrapassar, realizei inúmeras aprendizagens, as quais irei aprofundar em seguida. No entanto sei que tenho muito a aprender, devendo, como futura educadora, estar em constante formação.

Detive que a gestão e organização do tempo (rotina) são imprescindíveis para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na primeira infância. Como futura educadora, terei de empenhar-me para criar um ambiente verdadeiramente estimulante para as crianças, adequado às suas características e contexto, onde se sintam confiantes, seguras para aprender e desenvolver e apoiadas quanto às necessidades e interesses. Compreendi também que a interação criança-adulto é fundamental no auxílio ao desenvolvimento da comunicação verbal da criança, pois permite que as crianças, ao serem tratadas com respeito e cuidado, consigam “desenvolver curiosidade, coragem,

iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa” (Post & Hohmann, 2011, p. 61), elementos estes cruciais para uma formação rica e global. Ao ter em consideração que cada criança é um ser com características únicas, devo respeitar o processo natural e ritmo de desenvolvimento em cada faixa etária e de cada criança.

Alcansei através das dificuldades que surgiram que todo este processo de ensino-aprendizagem é sinónimo de observação, planeamento, intervenção, reflexão, documentação e avaliação, processos estes que se cruzam constantemente, possibilitando a construção e desenvolvimento de conhecimentos em ambas as partes (criança e educador/a). Para tal é necessário um espaço educativo, previamente planeado organizado, que crie um ambiente agradável e familiar e promova tanto o desenvolvimento e aprendizagem adequados ao grupo e contexto, como a interação e comunicação entre criança-criança, criança-adulto e membros da comunidade educativa (ME, 2016). A utilização de materiais que possam manipular através dos cinco sentidos é igualmente importante, junto da escolha de atividades dinâmicas e diversificadas e estratégias variadas, pois permitem às crianças utilizar os seus sentidos para explorar e conhecer o mundo que a rodeia.

Por fim, pude concluir que o que referi anteriormente vai ao encontro de um ponto crucial, o qual nunca podemos pôr de parte: o bem-estar da criança. Não me refiro apenas à satisfação das suas necessidades. O bem-estar “é um estado emocional marcado pela satisfação e prazer, por uma grande serenidade interior, mas também, e em simultâneo, por energia, vitalidade e abertura ao exterior” (Carvalho & Portugal, 2017, p.28). O educador deve assim fazer o que estiver ao seu alcance para que as crianças alcancem este bem-estar, pois só assim as crianças alcançam um desenvolvimento e aprendizagem holístico.

## CAPÍTULO 2 – PERCURSO REFLEXIVO ENQUANTO PROFESSORA

O percurso em 1.º CEB decorreu ao longo do 2.º ano de Mestrado, em contextos educativos de 2.º e 4.º ano de escolaridade, mediados pela unidade curricular de PES. Ambos pertenciam a instituições públicas, integradas em agrupamentos do concelho de Leiria. O percurso formativo nos contextos teve duração de 15 e 14 semanas respetivamente, divididas em 3 momentos diferentes: observação, momento este destinado à recolha de dados sobre a turma, a sala, a instituição e meio envolvente; apoio à concretização de atividades propostas pela orientadora cooperante; concretização de planificações e intervenção individual de carácter rotativo semanal com a minha colega de prática.

A primeira experiência ocorreu junto de uma turma de 2.º ano de escolaridade, constituída por 26 alunos, 15 do género masculino e 11 do género feminino, com idades que variavam entre os 7 e os 8 anos de idade, sendo que duas destas crianças encontravam-se a frequentar o 2.º ano pela segunda vez. Os interesses da turma passavam principalmente pelas Áreas de Português e Matemática, demonstrando especial apreço não só pelas aulas de Expressão Plástica e Dramática, como por atividades no exterior e jogos lúdicos. A turma também manifestava curiosidade, questionando tanto conteúdos como as suas próprias ações, sendo bastante extrovertida.

Quanto à segunda experiência, esta deu-se junto de uma turma de 4.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, 9 do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade. Da turma, seis dessas crianças foram apontadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), três foram retidas no 3.º ano de escolaridade e duas foram retidas no 2.º ano de escolaridade. Pude desde início perceber algumas características da turma, como o seu sentido de justiça e preocupação com o bem-estar do outro e a motivação que mostravam nas áreas do Estudo do Meio e Expressões Artísticas, bem como as maiores dificuldades sentidas por estes, sobretudo na área de Matemática. Os alunos eram extrovertidos e participativos, manifestando bastante desejo em aprender.

Para refletir sobre ambos os contextos, considerámos pertinente organizar as ideias, dando ênfase às mais importantes. Assim iremos em seguida referir as expectativas e

incertezas antes das PES, a importância dos processos de observação, planificação, intervenção, reflexão, documentação e avaliação e, por último, apresentar uma breve síntese das aprendizagens realizadas e dificuldades sentidas ao longo deste percurso.

## 1. EXPECTATIVAS E INCERTEZAS

Tal como havia acontecido no ano anterior, senti-me bastante reticente em relação à entrada em ambos os contextos pois sabia que

este contexto iria ser diferente dos já vivenciados anteriormente neste Mestrado devido à diferença etária, necessidades e às metas e programas curriculares que agora teremos de ter em conta. (Reflexão Semanal Individual de 21 a 28 de setembro de 2016, Anexo 9)

Para dizer a verdade, não pensei que fosse apreciar o trabalho com crianças destas faixas etárias. Fui surpreendida ao longo dos 2 semestres, nomeadamente pela interação aluno-professor e por observar em tempo real as aprendizagens fluírem de forma tão natural.

Quanto ao primeiro contexto, algo que tínhamos a certeza mesmo antes do início da PES, era a interligação de todas as áreas de ensino, (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) em todas as planificações. Porém, achávamos que tal seria impossível. Ao consultar os diferentes programas curriculares, desesperávamos ao pensar nos conteúdos a abordar que, a nosso ver na altura, não estavam interligados ou relacionados. Porém, mantivemos em mente que nas semanas reservadas à observação, iríamos recolher o máximo de informação para conseguirmos estar à altura desta nova fase, das professoras cooperantes, da supervisora e, principalmente, dos alunos.

Quanto ao segundo contexto, confesso que no início estava bastante reticente. Neste novo semestre, iríamos trabalhar não só com uma faixa etária diferente, como com o último ano do 1.º CEB, sentindo assim uma responsabilidade ainda maior na preparação destes alunos em transição. Também sabia que iria encontrar mais dificuldades ao longo deste semestre devido, principalmente, à complexidade dos conteúdos a lecionar, quando comparados com os conteúdos do semestre anterior.

## 2. OBSERVAR, PLANIFICAR E INTERVIR

Tal como em EI, para a realização das PES em 1.º CEB, consideramos que os processos de observação, planificação e intervenção são cruciais no decorrer da ação educativa.

O processo de observação foi um elemento de extrema importância aquando a realização de ambas as PES em 1.º CEB, pois foi neste período que o contacto e construção da relação entre aluno-mestranda teve início, permitindo-nos conhecer não só os interesses, como também algumas dificuldades e características individuais de cada aluno. Também recolhemos as informações necessárias sobre as salas de aulas, instituição e meio envolvente.

Através da observação direta das aulas, retivemos informações sobre a forma como a professora cooperante abordava as crianças e introduzia ou relembra conteúdos, permitindo-nos “aceder, entre outros aspectos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas” e às “actividades educativas realizadas” (Reis, 2011, p.12). De igual forma, retivemos algumas regras importantes, determinadas pelas próprias turmas, como os diferentes chefes da distribuição do material, do leite, da arrumação e da turma e a marcação do comportamento no final de cada dia. Tais características auxiliaram-nos a preparar as planificações e intervenções, dando continuidade ao trabalho da professora cooperante.

Foi crucial a criação de instrumentos de observação que nos permitissem uma observação, tanto objetiva, como fiel à realidade com a qual nos deparámos. O instrumento mais utilizado foi a grelha de observação, pois através desta em conjunto com a observação participante e as conversas informais com as professoras cooperantes, recolhemos somente as informações que achámos importantes e que nos auxiliariam no decorrer da ação educativa. Contudo, o processo de observação prolongou-se ao longo das PES, uma vez que observava também as intervenções do par pedagógico, recolhendo dados sobre a sua forma de intervir e sobre as reações das crianças às tarefas por nós propostas ao longo das práticas. Tal permitiu-nos refletir sobre o bom e menos bom, realizando alterações que fossem ao encontro do que os alunos pretendiam para cada momento, permitindo-nos preparar para as semanas seguintes.

Quanto às intervenções, ao ter em conta o conjunto de Programas e Metas Curriculares (PMC), programados pelo ME em Portugal, tivemos receio de não ter a liberdade de abordar os conteúdos de forma interdisciplinar, tendo em conta os interesses das turmas, tal como esperávamos no início do ano letivo. Porém verificámos, felizmente, que é dada à escola liberdade para fazer uma adaptação dos tempos letivos, seguindo um conjunto de conteúdos a lecionar e objetivos a alcançar pelos alunos, consoante o nível de ensino que se encontram (Silva, 2016). Assim, nos tempos letivos, o professor define

as estratégias a utilizar em sala de aula, introduzindo uma panóplia de conteúdos pré-definidos pelos PMC. As estratégias surgem como linhas orientadoras, tornando as aulas fluídas e significativas para as crianças, auxiliando o professor a planificar e a intervir.

No que toca às planificações, concordamos com Zabalza (1992), quando o mesmo afirma que a planificação em contexto educativo é uma projeção da sequência de procedimentos e recursos necessários para atingir um determinado objetivo que, neste caso, é expresso em aprendizagens dos nossos alunos. Porém, existem elementos que devem ser sempre envolvidos no processo de planificação de uma unidade de ensino (Silva e Lopes, 2015), como:

- Os conteúdos (pois permitem que o professor reflita sobre o que vai ser falado, nomeadamente, se conhece bem o conteúdo, que partes deverão ser realçadas e o que é que o programa valoriza);
- As competências (os conteúdos levam a pensar nas competências que pretendemos desenvolver e quais serão as mais importantes);
- Os objetivos (quais são os mais adequados, se os alunos terão oportunidade de os alcançar e como sabemos se estes efetivamente os alcançaram);
- Os alunos (pois devemos não só partir sempre dos seus conhecimentos e aprendizagens anteriores, como também das competências e capacidades necessárias para a aprendizagem dos novos conteúdos);
- A gestão da sala de aula (pois devemos, entre a panóplia de opções ao nosso alcance, escolher as que tornam o ambiente propício à aprendizagem);
- O tempo (uma vez que este determina a metodologia a utilizar no período que temos disponível para dedicar às tarefas pensadas);
- O modo como ensinamos (pois, uma vez que temos pouco tempo disponível, devemos orientar o processo de ensino-aprendizagem de forma a maximizar as aprendizagens dos alunos);
- Os métodos (uma vez que estes deverão ser diferentes consoante a turma em questão, o tempo disponível, os materiais ao nosso alcance e os conteúdos a lecionar);
- A avaliação (pois devemos pensar que técnicas de avaliação serão adequadas à turma e conteúdos da planificação em questão).

Contudo, não é o suficiente. Para além destes elementos, Silva e Lopes (2015) referem que as várias etapas para a elaboração de uma planificação passam pelas três taxionomias de objetivos educacionais:

(...) taxionomia do domínio cognitivo, taxionomia do domínio afetivo e taxionomia do domínio psicomotor. A sua importância advém dos seguintes principais aspetos: 1) possibilitam formular um pensamento sistemático acerca de objetivos educacionais importantes de ser convertidos em aprendizagens; 2) possibilitam uma avaliação mais coerente com o ensino praticado; 3) orientam de forma mais sistemática a planificação de atividades de remediação das aprendizagens. (*Ibidem*, p.35).

Por sua vez, inerente à planificação, encontramos a intervenção que também deve ser realizada tendo em atenção alguns momentos fundamentais para que a aula seja bem estruturada (*Ibidem*):

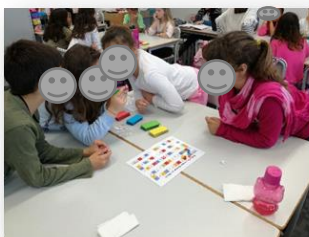
- A abertura (introdução da aula onde são apresentados aos alunos os conteúdos, objetivos, atividades, estratégias/métodos de aprendizagem e o tempo de realização das tarefas);
- O desenvolvimento (corpo principal da aula onde estipulo o tempo para a realização de cada uma das atividades e avalio de forma contínua as aprendizagens dos alunos, de modo a obter e a dar *feedback*);
- O encerramento (síntese dos pontos mais importantes da aula, estabelecendo uma relação com as aprendizagens da aula seguinte e avaliação das aprendizagens proporcionadas).

As aulas ao seguirem esta estrutura fazem toda a diferença, pois ao partir sempre do conhecimento dos alunos, consigo captar de imediato a sua atenção e motivá-los. Em seguida, no desenvolvimento, recorrendo a metodologias, estratégias e materiais diferentes, orientámos os alunos tendo em conta os objetivos para aquele momento, mantendo-os motivados. No final, para que os alunos realizem conexões entre os seus conhecimentos anteriores e as novas informações, a síntese é fundamental. Todavia não podemos ficar por aqui. O planeamento, o ensino e a administração da turma (intervenção), e a avaliação e ponderação são um ciclo de melhoramento que se reforça a si mesmo (Haigh, 2010), pois é aqui que realizamos novas descobertas, de forma a alimentar e modificar o planeamento do ciclo seguinte.

Uma vez que realizámos ambas as PES junto do par pedagógico, sentimos a necessidade de também nestes contextos criar as planificações em conjunto. Tivemos assim logo de início uma mente aberta no que toca a escutar ideias e críticas, tornando as planificações mais criativas relativamente às experiências educativas e aos conteúdos abordados nestas. Ao ter em conta que o tempo letivo é imprevisível e o comportamento dos alunos sofre alterações a qualquer momento, sentimos a necessidade de sermos flexíveis, pois não existe outra forma de conseguirmos acompanhar as inúmeras situações inesperadas que ocorrem no nosso dia-a-dia como docentes, nem as constantes alterações dos conhecimentos das crianças, dos seus interesses e das suas necessidades.

Tendo em conta os interesses e necessidades de ambas as turmas, e ao pensarmos no tipo de professoras que gostaríamos de ser, utilizámos tanto jogos lúdicos e materiais didáticos, como a aprendizagem cooperativa em sala de aula, sempre que possível. Os jogos lúdicos (Figura 6) pelo valioso recurso de aprendizagem que tem pois, enquanto os alunos aprendem, divertem-se, facilitando a aquisição ou o desenvolvimento de conhecimentos (Costa, 2015). Os materiais didáticos uma vez que

quando falamos em materiais didáticos, é esperado que estes envolvam uma diversidade de elementos que sejam a base de um suporte experimental na organização do processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, para além de facilitar este processo, o seu principal foco deverá ser em facilitar também a relação professor-aluno-conhecimento. (Reflexão Semanal Individual 27 a 29 de março de 2017, Anexo 10).



*Figura 6 - Jogo "A lagarta de estudo do meio"*

Por sua vez a aprendizagem cooperativa, pois esta é

uma das formas de aprendizagem mais importantes nos dias de hoje, não só porque é através dela que podemos partilhar diversos conteúdos e ideias, mas porque, nos dias que correm e na sociedade onde estamos inseridos, é importante saber lidar com o outro. (Reflexão Semanal Individual de 8 a 10 de maio de 2017, Anexo 11).

Também tivemos em conta que as ciências devem de ser vistas e utilizadas nas salas de aula como uma ferramenta essencial para o nosso dia-a-dia. Porém, para que possamos fazer um uso reflexivo e crítico, a ciência deve de constar na nossa sala de aula, não só para os nossos alunos possam dominar as linguagens inerentes a esta, mas para que também possam desenvolver os saberes práticos que esta proporciona e para que tenham uma visão, do nosso mundo, atualizada e real (Brito, 2016).

Ao focar-me em cada contexto, no primeiro, após as primeiras semanas, a professora cooperante chamou a atenção para a forma como as crianças aprendem, frisando a importância de partirmos sempre dos conhecimentos que cada aluno tem sobre determinado assunto e orientar para os conteúdos que pretendemos abordar, criando assim uma conexão entre o conhecimento anterior e o novo. Tal abordagem fez toda a diferença, pois ao utilizarmos esta estratégia nas aulas notámos que os alunos se mostravam mais interessados e cooperativos. Assim, sinto que consegui ultrapassar esta dificuldade, pois conseguimos ir ao encontro da turma, ouvindo a sua opinião e conhecimentos, colaborando para uma aula “nossa”. Foi também neste primeiro semestre que nos deparámos com algumas dificuldades na gestão do comportamento da turma e da aula, uma vez que os alunos pareciam se dispersar muito. No entanto, no decorrer da prática, ao ganhar mais confiança na minha postura, fui aprendendo a lidar com as mais variadas situações que foram surgindo.

Como constatámos ao longo da PES que os alunos necessitavam de manipular e experienciar para desenvolverem, adquirirem novos conhecimentos e se envolverem nas atividades, tornou-se essencial a busca por recursos metodológicos que nos auxiassem e que despertassem o gosto dos alunos tanto pela Matemática como pelo Português (Figuras 7 e 8).



*Figura 7 - Confeção de bolos*



*Figura 8 - Visita ao supermercado*

Apesar da Matemática e do Português serem áreas do interesse dos alunos, a turma mostrava dificuldade na noção de número, na compreensão e resolução de problemas,

na criação de frases coerentes (tanto de forma oral como escrita) e na utilização da gramática de forma correta. Também mostravam algumas dificuldades em trabalhar em equipa e em ouvir outro. Com o intuito de auxiliar os alunos a ultrapassar estas dificuldades, construímos jogos nos quais a Matemática e o Português foram aliados às Expressões e ao trabalho em pequenos grupos. Destacamos assim uma experiência que marcou este percurso, uma vez que conseguimos, para além de interligar várias áreas de ensino, auxiliar os alunos em algumas das suas dificuldades.

Neste jogo exploratório, os alunos tiveram a oportunidade de consolidar conteúdos lecionados em Estudo do Meio, nomeadamente conhecer e aplicar algumas regras de convivência social. Assim, na aula de Expressões, os alunos dividiram-se em pequenos grupos e, em seguida, retiraram de um pequeno saco um papel que continha algumas frases a descrever uma situação onde teriam de aplicar uma regra de convivência. A turma optou por dramatizar as diversas situações, um grupo de cada vez, enquanto a restante turma teria de indicar, no final de cada representação dramática, qual a regra utilizada e a sua importância (Figura 9). Após o jogo exploratório, no dia seguinte, foi criado um quadro onde a turma identificou os conteúdos gramaticais em cada frase, criando em seguida, com o auxílio das mestrandas, um quadro que afixaram na parede. Posteriormente, à medida que aprendiam novos conteúdos, a turma acrescentava um novo parâmetro, bem como novas palavras e frases (Figura 10). No final, devido ao seu aspeto, a turma intitulou o quadro de “minhoca da gramática”.



*Figura 9 - Dramatização das regras de convivência*



*Figura 10 – “Minhoca da gramática”*

Refletindo sobre a experiência educativa, pensamos que a estratégia utilizada para interligar as Áreas Curriculares de Português e Expressão Dramática foi bastante enriquecedora, pois os alunos aplicaram e corrigiram entre si várias regras de convivência importantes para a vida em sociedade, de forma autónoma e lúdica. Este momento também desenvolveu outros aspetos e permitiu que verificássemos o que estes

já tinham aprendido sobre este conteúdo, dando-me a oportunidade de auxiliar os alunos que mostravam mais dificuldades ou dúvidas.

Já com a turma de 4.º ano, no que toca às planificações e intervenções, confesso que este foi o semestre onde me senti mais à vontade e com menos dificuldades. Apesar de não conhecermos bem a turma, talvez por me ter encontrado no semestre passado também em 1.º CEB, senti-me não só mais conhecedora das metodologias e estratégias a utilizar em cada momento, como também mais segura nas intervenções em si, nomeadamente, na gestão da turma e do tempo. Uma vez que foram as intervenções que nos permitiram conhecer verdadeiramente a turma, as alterações que realizávamos nas planificações e até mesmo ao longo das intervenções ocorriam de forma natural. O facto das planificações e intervenções serem flexíveis foi fundamental para que tudo ocorresse da melhor forma possível. Porém, tal segurança não impediu que algumas dificuldades iniciais surgissem, sendo que alguns conselhos por parte da professora cooperante nos levaram a compreender o que estávamos a fazer de menos bem, nomeadamente, o facto da gestão de tempo e turma precisar de ser orientada de forma mais objetiva, levando-os a não se dispersar com tanta facilidade e a terminar no tempo previsto as tarefas ou atividades propostas, sobrando tempo para realizarmos a síntese no final de cada momento.

Foi também ao longo da PES realizada no segundo semestre que sentimos necessidade de realizar várias alterações às planificações. No final de cada intervenção percebíamos os elementos que necessitavam estar presentes na planificação seguinte, tendo em conta o melhor para a turma e para o docente. Em um dos momentos, ao observar

que a turma no geral estava com algumas dificuldades em realizar as tarefas de matemática propostas, que dediquei mais tempo a estas, partindo as explicações dos pontos onde os alunos afirmavam que tinham deixado de entender. (Reflexão Semanal Individual de 23 a 24 de maio de 2017, Anexo 12).

Tendo em mente este semestre, considerámos importante relembrar uma das experiências lúdicas proporcionadas, “Quem consegue catapultar o cravo a uma distância maior?”. Uma vez que era pretendido rever as unidades de medida do sistema métrico e nos encontrávamos na véspera do dia 25 de abril, a turma dividiu-se em pequenos grupos, aos quais foi distribuído as indicações e materiais necessários para a construção de uma catapulta. Depois da construção, foram também distribuídos cravos de feltro e uma fita métrica para que, ao catapultarem o cravo de feltro, pudessem medir

a distância percorrida pelo cravo e apontar numa folha. Após catapultar o cravo cinco vezes e apontarem as cinco distâncias obtidas, a turma voltou para a sala de aula, convertendo as distâncias obtidas nas diferentes unidades de medida do sistema métrico. Aquando as conversões, um elemento de cada grupo colocou as distâncias em quilómetros no quadro de ardósia, para que comparassem todas e verificassem qual o grupo que catapultou o cravo a uma distância maior. O grupo vencedor poderia ficar com os materiais e os cravos de feltro.

Através deste jogo, verificámos que as crianças não deram conta que estavam a rever conteúdos pois, no final da aula, ao sintetizarmos o que haviam feito e aprendido, estes souberam apenas descrever o que havia acontecido durante a aula. Após chamarmos a atenção dos alunos, uma vez que havíamos observado vários a auxiliar os colegas aquando a conversão para as diferentes unidades de medida, surgiram alguns comentários de espanto, como *“Oh! Nem dei conta que não me lembrava.”* Ou *“Assim já sei como é que se faz.”*. Estes momentos estão repletos de valor pois através de atividades como esta os alunos exploram os conteúdos de uma forma lúdica, colocando em prática os seus conhecimentos enquanto trabalham em equipa.

A planificação ocupou um lugar fundamental no processo de ensino-aprendizagem de ambas as turmas, uma vez que estabeleceu “a relação entre o programa da sua disciplina e os alunos, ou seja, entre o que tem de ensinar e a aprendizagem no contexto da sua sala de aula” (Lusignan & Goupil, 1993, citado por Silva e Lopes, 2015, p.3). As decisões que tomámos aquando a planificação influenciaram, sem dúvida, o clima da sala de aula, a forma como os alunos trabalham (em grupo, de forma individual, entre outros) e as estratégias e tarefas de aprendizagem com as quais os alunos se envolvem. Ao sentirmos clareza quanto ao planeamento realizado por nós, é provável que também os alunos venham a sentir clareza quanto ao que estão a aprender e a realizar (Haigh, 2010).

Da mesma forma, a intervenção acaba por ser fundamental para a planificação. É através e no decorrer das intervenções que podemos refletir (e também avaliar) o que correu bem e menos bem, realizando as alterações necessárias à nossa ação educativa e, conseqüentemente, à próxima planificação. Também as expressões foram grandes aleadas (Figuras 11 e 12), uma vez que nos permitiram abordar os conteúdos de formas diversas, motivando os alunos ao longo das aulas.



*Figura 11 - Atividade de expressão dramática*



*Figura 12 - Momento livre de utilização de tintas, água e sabão*

Também ao longo destes processos a reflexão, documentação e avaliação foram constantes, como nos debruçaremos em seguida.

### **3. REFLETIR, DOCUMENTAR E AVALIAR**

No que toca a refletir, foram as reflexões que realizámos ao longo de todas as práticas que nos sensibilizaram para importância que tem o papel reflexivo do professor. Um professor reflexivo é capaz de analisar, pensar e, sobretudo, questionar a sua prática. Só assim não cede à reprodução de ideias e práticas, recorrendo ao facilitismo e ao ensino tradicional.

Foi também através da reflexão realizada por parte dos alunos no final de cada aula sobre as suas dificuldades, aprendizagens, o que haviam gostado mais e menos e o que alterariam numa próxima vez, que complementou e confirmou o que havia corrido bem e menos bem, dando-nos certezas e consciência do que de facto havia sucedido. Assim, através da reflexão crítica realizada por ambas as partes, apurámos o que precisávamos manter e alterar, contribuindo para uma construção de conhecimentos mais efetiva e significativa por parte de alunos e professor. As práticas reflexivas aparecem desta forma aleadas à profissão docente, pois são essenciais para a profissão e para a formação contínua.

Tal como aconteceu no ano anterior nos contextos de Creche e JI, sentimos também a necessidade em 1.º CEB de documentar algumas das observações que realizávamos, bem como de expor trabalhos que iam sendo realizados pelos alunos ao longo das aulas (Figuras 13 e 14). Contudo, este instrumento não se desenvolve em torno do professor. As evidências que expúnhamos sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, possibilitavam também momentos de reflexão por parte das crianças e dos seus

familiares, desencadeando momentos de reflexão por parte de todos os intervenientes da ação educativa.



*Figura 13 - Pirâmide alimentar criada pela turma de 2.º Ano*



*Figura 14 - Placar sobre a poluição criado pela turma de 4.º ano*

Devemos assim documentar: para descobrir e conhecer, refletindo e identificando os pontos que a nosso ver são essenciais; para analisar e reconstruir, possibilitando a análise dos percursos realizados ao longo da ação educativa, com a finalidade de ampliar a consciência profissional, avaliando a ação; para relembrar as experiências educativas, adquirindo consciência das mudanças; para construir e manter a relação aluno-professor; para informar e comunicar, promovendo a comunicação e a relação com as famílias através de informações que possibilitem conhecer os percursos e as escolhas pedagógicas, e permitam criar ocasiões de debate e confronto entre pontos de vista (Marques & Almeida, 2016). O processo de documentar passa por ser a “interação entre os saberes e as situações problemáticas do cotidiano que se dá a formação, e a experiência, portanto, passa a ser considerada espaço de desenvolvimento profissional e de produção de conhecimento” (Marques & Almeida, 2016, p.272). Para que a ação de documentar seja bem-sucedida, é necessário

distanciamento, reflexão e pausa frente ao ritmo intenso do trabalho educativo. Significa apropriar-se da experiência e buscar conferir sentido e unidade àquilo que parece fragmentado e desconexo. A documentação faz referência ao passado mas é orientada fortemente ao futuro, possibilitando a construção de significados, o aprofundamento da compreensão sobre o trabalho pedagógico. (Marques & Almeida, 2016, p.277).

Através das leituras que realizámos, percebemos que o termo documentação pedagógica não é muito utilizado em 1.º CEB. Porém, apreendemos que o termo documentação pedagógica é muitas vezes substituído por portefólio. Nas palavras de Sá-Chaves (2000), citado por Ferreira (2007, p.133), os portefólios são

instrumentos de diálogo entre formador e formando(s) que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na ação e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros.

A documentação pedagógica ou portefólio são um instrumento metodológico que deve ser recorrente e integrado na ação pedagógica, lado a lado de outros processos como a observação, planificação, a intervenção, a reflexão e a avaliação, permitindo ao professor “aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos processos” (Marques & Almeida, 2016, p.273).

Simultaneamente, ao longo dos processos de reflexão e documentação referidos anteriormente, desenvolveu-se o processo e conceito de avaliação. No início questionámos tanto as professoras cooperantes como a supervisora sobre qual a melhor forma de avaliar. Algo que nunca irei esquecer foi a resposta das profissionais, pois explicaram que, para além de ser um processo complexo e difícil, a avaliação não tem uma “fórmula”. Temos que experimentar, voltar atrás as vezes que acharmos necessárias e procurar dar sempre o melhor de nós.

Tais dificuldades podem estar relacionadas com o próprio processo da avaliação. Afinal, a avaliação advém de um contexto relacional, de comunicação interpessoal, inscrito num determinado contexto e marcado por sistemas de valores e de procedimentos (Santos, 2010). A avaliação não pode assim ser vista como uma medida, mas sim como um processo complexo, que só pode ser posto em prática enquanto a relação social entre os intervenientes da ação educativa é construída. O processo pode ser assim dividido num conjunto de fases, que se condicionam mutuamente, e tem como finalidade “não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objetivos fixados antecipadamente, mas também ajudar a tomar decisões quanto ao processo de os conseguir atingir” (Zabalza, 1987, citado por Marinho, Fernandes e Leite, 2014, p.154).

Desta forma, em ambos os contextos, através de grelhas de avaliação, fotografias e vídeos, formulámos no final de cada semestre uma evolução geral de cada criança, comparando com a avaliação realizada pela professora cooperante no período anterior.

As professoras cooperantes pediram ainda a nossa opinião sobre alguns parâmetros de avaliação definidos por estas, levando-as em consideração.

Finalizando os processos vivenciados, surgirá em seguida uma reflexão crítica sobre este percurso.

#### 4. REFLEXÃO SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO EM 1.º CEB

Ao repensarmos sobre este percurso ao longo de dois contextos tão díspares no que toca a comportamentos e conteúdos a lecionar, concluímos que, apesar de no início nos termos deparado com algumas dificuldades, nomeadamente na gestão do comportamento da turma e da aula, é normal docentes e discente testarem os limites do outro. Esta foi a nosso ver a forma mais natural de conhecer verdadeiramente a turma, pois permitiu-nos testar várias estratégias de modo a encontrar as adequadas à turma com a qual estava a trabalhar.

No decorrer de ambas as PES, principalmente no último contexto, ao ganhar mais confiança como professora, aprendi a lidar com estas situações, não só ao conseguir direccionar e ser mais objetiva na realização de perguntas ao grupo, como também a aplicar o tom de voz adequado a cada situação ou proposta, sentindo o verdadeiro papel do professor na ação educativa. Os professores “não podem ser meros receptores e executores das inovações educativas imanadas pelo Ministério da Educação” pois, pelo contrário, devem ser “agentes decisivos nas renovações pedagógicas desejadas” (Mesquita, 2005, p. 31), mediando os seus interesses e desejos, as necessidades e interesses dos alunos, com o que é expectável pelo ME.

Existem assim deveres fundamentais que devemos de ter em conta, como os deveres “para com os alunos” e para com o “estabelecimento de uma relação na base do conhecimento e do respeito pelos alunos, pelo meio e cultura de onde provêm, associado ao dever de compreensão, estima e amizade e ao de predisposição para os amar (Estrela *et al.*, 1997, p. 184). Temos também deveres para com os restantes intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente connosco, com os colegas, com os encarregados de educação, pais e familiares dos alunos, com o ME, com a comunidade local e com a sociedade. Portanto o professor tem uma função humanizadora e socializadora (Estrela *et al.*, 1997), pois, durante toda a ação educativa, procura conseguir mudanças significativas nas crianças, tentando que estas se tornem não só melhores alunos, como também melhores indivíduos e cidadãos.

