

Ser Educadora: refletindo sobre um percurso de desafios e conquistas e investigando o papel da família na transição entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Rute Rua Leigo

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, abril 2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NA PRÁTICA DE ENSINO

SUPERVISIONADA

Professora Doutora Albertina Fortunato: Professora Supervisora das Práticas Pedagógicas em Contextos de Educação de Infância – Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II.

DEDICATÓRIA

*Para aqueles que, não estando presentes, me continuam a
inspirar e a dar forças para seguir e lutar pelos meus
sonhos, os meus avós.*

Esta conquista também é vossa!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por todo o amor e apoio incondicional.

À minha avó por toda a força.

À restante família que esteve sempre presente.

À Beatriz por toda a dedicação, paciência e amizade.

A todos os professores e educadores que fizeram parte deste percurso.

*A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho e me fizeram ter ainda mais
certezas da minha escolha.*

*Em especial ao professor Miguel Oliveira por toda a disponibilidade, orientação e
incentivo.*

A todos vocês, o meu mais sincero obrigada.

*“Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão
pequeno que não possa ensinar.”*

(Esopo)

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, e tem como principal objetivo dar a conhecer parte das minhas práticas, desenvolvidas ao longo dos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019. Encontra-se organizado em duas partes.

A primeira parte contempla a dimensão reflexiva do meu percurso e está dividida em quatro capítulos: o primeiro capítulo diz respeito à experiência em Creche, o segundo e o terceiro são alusivos às experiências em Jardim de Infância I e II, respetivamente, e o quarto e último capítulo aborda assuntos relacionados com a Abordagem de Projeto e com o projeto desenvolvido, “Projeto Revolução: O 25 de abril visto pelas crianças”.

A segunda parte do relatório diz respeito à dimensão investigativa, onde é apresentado o ensaio investigativo desenvolvido em contexto Jardim de Infância II. Seguindo uma metodologia qualitativa, procurámos estudar o papel da família no processo de transição das crianças do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, recorrendo à análise de conteúdo de entrevistas realizadas à educadora do grupo, a crianças em fase de transição e aos seus pais. Os resultados revelaram que a família, em particular os pais, têm um papel crucial no que concerne ao processo de transição das crianças da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, e que por isso não podem nem devem ser esquecidos ou colocados de parte neste processo.

Palavras chave

Reflexão, Investigação, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Família, Transição.

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the Master in Pre-School Education, from the Higher School of Education and Social Sciences of the Polytechnic of Leiria, and its main objective is to make known part of my practices, developed over the academic years 2017 / 2018 and 2018/2019. It is organized in two parts.

The first part contemplates the reflective dimension of my journey and is divided into four chapters: the first chapter concerns experience in Creche, the second and the third are allusive to my experiences in Kindergarten I and II, respectively, and the fourth and last chapter addresses issues related to the Project Approach and with the developed project, “Projeto Revolução: O 25 de abril visto pelas crianças”.

The second part of the report concerns the investigative dimension, where the investigative essay developed in the context of Kindergarten II is presented. Following a qualitative methodology, we sought to study the role of the family in the transition process of children from kindergarten to the 1st cycle of basic education, using content analysis of interviews conducted with the group's educator, children in transition and your parents. The results revealed that the family, in particular the parents, have a crucial role with regard to the transition process of children from Pre-school Education to the 1st Cycle of Basic Education, and for that reason they cannot and should not be forgotten or left out of this process.

Keywords

Reflection, Investigation, Elementary School Education, Family, Pre-school Education, Transition.

ÍNDICE GERAL

Intervenientes na Prática de Ensino Supervisionada	2
Dedicatória.....	4
Agradecimentos	5
Resumo	8
Abstract.....	9
Índice Geral	10
Índice de Siglas.....	13
Índice de Quadros	14
Introdução.....	16
PARTE I – Dimensão Reflexiva	17
Capítulo I – A Prática Pedagógica em Creche	17
1.1. O Contexto Educativo e as Crianças	17
1.2. Da Gestão do Ambiente Educativo ao Desenvolvimento de Experiências Significativas na Creche	21
1.3. Um Percorso de Desafios e Aprendizagens em Contexto Creche	24
Capítulo II – A Prática Pedagógica em Jardim de Infância I	27
2.1. O Contexto Educativo e as Crianças	27
2.2. Planear, Agir e Avaliar: o Desenvolvimento do Ciclo Interativo.....	30
2.3. Um Percorso de Desafios e Aprendizagens em Contexto Jardim de Infância I	33
Capítulo III – A Prática Pedagógica em Jardim de Infância II.....	36
3.1. O Contexto Educativo e as Crianças	36
3.2. Partindo do Ciclo Interativo: Comunicar e Articular	39
3.3. Um Percorso de Desafios e Aprendizagens em Contexto Jardim de Infância II	40

Capítulo IV – A Abordagem de Projeto na Educação Pré-escolar: Projeto Revolução: O 25 de abril visto pelas crianças	42
4.1. Abordagem de Projeto	42
4.2. Da Definição do Problema ao Planeamento do Trabalho.....	43
4.3. Da Execução à Divulgação e Avaliação do Projeto	45
4.4. Desenvolver Projetos no Jardim de Infância: um Percorso de Desafios e Aprendizagens	47
Parte II – Dimensão Investigativa	50
1. Enquadramento Teórico	50
1.1. Os Currículos da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB	51
1.1.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	51
1.1.2. O Currículo no 1.º CEB	52
1.1.3. Diferenças e Semelhanças entre os dois Contextos	54
1.2. Transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB.....	56
1.2.1. Conceito e Tipos de Transição.....	56
1.2.2. Transição do Jardim de Infância para o 1.º CEB e as suas Implicações Pedagógicas	57
1.2.3. Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição.....	58
1.3. O Papel dos Intervenientes na Transição entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º CEB	59
1.3.1. O Papel da Família no Processo de Transição e a Influência dos Pais na Atitude da Criança face à Escola.....	59
1.3.2. Os Educadores de Infância enquanto Agentes Ativos no Processo de Transição	60
2. Metodologia de Investigação.....	62
2.1. Esclarecimento Metodológico.....	62

2.2. Questão de Investigação e Objetivos	63
2.3. Contexto do Estudo e Participantes.....	63
2.4. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	65
2.5. Procedimentos	66
3. Apresentação e Análise de Dados e Discussão dos Resultados	68
3.1. A Transição do Jardim de Infância para o 1.º CEB	68
4. Conclusão do Estudo	83
4.1. Limitações do Estudo e Recomendações de Estudos Futuros	85
Conclusão do Relatório	87
Referências Bibliográficas.....	89
Anexos.....	I
Anexo 1 – 9.ª Reflexão – novembro 2019.....	II
Anexo 2 – 5.ª reflexão – outubro 2017.....	V
Anexo 3 – 4.ª reflexão – março 2018	VII
Anexo 4 – 7.ª reflexão – abril 2018	IX
Anexo 5 – 14.ª reflexão – maio 2018	XI
Anexo 6 – Guiões de Entrevistas.....	XIII
Anexo 7 – Pedido de Autorização	XX
Anexo 8 – Análise de Conteúdo das Entrevistas	XXI

ÍNDICE DE SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AP – Abordagem de Projeto

BMALV – Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

DGE – Direção Geral de Educação

EPE – Educação Pré-escolar

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JJ – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

RSE – Reforma do Sistema Educativo

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – O que sabemos sobre o dia 25 de abril.....	44
Quadro 2 – O que queremos saber sobre o dia 25 de abril	44
Quadro 3 – Como é que vamos descobrir	45
Quadro 4 – O que aprendemos com este projeto	47
Quadro 5 – Matriz curricular-base do 1.º CEB. Adaptado do Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho	54
Quadro 6 – Objetivos Gerais da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico. Adaptado de Serra (2004, p. 79).	55
Quadro 7 – Relação entre as áreas de conteúdo das OCEPE e as áreas curriculares do programa do 1.º CEB.....	56
Quadro 8 – Desenho de Investigação	67

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no meu percurso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria. Este percurso teve a duração de três semestres, tendo sido iniciado no ano letivo 2017/2018. No primeiro e segundo semestre, tive oportunidade de desenvolver a minha Prática Pedagógica numa Instituição Particular de Solidariedade Social, em dois contextos distintos, Creche e Jardim de Infância respetivamente. No terceiro e último semestre realizei a prática numa instituição pertencente à rede pública, em contexto Jardim de Infância.

O relatório encontra-se organizado em duas partes fundamentais. A primeira parte diz respeito à *Dimensão Reflexiva* e encontra-se dividida em quatro capítulos expostos pela seguinte ordem: *A Prática Pedagógica em Creche; Jardim de Infância I; A Prática Pedagógica em Jardim de Infância II* e *A Abordagem de Projeto na Educação Pré-escolar: Projeto Revolução: O 25 de abril visto pelas crianças*. Ao longo dos capítulos são apresentados os contextos que vivenciei e é explorado o meu percurso e processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como as dificuldades e conquistas inerentes a cada contexto. Uma vez que tive oportunidade de vivenciar com as crianças a Abordagem de Projeto em contexto Jardim de Infância, o quarto capítulo destina-se à apresentação do projeto supramencionado e à partilha das aprendizagens realizadas por mim e pelas crianças.

A segunda parte, *Dimensão Investigativa*, contempla o estudo desenvolvido no terceiro semestre, “*O papel dos pais no processo de transição das crianças do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*”, em contexto Jardim de Infância, no qual é apresentado o enquadramento teórico, a metodologia utilizada, bem como a apresentação e análise dos dados e a discussão dos resultados.

Por fim, fechamos o relatório com a conclusão deste percurso formativo, onde é apresentada uma apreciação global das experiências vividas ao longo dos três semestres. Este relatório é o colmar do meu percurso enquanto mestranda e futura educadora de infância e, por isso, espelha não só as minhas aprendizagens, mas também as minhas crenças e valores acerca do mundo “encantado” da Educação de Infância.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

CAPÍTULO I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE

O presente capítulo centra-se nas principais aprendizagens realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), neste caso em contexto de Creche, que decorreu ao longo do primeiro semestre do primeiro ano do mestrado. Primeiramente surge a caracterização do contexto educativo: instituição, sala e grupo de crianças. De seguida surge a dimensão reflexiva, onde se apresenta uma reflexão sobre todas as experiências vividas ao longo do semestre, com destaque para algumas evidências de aprendizagens realizadas.

1.1. O CONTEXTO EDUCATIVO E AS CRIANÇAS

1.1.1. A Instituição

A Prática Pedagógica (PP) em contexto Creche decorreu entre setembro de 2017 e janeiro de 2018, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada no centro de Leiria. Esta instituição foi inaugurada no ano de 1966, num edifício cedido pela paróquia, encontrando-se, assim, ao serviço de toda a comunidade Leiriense. À data da minha PP, o horário de funcionamento da instituição era de segunda a sexta-feira, entre as 7h45 e as 19h30 e encontrava-se encerrada nos feriados nacionais, no feriado municipal (22 de maio), na terça-feira de carnaval, no primeiro dia útil de setembro e nos dias 24 e 25 de dezembro, podendo encerrar noutros dias que a lei ou a Direção determinassem. Também encerrava na segunda quinzena de agosto para férias e na semana entre o Natal e o Ano Novo.

A instituição admitia crianças dos quatro meses até aos dez anos de idade, uma vez que abrangia as valências de Creche, Jardim de Infância (JI) e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Tinha capacidade legal para noventa e duas, cento e vinte e cinco e quarenta crianças respetivamente, perfazendo uma capacidade total de duzentas e cinquenta e sete crianças. Sendo que se tratava de uma IPSS, existia um protocolo com a Segurança Social.

A ação educativa desenvolvida nesta valência baseava-se em projetos pedagógicos anuais, planificações semanais e em registos individuais do desenvolvimento de cada criança. Tinha ainda parcerias com o Ministério da Educação (ME), com a Intervenção Precoce, com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) e com a Câmara Municipal.

Relativamente aos recursos humanos, esta IPSS contava com treze educadoras de infância, sendo que destas faziam parte a diretora e coordenadora. Contava também com uma educadora social, uma animadora sociocultural, vinte e oito ajudantes de ação educativa, cinco trabalhadoras auxiliares, um encarregado do setor de serviços gerais, duas escriturárias e uma cozinheira. No que concerne às suas instalações era composta por sete salas de creche e seis salas de JI.

Para além dos espaços interiores já mencionados, a instituição dispunha de diversos outros espaços como: gabinete da diretora pedagógica, sala das educadoras, receção, salão polivalente, uma biblioteca/sala de música, uma sala multimédia, cozinha, dois refeitórios, um gabinete médico, uma sala de amamentação, uma sala de convívio/vestiário, rouparia, dispensa e instalações sanitárias.

Existia, ainda, um espaço exterior, devidamente cercado, denominado pelas pessoas da instituição como “quintal”. Podia entender-se que este espaço se encontrava dividido em duas partes, sendo que a parte cercada se destinava às salas de creche e o restante espaço ao JI e ao CATL.

1.1.2. A Sala de Atividades

“(…) o ambiente físico e material das salas de creche deverá refletir a crença e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento” (Araújo, 2013, p. 30).

Realizei a minha PP na sala “Rouxinóis”, com crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. Tratava-se de um espaço amplo, sem áreas definidas, organizado de maneira a que as crianças se sentissem livres, incentivadas a crescer no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e no qual facilmente pudessem estabelecer relações sociais.

Para além de ampla, a sala contava com bastante luz natural fornecida pelas quatro janelas que se encontravam nas paredes da sala. Dispunha ainda de um tapete com almofadas, organizadas de modo a construir uma zona confortável utilizada em diversos momentos da rotina das crianças, um espelho fixo à parede, um berço temporário que era utilizado para fazer a transição berço/catre, duas cadeiras de baloiço, quinze cabides com a identificação de cada criança, caixas de arrumação de brinquedos, um cofre onde estavam guardados os processos individuais de cada criança, três prateleiras para arrumação, um relógio, um telefone, dois armários e vinte cubos de arrumação onde estavam os pertences de cada criança. Para além do que foi mencionado anteriormente, a sala continha ainda uma casa de banho composta por um lavatório e uma sanita pequena.

Nas paredes existiam placards de cortiça onde estavam afixados instrumentos relacionados com o grupo (nomeadamente a data dos aniversários) e onde eram afixados trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano. No exterior da sala, junto à porta de entrada, existia outro placard onde era costume afixar a documentação pedagógica, bem como a planificação semanal.

Da sala faziam parte diversos livros, jogos de encaixe e de construção, utensílios de cozinha de plástico, carros, bolas, animais, bonecos, instrumentos musicais e adereços como saias, lenços e malas. Grande parte destes materiais encontravam-se categorizados por caixas, às quais as crianças não tinham livre acesso.

De modo a certificar a segurança das crianças, a porta de entrada da sala tinha uma cancela, as tomadas, as maçanetas e as prateleiras estavam a uma altura que não permitia que as crianças as alcançassem e os armários encontravam-se devidamente fechados. A sala dispunha ainda de um armário de primeiros socorros/farmácia.

Para além do espaço interior, o investimento no espaço exterior é igualmente importante, uma vez que, nos espaços exteriores, “as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas” (Portugal, 2012, p. 12).

Assim sendo, o espaço exterior da sala “Rouxinóis” era de fácil acesso. Tratava-se de um espaço destinado somente às crianças do berçário, da sala “Rouxinóis” e da sala

“Coelhos”. Este espaço estava delimitado por uma cerca que permitia estabelecer interações com as crianças mais velhas.

1.1.3. O Grupo de Crianças

O grupo de crianças da sala “Rouxinóis”, era composto por seis crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino, perfazendo um total de quinze crianças, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa e eram residentes do concelho de Leiria. Apenas quatro crianças frequentava a creche pela primeira vez naquele ano, tendo as restantes crianças transitado do berçário 1 e 2 da mesma instituição. Nenhuma das quinze crianças do grupo tinha frequentado outra instituição antes.

O desenvolvimento motor é, de acordo com Thelen (1995), citado por Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 179), “um processo contínuo de interação entre o bebê e o ambiente”. Neste sentido, foi possível observar parte desse processo de continuidade ao longo da PP. No início da PP, dez crianças do grupo já tinham adquirido a marcha e cinco ainda não a tinham adquirido totalmente. No final do semestre já todas as crianças dominavam inteiramente a sua marcha, caminhando sem apoio e deslocando-se com facilidade e destreza. Ainda no domínio do desenvolvimento motor, todas as crianças desenvolveram a sua motricidade fina e grossa, melhorando e aumentando a sua capacidade de comer sozinhas com a colher, beber pelo copo e transportar e manusear objetos.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo foi notório um acentuado crescimento a todos os níveis. Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007, p. 44), definem cognição como um “conjunto de processos mentais que incluem variadas formas de aquisição do conhecimento, tais como a perceção, o pensamento, a aprendizagem e a memória”. Assim, com o passar do tempo, as crianças foram demonstrando cada vez mais iniciativa para participar nas atividades e para iniciar um diálogo. Eram capazes de verbalizar nomes de familiares e o seu grau de parentesco, bem como os nomes dos seus pares, de adultos de referência, de algumas partes do corpo e de objetos do seu quotidiano. Apontavam para os objetos que lhes eram pedidos, compreendiam enunciados e pedidos orais e expressavam as suas apetências

tanto através de gestos como do discurso oral, revelando assim, cada vez mais interesse pelo seu desenvolvimento e aprendizagem.

Quanto ao desenvolvimento psicossocial todas as crianças reagiam ao seu nome e mostravam-se capazes de reconhecer os seus sentimentos e de demonstrar as suas emoções através do choro, do sorriso ou de outras expressões corporais. Segundo Papalia et al., (2001, p. 234), “o desenvolvimento da personalidade está entrelaçado com as relações sociais”. O grupo de crianças nunca mostrou dificuldade em se relacionar com os seus pares ou com os adultos, o que facilitou a criação de laços afetivos com cada criança, à exceção de uma criança que desde o início se mostrou muito reticente à nossa presença. Com o passar das semanas notámos uma enorme evolução no que concerne à confiança que sustentava a relação dessa mesma criança conosco, como referi na nona reflexão (Anexo 1):

Ao contrário do que tem vindo a acontecer, esta semana a criança mostrou-se muito mais à vontade conosco, envolveu-se e interagiu com os colegas, comigo e com a Beatriz, brincou imenso, andou sempre bem-disposta e sorridente. No fundo esta terá sido, a meu ver, uma das maiores e mais desafiantes conquistas até agora. (Anexo 1 – 9.ª reflexão – novembro 2017).

Conhecer o grupo de crianças num todo e cada criança em particular, revelou ser crucial para o desenrolar de uma ação educativa mais cuidada, permitindo assim adequá-la às características, necessidades, gostos e interesses das crianças.

1.2. DA GESTÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO AO DESENVOLVIMENTO DE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA CRECHE

Logo nos primeiros momentos de observação, pude compreender que, de facto, a gestão e organização do tempo, mais conhecida por rotinas, é de grande importância nesta fase inicial do desenvolvimento e aprendizagem da criança, uma vez que promovem a sua autonomia e segurança e proporcionam experiências educativas a todos os níveis, oferecendo “oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2011, p. 9).

É através da gestão organizada do tempo e de momentos marcados ao longo do dia que as crianças começam a assimilar e a ter perceção do decorrer do seu dia-a-dia. Bassedas,

Huguet e Solé (1999, p. 100) referem que essa sucessão de acontecimentos faz com que as crianças se sintam mais seguras e confiantes, uma vez que, lhes permite antecipar e prever o que virá depois.

As chamadas rotinas devem ser centradas nas crianças, tendo em consideração os seus interesses, as suas necessidades e os seus ritmos, pois delas fazem parte diversos momentos essenciais ao seu bem-estar durante o dia. É também importante ter em conta que estas devem ser suficientemente flexíveis, de modo a “favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (Post e Hohmann, 2011, p. 15).

Conhecer a rotina das crianças da sala “Rouxinóis” foi determinante para a elaboração do exercício da planificação semanal e para o desenvolvimento de experiências diversas e significativas.

Os processos de observação, reflexão, planificação e avaliação foram transversais a todos os momentos vividos nesta experiência e fulcrais para o decorrer da mesma, num verdadeiro ciclo interativo.

As reflexões escritas semanalmente, bem como os momentos de reflexão individuais ou em grupo, mostraram ser uma importante ferramenta para o bom funcionamento desta prática uma vez que o ato de refletir ajuda a valorizar a construção pessoal do conhecimento. Assim, ao refletir sobre determinados assuntos, tinha a oportunidade de pensar e repensar na minha intervenção, nas estratégias a utilizar e na forma de interagir com o grupo no geral e com cada criança em particular. Para além disso, permitia-me “explicitar o que valoriza[va] e fundamentar as razões das [minhas] opções, junto de outros intervenientes”, tal como é defendido nas OCEPE (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 15).

Tal como referido anteriormente, a observação constitui um processo que é transversal a todos os momentos vivenciados ao longo da prática, não se cingindo apenas ao período de três semanas estipulado para tal. Observar revelou ser um aspeto essencial e, de certo modo, a base de uma boa ação educativa. Esta ferramenta tornou possível recolher informações sobre as crianças, conhecer as suas características, interesses, capacidades, necessidades e fragilidades, adaptando a nossa ação educativa às informações recolhidas. Segundo Parente (2011, p. 6), a observação “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados

para planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família”.

A planificação semanal da ação educativa, que segundo as OCEPE (2016, p. 15) “implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de a adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização”, traduziu-se, inicialmente, numa dificuldade. O modelo e a organização desta ferramenta foram aspetos sobre os quais várias vezes nos debruçámos. Ao longo do semestre, a estrutura da planificação foi sofrendo alterações, até chegar ao modelo que considerámos ser mais prático, funcional e de fácil análise.

Durante a elaboração das primeiras planificações, fui sentindo dificuldades na construção da mesma e na distinção entre a intencionalidade educativa e as competências, uma vez que ainda não tinha conhecimentos sólidos e estruturados acerca destes dois referentes. Estas fragilidades encontram-se mencionadas na reflexão de outubro de 2017:

(...) Ao realizar a planificação, senti “dificuldades” no que concerne à distinção entre a intencionalidade educativa e as competências, no entanto, com as dicas que a Educadora foi dando ao longo da semana, penso já estar relativamente melhor nesse campo.
(Anexo 2 – 5.ª Reflexão – outubro de 2017)

O exercício de planificar revelou ser bastante útil, pois permitia-nos pensar sobre a intencionalidade educativas das nossas propostas, sobre a ação que pretendíamos desenvolver, ajudou-nos a organizar as nossas ideias e levou-nos ao aperfeiçoamento de modo integrado da nossa prática.

Para além dos conceitos acima referidos, também a avaliação integra uma parte essencial da ação educativa. Carvalho e Portugal (2017, p. 21) entendem a avaliação como um suporte para a tomada de decisão e promoção de qualidade por parte do educador, devendo esta ser formativa, processual, contínua e interpretativa, de modo a valorizar a criança como aprendiz com agência. De acordo com as OCEPE, avaliar consiste “na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática (...) considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Silva et al., 2016, p. 15). Através da avaliação, é possível conhecer a criança, o seu contexto e, assim, conseguir perceber de que forma é possível ajudar a criança a

desenvolver-se numa perspetiva holística. Por estes mesmos motivos, é importante que a avaliação seja um processo contínuo, desde o primeiro dia. Esta avaliação deve focar-se essencialmente na promoção de aprendizagens e na documentação de todo o processo e não na atribuição de classificações, tal como é referido nas OCEPE, “considera-se que a educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Silva et al., 2016, p. 15).

Durante a PES, optei por realizar a avaliação das crianças em dois momentos distintos da sua rotina diária e no decorrer das atividades pedagógicas orientadas. Esta avaliação consistia na observação do momento e no registo do ocorrido, realizado num contexto natural e verdadeiro. Para além da descrição, incluí também nestes registos a data, a hora e o local onde decorria a situação. Em algumas ocasiões, às evidências registadas, eram anexados registos fotográficos que clarificam a situação de aprendizagem.

Os registos fotográficos acima referidos eram igualmente utilizados para a realização da documentação pedagógica. Essa documentação era afixada, numa primeira instância, no interior da sala de atividades para que as crianças pudessem ver e explorar e, posteriormente era afixada no placard que se encontrava no exterior da sala, ao lado da porta de entrada, para que os pais e familiares pudessem ter conhecimento das experiências educativas realizadas pelas crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 62), a documentação pedagógica permite “(...) à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e ressignificar o quotidiano pedagógico de natureza participativa”.

Todo este processo de observação, reflexão, planificação e avaliação era replicado vezes e vezes sem conta. Só assim foi possível realizar a gestão do grupo, do tempo, do espaço e dos materiais, adaptando-os ao desenvolvimento de experiências significativas e aos diversos momentos do dia a dia das crianças.

1.3. UM PERCURSO DE DESAFIOS E APRENDIZAGENS EM CONTEXTO CRECHE

No decorrer da PES foram-nos propostos vários desafios, tanto pela professora supervisora com pela educadora orientadora, com o propósito de nos fazer crescer enquanto futuras profissionais na área da Educação. Uma das propostas colocadas

consistia na elaboração de uma reflexão no final de cada semana de prática. Assim, de forma a refletir acerca do percurso percorrido ao longo da minha PP em Creche, optei por reler as reflexões escritas semanalmente no período de tempo de setembro de 2017 a janeiro de 2018. Pude verificar que o caminho percorrido foi longo, trabalhoso, mas sobretudo gratificante e muito enriquecedor, e que dele decorreram múltiplas e diversas aprendizagens.

Para além de todas as aprendizagens acima referidas, muitas outras ocorreram desta experiência. A envolvimento no projeto da instituição bem como nos ideais, nos valores e nos princípios adotados pelas educadoras, permitiu-me reconhecer e valorizar, entre muitos outros aspetos, a importância da exploração de elementos naturais, a importância da criação de laços afetivos e a importância do envolvimento das famílias.

Ao longo da minha experiência em creche, fui alterando a visão que tinha sobre as crianças. Rapidamente passei a reconhecer a criança como um ser com agência, participativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e com competência para poder explorar, descobrir, comunicar e criar. Como tal, creio que o meu papel enquanto educadora é proporcionar às crianças momentos que vão ao encontro dos seus interesses, gostos e das suas necessidades.

Tal como refere L'Ecuyer (2017), uma das principais janelas da curiosidade da criança é a natureza. Nesta caminhada pude perceber que, se não houver oportunidade de levar as crianças à natureza, facilmente se criam ambientes que permitem levar a natureza até às crianças. Neste sentido, a nossa intervenção ao longo do semestre foi maioritariamente direcionada para a criação de ambientes que permitissem às crianças explorar diversos elementos da natureza. De acordo com as OCEPE, estes são recursos bastante estimulantes, que proporcionam às crianças oportunidades para explorarem, refletirem, compreenderem e conhecerem as suas características (Silva et al., 2016). Facilmente consegui reconhecer o enorme potencial destas explorações. Ao contrário dos brinquedos e jogos tradicionais, os elementos da natureza são objetos de fim aberto, que permitem à criança fazer as mais diversas explorações, uma vez que o seu uso “não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (Post e Hohmann, 2011, p. 115).

As interações criança-objeto não eram o único tipo de interações presentes nos momentos de exploração, interações entre pares eram também muito frequentes. Assim, subjacente à exploração do material propriamente dito, estavam também a ser desenvolvidas e exploradas questões relacionadas com a partilha e a linguagem. Para além disso, estes eram momentos muito enriquecedores a nível sensorial, pois implicavam, “não só o conhecimento dos órgãos dos sentidos e as suas funções, como também, e fundamentalmente, o comprovar que, através deles, é possível conhecer-se e perceber o que nos rodeia” (Neto, 1997, p. 55).

As interações entre pares, nomeadamente a interação criança-adulto e adulto-criança, eram estabelecidas em praticamente todos os momentos do dia-a-dia das crianças. O facto destas crianças dependerem muito do adulto, acabou por facilitar a criação de laços afetivos. O vínculo estabelecido com cada uma das crianças, apoiado numa relação empática e de confiança, foi fundamental para o desenvolver da minha ação educativa. Segundo Post e Hohmann (2011, p. 300) “o objectivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras”. Assim sendo, também a relação estabelecida com a família deve ser uma relação de confiança, sustentada pela comunicação regular, pela sinceridade e pelo apoio. Esta relação permite ficar a conhecer “as suas necessidades e expetativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação” (Silva et al., 2016, p. 28). Só assim se torna possível tomar decisões conjuntas em prol do bem-estar da criança, e realizar um trabalho de cooperação e colaboração entre o JI e casa.

Todas estas aprendizagens só foram possíveis graças à disponibilidade das crianças em integrar-nos no seu quotidiano. As experiências vividas, as opiniões partilhadas e os conselhos dados tanto pela educadora cooperante como pelas auxiliares de ação educativa, foram igualmente cruciais no decorrer deste meu percurso. Para além destes fatores, também os seminários que tínhamos na ESECS com os vários professores e a partilha e reflexão de vivências com as restantes mestrandas constituíram uma fonte rica em verdadeiras e significativas aprendizagens.

CAPÍTULO II – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA I

Neste capítulo está presente a dimensão reflexiva referente à PP do segundo semestre do primeiro ano do mestrado, realizada em contexto de JI. À semelhança do capítulo anterior, também este se encontra dividido em duas partes. A primeira parte diz respeito à caracterização do contexto educativo e, a segunda, à reflexão das experiências vividas e das aprendizagens realizadas.

2.1. O CONTEXTO EDUCATIVO E AS CRIANÇAS

2.2.1. A Instituição

A PP do segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, decorreu na mesma instituição que a prática anterior, mas desta vez na valência de Pré-escolar.

2.2.2. A Sala de Atividades

A sala onde realizei a minha PP denominava-se “Pré-2” e era destinada a crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. A sala estava organizada por sete áreas de aprendizagem diferentes: a área das mesas, a área da biblioteca, a área do quadro, a área dos legos, a área da casinha, a área da escrita e a área da reunião de grupo, também denominada de área do tapete. Para cada uma destas áreas, tinha sido estipulado pela educadora, no início do ano letivo, um número máximo de crianças que lá poderiam estar em simultâneo. De acordo com as OCEPE (2016), o educador deve refletir sobre as oportunidades educativas que o ambiente oferece às crianças, ou seja, a organização do meio ambiente deve expressar as intenções do educador e da dinâmica do grupo. Nesse sentido, “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., p. 26).

A área das mesas era composta por sete mesas e vinte cadeiras. Nesta área, as crianças podiam brincar com legos, com a plasticina, fazer *puzzles*, e outros jogos que se encontravam organizados em dois armários. Esta área era igualmente utilizada para a realização de atividades em grande grupo, orientadas pela educadora.

Da área da biblioteca faziam parte um armário onde se encontravam as histórias e algumas almofadas. Ao longo do semestre esta área mudou diversas vezes de lugar por uma questão de rentabilização espacial.

A área do quadro dispunha de um quadro, fixo à parede, um apagador e giz colorido. Esta era uma das áreas mais requisitadas pelas crianças que ali gostavam de desenhar e escrever.

Da área dos legos fazia parte uma mesa retangular que se encontrava encostada a uma das paredes da sala, juntamente com duas cadeiras. Em cima da mesa estavam duas caixas com vários legos.

Na área da escrita as crianças dispunham de uma mesa, três cadeiras, papel e material de escrita e outros jogos que envolvessem letras e palavras. Para além disso, cada criança tinha um caderno A5 devidamente identificado, que poderia ser usado nesta área para fazer as suas criações.

A área da casinha encontrava-se no exterior da sala, numa zona designada de “varanda”. Era possível dividir esta área em dois: a cozinha e o quarto. Da cozinha faziam parte uma mesa de madeira e quatro bancos, um móvel, utensílios de cozinha e comida de plástico. No quarto as crianças dispunham de um berço, um armário com roupas, acessórios e bonecos. Esta área era bastante procurada, principalmente pelas meninas. Ali, as crianças brincavam ao “faz de conta”, representando situações do dia-a-dia, e assumindo diferentes papéis.