Assim, ao longo das aulas, o professor vai muito além de apenas “ver”, pois através da observação, que “passa por um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de selecionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais” (Carmo & Ferreira, 2008, p.108), e da interação professor-aluno, é possível conhecer os interesses e motivações do grupo, que se vão alterando ao longo do tempo, conseguindo assim, ao planificar, propor atividades que lhes despertem o interesse.

Tendo estes elementos em mente, a relação que criámos com os alunos também foi bastante importante para completar cada ciclo. Ao longo de ambas as PES, observámos que à medida que a relação professor-turma ia crescendo, estes se envolviam mais nas tarefas. Concordamos assim com Cadima, Leal e Cancela (2011) quando os mesmos referem que o nível de formação dos professores, apesar de importante, não é o suficiente para auxiliar os alunos na construção do seu conhecimento e de aprendizagens significativas. As interações professor-aluno no 1.º CEB são deveras importantes, uma vez que “parecem ter um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos” (*Ibidem*, p. 9). Também verificámos, ao partir das aprendizagens dos alunos nas aulas, ou seja, ao iniciar cada momento questionando o que sabiam sobre certo assunto, que as aulas fluíam de forma mais natural. Vamos assim ao encontro do autor Ausubel (1978), citado por Martins (2011, p.3), quando frisa que “de todos os factores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno sabe. Averigua-se o que o aluno sabe e ensina-se em conformidade”.

Para além de partir sempre dos conhecimentos dos alunos, também a escolha de estratégias diversificadas e de materiais didáticos influenciaram de forma positiva as intervenções. Porém, nem todos os alunos tinham alcançado o mesmo nível cognitivo, social e físico-motor. Percebemos que era indispensável recorrer a pedagogias diferenciadas, que permitissem a progressão individual de todos os alunos, seguindo ritmos diferentes. Todavia, devemos de ter cuidado quando decidimos que estratégia utilizar. Lopes e Silva (2011) são da mesma opinião. Os autores chamam a atenção para a tomada de decisões, pois determinadas estratégias só têm benefícios e vantagens se a situação ou a atividade forem adequadas a tal. Temos que ter em conta que, consoante a situação de aprendizagem, existem estratégias mais adequadas a colocar em prática junto da nossa turma, considerando: quais são os objetivos para aquele momento a alcançar; que tipo de interação professor-aluno será necessária; que tipo de assistência e de orientação do professor precisam os alunos para completar a tarefa; que tipo de

interação aluno-aluno é necessária; que apoio e orientação precisam os alunos dos colegas para completar a tarefa; quais são as expectativas dos alunos em relação ao papel que desempenham durante a atividade; como deve ser organizado o espaço de aprendizagem (*Ibidem*). Tais critérios auxiliam o professor a escolher as estratégias mais adequadas a cada tarefa, não permitindo, desta forma, que os alunos se dispersem ou não alcancem o pretendido.

Para além destes critérios, algo que também auxiliou bastante foi a interligação entre os conteúdos e as expressões artísticas, tanto para introduzir conteúdos como para articulá-los e permitir que os alunos se expressassem de diferentes formas. Estes momentos também permitiram colocar o foco na criança e não no professor ao longo das aulas, pois estes davam asas à sua criatividade e imaginação enquanto adquiriam ou desenvolviam novos conteúdos. Não podemos pensar assim nas áreas de conteúdo como estanques ou sem ligação entre si. Para uma aprendizagem completa e ativa por parte dos alunos, é necessário que exista uma articulação das várias áreas e de saberes, existindo assim interdisciplinaridade, multidisciplinariedade e transdisciplinaridade (Pereira, 2012). Contudo, uma das maiores aprendizagens foi, sem dúvida, perceber que, se definíssemos de início o que queríamos observar, era mais fácil identificar se as aprendizagens, definidas para aquele momento na planificação, ocorriam ou não, contudo nunca descartando outras ações e situações que pudessem ocorrer. Neste longo caminho também percebemos que cada turma é constituída por elementos com características, por vezes, muito díspares, e que, apesar de querermos tornar todos os momentos únicos e ricos em aprendizagens, temos que perceber, através da observação e da escuta, quais as estratégias a utilizar, de modo a gerir, da melhor forma possível, a turma e o tempo.

Retemos que esta última etapa do Mestrado foi rica em aprendizagens significativas, pois permitiram-nos (re)construir a nível profissional e a nível pessoal. Devemos levar sempre as dificuldades para o lado educacional e desafiador pois, apesar das adversidades, não podemos desistir, retirando sempre alguma aprendizagem, sendo esta positiva ou negativa. Só desta forma, não tornamos o nosso conhecimento estanque e não fechamos as mentes das nossas crianças.

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

### INTRODUÇÃO

Para os docentes evoluírem profissionalmente, adequando a sua ação educativa às situações com as quais se deparam, é necessário, para além de reflexivos e sensíveis aos acontecimentos em seu redor, que sejam também investigadores, evoluindo e adequando a prática educativa a novas descobertas e desafios.

No período de intervenção em contexto de JI, onde realizámos o presente ensaio investigativo, tivemos a oportunidade de verificar que as RS que as crianças tinham sobre o 1.º CEB eram bastante diferentes. Quando o assunto era referido, nenhuma tinha a certeza se iria passar o dia sentada à mesa a “trabalhar”, se iria ser igual ao JI e brincar em diferentes áreas, ou até mesmo se iriam aprender, entre outras coisas, a ler e a escrever. Também não sabiam definir qual o papel desenvolvido pelos educadores e pelos professores. Com tudo isto, apesar de não terem certezas, as crianças não mostravam sentir receio de ir para o 1.º CEB, contrariando em parte alguns estudos por nós analisados.

Do nosso ponto de vista, para conseguirmos apoiar as crianças ao longo da transição entre etapas educativas, é necessário que haja compreensão do que se passa na mente da criança. Uma vez que as RS das crianças podem ser influenciadas pelo meio onde estão inseridas, principalmente pelo ambiente familiar e educativo, entendemos que a possibilidade de adaptar a nossa ação educativa às suas necessidades passa pelo auxílio na criação de conceções corretas sobre o que a rodeia, esclarecendo as suas dúvidas e anseios sobre o desconhecido. É por isso crucial conhecer as RS das crianças sobre este novo capítulo das suas vidas, de forma a agilizar esta transição.

Neste sentido, a investigação, realizada em contexto de JI, levou-nos a refletir sobre as RS das crianças sobre o 1.º CEB, JI, educadores e professores, surgindo uma problemática relacionada com as representações sociais das crianças na transição entre o JI e o 1.º CEB. De forma a responder à questão, foram surgindo os objetivos como perceber o que pensam as crianças acerca do trabalho do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB; conhecer através do desenho a sua perceção acerca do JI, do 1.º CEB, dos educadores e professores; identificar RS das crianças relativamente à passagem para uma nova etapa educativa; ou ainda refletir sobre o contributo que as

representações sociais das crianças têm na promoção de uma educação de infância com mais qualidade.

Por sua vez, a concretização deste estudo permitiu-nos entrar em contacto com as diferentes etapas e fases inerentes ao processo de investigação em Ciências Sociais. Desta forma, a dimensão investigativa encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro apresentamos o enquadramento teórico, fundamentando algumas ideias subjacentes à investigação realizada. O segundo diz respeito à metodologia, onde em primeiro lugar caracterizamos e expomos o contexto, os intervenientes, a questão e objetivos da investigação e, por último, justificamos fundamentadamente a metodologia utilizada, apresentando as opções metodológicas utilizadas e as etapas do estudo. No terceiro capítulo surge a apresentação e análise dos dados obtidos ao longo de toda a investigação. Por fim, no quarto capítulo, é realizada uma conclusão do estudo, procurando discutir os resultados numa tentativa de resposta à questão de partida, explicitando limitações metodológicas e apresentando sugestões para trabalhos futuros.

# CAPÍTULO 1 – REVISITANDO A LITERATURA

## 1. CURRÍCULO – ORIGEM, CONCEITO E MODELOS

Ao pesquisarmos sobre o processo de ensino-aprendizagem encontramos muitas e distintas posições teóricas sobre o papel da criança e dos docentes. Desta forma, é fundamental clarificar não só o conceito de currículo, como perceber e explicar a sua origem, uma vez que pretendemos debater questões relacionadas com as perspetivas sociais da criança sobre a transição do JI para o 1.º CEB.

Explorando alguns estudos com origem nos Estados Unidos da América, poderemos perceber que o conceito de currículo surgiu das mudanças nos finais do século XIX, sentidas a nível social e económico, relacionadas com a expansão e o crescimento industrial (Roldão, 2013; Fernandes, 2011). A sociedade da época, ao sentir necessidade de responder a uma formação, designada por *formação manual* (Fernandes, 2011), colocou novas exigências aos sistemas educativos daquele tempo, exigindo uma formação uniformizada a nível nacional (Paraskeva, 2002, citado por Fernandes, 2011), de modo a cessar os problemas ligados com a eficácia da escola (Roldão, 2013). O currículo era visto na época como uma sequência organizada de objetivos a alcançar no processo de ensino-aprendizagem, selecionados pela sociedade, de forma a transmitir o conhecimento educativo pretendido para a sua população, de forma massificada. Encontramos aqui a origem da forte ligação entre currículo e sociedade, uma vez que este ainda é visto como um meio para difundir os objetivos que a sociedade pretende que os seus cidadãos alcancem (Serra, 2004).

Através da leitura de literatura da especialidade, verificamos a existência de diversos modelos de desenvolvimento curricular para a EI, quanto à estrutura e papéis desenvolvidos pelo educador, professor e criança ao longo da ação educativa. No contexto português, a estrutura curricular do sistema educativo tem como referente a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), “em torno do qual se estabelece não só a estrutura organizacional dos percursos escolares e não escolares, bem como os objetivos de cada nível de ensino, incluindo a organização curricular em termos de territorialidades administrativas (central, regional e local)” (Pacheco, 2008, p.11).

A partir do século XIX, surgiram muitos modelos curriculares e metodologias por todo o mundo, baseados não só em visões diversificadas sobre o currículo, como nas necessidades da sociedade de origem. Deste modo destacamos as perspetivas que mais

tiveram influência em Portugal, não aprofundando a sua história nem de que forma estes influenciaram as práticas em EPE ou 1.º CEB, como o modelo *High-Scope*, fundado por David Weikart, com origem nos Estados Unidos da América nos anos 60, o modelo pedagógico de *Reggio Emília* que, por sua vez, surgiu no norte de Itália através de um movimento provocado pelas famílias da região e que mais tarde Loris Malaguzzi desenvolveu, o *Movimento da Escola Moderna* que chegou a Portugal em 1966, a *Pedagogia-em-Participação*, decorrente da perspetiva pedagógica da Associação Criança, a *Pedagogia de Projeto*, entre outros. Tais modelos e metodologias foram inspirados, na sua maioria, nas teorias construtivistas e socio-construtivistas de desenvolvimento e aprendizagem de Piaget, Bruner e Vigotsky, pois colocam a criança no centro de toda a ação educativa, incluindo no currículo tudo o que a rodeia e interage, dando origem a um desenvolvimento e aprendizagem interligados. Ao visualizarmos e colocarmos em prática o currículo segundo esta perspetiva, podemos articular atividades, experiências, intencionalidades, conteúdos e avaliação, dando ênfase às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo (Serra, 2004).

Após mencionarmos estes conteúdos, iremos explorar em seguida a organização dos currículos da EPE e do 1.º CEB em Portugal, ambos essenciais para o nosso estudo.

### *1.1. ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR*

Com o advento da industrialização no século XIX e das suas consequências já referidas anteriormente, as mães passaram a estar incluídas no trabalho assalariado. Tais situações fizeram emergir uma necessidade social de guarda e proteção de crianças (Formosinho, 2016).

Para dar resposta à imensa procura, foi induzida uma diversidade de respostas para o atendimento das crianças até à entrada na educação primária (educação obrigatória). Segundo Formosinho (2016, p.84), em Portugal são oferecidos

*serviços de cuidados de guarda* (cuja principal preocupação é a de proteção segura das crianças; *serviços de qualidade de assistência social* (apoio às crianças de famílias carenciadas numa lógica de assistência social mais vasta que inclui o apoio médico, o apoio nutricional e sanitário, o apoio à educação parental); *serviços de recreio e socialização* (centros de atividade lúdica ou de ocupação dos tempos livres organizados por mães ou pela comunidade – *play groups* – que oscilam entre as funções de guarda e as de socialização); *serviços de acolhimento temporário* (*babysitters*, centros de

acolhimento nas grandes áreas de consumo ou lazer); serviços educativos (contextos formais com pessoal qualificado que promovem intencionalmente aprendizagens significativas).

Em Portugal, a reforma de Veiga Simão (1973) integrou a EI no sistema educativo. Porém, só em 1977 ocorreu a criação de uma rede oficial de EPE e apenas em 1986, através da publicação da LBSE, foi confirmada a inserção da EPE formalmente no sistema educativo. Apesar de terem definido objetivos educativos específicos na lei referida, em 1994, o Conselho Nacional de Educação verificou que a rede pública estagnou, existindo grandes diferenças de funcionamento e de estatuto entre as várias redes “estatais, autárquicas e privadas dependentes do Ministério da Educação; estatais, privadas solidárias e privadas lucrativas dependentes do Ministério de Emprego e Segurança Social; e ainda instituições dependentes de outros Ministérios” (Formosinho, 2016, p.86). Tentando colmatar este problema, o Governo propôs um *Plano de Expansão e de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar* em Portugal e publicou a *Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar*. Assim, segundo a lei 5/97 de 10 de fevereiro, a EPE foi considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família”. Na perspetiva de Formosinho (2016, p.87), a Lei-Quadro deu os primeiros passos para a universalização da EPE, “através da difusão da oferta e da promoção de uma procura acrescida”.

A referida Lei (Lei 5/97 de 10 de fevereiro), ao considerar a EPE como a etapa inicial da Educação Básica, estruturou objetivos pedagógicos a desenvolver nesta etapa. Passou a ser dever da EPE proporcionar momentos onde as crianças aprendam e se desenvolvam a nível pessoal e social, numa perspetiva de educação para a cidadania, de modo a formar cidadãos conscientes e solidários e a facilitar a sua inclusão na sociedade. Também foi atribuída à EPE a responsabilidade de contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem, estimulando a aprendizagem e o desenvolvimento holístico da criança através do respeito das suas características individuais, de experiências educativas significativas e diversificadas e do estímulo para a utilização de linguagens múltiplas como meio de relação e compreensão com o mundo. Incide também na importância da participação das famílias em todo o processo educativo, de modo a estabelecer relações efetivas de colaboração com a comunidade. Tal Lei deu origem às OCEPE (1997), sendo que este

passou a ser o documento orientador para as instituições tanto públicas como privadas, constituindo uma grande evolução no sistema educativo português.

Recentemente, surgiram novas OCEPE, baseadas também na Lei-Quadro já referida, destinando-se “a apoiar a construção e gestão do currículo no JI, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento” (ME, 2016, p.5). No seu enquadramento podemos encontrar três tópicos fundamentais: *Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância* (são apresentados fundamentos e princípios que constituem a base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica na educação de infância, Creche e JI); *Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo* (explica o ciclo interativo observar, planear, agir e avaliar, bem como a importância da participação dos diferentes intervenientes no contexto educativo); *Organização do ambiente educativo* (onde se encontra detalhada a importância da organização do estabelecimento educativo/agrupamento, adotando uma perspetiva sistémica e ecológica).

Após estes capítulos, ainda podemos encontrar, à semelhança das OCEPE anteriores, “uma abordagem integrada e globalizante das diferentes Áreas de Conteúdo” (ME, 2016), como a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação que por sua vez inclui os domínios da Educação Motora, Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática e a Área do Conhecimento do Mundo.

O currículo em EPE não deve ser visto como “algo que se passa nas escolas do ensino básico, secundário ou até mesmo universitário” pois não podemos associar aqui as questões curriculares “à escolaridade obrigatória, como se, pelo facto de ser facultativa e não estivesse subordinada a um programa específico, a educação pré-escolar estivesse vazia de conteúdos curriculares” (Serra, 2004, p.33). Devemos sim encarar e pensar em currículo como uma reflexão sobre o que a criança leva de significativo perante o seu desenvolvimento e aprendizagem naquele determinado espaço de tempo (Serra, 2004). São assim um documento a utilizar pelo educador pois contém os elementos essenciais para a criação de um ambiente seguro e rico, proporcionador de um desenvolvimento holístico e de aprendizagens ricas e variadas, tendo em conta o bem-estar físico e emocional da criança.

## *1.2. ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM 1.º CEB*

Até ao ano de 1959, o ensino primário estava ao cuidado de ordens religiosas. Após esta data, Marquês de Pombal criou a primeira sistematização do ensino público e laico em Portugal, intitulada de aulas régias, que deram origem, já no século XIX, ao ensino primário. Apesar de, durante a Monarquia Constitucional e a Primeira República, o ensino primário passar a ser obrigatório, tal só passou a ser efetivo durante o Estado Novo. Já nesta fase, o ensino primário sofreu várias reformas que alteraram a sua estrutura, fixando-o como um grau elementar composto por quatro classes. Verificamos assim que a educação em Portugal percorreu um longo caminho até chegar onde chegou, passando por transformações, contradições, limites e problemas da escola no geral, e da escola do 1.º CEB em particular. Estas questões por sua vez estão diretamente ligadas com as raízes históricas e culturais da sociedade portuguesa (Pacheco, 2008).

A Reforma do Sistema Educativo (RSE) iniciada nos finais dos anos 80, início dos anos 90, foi marcada “por mudanças significativas a nível da sociedade em geral e do sistema educativo em particular” (Fernandes, 2011). Com a publicação da LBSE em 1986, orientada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, ambos proporcionaram pesquisa, reflexão e delineamento de projetos em conjunto com a comunidade educativa, apontando assim para novas perspetivas, não só sobre o currículo desenvolvido, como o papel dos professores e das escolas no processo de desenvolvimento curricular (Carvalho, 2010). Contudo, ao analisarem de perto a RSE, verificou-se que as alterações realizadas ao Ensino Básico foram reduzidas apenas à reforma curricular, não alcançando o seu objetivo inicial: uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos (Fernandes, 2011).

Também Alonso (1989), citado por Carvalho (2010, p.75), vai ao encontro desta ideia, ao referir que a reforma curricular proposta, relativamente ao modelo de construção curricular, não foi suficientemente esclarecida. Contudo, a autora afirma que a RSE também trouxe aspetos positivos, na medida em que “abre o caminho para uma correcta perspectiva de articulação vertical do currículo, confrontando os programas de diferentes ciclos, uma vez que foram publicados conjuntamente” e, por sua vez, os objetivos gerais assinalados para o Ensino Básico “convergem em três dimensões educativas essenciais – a formação pessoal nas vertentes pessoal e social, a aquisição de saberes/capacidades fundamentais e a habilitação para o exercício da cidadania responsável” (ME, 1998, citado por Carvalho, 2010, p.75).

Com a publicação do Decreto-Lei 6/2001 e do Currículo Nacional – Competências Essenciais (ME, 2001), o Ensino Básico sofreu alterações quanto à sua organização curricular. O Decreto-Lei 6/2001 passou a estabelecer

princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino” (Decreto-Lei 6/2001, preâmbulo).

Assim, esta visão do currículo apresenta uma pedagogia diferente, pois contempla

uma pedagogia de desenvolvimento integrado, promotora de atitudes e valores, enfatiza o domínio das aptidões e capacidades em relação à aquisição de conhecimentos. Pressupõe ainda que os professores abordem o currículo numa perspetiva de investigação e experimentação, transformando-se em construtores do currículo e não apenas utilizadores (Carvalho, 2010, p.75).

A mudança curricular introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 caracteriza-se assim, em termos gerais, pela tentativa de oferecer às escolas uma maior autonomia pedagógica e curricular, através da noção de territorialização dos projetos.

Nos últimos anos foram vários os Decretos-Lei criados, na tentativa de melhorar o Ensino Básico em Portugal, tentando acompanhar não só as exigências e necessidades da sociedade, como as descobertas realizadas através de estudos e investigações ao longo destes anos. A última alteração à estrutura curricular portuguesa foi realizada através do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos Ensinos Básicos e Secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos Ensinos Básico e Secundário (Direção-Geral da Educação, 2016)

O ensino básico do 1.º CEB em Portugal e a sua estrutura curricular assenta nos PMC de cada área curricular disciplinar: Expressões Artísticas e Físico-Motoras – Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico – 1.º Ciclo; Português – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico; Matemática – Programa

e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos; Estudo do Meio – Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico – 1.º Ciclo.

A Direção-Geral da Educação (DGE) apresenta ainda a matriz curricular do 1.º ciclo, onde define as componentes do currículo e a sua carga semanal:

*Tabela 4 - Matriz curricular do 1.º CEB*

Componentes do currículo	Carga horária semanal
1.º e 2.º anos	
Português	Mínimo de 7 horas
Matemática	Mínimo de 7 horas
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas
Oferta Complementar (b)	1 hora
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas
Educação Moral e Religiosa	1 hora
Componentes do currículo	Carga horária semanal
3.º e 4.º anos	
Português	Mínimo de 7 horas
Matemática	Mínimo de 7 horas
Inglês	Mínimo de 2 horas
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas
Oferta Complementar (b)	1 hora
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora
Legenda: (a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º1 do artigo 13.º; (b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º; (c) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º. No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade; (d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º.	

O currículo compreende ainda, para além das áreas disciplinares,

as ações e os contextos desenvolvidos fora das disciplinas e nas áreas curriculares, numa perspetiva integrada e integradora de saberes e de saberes-fazer, trabalhando para além da dimensão do saber, as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e do conviver com os outros (Carvalho, 2010, p. 74).

Quanto à legislação em vigor, é também a LBSE que estabelece a organização do 1.º CEB, indicando que este é um ciclo de frequência universal e obrigatório. Os objetivos

aqui estabelecidos passam pelo desenvolvimento global e harmonioso da personalidade das crianças, na garantia da aquisição de domínios de saberes e na incrementação de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade democrática onde estamos inseridos. Ao ter a formação de cidadãos como um dos principais objetivos a desenvolver na ação educativa, durante este processo deve-se incluir a dimensão do desenvolvimento da formação, proporcionando conhecimento de si e dos outros, a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais, incluindo o domínio evolutivo dos meios de expressão e comunicação (verbais e não verbais) (Cruz, 2012).

### 1.3. CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR VS CURRÍCULO EM 1.º CEB

Ao analisarmos atentamente os documentos orientadores de ambas as etapas, verificamos que existe uma preocupação em construir o saber de forma articulada, assente numa abordagem globalizante e integrada. Permanece ainda uma relação entre as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE e nas áreas e conteúdos presentes no Programa do 1.º CEB, como podemos ver na tabela seguinte:

Tabela 5 - Comparação entre as áreas de conteúdo das OCEPE e as áreas curriculares do Programa para o 1.º CEB

OCEPE	Programa para o 1.º CEB
Áreas de Conteúdo/ Curriculares	
Formação pessoal e social	Desenvolvimento Pessoal e Social
Expressão e Comunicação:	Expressão e Educação:
- Domínio da Educação Física;	- Motora;
- Domínio da Educação Artística:	
- Subdomínio das Artes Visuais;	- Plástica;
- Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro;	- Dramática;
- Subdomínio da Música;	- Musical.
- Subdomínio da Dança.	
- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Português
- Domínio da Matemática	Matemática
Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio

Ao se ter em conta que a mudança da EPE para o 1.º CEB é algo comum em todos os sistemas educativos, a problemática pode surgir devido às diferenças de cultura institucional. Desta forma, no ponto seguinte, iremos debruçar-nos nesta continuidade do percurso educativo, mais conhecida como transição, nomeadamente sobre o seu conceito em educação (da EPE para o 1.º CEB), e nos estudos realizados sobre este acontecimento.

## 2. TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CEB

Tem surgido um aumento na preocupação sobre a transição que a criança realiza da EPE para o 1.º CEB. Tal prende-se não só na importância das suas implicações a longo prazo, como com a forma como a criança é vista nos dias de hoje: a criança é um ser competente, participando ativamente na aquisição e desenvolvimento dos seus conhecimentos, com direito a exprimir a sua opinião e necessidades (Formosinho, 2016).

No dicionário online Priberam, a noção de transição está ligada ao “Ato ou efeito de transitar; Passagem de um lugar, assunto, tom ou estado para outro; Trajecto” (Dicionário Priberam, 2017). Muito similar a esta definição, no dicionário de Língua Portuguesa, o conceito de transição aparece-nos como um “ato ou efeito de passar de um lugar para o outro; passagem que comporta uma transformação progressiva” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2008, p.1621).

Ainda segundo as OCEPE (2016, p.97), as transições “constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes”. Apreendemos desta forma que a transição é a mudança de algo, num mesmo contexto, acarretando uma evolução ou progressão.

### 2.1. INVESTIGAÇÕES SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS

O tema das transições educativas tem sido motivo para o desenvolvimento de inúmeras investigações nos últimos quinze anos (Oliveira-Formosinho, Passos e Machado, 2016). Ao nos debruçarmos sob os estudos que têm surgido, nomeadamente entre a EPE e o 1.º CEB, Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016), referem que a literatura na área das transições coloca em evidência os processos de transição vivenciados pelas crianças, uma vez que estes têm uma forte influência no seu crescimento e aprendizagem. Seguindo a mesma linha de pensamento, Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016) afirmam que as transições educativas tanto podem ser generativas ou degenerativas, pois dependem de como são vividas e apoiadas pelas crianças, famílias e profissionais. As autoras indicam ainda que são inúmeros os fatores que podem influenciar as transições, como a idade, a maturidade ou o ambiente familiar.

Por sua vez, na sua teoria e pesquisa, Bronfenbrenner (1979, 2004, citado por Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho, 2016), desvenda as transições ecológicas

(“proposta de análise da interatividade dos processos-pessoas-contextos-tempo no âmbito das transições educativas” (Oliveira-Formosinho, Passos e Machado, 2016, p.37)) como instigadoras ou inibidoras, pois os processos de transição não ocorrem de forma natural, sendo necessário pensar, conceptualizar, experimentar, avaliar e reconceptualizar, para que sejam recriadas de acordo com quem e onde ocorrem. Já Brooker (2008) citado por Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016), refere que, hoje em dia, as transições tornaram-se num modo de viver, frisando a importância de apoiar as crianças para que passem a encarar a transição como algo positivo, um progresso ou um desafio.

Também Oliveira (2015, p.30) revela que inúmeros estudos colocam em destaque a transição entre o JI e o 1.º CEB, pois este surge como “um grande desafio nos primeiros anos de vida das crianças e um processo fundamental para um percurso escolar de sucesso, por ser uma mudança muito abrupta entre dois contextos com diferenças significativas na sua estrutura e nas metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas”.

Concluimos que a transição é um processo bastante complexo. As consequências, boas ou menos boas, dependem “tanto das características das crianças, das famílias, dos contextos educativos como das características das relações entre o centro educativo e a casa, entre a sala específica que a criança frequenta e a família” (*Ibidem*, p.37), colocando tanto as perspetivas e representações sociais destes intervenientes da ação educativa como as suas relações em destaque.

### 3. CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – ESCUTANDO A VOZ DAS CRIANÇAS

#### 3.1. COMO APRENDEM AS CRIANÇAS? A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

O conhecimento não é nada mais, nada menos, do que a compreensão de informações específicas. Estas informações, por sua vez, vão sendo construídas e desenvolvidas ao longo dos anos, através da maturação (quando o nosso “corpo” está preparado), das experiências com os objetos de natureza física e lógico-matemática, da transmissão social e da equilibração de todos os fatores mencionados anteriormente (Kamii, 2003).

No caso da transição do JI para o 1.º CEB, a criança nunca a vivenciou, logo o conhecimento que adquiriu sobre aquele momento deve-se, principalmente, à transmissão social. Para compreendermos como a criança de facto “vê” esta etapa sem a ter experienciado, é importante perceber como as crianças adquirem e desenvolvem as

suas perspectivas e representações sociais, pois a forma como a criança encara a realidade, como já vimos, influencia também o modo como a criança ultrapassa as transições. Afinal, são as crianças que vivenciam estes momentos e, sendo esta um ser capaz e ativo, faz todo o sentido ser a criança a emitir opinião sobre essa transição, associando o que sabe e o que espera da vida na escola (Formosinho, 2016).

### 3.2. PERSPETIVAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CRIANÇA

Durante muito tempo, predominou a visão da criança ingênua, frágil, ausente de saberes, com um raciocínio demasiado abstrato para ser compreendido, um papel em branco pronto a ser preenchido. A EI era limitada a práticas transmissivas, impondo projetos onde as crianças eram controladas pelo adulto, não tendo direito à autonomia, a dar opinião, a brincar, à educação integrada aos cuidados, ou seja, a ser protagonista dos seus próprios conhecimentos, da sua própria vida (Pinazza & Kishimoto, 2008). O seu conhecimento era assim construído pelo adulto, que ditava o que esta “precisava” de saber.

Felizmente hoje em dia tal pensamento mudou. São privilegiadas em educação a colaboração e as perspectivas entre os vários intervenientes da ação educativa. Para tal acontecer, é necessário criar a possibilidade de escutar e considerar as perceções das crianças sobre “os seus processos de vida e seus contextos particulares de desenvolvimento e aprendizagens, mediante manifestações verbais ou diferentes produções” fazendo da criança “um importante sujeito nas investigações relativas às questões da infância, em especial da educação infantil” (*Ibidem*, p.7). Deste modo, alguns teóricos e investigadores passaram a centrar-se nas vozes das crianças, ao invés dos adultos, principalmente das suas RS sobre diversos assuntos, tentando compreender as suas experiências diárias.

O conhecimento social é assim marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, através de relações sociais, que permitem construir o conhecimento de valores, de representações e da identidade do próprio indivíduo (Lopes e Campos, 2015). A interação social está na base de todas as RS. Porém, a forma como surge é muito debatida, pelo que existem várias teorias que tentam explicar a sua origem.

A RS é vista por Bastos (2007, p.59) como “um processo de construção da realidade onde o indivíduo e o social se unem”. Neste sentido, são as representações que comprometem as “pertencas sociais dos indivíduos com implicações afectivas

normativas, ao serem elaboradas através da interiorização de experiências, práticas e modelos de conduta e de pensamento, socialmente transmitido através das comunicações que aí têm lugar” (Ibidem).

Por sua vez, Duveen e De Rosa (1994), citado por Lopes e Campos (2015, p.479), indicam que as RS “se constituem um todo organizado com a função específica de fazer possível a comunicação e o entendimento dos acontecimentos sociais” pois a sua aplicação surge como “meio de compreender o modo no qual as estruturas sócioepistêmicas exercem uma influência psicológica e a constituição de uma identidade social”.

Jodelet (2001, p.22) vai ao encontro desta perspectiva ao mencionar que a RS

é um conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento diferenciada, dentre outras, do conhecimento científico.

Concluimos que a RS está intimamente ligada ao contexto social onde o sujeito está inserido, pois é aí que o indivíduo, através de interações sociais, encontra as fontes de informação mais imediatas. De modo a compreender o efeito do estudo das RS nos estudos sobre a criança, iremos dedicar-nos no próximo ponto a investigações sobre as RS, nomeadamente sobre as RS na primeira infância.

### *3.2.1. INVESTIGAÇÕES SOBRE AS PERSPETIVAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CRIANÇA*

Ao pesquisarmos sobre RS, Moscovici, citado por Bastos (2007), destaca que existem condições que podem afetar a formação das RS, como a dispersão da informação (resultando num conhecimento insuficiente e ambíguo) a focalização (que revela a preferência ou os interesses dos indivíduos por determinados aspetos do meio) e a pressão (exercida pela própria sociedade quando os indivíduos não sabem dar resposta, levando-os a inferir e a emitir opiniões ou valores que ou desconhecem ou não conhecem na sua totalidade). Desta forma, “as condições sociais em que nos locomovemos determinam não só o que pensamos, mas também, como pensamos” implicando uma abordagem à RS “como o produto e o processo de uma elaboração psicológica e social do real” (Neto, 1998, citado por Bastos, 2007, p.60).

Na perspectiva de Duveen (1998), citado por Lopes e Campos (2015), as RS têm um ponto de partida em comum: a Psicologia Social (o espaço onde as crianças se desenvolvem como atores sociais) e a Psicologia do desenvolvimento (a influência do desenvolvimento físico e mental na criança como ator social).

Os estudos realizados por Duveen e Lloyd (1990) também citados por Lopes e Campos (2015), apontam para três tipos de transformações genéticas dentro das RS:

a sociogênese (processo pelo qual as representações sociais propriamente ditas são geradas, evoluem e mudam de acordo com as representações particulares difundidas pela sociedade junto aos processos históricos pelos quais elas são transformadas); a ontogênese que se refere ao desenvolvimento de indivíduos em relação às representações sociais existentes (a partir deste ponto de vista ontogenético, o bebê humano nasce em um mundo já estruturado em termos das representações sociais de sua comunidade, de sua cultura, e a questão a ser abordada é como a criança se torna um ator social independente neste mundo) (...) a microgênese, o momento em que as RS emergem nas interações sociais, o ponto onde os indivíduos se encontram, falam, discutem e resolvem conflitos.

No entanto, o autor Moscovici (2003) citado pelos mesmos autores, através dos seus estudos, afirma que

o contexto social é muito mais que uma tela de fundo, ele gera representações que incluem informações que circulam acerca do objeto das representações. Diante do exposto o objetivo de recriar tridimensionalmente através da construção de maquetes o cotidiano da escola ajuda a revelar os conhecimentos, saberes, valores que os alunos pesquisados constroem sobre a escola (Lopes e Campos, 2015, p. 481).

Também Jodelet (2001) citado por Santos (2016, p. 36) refere que as RS têm sido nos últimos anos objeto de estudo nas várias áreas de conhecimento, “tendo em vista a sua importância heurística para a explicação dos processos cognitivos e da ação destes no âmbito das interações sociais”. Indo ao encontro deste ponto de vista, Gilly (2001) refere que a observação e reflexão sobre as RS têm sido fundamentais no campo educacional, pois desta forma podemos perceber como as RS se constroem, evoluem e transformam nos grupos sociais, contribuindo para o conhecimento de novas representações, no desenvolvimento de novas metodologias educacionais e, especialmente, para formação e desenvolvimento da criança, pois através dos estudos obtemos elementos explicativos e prescritivos da sua própria realidade social.

Em Portugal, tem vindo a crescer o desejo de fazer ouvir as crianças, utilizando as suas próprias palavras como base das suas investigações. É o caso de obras como “A Escola Vista pelas Crianças” de Oliveira-Formosinho (2008), “Transições entre ciclos educativos” de Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016) ou estudos como os de Oliveira (2015) onde, através de entrevistas realizadas às crianças, expõem as suas opiniões e pontos de vistas sobre a escola. Ao analisar os dados e conclusões obtidos pelos autores acima mencionados, podemos verificar que, na perspetiva da maioria das crianças, a transição do JI para o 1.º CEB é um acontecimento natural, onde valorizam a mudança pela “diferenciação das aprendizagens que percecionaram como mais exigentes, a implicar mais trabalho e a ocupar mais tempo” (Monge & Formosinho, 2016, p.133), pois passam por aprender a ler e a escrever. Também transpareceu de forma geral no discurso das crianças uma separação entre a escola dos pequenos e dos crescidos, onde na primeira a atividade principal é brincar e na segunda trabalhar (Monge & Formosinho, 2016). Indo ao encontro destas opiniões, na investigação de Oliveira (2015, p. 341) as crianças afirmaram “que a grande diferença entre o JI e o 1.º CEB é que na primeira etapa se brinca e na segunda se trabalha” e onde as atividades do 1.º CEB são mais relacionadas com “a leitura, escrita e com contas” (Ibidem).

Em suma, alguns teóricos e investigadores têm vindo a divulgar a importância e utilidade de “escutar as vozes das crianças relativamente a aspectos que lhes dizem respeito” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.13), tendência esta relacionada com a reconstrução convencional da criança, referida nas primeiras linhas sobre o tema. Também têm vindo a confirmar que a nova perspetiva de investigar temas relacionados com a EI, através das vozes das crianças, resulta, pois partindo das suas opiniões podemos compreender melhor as suas conceções e formas de pensar.

## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a pergunta de partida e os objetivos do presente ensaio investigativo assim como toda a metodologia adotada, devidamente fundamentada. No primeiro ponto iremos explorar e justificar as opções metodológicas. No segundo focamos a caracterização do contexto e dos participantes no estudo. O terceiro ponto refere-se à apresentação das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. O quarto ponto diz respeito aos procedimentos utilizados ao longo do estudo.

Apoiando-nos na problematização e fundamentação, já apresentadas ao longo desta segunda parte do relatório, definimos como pergunta de partida: “Que representações sociais crianças de 5 e 6 anos têm sobre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

Os objetivos que propomos para o estudo, imprescindíveis para chegarmos a uma ou várias respostas à nossa problemática, são:

- Perceber o que pensam as crianças acerca do trabalho do educador de infância e do professor do 1.º CEB;
- Conhecer através do desenho a forma como as crianças percecionam o JI, o 1.º CEB, os educadores e professores;
- Identificar representações sociais das crianças relativamente à passagem para uma nova etapa educativa;
- Refletir sobre que contributos poderão ter as representações sociais e a voz das crianças na promoção de uma educação de infância com mais qualidade.

Partindo da problematização e dos objetivos supramencionados é importante detalhar e fundamentar todas as opções metodológicas, aspetos que desenvolvemos no tópico seguinte.

### 1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A presente investigação procura identificar as RS que 4 crianças parecem mostrar sobre o JI, o 1.º CEB, assim como sobre os docentes das duas etapas educativas, de forma detalhada e aprofundada.

Tendo em conta os objetivos definidos e face às características da problemática, este estudo pressupõe uma investigação qualitativa de índole exploratória, na forma de

estudo de caso. Isto é, ao longo da investigação, os dados recolhidos tiveram em conta uma determinada situação natural que após a recolha e análise de informações fidedignas, pretendíamos definir e compreender.

Autores como Sousa e Baptista (2011, p.56) defendem que, em Ciências Sociais, uma investigação qualitativa “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” onde “o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses”. Gauthier (1987) citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008) defende que a investigação em Ciências Sociais consiste no estudo e na interação das pessoas no contexto, através da sua linguagem. Também Coutinho (2011) afirma que a investigação de cariz qualitativo pretende conhecer os sujeitos através das situações vividas naturalmente por estes, tendo em conta o significado que os sujeitos lhes atribuem, permitindo ao investigador olhar o mundo através dos seus olhos.

Bogdan e Biklen (1994) ainda nos indicam cinco características principais, inerentes às investigações de natureza qualitativa:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. É descritiva;
3. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, ou seja, diz respeito ao “porquê” e ao “o quê”.

Tais características são visíveis na presente investigação, pois ao longo de todo o estudo, decorrido em constante interação com as crianças no seu contexto natural, tentámos compreender e categorizar as RS apresentadas pelas crianças, através da descrição e análise de todo o processo.

O papel do investigador é assim essencial, uma vez que é o responsável por observar, recolher informações, analisar as mesmas e interpretar sem inferir tudo tal e qual como lhe é apresentado. Assim, é importante que o investigador não tente controlar qualquer

tipo de registo ou conclusão que surja, pois só assim pode dar sentido ao que se propôs a estudar. Vamos assim ao encontro de Quivy (2005, p.15) quando o mesmo afirma que o papel do investigador passa por “conhecer o conjunto do projeto e coordenar as operações com o máximo de coerência e eficácia. É sobre ele que recairá a responsabilidade de levar a bom termo o dispositivo global da investigação”.

Quanto ao estudo de caso, segundo Yin (2010), este passa por ser uma investigação empírica, que investiga fenómenos em profundidade, no contexto onde ocorrem. Desta forma, ao optarmos pela realização de um estudo de caso, pretendemos desenvolver um conhecimento intenso e detalhado de um/uns caso/s único/s (Mertens, 1998, citado por Parente, 2004). A característica inerente a este tipo de estudos está ligada com o facto que esta

estratégia de investigação consiste no estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem determinada – o caso. O caso pode ser uma criança, um professor, um grupo de crianças, uma escola, uma comunidade, um projecto curricular, a prática de uma educadora ou um professor, um movimento de profissionais que estuda uma situação concreta, uma coleção, determinada política educativa, etc (Parente, 2004).

Também Sousa e Baptista (2011, p.64) referem que os estudos de caso são uma “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação detalhada. É um estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida, um caso, que é único, específico, diferente e complexo”.

Os estudos de caso são assim privilegiados pois

têm a virtude de ser acessíveis (a maioria dos leitores acha as narrativas mais interessantes e inteligentes que os estudos estatísticos) e interpessoalmente significativos: ao ler um bom estudo de caso temos a oportunidade de ver o mundo não só através dos olhos do autor, mas também do sujeito do estudo (Walsh, Tobin & Graue, citado por Spodek, 2010, p.1047).

Dando continuidade à ideia anterior, também Menezes *et al.* (2017) nos indicam que a principal finalidade do estudo de caso é a de permitir ao investigador analisar situações de forma pormenorizada, possibilitando a recolha de informação diversificada. Este estudo é assim, segundo estes autores, de carácter holístico uma vez que procura abranger o caso na sua globalidade, é compreensivo pois procura obter os sentidos das ações através da interpretação da complexidade do estudo e é aprofundado pois este apoia-se em diversas evidências apreendendo de forma completa a realidade estudada.

## 2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O estudo foi realizado num JI da rede pública do concelho de Leiria, inserido num meio rural, rodeado por algumas habitações. Tendo fácil acesso, a localidade tinha como destaque o sector primário, uma vez que eram visíveis explorações agrícolas como minifúndios de autoconsumo de produtos agrícolas como os cereais, batatas e a produção vinícola e olivicultura. A instituição em si era constituída por apenas uma sala de atividades.

Para a realização da presente investigação, os participantes foram selecionados por conveniência resultando num estudo onde sabemos que os resultados não podem ser generalizados a toda a população, mas dos quais podemos obter informações valiosas (Carmo & Ferreira, 2008).

Nesse sentido, da população de 22 crianças, foram selecionadas 4 que, em 2016, apresentavam 5 e 6 anos de idade. Para salvaguardar a identidade dos participantes do estudo, como já foi referido, atribuímos um nome fictício a cada criança (Miguel, David, Madalena e Rui).

*Tabela 6 - Características principais das crianças participantes*

<b>Nomes (Fictícios)</b>	<b>Características principais das crianças</b>
Miguel	- 5 anos de idade; - Interessado, curioso e participativo; - Gosta de criar histórias “fantasiosas” que contava ao grupo com bastante entusiasmo.
David	- 5 anos de idade; - Interessado e curioso; - Gosta de cantar, sendo seguido muitas vezes pelos seus colegas nos momentos de brincadeira livre.
Madalena	- 6 anos de idade; - Levava seriamente a responsabilidade de chefe do grupo; - Desempenhava muitas vezes o papel de mãe na área da casinha.
Rui	- 6 anos de idade; - Bastante empenhado em todas as atividades que realizava, querendo ser o primeiro a terminar/descobrir. - No exterior dirigia-se sempre para a área do campo de futebol, levando as suas luvas de guarda-redes.

O Miguel é do género masculino e, a 1 de junho de 2016 tinha cinco anos de idade, acompanhando o grupo há três anos. A criança era muito interessada, curiosa e participativa, sendo apenas um pouco difícil por vezes levá-lo a realizar algo fora do seu interesse, talvez porque gostava imenso de ficar apenas no seu “mundo”, mostrando-se pensativo, ou contando histórias muito criativas sobre situações fantasiosas. Relativamente às suas preferências, o Miguel mostrava preferência por jogar futebol e

brincar na área das construções. A criança vivia com o pai, a mãe e a irmã mais nova e transitou para a escola “Verde”.

O David é do género masculino e, a 23 de maio de 2016 tinha cinco anos de idade, sendo o primeiro ano que frequentava aquele JI. O David, apesar de ter chegado a meio do ano letivo, mostrava-se bastante interessado por todas as atividades que realizávamos em conjunto, dando a sua opinião nas reflexões do final do dia sobre o que tinha gostado mais e menos e o que poderíamos fazer para melhorar ou até mesmo para ultrapassar as suas dificuldades. No que diz respeito às suas preferências, estas passavam por jogar futebol e brincar na área do faz-de-conta, onde gostava de vestir outras roupas e cantar, influenciando por vezes os colegas que cantavam em conjunto. O David morava com o pai, a mãe, o tio, a tia e dois primos e transitou para a escola “Verde”.

A Madalena é do género feminino e, a 25 de maio de 2016 tinha seis anos de idade, sendo o terceiro ano que acompanhava o grupo. A Madalena mostrava-se um pouco tímida inicialmente, porém, com o passar do tempo, comentava as atividades e mostrava interesse na sua realização. Nos momentos de reflexão, apenas falava se pedíssemos a sua opinião, mas aquando a sua vez de ser chefe do grupo, mostrava-se bastante responsável, auxiliando os mais pequenos nas suas tarefas e alarmando os amigos que não cumpriam as regras. A Madalena mostrava interesse sobretudo pela área da casinha, sendo que por vezes era difícil se dirigir para outras áreas. Morava com o pai, a mãe e a irmã mais velha e transitou para a escola “Verde”.

Por último, o Rui, é do género masculino e, a 25 de maio de 2016 tinha seis anos de idade, sendo o quarto ano que frequentava aquele JI. O Rui mostrava-se bastante empenhado em todas as atividades onde, por vezes, ao longo destas, referia se eram fáceis ou difíceis para si. Nos momentos de reflexão, este era dos primeiros a levantar o dedo para falar, demonstrando sempre a sua opinião sobre tudo. O Rui interessava-se principalmente por futebol e pela área das construções. Morava com o seu pai, a sua mãe, e o seu irmão mais novo e transitou para a escola “Laranja”.

A seleção dos participantes teve em consideração a idade e a oportunidade de realizar a entrevista posterior, após o início do ano letivo seguinte, aquando a sua entrada no 1.º CEB.

### 3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Neste estudo, a recolha dos dados obtidos através de entrevistas e desenhos das crianças, teve como principal objetivo conseguir várias perspetivas das RS dos participantes sobre o JI, o 1.º CEB, educadores e professores.

Optámos pelas entrevistas a crianças pois consistem “numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora possa envolver mais pessoas (...) dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio” (Morgan, 1988; Burgess, 1984 citados por Bogdan & Bicklen, 1994, p.134). Assim, através da conversa oral individual, pudemos formular guiões (Anexos 21 e 22) com um conjunto de tópicos e perguntas a abordar na entrevista dando liberdade ao entrevistado, não o deixando fugir muito do tema.

A vantagem deste tipo de entrevistas prende-se, segundo Sousa e Baptista (2011), com o facto de haver mais liberdade e menos rigidez para o entrevistado. Também Bogdan e Biklen mencionam que as entrevistas são utilizadas “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134), sendo o pretendido neste estudo.

Para recolhermos os dados necessários durante as entrevistas semiestruturadas, recorreremos a registos áudio. As entrevistas e, por conseguinte, as gravações áudio, foram sempre realizadas de forma individual, na sala de apoio, num curto período de tempo. As questões basearam-se em perguntas que permitissem a cada criança se expressar sobre o tema.

Relativamente à técnica de análise dos dados resultantes das entrevistas recorreremos à análise de conteúdo. Segundo Bardin (2000, p.42) podemos considerar a análise de conteúdo um conjunto de técnicas de análise que visam obter através de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

De forma a organizar os dados para analisarmos o seu conteúdo, criámos duas matrizes de análise (Anexo 23), dividindo as perguntas por temas (exemplo: Tema I – Percurso educativo) que, por sua vez, dividimos em categorias (exemplo: Categoria – Ingresso na

EPE) e, por último, dividimos em subcategorias (exemplo: Entrada no JI). Assim, a primeira entrevista contém 4 temas, denominados de: Percurso educativo; Organização e gestão do ambiente educativo; Papel dos docentes; e Transição para o 1.º CEB.

Tabela 7 - Matriz de análise de conteúdo entrevista 1

<b>Tema I – Percurso educativo</b>
<b>1. Categoria – Ingresso na EPE</b>
1.1. Entrada no JI
1.1.1. Fatores que levaram as crianças a frequentar o JI
<b>Tema II – Organização e gestão do ambiente educativo</b>
<b>1. Categoria – Experiências de aprendizagem</b>
1.1. Atividades letivas e aprendizagens
1.1.1. Atividades que realizam frequentemente no JI
<b>Tema III – Papel dos docentes</b>
<b>1. Categoria – Conhecimentos sobre o papel desempenhado pelo/a educador/a</b>
1.1. Trabalho desenvolvido pelo/a educador/a
<b>2. Categoria – Conhecimentos sobre o papel desempenhado pelo/a professor/a</b>
2.1.1. Trabalho desenvolvido pelo/a professor/a
<b>Tema IV – Transição para o 1.º CEB</b>
<b>1. Categoria – Conhecimento relativo ao 1.º CEB</b>
1.1. Atividades letivas e aprendizagens desenvolvidas no 1.º CEB
<b>2. Categoria – Comparação entre o JI e o 1.º CEB</b>
2.1. Semelhanças e diferenças entre as duas etapas educativas
2.2. Papel dos adultos na preparação para o 1.º CEB
2.2.1. Pessoas que já falaram sobre o 1.º CEB
2.2.2. O que disseram do 1.º CEB
<b>3. Categoria – Estratégias para a transição</b>
3.1. Ida prévia a escolas do 1.º CEB
<b>4. Categoria – Opinião sobre a ida para o 1.º CEB</b>
4.1.1. Desejo de ir para o 1.º CEB
<b>5. Categoria – Expectativa da criança sobre a transição</b>
5.1.1. Ficar no JI ou ir para o 1.º CEB

A segunda entrevista também foi dividida em 4 temas: Percurso educativo; Organização e gestão do ambiente educativo; Papel dos docentes; Desenhos realizados no JI. O primeiro é igual ao tema da primeira entrevista, o segundo, apesar do nome igual, diz respeito à adaptação das crianças no 1.º CEB, o terceiro também é idêntico e o quarto diz respeito às alterações que as crianças realizariam aos desenhos criados no JI.

Tabela 8 - Matriz de análise de conteúdo entrevista 2

<b>Tema I – Percurso educativo</b>
<b>1. Categoria – Ingresso na EPE</b>
1.1. Entrada no JI
1.1.1. Fatores que levaram as crianças a frequentar o JI
<b>Tema II – Organização e gestão do ambiente educativo</b>
<b>1. Categoria – Ingresso no 1.º CEB</b>

1.1. Adaptação ao 1.º CEB
1.2. Diferenças entre as expectativas em relação à escola e o que aconteceu na realidade
<b>2. Categoria – Experiências de aprendizagem</b>
2.1. Atividades letivas e aprendizagens desenvolvidas no 1.º CEB
2.2. Atividades prediletas no 1.º CEB
2.3. Quais as atividades que gostam menos no 1.º CEB
<b>Tema III – Papel dos docentes</b>
<b>1. Categoria – Conhecimentos sobre o papel desempenhado pelo/a educador/a</b>
1.1. Trabalho desenvolvido pelo/a educador/a
<b>2. Categoria – Conhecimentos sobre o papel desempenhado pelo/a professor/a</b>
2.1. Trabalho desenvolvido pelo/a professor/a
<b>Tema IV – Desenhos realizados no JI</b>
<b>1. Alterações aos desenhos realizados no JI</b>
1.1. Alterações no desenho do/a educador/a
1.2. Alterações no desenho do/a professor/a
1.3. Alterações no desenho do JI
1.4. Alterações no desenho do 1.º CEB

A outra fonte de dados utilizada neste estudo foi a recolha de desenhos das crianças pois, tal como Derdyk (1989) citado por Correia (2012), refere, o desenho “é uma ferramenta para os adultos interpretarem o pensamento da criança, visto ser o resultado do que a criança vê, pensa e imagina”. Deste modo, tivemos acesso a imagens que representam as representações que as crianças têm relativamente ao contexto e aos intervenientes nesta passagem entre etapas educativas, nomeadamente JI e escola do 1.º CEB.

Relativamente à análise dos dados resultantes dos desenhos das crianças, não recorreremos a técnicas de análise de cor ou organização de elementos no espaço, apenas fizemos uma leitura que pudesse ilustrar as categorias presentes na análise de conteúdo das entrevistas. Porém, a importância do desenho infantil como objeto de estudo não pode ser posta de lado, uma vez que o desenho está intimamente ligado com o facto da “representação gráfica ser considerada um meio para o acompanhamento e compreensão de desenvolvimento da criança” (Amancio, 2006, p.30). Vamos assim ao encontro de Ferreira (2003), citado por Amancio (2006, p.30) quando o mesmo afirma que o desenho da criança “exprime o conhecimento conceitual que ela tem de uma dada realidade”.

Foi por esta razão que ao longo da investigação, tivemos a preocupação de recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente entrevistas e desenhos, pois acreditamos que a diversidade de dados permite dar credibilidade à investigação em questão. Assim, ao confrontarmos dados resultantes de diferentes fontes ou decorrentes

de técnicas e instrumentos distintos, permitiu-nos compreender melhor os fenómenos, alcançando dados mais seguros e fiáveis (Sousa & Baptista, 2011; Oliveira, 2015).

#### 4. PROCEDIMENTOS

Para a concretização da investigação, começámos por definir a problemática em estudo, após observarmos a mesma no contexto, passando em seguida para a questão de partida e os objetivos. Posteriormente, definimos a metodologia de investigação, os participantes e as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Por fim, recolhemos, organizámos e analisámos os dados obtidos, necessários ao estudo do tema.

O ensaio investigativo decorreu assim em duas fases distintas. Na fase inicial, a recolha de dados foi realizada, através de entrevistas a todas as crianças com 5 e 6 anos de idade. Porém, após conversas informais com a educadora cooperante, percebemos que não seria possível voltar a entrevistar todas as crianças após a sua entrada no 1.º CEB, selecionando apenas 4 crianças assegurando a continuidade da recolha de dados com os mesmos intervenientes na etapa seguinte. As primeiras entrevistas foram concretizadas nas instalações do JI, numa sala de apoio, de forma individual, e registadas através de registos áudio (Anexos 13-20), entre os dias 25 de maio e 1 de junho de 2016. No mesmo período, após cada entrevista, foram recolhidos os desenhos realizados pelas crianças (Anexo 24).

Na segunda fase, nos dias 23 de novembro e 9 de dezembro de 2016 recolhemos dados em duas escolas de 1.º CEB através de novas entrevistas às mesmas quatro crianças, após transição para o 1.º CEB, recorrendo novamente ao registo áudio. Para não ocorrerem perturbações, pedimos para entrevistar as crianças também numa sala à parte, individualmente, utilizando questões semelhantes às inicialmente realizadas. No final da segunda entrevista mostrámos os desenhos realizados pelas crianças, ainda no JI, pedindo que indicassem o que alterariam caso tivessem nova oportunidade para realizar o desenho. Por último, procedemos à análise das entrevistas e desenhos recolhidos (Anexos 23 e 24), para avançarmos com a apresentação de dados, discussão de resultados e assim respondermos à questão de partida, aspetos fundamentais neste estudo e que iremos desenvolver nos próximos tópicos do relatório.

## CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O terceiro capítulo tem o intuito de apresentar as opiniões dos participantes do estudo acerca do JI, 1.º CEB, educadora e professores. Para tal, foram fundamentais as entrevistas e os desenhos realizados pelas crianças, uma vez que cada um destes instrumentos nos permitiu aceder a informações preciosas sobre as RS de cada interveniente relativamente ao objeto de estudo.

Assim, apresentamos de seguida as respostas obtidas relativas ao contexto e intervenientes, bem como a descrição e relação dos desenhos criados pelas crianças.

### 1. AS REPRESENTAÇÕES E AS VOZES DAS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

#### 1.1. PERCURSO EDUCATIVO

Ao tentarmos compreender que ideias têm as crianças sobre o facto de frequentarem o JI, as respostas variaram entre ir para aprender e ir por opção dos pais:

*“Porque a mãe mandou-me para aqui [para o jardim de infância]”* (Madalena, Entrevista 1);

*“Venho para aprender”* (Rui, Entrevista 1).

Por um lado as crianças revelam que são os pais que, nesta fase das suas vidas, naturalmente tomam as decisões e por outro demonstram compreender o motivo da sua frequência no JI reconhecendo o valor da EPE, tanto pelo facto de ser um contexto que permite que brinquem, como um contexto onde se promove a aprendizagem.

#### 1.2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Quanto às atividades realizadas no JI, as crianças referiram o brincar, as experiências e os planetas, estando os dois últimos relacionados com os projetos realizados durante a PES:

*“Brincamos (...) E vai-se para o recreio.”* (Rui, Entrevista 1);

*“Experiências. Vulcões. Planetas...”* (David, Entrevista 1).

As crianças demonstram que estão a fazer aprendizagens significativas, nomeadamente com os projetos que estão a desenvolver e reforçam, sempre que têm oportunidade, que no JI há espaços e momentos para brincar.

#### 1.3. REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO DOS DOCENTES E DO PAPEL QUE DESEMPENHAM

As crianças, ao enumerarem as representações que têm do 1.º CEB, afirmam que nesta etapa educativa as atividades que desenvolvem são essencialmente relacionadas com a leitura e a escrita, os intervalos e a inexistência de áreas e de brincadeiras:

*“Porque lá a professora ensina o A e a ler.”* (Madalena, Entrevista 1);

*“Não tem áreas. E porque tem intervalos.”* (Rui, Entrevista 1);

*“Diferente porque lá ninguém brinca. (...) só trabalham.”* (Miguel, Entrevista 1).

Apenas o David referiu a simpatia dos docentes e o facto dos educadores realizarem atividades com as crianças:

*“Porque vocês fazem, vocês são simpáticas connosco e fazem muitas coisas connosco.”*  
(David, Entrevista 1).

Ficamos aqui com a ideia de que as crianças consideram que no 1.º CEB a gestão curricular é exclusiva do professor, ou seja, professor a ensinar e aluno a aprender, deixando transparecer diferenças significativas entre JI e 1.º CEB, nomeadamente a ausência do brincar no 1.º CEB e também a simpatia dos educadores em relação aos professores do 1.º CEB.

Quanto aos desenhos que representam o JI e o 1.º CEB, realizados após as primeiras entrevistas, ainda no JI, a maioria das crianças parece dar ênfase ao recreio/ exterior e aos momentos de brincadeira no JI e ao edifício interior ou exterior no 1.º CEB.



Figura 15 - Desenho JI Madalena



Figura 16 - Desenho 1.º CEB Madalena

*“A grande é a educadora Vera que está com  
frio.”; “Estão todos no recreio.”* (Madalena)

*“A escola é assim grande porque tem muitas  
salas.”* (Madalena)

A Madalena representa o JI através da educadora e das crianças em interação, representa o recreio e a brincadeira entre todos. Quando lhe pedimos que representasse a escola do 1.º CEB desenhou um edifício grande e com muitas salas. O que terá levado esta criança a fazer esta distinção?



Figura 17 - Desenho JI David

“É o chão preto [existente no recreio do JI]”; “É o escorrega [existente no recreio do JI]”. (David)



Figura 18 - Desenho 1.º CEB David

“A professora está a apontar e a fazer a data e está a fazer coisas para os meninos verem.” (David)

O David representou o JI através do espaço exterior e do escorrega presente naquele espaço. O 1.º CEB representa-o através da professora e daquilo que tem para dar aos meninos. Podemos perceber que a representação que tem do 1.º CEB é que se trata de um contexto centrado naquilo que o professor faz e define.



Figura 19 - Desenho JI Miguel

“Os meninos estacionaram os triciclos no escorrega e depois andaram oito vezes no escorrega e depois quem quer vai para o futebol e quem quer vai para as corridas.”; “Têm de dar cinco voltas e quem der primeiro cinco voltas ganha.” (Miguel).



Figura 20 - Desenho 1.º CEB Miguel

“São os armários com as folhas de contas [figuras roxas].”; “Os meninos não querem fazer as contas estão de castigo [figuras a amarelo].”; “São os meninos que fizeram as contas e se portaram bem [figuras circulares de várias cores numeradas].” (Miguel).

O Miguel representa também o JI através do espaço exterior e das atividades que lá se realizam. A descrição que faz do 1.º CEB dá-nos diversos elementos, nomeadamente que há muitos armários, que há muitos trabalhos de matemática e que quando os meninos não trabalham ficam de castigo.

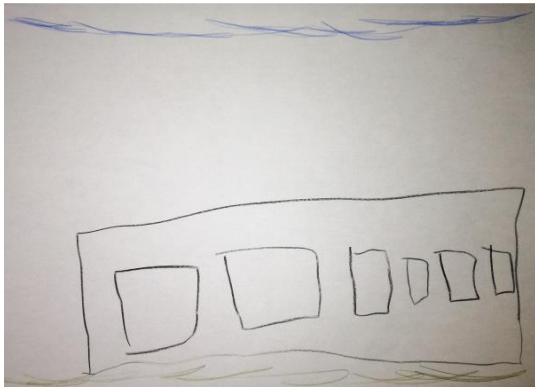


Figura 21 - Desenho JI Rui

“É o jardim de infância.” (Rui)

Nota: Apenas o Rui desenhou a estrutura do JI

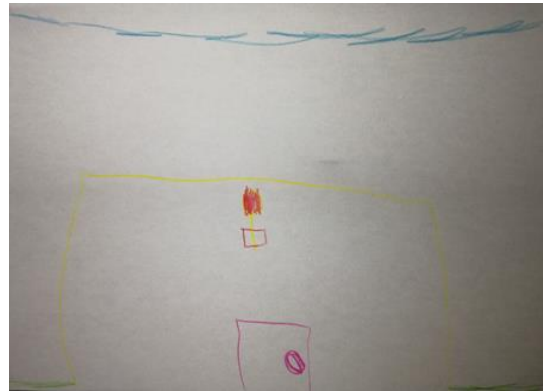


Figura 22 - Desenho 1.º CEB Rui

“É para chamar os meninos [figura preenchida a vermelho].” (Rui)

O Rui é o único que representa o JI através da estrutura de um edifício, assim como o faz com a escola do 1.º CEB. É curiosa a forma como diferencia estes dois contextos, atribuindo ao JI um edifício cheio de janelas e eventualmente cheio de luz, enquanto a escola do 1.º CEB é representada apenas com uma janela, valorizando o toque de chamada das crianças para entrar.

Em geral, os desenhos das crianças sobre o JI e a análise que fazem dos mesmos recaem essencialmente sobre atividades lúdicas, espaços e momentos para brincar. Relativamente ao 1.º CEB estas representações recaem quase exclusivamente no espaço físico, apenas o David incide no trabalho da professora enquanto figura de poder naquele contexto. Há também referência às contas que se têm que fazer neste último contexto.

Relativamente ao trabalho desenvolvido pela educadora, na primeira entrevista, os intervenientes tiveram opiniões variadas pois indicaram que o docente ensina a ler e a escrever, manda nas crianças, ajuda na realização de experiências e ajuda ainda a aprender:

“Ensinam a escrever (...) E a ler.” (Madalena, Entrevista 1);

“Manda (...). Nos meninos” (Rui, Entrevista 1);

“Ajuda-nos a fazer as experiências. Ajuda-nos a fazer, a aprender as coisas.” (David, Entrevista 1).