A área da reunião era o local onde o grupo se reunia todas as manhãs (e sempre que necessário). Neste momento eram preenchidos os quadros das presenças, do tempo e o calendário. Este espaço era também utilizado para o momento da hora do conto e para lanche da tarde. Nesta área as crianças podiam ainda brincar com os jogos de matemática, como por exemplo dominós, jogos de associação e jogos de memória – área da matemática. Podiam também fazer construções tridimensionais de grandes dimensões, utilizando os recursos presentes – área das construções e dos bonecos.

Todos os espaços mencionados anteriormente apresentavam-se como “um leque de oportunidades de escolha livre e múltipla (...) [que] não sendo limitados nem

demarcados de uma forma rígida, potenciam a manutenção de encontros com maiores ou menores intromissões mútuas” (Ferreira, 2004, p. 85).

Os recursos existentes na sala de atividades estavam à disposição das crianças, podendo, assim, utilizá-los durante o seu dia. Quanto aos recursos humanos, a Pré-2 contava com uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa. Para além disso, podiam contar também com a colaboração de um professor de música e um professor de ginástica uma vez por semana.

2.2.3. O Grupo de Crianças

A sala da Pré-2 era constituída por um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, das quais nove eram do sexo feminino e onze do sexo masculino. A educadora responsável pela sala acompanhava o grupo pelo quinto ano consecutivo, à exceção de duas crianças que frequentavam pela primeira vez aquela instituição. No grupo existia uma criança que contava com o apoio da intervenção precoce e outras duas sinalizadas pela educadora tanto para intervenção precoce como para terapia da fala. Todas as crianças do grupo eram residentes do concelho de Leiria.

No que diz respeito à estrutura familiar das crianças, sabia-se que quinze viviam numa família considerada nuclear e as restantes cinco com famílias monoparentais. Em termos económicos, todas as crianças tinham famílias financeiramente estáveis, à exceção de uma família com mais dificuldades que contava com o apoio da Segurança Social.

Relativamente aos interesses do grupo, dadas as observações realizadas, era notório um especial interesse por histórias, livros, músicas e canções. A área da casinha, a área das construções e a área das mesas eram também um interesse comum à maioria das crianças.

Tratava-se de um grupo bastante autónomo no que diz respeito à sua higiene, às rotinas da sala, ao vestuário e à alimentação, no entanto, por vezes, ainda era necessário prestar auxílio a uma ou outra criança, principalmente nos momentos de refeição. De acordo com Hohmann e Weikart (2004, p. 66), a autonomia “é a capacidade da criança levar a cabo acções de independência e exploração habitualmente acompanhadas por

afirmações do tipo: “O que estará para além do sítio onde estou?” e “Deixem-me fazer isto sozinho”.

Nas amizades, nos relacionamentos e nas interações, as crianças eram capazes de brincar com os seus pares, respeitando as regras e as sugestões do outro. Expunham as suas ideias, exprimiam com facilidade os seus sentimentos e inclusive mostravam capacidade em ouvir e tentar perceber o outro. Quanto às atividades propostas, a maioria das crianças envolvia-se, mostrando dedicação e prazer na sua realização, no entanto, havia crianças que necessitavam de acompanhamento do adulto para finalizar a atividade.

2.2. PLANEAR, AGIR E AVALIAR: O DESENVOLVIMENTO DO CICLO INTERATIVO

Esta PP, à imagem da anterior, dividiu-se em três fases. As primeiras duas semanas foram destinadas ao período de observação, a semana seguinte à colaboração nas atividades propostas pela educadora cooperante e as restantes semanas à nossa intervenção individual.

O período de observação revelou mais uma vez ser fulcral para o desenrolar desta caminhada. Estrela (1984, p.29), considera que a observação assume “(...) um papel fulcral em toda a metodologia experimental, [e que] a iniciação à observação constitui naturalmente (...) a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada”. Observar permitiu-me ficar a conhecer o grupo e os seus interesses, as regras da sala, as metodologias de trabalho e muitos outros aspetos:

Ao longo das observações, através de conversas, brincadeiras e olhares mais atentos, pude aperceber-me quais os interesses, gostos e preferências de grande parte das crianças. Para além disso pude observar diferentes propostas e estratégias de trabalho e aperceber-me das “metodologias” que mais cativam as crianças, num panorama geral. (1.ª reflexão – fevereiro 2018).

Passado o período de observação e da colaboração nas atividades propostas pela educadora cooperante seguiu-se, como acima referi, o período de intervenção. Pretendia-se que, à vez, eu e a minha colega assumíssemos o papel de educadoras do

grupo. Neste sentido, cabia-nos a nós pensar e planificar as propostas educativas para os três dias de prática da semana.

A elaboração da planificação constituiu, mais uma vez, uma das maiores dificuldades sentidas neste contexto. Foram várias as vezes que eu e a minha colega alterámos a disposição deste instrumento em busca de uma maior clareza e coerência. Quando encontrámos aquele que julgámos ser o modelo mais objetivo mantivemo-lo até ao final da PP. A planificação, segundo Zabalza (1992, p. 48), consiste numa “previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”.

Para a valência de JI, ao contrário do que acontece em Creche, existe um documento orientador elaborado pelo ME, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). Como o próprio nome indica, o objetivo deste documento é apenas de orientar o educador para a sua ação educativa. Ao longo da prática esta revelou ser uma ótima ferramenta sobretudo nos momentos de planificar. Ainda assim, nunca me cingi apenas a esse documento, procurei sempre adaptar o conhecimento presente nas OCEPE ao desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, respeitando sempre os seus ritmos e as suas necessidades individuais.

Observar, registar, avaliar e refletir são ações que estão sempre inerentes ao ato de planificar. Só assim é possível adequar as propostas educativas às necessidades das crianças. Para a elaboração dessas mesmas propostas, preocupei-me em partir dos gostos e interesses das crianças, com objetivo de lhes proporcionar experiências significativas, prazerosas, motivadoras, gratificantes e desafiantes. Assim, cada vez mais me fui apercebendo que as crianças podem e devem fazer escolhas sobre o que querem ou não aprender e em que momento o querem fazer. Para isso é necessário que o educador proporcione às crianças ambientes e momentos que lhes permitam ser agentes do seu próprio processo de conhecimento e aprendizagem, isto é, de acordo com Craveiro e Ferreira (2007), que lhes permitam ter influência e atuar sobre quem as rodeia e sobre os contextos, tomando iniciativa e tendo autonomia para decidirem o que vão fazer, durante quanto tempo, quando e com quem.

A escolha e organização do espaço onde eram realizadas as intervenções revelou ser bastante importante. Ao longo do semestre procurámos rentabilizar e explorar todos os espaços disponíveis para além da sala de atividades. Assim, as crianças puderam realizar atividades no ginásio, no salão, no parque e também no exterior da instituição.

A gestão do grupo, “exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações” (Silva et al., p. 24), como tal revelou ser outro grande desafio com o qual me deparei. Esta fragilidade fazia-se notar principalmente nos momentos de espera e de transição entre atividades, como mencionei em várias reflexões:

A principal dificuldade sentida foi o domínio do grupo. Sinto que as crianças ainda estão numa fase de “apalpar terreno” e “experimentar-nos”, não me obedecendo quando pedia atenção ou silêncio. A intervenção da Educadora nestes momentos foi fulcral para o bom desempenho das atividades. Tenciono que este aspeto venha a melhorar progressivamente. (Anexo 3 – 4.^a reflexão – março 2018).

O balanço que faço desta semana é positivo, apesar de algumas dificuldades sentidas, nomeadamente no controlo do grupo na área do tapete e no cumprimento de horários/rotinas. (Anexo 4 – 7.^a reflexão – abril 2018).

À semelhança do que aconteceu na semana anterior, durante estes três dias senti as crianças bastante agitadas, sendo difícil controlar o grupo. No entanto fomos procurando estratégias que permitissem o bom funcionamento das atividades ao longo dos dias. (Anexo 5 – 14.^a reflexão – maio 2018).

Assim, ao longo de toda a prática foi necessário experimentar diferentes estratégias de modo a perceber quais as que melhor funcionavam com o grupo. Essas estratégias passavam por dividir o grande grupo em pequenos grupos de trabalho, realizar momentos de relaxamento, jogar ao jogo do telefone avariado e realizar diálogos e partilhas de vivências. Ainda que tenha procurado melhorar progressivamente este aspeto, sinto que o resultado final ficou aquém das minhas expectativas, uma vez que esta foi uma dificuldade sentida até ao último instante da prática.

A avaliação, parte integrante da planificação, revelou ser outra dificuldade. Inicialmente foram elaborados instrumentos de avaliação na tentativa de os tentar implementar, mas rapidamente me apercebi que estes não estavam a ser funcionais. Assim, procurei basear

a avaliação no diálogo com as crianças, este diálogo tanto podia surgir no final das atividades como no final do dia, de modo a fazer um balanço geral do que tinha sido feito. Face a esta dificuldade procurei consultar algumas obras e autores de referência, nomeadamente Gabriela Portugal, Júlia Formosinho, Cristina Parente, Zabalza e Hoffmann a fim de melhorar a minha atitude face a esta importante ação.

Assim, fiquei a reconhecer a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação, que visa tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, corroborando com a informação que consta na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação assume “uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (2011, p. 1). Neste sentido, é importante referir que a avaliação é inseparável da prática, ou seja, a avaliação é realizada em contexto, ao longo do tempo e é baseada em episódios reais, fazendo com que o processo de avaliação se torne o mais autêntico possível. Durante a recolha o educador deve assumir, maioritariamente, uma postura observadora, crítica e reflexiva (Danlberg, Moss e Pence, 1999, citado por Carvalho e Portugal, 2017). Uma avaliação com estas três características permite que o educador adequa a sua ação educativa a cada criança, tendo em conta a sua especificidade e individualidade, como também sua evolução.

Assim, avaliar implica a recolha, a análise e a interpretação de dados relevantes, tendo por base critérios claros (Silva et al., 2016). É necessário compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos, para se poder avaliar.

Considero importante que a criança tenha um papel ativo e direto no que diz respeito à sua avaliação. Assim, poderá desenvolver o sentido de autoavaliação e ganhar consciência do que já sabe, das suas dificuldades e quais as medidas a adotar para as contornar.

2.3. UM PERCURSO DE DESAFIOS E APRENDIZAGENS EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA I

À semelhança do que aconteceu na PP em Creche, também nesta PP nos foram propostos vários desafios, com o propósito de nos fazer crescer. Assim, optei novamente por reunir e reler todos os trabalhos realizados ao longo do semestre, de forma a refletir acerca do meu percurso neste contexto. Mais uma vez, foi possível

verificar que, de todo este caminho, ocorreram momentos gratificantes e aprendizagens bastante significativas.

Apesar desta ter sido a minha primeira experiência em contexto de JI, facilmente me apercebi que as diferenças entre ser educador em Creche e em JI são ténues, prendendo-se essencialmente com a intencionalidade educativa e com o facto da EPE ser tutelada pelo ME, havendo, assim, um documento orientador tal como referi anteriormente.

A valorização da participação ativa das crianças em todas as partes do seu dia e no seu processo educativo mostrou ser uma das maiores e mais gratificantes aprendizagens realizadas nesta PP. Neste contexto pude aperceber-me da felicidade das crianças em assumir responsabilidades e cumprir tarefas. Cada uma das crianças aguardava ansiosamente o dia de ser “chefe do dia”, pois era o dia em que assumiam uma maior responsabilidade perante todo o grupo. Cabia ao chefe fazer tarefas como preencher o calendário e o quadro do tempo, contar as crianças, ir buscar a fruta ou fazer qualquer outro encargo que surgisse ao longo do dia. Também nos momentos de brincadeira as crianças tinham espaço para tomar decisões escolhendo para que área queriam ir, o que queria fazer e com quem.

No que diz respeito às experiências educativas, também pude experienciar a felicidade e o entusiasmo que as crianças sentiam ao ter poder de decisão na escolha do que queriam fazer, em que altura do dia e como o pretendiam fazer. Esta envolvência das crianças, segundo Leavers (1994) citado por Azevedo (2019, p. 9), pode traduzir-se numa maior concentração, persistência, motivação e entrega por parte da criança, ficando mais fascinada e totalmente absorvida pela sua atividade, incidindo a sua atenção num foco específico, o que faz com que raramente, ou nunca, se distraia.

Para que este envolvimento das crianças nas suas tomadas de decisão seja possível, é necessário que o educador saiba escutá-las, valorizá-las e respeitá-las, acreditado plenamente nas suas capacidades e colocando em foco as suas potencialidades. Assim sendo, o educador é visto como “um companheiro mais experiente que na sua ação parte dos saberes, dos gostos, sentimentos e interesses das crianças, porque é capaz de os identificar e os reconhecer seguindo os sinais e as indicações explícitas ou implícitas das crianças” (Azevedo, 2019, p. 10).

Em suma, ser educador poderá ser, fundamentalmente, criar ambientes que permitam que a criança explore, experimente, se aventure, erre e brinque. É estimular e promover valores, auxiliá-las nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento. É vê-las crescer numa perspetiva holística, respeitando-as sempre.

CAPÍTULO III – A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

À semelhança dos capítulos anteriores também este se divide em três pontos. O primeiro ponto diz respeito à caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças. De seguida surgem mais dois pontos de teor reflexivo: partindo do ciclo interativo: comunicar e articular e um percurso de desafios e aprendizagens em contexto JI II.

3.1. O CONTEXTO EDUCATIVO E AS CRIANÇAS

3.1.1. A Instituição

A PP em contexto JI II decorreu entre setembro de 2018 a janeiro de 2019, num JI agregado a um Agrupamento de Escolas de Leiria. Visto tratar-se de uma instituição pública, era tutelada pelo ME. Este JI apresentava características muito próprias, uma vez que as suas instalações eram temporárias. A instituição admitia crianças dos três aos seis anos de idade, uma vez que abrangia somente a valência de EPE.

Relativamente aos recursos humanos, esta instituição contava com quatro educadoras de infância, sendo que destas faziam parte a coordenadora, quatro ajudantes de ação educativa e uma docente de educação especial. Para além disso contava também com o apoio de uma associação de solidariedade social, que era responsável pelos almoços e pelos tempos livres.

No seu interior, o JI contava com quatro salas de atividades, duas casas de banho (masculina e feminina), uma sala polivalente, uma sala de refeições e uma zona destinada a arrumos de material didático de exterior. Era também nesta zona onde as crianças tinham os seus cabides.

Ao nível do espaço exterior, a instituição contemplava um pátio, onde as crianças passavam o recreio caso as condições climatéricas sejam propícias. Neste pátio havia canteiros de flores, plantas diversas e algumas árvores. Existia ainda outro espaço exterior, com um escorrega, uma piscina de bolas e também alguns espaços verdes. O acesso a este espaço era realizado somente pelo interior da instituição. Fora das instalações exclusivas do JI, existiam ainda outros espaços exteriores comuns, como a horta, o jardim do labirinto e o ringue polidesportivo.

Os espaços exteriores eram considerados áreas emblemáticas da instituição uma vez que ofereciam um vasto leque de possíveis experiências educativas a realizar. Para além disso, era somente nestes espaços que as crianças das quatro salas distintas se encontravam, o que possibilitava diferentes formas de interação social. Assim, corroborando com a perspetiva das OCEPE (2016), este espaço era “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p. 27).

Ao nível dos recursos didáticos, cada sala tinha os seus materiais específicos destinados às crianças, mas existiam outros que eram comuns a todas as salas, entre estes estavam os materiais didáticos de exterior como os blocos de construção de grandes dimensões, as trotinetes e os triciclos. Para além do material de exterior, também alguns dos livros disponíveis na instituição eram de uso comum, apesar de cada sala ter uma pequena biblioteca particular, gerida pelas educadoras em parceria com as crianças.

3.1.2. A Sala de Atividades

A sala de atividades onde realizei a minha PP foi a “Sala 4”, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A sala era consideravelmente grande e contava com bastante iluminação natural devido às cinco janelas que tinha, viradas para o exterior. Tinha a particularidade de ter vista para o Castelo da cidade de Leiria. Nos meses de inverno a sala era, por natureza, fria, no entanto estava equipada com aquecimento, o que revelou ser bastante útil e indispensável para o conforto das crianças.