Quanto à professora, na primeira entrevista, as crianças consideram que as suas tarefas consistiam principalmente em escrever, ajudar a realizar trabalhos, dar ordens e chamar os meninos para a sala:

*“Ela escreve. E ajuda a fazer coisas difíceis.”* (Madalena, Entrevista 1);

*“E [também] mandar. E chamar os meninos para dentro.”* (Rui, Entrevista, 1);

*“Ajuda a fazer os trabalhos.”* (David, Entrevista 1).

As crianças parecem não estabelecer uma grande diferença entre o papel dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB. Consideram que ambos são figuras de autoridade e que os apoiam na sua aprendizagem.

Relativamente aos desenhos verificamos exatamente o mesmo que nas entrevistas, ou seja, as crianças não estabelecem grandes diferenças entre educadores e professores. Nos comentários a cada desenho, as crianças não referiram nada relacionado com o papel docente ou com as atividades de educadores e professores nos seus contextos.



Figura 23 – Desenho educadora Madalena



Figura 24 - Desenho professora Madalena

*“Está de boca aberta a gritar muito alto.”; “Ela não é má mas os meninos pensam que ela é má”; “O vestido com corações e está pintada porque é vaidosa e para os meninos pensarem que ela não é má.”.* (Madalena)

*“Está a sorrir porque já está contente porque os meninos já estão a portar bem”; “Tem o cabelo vermelho porque eu vi uma menina com o cabelo vermelho que é a minha mana.”* (Madalena)

A Madalena retrata a educadora e a professora de forma semelhante, no entanto dá-nos a entender que estas docentes são “boas” e sorriem quando as crianças se portam bem.

Apesar de ter desenhado a educadora a “gritar”, esta afirma que ela não é “má” e faz uma espécie de sequência, ao indicar no desenho da professora que esta está a “sorrir” porque os meninos já se sabem comportar.



Figura 25 - Desenho professor Rui

“É um educador.” (Rui)



Figura 26 - Desenho professor David

“É um professor.” (Rui)

O Rui também retrata o educador e o professor de forma semelhante não fazendo grandes distinções nem se referindo à descrição destes docentes.



Figura 27 - Desenho educadora David

“É uma educadora.” (David)



Figura 28 - Desenho professora David

“É uma professora.”; “Ela não é gorda é uma saia grande.” (David)

O David retrata também a educadora e a professora de forma semelhante, não faz distinções, não descreve nem compara as docentes.



Figura 29 - Desenho educador Miguel

“É o educador e a porta do educador.”;



Figura 30 - Desenho professora Miguel

“É a professora. É a porta da professora.”; “E o

*“Tem um gato e as espinhas que o gato está a comer.”; “São gavetas pequenas e gavetas grandes.”; “É uma mesa com cadeira e com computadores.” (Miguel)*

*cão da professora que tem o balde de ossos para o cão comer e a sopa da professora”; “Tens as gavetas da televisão e o armário com as gavetas grandes”; “É uma mesa com as cadeiras e computadores.” (Miguel)*

O Miguel, para além de descrever o educador e a professora, cria ou representa outros aspetos relacionados com a sala. Parece ter uma representação semelhante das duas e também não faz distinções, não descreve nem compara as docentes.

Após analisarmos os desenhos realizados sobre representações que as crianças têm de educadores e professores, podemos inferir que todas as crianças atribuem características semelhantes a ambos os docentes.

#### *1.4. TRANSIÇÃO PARA O 1.º CEB*

As crianças entrevistadas ao refletirem sobre as atividades que iriam realizar no 1.º CEB, das respostas obtidas, podemos verificar que predominam as atividades de leitura, escrita e trabalho:

*“Escrever. Ler.” (Madalena, Entrevista 1);*

*“Ficam a conhecer outros meninos. Trabalhos de casa.” (Rui, Entrevista 1);*

*“faz-se muitos trabalhos e temos que andar sempre sentados.” (David, Entrevista 1);*

*“Aprendem a escrever.” (Miguel, Entrevista 1).*

Porém, também referiram o brincar no recreio e conhecer outras crianças:

*“Brincamos no recreio...” (Madalena, Entrevista 1);*

*“Ficam a conhecer outros meninos.” (Rui, Entrevista 1);*

*“E depois é só recreio e depois eles brincam e trabalham um bocado e voltam a brincar.” (David, Entrevista 1).*

Analisando as respostas das crianças percebemos que estas atribuem à entrada para o 1.º CEB o conhecer novas crianças, a aprendizagem da leitura e da escrita, a existência de trabalhos de casa, o facto de as crianças terem que estar sistematicamente sentadas e também o facto de apenas poderem brincar nos intervalos e no exterior (recreio) supostamente porque a sala é para trabalhar.

Ao tentarmos perceber se as crianças tinham visitado uma escola do 1.º CEB, estas responderam na sua maioria afirmativamente (apenas o David referiu não ter ido).

Relativamente ao desejo ou vontade de transitarem para o 1.º CEB, podemos verificar através das respostas que todos gostariam de ir, apresentando motivos como a aprendizagem da leitura e escrita e os trabalhos:

*“Eu gosto dos trabalhos de casa.” (David, Entrevista 1);*

*“Porque eu quero aprender a escrever.” (Miguel, Entrevista 1).*

Quando lhes foi dada a opção de ficar no JI ou ir para o 1.º CEB, apenas uma criança explicou que gostaria de ficar no JI por mais um ano:

*“Ficar aqui [jardim de infância] (...) Um ano.” (Miguel, Entrevista 1).*

As restantes crianças indicaram que gostariam de ir para o 1.º CEB.

## 2. UM ANO DEPOIS: AS VOZES DAS CRIANÇAS NO 1.º CEB

### 2.1. PERCURSO EDUCATIVO

Na segunda entrevista, já as crianças frequentavam o 1.º CEB, questionámos porque haviam frequentado o JI, as respostas variaram entre o brincar, o ir para aprender e por opção dos pais:

*“Só me lembro de brincar com os amigos [no jardim de infância].” (Madalena, Entrevista 2);*

*“Para aprender.” (David, Entrevista 2);*

*“Porque os meus pais gostavam mais (...) buscavam-me mais cedo.” (Miguel, Entrevista 2).*

Ao compararmos com as respostas dadas no JI verificamos que a opinião das crianças se mantém, pois ainda revelam que os pais, naquela fase das suas vidas, tomaram essa decisão e reconhecem o valor da EPE por ser um contexto onde podem brincar e aprender.

### 2.2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Aqui as crianças referem que estão a gostar de frequentar a nova escola, indicando motivos como a aprendizagem da leitura e escrita, a aprendizagem de operações e ainda o recreio:

*“Sim [estou a gostar]. Porque aprendemos a ler.” (Madalena, Entrevista 2);*

*“[estou a gostar] Porque tem um recreio buéda fixe.” (Rui, Entrevista 2);*

*“Aprendemos a ler e contas.” (Miguel, Entrevista 2).*

Quando questionados sobre o que faziam no 1.º CEB, as respostas variaram entre o estudar, aprender a ler e a escrever, brincar, fazer trabalhos e realizar atividades:

*“Estudam. Aprendemos (...) o pa, pe, pi, po, pu.”* (Madalena, Entrevista 2);

*“Brincamos aos quantos queres. (...) também jogamos à bola no nosso dia. Também fazemos os trabalhos.”* (Rui, Entrevista 2);

*“[No 1.º CEB fazemos] Muitas coisas. Atividades.”* (Miguel, Entrevista 2).

Relativamente às atividades que mais gostavam no 1.º CEB, as crianças indicaram que preferem brincar e aprender a ler e a escrever:

*“De brincar com os meus amigos. De aprender a ler. E de aprender as letras.”* (Madalena, Entrevista 2);

*“É de escrever as frases.”* (Miguel, Entrevista 2).

Quanto às atividades que menos gostavam, duas das crianças indicaram que não existia nada que não gostassem, uma que não gostava de jogar um jogo em específico (matraquilhos) e, por último, uma das crianças indicou que simplesmente não gostava de trabalhar:

*“Trabalhar! (...) Eu odeio trabalhos.”* (David, Entrevista 2);

Nesta categoria poderemos perceber que a adaptação ao 1.º CEB decorreu sem grandes dificuldades, as crianças demonstraram estar felizes com o novo contexto, embora fique patente o facto de que gostam do recreio por ser o único tempo e espaço onde podem brincar livremente (inferência com base na voz das crianças e também na literatura sobre a transição). Também podemos constatar que para o 1.º CEB apenas referem atividades de aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática como motivo para a frequência do 1.º CEB.

### *2.3. REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO DOS DOCENTES E DO PAPEL QUE DESEMPENHAM*

Ao analisarmos as respostas relacionadas com as diferenças entre as expectativas, ainda no JI, em relação à escola, e o que realmente aconteceu, verificamos que três dos participantes achavam que o 1.º CEB seria diferente. Ao explicarem, duas das crianças indicaram que a nova escola tem “coisas” diferentes, que as mesas estão dispostas de forma distinta e que só existem brinquedos fora da sala de aula:

*“Porque às vezes da escola da pré tem umas coisas e depois na escola dos grandes não tem outra coisa igual às da pré.”* (Madalena, Entrevista 2);

*“Porque as mesas tão trocadas. (...) não há brinquedos dentro da aula só há fora.”*  
(Rui, Entrevista 2).

A terceira criança revelou que pensava que o seu comportamento iria ser melhor:

*“(...)eu pensava que já ia ser diferente porque já me portava melhor e depois aprendia mais...”* (David, Entrevista 2).

As partilhas das crianças neste momento vão exatamente ao encontro das suas respostas e desenhos realizados no JI, uma vez que voltam a referir o ensino da leitura e da escrita, o trabalho, os intervalos e a inexistência de áreas e brincadeiras. Conseguem ainda perceber que as suas expectativas e representações estavam corretas ao constatar que no 1.º CEB apenas se brinca no recreio.

Quando lhes pedimos que referissem eventuais alterações aos desenhos que realizaram no JI sobre o contexto e os docentes das duas etapas, as crianças apenas manifestam o desejo de fazer alterações a nível da técnica do desenho, porém indicam que também queriam acrescentar mais “coisas”, explicitando assim um conhecimento adicional sobre a nova escola:

*“Ah... Eu agora fazer o cabelo assim.”* (Madalena, Entrevista 2)

*“[Desenhava] Melhor. (...). Oh, desenhava mais coisas. (...). O coiso do futebol, também gosto.”* (David, Entrevista 2).

*“A erva.”; “Tenho que desenhar mais melhor que já consigo.”* (Miguel, Entrevista 2)

*“Mudava... Punha recreio.”* (Rui, Entrevista 2).

Quanto ao papel dos docentes, foi referido nesta segunda entrevista como papel do educador o de cuidar, ensinar e de explicar e falar com as crianças:

*“Faz ajudar os amigos. Se magoarem elas ajudam.”* (Madalena, Entrevista 2);

*“É diferente porque explicam-nos mais coisas e falam connosco.”* (David, Entrevista 2);

*“Ensina.”* (Miguel, Entrevista 2).

Os aspetos referidos pelas crianças não vão totalmente ao encontro da informação que forneceram inicialmente, uma vez que na primeira entrevista haviam dito que o educador ensinava a ler e a escrever e mandava nos meninos. Mostram deste modo uma informação talvez mais realista do papel desempenhado pelo educador. Outro aspeto que nos parece ser importante realçar é o facto de ser significativo para estas crianças o facto de haver conversa, diálogo e escuta no contexto de JI.

Ao serem questionados quanto ao papel do professor do 1.º CEB, a maioria referiu que este passava por ensinar, ajudar quem tem dificuldades e explicar as atividades pois têm mais conhecimentos:

*“Ajuda quem não consegue fazer. Ajuda a ensinar.”* (Madalena, Entrevista 2);

*“Explica-nos o que é para fazer. (...) ajuda-nos quando nós temos dificuldades. Eles ajudam-nos e percebem mais.”* (David, Entrevista 2).

Já estas respostas vão ao encontro da sua ideia inicial ainda no JI. Quanto aos desenhos sobre o papel dos educadores e dos professores, as crianças indicaram no geral alterações também ao nível da técnica do desenho:

*“[Desenhava a educadora] com uma boca a sorrir. Porque eu gosto de a... as bonecas que faço na escola é assim e esta eu faço a boca a sorrir.”* (Madalena, Entrevista 2).

*“[Alterava] As pernas, o cabelo, a cara. Tudo. (...). Porque agora já sei fazer muito melhor.”; “Pintava melhor e fazia-a mais magrinha. Mudava tudo.”* (David, Entrevista 2)

Também houveram crianças que indicaram não realizar alterações nos desenhos de ambos os docentes:

*“Não [alterava].”* (Rui, Entrevista 2); ou *“Fazia igual.”* (Miguel, Entrevista 2).

Nesta segunda entrevista, no 1.º CEB, não acrescentaram quaisquer características aos docentes enquanto falavam das alterações.

## CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 1. DISCUTINDO RESULTADOS

Ao revisitarmos os dados recolhidos ao longo deste ensaio investigativo, procuramos sistematizar respostas para a problemática que nos propusemos estudar, nomeadamente sobre que RS têm as crianças na transição entre o JI e o 1.º CEB acerca do contexto e dos docentes. Para compreendermos este fenómeno, escutámos e analisámos as vozes das crianças e como se expressavam através do desenho, tentando compreender as suas representações através do acompanhamento do seu percurso nas duas etapas educativas.

Quando surgiu o interesse pela investigação e ao realizarmos leituras sobre o tema, como podemos verificar no subcapítulo sobre a revisão da literatura, verificámos que os autores nos seus estudos concluíam que as crianças se mostravam empáticas para com a nova etapa, pois revelavam “estar preparadas e motivadas para o desafio seguinte.” (Oliveira, 2015, p.335). Também pudemos verificar que os participantes da nossa investigação não mostravam medo da transição pois, quando questionados se gostariam de ir para o 1.º CEB, todos responderam que sim, parecendo valorizar, tal como na investigação praxeológica de Monge e Formosinho (2016, p.133), a “importância e (...) diferenciação das aprendizagens que percecionam como mais exigentes, a implicar mais trabalho e a ocupar mais tempo”, levando-nos a inferir que estavam entusiasmados com a transição para a nova fase.

Contudo, quando iniciámos a nossa investigação, preparámo-nos para encontrar discrepâncias quanto às associações que as crianças realizavam ao se referirem ao JI, ao 1.º CEB e aos docentes, tanto nas entrevistas, como nos desenhos, uma vez que tal se verificou nas investigações consultadas. Aqui, as crianças associavam, na sua maioria, o JI ao brincar e o 1.º CEB ao trabalho ou aquisição de saberes académicos:

Enquanto a função do jardim de infância aparece mais diluída, como um local onde se gosta de estar e essencialmente de brincar (73.3 das opiniões expressas), a escola do 1.º Ciclo é fundamentalmente relacionada com o tipo de trabalho realizado e com a aquisição de saberes académicos em que sobressaem o ler, o escrever, o contar, o fazer operações e resolver problemas (90.0 das emissões expressas). (Monge, 2002, p. 29).

Transpareceu no discurso das crianças uma certa dicotomia entre a escola dos mais pequenos e a escola dos mais crescidos, reconhecendo-se uma diferente conjugação do trabalhar e do brincar nas duas instituições. (Monge & Formosinho, 2016, p.133).

Relativamente ao olhar das crianças para o seu percurso, percebe-se que há perspetivas muito diversas, embora continuem todas a afirmar que a grande diferença entre o JI e o 1.º CEB é que na primeira etapa se brinca e na segunda se trabalha. (Oliveira, 2015, p. 341).

Apesar de encontrarmos nas respostas e nos desenhos das crianças algumas referências ao trabalho e à brincadeira, o brincar já não é exclusivo do JI como o esperado, embora fosse apenas no exterior da sala e nos intervalos. Tanto antes como depois da transição, apesar de associarem o 1.º CEB às aprendizagens académicas pois iam aprender a “*ler e a escrever*”, também referiram que iriam conhecer novas crianças e brincar no recreio, mostrando aqui alguns conhecimentos sobre o que os esperava.

No que concerne à projeção que realizaram do 1.º CEB, verificámos que todas as crianças mostraram uma perspetiva realista, apresentando uma escola diferente do JI. Porém, tal como em outras investigações (Monge & Formosinho, 2016; Dockett & Perry, 2007 e Einarsdóttir, 2007, citados por Monge & Formosinho, 2016; Oliveira, 2015), as crianças manifestaram um conhecimento limitado aos aspetos físicos, à dimensão da escola e à diferença entre o interior para trabalhar e o exterior para brincar. Estes resultados permitem-nos perceber que as crianças, ainda no JI, tinham noção de que no 1.º CEB não podiam brincar na sala de aula, mas apenas no recreio, ideia que puderam comprovar no ano seguinte.

No trabalho desenvolvido pelos docentes, não foi totalmente enfatizado o papel dos educadores em ajudar e dos professores em ensinar na primeira entrevista. Ambas as ações foram referidas pelas crianças para ambos os profissionais contrariando de algum modo o que é referido nalgumas investigações. Porém, na segunda entrevista, esta diferença é um pouco mais marcada, provavelmente pelo facto de já conhecerem melhor o 1.º CEB e conseguirem estabelecer uma relação/ comparação mais concreta e rigorosa entre os dois contextos. Quanto aos papéis desenvolvidos pelos docentes, as crianças não evidenciaram diferenças marcantes em ambas as entrevistas e nos desenhos, ao contrário daquilo que encontrámos na literatura, indicando que ambos os docentes ensinam e ajudam na aprendizagem.

Todas as RS recolhidas e analisadas através da voz das crianças mostraram-se indispensáveis, pois são estes testemunhos que nos irão permitir, enquanto docentes, preparar as transições, ligando as características únicas das crianças à identidade escolar onde vai estar inserida. Só desta forma conseguimos ajudar verdadeiramente as crianças

a crescer e a prepará-las para todas as transições ecológicas que se avizinham. Afinal, as transições ecológicas na vida da criança “não são um acontecimento esporádico”, mas sim “um modo corrente de vida” (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Monge, 2016, p.13).

Concluimos assim que os participantes neste ensaio investigativo, através dos seus discursos, dos desenhos realizados e sua análise, mostraram ter representações das duas etapas educativas influenciadas pelo contexto social e, de certo modo, muito aproximadas do real, tendo tido a oportunidade de constatar as características e diferenças entre contextos nesta transição para o 1.º CEB. Estas crianças valorizaram nos seus discursos o que mais lhes interessava, nomeadamente o brincar e também a aprendizagem formal da leitura, escrita e da matemática. O caso estudado permitiu-nos também perceber que não houve uma descontinuidade assim tão acentuada entre etapas, revelada nos estudos analisados e na literatura consultada.

Finalizando, deixamos algumas questões que poderão ser importantes para refletir, nomeadamente porque é que no 1.º CEB não se brinca na sala? Porque é que o JI e a escola do 1.º CEB são tão diferentes e usam métodos distintos quando as áreas curriculares são semelhantes? Poderia a sala da escola de 1.º CEB ser organizada por áreas de aprendizagem semelhantes às do JI? Poderia a aproximação metodológica destes contextos facilitar a transição das crianças?

## 2. LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo da realização do ensaio investigativo surgiram algumas limitações metodológicas nomeadamente, a inexperiência enquanto investigadora, o que levou a que tivéssemos privilegiado apenas a voz das crianças e não ter incluído, por exemplo, a voz de educadores, professores ou pais, pessoas que fazem parte do dia a dia das crianças e que podem influenciar as representações sociais das crianças nesta transição entre etapas educativas. Outra das limitações foi o facto de não ter incluído o restante grupo de crianças ou até mesmo crianças de outro JI, de forma a verificarmos se as representações sociais quanto aos elementos estudados são semelhantes ou totalmente diferentes. Houve outras limitações relacionadas com a gestão do tempo, ou seja, poderia ter repartido as atividades de recolha e também de análise dos dados pelos meses do mestrado, no entanto fui concentrando todo este trabalho em períodos restritos, revelando dificuldades em conciliar as atividades da PES, ensaio investigativo

e atividades pessoais e familiares. Tal refletiu-se na realização da segunda entrevista apenas a 4 crianças, levando-nos a optar por eliminar dados recolhidos na primeira fase.

### 3. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Como sugestões para investigações futuras, julgamos que seria interessante realizar um estudo semelhante em outros contextos de JI, nomeadamente na rede privada e na rede solidária, para que analisassem as semelhanças e diferenças dos resultados obtidos no presente estudo. Do mesmo modo, alargar a investigação a outras idades da EI permitiria observar a evolução ou não destas RS ao longo do tempo, até à entrada no 1.º CEB. Este estudo poderia ainda estender-se à transição e articulação entre outras etapas educativas, nomeadamente Creche e JI, 1.º e 2.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário, não só para compreender se as RS sobre o JI e o 1.º CEB se alteram, como para perceber de que forma é encarada a transição para outros níveis educativos.

## CONCLUSÃO

A elaboração deste relatório foi fundamental para a minha formação, uma vez que reflete experiências, dificuldades e aprendizagens, espelhando o meu crescimento pessoal e profissional, etapa essencial no meu percurso.

A dimensão reflexiva surgiu como uma etapa crucial, pois permitiu o questionamento acerca das nossas ações e opções no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A dimensão reflexiva permitiu desenvolver a nossa capacidade reflexiva constante, possibilitando a identificação quase imediata de dificuldades, limitações, defeitos, qualidades, permitindo construir e desenvolver novos conhecimentos. Aprendi assim a questionar-me e a posicionar-me criticamente quanto às ações e opções que tomo ao longo da ação educativa.

A dimensão investigativa foi igualmente importante para a minha formação, uma vez que nos permitiu desenvolver competências investigativas e nos levou a valorizar a investigação constante nos contextos educativos. As investigações surgem desta forma como um complemento às reflexões, pois permitem-nos levar o questionamento a um nível superior, procurando respostas, de forma a adaptar a nossa ação educativa se necessário. Também nos pode levar a compreender melhor as crianças e a influenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma positiva e significativa.

Posto isto, considero que a reflexão e investigação são fundamentais no percurso do educador ou professor. Ambas as dimensões permitem que nos conheçamos melhor, identificando as nossas ações e, conseqüentemente, levando-nos a reformular e melhorar a nossa prática, tornando as aprendizagens mais significativas para as crianças. Também pude perceber que, dia a dia, vou aprender e perspetivar o que quero ser enquanto profissional de educação.

## BIBLIOGRAFIA

- Amancio, C. (2006). *Desenho infantil enquanto objeto de investigação psicopedagógica*. Dissertação de Mestrado, Instituto a vez do Mestre, Rio de Janeiro, Brasil.
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, H. (2007). *A Criança de Transição – Estudo das Representações e Atitudes face ao 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1,º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de investigação: guia de autoaprendizagem*. (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Correia, V. (2012). A importância atribuída ao Desenho Infantil pelos Adultos. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja, Beja.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, pp.106-114.

- Costa, D. (2015). *O jogo no processo de ensino-aprendizagem no primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, A. (2012). *A Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.
- Dias, I. & Correia, S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Revista Iberoamericana de Educação, n.º 60/1, pp. 1-10.
- Dias, I., Correia, S., & Marcelino, P. (2009). A primeira infância na formação inicial de educadores. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 740-750). Braga: Universidade do Minho.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2008). Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação (2016). *Revisão da Estrutura Curricular*. Consultado em 7 julho. 2017. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/legislacao#rec>.
- Eichmann, L. (2014). *As Rotinas na Creche: A sua importância no Desenvolvimento Integral da Criança dos 0 aos 3 anos*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.
- Estrela, M., Carolo, C., Silva, M., Alves, F. Loureiro, M., Silva, M. & Caetano, A. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, J. & Aroso, S. (2009). *Avaliação em creche: as concepções dos educadores sobre avaliação*. Projeto de Investigação de Pós-Graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

- Fonseca, V. L., Rodrigues, E. F. & Dias, I. S. (2013). Planificar em creche: estudo de três propostas. In *Atas da II Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp.218–225).
- Formosinho, J. (2016). Capítulo IV - Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária in Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2003). *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. In Jodelet, D. (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar: Grandes Ideias, Regras Simples*. Alfragide: Academia do Livro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação: do nascimento aos 8 anos*. (2.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed Editora S. A.
- Jodelet, D. (2001). *As representações sociais*. EduERJ: Rio de Janeiro.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. (3.<sup>a</sup> ed.) Instituto Piaget: Lisboa.
- Lei 115/97. (19 de setembro de 1997). Lei de bases do Sistema Educativo. *Diário da República, 1<sup>a</sup> Série – N<sup>o</sup> 166*. Lisboa.
- Lei 5/97. (10 de fevereiro de 1997). Lei Quadro de Educação Pré-Escolar. *Diário da República – I Série-A, n<sup>o</sup>217*, Lisboa.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*. (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.

- Lopes, T. & Campos, P. (2015). As representações sociais na construção da função social da escola em crianças do 2º ao 6º ano do ensino fundamental. *In III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação*, Brasil, 26-19 de outubro de 2015, pp. 475-490.
- Malavasi, M. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Marinho, P., Fernandes, P. & Leite, C. (2014). A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de conceções. *Maringá*. 36, 1, 153-164.
- Marques, A. & Almeida, M. (nov.2015/ fev.2016). A documentação pedagógica como instrumento de formação pessoal. *Edc. Foco, Juiz de Fora*, 20, 269-288.
- Marques, M. et.al. (2007). *O educador como prático reflexivo* in Cadernos de Estudo nº6. Porto: ESSE de Paula Frassinetti. nº6, p.129-142
- Martins, A. (2011). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M. & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu: Viseu.
- Mesquita, M. (2005). O Papel do Professor face às Mudanças Educativas e Processos de Inovação numa Escola para todos. *EDUCARE-EDUCERE*. 3, 31-42.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei nº6/2001. Reorganização Curricular do Ensino Básico. *Diário da República de 18 de janeiro de 2001*.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Monge, G. & Formosinho, J. (2016). Capítulo VII - Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais in Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Monge, M. (2002). Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico – uma perspetiva de continuidade educativa. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre. Educação Básica: As Primeiras Etapas, nº26, 17-26*.
- Oliveira, M. (2015). Entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tese de doutoramento não publicada em Ciências da Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Oliveira-Formosinho, J. (org). (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições bem sucedidas in Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (Org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. (12.ª edição). Porto Alegre: Artmed.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Parente, M. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Pereira, I. (2012). *As expressões como forma de articulação das diferentes áreas do saber*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Pereira, S. (2013). *Reflexões sobre a creche: A Pedagogia Social como ponto de partida... e de chegada*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto.

- Pinazza, M. & Kishimoto, T. (2008) Prefácio in Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora: Porto.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Priberam Dicionário. (2007). *Observação*. Consultado em 20 agosto. 2017. Disponível em <https://www.priberam.pt/DLPO/Observa%C3%A7%C3%A3o>.
- Quivy, R. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.<sup>a</sup> ed.). Gradiva: Lisboa.
- Reis, C. (2012). *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Roldão, M. (2013). O que é um currículo relevante?. In Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M. (Org.) (2013). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Santos, A. (2016). *Infância e Criança: um estudo em representações sociais com professores de centros de educação da primeira infância – CEPIS/ DF*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Santos, L. (2010). *Avaliar para Aprender*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto 1*. Lisboa: Factor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, V. (2016). *Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal.

- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Pactor.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2.<sup>a</sup> Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

# ANEXOS

## ANEXO 1 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL 23/02 A 02/03 DE 2016

Este conjunto de reflexões fazem parte da unidade curricular de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, mais precisamente no Jardim de Infância da X. Nesta primeira semana irei refletir não só sobre as expectativas inerentes a esta prática pedagógica e as estratégias utilizadas no processo de observação, como também acerca da resolução de conflitos entre pares em pré-escolar.

Nestas duas primeiras semanas confesso que me senti nervosa com o início desta prática pois, para além de me deslocar para um novo contexto, iria deparar-me com uma faixa etária diferente com a qual nunca trabalhei. Ao chegar à sala de atividades logo percebi que as crianças comunicavam de forma mais perceptível do que em contexto de creche e o seu discurso era também mais alargado, expressando curiosidade perante a nossa presença. Confesso que esta mudança de contexto me deixou um pouco nervosa, pois tenho receio de não atingir as expectativas que estabeleci para mim, uma vez que espero conseguir levar o grupo mais além, satisfazendo as suas necessidades e interesses e auxiliando o seu desenvolvimento nos vários domínios/áreas. Espero também aproveitar todos os momentos para adquirir novas aprendizagens, crescendo assim não só como pessoa, mas também como futura profissional na área da educação. Como tal, ao relembrar-me da prática anterior, sei que a observação nestas primeiras semanas é deveras importante e que me irá permitir obter todas as informações necessárias tanto para as intervenções, como para a concretização de um projeto com as crianças.

Desta forma, ao longo destas duas semanas utilizei principalmente a observação participante para tentar ganhar a confiança das crianças e para que estas me aceitassem no grupo. Consegui desta forma perceber alguns dos interesses das crianças como as novas experiências na atividade da criação de um bolo e de pipocas (através de questões que estas colocaram sobre as quantidades dos ingredientes e o que acontecia aos mesmos depois de serem misturados), algumas regras da sala como levantar o dedo antes de falar e a rotina aqui desenvolvida.

De todas as situações que observei e experienciei durante estas duas semanas, as que captaram mais a minha atenção foram os conflitos entre crianças. Tentei assim perceber o seu motivo e o que posso fazer no futuro para que estas não aconteçam com regularidade. Após algumas conversas com a orientadora cooperante sobre estas situações, esta confessou que estas podem ocorrer com mais frequência devido ao grupo ser constituído maioritariamente por crianças do género masculino. Segundo Carreiras (2007), estudos realizados em crianças em idade pré-escolar revelam que o género masculino em contexto de competição tende a ter um comportamento mais agressivo que o género feminino, uma vez que as interações entre crianças em idade pré-escolar são caracterizadas por competições com o objetivo de alcançar recursos

que, no meio onde se encontram, são limitados. Ao observar a sala de atividades, verifiquei que só um pequeno número de crianças pode estar em simultâneo nas diferentes áreas, sendo talvez esta a razão pela qual posso ter observado alguns dos conflitos nos momentos de escolha das mesmas. Concordo assim com Piaget (s.d.), citado por Carreiras (2007), quando o mesmo refere que as crianças em idade pré-escolar têm dificuldade em identificar pontos de vista diferentes do seu, na medida que o seu pensamento e comportamento parecem ser regidos ainda pelo egocentrismo e que a motivação principal nas interações sociais parece ser o benefício próprio. Ao observar o grupo de crianças ao longo destas duas semanas verifiquei isso mesmo, pois as crianças parecem não se importar que algo de menos positivo aconteça ao seu par, mesmo que estas também tenham agido de igual forma, expressando apenas desagrado quando é chamada a atenção da própria criança.

Em suma, todas estas situações me levaram a pensar que para auxiliar o crescimento social positivo deste grupo é necessário auxiliar o desenvolvimento da capacidade de gerir conflitos, permitindo que as crianças coloquem regras sociais em prática, possibilitando a articulação e desenvolvimento de capacidades não só sociais como cognitivas necessárias para alcançar o seu objetivo em diferentes situações do dia-a-dia. Assim, para o desenvolvimento da capacidade de compreender e de avaliar as necessidades, objetivos e expectativas do outro durante as interações, é necessário que as crianças pratiquem comportamentos como a resolução de conflitos e de reconciliação, contribuindo assim para o desenvolvimento da sua competência social (Carreiras, 2007). Compreendi assim o porquê de, na maior parte das vezes, a educadora deixar que sejam as próprias crianças a resolver a situação, estimulando as mesmas através de palavras de incentivo e questionando-as de forma a que exponham o motivo pelo qual se encontram naquela situação. Aqui o educador pode auxiliar o desenvolvimento da competência social das crianças ao verbalizar os sentimentos e preocupações das crianças, pedir a estas para exprimirem por palavras os seus sentimentos e desejos, para pensarem nas suas próprias soluções ao identificarem o problema, só dar opções quando há possibilidade de escolha, evitar expressões que constituam um juízo de valor sobre a criança, ao interromper comportamentos inaceitáveis explicar sempre as razões e não intervir se as crianças puderem resolver a situação sem ajuda (Brickman & Taylor, 1991).

## **Bibliografia**

- Carreiras, J. (2007). *Resolução natural de conflitos e competência social num grupo de quatro anos de idade em meio pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## ANEXO 2 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL 28/09 A 30/09 DE 2015

Como referi na reflexão anterior, sabia que esta semana iria ser totalmente dedicada à observação, nomeadamente do grupo de crianças na sala de atividades durante a sua rotina. Foi sem dúvida muito gratificante seguir esta rotina com as crianças pois conheci algumas das suas individualidades como a preferência do Rúben pela bola ou o medo do Rodrigo por permanecer de pé. Verifiquei que estas observações ajudam não só a educadora a planificar atividades para as crianças, como a perceber se algo não está bem através de uma atitude diferente das que costumam ter.

Logo no primeiro dia, a educadora ao verificar que o André estava mais sonolento que o normal, confirmou ao tocar na sua face que este estava quente e mediu a sua febre. Depois de confirmar que este tinha febre e ao deitá-lo na cadeira-baloço, a educadora chamou-nos a atenção para o facto de este passar muitas vezes com a mão na orelha esquerda. Em seguida, ao passar levemente com o seu dedo nesta, a educadora confirmou o desconforto do André neste gesto, permitindo perceber que talvez tivesse uma otite. Os pais foram assim informados em conformidade, permitindo que estes o levassem de seguida ao médico, para verificar o que se passava.

Após vivenciar esta situação posso assim concluir que a importância da observação e escuta vai mais além do que eu tinha estipulado. Como Parente (2011) refere, no contexto de creche devemos procurar sustentar-nos na perspectiva e interesses das crianças para, deste modo, ao darmos resposta às necessidades, curiosidades, cuidados e proporcionarmos novas experiências ao longo do dia-a-dia, tudo isto resulte no desenvolvimento harmonioso da criança. Mas, para além de ser muito importante para a criança e para o seu desenvolvimento e aprendizagem, permite ao educador compreender as ações da criança e, ao partilhar estas com os pais, desenvolver uma relação de confiança não só com a criança, como também com a sua família. A meu ver, ao partilhar esta informação, a educadora deu a estes pais a certeza que é dada atenção ao seu filho e às suas necessidades. Apesar disso, não é só este tipo de informação que é importante transmitir, pois todas as ações da criança merecem a sua devida importância e partilha, de modo a incluir os pais no dia-a-dia da criança mesmo não estando presentes. Parente (2011) confirma a importância desta partilha ao referir que estas estabelecem um ponto de comunicação entre pais e educadora e, ao existir esta comunicação, permite aos pais incluir a sua opinião na hora de tomar decisões sobre “a continuidade do processo de cuidar e educar a criança” (Parente, 2011, p. 6) e trabalhar para o bem-estar desta, tanto na creche como em casa.

Ao longo da semana na instituição, a educadora indicou-nos várias vezes que o grupo de crianças ainda se encontrava em adaptação. Pude fazer esta verificação através de diversas situações ao longo destes três dias. Logo de manhã no acolhimento, observei que algumas

crianças ainda choram, ao verificarem que o adulto se vai embora e estes têm de permanecer naquele local sem o mesmo. O momento do acolhimento, segundo Aguiar e Sabala (2009) condiciona o comportamento da criança ao longo de quase todo o dia. Tudo isto me levou a pensar na forma como o acolhimento tem de ser feito para que a separação entre a criança e o adulto seja feita da forma melhor possível, gerando confiança suficiente na criança para que esta fique calma e se sinta segura neste momento e, conseqüentemente, ao longo de todo o dia. Portugal (1998) refere que para a criança lidar com esta situação de forma positiva é necessária a criação de uma relação de confiança entre a criança, o adulto e a educadora. Por sua vez, Aguiar e Sabala (2009) indicam que, para colmatar esta situação, é importante que a criança sinta que a recebemos de uma forma individualizada ao lhe darmos carinho e mostrarmos que estamos felizes por vê-la novamente. Mas, este momento não é importante só para as crianças. Os pais “também devem sentir-se seguros deixando os seus filhos sob a responsabilidade de um desconhecido inicial” (Aguiar & Sabala, 2009, p.53) e, desta forma, é nosso dever ouvir com atenção os mesmos e mostrar respeito pelas informações que nos fazem chegar.

Também pude observar alguns momentos que evidenciaram a tentativa de adaptação do grupo de crianças à rotina e a algumas regras, como por exemplo comer a bolacha da manhã sentados no tapete e, só depois, se levantarem para ir brincar. Enquanto comiam a bolacha, tanto a educadora como a auxiliar e nós, tivemos que transmitir várias vezes às crianças que têm de permanecer sentadas enquanto comem a mesma. Muitas vezes tivemos de sentá-las, pois estas queriam gatinhar para perto dos brinquedos. Após transmitirmos algumas vezes a mesma informação, a maior parte das crianças pareceu perceber o que lhes solicitamos, pois permaneceram sentadas até terminarem de comer. Na minha opinião, esta adaptação à rotina é importante para as crianças perceberem que tarefas terão de realizar ao longo do dia, tornando-as familiares para as mesmas e gerando, desta forma, segurança a estas. Concordo assim com Hohmann, Banet e Weikart (1979) quando estes referem que a rotina é uma estrutura que proporciona “uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 81) que permite à criança perceber as várias fases do dia e o que acontece em cada uma, ajudando assim a “sentirem-se seguras, confiantes e a adquirirem o sentido de controlo e continuidade” (Moufarda, 2014, p. 22).

Concluo assim que estes dias foram deveras importantes pois permitiram-me perceber melhor a rotina desenvolvida com as crianças e conhecer melhor as mesmas. Em conformidade, Portugal (1998), refere que as crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes ditos “escolarizados”, mas sim em contextos onde são tidos em conta as suas necessidades individuais e, para tal, é necessário conviver com estas crianças para as conhecer. Estas crianças são muito novas e, como a autora nos indica, precisam de alguém que dê a devida atenção às

suas necessidades físicas e psicológicas, criando assim uma relação de confiança e um ambiente adequado ao seu desenvolvimento.

Desta forma, tentei interagir com o grupo o máximo de vezes possível. Verifiquei que este me recebe com mais confiança e que esta foi sendo adquirida gradualmente ao longo destes dias. Tal só aconteceu, a meu ver, por já conseguir identificar algumas das suas necessidades e ir ao encontro das mesmas. Todas estas experiências e conhecimentos irão permitir que a minha prática seja realizada da melhor forma possível, dando-me confiança para trabalhar com estas crianças pois, ao conhecer as suas necessidades e interesses, poderei planificar atividades centradas neste grupo de crianças e nas suas individualidades.

Tal como referi na parte inicial da reflexão, através das situações descritas, também pude perceber que a observação e escuta são cruciais, não só para a planificação de atividades, mas para a comunicação com os pais. Afinal, os pais também fazem parte de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e são um pilar importante para que este se processe da melhor forma possível.

### **Bibliografia**

Aguiar, G. & Sabala, A. (2009). *Projecto Creche Educação para a 1ª infância: Livro Guia 0 – 2 anos*. Sintra: Rafa Editora.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Moufarda, C. (2014). *A importância e o Impacto das Rotinas na Creche e no Jardim de Infância*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Universidade do Minho.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

### ANEXO 3 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL 05/10 A 07/10 DE 2015

Ao longo desta semana, foram vários os momentos aos quais dediquei a minha atenção. Verifiquei que alguns comportamentos das crianças da sala dos “abobrinhas” se alteraram, nomeadamente as interações entre criança-criança e criança-adulto, o que me levou a refletir sobre as mesmas. Por último, falarei das dificuldades que senti em planificar para a próxima intervenção com a minha colega.

Como sabemos, as crianças são um ser ativo e aprendem através das várias relações que estabelecem, tanto com pares e adultos, como com os materiais presentes no seu mundo imediato. É através das relações que estas realizam as suas aprendizagens e comunicam, expressando as suas emoções, através de gestos, expressões faciais, barulhos e palavras (Post & Hohmann, 2011). Tudo isto faz ainda mais sentido para mim ao observar o grupo de crianças com as quais estou a ter oportunidade de trabalhar, uma vez que noto algumas diferenças significativas nos comportamentos das crianças das mesmas.

As interações entre criança-criança surgem muito cedo, uma vez que estas apenas com alguns meses de idade já fixam o seu olhar em pares e, mesmo que não exista uma comunicação verbal entre eles, notamos que existe interação entre elas. Quando as crianças estão sozinhas, estas podem construir as suas brincadeiras sem se sentirem no dever de explicar nada, o que já não acontece quando estão no mesmo espaço que outras crianças. Desta forma, ao estarem no mesmo espaço que os seus pares, as crianças vão sentindo necessidade de comunicar com os mesmos. (Rosa, 2014).

Na primeira semana, verifiquei que as crianças reagem bastante bem à presença de adultos e que interagem com os mesmos, utilizando brinquedos para tal. Mas, no que toca a interações entre criança-criança, verifiquei que estas ocorriam com pouca frequência, sendo mais usual apenas existir interação por ambas quererem o mesmo brinquedo, e surgir, desta forma, um pequeno conflito. Contudo, esta semana, pude observar comportamentos diferentes, onde verifiquei que as crianças que já adquiriram a marcha interagem entre si, partilhando por vezes o mesmo brinquedo. Toda esta mudança me surpreendeu pois, apesar de saber que a criança nesta faixa etária se desenvolve rapidamente e, por essa razão, os seus comportamentos se alteram, nunca pensei em observar estas alterações num período tão curto de tempo.

Da mesma forma como observei as alterações nas interações criança-criança, verifiquei que também entre criança-adulto sofreram uma mudança. Antes, as crianças

procuravam-nos para entregar um brinquedo ou para pedir carinho. Agora, as crianças procuram-nos para fazer questões, não verbalmente, apontando para determinados brinquedos e tentando dizer o seu nome, aguardando que o digamos também. Foi com tremenda satisfação que também verifiquei que o Noah, ao conseguir colocar o brinquedo de encaixe no local correto, procurou a minha colega para lhe mostrar, e ficou satisfeito quando esta o felicitou por ter conseguido realizar bem o que desejava. Concluo assim que o ato de brincar é deveras importante, uma vez que promove a interação entre crianças e também entre crianças e adultos. É através deste ato que a criança vivencia diversas interações, ao imaginar como vai brincar e até mesmo ao resolver conflitos que possam surgir durante a brincadeira (Rosa, 2014).

Tudo isto me levou a pensar na importância que as relações sociais têm para crianças tão pequenas. Hohmann e Weikart (2011) explicam-nos que é a partir destas relações que as crianças geram a sua compreensão do mundo social e, desta forma, constroem a compreensão do mundo que as rodeia, compreendendo assim as ações dos outros. A creche aparece assim como um local onde as interações em grupo são favorecidas através de brincadeiras, proporcionadas pela equipa educativa ou não. As capacidades de interação são aprendidas e reforçadas, segundo Rosa (2014), através de processos interativos de dar e receber em contexto de brincadeira. Contudo, para esta capacidade se desenvolver, a criança precisa de ganhar confiança nos outros, de modo a que se possa aventurar sem receios e saber que, se necessitar de auxílio, existirá sempre alguém pronto para ajudar e cuidar de si.

Ao saber que os comportamentos das crianças se vão alterando consoante as suas aprendizagens e necessidades, percebo mais uma vez importância de conhecer cada criança, tendo em conta as suas individualidades. Ao termos como objetivo principal orientar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagens, temos que ter em conta que as crianças têm uma probabilidade maior de realizarem aprendizagens quando estas são motivadas por objetivos e interesses pessoais (Rosa, 2014). Uma vez que a criança nesta fase ainda não se sabe expressar através de palavras, só conseguimos perceber o que esta realmente deseja ou precisa se soubermos descodificar os seus gestos e saber, por exemplo, quando o choro de uma determinada criança significa que esta quer a sua chupeta, ou que, por outro lado, apenas se sente desconfortável e necessita de nós para a reconfortarmos.

Ao pensar nesta situação, recordo os vários momentos ao longo desta semana em que o Vicente chorou. Algumas vezes, bastava pegar nele para este cessar o choro, enquanto outras, este continuava, sem razão aparente. Após verificar se as suas necessidades básicas estavam atendidas (como a fralda limpa, por exemplo), uma das vezes continuei com o Vicente ao colo, dirigindo-me para a janela, questionando “O que se passa Vicente? Porque estás a chorar?”. Após cantar um pouco para ele, verifiquei que ao ouvir a música este chorava menos. Depois, sentei-me no chão e deixei que este observasse as minhas mãos e os pares que brincavam perto de nós. Depois de alguns minutos, quis sair do meu colo e ir brincar novamente. Ao refletir sobre este momento, chego à conclusão que as crianças por vezes precisam de um pouco de carinho dirigido só a si, de modo a se sentirem seguras e confortáveis novamente. É assim necessário respeitar o ritmo de cada criança, bem como o modo como esta manifesta as suas emoções (Craidy & Kaercher, 2001).

Ao saber que esta foi a última semana de observação, sabia que ao longo da mesma teria planificar junto da minha colega a próxima ida à instituição. Apesar das observações terem ajudado imenso nesta tarefa, senti dificuldade em transpor para o papel quais as nossas intenções perante as experiências educativas que iremos proporcionar, e que competências estaria a criança a desenvolver durante aquele momento. Todavia, sei que esta dificuldade é normal, e só com a experiência retida ao longo desta prática pedagógica irei ultrapassar estas dificuldades.

### **Bibliografia**

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rosa, A. (2014). *Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Craidy, C. & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil: Pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed.

## ANEXO 4 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL 19/10 A 21/10 DE 2015

A reflexão desta semana irá centrar-se na importância da aprendizagem sensoriomotora, no modo como introduzi a atividade da caixa das sensações ao grupo de crianças e quais as alterações que realizaria numa próxima realização e na importância da relação criança-adulto na brincadeira livre.

Através da observação e escuta que realizei ao longo das intervenções na sala dos “abobrinhas”, pude notar que estas crianças recorrem frequentemente à observação atenta, a diferentes tipos de manuseamento e à colocação de objetos na sua boca para explorarem os mesmos. Ao refletir sobre estes momentos, chego à conclusão que a aprendizagem através dos sentidos para as crianças nos seus primeiros três anos de vida é muito importante, uma vez que estas se desenvolvem e aprendem através da utilização do seu corpo, explorando o que as rodeia, bem como com a interação com adultos e pares (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Aqui é utilizado o termo aprendizagem sensoriomotora, de modo a caracterizar esta abordagem direta e física da aprendizagem, uma vez que sensorio está relacionado ao modo como as crianças recolhem a informação do mundo através dos seus sentidos e motor se refere ao modo como a aprendizagem é realizada através de diferentes ações físicas (Post & Hohmann, 2011).

Com base nos dados referidos anteriormente pensámos proporcionar experiências que envolvessem o desenvolvimento dos diferentes sentidos. A atividade realizada esta semana, a caixa das sensações, com o intuito de desenvolver o sentido do tato, foi introduzida de uma forma diferente ao grupo de crianças, uma vez que esta foi simplesmente colocada na sala sem ser fornecida qualquer informação. Optei por esta estratégia pois, na minha opinião, apesar de podermos auxiliar a criança durante a experiência educativa, o início da exploração deve partir da criança e não do educador. Assim sendo, cabe ao adulto o papel de organizador e facilitador, mas não o de iniciador (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Contudo, verifiquei durante a observação e escuta que realizei durante a atividade que, apesar de terem explorado as esponjas em formas geométricas e o papel de revista, não mostraram interesse algum pelos restantes materiais.

Ao refletir sobre esta situação, chego à conclusão que este facto pode estar relacionado com dois motivos distintos: o modo de apresentação da caixa às crianças e o tipo de materiais que estavam no interior da mesma. Não considero incorreta a estratégia que utilizei para apresentar a caixa ao grupo mas, ao ter este em conta, deveria ter exemplificado algumas formas de manipulação, de modo a proporcionar-lhes diferentes sensações através das diferentes formas e texturas e, só depois, possibilitar a sua exploração livre. Por outro lado, após pensar nos materiais colocados na caixa, chego à conclusão que estes também poderiam ter sido diferentes, ou seja, poderiam ter cores mais apelativas e ser criados a partir de materiais naturais. Segundo

Carvalho (2005), são as características como a cor, o tamanho e a forma que estimulam as crianças a explorar diferentes materiais, sendo assim muito importante pensar nestas características quando colocamos objetos à disposição das crianças. Além disso, este momento também teria sido uma excelente oportunidade para introduzir novos materiais que não só estimulassem o sentido do tato, como foi o caso, como os restantes sentidos também.

Apesar destas limitações, penso que existiram também grandes potencialidades a refletir. Estas estão ligadas ao facto das crianças terem interagido com a esponja e o papel através da observação, da colocação destes na boca e das diferentes formas de manuseamento como apertar, puxar e atirar os mesmos, ou seja, utilizaram sentidos diferentes para explorarem os mesmos. Uma vez que as crianças tiveram pouco tempo para a exploração dos materiais contidos na caixa, penso que será crucial voltar a realizar uma experiência educativa semelhante, tendo em conta os pormenores anteriormente referidos.

Outra situação que me chamou a atenção após conversa com a orientadora cooperante, onde eu e a minha colega fomos alertadas que nos momentos de brincadeira livre poderíamos interagir mais com as crianças, foi o facto de esperar sempre que as crianças interajam comigo. Ou seja, enquanto as crianças estão a brincar, a maioria das vezes sento-me no tapete e aguardo que estas venham interagir comigo e nunca o contrário. Ao refletir sobre esta situação concluí que tal situação resulta do meu receio de interferir nas brincadeiras das crianças e nas suas aprendizagens, levando-me a pensar na importância que o papel do adulto tem ou poderá ter durante a brincadeira livre.

Por muito enriquecedoras que sejam as atividades planeadas, estas não são as mais importantes para as crianças, mas sim as rotinas e os momentos de brincadeira livre (Portugal, 2000, citado por Coelho & Tadeu, 2015). É este tempo livre que permite às crianças explorar a sala e os materiais, bem como interagir com os seus pares e educadores consoante o seu ritmo e desejos. Segundo Homem (2009), citado por Lopes (2014), os adultos ao envolverem-se nas brincadeiras livres com as crianças sentem-se igualmente divertidos, descontraídos e felizes e todo este ambiente, na minha opinião, contribui para um ambiente na sala de atividades positivo, transmitindo conforto e segurança à criança. Assim, O momento de brincadeira livre pode ser uma ótima oportunidade para construir uma relação de confiança com a criança, no sentido de estas desenvolverem sentimentos de segurança e de autoestima que lhes permitam aventurar e construir o seu próprio conhecimento (Pereira, 2013).

Concluo assim que tenho de alterar a minha atitude perante estes momentos, uma vez que interagir com as crianças nos mesmos não significa interromper os seus momentos de aprendizagem e exploração, mas sim enriquecer estas aprendizagens e criar uma relação de confiança as mesmas. Desta forma a criança não me vê somente como um apoio, mas como

alguém que também pode contar para brincar, descontraír e confiar sempre que deseja. Quanto às futuras experiências educativas vejo agora a importância da pesquisa prévia, uma vez que existem autores que nos podem elucidar quanto a materiais e estratégias a utilizar tendo em conta estas idades.

### **Bibliografia**

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção* (2ª. Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lopes, M. (2014). *O BRINCADOR: A interação adulto-criança no momento da brincadeira*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (Ed.) (2015). *A importância do brincar na educação de infância: Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa
- Pereira, S. (2013). *Reflexões sobre a creche: A Pedagogia Social como ponto de partida... e de chegada*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Carvalho, M. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora

## ANEXO 5 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL 30/11 A 02/12 DE 2015

Esta semana, a reflexão irá focar-se nas formas diferentes de exploração dos cubos sensoriais que as crianças realizaram, nas dificuldades que encontrei em conseguir que todas as crianças se interessassem por explorar a massa de modelar, o que alterava nesta última proposta numa próxima vez e no valor da comunicação das crianças em creche.

Na primeira exploração dos cubos sensoriais, verifiquei que tanto as crianças mais velhas como as mais novas exploraram os cubos da mesma forma: apertaram, atiraram e colocaram os mesmos na boca. Por sua vez, na segunda exploração, verifiquei que no geral as crianças rodavam os cubos para ver as suas cores e/ou texturas, espalmavam os cubos parando para observar os mesmos a voltar à sua forma inicial e pediam ajuda para colocarem os cubos uns em cima dos outros, formando uma torre.

A meu ver, estes dois momentos são importantes para refletir, uma vez que a exploração do grupo perante os mesmos materiais foi diferente nestes dois momentos. Posso concluir que ao ter possibilitado ao grupo de crianças a exploração livre dos cubos sensoriais, este realizou escolhas sobre como e quando explorar os mesmos, construindo o seu conhecimento através da experiência (Post & Hohmann, 2011). Esta exploração variou de um momento para o outro, uma vez que as crianças numa primeira vez exploraram as características do cubo (a textura, o sabor, as cores, entre outros) e, numa segunda abordagem, visto já conhecerem as suas características, a exploração do objeto consistiu em perceber como é que os cubos “funcionavam”, isto é, as diferentes formas através das quais poderiam utilizar o cubo. Este tipo de propostas trazem à criança informações sobre a relação dos objetos e o modo como estes funcionam em separado e/ou em conjunto (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

Por sua vez, na exploração da massa de modelar, o pretendido era que estas se sentassem à mesa para explorarem a mesma. Observei que houveram crianças que quiseram de imediato explorar, tocando sem receio na massa, enquanto outras apenas olharam para a massa não demonstrando qualquer tipo de interesse. Também pude observar que as crianças que realizaram a proposta, mostraram também interesse em levar a massa consigo para explorarem de pé ou para mostrarem aos seus pares que se encontravam no outro lado da sala. Aqui tive algumas dificuldades em envolver todas as crianças na proposta educativa, não conseguindo mesmo que algumas passassem por esta nova experiência.

Ao ser um material novo e diferente do que estão acostumadas, sei que é normal que nem todas as crianças mostrem interesse e estejam dispostas a explorar o mesmo. Segundo Post e Hohmann (2011) é importante que existam momentos de exploração ativa, na medida em que as crianças são motivadas pelo movimento e pela aprendizagem através da exploração sensorial. Ao ter isto em conta, acho que esta proposta pode ser organizada de outra forma, tentando

“fugir” da exploração da massa apenas sentados, proporcionando às crianças um momento de exploração diferente e mais ativo. Assim, numa próxima vez, poderíamos colocar papel de cenário no chão, numa das partes da sala, e deixar que as crianças explorassem à sua maneira e ao seu ritmo, interagindo assim mais facilmente com os seus pares durante este momento.

Também acho importante refletir sobre algo que venho a observar nas minhas intervenções: a comunicação das crianças neste contexto. Nas minhas observações, verifiquei que esta comunicação ocorre de formas muito diferentes e únicas, variando de criança para criança e se esta ocorre entre pares ou com o adulto.

Os seres humanos, como sabemos, são seres sociais desde o seu nascimento e procuram de imediato contacto com as pessoas que os rodeiam, utilizando uma série de estratégias para que os seus desejos e necessidades sejam realizados. É ao comunicarem o que sentem e o que descobrem, que as crianças entram para a vida social da sua comunidade, utilizando uma mistura de gestos, sons, falas e olhares, desenhos, combinando expressões verbais e não verbais e criando o seu estilo pessoal de comunicação. (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, ao longo deste processo de desenvolvimento da linguagem, cabe ao adulto ajudar a criança a exprimir-se, uma vez que as trocas comunicacionais entre pares ou adultos são fundamentais para a evolução da linguagem oral da criança.

Detenho assim desta semana que é importante para as crianças neste contexto explorarem os materiais de formas diferentes, uma vez que estas ainda estão a construir, através das explorações com os seus sentidos, conhecimento sobre o meio que as rodeia. Desta forma, realizarão descobertas diferentes sobre a utilização dos materiais e a relação que pode existir entre os mesmos. É também nesta fase que as crianças interagem socialmente tanto com pares como adultos, tentando comunicar à sua maneira o que desejam, o que estão a fazer, ou o que necessitam. Cabe-nos a nós educadores nesta fase ajudar as crianças ao longo de todas estas descobertas, apoiando e auxiliando esta etapa tão importante para o desenvolvimento das crianças, para que estas se sintam seguras, confortáveis e se desenvolvam da forma mais integral e harmoniosa possível.

### **Referências Bibliográficas**

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coelho, A. (2013). *Comunicação e Linguagem na Creche e no Jardim de Infância: Alguns Desafios*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

## ANEXO 6 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL 12/10 A 14/10 DE 2015

Esta semana, a reflexão irá focar-se nas formas diferentes de exploração dos cubos sensoriais que as crianças realizaram, nas dificuldades que encontrei em conseguir que todas as crianças se interessassem por explorar a massa de modelar, o que alterava nesta última proposta numa próxima vez e no valor da comunicação das crianças em creche.

Na primeira exploração dos cubos sensoriais, verifiquei que tanto as crianças mais velhas como as mais novas exploraram os cubos da mesma forma: apertaram, atiraram e colocaram os mesmos na boca. Por sua vez, na segunda exploração, verifiquei que no geral as crianças rodavam os cubos para ver as suas cores e/ou texturas, espalmavam os cubos parando para observar os mesmos a voltar à sua forma inicial e pediam ajuda para colocarem os cubos uns em cima dos outros, formando uma torre.

A meu ver, estes dois momentos são importantes para refletir, uma vez que a exploração do grupo perante os mesmos materiais foi diferente nestes dois momentos. Posso concluir que ao ter possibilitado ao grupo de crianças a exploração livre dos cubos sensoriais, este realizou escolhas sobre como e quando explorar os mesmos, construindo o seu conhecimento através da experiência (Post & Hohmann, 2011). Esta exploração variou de um momento para o outro, uma vez que as crianças numa primeira vez exploraram as características do cubo (a textura, o sabor, as cores, entre outros) e, numa segunda abordagem, visto já conhecerem as suas características, a exploração do objeto consistiu em perceber como é que os cubos “funcionavam”, isto é, as diferentes formas através das quais poderiam utilizar o cubo. Este tipo de propostas trazem à criança informações sobre a relação dos objetos e o modo como estes funcionam em separado e/ou em conjunto (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

Por sua vez, na exploração da massa de modelar, o pretendido era que estas se sentassem à mesa para explorarem a mesma. Observei que houveram crianças que quiseram de imediato explorar, tocando sem receio na massa, enquanto outras apenas olharam para a massa não demonstrando qualquer tipo de interesse. Também pude observar que as crianças que realizaram a proposta, mostraram também interesse em levar a massa consigo para explorarem de pé ou para mostrarem aos seus pares que se encontravam no outro lado da sala. Aqui tive algumas dificuldades em envolver todas as crianças na proposta educativa, não conseguindo mesmo que algumas passassem por esta nova experiência.

Ao ser um material novo e diferente do que estão acostumadas, sei que é normal que nem todas as crianças mostrem interesse e estejam dispostas a explorar o mesmo. Segundo Post e Hohmann (2011) é importante que existam momentos de exploração ativa, na medida em que as crianças são motivadas pelo movimento e pela aprendizagem através da exploração sensorial. Ao ter isto em conta, acho que esta proposta pode ser organizada de outra forma, tentando

“fugir” da exploração da massa apenas sentados, proporcionando às crianças um momento de exploração diferente e mais ativo. Assim, numa próxima vez, poderíamos colocar papel de cenário no chão, numa das partes da sala, e deixar que as crianças explorassem à sua maneira e ao seu ritmo, interagindo assim mais facilmente com os seus pares durante este momento.

Também acho importante refletir sobre algo que venho a observar nas minhas intervenções: a comunicação das crianças neste contexto. Nas minhas observações, verifiquei que esta comunicação ocorre de formas muito diferentes e únicas, variando de criança para criança e se esta ocorre entre pares ou com o adulto.

Os seres humanos, como sabemos, são seres sociais desde o seu nascimento e procuram de imediato contacto com as pessoas que os rodeiam, utilizando uma série de estratégias para que os seus desejos e necessidades sejam realizados. É ao comunicarem o que sentem e o que descobrem, que as crianças entram para a vida social da sua comunidade, utilizando uma mistura de gestos, sons, falas e olhares, desenhos, combinando expressões verbais e não verbais e criando o seu estilo pessoal de comunicação. (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, ao longo deste processo de desenvolvimento da linguagem, cabe ao adulto ajudar a criança a exprimir-se, uma vez que as trocas comunicacionais entre pares ou adultos são fundamentais para a evolução da linguagem oral da criança.

Detenho assim desta semana que é importante para as crianças neste contexto explorarem os materiais de formas diferentes, uma vez que estas ainda estão a construir, através das explorações com os seus sentidos, conhecimento sobre o meio que as rodeia. Desta forma, realizarão descobertas diferentes sobre a utilização dos materiais e a relação que pode existir entre os mesmos. É também nesta fase que as crianças interagem socialmente tanto com pares como adultos, tentando comunicar à sua maneira o que desejam, o que estão a fazer, ou o que necessitam. Cabe-nos a nós educadores nesta fase ajudar as crianças ao longo de todas estas descobertas, apoiando e auxiliando esta etapa tão importante para o desenvolvimento das crianças, para que estas se sintam seguras, confortáveis e se desenvolvam da forma mais integral e harmoniosa possível.

### **Referências Bibliográficas**

- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J, & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coelho, A. (2013). *Comunicação e Linguagem na Creche e no Jardim de Infância: Alguns Desafios*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

## ANEXO 7 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL 23/11 A 25/11 DE 2015

Esta semana a minha reflexão irá incidir no modo como realizámos a proposta educativa do desenho livre, nas alterações que faria numa próxima vez e na importância que a documentação pedagógica tem neste contexto.

Tendo como intencionalidade o desenvolvimento da pinça digital, pensámos que uma das formas que tal poderia acontecer seria durante o desenho livre, utilizando um pincel e tintas. Apesar de verificarmos as crianças se encontravam entusiasmadas durante a atividade pois tentavam pegar no pincel e manuseá-lo de forma a que algo aparecesse na folha à sua frente, olhando para nós sorrindo quando tal acontecia, observámos que as crianças pegavam no pincel utilizando todos os dedos, tendo alguma dificuldade neste momento.

Ao refletir sobre o mesmo verifico que, apesar de ter sido uma nova experiência para este grupo de crianças e de terem mostrado interesse em realizá-la, sendo a nossa intenção estimular o desenvolvimento da pinça digital, penso que não foi a melhor forma de fazê-lo devido à grossura do pincel. Desta forma, sei que as crianças passaram por uma experiência nova e que foram estimuladas a desenvolver outras competências como a coordenação motora olho-mão e o sentido do tato, uma vez que as crianças não utilizaram apenas o pincel para pintar a folha, observando o resultado, mas exploraram o mesmo com ambas as mãos, sentindo as diferentes texturas do pincel e da tinta que continha. Por sua vez, para estimular o desenvolvimento da pinça digital, sei que existem outras experiências que podemos proporcionar às crianças, como colocar macarrão num fio de lã, abotoar e desabotoar botões, abrir molas da roupa, entre outras.

Ao longo da semana, observei que as crianças ao passarem pelo painel de cortiça da sua sala onde se encontravam fotos do dia do pijama, estas param para olhar para estas e algumas apontam com o indicador para a sua foto, sorrindo. Também observei noutras situações de outros trabalhos que se encontravam expostos que as crianças mais velhas também paravam para olhar para estes e também apontavam, tentando chamar a nossa atenção para vermos o que tinham feito. Após a reflexão semanal com o professor supervisor, onde este nos chamou a atenção para a importância da documentação pedagógica e após as observações que realizei das crianças que descrevi a cima, percebi que o papel desta ultrapassa o simples facto de “mostrar” a quem passa o que as crianças realizaram.