Quanto à disposição da sala, podia entender-se que estava dividida em dois grandes espaços distintos. Tanto o espaço como os materiais da sala de atividades estavam organizados de uma forma funcional, de maneira a facilitarem a sua utilização e a autonomia por parte das crianças. É importante salientar que a disposição da sala poderia ser repensada e reorganizada mediante as necessidades e as sugestões tanto do grupo como da educadora.

Um dos espaços, que continha apenas mesas, cadeiras e armários de arrumação, era essencialmente destinado às atividades relacionadas com a expressão plástica. Nos armários referidos anteriormente encontrava-se todo o material necessário para estes

fins como é o caso das folhas de papel, cartolinas, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, tesouras, cola e outros materiais de desgaste. Para além disso este espaço era também utilizado para atividades realizadas à mesa em grande grupo com era o caso das atividades culinárias.

O outro espaço encontrava-se dividido por áreas de aprendizagem. Quando chegámos à instituição existia a área dos jogos de mesa, a área da biblioteca, a área da casinha e do faz de conta, a área dos jogos de construção, a área da garagem e a área dos *puffs*/área de reunião. Posteriormente acrescentou-se a área do computador da qual faziam parte uma mesa, duas cadeiras e um computador portátil onde as crianças podiam jogar jogos didáticos, ouvir músicas infantis e ver curta-metragens. Todas as áreas e os recursos nelas disponíveis eram de livre acesso e encontravam-se ao alcance das crianças. Cabia à educadora mediar as questões relacionadas com o número de crianças que podia permanecer em cada área.

Nas paredes estavam afixados seis placards em corticite, onde eram expostos os trabalhos individuais e de grupo realizados pelas crianças. Estavam também afixados na zona da área de reunião o calendário, o quadro das presenças, o quadro das tarefas e o quadro do tempo.

3.1.3. O Grupo de Crianças

A Sala 4 era constituída por um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais doze eram do sexo feminino e treze do sexo masculino. Das vinte e cinco crianças, catorze frequentavam a instituição pela primeira vez. Das restantes onze crianças, dez acompanharam do ano letivo anterior a mesma educadora e apenas uma mudou de sala/educadora. A grande maioria das crianças tinha nacionalidade portuguesa, no entanto havia duas crianças com nacionalidade brasileira e uma com nacionalidade venezuelana. No grupo havia uma criança sinalizada com Necessidades Educativas Especiais.

Ainda que se tratasse de um grupo de crianças heterogéneo, foi possível observar interesses comuns, nomeadamente, a brincadeira ao ar livre, a leitura e criação de histórias, as construções e o faz de conta. No geral era um grupo bastante autónomo no que diz respeito à utilização dos recursos materiais disponíveis na sala, à sua alimentação e à sua higiene.

3.2. PARTINDO DO CICLO INTERATIVO: COMUNICAR E ARTICULAR

Comunicar e articular são duas ações de extrema importância, inerentes ao papel do educador de infância. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, comunicação é a “troca de informação entre indivíduos através da fala, da escrita, de um código comum ou do próprio comportamento” (2006, p. 404), já articular significa “ligar, relacionar, organizar, estruturar” (2006, p. 167).

De acordo as OCEPE, o educador deve estabelecer comunicação com as crianças, com os pais e a família, com os elementos da equipa da sala e com docentes de outros níveis. Para isso, é imprescindível que o educador crie um ambiente de comunicação em que todos os intervenientes acima referidos sejam escutados e as suas ideias e opiniões sejam consideradas e debatidas (Siva, Marques, Mata e Rosa, 2016). Essa comunicação deve respeitar sempre princípios éticos e deontológicos, tendo em consideração o superior interesse da criança, centrando-se essencialmente nos aspetos positivos e nos progressos e nunca nos seus fracassos. Para além disso, deve-se respeitar a privacidade das crianças e das suas famílias, não divulgando informações confidenciais sobre as mesmas. Assim sendo, são diversas as situações em que o educador comunica com os diferentes intervenientes, com vista a desenvolver um processo participado de planeamento e avaliação.

Considero que a comunicação (verbal e não verbal) inerente à interação, é a base da ação educativa de qualquer profissional de educação, como tal, esta é estabelecida em praticamente todos os momentos do dia a dia entre o educador e a criança. Nas OCEPE surge como exemplo dessa comunicação a envolvência da criança na participação do planeamento e avaliação e o *feedback* construtivo dado pelo educador à criança, de forma a “contribuir para a construção da sua identidade e autoestima e a promover a sua persistência e desejo de aprender” (Silva et al., 2016).

A comunicação com os pais e familiares das crianças, realizada em reuniões ou contactos informais, é igualmente importante pois permite ao educador ficar a conhecer melhor a criança e o seu contexto familiar, facilitando a articulação casa-JI, JI-casa. Permite também dar a conhecer as suas intenções e opções metodológicas, envolvendo os pais e familiares no projeto curricular de grupo. Cabe também ao comunicar as

aprendizagens desenvolvidas e partilhar a avaliação de cada criança com os seus pais. A relação educador-família é, portanto, uma relação baseada na comunicação.

Para além da comunicação com as crianças e pais, consideramos que também a comunicação com os outros elementos da equipa da sala é imprescindível, uma vez que o trabalho desenvolvido na sala é um trabalho de cooperação e colaboração entre todos os intervenientes. As OCEPE referem que partilhar, debater e refletir ideias relacionadas com o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional (Silva et al., 2016).

Por último resta salientar a importância da comunicação com docentes de outras etapas educativas. Também o envolvimento e a articulação com estes profissionais, nomeadamente com professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), se torna enriquecedora uma vez que permite pensar e perspetivar a melhor forma de partilhar a informação sobre cada criança e o sobre o trabalho desenvolvido no JI. Isto facilitará a transição entre a EPE e o 1.º CEB (Silva et al., 2016, p. 20).

3.3. UM PERCURSO DE DESAFIOS E APRENDIZAGENS EM CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA II

À semelhança das práticas anteriores, também esta foi repleta de momentos enriquecedores e diversas aprendizagens. Neste ponto optei por dar destaque a dois temas que considero terem sido bastante significativos, são eles a importância da brincadeira ao ar livre e a avaliação por portefólio.

À semelhança da maioria das crianças, também o grupo que acompanhei neste contexto passava a maior parte do seu tempo em espaços fechados, onde as possibilidades de escolha e exploração eram muito reduzidas. Contrariar esta tendência, garantindo que as crianças tinham acesso a experiências de descoberta e aprendizagens no exterior tornou-se, a cada dia mais, uma preocupação nossa. Segundo Bilton, Bento e Dias (2017, p. 16), estar em contacto com o exterior é importante “para que as crianças tenham a oportunidade de enfrentar riscos e, resolver problemas de forma autónoma e mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações”.

Ao observar as crianças em momentos de brincadeira livre no exterior, facilmente foi possível perceber que este era um interesse comum a grande parte do grupo. Aquele era o espaço onde as crianças podiam correr, saltar, brincar ao faz de conta, explorar elementos da natureza e criar histórias. Era também o único espaço onde as crianças das quatro salas da instituição se encontravam e, por isso, era um momento rico em interações. Para além disso era um espaço que, nitidamente, despertava para a curiosidade e que despoletava perguntas que, rapidamente, se transformavam em pequenos projetos repletos de aprendizagens significativas.

Assim, procurei integrar o espaço exterior em muitas das experiências educativas realizadas ao longo do semestre, pois acredito que os espaços exteriores e o contacto com a natureza constituem uma fonte inesgotável de desenvolvimento e aprendizagens a todos os níveis. O produto final desta “mudança” foi bastante gratificante. As crianças estavam visivelmente mais felizes, entusiasmadas e envolvidas nas atividades desenvolvidas.

Relativamente à avaliação neste contexto, foi-nos proposto a realização de um portefólio de uma criança do grupo. Inicialmente fiquei com algum receio desta proposta, no entanto, a fim de consolidar conhecimentos, foi realizado um trabalho de pesquisa sobre esta temática. Esta pesquisa revelou ser fundamental para compreender o que é a avaliação por portefólio, para que serve, como se organiza e quem são os intervenientes envolvidos.

Rapidamente desfiz a errada ideia de que um portefólio era uma mera coletânea de trabalhos e passei a reconhecer o portefólio como uma “(...) coleção organizada e devidamente planeada de documentação recolhida pelo educador ao longo de um período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e tão pormenorizada quanto possível das aprendizagens da criança em vários âmbitos”, tal como refere Cardoso (2013, p. 88).

Avaliar por portefólio foi uma agradável experiência do início ao fim. Fez-me deixar de olhar para a avaliação como um bicho de sete cabeças e passar a vê-la com algo prazeroso e como uma mais-valia, tanto para as crianças como para os educadores e os familiares, uma vez que todos estes intervenientes se encontram envolvidos na elaboração do portefólio.

CAPÍTULO IV – A ABORDAGEM DE PROJETO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PROJETO REVOLUÇÃO: O 25 DE ABRIL VISTO PELAS CRIANÇAS

Neste capítulo será apresentado o trabalho de projeto desenvolvido em contexto JI II. Primeiramente surge uma pequena síntese explicativa acerca da Abordagem de Projeto (AP). De seguida será apresentado o projeto desenvolvido e as respetivas fases. Por último surge uma dimensão reflexiva acerca do trabalho desenvolvido.

4.1. ABORDAGEM DE PROJETO

A AP é, segundo Mateus (2011, p. 3), “uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas reais e pertinentes (...) O tema, considerado oportuno e de interesse para os alunos, permitirá cumprir a intencionalidade do estudo e preconizar aprendizagens significativas, ativas e socializadoras”. É também vista como uma metodologia que envolve um grupo de participantes onde todos têm uma voz ativa.

Para Silva (2017, p. 34) esta é uma abordagem que se afasta por completo de um ensino orientado pelo professor numa perspetiva de transmissão de conhecimentos, para optar por uma perspetiva globalizante que articula vários conteúdos e áreas do conhecimento, de modo a promover uma aprendizagem ativa e significativa para as crianças.

A AP, de acordo com Malavasi e Zoccatelli (2017) envolve três importantes estratégias que se relacionam entre si: a observação, o planeamento e a documentação. Nenhum destes processos pode ser omitido, pois com esta abordagem pretende-se que os indivíduos que participam nele sejam críticos e reflexivos e que sejam os construtores da sua própria experiência de desenvolvimento e de aprendizagem.

Esta abordagem contempla quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação (Vasconcelos, s.d).

A definição do problema, é a fase onde se formulam as questões a investigar ou o problema. É nesta fase que as crianças partilham o que sabem sobre o assunto e organizam as suas ideias com o apoio do adulto através de desenhos ou esquemas (Vasconcelos, s.d., p. 14).

A planificação e desenvolvimento do trabalho é a segunda fase. Nesta fase define-se o que se vai fazer e como se vai fazer, por onde começar, dividem-se tarefas, organizam-se os dias, as semanas e seleccionam-se recursos. (Vasconcelos, s.d., p. 15).

A execução é a terceira fase do projeto. Aqui as crianças começam as suas investigações e pesquisas, preparam-se para o que querem saber e/ou descobrir sobre determinado tema ou problema, organizam, seleccionam e registam a informação (Vasconcelos, s.d., p. 16).

A última fase diz respeito à divulgação/avaliação do projeto. Nesta fase fazem-se as partilhas de aprendizagens e do que foi descoberto pelas crianças. Posteriormente procede-se à avaliação do mesmo, reflete-se sobre a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entajuda, a qualidade e pertinência de pesquisas e das experiências/tarefas realizadas, entre outros aspetos (Vasconcelos, s.d., p. 17).

No que concerne à duração de um projeto, segundo Silva (2017), esta abordagem respeita sempre o ritmo das crianças, uma vez que é delas que parte o interesse e a curiosidade de querer saber mais, não havendo assim tempos previstos. Importa o tempo das crianças, o tempo do seu envolvimento no projeto e, principalmente, dar tempo para que os seus interesses e curiosidades vão surgindo ao longo do mesmo, “esta flexibilidade de duração é consequência do planeamento aberto que caracteriza o projeto” (Silva, 2017, p. 39). Desse modo, cabe ao educador acompanhar o ritmo do grupo.

4.2. DA DEFINIÇÃO DO PROBLEMA AO PLANEAMENTO DO TRABALHO

Na semana antecedente à do dia 25 de abril de 2018, as crianças da sala da Pré-2 mostraram algum entusiasmo ao observa o calendário e perceber que, na quarta-feira, dia 25 de abril, era feriado e, por isso, ficariam em casa. Este entusiasmo levou-nos a questionar as crianças “o que é um “feriado”?”, “e porque é que é feriado nesse dia?”. Algumas crianças tentaram dar respostas às nossas questões, no entanto, facilmente se aperceberam que não tinham certezas do porquê de ser feriado no dia 25 de abril. Posto isto, gerou-se um momento de diálogo, onde as crianças foram questionadas “Gostavam de saber mais sobre o dia 25 de abril?”. Todas as crianças responderam que sim. Assim sendo, em grande grupo, as crianças partilharam aquilo que achavam saber acerca do dia 25 de abril, bem como aquilo que gostariam de vir a saber. Nesse momento de

partilha, foram registadas, em folhas brancas A3, todas as ideias apresentadas pelas crianças. Nos quadros seguintes, é possível observar o registo efetuado:

“O que sabemos sobre o dia 25 de abril”
- “É feriado.” (Maria); - “No feriado ficamos em casa.” (Luís); - “As pessoas da cidade de Leiria não trabalham.” (Diogo); - “Fico em casa a brincar com o meu mano Duarte.” (Ricardo); - “As pessoas dos outros países e das outras cidades não trabalham.” (Diogo) - “Podemos ir passear no feriado.” (Inês).

Quadro 1 – O que sabemos sobre o dia 25 de abril

“O que queremos saber sobre o dia 25 de abril”
- “Porque é que este dia existe?” (Diogo); - “Em que ano é que o feriado nasceu?” (António); - “O que é que aconteceu neste dia?” (Maria); - “É só feriado em Portugal e em Leiria?” (Sofia); - “Onde aconteceu?” (Mateus).

Quadro 2 – O que queremos saber sobre o dia 25 de abril

Uma vez definido aquilo que o grupo queria descobrir acerca do dia 25 de abril, surgiu a questão “Como e onde é que podemos encontrar respostas para aquilo que queremos saber sobre a o 25 de abril?”. Esta pergunta despoletou uma troca de ideia imediata entre as crianças, que, à vez, foram partilhando com o grupo as suas ideias. À semelhança do que tinha acontecido anteriormente, também se registaram as sugestões das crianças:

“Como é que vamos descobrir:”
- “Através dos filmes” (Sofia); - “Nos livros” (Diogo); - “Através de jogos” (Maria); - “Perguntar à mãe e ao pai” (Ana); - “Perguntar ao senhor Zé” (Matilde); - “Podemos ir à biblioteca” (António);

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- “Podemos falar com a Guida, com a Raquel, com a Rute e com a Beatriz”(Mateus);- “Procurar informação no computador” (Matilde);- “Ver fotos” (Sofia). |
|--|

Quadro 3 – Como é que vamos descobrir

Posto isto, foram formados quatro grupos e foram distribuídas tarefas. Cada grupo teve oportunidade de, em conformidade, escolher o método que pretendiam utilizar para a recolha de informação. O Grupo 1 ficou responsável por descobrir informação na biblioteca. O Grupo 2 ficou responsável por pesquisar informação em músicas da *internet*, utilizando o computador. O Grupo 3 ficou com a tarefa de procurar informação em vídeos e fotos com recurso ao computador. E o Grupo 4 ficou responsável por recolher informação realizando entrevistas. Para além disso, todas as crianças receberam a proposta de, em casa, tentarem descobrir informação junto dos pais e familiares.

4.3. DA EXECUÇÃO À DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

No dia seguinte à distribuição de tarefas, uma das crianças do grupo levou para a sala um papel onde se podia ler “Revolução dos Cravos. 1974. Ano em que os meus papás nasceram”, dando assim início à execução do projeto. Durante duas semanas, as crianças tiveram então oportunidade de realizar as suas investigações.