Em primeiro lugar, através das leituras que realizei, percebi que muitas vezes os conceitos de documentação e documentação pedagógica se confundem, e confesso que eu própria não sabia que estes dois termos podiam ser tão distintos e ter finalidades tão diferentes. Senti assim a necessidade de distinguir ambas. A documentação surge como uma coleção de registos dos educadores que os ajudam a conduzir a ação educativa junto das crianças, como fotografias, anotações, registos áudios, desenhos, entre outros (Helm & Beneke, 2005, citado por Cardoso,

2014), ou seja, são todos os elementos que reunimos durante a ação educativa sobre o grupo de crianças com quem trabalhamos, e que podem ser compartilhados com outros. Por sua vez, a documentação pedagógica pressupõe a análise da documentação que recolhemos e pressupõe “um processo reflexivo de seleção, organização e interpretação” (Cardoso, 2014, p. 55), tendo o propósito de compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com quem trabalhamos.

Ao saber a diferença entre estes dois conceitos, verifico que ambos têm uma importância enorme para a ação educativa, em qualquer contexto. É através da documentação que recolhemos e da análise, reflexão e interpretação da mesma que podemos verificar qual os passos a dar em seguida com aquele grupo de crianças. Mas esta documentação pedagógica não é apenas para o educador/professor. Focando-me na creche, na minha opinião, a documentação pedagógica pode funcionar como um elo de comunicação visível entre criança-adulto, uma vez que estas nesta faixa etária ainda não utilizam a linguagem verbal ou não a usam na sua totalidade. Concluo assim que, apesar desta documentação ser importante para todos os intervenientes do processo educativo, auxiliamos as crianças a recordar as experiências pelas quais passaram, fazendo com que o processo se torne mais significativo e consciente para estas.

Desta forma, esta semana foi importante para mim pois levou-me a refletir sobre aspetos os quais não tinha compreendido antes. Apesar de sabermos qual a nossa intencionalidade para aquele momento e de por vezes a proposta não correr como esperado, não podemos esquecer que as crianças podem desenvolver outras competências que não pensámos anteriormente, e não podemos ver isso como algo negativo mas sim como algo positivo e que será sempre proveitoso para a criança e para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Podemos verificar isto mesmo através da documentação que recolhemos uma vez que esta nos permite rever os momentos, refletir sobre o que correu bem e menos bem e planear a nossa ação educativa tendo em conta a criança, as suas necessidades e o seu desenvolvimento e aprendizagem, sabendo o que não fazer, o que repetir e o que melhorar. Da mesma forma, permitimos às crianças reviver aqueles momentos, permitindo que estes ganhem significado e interpretem os mesmos à sua maneira, contruindo o seu conhecimento sobre si próprias e do que são e não capazes de fazer.

### **Referências Bibliográficas**

Cardoso, J. (2014). *A Documentação Pedagógica e o Trabalho com Bebês: estudo de caso em uma creche universitária*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Brasil.

## ANEXO 8 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL 09/05 A 11/05 DE 2016

Esta semana irei refletir sobre a documentação pedagógica.

Ao longo desta semana, ao ter em conta a quantidade de informação recolhida sobre as várias experiências realizadas pelas crianças e familiares das mesmas, surgiu a necessidade de documentar estes acontecimentos. Para realizar a documentação pedagógica, tenho noção que tenho de ser bastante objetiva nas escolhas que realizo. Aqui, apesar de felizmente já existirem livros e teses sobre o assunto, tenho alguma dificuldade em realizar estas escolhas e em saber como organizar a informação que tenho, pois tudo me parece interessante e importante documentar.

Primeiro acho importante refletir sobre a ação de documentar em educação, pois, na minha opinião, apesar de ser uma palavra simples, o seu significado pode ser bastante complexo. Segundo Malavasi e Zoccatelli (2013),

“documentar significa escolher, selecionar, assumir conscientemente um ponto de vista, 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, localizada num tempo definido, observada por uma ou mais pessoas através de instrumentos propositadamente identificados.”

(Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.32)

Assim compreendo o porquê das minhas dificuldades em escolher o que documentar, uma vez que este é um dos pontos principais na realização da documentação pedagógica. Esta, apesar de ser centrada sempre nas crianças, acaba por ser um ponto de vista nosso, obtido através da observação e escuta que realizamos no dia-a-dia junto do nosso grupo específico de crianças, num determinado momento. Porém, chego ao ponto que me incomoda constantemente ao longo da prática e que até agora ainda não me tinha dado conta: nós como educadores temos limites, e um deles passa por não conseguir observar a complexidade de experiências que a criança vivencia no seu dia-a-dia, que, sabemos, podem ser múltiplas e variadas.

Ao pensar nas várias documentações que tentei criar ao longo desta semana, verifico que muitas das escolhas passam não por mostrar tudo o que se passou, mas sim refletir nas experiências que realmente proporcionaram a aquisição ou desenvolvimento de conhecimento por parte da criança. Ao realizarmos diferentes experiências com as crianças no âmbito do projeto que estamos a trabalhar, verifico que nem todas provocam aprendizagens novas nas crianças, umas talvez por falta de interesse no que está a ser proporcionado, outras talvez por falha minha na forma como apresento e trabalho as mesmas.

Assim, se o nosso objetivo é o de projetar uma boa documentação, é essencial ter em atenção 6 pontos distintos (Malavasi & Zoccatelli, 2013), contudo que se articulam e completam entre si,

dando significado à documentação: o que documentar, para quem documentar, como documentar, quando documentar e onde documentar.

Quando reflito sobre o que documentar, a primeira ideia que tenho é a de selecionar a informação que recolhi sobre as experiências vividas sobre as crianças. Assim, concordo com as autoras quando as mesmas referem que o importante não é dar significado a tudo o que acontece na vida das crianças, mas sim evidenciar as pequenas coisas que valem apenas ser recontadas. Tal é algo muito individual, uma vez que vai ser algo escolhido por nós, visto através do nosso olhar, ao qual vamos dar uma certa importância depois de refletir. Por sua vez, ao pensar sobre para quem documentar, verifico que existem múltiplos sujeitos aos quais a documentação pode chegar, entre eles as crianças, pais, grupo de trabalho, colegas e para a comunidade. Concordo quando as autoras referem que devemos interrogar-nos e, consoante os interlocutores, alterar as formas documentais, uma vez que cada um tem as suas especificidades e objetivos ao observar as mesmas. Ao ponderar no como documentar, penso sempre nas várias formas que podemos utilizar como documentação pedagógica, entre elas as palavras escritas e orais, fotografias, imagens, fotografias e vídeos. Aqui, penso que a escolha passa no tipo de experiência que pensamos documentar, alterando assim o material consoante o mesmo.

Ao refletir sobre quando documentar, penso no tempo que devemos dispor para criar esta documentação, e do qual não devo prescindir devido à sua importância para poder “compreender e interpretar os percursos em desenvolvimento, para poder projetar as ações futuras, para memorizar e consolidar os saberes em construção” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.44). Por último, ao refletir sobre o último ponto, onde documentar, concordo com as autoras quando as mesmas referem que qualquer lugar pode ser adaptado para expor e guardar a documentação dos educadores. Porém, devemos de ter em atenção na identificação do local, e para que estes sejam espaços visíveis às crianças, famílias e colegas.

Concluo assim que é muito importante definir estratégias de modo a, quando colocarmos em conjunto imagens e anotações, estes serem compreendidos por quem as vê e lê. Não é essencial apenas resumir o acontecimento, é muito mais do que isso. É a exposição do nosso pensamento e da nossa abordagem metodológica. A sua importância é assim transversal: para as crianças é uma forma de lhes mostrar que as suas ações são importantes e valorizadas, transmitindo assim confiança à mesma e favorecendo a sua autoestima; para os pais a documentação permite construir uma relação de confiança, pois esta permite transmitir e mostrar o que foi realizado, fazendo com que estes se sintam parte da experiência dos filhos; para o grupo de trabalho, colegas e comunidade esta permite uma circulação de experiência entre colegas, oferecendo momentos de confronto e discussão que permitem compreender as mesmas, sendo também uma forma de dar visibilidade ao que se vivencia no serviço educativo; para nós como uma forma de refletir sobre o trabalho que estamos a realizar e perceber as alterações às quais devemos

proceder no futuro ou o que devemos manter. Assim uma boa documentação passa por produzir um material de forma pensada e estruturada, que procura elaborar e dar significado aos conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Penso que estas dificuldades irão ser ultrapassadas após continuação da formulação de mais e mais documentações pedagógicas, através da nossa formação e aprendizagem constantes ao longo da nossa profissão e com o contacto com os vários intervenientes presentes no processo educativo.

### **Bibliografia**

Malavasi, M. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.

## ANEXO 9 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL DE 21 A 28 DE 2016

Este conjunto de reflexões fazem parte da unidade curricular de Prática Pedagógica em contexto de 1.º ciclo, mais precisamente na escola do 1.º ciclo Amarela, numa turma de 2º ano de escolaridade, visando dar a conhecer o caminho percorrido ao longo destas quinze semanas de prática supervisionada. Esta semana irei refletir não só sobre as expectativas e receios inerentes a esta prática pedagógica, bem como as metodologias de observação e de recolha de dados utilizadas no processo de observação, as interações realizadas com as crianças e restantes intervenientes no contexto e as mudanças e aprendizagens efetuadas ao longo destes dias.

Tal como aconteceu no ano que passou, estava bastante reticente em relação à entrada no novo contexto. Apesar de, na licenciatura, ter contactado com crianças do primeiro ciclo, mais precisamente do quarto ano de escolaridade, este contacto foi deveras rápido. Assim, ao saber que este contexto iria ser diferente dos já vivenciados anteriormente neste mestrado, devido à diferença etária, necessidades e às metas e programas curriculares que agora teremos de ter em conta, deparo-me com muitas dúvidas às quais procuro resposta. Assim, tenho algumas dúvidas em desenvolver a capacidade de perceber, dentro dos conteúdos determinados nos programas e nas metas, o que as crianças precisam que seja mais e menos trabalhado, a forma mais adequada para abordar os mesmos e, principalmente, como poderei utilizar e incluir as diversas expressões (dramática, plástica e musical) no ensino-aprendizagem ao longo do primeiro ciclo junto dos conteúdos presentes no programa e metas curriculares, de forma harmoniosa.

Estes quatro dias de observação foram assim cruciais, uma vez que me permitiram observar a forma como a professora Fátima Serrano abordava as crianças, principalmente a forma que esta utiliza para introduzir novos conteúdos ou relembrar conteúdos anteriores. Assim, apesar de me ter focado em recolher todas as informações necessárias, através da observação direta e grelhas de observação, para a caracterização do meio envolvente, instituição, sala e grupo de crianças, bastante importantes para que a prática pedagógica corra da melhor forma possível, mantive-me bastante atenta à pedagogia utilizada pela professora dentro e fora da sala de aula, na tentativa de interiorizar o que seria necessário aquando as intervenções do grupo. Aqui pude observar que parece ser importante para a professora que as crianças observem sempre o concreto e real, dependendo do tema ou conteúdo que está a ser abordado na sala de aula, o que parece prender a atenção das crianças e motivá-las ao longo da aula. Este elemento parece-me ser assim essencial durante uma aula, algo sobre o qual irei refletir nas próximas semanas.

Quanto à interação com os intervenientes deste contexto, confesso que me surpreendi com as crianças. Logo no primeiro dia, tanto eu como a minha colega de estágio, fomos abordadas pela maior parte das crianças através de conversas, abraços e sorrisos. Fiquei surpreendida pois pensei que, tendo em conta a faixa etária, demorasse algum tempo até que estas nos

“aceitassem” e interagissem connosco. Penso que tal talvez tenha acontecido, como consequência da forma como fomos recebidas e apresentadas pela orientadora cooperante às crianças, uma vez que esta nos pôs de imediato à vontade.

Desta forma concluo que tenho um longo caminho a percorrer, de forma a ultrapassar todos os receios que sinto. Contudo, ao longo deste semestre irei trabalhar e me esforçar para conseguir encontrar respostas, através não só da aplicação da teoria falada ao longo da licenciatura e do mestrado, como da observação das crianças ao longo das intervenções, reflexão de todos os momentos vivenciados e dos *feedbacks* da professora supervisora e orientadora cooperante. Tenho consciência que estou constantemente em formação, uma vez que as dúvidas irão surgir de forma natural. Tenho assim o dever, entre muitos outros, de procurar sempre respostas para as mesmas. Conclui também, nestes quatro dias, que neste contexto não posso deixar tanto as decisões do que “iremos realizar em seguida” nas mãos das crianças, algo que era usual em pré-escolar, sendo que não sei se será a mais verdadeira ou não. Sei que ainda tenho muito a aprender, e espero que ao longo deste ano consiga experimentar e aprender bastante junto das crianças, acertar e cometer erros, refletir sobre o que correu bem e menos bem, e assim conseguir encontrar-me tanto a nível profissional como a nível pessoal.

## ANEXO 10 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL 27/03 A 29/03 DE 2017

Esta reflexão irá incidir sobre a influência da utilização de materiais didáticos nas aprendizagens significativas dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para qualquer docente, seja este educador ou professor, uma das suas principais preocupações deveria passar por proporcionar momentos onde as crianças realizem aprendizagens significativas. A sua importância no processo educativo passa, segundo Ausubel (1978, citado por Martins, 2011), por estas conseguirem ativar o mecanismo humano, de forma a que não só adquiram, como também armazenem, “a vasta quantidade de ideias e informação representadas por qualquer campo do conhecimento” (Ausubel, 1978, citado por Martins, 2011, p. 3). Porém, para que os alunos efetuem de facto este tipo de aprendizagens, é essencial que o professor também tenha em conta que, “de todos os factores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno sabe. Averigua-se o que o aluno sabe e ensina-se em conformidade” (Ausubel, 1978, citado por Martins, 2011, p.3).

Assim, mais uma vez, tenho consciência da importância do papel do professor pois, ao ter em conta que o processo de ensino-aprendizagem passa por um conjunto de ações que se articulam entre si, posso afirmar que a eficácia deste processo passa, essencialmente, pela escolha por parte do professor das estratégias a utilizar em sala de aula. Deste modo o professor, ao conhecer os intervenientes que fazem parte do contexto educativo no qual está inserido, principalmente a turma com a qual irá trabalhar, deve aplicar estratégias adequadas a este, de modo a que os seus alunos realizem, de facto, aprendizagens significativas, como referi anteriormente.

Ao ter isto em conta, ao longo das práticas pedagógicas, algo que tenho sempre em atenção aquando a planificação das aulas, é a escolha de estratégias diversificadas, de modo a proporcionar oportunidades de aprendizagem significativa a todos. Assim, ao acreditar que tanto a participação ativa dos alunos como a sua relação não só entre aluno-professor como da relação aluno-aluno auxiliam no decorrer do processo-aprendizagem, tento partir sempre do conhecimento dos alunos, articulando tanto para a introdução de novos conteúdos, como para a revisão destes, momentos de exploração ou manipulação de materiais didáticos.

De acordo com Barderas (2000, citado por Fernandes, 2014)

“hoje em dia é enorme o esforço que se dedica a “inventar” e a “descobrir” recursos que permitam a certo tipo de alunos intuir e apreender o conhecimento fora do contexto formal. Embora existam recursos de elevada quantidade, existem outros que será de toda a conveniência, para os alunos, serem completamente ignorados”. (Barderas, 2000, citado por Fernandes, 2014, p. 2)

Logo, quando falamos em materiais didáticos, é esperado que estes envolvam uma diversidade de elementos que sejam a base de um suporte experimental na organização do processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, para além de facilitar este processo, o seu principal foco deverá ser em facilitar também a relação professor-aluno-conhecimento. (Pais, 1999, citado por Fernandes, 2014).

Ao ter isto em mente, ao longo desta semana, tentámos criar como recurso alguns materiais didáticos, como o Labirinto dos decimais e o Sabes tudo sobre o Estudo do Meio, de modo a proporcionar aos alunos momentos diferentes, onde não só interagissem de forma lúdica com os seus colegas, como pudessem colocar em prática e rever alguns dos conteúdos já lecionados.

Na minha opinião, estes dois jogos auxiliaram-me aquando a minha intervenção, uma vez que me permitiram observar quais os alunos que tinham mais dificuldades e onde é que estas surgiam com mais relevância e possibilitaram aos alunos que já tinham adquirido os conteúdos falados, a rever os mesmos e a auxiliar os colegas, permitindo que estes tivessem uma participação ativa não só na revisão das suas aprendizagens, como na construção das aprendizagens dos colegas.

Algo que correu menos bem esta semana, a meu ver, foi na exploração das palavras homófonas. Ao ter aguardado que todos os elementos da turma chegassem à sala depois da hora de almoço, e ao ter aguardado que cada aluno criasse uma frase com a palavra homófona escolhida aleatoriamente, não consegui que todos os alunos pudessem ir ao quadro escrever e debater a frase escolhida por si. Assim, se me deparar com uma situação semelhante, sinto que é importante terminar a atividade, para que todos possam ter a mesma oportunidade e o mesmo papel na sua aprendizagem e na do outro. Apesar de tudo, achei fundamental durante esta atividade o debate em grande grupo, pois senti, ao ser a própria turma a corrigir e a justificar as frases dos colegas, que as aprendizagens se tornaram mais significativas e marcantes para estes.

Retenho assim esta semana que ao longo de toda a ação educativa o professor deve valorizar os conhecimentos prévios das crianças, de modo a auxiliá-las na construção de estruturas mentais, pois só desta forma, ao relacionarem os conhecimentos anteriores com os novos, é que estes conseguem efetivamente realizar aprendizagens agradáveis e eficazes e, por consequência, significativas. Para tal, a escolha das estratégias é fundamental, pois serão estas que irão orientar tanto o professor como os alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando as duas partes. Os materiais didáticos aparecem assim, a meu ver, como um recurso rico e auxiliar de ensino e aprendizagens, uma vez que estes podem ser criados tanto pelo professor como pelo aluno, consoante os conteúdos, objetivos e interesses de todos.

## **Bibliografia**

Fernandes, A. (2014). *A importância dos materiais didáticos no ensino da Matemática no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

Martins, A. (2011). *Adequação de estratégias de ensino-aprendizagem numa turma reduzida: Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.

## ANEXO 11 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL 08/05 A 10/05 DE 2017

Esta semana irei incidir sobre a aprendizagem cooperativa em primeiro ciclo do ensino básico.

A aprendizagem cooperativa é, para mim, uma das formas de aprendizagem mais importantes nos dias de hoje, não só porque é através dela que podemos partilhar diversos conteúdos e ideias, mas porque, nos dias que correm e na sociedade onde estamos inseridos, é importante saber lidar com o outro.

Ao longo desta semana, na maioria das atividades que planeámos, tentámos proporcionar momentos onde a turma pudesse usufruir de uma aprendizagem cooperativa. Tais momentos resultaram, na minha opinião, numa desculpa para os diferentes elementos do grupo conversarem e brincarem entre si, apesar de, no final, as diferentes tarefas terem sido concluídas. Todas estas situações me levaram não só a refletir sobre a importância que estes momentos têm para os alunos, como se estaria a colocar esta estratégia de aprendizagem em prática da melhor forma ou nas melhores situações.

Hoje em dia nas salas de aula, tendo em conta que nem todos os alunos podem ter alcançado o mesmo nível cognitivo, social e físico-motor, é indispensável que o professor recorra a pedagogias diferenciadas que permitam uma progressão individual dos alunos. Ao ter em conta que o aluno é o agente ativo da sua própria aprendizagem, os trabalhos de grupo aparecem como uma componente essencial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esta tem em conta “diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos” respeita “ritmos diferentes de pensamento e ação”, valoriza “processos complexos de pensamento” e melhora “a aquisição de competências” (Pato, 1995, p.9). Seguindo este pensamento e tendo em conta que os trabalhos de grupo recorrem a uma aprendizagem cooperativa, sei que este tipo de aprendizagens coloca cada aluno numa “relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e reagir” (Pato, 1995, p.9).

Segundo Lopes & Silva (2011), a aprendizagem cooperativa “assegura um melhor rendimento escolar aos alunos, comparativamente com os métodos como a aprendizagem individualista, a aprendizagem competitiva e a aprendizagem em turmas heterogéneas” (p.141) uma vez que este método de ensino permite, através de pequenos grupos, que os diferentes elementos trabalhem em conjunto, de modo a maximizarem não só a sua própria aprendizagem, como também a dos colegas. Assim, cada membro do grupo é responsável não só pela realização da sua parte da tarefa, como em auxiliar os restantes membros do grupo a concretizá-la também.

Julgo ter conseguido passar esta ideia à turma, na atividade da criação de uma cartolina sobre a Pecuária. A turma foi dividida em diferentes grupos e cada grupo tinha como objetivo encontrar resposta à sua pergunta relacionada com o conteúdo, escolhido aleatoriamente, recorrendo à análise do manual e de diferentes artigos. Na apresentação dos grupos, verifiquei que uma das

respostas não continha todas as informações que formariam uma resposta completa à pergunta. Quando confrontados, o grupo indicou que não teve tempo para escrever tudo. Aqui, ao questionar o grupo se cada elemento teria desempenhado o seu papel e auxiliado os restantes a terminar os seus, estes admitiram que não, chegando à conclusão, com o auxílio da restante turma, que, numa próxima vez, teriam tempo de terminar se não agirem da mesma forma.

Em outras situações, onde, por exemplo, pedi que realizassem algumas fichas de trabalho em grupo ou a pares, percebi que a estratégia não era adequada àquele momento, uma vez que os alunos, uma vez que sabiam a resposta ou onde encontra-la, se dispersaram um pouco. Concordo assim com Lopes & Silva (2011) quando estes chamam a atenção para esta tomada de decisões, pois este tipo de estratégia só tem benefícios e vantagens se a situação ou a atividade forem adequadas a tal.

Desta forma, tenho que ter em conta que, consoante a situação de aprendizagem, existem estratégias mais adequadas a colocar em prática junto da nossa turma. Tenho de ter assim em consideração: quais são os objetivos para aquele momento a alcançar; que tipo de interação professor-aluno será necessária, que tipo de assistência e de orientação do professor precisam os alunos para completar a tarefa; que tipo de interação aluno-aluno é necessária; que apoio e orientação precisam os alunos dos colegas para completar a tarefa; quais são as expectativas dos alunos em relação ao papel que desempenham durante a atividade; como deve ser organizado o espaço de aprendizagem (Lopes & Silva, 2011). Tais critérios auxiliam o professor a escolher as estratégias mais adequadas a cada tarefa, não permitindo, desta forma, que os alunos se dispersem ou não alcancem o pretendido.

Concluo assim esta semana que, apesar da turma, a meu ver, ter conseguido alcançar o pretendido em cada momento e de não ter existido grandes momentos de dispersão, aquando a planificação, tenho de refletir sobre os critérios acima mencionados, para que possa adequar, consoante a situação de aprendizagem, as diferentes estratégias de ensino-aprendizagem. Para tal, tenho que ter em mente que não existe só um tipo de aprendizagem, a aprendizagem cooperativa, mas que existem outras, como a aprendizagem competitiva e individualista, e que todas têm as suas vantagens e desvantagens, consoante o objetivo que se pretende alcançar.

## **Bibliografia**

- Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.

## ANEXO 12 - REFLEXÃO SEMANAL INDIVIDUAL 23/05 A 24/05 DE 2017

Esta semana irei refletir sobre a planificação e intervenção em primeiro ciclo do ensino básico.

Ao longo de toda a prática, foi fundamental para mim refletir sobre a importância dos diferentes elementos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a planificação e a intervenção. Contudo, posso afirmar que houveram momentos que me levaram a incidir esta semana sobre estes dois processos tão importantes para o decorrer da ação educativa.

Segundo Silva e Lopes (2015), para um professor ser bem-sucedido, é necessário que este, ao planificar os processos de ensino-aprendizagem, não só mobilize diversos conhecimentos (conceituais, procedimentais e “atitudinais”), como também os articule de forma coerente, adequando esta planificação “ao contexto socioeconómico e cultural em que se integra a escola e às características específicas dos alunos a que se destina (Silva e Lopes, 2015, p. VII).

Ao ter estas noções em mente, através das observações das práticas pedagógicas, e até mesmo ao longo da licenciatura e do mestrado, verifiquei que não há dois professores a ensinarem exatamente da mesma forma. Tais vivências levaram-me a compreender que não existe uma fórmula única de organizar e realizar tarefas. Assim, como não existe uma fórmula única de planificar e intervir, a meu ver, devido à falta de experiência, senti por vezes dificuldades em articular os conteúdos às estratégias a utilizar em cada intervenção. Isto é, todas as semanas sinto a necessidade de alterar e adequar as estratégias a utilizar no processo de ensino-aprendizagem, não só aos conteúdos, como também às minhas necessidades e às da turma. Esta semana não foi exceção, como vou clarificar.

No início da prática, partindo das observações realizadas nas semanas de observação, foi fácil para mim planificar a partir dos conteúdos propostos pela orientadora cooperante. Porém, com o decorrer das intervenções, verifiquei que eu e a minha colega fomos adequando as planificações, não só aos novos conteúdos e interesses da turma, como às dificuldades individuais de cada uma. Ou seja, planificarmos da mesma forma para as duas não estava a resultar. Desta forma, acabámos por alterar as planificações, semana após semana, consoante as minhas necessidades ou as necessidades da minha colega, adequando as mesmas à mestranda a intervir naquela semana. Para tal, foi fundamental o auxílio da orientadora cooperante, uma vez que esta nos indicou alguns elementos a incluir ou excluir da nossa planificação, consoante as dificuldades que observava em cada uma de nós ao longo das intervenções.

Verifiquei deste modo que muitas das dificuldades que sentia ao longo das intervenções foram ultrapassadas, devido a alterações que realizámos nas planificações, nomeadamente as relacionadas com a gestão de turma e tempo. Assim, posso afirmar que esta semana me senti mais à vontade, uma vez que, ao incluir o tempo na planificação, tenho agora a consciência da duração de cada tarefa. Assim, sou capaz de orientar melhor a turma, levando-a a terminar e a

não se dispersar durante as tarefas, ou de verificar, se esta demorar mais tempo que o previsto, que algo se passa. Foi desta forma, ao observar que a turma no geral estava com algumas dificuldades em realizar as tarefas de matemática propostas, que dediquei mais tempo a estas, partindo as explicações dos pontos onde os alunos afirmavam que tinham deixado de entender.

Reconheço desta forma que as alterações realizadas às planificações só foram possíveis após as intervenções. Isto é, cada intervenção leva-me a compreender os elementos que devem estar presentes em cada planificação, tendo em conta o que é melhor para mim e para a turma e tendo em atenção os conteúdos e metodologias que pretendo proporcionar e colocar em prática a cada semana. Concordo assim com Silva e Lopes (2015) quando os mesmos referem que existem elementos que devem ser sempre envolvidos no processo de planificação de uma unidade de ensino como: os conteúdos (pois permitem que o professor reflita sobre o que vai ser falado, nomeadamente se conhece bem o conteúdo, que partes deverão ser realçadas e o que é que o programa valoriza); as competências (os conteúdos levam a pensar nas competências que pretendemos ensinar e quais serão as mais importantes); os objetivos (quais são os mais adequados, se os alunos terão oportunidade de os alcançar e como sabemos se estes efetivamente os alcançaram); os alunos (pois devemos não só partir sempre dos seus conhecimentos e aprendizagens anteriores, como também das competências e capacidades necessárias para a aprendizagem dos novos conteúdos); a gestão da sala de aula (pois devemos, entre a panóplia de opções ao nosso alcance, escolher as que tornam o ambiente propício à aprendizagem); o tempo (uma vez que este determina a metodologia a utilizar no período que temos disponível para dedicar às tarefas pensadas); a maneira de ensinar (pois, uma vez que temos pouco tempo disponível, devemos orientar o processo de ensino-aprendizagem de forma a maximizar as aprendizagens dos alunos); os métodos (uma vez que estes deverão ser diferentes consoante a turma em questão, o tempo disponível, os materiais ao nosso alcance e dos conteúdos a lecionar) ; a avaliação (pois devemos pensar que técnicas de avaliação serão adequadas à turma e conteúdos da planificação em questão).

Contudo, para Silva e Lopes (2015), não é o suficiente. Para além destes elementos, os autores ainda referem várias etapas para a elaboração de uma planificação, indicando que estas passam pelas três taxonomias de objetivos educacionais:

(...) taxionomia do domínio cognitivo, taxionomia do domínio afetivo e taxionomia do domínio psicomotor. A sua importância advém dos seguintes principais aspetos: 1) possibilitam formular um pensamento sistemático acerca de objetivos educacionais importantes de ser convertidos em aprendizagens; 2) possibilitam uma avaliação mais coerente com o ensino praticado; 3) orientam de forma mais sistemática a planificação de atividades de remediação das aprendizagens. (Silva & Lopes, 2015, p.35)

Por sua vez, inerente à planificação, encontramos a intervenção, que, por sua vez, também deve ser realizada tendo em atenção a alguns momentos fundamentais, de modo a que a aula seja bem estruturada: a abertura (introdução da aula onde são apresentados aos alunos os conteúdos, objetivos, atividades, estratégias/métodos de aprendizagem e o tempo de realização das tarefas), o desenvolvimento (corpo principal da aula onde estipulo o tempo para a realização de cada uma das atividades e avalio de forma contínua as aprendizagens dos alunos, de modo a obter e a dar *feedback*) e o encerramento (síntese dos pontos mais importantes da aula, estabelecendo uma relação com as aprendizagens da aula seguinte e avaliação das aprendizagens proporcionadas) (Silva e Lopes, 2015).

Retenho assim esta semana que a planificação ocupa um lugar fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é esta que estabelece “a relação entre o programa da sua disciplina e os alunos, ou seja, entre o que tem de ensinar e a aprendizagem no contexto da sua sala de aula” (Lusignan & Goupil, 1993, citado por Silva e Lopes, 2015, p.3). As decisões que tomo durante a planificação influenciam, sem dúvida, a aprendizagem dos alunos, uma vez que nesta, são determinados e clarificados, não só o clima da sala de aula e as formas como os alunos irão trabalhar (em grupo, de forma individual, entre outros), como também as estratégias e tarefas de aprendizagem com as quais os alunos se irão envolver. Assim, se sentirmos clareza quanto ao planeamento realizado por nós, é provável que também os alunos venham a sentir clareza quanto ao que estão a aprender e a fazer (Haigh, 2010).

A dedicação do professor a este elemento é deste modo crucial para que o processo de ensino-aprendizagem decorra da melhor forma. Da mesma forma, a intervenção acaba por ser fundamental para a planificação, uma vez que, apesar desta ser pensada e constar em cada planificação, é através e no decorrer das intervenções que podemos refletir (e, desta forma, avaliar) o que correu bem e menos bem, realizando as alterações necessárias à nossa ação educativa e, conseqüentemente, à próxima planificação.

## **Bibliografia**

- Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar: Grandes Ideias, Regras Simples*. Alfragide: Academia do Livro.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

## ANEXO 13 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1 MADALENA

Vera: Posso gravar Madalena?

Madalena: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Posso? Então vá a Vera vai-te fazer umas perguntas. Porque é que tu vens ao jardim de infância?

Madalena: Porque a mãe mandou-me para aqui.

Vera: Porque a mãe te mandou para aqui?

Madalena: Sim.

Vera: E o que é que se faz no jardim de infância?

Madalena: Brincamos, conversamos... E também...

Vera: Não te preocupes com isto, isto é só para a Vera se lembrar depois. Não te preocupes com o gravador. E mais? Fazemos mais coisas, no jardim de infância?

Madalena: Sim.

Vera: Mais o quê?

Madalena: Saltamos.

Vera: Ali fora não é?

Madalena: Cantamos...

Vera: Mais alguma coisa?

Madalena: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Não? E o que faz uma educadora, ou um educador? Sabes? Sabes o que faz?

Madalena: Ensinam a escrever.