Para que o Grupo 1 pudesse ir à biblioteca, organizámos uma saída de grupo à Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira (BMALV), que ficava relativamente perto da instituição. Na biblioteca, o grupo responsável por obter informação optou por pedir ajuda à funcionária, pedindo-lhe histórias infantis sobre o dia 25 de abril. Posto isto, sentaram-se a ver as histórias e a conversar connosco sobre o que estavam a observar.

Num outro momento, o Grupo 2, responsável por pesquisar informação em músicas da *internet*, teve oportunidade de ir à sala de reuniões da instituição, para poder usar o computador. Nas suas pesquisas, as crianças ficaram a conhecer as músicas “Grândola Vila Morena” e “Somos Livres”. Ouviram-nas e procuraram informações sobre os respetivos autores e cantores. O acesso à *internet* foi realizado com a minha ajuda.

O Grupo 3, responsável por recolher informações em fotos e vídeos, também utilizou o computador para esse fim. O conteúdo que as crianças puderam visionar foi previamente selecionado por nós, mestrandas, segundo alguns critérios de seleção. Quanto às fotografias, preocupamo-nos em selecionar conteúdo simples, fácil de

decifrar, sem demasiada informação visual. Relativamente ao vídeo, optámos por seleccionar um vídeo curto e explicativo, direccionado às crianças, realizado pela RTP, disponível no *Youtube*.

As crianças do Grupo 4, responsáveis por realizar entrevistas, aproveitaram uma saída de grupo ao Parque dos Mortos, para entrevistar o Senhor Zé (porteiro do estacionamento da Sé e familiar de uma das crianças) e uma senhora ao acaso.

À medida que os grupos iam obtendo informações que consideravam relevantes, iam-nas registando, para mais tarde elaborarem os seus cartazes. O corte, a colagem, os títulos e a disposição espacial da informação e das fotos no cartaz ficou ao critério das crianças. Todo o processo foi fotografado pelas mestrandas, para mais tarde poder ser documentado.

A divulgação do nosso projeto: “Projeto Revolução: O 25 de abril visto pelas crianças”, decorreu na última semana da nossa PES e foi realizada dentro da sala de atividades. Inicialmente, as crianças encontravam-se sentadas na área da reunião. Nós, mestrandas, estávamos posicionadas de frente para eles e em nossa posse tínhamos os cartazes que cada grupo realizou bem como um telemóvel para poder fazer o registo fotográfico do momento da divulgação. Os grupos foram apresentado os cartazes que tinham feito e partilhando, com as restantes crianças da sala e com as mestrandas, as aprendizagens que realizaram acerca da revolução de abril de 1974 (quadro 4). Depois de todos os grupos terem feito as suas partilhas, foi elaborado um mural, no *placard* da sala de atividades com todos os cartazes, para que estes pudessem ficar em exposição.

“O que aprendemos com este projeto”

“Aconteceu em todo o Portugal” (Sofia)
“Houve uma revolução” (Matilde)
“Foi em 1974” (António)
“O presidente chamava-se António Salazar” (Ana)
“O presidente, como era mau, foi preso. Ele tirava a liberdade e prendia as pessoas quando elas falavam” (Maria)
“Eles foram bons e puseram cravos para não magoar ninguém” (Diogo)
“Foi uma florista que deu os cravos” (Ricardo)
“Fizeram uma revolução e puseram cravos nas pontas das espingardas” (Luís)
“O presidente mau foi preso porque o povo não tinha liberdade” (Inês)
“As pessoas não podiam falar. Iam presas quando o presidente não gostava do que elas diziam” (Gustavo)

Quadro 4 – O que aprendemos com este projeto

4.4. DESENVOLVER PROJETOS NO JARDIM DE INFÂNCIA: UM PERCURSO DE DESAFIOS E APRENDIZAGENS

O projeto acima apresentado, foi o nosso primeiro contacto prático com a AP. Neste sentido, antes de colocarmos em prática o nosso projeto, e a fim de conhecermos melhor esta abordagem, foi-nos proposta a realização de um trabalho teórico, que sustentasse a prática que viria a ser desenvolvida. Este trabalho exigiu alguma pesquisa, pesquisa essa que revelou ser bastante útil, uma vez que nos permitiu ficar a conhecer mais detalhadamente a AP e tudo o que dela faz parte.

Numa fase inicial, apercebemo-nos que a crianças do grupo não estavam habituadas a ter um papel ativo na escolha do que gostariam de saber/fazer. Esse fator revelou ser uma condicionante no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos. De modo a combater esta carência, procurámos criar ambientes propícios à partilha de ideias e ao diálogo em grande grupo. Nesses momentos de partilha, nós mestrandas, fomos lançando perguntas em jeito de provocação, de modo a obter retorno por parte das crianças. Só assim foi possível dar resposta à primeira fase da AP, a *Definição do Problema*, e assim dar seguimento ao nosso projeto.

Desenvolver um projeto com as crianças do JI revelou ser uma experiência bastante enriquecedora. Ao longo do percurso deparámo-nos com várias situações adversas e algumas condicionantes, que nos levaram a pensar e repensar nas estratégias adotadas, no entanto, todos os intervenientes se foram adaptando, conseguindo desenvolver um

trabalho de projeto rico em aprendizagens significativas no qual todas as crianças estiveram envolvidas.

Para além das crianças e das mestrandas, também a família e a comunidade foram parte integrante e imprescindível deste projeto, uma vez que parte da informação foi recolhida pelas crianças junto dos pais, de pessoas da comunidade e na BMALV.

Esta experiência veio dar ainda mais ênfase à noção que tinha de criança. Isto é, olhar a criança como um ser competente, com um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, capaz de tomar decisões sobre aquilo que quer fazer e como quer fazer. É uma abordagem que tem um grande impacto nas vidas das crianças, uma vez que as ajuda a desenvolver a sua “capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, [e] de inquirir” (Vasconcelos, 2012, p.18). Fez-me também perceber que, ao desenvolvermos um projeto, nem todas as crianças do grupo têm o mesmo interesse e a mesma envolvimento, principalmente numa fase inicial. No entanto, à medida que o projeto avança, é expectável que esse paradigma vá sofrendo alterações.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O estudo desenvolvido teve por base observações realizadas no contexto de JI, onde foi realizado o presente ensaio investigativo. Nas observações realizadas, tivemos oportunidade de verificar que, com o aproximar do final do ano letivo, a transição para o 1.º CEB era, cada vez mais, uma preocupação comum às crianças que se encontravam em fase de transição, aos seus pais e à educadora do grupo. A entrada no 1.º CEB, tem sido encarada no meio científico como uma das fases de transição mais importantes na primeira infância. O decorrer deste processo e a forma como é vivido e sentido pela criança, terá um grande impacto no seu sucesso educativo e pessoal (Oliveira, 2016a).

Contudo, sabemos que o processo de transição do JI para o 1.º CEB não envolve apenas a criança, mas também uma série de intervenientes, nomeadamente a família, educadores e professores (Bronfenbrenner, 1996). Cada um desses intervenientes desempenha um papel primordial neste processo. Sabemos que os pais são vistos pelas crianças como um referencial e, portanto, o afeto entre pais e filhos e o comportamento parental têm um papel crucial na compreensão do comportamento da criança face ao processo de transição do JI para o 1.º CEB. No entanto, tem-se descurado o estudo do papel dos pais face à transição da criança.

Neste sentido, pretendemos aprofundar o nosso conhecimento relativamente ao papel da família no processo de transição das crianças do JI para a escola do 1.º CEB, nomeadamente conhecer o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, clarificar conceitos associados à transição, conhecer as estratégias utilizadas pelos pais para apoiar e facilitar no processo de transição, assim como conhecer a articulação e as relações de parceria estabelecidas neste processo entre a educadora, a família e as crianças.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico que sustenta o presente estudo encontra-se dividido em três tópicos: *Os currículos da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB*, *Transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB*; e *Envolvimento parental na transição entre o JI e a escola do 1.º CEB*.

1.1. OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO 1.º CEB

1.1.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

As OCEPE, da autoria do ME, publicadas no seguimento da Lei-Quadro, surgiram da necessidade de se encontrar uma referência comum para toda a EI, independentemente da diversidade de práticas de EPE existentes em Portugal (Serra, 2004, p. 68). Destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no JI, determinando que “todos os jardins de infância, quer os que se encontram sob a tutela do ME, quer os que são tutelados pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, devem ter uma vertente educativa” (Bertman, Jacobsen, Hermanns, Newman e Werquin, 1999, p. 190).

Neste sentido, as OCEPE assumem-se como um documento de referência, comum a todos os educadores de infância, que permite e promove “o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação” (Portugal e Laevers, 2010, p. 9). Servem também como guia na definição de experiências a proporcionar às crianças em idade pré-escolar, não só para os educadores, como para as famílias e restante comunidade educativa. Neste sentido, Ludovico (2007, p. 36) afirma que, a “existência de um quadro comum será facilitador do diálogo entre educadores e da comunicação com os outros parceiros do sistema educativo, tornando, por conseguinte, mais visível a educação pré-escolar e dignificando socialmente o papel profissional dos educadores”.

Este documento curricular menciona que, apesar da diferença estabelecida entre a creche e o JI, a educação e o cuidado desde o nascimento é um direito da criança, considerando, assim, que há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças de ambas as valências tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos. Neste sentido, as OCEPE apresentam quatro fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, são eles: *o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças e, por último, a construção articulada do saber* (Silva et al., 2016).

As autoras mencionam que estes fundamentos dos quais ocorrem os princípios estão “intimamente articulados e que correspondem a uma determinada perspetiva de como as

crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Silva et al., 2016, p. 9).

As OCEPE quebram com as pedagogias tradicionais transmissivas colocando a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo-a como sujeito e agente do processo educativo, o que significa “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 9). Esta não escolarização da EPE “não significa ignorar o trabalho com o conhecimento, mas fazê-lo de modo a considerar a criança como protagonista ativa, sujeito; significa sobretudo, não reduzir a experiência da criança (...) à aprendizagem mecânica dos chamados conteúdos formais” (Marques e Almeida, 2011, p. 425).

O documento contempla um capítulo unicamente dedicado à continuidade educativa e às transições. A inserção deste capítulo neste documento é de extrema relevância uma vez que “o percurso das crianças na educação pré-escolar situa-se entre duas transições: o seu início corresponde a uma transição do meio familiar, ou da creche, para o jardim de infância, e o seu final a uma transição para a escolaridade obrigatória” (Silva et al., 2016, p. 97). Neste sentido, a informação contida nas OCEPE, facilita a continuidade educativa e os processos de transição, promovendo a sua qualidade, através do empenho dos educadores de infância na adoção de práticas reflexivas, de partilha e de cooperação com os restantes agentes educativos (Oliveira, 2016b).

É importante distanciar estas orientações da conceção de currículo. Este documento não pretende ser um programa, pois sendo geral e abrangente possibilita ao educador fundamentar a sua ação educativa. Serra (2004, p. 69) refere que as OCEPE se caracterizam como “uma abordagem mais centrada em orientações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças e o modo como serão implementadas”, ao contrario do currículo, que é entendido como “um conjunto de experiências e resultados de aprendizagem planeadas e previamente definidos” (Serra, 2004, p. 69).

1.1.2. O Currículo no 1.º CEB

A Reforma do Sistema Educativo (RSE), foi marcada por diversas mudanças significativas a nível da sociedade em geral e do sistema educativo em particular. Da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, orientada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, decorreu a definição dos planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. As opções que fundamentaram a organização curricular prendiam-se com a valorização do ensino da língua portuguesa, com a criação de uma área de formação pessoal e social, com a necessidade de conferir ao currículo uma perspetiva interdisciplinar, com a definição do conceito de avaliação numa perspetiva formativa e favorecedora da autoconfiança, com o reforço das estruturas de apoio educativo de forma a equilibrar a diversidade de ritmos e capacidades, com o incentivo à autonomia curricular na elaboração de projetos multidisciplinares e com o estabelecimento de parcerias escola-instituições comunitárias (Decreto-Lei n.º 286/89).

As várias componentes curriculares foram organizadas nas suas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação na integra da criança e a sua capacitação tanto para a vida ativa quanto para a continuação dos estudos (Decreto-Lei n.º 286/89).

Em Portugal, a estrutura curricular do 1.º CEB assenta num “conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930), nomeadamente os programas e metas curriculares de cada área curricular disciplinar, os perfis profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, e as Aprendizagens Essenciais, que “constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, em cada ano de escolaridade” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2934).

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

Ensino Básico – 1.º CEB		
Componentes do currículo	Carga horária semanal (horas)	
	1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos

Português	7	7
Matemática	7	7
Estudo do Meio	3	3
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música)	5	5
Educação Física		
Apoio ao Estudo		
Oferta Complementar	3	1
Inglês	–	2
Total	25	25
Educação Moral e Religiosa (disciplina de oferta obrigatória e frequência facultativa)	1	1

Quadro 5 – Matriz curricular-base do 1.º CEB. Adaptado do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

Esta matriz curricular-base constitui um valor de referência da carga horária das componentes do currículo. Por esse motivo, deve ser “[gerida] por cada escola, através da redistribuição dos tempos fixados nas matrizes, fundamentada na necessidade de encontrar as respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa”, garantindo o cumprimento do tempo total anual por cada componente (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2932).

1.1.3. Diferenças e Semelhanças entre os dois Contextos

Uma vez analisadas questões específicas do currículo da EPE e do currículo do 1.º CEB, importa perceber as diferenças e semelhanças, em termos legais, de cada etapa educativa. Serra (2004), realizou um estudo comparativo, onde procurou estabelecer algumas pontes entre os objetivos definidos no Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escola e no Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Objetivos Gerais da Educação Pré-escolar enunciados na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (artigo 10.º)	Objetivos Gerais do Ensino Básico enunciados na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – LBSE (artigo 7.º)
a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em	i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente

experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.	responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.
b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.	f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação (...). g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas. h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação (...).
c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.	o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.
d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas.	a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.
f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.	l) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos.
h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança.	j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

Quadro 6 – Objetivos Gerais da Educação Pré-escolar e do Ensino Básico. Adaptado de Serra (2004, p. 79).

Após análise dos objetivos enuniados em ambas as Leis, podemos constatar que existe, de facto, a preocupação pela continuidade educativa e pela flexibilidade curricular nos dois casos. Segundo Serra (2004, p. 80), essa preocupação reflete-se “numa determinada progressão dos conteúdos através de um alargamento e aprofundamento das temáticas propostas”.

Ao compararmos as áreas de conteúdo das OCEPE com as aprendizagens essenciais do programa do 1.º CEB, é possível verificar que, embora a nomenclatura seja tenuemente díspar, há uma evidente correspondência, tal como se pode observar no *Quadro 2*.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: áreas de conteúdo	Programa para o 1.º ano do 1.º CEB: aprendizagens essenciais
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da Educação Física</p> <p>Domínio da Educação Artística</p> <p> Subdomínio da Música</p> <p> Subdomínio da Dança</p> <p> Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</p> <p> Subdomínio das Artes Visuais</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Domínio da Matemática</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>Educação Física</p> <p>Educação Artística</p> <p> Música</p> <p> Dança</p> <p> Expressão Dramática/Teatro</p> <p> Artes Visuais</p> <p>Português</p> <p>Matemática</p>

Quadro 7 – Relação entre as áreas de conteúdo das OCEPE e as áreas curriculares do programa do 1.º CEB.

Enquanto as OCEPE compõem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões acerca da sua prática, o Programa do 1.º CEB, embora prescritivo, apresenta aos professores um vasto leque de possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular (Serra, 2004, p. 85).

De acordo com Oliveira (2016b), ambos os documentos preconizam que a base da progressão e expansão de saberes tem como foco as crianças, uma vez que é partindo dos seus saberes, das suas competências e do seu desenvolvimento que os educadores e professores orientam as suas práticas educativas. É também perceptível que ambos apontam para a valorização de todas as experiências educativas das crianças e para o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança.

1.2. TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CEB

1.2.1. Conceito e Tipos de Transição

O dicionário define transição como o ato de “passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro”; “passagem que comporta uma transformação progressiva”

(Dicionário da Língua Portuguesa, 2006, p. 1657). As OCEPE (2016, p. 97) corroboram esta ideia, afirmando que as transições “constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes”. Compreendemos então que a transição pressupõe a perda de algo conhecido e, ao mesmo tempo, a integração em algo novo, que é desconhecido (Oliveira, 2016b).

Quando falamos em transições, falamos de dois tipos, as transições verticais e as transições horizontais. As transições horizontais envolvem mudanças nos serviços da comunidade prestados à criança e à sua família, no mesmo período de tempo, ao longo do dia. Fazem, por isso, parte da vida quotidiana da criança e são, segundo Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016, p. 36), as que decorrem entre a família e a escola. A transição do ambiente familiar para o JI e a transição JI para atividades complementares como a natação, são exemplos de transições horizontais.

Por sua vez, as transições verticais, envolvem mudanças ao longo do tempo. São socialmente construídas e estabelecidas pelo sistema educativo, nas quais o fator determinante é a idade da criança, pois é esta que determina a sua passagem para uma nova etapa. A transição do ambiente educativo para a creche, da creche para o JI e do JI para a escolaridade obrigatória são exemplos de transições verticais (Silva et al., 2016).

1.2.2. Transição do Jardim de Infância para o 1.º CEB e as suas Implicações Pedagógicas

Ao longo dos últimos anos, a transição entre etapas educativas tem sido alvo de maior interesse por parte de educadores, professores, pais e encarregados de educação, fazendo-se notar uma crescente preocupação com o seu sucesso. A transição para o 1.º ano do 1.º CEB constitui um marco significativo na vida das crianças, o decorrer deste processo e a forma como é vivido e sentido terá impacto em futuras transições e no sucesso do seu percurso escolar (Oliveira, 2018). Neste sentido, Fabian e Dunlop (2007, p. 1) afirmam que

“a maneira como as transições são vivenciadas não só fazem a diferença para as crianças nos primeiros meses de uma nova situação, mas também podem ter um impacto a longo prazo, porque o que eles sentem como sucesso na primeira transição é suscetível de influenciar as experiências posteriores”.

Ao transitar para o 1.º CEB, a criança perde diversos marcos de referência, perde “um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2010, p. 111). Para além disso, para grande parte das crianças, esta é uma mudança austera tanto a nível cognitivo, como a nível emocional, como a nível da autonomia e do sentido de responsabilidade. Esta fase de mudança leva a que emerja na criança um conjunto de emoções, havendo, assim, períodos de expectativa, de stress e de medo. Por esse motivo, é fundamental assegurar uma transição bem sucedida, que garanta à criança bem-estar social, emocional e um melhor desempenho a nível cognitivo (Vasconcelos, 2007, p. 44).

1.2.3. Modelo Ecológico e Dinâmico da Transição

Uma abordagem por sistemas ecológicos pressupõe que nenhuma das situações vivenciadas pela criança opera de modo independente das outras. Bronfenbrenner (1996) construiu um modelo representativo de um sistema ecológico composto por quatro subsistemas sociais organizados, dispostos concêntricamente e encaixados, mostrando a progressiva abrangência de cada um. A cada subsistema atribui as designações de microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, iniciando do menos abrangente para o mais abrangente.

Segundo a teoria do autor, uma criança em situação de transição ocupa, no mínimo, três microsistemas ecológicos interdependentes: o contexto da família, o contexto do JI e o contexto da escola. As relações estabelecidas entre os microsistemas frequentados pela criança constituem o mesossistema. O exossistema engloba acontecimentos nos quais a criança não está presente, mas que influenciam o contexto anterior. Por último, o macrosistema, é constituído pelo conjunto de valores e ideologias, que caracterizam uma determinada sociedade ou cultura, repercutindo-se nos diferentes níveis do sistema (Dunlop, 2003, citado por Vasconcelos, 2007, p.44).

Deste modo, para que cada parte do sistema funcione, torna-se imprescindível uma boa articulação entre sistemas. Com este modelo, Bronfenbrenner enquadra a transição, ou situação de mudança vivida pela criança, numa variedade de contextos/ambientes ecológicos que interagem e a influenciam.

1.3. O PAPEL DOS INTERVENIENTES NA TRANSIÇÃO ENTRE O JARDIM DE INFÂNCIA E A ESCOLA DO 1.º CEB

De acordo com o modelo ecológico de Bronfenbrenner, referido anteriormente, existem diversos intervenientes envolvidos no processo de transição, nomeadamente a criança, a família, os educadores e professores e a comunidade em que está inserida, sendo a própria criança o interveniente central.

Nos relacionamentos com os diferentes intervenientes, as crianças são influenciadas direta e indiretamente por concepções, atitudes e valores, o que interfere com o modo como estas vivenciam o processo de transição.

1.3.1. O Papel da Família no Processo de Transição e a Influência dos Pais na Atitude da Criança face à Escola

Família é definida por Almeida (1987, p. 45) como “(...) a primeira célula social que eles [as crianças] encontram ao nascer e que vai modelar o seu futuro, ao preservar e transmitir-lhes os valores culturais e tradicionais”. Segundo Sprinthall e Collins (1994), a família “determina as nossas primeiras relações sociais, assim como os contextos onde ocorrem a maior parte das aprendizagens iniciais que efectuamos, acerca das pessoas, situações e capacidades individuais” (p. 296). A família é, portanto, não só responsável pela prestação de cuidados que satisfaçam as necessidades físicas e afetivas da criança, como também pelo desenvolvimento desta e pela transmissão de valores.

Nesse sentido, a família, em particular os pais, enquanto principais responsáveis da educação da criança, têm, inevitavelmente, um papel determinante no processo de transição dos seus filhos, bem como na sua adaptação aos contextos educativos (OCEPE, 2016, p. 103). Por esse motivo, mais importante do que as tomadas de decisão relativas ao percurso educativo da criança, é a relação estabelecida com a própria criança e com o JI, nomeadamente com o educador de infância. Essa relação de parceria, permitirá desenvolver um trabalho comum entre casa e o JI, em prol do mesmo beneficiário, a criança. Sousa e Sarmento (2009/2010) defendem que o sucesso educativo das crianças, “está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (p.148).

As OCEPE (2016), como já foi referido, contemplam um capítulo direcionado para a questão da continuidade educativa e das transições, onde apresentam uma série de sugestões de estratégias a adotar (algumas comuns a educadores e pais), com vista a facilitar o processo de transição das crianças. De entre elas, destaca-se o “envolvimento das crianças” (p. 102) no processo de transição. As autoras deste documento, alertam para importância de familiarizar a criança com a escola do 1.º CEB. Nesse sentido, julgam importante a criação de momentos de diálogo sobre a transição, onde os pais possam ficar a conhecer as expectativas, receios e curiosidades da criança, bem como esclarecer algumas das suas questões. Mencionam também a importância de a criança ter oportunidade de ficar a conhecer a escola para onde vai transitar, através de visitas planeadas (Silva et al., 2016).

A forma como os pais participam nos diálogos sobre o 1.º CEB e a forma como planeiam as visitas à escola é de extrema importância, pois, uma vez que estes são vistos pelas crianças como referência, têm “implicações consideráveis na forma como as crianças experienciam os contextos escolares” (Portugal, 2008, p. 43). Neste sentido, a forma como os pais abordam a questão da transição, irá ter uma grande influência na maneira como a criança irá vivenciar todo esse processo.

1.3.2. Os Educadores de Infância enquanto Agentes Ativos no Processo de Transição

O educador de infância, desempenha um papel crucial enquanto agente ativo no processo de transição das crianças. No entanto, é importante que o trabalho desenvolvido, com vista a promover uma transição escolar de sucesso, seja desenvolvido ao longo de toda a EPE e não apenas no ano de transição.

É importante que o educador preste atenção às crianças, tanto a nível cognitivo como a nível emocional, assegurando assim a estabilidade emocional da criança, tornando-a autónoma, sociável e confiante, pois estas são características essenciais para alcançar o sucesso nas transições. De acordo com Serra (2004), existe um conjunto de procedimentos que o educador pode e deve adotar como estratégias facilitadoras do processo de transição para o 1.º CEB. Neste sentido, a autora afirma que “importa conhecer o nível seguinte (...) e as exigências impostas (...) conhecer o novo espaço em

que se irá desenrolar o 1.º CEB, as potencialidades de desenvolver projectos comuns e a preparação das crianças, ao nível das competências essenciais” (p. 91).

Corroborando esta ideia, apresentamos alguns exemplos de estratégias facilitadoras do processo de transição, a adotar pelos educadores, sugeridas pelas OCEPE (2016): a “articulação entre docentes”, o “envolvimento das crianças”, “facilitar a transição a nível organizacional” e a “participação dos pais/família” (Silva et al., 2016, p. 100).

Relativamente à articulação entre docentes, as OCEPE (2016) defendem que os educadores devem refletir em equipa de estabelecimento/agrupamento as estratégias facilitadoras do processo de transição. Devem também encontrar formas de promover a articulação curricular através de práticas pedagógicas diferenciadas, pois isso permite que a “educação pré-escolar contribua para uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes, que lhe permitam desenvolver todo o seu potencial, criando assim condições favoráveis para iniciar o 1º ciclo com segurança” (Silva et al., 2016, p. 101). É igualmente importante que o educador comunique os progressos de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança ao professor, esta medida dará possibilidade ao professor de conhecer melhor cada criança e saber como poderá dar continuidade ao que já aprendeu. De acordo com Marchão (2002), os profissionais “que colaboram, que encaram a aprendizagem das crianças numa perspectiva ecológica, em que as experiências anteriores permitem significados e necessariamente experiências futuras mais consistentes e concretas, podem contribuir para processos positivos de transição da criança do Pré-Escolar para o 1º Ciclo” (p. 37).

No que concerne ao envolvimento das crianças, Silva et al., (2016) consideram que, uma vez que estas são as protagonistas deste processo, “o seu papel e expectativas positivas podem ser decisivos para o sucesso da transição” (p. 102). Neste sentido, cabe ao educador criar momentos de diálogo onde possa conversar com elas sobre a transição, ficando a conhecer as suas expectativas, ânsias e curiosidades. A participação positiva do educador nestes diálogos, incentiva as crianças a sentirem-se confiantes e otimistas face a esta nova etapa.

Facilitar a transição a nível organizacional pode e deve passar por, segundo as OCEPE (2016), organizar/planear momentos de contacto e convivência entre as crianças dos

dois níveis educativos (Pré-escolar e 1.º CEB), bem como proporcionar-lhes a possibilidade de utilizarem regularmente recursos comuns. Isto permitirá às crianças conhecerem melhor o ambiente educativo para onde vão transitar. É importante que a organização assuma o seu papel na transição e lhe dê relevância, “contemplando-a, por exemplo, no seu Projeto Educativo e/ou definindo estratégias globais a desenvolver” (Silva et al., 2016, p. 102). As mesmas autoras mencionam ainda a importância dos estabelecimentos do planearem o acolhimento dos alunos do 1.º ano.

Por último, é destacada nas OCEPE a importância da participação dos pais/família no processo de transição, uma vez que estes têm um papel determinante nesta etapa. É importante que o educador, desde cedo, procure estabelecer uma relação com a família, sustentada pela confiança e, sobretudo, assente na comunicação. Essa comunicação será fundamental para que os pais tenham um papel ativo no momento da transição dos filhos para o 1.º CEB e na etapa seguinte. Assim como é importante que o educador tranquilize as inquietações e as ansias das crianças, é igualmente importante que tranquilize e transmita segurança aos pais. Nas OCEPE é ainda referido que essa relação de comunicação estabelecida com os pais, “através do acompanhamento do processo desenvolvido e da transmissão regular da avaliação dos progressos de aprendizagem da criança”, pode ser reforçada por “um relatório final desses [mesmos] progressos, que poderão entregar ao/à professor/a que a vai receber, tornando-se mediadores dessa transição” (Silva et al., 2016, p. 103).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo diz respeito à metodologia de investigação e subdivide-se em cinco tópicos. Inicia-se com as opções metodológicas para o ensaio investigativo, seguido da apresentação da problemática e respetivos objetivos. Seguidamente é apresentado o contexto do estudo e os participantes, bem como os instrumentos de recolha e análise de dados. O último tópico diz respeito ao procedimento do presente ensaio investigativo.

2.1. *ESCLARECIMENTO METODOLÓGICO*

A investigação qualitativa revelou ser a mais adequada à natureza do problema deste ensaio investigativo. De acordo com Sousa e Batista (2011, p. 56), este tipo de investigação centra-se “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”. A investigação qualitativa é indutiva e descritiva uma vez

que é uma abordagem que se preocupa em descrever e interpretar, na qual o investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Fortin, 1999, p. 23).

2.2. *QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS*

Com este estudo foi nossa intenção compreender o papel da família no processo de transição das crianças da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB. Assim definiu-se a seguinte questão: “Qual o papel dos pais no processo de transição das crianças do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Face a esta questão, delinearão-se os seguintes objetivos:

- i) Conhecer o processo de transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- ii) Clarificar conceitos associados à transição e articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- iii) Conhecer as estratégias utilizadas pelos pais para apoiar e facilitar o processo de transição das crianças do Jardim de Infância para a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- iv) Conhecer a articulação e as relações de parceria estabelecidas neste processo entre a educadora, a família e as crianças;
- v) Refletir sobre que contributos poderão ter os pais na promoção de um processo de transição de sucesso entre a Educação Pré-escolar e a escolaridade obrigatória.

2.3. *CONTEXTO DO ESTUDO E PARTICIPANTES*

A recolha de dados para a concretização deste estudo decorreu num JI da rede pública, pertencente a um Agrupamento de Escolas localizado na cidade de Leiria. Foi realizado no decorrer da PP em JI II, na Sala 4, anteriormente caracterizada com mais detalhe no *Capítulo III da Parte I* deste relatório.

Neste estudo participaram três crianças (Filipa, Lucas e Joana), que faziam parte do grupo da “Sala 4”. Para além das crianças também os seus respetivos encarregados de educação e a educadora de infância do grupo (Ana) fizeram parte dos participantes do

estudo. Foram atribuídos nomes fictícios, de modo a salvaguardar a identidade dos participantes e foi solicitada autorização aos encarregados de educação para a recolha dados (anexo 7).

As três crianças tinham, à data do estudo, 6 anos de idade e frequentavam o JI pela primeira vez naquele ano letivo. Em comum, estas crianças tinham também o facto de terem ficado retidas na EPE por mais um ano, por opção dos seus encarregados de educação. Recorrendo à observação, foi possível fazer uma breve caracterização das crianças.

A Filipa, de nacionalidade portuguesa, vivia na cidade de Leiria com os pais. Era uma criança muito meiga, sensível e um bocado insegura. No entanto essa insegurança em nada interferia com a forma como se relacionava com as outras crianças e com os adultos. Era interessada, participativa e comunicativa. Estava sempre disposta a ajudar tudo e todos, principalmente os mais novos. Gostava muito de música, dança e de brincar ao faz de conta. O Lucas, também de nacionalidade portuguesa, vivia na cidade de Leiria com os pais. Era um menino muito carente de atenção e que procurava constantemente o adulto para dar e receber carinho. Era muito cuidadoso e organizado, principalmente com os seus pertences. Era também bastante interessado, curioso e comunicativo, gostando muito de partilhar as suas experiências com os outros. A Joana, de nacionalidade brasileira, vivia na cidade de Leiria com os pais e um irmão mais velho. O facto de falar português do Brasil em nada dificultou a sua integração e o relacionamento com os outros. Era uma criança muito meiga e carinhosa. Era também muito dedicada e perfeccionista em tudo o que fazia, principalmente quando se tratava de desenhar e pintar.

Relativamente aos encarregados de educação das crianças procurámos saber a sua idade, as habilitações académicas e a sua profissão, à data da investigação. O encarregado de educação da Filipa tinha 36 anos de idade, realizou o mestrado e trabalhava como engenheiro de gestão industrial. O encarregado de educação do Lucas, tinha 40 anos de idade, realizou o mestrado e trabalhava como contabilista. Por último, o encarregado de educação da Joana, tinha 47 anos, tirou o 12.º ano e trabalhava como técnico eletrotécnico.