Vera: Ai ensinam a escrever também? É?

Madalena: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: E mais?

Madalena: E a ler.

Vera: E a ler? Mas tu sabes ler? Estás a dizer a educadora ou a professora?

Madalena: A educadora.

Vera: A educadora ensina a escrever e a ler?

Madalena: Sim.

Vera: Sim? E mais?

Madalena: E mais tu também!

Vera: Ai eu ensino a escrever e a ler?

Madalena: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Ai é? E mais, o que é que a educadora faz mais?

Madalena: Ah...

Vera: Sabes? Não sabes o que é que ela faz mais?

Madalena: (Acena que não com a cabeça)

Vera: O que é que a Ana faz mais aqui com vocês?

Madalena: Ela brinca connosco.

Vera: Brinca... E mais?

Madalena: Ajuda.

Vera: Ajuda... Quando vocês precisam não é?

Madalena: Só que agora já não vai ser preciso.

Vera: Vocês vão embora não é?

Madalena: Já não vai ser preciso sabes porquê?

Vera: Porquê?

Madalena: Porque a Ana nos ajudar porque tem a Matilde, o.. a... o António.

Vera: Pois, vocês têm que se ajudar uns aos outros não é?

Madalena: Pois só que depois quando formos para outra escola os pequeninos precisam de ajuda da Ana, já não vai ser connosco.

Vera: Pois é, é diferente. E o que é que os meninos e as meninas fazem no primeiro ano? Quando vão para o primeiro ano, sabes?

Madalena: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Não sabes? Não imaginas o que vais para lá fazer?

Madalena: Escrever.

Vera: Escrever... Mais? O que é que pensas que vais fazer mais quando fores para o primeiro ano?

Madalena: Ler.

Vera: Ler... Mais?

Madalena: Brincamos no recreio...

Vera: No recreio... e mais? Não sabes mais?

Madalena: Não.

Vera: E achas que o primeiro ano vai ser igual ou diferente do jardim de infância?

Madalena: Diferente.

Vera: Diferente? Porquê?

Madalena: Porque.. o.. Porque a nossa é pequenina e a outra é grande!

Vera: Uma é pequenina e a outra é grande? Mas achas que se faz o mesmo? Achas que aqui fazemos o mesmo que no primeiro ano, vais fazer a mesma coisa?

Madalena: Não.

Vera: Não? Vai ser diferente então?

Madalena: Sim! Porque lá a professora ensina o A e a ler!

Vera: Então mas à bocado disseste que a educadora ensinava a ler e a escrever.

Madalena: Mas isso é só... Mas isso é só aos pequeninos.

Vera: Aos pequeninos?! E aos grandes, não?

Madalena: Eu já vi um menino de 5 anos a ler...

Vera: Mas aqui?

Madalena: Não...

Vera: Noutra escola?

Madalena: Sim.

Vera: Hum...

Madalena: Quando eu fui com a mãe eu vi lá um menino a ler uma história.

Vera: Hum...

Madalena: Eu fiquei ao pé dele e ele estava a ler muito bem com cinco anos.

Vera: Às vezes há meninos que aprendem a ler cedo, mas não faz mal não aprender a ler cedo. Tens muito tempo, não te preocupes. E já alguém te disse como é que vai ser o primeiro ano?

Madalena: Não.

Vera: Não? E já foste a alguma escola do primeiro ciclo? Onde os meninos andam no primeiro ano?

Madalena: Sim.

Vera: Sim?

Madalena: É naquela escola que eu vou.

Vera: Muito bem. E queres ir para o primeiro ano?

Madalena: Sim.

Vera: Sim? Porquê?

Madalena: Porque eu quero saber ler e escrever.

Vera: Queres ler e escrever?

Madalena: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Sim? E se tu pudesses escolher ficavas aqui no jardim de infância ou ias para o primeiro ciclo?

Madalena: Primeiro ciclo.

Vera: Porquê?

Madalena: Porque sim. Mas eu venho cá visitar-vos.

Vera: Vens cá visitar? Boa. Mas queres ir para o primeiro ciclo porquê?

Madalena: Porque a minha mãe... A minha mãe...

Vera: Sim...

Madalena: A minha mãe disse porque aqui fazemos ginástica e dormir e eu já não quero dormir. Já posso dormir de noite, e aqui dormimos à tarde.

Vera: Ah! Então queres ir para o primeiro ciclo para não dormires, é isso?

Madalena: Só que ainda vai demorar muito tempo.

Vera: Ainda falta um bocadinho.

Madalena: Demora muito tempo a mudarmos o tempo e eu vou para a avó como a Joana.

Vera: Ah! Ok ok. Então e tu sabes o que faz um professor ou uma professora?

Madalena: Ah...

Vera: Achas que faz o mesmo que a educadora?

Madalena: Não...

Vera: Então?

Madalena: Ela escreve.

Vera: Ela escreve... E mais?

Madalena: Escreve os nomes... porta mal.

Vera: Escreve os nomes de quem se porta mal?

Madalena: Não.

Vera: Não? Então?

Madalena: Também ajuda.

Vera: Também ajuda... E achas que faz mais coisas?

Madalena: E ajuda a fazer coisas difíceis.

Vera: Ajuda a fazer coisas difíceis... Mas achas as coisas aqui fáceis?

Madalena: Às vezes umas coisas sim e outras coisas não.

Vera: Tudo bem. E achas que não faz mais nada?

Madalena: Não.

Vera: Não? Muito bem. Já acabou então Madalena.

## ANEXO 14 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2 MADALENA

Vera: Olha lembras-te da Vera andar a fazer umas perguntas depois até vos pedi para fazerem uns desenhos e tudo?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Eu ainda ando nisso vê lá. E então eu queria-te fazer mais umas perguntinhas posso?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Desta vez são pequeninas. Tu lembras-te porque é que ias ao jardim de infância?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Lembraste? Já não te lembras? Já não te lembras de nada do jardim de infância?

Madalena: Não. Nada nada nada.

Vera: Nada nada nada nada?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Nem o que é que fazias lá com a...

Madalena: Só me lembro de brincar com os amigos.

Vera: Só te lembras de brincar?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Hum... (Ruídos) Só te lembras de brincar com os teus amigos... Hum... Ok. E o que é que os meninos e meninas fazem no primeiro ano?

Madalena: Estudam.

Vera: Estudam e mais?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Não fazem mais nada é só estudar aqui?

Madalena: Aprendemos.

Vera: E aprendem o quê?

Madalena: o pa pe pi po pu.

Vera: Então aprendem letras é isso? Aprendem a ler?

Madalena: (Silêncio)

Vera: E aprendem mais alguma coisa?

Madalena: Mais alguma coisa que é... A... A... A...

Vera: (Risos) Não tenhas vergonha diz.

Madalena: (Silêncio)

Vera: É mais letras que querias dizer? Ok. Então aprendem a ler. Tudo bem. E tu pensaste que o primeiro ciclo ia ser diferente?

Madalena: Sim.

Vera: Porquê? Porque é que tu pensavas que era diferente?

Madalena: Porque às vezes da escola da pré tem umas coisas e depois na escola dos grandes não tem outra coisa igual à da pré.

Vera: Hum... Ah! Afinal então lembraste de coisas da pré vê lembraste que tinham coisas diferentes.

Era só é só por isso que é diferente?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Ok. E tu estás a gostar do primeiro ciclo?

Madalena: Sim.

Vera: Porquê?

Madalena: Porque aprendemos a ler.

Vera: É? É por isso que estás a gostar?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Ok. O que é que tu gostas mais aqui no primeiro ciclo?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Uma coisa que tu gastes muito muito muito.

Madalena: De brincar com os meus amigos.

Vera: Sim...

Madalena: De aprender a ler.

Vera: Também gostas de aprender a ler?

Madalena: E de aprender as letras.

Vera: Boa. E o que é que tu gostas menos?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Há alguma coisa que tu gastes menos? Não? Gostas de tudo?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Ok. E o que é que faz um professor ou uma professora?

Madalena: Ajuda quem não consegue fazer.

Vera: Ajuda a ensinar? Ok. E mais?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Mais alguma coisa?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Não? E o que é que faz um educador ou uma educadora?

Madalena: Faz ajudar os amigos. Se magoarem elas ajudam.

Vera: Sim.

Madalena: (Silêncio)

Vera: E não faz mais nada? Não te lembras de mais nada?

Madalena: Não.

Vera: Ok. Então a professora a professora não a Vera não sou tua professora mas agora já estou a falar como professora. Sabes que eu estou a dar aulas aos meninos do segundo ano agora. É é. Eu trouxe aqui os desenhos que tu fizeste pra mim da outra vez lembraste de teres feito os desenhos?

Madalena: (Silêncio)

Vera: E eu pedi-te para tu desenhares uma educadora ou um educador e tu desenhaste assim. Tu mudavas alguma coisa no teu desenho?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Mudavas o quê?

Madalena: Mudei que agora eu desenho melhor.

Vera: Hum...

Madalena: E também que eu agora já pinto melhor.

Vera: (Risos) Então mas tu desenhaste aqui a educadora de boca aberta porque ela estava a gritar muito alto. Tu desenhavas igual? Estava assim de boca aberta?

Madalena: N...

Vera: Não? Então desenhavas como?

Madalena: Era com uma boca a sorrir.

Vera: (Risos) A sorrir? Porquê?

Madalena: Porque eu gosto de/ a... as bonecas que faço na escola é assim e esta eu faço a boca a sorrir.

Vera: Ai é? Hum... Então eles estão sempre contentes, é isso?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Ok. E depois eu pedi-te para desenhar (Ruído) Ai desculpa. Para tu desenhares uma professora e tu desenhaste assim. Desenhavas diferente?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Também?

Madalena: Sim.

Vera: Porquê? Porque desenhavas melhor também é isso?

Madalena: (Silêncio)

Vera: E não mudavas mais nada?

Madalena: Eu lembro fazer este assim.

Vera: Hum...

Madalena: Eu agora a a professora ensinou a fazer uma curva e ensinou a fazer assim.

Vera: Ah ok.

Madalena: Porque eu eu eu a a a professora ensinou que não é só um risco.

Vera: Hum... Então ela ensinou-te a desenhar melhor é isso?

Madalena: Sim.

Vera: Ok. E não mudavas mais nada então?

Madalena: (Silêncio)

Vera: E depois eu pedi-te para tu desenhares o jardim de infância e tu desenhaste assim. Ah! Desenhavas diferente?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Alteravas alguma coisa? O que é que tu alteravas?

Madalena: Ah... Eu agora fazer o cabelo assim.

Vera: Hum...

Madalena: Assim faço uma curva assim e outa assim e outa assim e outa assim.

Vera: Hum... Ok. Então fazes mais cabelo é isso? Mas aqui desenhavas mais alguma coisa do jardim de infância?

Madalena: (Silêncio)

Vera: Não?

Madalena: Não.

Vera: Então era só mesmos os meninos que tu desenhavas melhor é isso? E depois eu pedi-te para tu desenhares a escola e tu desenhaste assim. Alteravas alguma coisa no desenho?

Madalena: Sim. Eu os meninos agora quer dizer esta curva toda.

Vera: Hum...

Madalena: Faço assim e depois assim e depois faço o telhado e depois faço (Não consigo perceber).

Vera: Desenhavas então mesmo uma casa é isso?

Madalena: Quadrada.

Vera: Com um quadrado. Ok.

Madalena: A casa era um quadrado.

Vera: E desenhavas mais alguma coisa? Da escola?

Madalena: Não.

Vera: Então desenhavas só mesmo a parte de fora da escola mas melhor é isso?

Madalena: Sim porque podia fazer aqui a curv...

Vera: Curva...

Madalena: Faço aqui e aqui.

Vera: Hum... Ok. Está bem! Muito bem e já acabou.

## ANEXO 15 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1 RUI

Vera: Rui deixas a Vera gravar?

Rui: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Vou-te fazer umas perguntas sobre o que tu achas que é o primeiro ciclo, esta bem?

Rui: Sim

Vera: Sabes o que é o primeiro ciclo?

Rui: Sim

Vera: Então porque é que vens ao jardim de infância?

Rui: Errr.... Venho para aprender.

Vera: Vens aprender? E o que é que se faz num jardim de infância?

Rui: Brincamos.

Vera: E faz-se mais alguma coisa?

Rui: E vai-se para o recreio.

Vera: Vais para o recreio? E é só?

Rui: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: E o que é que faz uma educadora, sabes?

Rui: É... Manda.

Vera: Manda? Manda o quê?

Rui: Nos meninos.

Vera: Manda nos meninos?

Rui: Sim.

Vera: E é só?

Rui: Sim.

Vera: Sim? E o que é que os meninos e as meninas fazem quando vão para o primeiro ano? Quando vão para o primeiro ciclo, sabes?

Rui: Ficam a conhecer outros meninos.

Vera: Ficam a conhecer outros meninos? E não fazem lá mais nada?

Rui: Sim.

Vera: Fazem mais o quê?

Rui: Er... Trabalhos de casa.

Vera: Trabalhos de casa? E mais?

Rui: E os trabalhos da escola.

Vera: Os trabalhos da escola... E mais? Sabes?

Rui: Er... (Acena que não com a cabeça)

Vera: E achas que o primeiro ano vai ser igual ou diferente do jardim de infância?

Rui: Diferente.

Vera: Porquê?

Rui: Porque tem mesas.

Vera: Então mas ali também tens mesas.

Rui: Mas são mesas pequeninas.

Vera: Lá tem mesas pequeninas? E achas que é só essa a diferença? O resto vai ser tudo igual?

Rui: Er... Não.

Vera: Então?

Rui: Não tem áreas.

Vera: Não tem áreas? Hum... E é só o que vai ser diferente?

Rui: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Está bem.

Rui: E porque tem intervalos.

Vera: Hm... Ok. E já alguém te disse como é que vai ser o primeiro ano?

Rui: Eh....

Vera: Já alguém te falou disso?

Rui: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Quem?

Rui: A minha prima.

Vera: A tua prima? E o que é que ela te disse?

Rui: Er... Hm... Disse que a primária era fixe.

Vera: Disse que a primária era fixe? E disse mais alguma coisa sobre a primária?

Rui: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Não? E já foste a alguma escola do primeiro ciclo?

Rui: Er....

Vera: Onde os meninos frequentam o primeiro ano?

Rui: Não.

Vera: Nunca foste a nenhuma? E ali ao centro escolar no Telheiro?

Rui: Fui.

Vera: Então lá há o primeiro ano também, ou não?

Rui: Sim.

Vera: Então já foste! Estavas-me a enganar!

(Risos)

Vera: E tu queres ir para o primeiro ano?

Rui: Sim.

Vera: Porquê?

Rui: Porque... Porque eu gosto.

Vera: Gostas é? E se pudesses escolher, escolhias ficar aqui no jardim de infância ou ir para o primeiro ano?

Rui: Ir para o primeiro ano.

Vera: E porquê?

Rui: Porque eu quero.

Vera: Porque tu queres?

Rui: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: E tu sabes o que faz um professor ou uma professora?

Rui: Sei.

Vera: O quê?

Rui: Escreve no caderno.

Vera: Escreve no caderno.. E mais alguma coisa?

Rui: Er... (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Não? É só escrever no caderno o que ela faz?

Rui: E mandar.

Vera: E mandar? E mais alguma coisa?

Rui: E chamar os meninos para dentro.

Vera: E chamar os meninos para dentro... E mais?

Rui: E mais nada.

Vera: E mais nada? É só?

Rui: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Sim?

Rui: (Acena que sim com a cabeça)

## ANEXO 16 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2 RUI

Vera: Tu sabes porque é que ias ao jardim de infância?

Rui: (Silêncio)

Vera: Não sabes?

Rui: Não.

Vera: Não? Ai agora já não sabes? Não fazias lá nada...

Rui: Fazia.

Vera: Fazias? Então achas que não tinha importância ires ao jardim de infância?

Rui: Não.

Vera: Achas que não?

Rui: (Silêncio)

Vera: E o que é que os meninos e meninas fazem no primeiro ano aqui no primeiro ciclo?

Rui: Er... Brincamos aos quantos queres.

Vera: (Risos) Brincam aos quantos queres? E não fazem mais nada?

Rui: Er... Sim também jogamos à bola no nosso dia.

Vera: Jogam à bola e mais?

Rui: E jogamos nos matraquilhos.

Vera: E é só jogos que vocês fazem? Não faz/ por enquanto não fazem mais nada?

Rui: Também fazemos os trabalhos.

Vera: Também fazem trabalhos? E tu gostas de fazer os trabalhos?

Rui: (Silêncio)

Vera: E são trabalhos de quê?

Rui: Er...

Vera: Consegues-me explicar?

Rui: Er... Não.

Vera: Não? Ok. Mas tu gostas de fazer esses trabalhos?

Rui: (Silêncio)

Vera: Sim? Então e o primeiro ano é igual ou é diferente do jardim de infância?

Rui: Diferente.

Vera: Porquê consegues-me dizer? Então?

Rui: Porque as mesas tão trocadas.

Vera: (Risos) Porque as mesas estão trocadas? Então?

Rui: E por não há... E porque não há não há não há não há não há brinquedos dentro da aula só há fora.

Vera: Ah ok. E no jardim de infância tinhas os brinquedos dentro da sala não era?

Rui: (Silêncio)

Vera: E estás a gostar do primeiro ciclo?

Rui: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Porquê?

Rui: Porque é fixe.

Vera: (Risos) É fixe? E porque é que achas que é fixe?

Rui: Porque tem um recreio buéda fixe.

Vera: Tens um recreio muito fixe? É muito grande não é?

Rui: É.

Vera: E o quéque e o que é que gostas mais aqui? No primeiro ciclo?

Rui: Jogar à bola.

Vera: Jogar à bola? E o que é que tu gostas menos?

Rui: De jogar matraquilhos.

Vera: De jogar matraquilhos? E o que é que faz um professor ou uma professora?

Rui: Ensina.

Vera: Ensina? E o que é que faz um educador ou uma educadora?

Rui: Er... Não sei.

Vera: Não sabes? Hum... Achas que ela não ensinava nada?

Rui: Sim.

Vera: Sim? Mas ensina menos que um professor ou uma professora é isso que estás a dizer?

Rui: (Silêncio)

Vera: Hum... Estás a fazer que sim com a cabeça é que depois o gravador não grava o sim com a cabeça tens que responder mesmo tá bem? Então e tu foste bem recebido aqui na escola ada/adaptaste-te bem?

Rui: Sim.

Vera: Sim? Olha lembraste destes desenhos? Sabes de quem é que são?

Rui: Não.

Vera: São teus (risos) estes desenhos aqui são teus olha este era o teu desenho do jardim de infância. Mudavas alguma coisa aqui?

Rui: Não.

Vera: Não? Continuas a achar que é assim o jardim de infância?

Rui: (Silêncio)

Vera: Sim? E esta era o desenho da educadora. Também mudavas alguma coisa?

Rui: Não.

Vera: Não? Fazias igual?

Rui: (Silêncio)

Vera: Sim? Este era o teu desenho do professor. Mudavas alguma coisa?

Rui: (Acenou não com a cabeça)

Vera: Também fazias igual?

Rui: (Silêncio)

Vera: E este era da escola do primeiro ciclo.

Rui: Er... Mudava.

Vera: Mudavas o quê?

Rui: Er... Mudava... Punha recreio.

Vera: Punhas um recreio?

Rui: (Silêncio)

Vera: E não mudavas mais nada?

Rui: Não.

Vera: Não fazias lá dentro só fazias assim a estrutura da parte de fora na mesma?

Rui: (Silêncio)

Vera: É? Ok então aqui só falta o recreio. E de resto não falta mais nada. Pronto muito bem.

## ANEXO 17 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1 DAVID

Vera: Então tu deixas gravar, não é David?

David: Sim.

Vera: Deixas?

David: Estás a gravar?

Vera: Já está a gravar. Está a gravar os dois! Posso fazer as perguntas?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Porque é que vens ao jardim de infância?

David: Para aprender as coisas.

Vera: Para aprenderes que coisas?

David: Experiências.

Vera: (Riso) Para aprenderes experiências? E só aprendes experiências?

David: (acena que não com a cabeça)

Vera: Não? Então aprendeste mais o quê?

David: Vulcões.

Vera: Vulcões... E mais?

David: Planetas...

Vera: E mais? Só aprendes? Não fazes mais nada?

David: (Acena que não com a cabeça)

Vera: É só aprender?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Pronto. E o que é que faz a educadora?

David: Ajuda-nos a fazer as experiências.

Vera: Ajuda a fazer as experiências? Não faz mais nada, a educadora?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Faz mais o quê?

David: Ajuda-nos a fazer, a aprender as coisas.

Vera: Ajuda a aprender as coisas? E o que é que os meninos e as meninas fazem no primeiro ano? O que é que achas que eles fazem lá, no primeiro ciclo?

David: Coro.

Vera: Coro? Cantam?

David: Coro!

Vera: Coro? O que é que é o coro?

David: É cantar.

Vera: Ah!

David: E...E... E nós temos... Nós abrimos assim (Faz gestos com as mãos) a boca toda e fica assim a boca e fazemos assim (abre e fecha a boca) a boca.

Vera: Ah! E o que é que se faz mais no primeiro ciclo?

David: Trabalha-se muito.

Vera: Trabalha-se muito? Achas que se trabalha muito?

David: Faz-se muitos trabalhos, faz-se muitos trabalhos e temos que andar sempre sentados.

Vera: Têm que andar sempre sentados?

David: Na escola.

Vera: E achas que não fazem lá mais nada, sem ser trabalhar e estar sentados?

David: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Achas que não?

David: Acho que eles, acho que eles... Acho que eles fazem os trabalhos sempre... Eles... Eles fazem os trabalhos de casa... Fazem os trabalhos na mesa.

Vera: Hum...

David: Trabalha-se na mesa. E depois é que é... E depois é só recreio e depois eles brincam e trabalham um bocado e voltam a brincar.

Vera: Então achas que o primeiro ano vai ser igual ou vai ser diferente daqui do jardim?

David: Vai ser diferente.

Vera: Diferente? E porquê? Porque é que é diferente?

David: Porque vocês... Porque vocês fazem, vocês são simpáticas connosco e fazem muitas coisas connosco.

Vera: E achas que lá não vão ser simpáticas para ti?

David: (acena que não com a cabeça)

Vera: Achas que não?

David: (acena que não com a cabeça)

Vera: E já alguém te disse como é que vai ser o primeiro ano?

David: Não.

Vera: Ainda ninguém te falou disso?

David: Não.

Vera: Então... E tu já foste a alguma escola do primeiro ciclo, onde os meninos frequentam o primeiro ano? Também nunca foste?

David: (acena que não com a cabeça)

Vera: E tu queres ir para o primeiro ano?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Queres? Porquê?

David: Porque eu gosto de ir para a escola.

Vera: Gostas de ir para a escola?

David: Eu gosto dos trabalhos de casa.

Vera: Boa. E se pudesses escolher ficavas aqui no jardim de infância ou querias ir para o primeiro ciclo?

David: Para o primeiro ano.

Vera: Para o primeiro ano? Porquê?

David: Porque eu gostava...

Vera: E o que é que tu achas que faz um professor ou uma professora?

David: Ajuda a fazer os trabalhos.

Vera: Ajuda-te a fazer os trabalhos? E ajuda só? Acha que não faz mais nada?

David: (acena que sim com a cabeça)

Vera: Achas que faz mais o quê?

David: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Mais nada?

David: (acena que não com a cabeça)

## ANEXO 18 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2 DAVID

Vera: Porque é que ias ao jardim de infância? Lembras-te?

David: Pr'áprender.

Vera: Dá-me um exemplo daquilo que tu aprendeste.

David: Aprendi.. Ahm...

Vera: Aprendeste a fazer o quê?

David: (Silêncio)

Vera: Não consegues dar um exemplo? Do qu' é que aprendeste lá?

David: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Mas aprendias coisas, é isso?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Ok. E o que é que os meninos e meninas fazem no primeiro ano? Quando vão para o primeiro ciclo?

David: Aprendem a ler e a escrever...

Vera: A ler, a escrever... E é só?

David: (Acena que sim com a cabeça).

Vera: Ok. E achas que é diferente ou é igual ao jardim de infância?

David: É diferente.

Vera: Hum... Então e tu pensavas que o primeiro ano aqui no primeiro ciclo ia ser diferente?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Então, pensavas que ia ser como?

David: Diferente porque cá, eu pensava que já ia ser diferente porque já me portava melhor e depois aprendia mais... Mais não, aprendia muito mais na pré, mas cá aprendo a ler e lá não.

Vera: Então aprendes coisas diferentes, é isso que tás a querer dizer?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: E estás a gostar do primeiro ciclo?

David: Sim.

Vera: Porquê?

David: (Silêncio)

Vera: Ok. E o que é que tu gostas mais no primeiro ciclo?

David: Brincar.

Vera: De brincar? E o que é que tu gostas menos? Aqui do primeiro ciclo?

David: (Sussurra) Trabalhar!

Vera: Gostas menos de trabalhar?

David: Eu odeio trabalhos.

Vera: Mas estás a gostar do primeiro ciclo?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Sim? Ok. Então e o que é que faz uma professora ou um professor?

David: Explica-nos o que é para fazer.

Vera: Sim... E mais?

David: E ajuda-nos quando nós temos dificuldades. Eles ajudam-nos e percebem mais.

Vera: Hm.. E então o que faz um educador ou uma educadora?

David: (Silêncio)

Vera: Ainda te lembras?

David: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Mas é diferente?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: É? E consegues-me explicar porque é que é diferente?

David: É diferente porque explicam-nos mais coisas e falam connosco.

Vera: Hum... Mas quem é que explica mais coisas, o educador ou o professor? Quem é que explica mais, o professor ou o educador? Na tua opinião.

David: O educador.

Vera: O educador explica mais? Ok. Então eu não sei se tu te lembras, mas eu trouxe os teus desenhos. Ahahaha!

David: Tens aí os desenhos?

Vera: Tenho, aqueles que vocês me fizeram, que eu vos pedi. Eu guardei. Deixa-me só procurar os teus, que eu trouxe os dos teus colegas também.

David: É esse.

Vera: É.. este é o teu, este é o teu, este é o teu. Tenho aqui os teus desenhos.

David: É para fazer?

Vera: Não. Ora então tu fizeste o desenho... Este era da professora. Lembraste?

David: Este não é meu.

Vera: É. Olha aqui o teu nome. A tua assinatura. Não há como enganar, este foi o desenho que fizeste, eu pedi para desenhares uma professora e tu desenhaste isto. Mudavas alguma coisa no desenho? Agora?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Mudavas? O quê?

David: Pintava melhor e fazia-a mais magrinha.

Vera: (Gargalhada) Achas que ela está muito gorda?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Tu é que a fizeste assim, não mudavas mais nada? Era só mesmo a forma como tu pintaste e a estrutura física da professora? Era só o que mudavas?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: O resto era igual?

David: E isto e este... Mudava tudo.

Vera: Mudavas tudo? E aqui nem lhe fizeste braços nem nada.

David: Pois...

Vera: Esqueceste-te?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Ah! E então... E depois eu pedi para tu desenhares a educadora ou educador. Tu primeiro desenhaste este. E depois eu pedi para tu desenhares só mesmo a educadora e tu desenhaste este. Mudavas alguma coisa? No da educadora?

David: As pernas, o cabelo, a cara. Tudo.

Vera: Mudavas tudo? Mas porquê, porque era só para desenhares melhor? Ou querias fazer alguma coisa diferente? Aqui nos olhos...

David: Porque agora já sei fazer muito melhor.

Vera: Ah! Mas era só por isso que mudavas?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Ok. E então e aqui.. Este foi o desenho que fizeste do jardim de infância. Mudavas alguma coisa?

David: Eu não tou a perceber o que é que é isso.

Vera: (Risos) Olha, eu vou-te dizer o que tu me disseste na altura. Isto eram as escadas, isto eram as madeiras, e isto era o escorrega.

David: Pois...

Vera: Lembras-te daquele escorrega que havia lá? No jardim? Era esse. Depois isto aqui era um triciclo e isto era o chão preto ao pé do escorrega. Se tu pudesses fazer o desenho outra vez como é que tu desenhavas?

David: Melhor.

Vera: Melhor? Mas desenhavas o quê? Só o escorrega na mesma?

David: (Sussurros)

Vera: Tu desenhaste esta parte porquê? Devia de ser o que tu gostavas mais... No jardim... Era isso?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Mas desenhavas na mesma esta parte? Não desenhavas mais nada?

David: Oh, desenhava mais coisas.

Vera: Como o quê?

David: O coiso do futebol, também gosto.

Vera: Ai desenhavas mais a parte de fora era isso? Desenhavas só esta parte?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Hum... E depois... Hum... Este eu pedi-te para desenhares uma sala do primeiro ciclo. Não... Pedi-te só para desenhares a escola do primeiro ciclo. Assim é que é. E tu desenhaste isto. Mudavas alguma coisa?

David: (Silêncio)

Vera: Isto era a professora, isto era o quadro, isto era a mesa onde os meninos estavam. Os bancos, tu disseste que tinhas desenhado bancos porque não conseguias fazer cadeiras.

David: (Risos)

Vera: (Risos) Já não te lembravas pois não? Desenhavas diferente também?

David: As cadeiras.

Vera: (Risos) Mas acrescentavas mais alguma coisa? Se fosses fazer outra vez e eu te pedisse assim. Desenha-me uma escola do primeiro ciclo. Tu desenhavas o quê? Desenhavas isto?

David: Não.

Vera: Então, desenhavas o quê?

David: Melhor.

Vera: Mas sem ser melhor, desenhavas outras coisas? Ou desenhavas na mesma o quadro, as cadeiras...

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Era o que tu desenhavas?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Ok. E a professora também?

David: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Sim? Está feito! Era só isto que eu queria saber de ti.

David: Oh. Não é para fazer desenhos?

Vera: Não. Tu querias?

David: (Acena que sim com a cabeça)

## ANEXO 19 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 1 MIGUEL

Vera: A Vera vai-te fazer umas perguntas, está bem? (Ruídos)

Miguel: (Acenou sim com a cabeça)

Vera: Porque é que vens ao jardim de infância? Porque é que vens para aqui?

Miguel: (Silêncio)

Vera: Ainda estás meio a dormir... Acorda!

Miguel: (Risos)

Vera: Não sabes?

Miguel: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Não? É porque a mãe diz para vires, é porque gostas de vir brincar, porque queres vir ver os teus amigos... Não sabes?

Miguel: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Não? E o que é que se faz num jardim de infância? O que é que fazemos aqui?

Miguel: Fazer experiências.

Vera: Fazer experiências? E mais, fazemos mais alguma coisa?

Miguel: (Silêncio)

Vera: Não te lembras?

Miguel: (Silêncio)

Vera: Não fazemos mais nada? (Ruídos) Hum?

Miguel: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Não? Não? E o que é que faz um educador ou uma educadora, sabes? O que é que faz?

Miguel: (Silêncio)

Vera: Sabes?

Miguel: (Acena que não com a cabeça)

Vera: E o que é que os meninos e meninas fazem quando vão para o primeiro ano, sabes?

Miguel: Apendem a... Apendem a escrever.

Vera: Apendem a escrever? E fazem lá mais alguma coisa?

Miguel: (Silêncio)

Vera: Sabes se eles fazem mais alguma coisa?

Miguel: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Não? E achas que o primeiro ano vai ser igual ou diferente do jardim de infância?

Miguel: Diferente porque lá ninguém brinca.

Vera: Ninguém brinca? No primeiro ano?

Miguel: Não só trabalham.

Vera: Só trabalham? E já alguém te disse como é que vai ser o primeiro ano?

Miguel: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Não? E já foste a alguma escola do primeiro ciclo onde os meninos andam no primeiro ano?

Miguel: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Já? E o que é.. e o que..

Miguel: Na escola do Telheiro.

Vera: Foste ao telheiro? E gostaste de lá ir?

Miguel: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: E o que é que viste lá?

Miguel: Escola...

Vera: E o que é que viste lá?

Miguel: Só qu'ê só qu'ê só qu'ê só qu'ê a escola do almoço a a escola do Telheiro.

Vera: Hum.

Miguel: Mas algum.

Vera: Hum. E tu queres ir para o primeiro ano?

Miguel: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Queres? Porquê?

Miguel: Porque eu quero aprender a escrever.

Vera: Hum.. E se pudesses escolher ficavas aqui no jardim de infância ou ias para o primeiro ano?

Miguel: Ficar aqui.

Vera: Queres ficar aqui?

Miguel: Um ano.

Vera: Queres ficar aqui mais um ano?

Miguel: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: É isso? E depois já queres ir para o primeiro ciclo?

Miguel: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Hum... E tu sabes o que é que faz um professor ou uma professora?

Miguel: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Não sabes?

Miguel: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Não? Está bem.

## ANEXO 20 – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 2 MIGUEL

Vera: Porque é que tu ias ao jardim de infância? Lembraste?

Miguel: Lembro.

Vera: Lembraste porque é que tu ias?

Miguel: (Silêncio)

Vera: Já não te lembras?

Miguel: Ah... Porque os meus pais gostavam mais... Porque os meus pais buscavam-me mais cedo.

Vera: Ao jardim de infância? Mas porque é que tu ias para lá era só porque os teus pais te punham lá, era isso?

Miguel: Sim porque lá eles não se atrasavam.

Vera: Hum... E agora atrasam-se?

Miguel: Não. Só três dias que se atrasaram.

Vera: (Risos)

Miguel: Só três dias.

Vera: (Risos) Eles adormeceram? Foi?

Miguel: Não.

Vera: Então mas não te lembras do que é que ias lá fazer?

Miguel: Não.

Vera: No jardim de infância?

Miguel: Não.

Miguel: Não te lembras? Tudo bem. Então e o que é que os meninos e meninas fazem no primeiro ano? Quando vêm para aqui para o primeiro ciclo?

Miguel: Er... (Silêncio) Fazer có... Fazer coisas. Ca.. C'aprendem. Quando eu vim para o primeiro ano, fazerem.

Vera: Não mas e tu, o que é que fazer aqui na escola?

Miguel: Muitas coisas.

Vera: E não me consegues dar um exemplo?

Miguel: Atividades.

Vera: Atividades? Hum... E o que é que fazes nessas atividades?

Miguel: Er... Coisas.

Vera: Coisas? Tudo bem! E então e tu pensaste que ia ser diferente? O primeiro ciclo? Antes de vires para cá, pensavas que ia ser diferente?

Miguel: Não.

Vera: Não? Já sabias que ia ser assim?

Miguel: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: E o que é que tu gostas mais daqui?

Miguel: Eu já id.. ido aqui.

Vera: Eu sei eu sei, viemos todos juntos com a prof.. com a Educadora Ana, não foi?

Miguel: Mas eu espireitei a minha sala.

Vera: Ah! Tu foste espireitar a sala? Foi?

Miguel: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: E estás a gostar do primeiro ciclo?

Miguel: Sim.

Vera: Sim? Porquê?

Miguel: Aprendemos a ver e contas.

Vera: Então e o que é que tu gostas mais aqui no primeiro ciclo?

Miguel: Er... Er... É de escrever as frases.

Vera: E o que é que tu gostas menos?

Miguel: Hum... Er... Hum...

Vera: Não há nada que tu gostes menos?

Miguel: Não.

Vera: Gostas de tudo? Boa! E o que é que faz um professor ou uma professora?

Miguel: Er... Tira as dificuldades.

Vera: Hum?

Miguel: Tira as dificuldades.

Vera: E um educador ou uma educadora?

Miguel: Er.. Ensina.

Vera: Ensina? A educadora ensina?

Miguel: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: A educadora Ana ensinava muito, era?

Miguel: Ensinava.

Vera: Ok. E agora... Lembras-te de eu ter pedido para vocês fazerem uns desenhos. (Ruído) Eu pedi para tu desenhares um educador ou uma educadora, e tu desenhaste assim. Tu alteravas alguma coisa aqui no desenho?

Miguel: Er... Alterava.

Vera: O que é que tu alteravas?

Miguel: Er.. O que é alterar?

Vera: Alterar? O que é que tu fazias diferente.

Miguel: Er...

Vera: Ou fazias igual?

Miguel: Fazia igual.

Vera Fazias igual? Não mudavas nada?

Miguel: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Não? Ok. E depois eu pedi-te para desenhares um professor ou uma professora e tu desenhaste assim.

Miguel: (Sorri)

Vera: (Risos) Já não te lembravas pois não?

Miguel: (Acena que não com a cabeça)

Vera: Tu desenhavas diferente alguma coisa?

Miguel: Er... Também não.

Vera: Também não? Também desenhavas assim?

Miguel: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Ok. Ai. (Ruídos) Tu desenhaste o cão da professora. Com umas orelhas grandes.

Miguel: Sim, está aqui a comida dele especial.

Vera: Aqui era a sopa da professora, foi o que tu me disseste na altura, e aqui era o balde dos ossos para o cão comer. E depois eu pedi para tu desenhares o jardim de infância e tu desenhaste assim.

Miguel: Eia tanto carro. Este vai praqui este vai prali este vai...

Vera: E tu desenhavas alguma coisa diferente no jardim de infância?

Miguel: A erva.

Vera: A erva? Então fazias como?

Miguel: Às vezes pinto e outras vezes faço riscos.

Vera: Hum... Ok ok. E era só o que tu fazias diferente?

Miguel: Sim.

Vera: E ainda tenho aqui mais um, pedi para desenhares a escola.

Miguel: Ah! (Risos) Buéda fixe.

Vera: Espera aí.. Eu pedi para desenhares a escola e tu desenhaste assim.

Miguel: (Risos) (Ruído) Não meti não trabalharam para não brincar.

Vera: Pois eles estavam de castigo não te lembras? Que tu os fizeste de castigo?

Miguel: Há muitas folhas mas aqui como não sei fazer livros.

Vera: Armários com folhas de contas. Disseste que eram de contas. Desenhavas diferente?

Miguel: Er...

Vera: A escola?

Miguel: Er... Não, só os meninos sentados.

Vera: Desenhavas os meninos sentados?

Miguel: Os meninos sentados, as pernas diferentes porque eu fiz no desenho de pé.

Vera: Pois foi

Miguel: Porque eu.. Mas.. Mas.. Tenho que desenhar mais melhor que já consigo.

Vera: Já consegue fazer melhor, é isso? Então se desenhasses outra vez a escola desenhavas as folhas também?

Miguel: Fazia talvez com livros.

Vera: Punhas na mesma os móveis com os livros é isso?

Miguel: (Acena que sim com a cabeça)

Vera: Ok.

## ANEXO 21 - GUIÃO ENTREVISTA 1

**Tema:** Concepções das crianças de 5 e 6 anos acerca do jardim de infância e do 1º ciclo do ensino básico.

**Entrevistado/a:** Criança X.

**Objetivo Geral:** Conhecer as concepções das crianças de 5 e 6 anos quanto às suas representações sociais sobre educação o jardim de infância, o 1º ciclo do ensino básico, o/a educador/a, o/a professor/a e verificar se existiu algum tipo de influência por parte de outros na formação destas mesmas representações.

**Local:** Jardim de Infância

**Meio de Comunicação:** Oral

**Dia e Hora:** a definir com os entrevistados

Determinação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>Bloco A</b> – Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Legitimar a entrevista;</li> <li>❖ Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Informar o/a entrevistado/a sobre a investigação relacionada com as representações sociais inerentes ao jardim de infância e ao 1º ciclo do ensino básico;</li> <li>❖ Explicar a importância da sua colaboração na mesma;</li> <li>❖ Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista.</li> </ul>	Tempo Médio: 5 minutos

<p><b>Bloco B</b> – Representações sociais sobre o jardim de infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, educador/a e professor/a.</p>	<p>❖ Conhecer as conceções da criança sobre a função do jardim de infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, educador/a e professor/a.</p>	<p>❖ Solicitar à criança que fale sobre as funções inerentes ao jardim de infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, ao/à educador/a e ao/à professor/a.</p> <p><b>Questões de reforço:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque é que vens ao jardim de infância?</li> <li>- O que se faz num jardim de infância?</li> <li>- O que faz um/a educador/a?</li> <li>- O que é que os meninos e meninas fazem no primeiro ano?</li> <li>- O primeiro ano vai ser igual ou diferente do jardim de infância? Porquê?</li> <li>- Já alguém te disse como vai ser o primeiro ano? Quem?</li> <li>- Se sim, o que te disseram sobre o primeiro ano?</li> <li>- Já foste a uma escola do 1º ciclo onde os meninos frequentam o primeiro ano?</li> <li>- Queres ir para o primeiro ano? Porquê?</li> <li>- Se pudesses escolher, querias ficar no jardim de infância ou ir para o primeiro ano?</li> <li>- O que faz um/a professor/a?</li> </ul>	<p>Tempo Médio: 5 a 10 minutos</p>
---	--	--	------------------------------------

## ANEXO 22 – GUIÃO ENTREVISTA 2

**Tema:** Representações Sociais das crianças de 6 e 7 anos acerca do jardim de infância e do 1º ciclo do ensino básico.

**Entrevistado/a:** Criança X.

**Objetivo Geral:** Conhecer as representações sociais das crianças de 6/7 anos quanto às suas representações sociais sobre educação o jardim de infância, o 1º ciclo do ensino básico, o/a educador/a, o/a professor/a e verificar se existiu algum tipo de influência por parte de outros na formação destas mesmas representações.

**Local:** Escola Verde e laranja

**Meio de Comunicação:** Oral

**Dia e Hora:** a definir com os entrevistados

Determinação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>Bloco A</b> – Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Legitimar a entrevista;</li> <li>❖ Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Relembrar o/a entrevistado/a sobre a investigação relacionada com as representações sociais inerentes ao jardim de infância e ao 1º ciclo do ensino básico;</li> <li>❖ Explicar a importância da sua colaboração na mesma;</li> <li>❖ Solicitar a autorização para gravação de vídeo da entrevista.</li> </ul>	<p>Tempo Médio:</p>

<p><b>Bloco B</b> – Representações sociais sobre o jardim de infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, educador/a e professor/a.</p>	<p>❖ Conhecer as representações sociais da criança sobre a função do jardim de infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, educador/a e professor/a.</p>	<p>❖ Solicitar à criança que fale sobre as funções inerentes ao jardim de infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, ao/à educador/a, ao/à professor/a, bem como a sua opinião sobre o primeiro ciclo e o que está a gostar menos e mais neste novo contexto.</p> <p><b>Questões de reforço:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque é que ias ao jardim de infância?</li> <li>- O que é que os meninos e meninas fazem no primeiro ano?</li> <li>- O primeiro ano é igual ou diferente do jardim de infância? Porquê?</li> <li>- Pensaste que o primeiro ciclo ia ser diferente? Porquê?</li> <li>- Estás a gostar do primeiro ciclo? Porquê?</li> <li>- O que gostas mais no primeiro ciclo?</li> <li>- O que gostas menos no primeiro ciclo?</li> <li>- O que faz um/a professor/a?</li> <li>- O que faz um/a educador/a?</li> </ul>	<p>5 a 10 minutos</p>
---	---	---	-----------------------

<p><b>Bloco C</b> – Representações sociais sobre o jardim de infância e 1º Ciclo do Ensino Básico.</p>	<p>❖ Conhecer as representações sociais da criança sobre a função do jardim de infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, educador/a e professor/a.</p>	<p>❖ Solicitar à criança que fale sobre as alterações que realizariam aos desenhos criados no mês de maio/junho inerentes ao jardim de infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, ao/a educador/a e ao/a professor/a.</p> <p><b>Questões de reforço:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que alteravas no desenho que fizeste sobre o primeiro ciclo? Porquê?</li> <li>- O que alteravas no desenho que fizeste sobre o jardim de infância? Porquê?</li> <li>- O que alteravas no desenho que fizeste sobre o/a professor/a? Porquê?</li> <li>- O que alteravas o desenho que fizeste sobre o/a educador/a? Porquê?</li> </ul>	<p>5 a 10 minutos</p>
--	---	---	-----------------------

## ANEXO 23 – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

### Primeira entrevista

<b>Tema I – Percurso educativo</b>			
<b>1. Categoria – Ingresso na EPE</b>			
<b>1.1. Entrada no JI</b>			<b>Observações</b>
<b>1.1.1. Fatores que levaram as crianças a frequentar o JI</b>	<p>Porque a mãe mandou-me para aqui [para o jardim de infância] – Madalena</p> <p>Venho para aprender. – Rui</p> <p>Para aprender as coisas.– David</p> <p>(Manteve-se em silêncio). – Miguel</p>	<p>Vai para o jardim de infância a pedido da mãe.</p> <p>Vai para o jardim de infância para aprender. (2)</p> <p>Não respondeu.</p>	

<b>Tema II – Organização e gestão do ambiente educativo</b>			
<b>1. Categoria – Experiências de aprendizagem</b>			
<b>1.1. Atividades letivas e aprendizagens</b>			<b>Observações</b>
<b>1.1.1. Atividades que realizam frequentemente no JI</b>	<p>Brincamos, conversamos (...) Saltamos (...) Cantamos... – Madalena</p> <p>Brincamos (...) E vai-se para o recreio. – Rui</p> <p>Experiências. Vulcões. Planetas...– David</p> <p>Fazer experiências. – Miguel</p>	<p>No jardim de infância brincam, conversam, saltam e cantam.</p> <p>No jardim de infância brincam (2) e vão ao recreio.</p> <p>No jardim de infância aprenderam sobre experiências, vulcões e planetas.</p> <p>No jardim de infância fazem experiências (2).</p>	<p>Referencia às experiências, vulcões e planetas relacionadas com o projeto realizado com o grupo de crianças.</p>

<b>Tema III – Papel dos docentes</b>			
<b>1. Categoria – Conhecimentos sobre o papel desempenhado pelo/a educador/a</b>			<b>Observações</b>
<b>1.1. Trabalho desenvolvido pelo/a educador/a</b>	<p>Ensinam a escrever (...) E a ler. – Madalena</p> <p>Manda. (...) Nos meninos. – Rui</p> <p>Ajuda-nos a fazer as experiências. Ajuda-nos a fazer, a aprender as coisas. – David</p> <p>(Manteve-se em silêncio) – Miguel</p>	<p>A educadora ensina a ler e a escrever.</p> <p>A educadora manda nos meninos.</p> <p>A educadora ajuda na realização de experiências e na aprendizagem.</p> <p>Não respondeu.</p>	
<b>2. Categoria – Conhecimentos sobre o papel desempenhado pelo/a professor/a</b>			<b>Observações</b>

<p><b>2.1.1. Trabalho desenvolvido pelo/a professor/a</b></p>	<p>Ela escreve. E ajuda a fazer coisas difíceis. – Madalena</p> <p>Escreve no caderno. E mandar. E chamar os meninos para dentro. – Rui</p> <p>Ajudar a fazer os trabalhos. – David</p> <p>(Acena que não com a cabeça) [não sabe o papel da professora] – Miguel</p>	<p>A professora escreve e ajuda a realizar coisas difíceis.</p> <p>A professora escreve (2), dá ordens e chama os meninos para a sala de aula.</p> <p>A professora ajuda na realização dos trabalhos.</p> <p>Não tem conhecimento sobre o papel desenvolvido pela professora.</p>	
---	---	---	--

<b>Tema IV – Transição para o 1.º CEB</b>			
<b>1. Categoria – Conhecimento relativo ao 1.º CEB</b>			<b>Observações</b>
<p><b>1.1. Atividades letivas e aprendizagens desenvolvidas no 1.º CEB</b></p>	<p>Escrever. Ler. Brincamos no recreio... – Madalena</p> <p>Ficam a conhecer outros meninos. Trabalhos de casa. – Rui</p> <p>Coro. Trabalha-se muito. “faz-se muitos trabalhos e temos que andar sempre sentados. Acho que eles fazem os trabalhos sempre... Eles fazem os trabalhos de casa... Fazem os trabalhos na mesa. Trabalha-se na mesa. E depois é só recreio e depois eles brincam e trabalham um bocado e voltam a brincar. - David</p> <p>Aprendem a escrever. – Miguel</p>	<p>Escrevem, leem e brincam no recreio.</p> <p>Conhecem outras crianças e realizam trabalhos de casa.</p> <p>Cantam, trabalham muito sempre sentados nas mesas e brincam no recreio.</p> <p>Aprendem a escrever.</p>	
<b>2. Categoria – Comparação entre o JI e o 1.º CEB</b>			<b>Observações</b>
<p><b>2.1. Semelhanças e diferenças entre as etapas educativas</b></p>	<p>Diferente. Porque.. o.. Porque a nossa [escola] é pequenina e a outra é grande. Porque lá a professora ensina o A e a ler! – Madalena</p>	<p>O 1.º CEB vai ser diferente do jardim de infância porque a escola é maior e ensinam a ler e a escrever.</p>	

	<p>Diferente. Porque [no 1.º CEB] tem mesas [pequenas] Não tem áreas. E porque tem intervalos. Rui</p> <p>Vai ser diferente. Porque vocês... Porque vocês fazem, vocês são simpáticas connosco e fazem muitas coisas connosco. - David</p> <p>Diferente porque lá ninguém brinca. só trabalham. – Miguel</p>	<p>O 1.º CEB vai ser diferente porque existem mesas pequenas, intervalos e não tem áreas.</p> <p>No 1.º CEB vai ser diferente porque, no jardim de infância, as educadoras são simpáticas e trabalham em conjunto com as crianças.</p> <p>No 1.º CEB vai ser diferente porque as crianças não brincam e só trabalham.</p>	<p>Quando questionado sobre o assunto, afirma que no 1.º CEB não vão ser simpáticos com ele.</p>
<b>2.2. Papel dos adultos na preparação para o 1.º CEB</b>			<b>Observações</b>
<b>2.2.1. Pessoas que já falaram sobre o 1.º CEB</b>	<p>Não [falaram sobre a transição para o 1.º CEB] – Madalena</p> <p>(Acena que sim com a cabeça). A minha prima. – Rui</p> <p>Não [falaram sobre a transição para o 1.º CEB]. – David</p> <p>(Acena que não com a cabeça) – Miguel</p>	<p>Ninguém falou sobre a transição para o 1.º CEB (3).</p> <p>A prima falou sobre o 1.º CEB.</p>	
<b>2.2.2. O que disseram do 1.º CEB</b>	[A prima] Disse que a primária era fixe. – Rui	A prima disse à criança que o 1.º CEB tem qualidades positivas.	
<b>3. Categoria – Estratégias para a transição</b>			<b>Observações</b>
<b>3.1. Ida prévia a escolas do 1.º CEB</b>	<p>Sim. – Madalena</p> <p>Fui. – Rui</p> <p>(Acena que não com a cabeça) – David</p> <p>(Acena que sim com a cabeça) – Miguel</p>	<p>Visitaram previamente uma escola do 1.º CEB (3).</p> <p>Não visitou previamente uma escola do 1.º CEB.</p>	
<b>4. Categoria – Opinião sobre a ida para o 1.º CEB</b>			<b>Observações</b>
<b>4.1.1. Desejo de ir para o 1.º CEB</b>	<p>Sim (...) Porque eu quero saber ler e escrever. – Madalena</p> <p>Sim. Porque eu gosto. – Rui</p> <p>(Acena que sim com a</p>	<p>Aprender a ler (2) e a escrever.</p> <p>Gosta da escola</p>	

	<p>cabeça)</p> <p>Porque eu gosto de ir para a escola.</p> <p>Eu gosto dos trabalhos de casa. - David</p> <p>(Acena que sim com a cabeça)</p> <p>Porque eu quero aprender a escrever. – Miguel</p>	<p>Gosta de ir à escola e dos trabalhos de casa.</p>	
<b>5. Categoria – Expectativa da criança sobre a transição</b>			<b>Observações</b>
<b>5.1.1. Ficar no JI ou ir para o 1.º CEB</b>	<p>[Quer ir para o] Primeiro ciclo.</p> <p>A minha mãe disse porque aqui fazemos ginástica e dormir e eu já não quero dormir. Já posso dormir de noite, e aqui dormimos à tarde. – Madalena</p> <p>Ir para o primeiro ano. “Porque eu quero. – Rui</p> <p>Para o primeiro ano. Porque eu gostava... – David</p> <p>Ficar aqui[jardim de infância] (...) Um ano. – Miguel</p>	<p>A mãe explicou que já é crescida de mais para o jardim de infância.</p> <p>Não tem razão aparente (2).</p> <p>Quer ficar no jardim de infância mais um ano e depois ir para o 1.º CEB.</p>	

## Segunda Entrevista

<b>Tema I – Percorso educativo</b>			
<b>1. Categoria – Ingresso na educação pré-escolar</b>			
<b>1.1. Subcategoria – Entrada no Jardim de Infância</b>			<b>Observações</b>
<b>1.1.1. Fatores que levaram as crianças a frequentar o Jardim de Infância</b>	<p>Só me lembro de brincar com os amigos [no jardim de infância]. – Madalena</p> <p>Não [se recorda] – Rui</p> <p>Pr’áprender. – David</p> <p>Porque os meus pais gostavam mais (...) buscavam-me mais cedo. – Miguel</p>	<p>Só recorda os momentos onde brincava com os amigos.</p> <p>Não se recorda de nenhuma razão.</p> <p>Ia ao jardim de infância para aprender.</p> <p>Por opção dos pais.</p>	

<b>Tema II – Organização e Gestão do Ambiente Educativo</b>			
<b>1. Categoria – Ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>			<b>Observações</b>
<b>1.1. Adaptação ao 1.º ciclo</b>	<p>Sim [está a gostar].</p> <p>Porque aprendemos a ler. - Madalena</p>	<p>Porque aprendem a ler.</p> <p>Tem qualidades positivas e</p>	

	<p>(Acena que sim com a cabeça) Porque é fixe. Porque tem um recreio buéda fixe. – Rui</p> <p>(Acena que sim com a cabeça) - David</p> <p>Sim. Aprendemos a ler e contas. – Miguel</p>	<p>um bom recreio.</p> <p>Gosta porém, não explica porquê.</p> <p>Gosta do 1.º CEB pois aprendem a ler (2) e a realizar contas.</p>	
<b>1.2. Diferenças entre as expectativas em relação à escola e o que aconteceu na realidade</b>	<p>Sim [existem diferenças]. Porque às vezes da escola da pré tem umas coisas e depois na escola dos grandes não tem outra coisa igual às da pré. – Madalena</p> <p>Diferente. Porque as mesas tão trocadas. não há brinquedos dentro da aula só há fora. – Rui</p> <p>Diferente porque cá, eu pensava que já ia ser diferente porque já me portava melhor e depois aprendia mais... Mais não, aprendia muito mais na pré, mas cá aprendo a ler e lá não. – David</p> <p>Não [pensou que o 1.º CEB ia ser diferente]. – Miguel</p>	<p>A escola dos grandes, é diferente do jardim de infância pois têm coisas diferentes.</p> <p>O 1.º CEB é diferente pois as mesas estão dispostas de forma diferente e só existem brinquedos fora da sala de aula.</p> <p>O 1.º CEB é diferente (3) pois, apesar de aprender mais no jardim de infância, aprende a ler. Também pensava que se ia portar melhor.</p> <p>Não pensava que o 1.º CEB ia ser diferente.</p>	
<b>2. Categoria – Experiências de aprendizagem</b>			<b>Observações</b>
<b>2.1. Atividades letivas e aprendizagens desenvolvidas no 1.º CEB</b>	<p>Estudam. Aprendemos (...) o pa pe pi po pu.” – Madalena</p> <p>Brincamos aos quantos queres. também jogamos à bola no nosso dia. Também fazemos os trabalhos. – Rui</p> <p>Aprendem a ler e a escrever... – David</p> <p>[No 1.º CEB fazem] Muitas</p>	<p>Estudam e aprendem a ler e a escrever (2).</p> <p>Brincam e fazem trabalhos.</p> <p>Realizam muitas coisas e</p>	

	coisas.” Atividades.” – Miguel	atividades.	
<b>2.2. Atividades prediletas no 1.º CEB</b>	De brincar com os meus amigos. De aprender a ler. E de aprender as letras. – Madalena  Jogar à bola. – Rui  Brincar. - David  É de escrever as frases. – Miguel	No 1.º CEB preferem brincar (3) e aprender a ler e a escrever (2).	
<b>2.3. Quais as atividades que gostam menos no 1.º CEB</b>	Não respondeu [Gostava de tudo]. – Madalena  [Não gosta] De jogar matraquilhos. – Rui  Trabalhar! (...) Eu odeio trabalhos. - David  Não respondeu [Não há nada que goste menos]. – Miguel	Não elegeram nenhuma atividade que gostassem menos (2).  Não gosta de jogar matraquilhos.  Não gosta de trabalhar.	



<b>Tema III – Papel dos docentes</b>			
<b>1. Categoria – Conhecimentos sobre o papel desempenhado pelo/a educador/a</b>			<b>Observações</b>
<b>1.1. Trabalho desenvolvido pelo/a educador/a</b>	Faz ajudar os amigos. Se magoarem elas ajudam. – Madalena  Não sei. – Rui  É diferente porque explicam-nos mais coisas e falam connosco. – David  Ensina. – Miguel	Cuida.  Não sabe.  Explica e fala com as crianças.  Ensina.	
<b>2. Categoria – Conhecimentos sobre o papel desempenhado pelo/a professor/a</b>			<b>Observações</b>
<b>2.1. Trabalho desenvolvido pelo/a professor/a</b>	Ajuda quem não consegue fazer. Ajuda a ensinar. – Madalena  Ensina. – Rui  Explica-nos o que é para fazer. ajuda-nos quando nós temos dificuldades. Eles ajudam-nos e percebem mais. – David	Ensina e ajuda quem tem dificuldades (3).  Ensina (2)  Explica as atividades pois têm mais conhecimentos.	

	Tira as dificuldades. – Miguel		
--	--------------------------------	--	--



<b>Tema IV – Desenhos realizados no JI</b>			
<b>1. Alterações aos desenhos realizados no JI</b>			<b>Observações</b>
<b>1.1. Alterações no desenho do/a educador/a</b>	<p>Mudei que agora eu desenho melhor. E também que eu agora já pinto melhor. Era com uma boca a sorrir. (...) Porque eu gosto de a... as bonecas que faço na escola é assim e esta eu faço a boca a sorrir. – Madalena</p> <p>Não. – Rui</p> <p>As pernas, o cabelo, a cara. Tudo. Porque agora já sei fazer muito melhor. – David</p> <p>Fazia igual. - Miguel</p>	<p>Desenhava e pintava melhor (2). Desenhava um sorriso.</p> <p>Não alterava (2).</p>	
<b>1.2. Alterações no desenho do/a professor/a</b>	<p>Eu agora a... a professora ensinou a fazer uma curva e ensinou a fazer assim. - Madalena</p> <p>(Acenou não com a cabeça) – Rui</p> <p>Pintava melhor e fazia-a mais magrinha. Mudava tudo. – David</p> <p>Também não. – Miguel</p>	<p>A professora ensinou a desenhar melhor.</p> <p>Não alterava (2).</p> <p>Pintava melhor. Alterava tudo.</p>	
<b>1.3. Alterações no desenho do JI</b>	<p>Ah... Eu agora fazer o cabelo assim. – Madalena</p> <p>Não. – Rui</p> <p>Melhor. Oh, desenhava mais coisas. O coiso do futebol, também gosto. - David</p> <p>A erva. – Miguel</p>	<p>O cabelo das pessoas.</p> <p>Não alterava.</p> <p>Desenhava melhor e incluía mais elementos (2).</p>	
<b>1.4. Alterações no desenho do 1.º CEB</b>	<p>A casa era um quadrado. – Madalena</p> <p>Mudava... Punha recreio. – Rui</p> <p>As cadeiras. – David</p>	<p>Alterava a estrutura da escola.</p> <p>Adicionava o recreio ao desenho.</p> <p>Colocava cadeiras.</p>	<p>Desenhou a escola com a forma triangular.</p>

	<p>Não, só os meninos sentados. Tenho que desenhar mais melhor que já consigo. – Miguel</p>	<p>Desenhava melhor.</p>	
--	---	--------------------------	--





## ANEXO 24 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DESENHOS


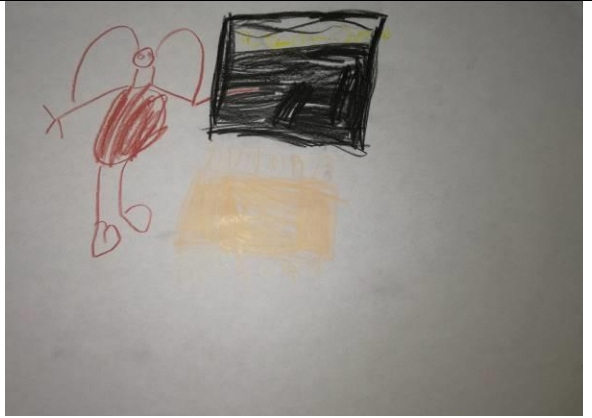


		Desenhos	
Crianças	Educador/a	Professor/a	
Madalena			
Comentários sobre os desenhos	<p>Está de boca aberta a gritar muito alto.</p> <p>Ela não é má mas os meninos pensam que ela é má.</p> <p>O vestido com corações e está pintada porque é vaidosa e para os meninos pensarem que ela não é má.</p>	<p>Está a sorrir porque já está contente porque os meninos já estão a portar bem.</p> <p>Tem o cabelo vermelho porque eu vi uma menina com o cabelo vermelho que é a minha mana.</p>	

<p>Rui</p>		
<p>Comentários sobre os desenhos</p>	<p>É um educador.</p>	<p>É um professor.</p>
<p>David</p>		
<p>Comentários sobre os desenhos</p>	<p>É uma educadora.</p>	<p>É uma professora. Ela não é gorda é uma saia grande.</p>

Miguel		
Comentários sobre os desenhos	<p>É o educador e a porta do educador.</p> <p>Tem um gato e as espinhas que o gato está a comer.</p> <p>São gavetas pequenas e gavetas maiores.</p> <p>É uma mesa com cadeiras e com computadores.</p>	<p>É a professora. É a porta da professora.</p> <p>É o cão da professora que tem o balde de ossos p'ró cão comer e a sopa da professora.</p> <p>Tens as gavetas da televisão e o armário com as gavetas grandes.</p> <p>É uma mesa com as cadeiras e computadores,</p>

Desenhos

Crianças	JI	1.º CEB
Madalena		
Comentários sobre os desenhos	<p>A grande é a educadora Vera que está com frio. Estão todos no recreio.</p>	<p>A escola é assim grande porque tem muitas salas.</p>
Rui		
Comentários sobre os	<p>É o jardim de infância.</p>	<p>É para chamar os meninos [figura preenchida a vermelho].</p>

desenhos		
David		
Comentários sobre os desenhos	<p>É o chão preto [existente no recreio do JJ].</p> <p>É o escorrega (figura central do desenho).</p> <p>É um triciclo [figura amarela pequena].</p>	<p>A professora está a apontar e a fazer a data e está a fazer coisas para os meninos verem.</p> <p>Isso é o quadro [figura preta].</p> <p>É a mesa onde os meninos estão [figura cor creme].</p>
Miguel		
Comentários	<p>Os meninos estacionaram os triciclos no escorrega e depois andaram</p>	<p>São os armários com as folhas de contas [figuras roxas].</p>

sobre os desenhos	8 vezes no escorrega e depois quem quer vai para o futebol e quem quer vai para as corridas.  Têm de dar 5 voltas e quem der primeiro as 5 voltas ganha.	Os meninos não querem fazer as contas estão de castigo [figuras amarelas]  São os meninos que fizeram as contas e se portaram bem [figuras circulares de várias cores numeradas].
----------------------	--	---