A educadora Ana tinha 55 anos de idade, era licenciada e trabalhava há 28 anos como educadora de infância, sendo que os últimos 2 anos foram exercidos ao serviço da instituição onde realizei a minha PP.

2.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

A entrevista foi o instrumento de recolha de dados que considerámos ser mais adequado, uma vez que o nosso objetivo primário era recolher dados descritivos sob o ponto de vista do entrevistado, de maneira a podermos interpretar e compreender esses mesmos dados.

Segundo Dias, a entrevista é “uma forma de observação não participante, identificada por vários tipos, onde cada um possui objectivos e modos sistemáticos diferentes na sua aplicação” (2009, p. 207). Para Ketele e Roegiers (1995, p. 19), a entrevista é um método de recolha de dados que consiste “em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informação”. No momento da entrevista o envolvimento do entrevistador deve ser o mais possível neutral, impessoal e diretivo.

Tivemos particular cuidado com a forma como foi feita a recolha de dados junto das crianças, uma vez que estas carecem de uma especial atenção. Procurámos adaptar o papel do entrevistador e o modo como a entrevista era conduzida às especificidades de cada criança.

O ambiente físico da entrevista é um fator determinante para o decorrer da mesma. Nesse sentido, optámos por retirar as crianças da sala de atividades com o seu consentimento e o da educadora, realizando as entrevistas ao ar livre, no parque. Este era um espaço familiar às crianças uma vez que passavam lá grande parte do seu tempo. A escolha deste espaço prendeu-se, sobretudo, com a eliminação de elementos de distração, nomeadamente, a presença de outras crianças, brinquedos e o desenvolvimento de outras experiências educativas em simultâneo (Oliveira, 2016b).

As entrevistas realizadas no decorrer da investigação foram de cariz semiestruturado, uma vez que foi realizado um guião de questões prévio para cada entrevista, conforme consta no anexo 6. Os guiões de entrevista serviram como um guia para que os

entrevistados pudessem falar sobre os conteúdos pertinentes para o estudo. Em cada guião “define e regista[-se], numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p. 208).

Posteriormente procedemos à análise de dados, que consiste no processo de busca e de organização disciplinado de transcrições de entrevistas e outros materiais recolhidos, com o propósito de aumentar a compreensão desses mesmos materiais e de permitir ao investigador apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan e Biklen, 1994, p. 205). A técnica utilizada foi a análise de conteúdo que é, segundo Robert e Bouillaguet (1997), citado por Amado (2014, p. 304), uma técnica que “possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”. De acordo com Bardin (1988) citado por Dias (2009), as fases da análise de conteúdo organizam-se por ordem cronológica e podem resumir-se a “pré-análise; a análise do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (p. 190).

Recorremos também à observação essencialmente para caracterizar as crianças que participaram no estudo. Ketele e Roegiers (1996), citado por Morgado (2012, p. 27), mencionam que a observação se trata de um “processo e não de um mecanismo simples de impressão por reprodução como o da fotocópia, requer atenção, intenção e capacidade de seleção por parte do investigador, já que tem de selecionar um pequeno número de informações pertinentes entre o vasto leque de informações possíveis”.

Recorremos também à análise documental do Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Grupo com o objetivo de, através desta, tentar compreender a relevância que é atribuída ao processo de transição. De acordo com Bardin (1977) a análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (p. 45).

2.5. *PROCEDIMENTOS*

Definida a questão de partida e delineados os objetivos, procedeu-se à elaboração do enquadramento teórico. Esta pesquisa foi determinante para o desenvolvimento do

presente ensaio investigativo porque nos permitiu compreender e clarificar conceitos relacionados com a temática em estudo.

A recolha de dados teve início no dia 7 de junho de 2019 e findou a 21 de junho de 2019, tendo sido solicitadas previamente as respetivas autorizações aos encarregados de educação. Durante este período de tempo foi realizado um total de 10 entrevistas e foi desenvolvida uma experiência educativa conforme consta no *Quadro 8*.

Tarefa	Modalidade	Intervenientes	Calendarização	Duração
Entrevista 1 (E1)	Gravada	Filipa	07/06/2019	5'46''
Entrevista 2 (E2)	Gravada	Lucas	07/06/2019	4'28''
Entrevista 3 (E3)	Gravada	Joana	07/06/2019	3'51''
Entrevista 4 (E4)	Gravada	Educadora Ana	13/06/2019	11'18''
Entrevista 5 (E5)	Escrita	Encarregado de Educação da Filipa	13/06/2019	_____
Entrevista 6 (E6)	Escrita	Encarregado de Educação do Lucas	13/06/2019	_____
Entrevista 7 (E7)	Escrita	Encarregado de Educação da Joana	13/06/2019	_____
Expe. Educativa	_____	Crianças em fase de transição	14/06/2019	30'
Entrevista 8 (E8)	Gravada	Filipa	21/06/2019	4'20''
Entrevista 9 (E9)	Gravada	Lucas	21/06/2019	2'42''
Entrevista 10 (E10)	Gravada	Joana	21/06/2019	5'14''

Quadro 8 – Desenho de Investigação

As entrevistas realizadas às crianças e à educadora do grupo foram realizadas essencialmente, de forma oral e com recurso a gravação áudio. Ao longo das entrevistas procurou-se criar um clima de confiança, empatia e credibilidade para que o entrevistado se sentisse à vontade para se expressar.

Foram realizadas duas entrevistas a cada criança, uma antes da experiência educativa “O Monstro das Cores vai à Escola, e NÓS TAMBÉM!” (abaixo apresentada) e outra depois, com o objetivo de perceber se as suas conceções sobre a transição para o 1.º CEB tinham sofrido alterações.

EXPERIÊNCIA EDUCATIVA – O Monstro das Cores vai à Escola, e NÓS TAMBÉM!

Intencionalidade Educativa: Proporcionar momentos de diálogo e de partilha/troca de ideias e conceções sobre a ida para a escola do 1.º CEB (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Área de Formação Pessoal e Social).

Descrição da Atividade: Esta tarefa foi dividida em duas partes. A primeira parte foi destinada à leitura da história “O Monstro das Cores vai à Escola”, escrita e ilustrada por Anna Llenas. A segunda parte da experiência educativa consistiu num diálogo com as crianças sobre a história e o facto de elas também estarem a um passo de ir para a escola, tal como o Monstro das Cores. Este momento de diálogo serviu para as crianças partilharem as suas conceções sobre a escola, bem como as suas expectativas e os seus receios em relação à transição para o 1.º CEB. Serviu também para colocarem questões e esclarecerem algumas curiosidades sobre o assunto.

Na impossibilidade de nos encontrarmos com os pais das crianças, optámos por realizar entrevistas escritas. Como referido anteriormente, numa fase inicial foi elaborado um guião, posto isto foi elaborado um documento onde constava a entrevista e a justificação e pertinência da mesma, bem como o espaço para as respetivas respostas (anexo 7). Os documentos foram entregues à educadora da sala, que posteriormente os fez chegar aos encarregados de educação das crianças.

Realizadas todas as entrevistas, procedeu-se às respetivas transcrições e análise de conteúdo (anexo 9).

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto do relatório, são apresentados e analisados os dados recolhidos nas entrevistas à educadora, aos pais e às crianças, e discutidos os resultados obtidos, na tentativa de concretizar os objetivos a que nos propusemos e de forma a tentar encontrar respostas para a pergunta de partida do presente ensaio investigativo.

3.1. A TRANSIÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA PARA O 1.º CEB

3.1.1. Conceções da Transição em Portugal, no Agrupamento e no Jardim de Infância

Na entrevista realizada à educadora, constatámos que no seu entender, a articulação entre etapas educativas em Portugal, baseia-se no diálogo entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, “é muito baseada em conversas entre a professora e a educadora” (E4: Educadora Ana).

Relativamente à transição no agrupamento, percebemos que a educadora considera não haver transição efetiva, mas sim alguma articulação, nomeadamente reuniões entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, realizadas todos os inícios e finais de períodos, onde é partilhada informação detalhada sobre cada criança. Para Nabuco (2002), os registos que os educadores fazem acerca de cada criança, podem ajudar os professores do 1.º CEB a conhecê-las melhor e, por esse motivo, são um aspeto muito importante que permite ajudar a assegurar a continuidade (p. 55).

Para além das reuniões, “eventualmente as crianças fazem uma visita à escola, mas não passa disso” (E4: Educadora Ana). No entanto, pelas observações que fizemos, percebemos que estas visitas às escolas do 1.º CEB não saíram do plano de intenções. Ainda que esta seja uma estratégia muito utilizada, por vezes pode ser mal sucedida. Roldão (citada por Oliveira, 2017, p. 56) afirma que “muitas vezes as visitas das crianças do JI às escolas do 1.º CEB acabam por ter um efeito perverso contrário à intenção dos educadores e dos professores”.

Foi ainda referido pela educadora que o Agrupamento, todos os anos, proporciona uma ação para pais sobre a transição para o 1.º CEB. A formação foi dinamizada por uma psicóloga que os ouviu acerca das suas preocupações face ao ingresso das crianças no 1.º CEB, partilhando algumas estratégias a adotar nesta fase de transição.

No que concerne à transição no JI, a linha de pensamento apresentada é idêntica, “Aqui o que parece é que a professora fica já com um conhecimento prévio (...) pronto, mais nada, porque a criança não faz transição nenhuma” (E4: Educadora Ana). A educadora considera que, através da informação partilhada sobre as crianças, a professora fica com o conhecimento de quem tem mais ou menos facilidades de aprendizagens, bem como em que áreas são mais desenvolvidas. No entanto, a educadora é da opinião que a criança deve ser o centro da transição, sendo ela a principal protagonista deste processo e não a professora do 1.º CEB.

3.1.2. Dinâmicas Facilitadoras do Processo de Transição

Pela análise que fizemos dos currículos da EPE e do 1.º CEB percebemos que existe uma correspondência que poderia permitir uma transição suave entre estas duas etapas educativas, no entanto também percebemos que há diferenças entre os contextos que põem em causa este processo. Oliveira (2016b) refere que estes são “contextos diferentes com dinâmicas distintas e com metodologias que não promovem a continuidade educativa. Pouco se tem feito, ao longo das últimas décadas, com a intenção de melhorar a articulação, a transição e a continuidade educativa entre o JI e a escola do 1.º CEB” (p. 297).

Quando questionada sobre as estratégias adotadas para facilitar o processo de transição das crianças, a educadora partilhou não ter implementado qualquer estratégia no decorrer do presente ano letivo “Neste momento não utilizo” (E4: Educadora Ana). Não dando qualquer justificação que sustentasse esta opção.

Apresentou duas sugestões, uma direcionada aos educadores de infância e professores do 1.º CEB e outra às crianças. No seu entender, uma estratégia facilitadora do processo de transição: para educadores e professores, seria a experientiação dos contextos, “a educadora vai passar pelo menos dois ou três dias na escola do 1.º Ciclo e está com a professora dentro da sala de aula a trabalhar com ela. E as professoras vão para a minha sala passar também uns dias comigo”. A educadora Ana defende que esta experiência permite aos docentes terem uma maior perceção do trabalho desenvolvido em ambos os contextos. Pela informação que nos foi partilhada, esta dinâmica foi, anteriormente, experienciada por ela. No entanto afirma só ter sido possível uma vez que estava num contexto em que as salas do Pré-escolar eram muito próximas das salas do 1.º CEB. Serra (2004, p. 19), afirma que a coexistência de diferentes níveis educativos no mesmo espaço, torna exequível fomentar “um clima mais favorável a uma transição entre ciclo”.

Como estratégia facilitadora do processo de transição, para as crianças, sugere-nos a realização de atividades comuns/projetos entre as crianças da EPE e os alunos do 1.º CEB, bem como a existência de visitas regulares das crianças à escola do 1.º CEB a fim de usufruírem dos mesmos espaços que os alunos. Salvaguardou-se explicando que a hipótese de ir com as crianças visitar uma escola do 1.º CEB era impensável por falta de meios de transporte. As OCEPE (2016) defendem que “a possibilidade de as crianças que frequentam a educação pré-escolar (...) utilizarem regularmente recursos comuns, como a biblioteca, a sala de computadores ou a cantina, podem ser intencionalmente

rentabilizados para que as crianças conheçam melhor o ambiente educativo para onde vão transitar” (p. 103).

Ficamos aqui com a ideia de que a educadora demonstra não ter preocupação de planear e desenvolver um trabalho continuado ao longo dos anos do Pré-escolar, que vise facilitar o processo de transição das crianças, o que não corrobora com a informação partilhada nas OCEPE (2016, p. 100), uma vez que estas ressaltam a importância da adoção de estratégias facilitadoras, bem como da participação dos diferentes intervenientes neste processo.

Nas entrevistas aos pais das crianças em fase de transição, procurámos saber que conhecimento tinham acerca das estratégias facilitadoras do processo de transição implementadas pela educadora e quais achavam ser mais pertinentes. Ao contrário da educadora, estes consideram haver trabalhos desenvolvidos com vista a facilitar este processo. Os pais da Filipa consideram pertinente o proporcionar contacto com diversas crianças, de diferentes culturas e a preparação escolar, nomeadamente o sentido de responsabilidade, o pintar e a noção de número e letra. Já os pais do Lucas fazem referência ao treino de permanência na secretária a desenvolver trabalhos, “o "treino" para estar mais tempo a fazer trabalhos na secretária, [é importante] na medida em que no 1.º Ciclo o tempo de permanência à secretária é maior” (E6: Pais do Lucas). Os pais da Joana mencionam que as estratégias utilizadas pela educadora se baseiam no desenvolvimento de trabalhos em equipa, na estimulação do desenvolvimento pessoal e criativo e, ainda, na sensibilização para os cuidados de higiene e para os cuidados com o meio ambiente.

Numa primeira análise das estratégias enunciadas pelos pais pensamos que a comunicação com a educadora sobre a transição para o 1.º CEB é inexistente ou a mensagem que passa pode estar errada. Oliveira (2016b) considera a “EPE como um momento muito importante na vida das crianças, fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem, e como tendo um carácter mais lúdico e de integração, sem se centrar na preparação para a escola” (p. 297). Acrescenta ainda que é preciso ter em consideração que “é necessário ter em conta que o sucesso das crianças na etapa seguinte depende muito das aprendizagens e competências desenvolvidas no JI e que, para além de se dar atenção à faixa etária das crianças, importa atender ao contexto, às culturas em que estão inseridas e ao momento de progressão” Oliveira (2016b, p. 297).

Dando continuidade à análise das respostas dadas pelos pais, percebemos que todos eles salientam uma estratégia diferente da adotada pela educadora. No entanto, nem a educadora nem os pais referem ter desenvolvido estratégias comuns, tal como aconselham as OCEPE. Nas observações realizadas, realmente, não foi possível observar o envolvimento dos pais, o que nos leva a crer que não aconteceu. Nabuco (2002), para além de defender que é necessário haver estratégias que facilitem o processo de transição, reforça que o envolvimento dos pais é de extrema importância, “[os] pais, devem ser envolvidos nas tarefas educativas, especialmente em períodos de transição, pois talvez sejam eles os que estão na posição mais favorável para oferecer a desejada continuidade” (p. 59).

Ao consultarmos outros estudos, tomámos conhecimento do projeto *Era uma vez*, desenvolvido por Dunlop, na Escócia, com vista a constituir uma estratégia facilitadora do processo de transição, desenvolvida pelos pais juntamente com as crianças. De acordo com Oliveira (2016b), este projeto baseava-se na leitura e discussão de histórias cujo o tema principal era a mudança para a escola, para isso, “foi disponibilizado um conjunto de histórias para as crianças lerem em casa com os pais”. Na sequencialidade deste projeto, “foi proporcionado a estas crianças um dia na escola do 1.º CEB, acompanhados pelos pais, no qual lhes foi permitido conversar com as outras crianças sobre o que era a escola” (Oliveira, 2016b, p. 47). De acordo com o mesmo autor, o projeto *Era uma vez*, “fez com que as crianças construíssem pontes de ligação e entendimento, permitindo-lhes lidar com a transição com menos problemas do que se desconhecêssem totalmente o contexto educativo seguinte”.

3.1.3. O Papel dos Pais no Processo de Transição das Crianças

No decorrer da entrevista à educadora Ana, procurámos conhecer a sua opinião relativamente ao papel dos pais no processo de transição dos filhos. Ana considera que o papel dos pais se baseia no diálogo com a criança. Explicou-nos que considera pertinente que os pais lhes mostrem coisas, que os façam observar e que os questionem, a fim de desenvolverem não só a linguagem, como também uma atitude crítica em relação àquilo que os rodeia.

Também os pais das crianças foram questionados sobre o seu papel neste processo. No entender dos pais da Filipa, o suporte/porto de abrigo da criança são eles mesmos, é

neles que a criança se apoia e em quem procura conforto. Nesse sentido, afirmam que o papel dos pais passa por prestar atenção aos comportamentos da criança e dar-lhes conforto quando necessário, segurança e a garantia de que podem contar incondicionalmente com eles.

Os pais do Lucas consideram que o papel mais relevante não se resume apenas aos pais, mas sim a toda a sociedade, “que preconceituosamente, por vezes, com certos comentários "pintam" as escolas de uma forma pouco colorida” (E6: Pais do Lucas). Defendem que o correto é fazer precisamente o oposto. Destacam assim a importância de, em diálogo com as crianças, falar-lhes positivamente da escola, para evitar que haja uma carga de negatividade associada a ela, corroborando assim as OCEPE (2016), que destacam “o modo como (...) participa neste diálogo, apresentando positivamente a nova etapa, apoia as crianças a sentirem-se mais confiantes face à transição” (p. 102).

Na opinião dos pais da Joana, os pais têm o dever de acompanhar e orientar a criança, tanto a nível escolar como pessoal, “visando uma formação adequada para esse novo processo sem deixar de reconhecer os princípios de nossos pais e familiares” (E7: Pais Joana).

Ao analisar as respostas dadas, percebemos que todos os intervenientes concordam com a ideia de que os pais têm um papel crucial no processo de transição dos seus filhos. No decorrer das entrevistas, os pais mencionam que as três crianças frequentaram o JI por mais um ano, o que revela que tiveram um papel ativo no que toca à transição dos filhos, uma vez que, por decisão deles, optaram por adiar esse processo. É espectável que este ano a mais no JI tenha influência na forma como as crianças vivenciam todo o processo de transição. De acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, a transição das crianças da EPE para o 1.º CEB “revela grande diferença quanto ao número de anos de frequência da Educação Pré-Escolar e quanto à situação em que cada uma se encontra”.

3.1.4. Inquietações Vividas face ao Processo de Transição

É sabido que o processo de transição acarreta muitas inquietações, não só por parte das crianças, como também por parte dos pais, uma vez que traz consigo uma série de “novas responsabilidades” (Chao, 2011, p. 901). Ao analisarmos a entrevista da educadora Ana, percebemos que os pais das crianças do grupo que se encontravam em

fase de transição não eram exceção. No seu entender, deve-se ao facto de saberem que as crianças, no 1.º CEB, não são tão acompanhadas pelos adultos, como no JI. Referiu também que os pais demonstram algum receio face à falta de vigilância no 1.º CEB. Temem que esse fator possa levar a que as crianças “se magoem mais ou que se batam e não esteja lá ninguém a ver e eles sofram em silêncio” (E4: Educadora Ana). Acrescenta ainda que, a maioria dos pais preocupam-se muito e demonstram muita ansiedade, no entanto considera que há pais que estão muito bem preparados para a transição dos seus filhos para o 1.º CEB.

Procurámos também conhecer os receios e as inquietações demonstrados pelas crianças face a este processo. No decorrer das entrevistas aos pais, apenas os pais do Lucas confirmaram haver inquietações por parte da criança, referindo que, “como [a] qualquer pessoa, a mudança causa sempre alguma ansiedade” (E6: Pais do Lucas). Face a estas declarações, procurámos perceber que estratégias adotaram para tranquilizar a criança. Referiram ter ido várias vezes mostrar-lhe o exterior da escola. A mãe aproveitou também para o levar quando foi votar para que pudesse ficar a conhecer parte do interior. Consideram também que a parte afetiva é importante, nomeadamente os abraços e a compreensão.

Tanto os pais da Filipa como os da Joana afirmam não haver evidências de receios ou inquietações por parte da criança face ao processo de transição para o 1.º CEB. No entanto, os pais da Filipa, consideram expectável que surjam no início do ano letivo. Face a isso, salienta a importância de uma atenção redobrada e dos diálogos frequentes sobre esta etapa.

No entanto, nas segundas entrevistas realizadas às crianças, estas demonstraram ter também algumas preocupações, “nós vamos aprender o quê? Aprender a escrever, a ler? Vamos ter cadernos?” (E8: Filipa), “queria saber se vai ter parque no recreio (...) será que a gente vai poder pedir para a professora para ir na casa de banho quando a gente está estudando?” (E10: Joana).

Oliveira (2016, p. 264) refere que muitas vezes “são os adultos que acentuam a dificuldade da transição. As crianças vivem melhor esta passagem revelando estar motivadas para o desafio seguinte”. O mesmo autor defende que mesmo nas crianças há

sempre alguma ansiedade nestes processos de transição mas que não é necessariamente negativa.

3.1.5. Expectativas face ao 1.º CEB

3.1.5.1. Expectativas das Crianças face à Escola

Antes de conhecer as expectativas das crianças, procurámos saber se estas tinham conhecimento da escola do 1.º CEB para onde iam transitar. Apenas a Filipa tinha conhecimento. O Lucas, apesar de saber que ia transitar para uma escola da mesma localidade, não sabia qual. A Joana, sabia que ia para uma escola perto da escola do irmão, no entanto não sabia mais nada sobre o assunto.

Na primeira entrevista, as expectativas das crianças face ao 1.º CEB focavam-se sobretudo no estudo e na aprendizagem da leitura e da escrita, “vou aprender a escrever” (E1: Filipa), “estudar, brincar” (E2: Lucas), “estudar e aprender a ler” (E3: Joana). A Filipa sentia-se assustada e preocupada por não conhecer os futuros colegas, o Lucas mostrava-se confiante, “hmm... vou-me sentir bem. Acho que vou gostar” (E2: Lucas), e a Joana, apesar de se sentir ligeiramente nervosa por ter de lidar com a novidade, estava igualmente confiante, “me sinto um pouquinho nervosa, porque vai ter coisas diferentes lá. Acho que vou gostar” (E3: Joana).

Na segunda entrevista, de modo a perceber se as conceções das crianças tinham sofrido alterações, voltamos a questioná-las sobre as suas expectativas face ao 1.º CEB. Percebemos que, desta vez, as suas ideias pareciam estar mais completas. Para além de terem referido novamente a aprendizagem da leitura e da escrita, tanto a Filipa como o Lucas mencionaram o brincar, “há tempo para brincar, há tempo para almoçar, há tempo para trabalhar, há tempo para tudo” (E8: Filipa), “e brincar, mas é pouco, porque na primária brinca-se pouco e na pré brinca-se mais” (E9: Lucas). As três crianças mostraram estar confiantes face ao 1.º CEB, “vai ser fixe” (E8: Filipa), “eu acho que vai ser divertido” (E9: Lucas), “vai ser uma escola diferente daqui, mas que vai ser boa na mesma” (E10: Joana).

Analisando as respostas das crianças, compreendemos que as expectativas destas face ao 1.º CEB, se baseiam na aprendizagem da leitura e da escrita, no conhecer novas crianças, no facto de terem que estar sistematicamente sentadas e também no facto dos momentos de brincadeira serem reduzidos. Ao consultar estudos feitos anteriormente,

constatámos que estas concepções relativas ao JI e ao 1.º CEB são uma realidade comum em crianças que se encontram em fase de transição: “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 e Formosinho, 2016, p. 133, citado por Cruz, 2017, p. 76); “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, citado por Cruz, 2017, p. 76).

As crianças partilharam também as suas expectativas face ao grau de dificuldade esperado. A Filipa considera que vai ser ligeiramente difícil, principalmente aprender a escrever. Para o Lucas, o grau de dificuldade do 1.º CEB vai ser mediano. A Joana acha expectável que seja difícil.

Quando lhes foi dada a opção de escolher entre o JI e o 1.º CEB, as respostas das crianças foram todas distintas. A Filipa não revelou ter preferência por nenhum dos dois contextos. É da opinião que vai gostar dos dois, no entanto julga que o 1.º CEB vai ser “um bocadinho chato, escrever” (E1: Filipa). O Lucas não soube ou não quis responder à questão colocada, “não sei” (E2: Lucas). E a Joana refere ter preferência pelo JI porque “aqui tem professoras boas” (E3: Joana), talvez por ter a ideia já referida anteriormente que no JI se brinca mais.

3.1.5.2. Expectativas dos Pais face à Adaptação das Crianças no 1.º CEB

Ao entrevistar os pais percebemos que as suas expectativas face à integração/adaptação dos filhos eram semelhantes, pois todos os pais consideravam expectável que fosse uma adaptação bem-sucedida, no entanto, por motivos dispares. Os pais da Filipa referem que o facto de ter ficado retida um ano no JI, fez com que ganhasse mais maturidade, “e assim levá-la a possivelmente ter mais sucesso ao estar no 1.º Ciclo” (E5: Pais da Filipa). Já os pais do Lucas consideram que o facto de ter um ou dois colegas na mesma escola que ele, pode ser visto como um aspeto facilitador desse processo. Os pais da Joana acham expectável que ela tenha uma adaptação bem-sucedida, por se tratar de uma menina que tem facilidade em criar relações com os outros e gosto por vivenciar novas experiências.

Consideramos pertinente salientar que a família tem um importante papel no que diz respeito à adaptação da criança ao 1.º CEB, corroborando assim com Rapoport (2008, p. 271), “a forma como a família percebe a entrada na escola, as representações das crianças sobre a escola e as características da professora, são fatores que podem influenciar o processo de adaptação a esta nova etapa de ensino”.

3.1.6. Comunicação entre Intervenientes

3.1.6.1. Ciclos de Comunicação: Educadora-Família / Família-Educadora

Nas entrevistas realizadas à educadora e aos pais das crianças, procurámos perceber se efetivamente existia comunicação e troca de informação relativa ao processo de transição das crianças, uma vez que a comunicação com a família é, segundo Magalhães (2007) o “complemento de um processo educativo que começa no jardim de infância” (p. 123).

A relação estabelecida entre a educadora e os pais é extremamente importante para uma transição de sucesso. De acordo com Sousa e Sarmento (2009/2010), “o sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (p. 148).

A educadora Ana refere que os diálogos com os pais das crianças em fase de transição, sobre todo o processo, são bastante frequentes. Menciona que acontecem sobretudo nos momentos de avaliação, no entanto, com o aproximar do final do ano letivo, a tendência é que estes momentos de diálogo se tornem praticamente diários. Acrescenta ainda que os pais colocam muitas questões e pedem-lhe conselhos, “eles questionam muito a mim, pedem muitos conselhos (...), o que é que podem fazer para facilitar, o que é que podem fazer para ajudar a que eles entrem melhor no currículo, se há atividades que eles podem ir fazendo durante o dia” (E4: Educadora Ana).

Os pais da Filipa, quando confrontados com esta questão, mencionaram apenas a existência de diálogo com a educadora do ano letivo anterior, não fazendo qualquer referência à educadora atual, “O diálogo existente com a Educadora foi feito no ano anterior e daí surgir a opção de permanecer mais um ano na pré” (E5: Pais Filipa).

Já os pais do Lucas referem ter havido momentos de diálogo com a educadora Ana onde foram abordadas diversas temáticas. De entre elas, destacam as competências

necessárias para a leitura, o conhecimento de número, a contagem, o tempo de permanência aquando da realização de trabalhos à mesa, o relacionamento com o outro e o sentido de responsabilidade.

Os pais da Joana, também confirmam ter havido comunicação com a educadora sobre este processo, onde foi abordada a importância do acompanhamento e da orientação parental, tanto a nível pessoal como intelectual, principalmente na fase de transição.

Analisando as respostas dos pais, verificamos que nenhum especifica em que momentos ocorreram estes diálogos, no entanto, à exceção dos pais da Filipa, os restantes afirmam ter havido diálogos com a educadora, o que é um fator importante para garantir uma transição de sucesso.

Ao consultar uma investigação realizada por Oliveira (2016), ficámos a conhecer um estudo realizado por Griebe e Niesel (2000), na Alemanha, que menciona o facto de “pais e professores terem diferentes posturas em relação à transição, contradições comunicadas, de forma verbal e não-verbal, às crianças” (Oliveira, 2016b, p. 47). Face a estes resultados, foi implementado um projeto em que “pais e professores trabalharam juntos de forma a co-construírem uma melhor transição das crianças. A principal questão deste projeto residiu na comunicação entre pais, professores e crianças de forma a otimizarem o processo de mudança” (Oliveira, 2016b, p. 48).

Consideramos que o estudo supramencionado, bem como o projeto desenvolvido, ressalvam a importância da comunicação entre intervenientes, de modo a trabalharem conjuntamente no processo de transição das crianças.

3.1.6.2. Ciclos de Comunicação: Educadora-Crianças / Crianças-Educadora

Nas OCEPE (2016) é destacada a importância do educador proporcionar às crianças momentos de diálogo sobre a transição, “de forma a confrontar o que cada uma pensa e sabe sobre essa nova etapa, e esclarecer as suas interrogações”, as autoras acrescentam ainda que “o modo como o/a educador/a participa neste diálogo, apresentando positivamente a nova etapa, apoia as crianças a sentirem-se mais confiantes face à transição” (Silva et al., 2016, p. 102).

Neste sentido, nas duas entrevistas realizadas às crianças, procurámos saber que tipo de informação relativa ao 1.º CEB tinha sido transmitida pela educadora. Na primeira

entrevista, a Filipa afirma não ter sido um assunto abordado pela educadora. Já o Lucas refere que a educadora falou com ele e disse que na escola do 1.º CEB “ia trabalhar muito (...) e também fazer muitas coisas importantes” (E3: Lucas). À semelhança do Lucas, também a Joana diz ter ficado a saber pela educadora que na escola as crianças têm de estudar e prestar atenção à professora.

Na segunda entrevista, a pergunta foi colocada novamente às crianças, a fim de perceber se havia novos dados por parte das crianças, relativos a possíveis conversas com a educadora Ana, que tivessem surgido nesse intervalo de tempo. As três crianças afirmam não ter havido conversas em que o tema fosse a escola.

Ao analisarmos as respostas das crianças e pelas observações realizadas, podemos perceber que este foi um tema pouco explorado ao longo do ano letivo pela educadora Ana, e, quando abordado, era associado a “trabalhar” e “estudar”.

Consideramos pertinente salientar a importância da escuta da criança. De acordo com Oliveira-Formosinho (2013, p. 49), a escuta é “um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem”. Neste sentido, escutar atentamente a criança, permitirá ao educador conhecer, compreender e valorizar não só as suas conceções, como os seus receios e inquietações.

3.1.6.3. Ciclos de Comunicação: Pais-Crianças / Crianças-Pais

Os pais da Filipa referem que nos diálogos com a criança acerca do 1.º CEB, foi abordada a questão dos horários a cumprir. Para além disso foram também mencionadas aprendizagens a realizar, como é o caso da leitura e da escrita.

Os pais do Lucas afirmam que a existência de conversas sobre o 1.º CEB, em parte eram despoletadas por ele, uma vez que era a própria criança a questionar, diversas vezes, os pais. Afirmam que o Lucas procurou saber onde era a escola, mostrou interesse em visitá-la e quis saber mais sobre toda esta nova dinâmica. Referem que nos diálogos existentes procuraram explicar-lhe que a transição para o 1.º CEB era uma sequência normal do crescimento, “agora que termina a pré, as «responsabilidades» também continuam a crescer à mesma medida dele. O ser grande tem vantagens e obrigações” (E6: Pais do Lucas).

O principal interesse da Joana é saber se os seus atuais amigos também vão transitar para a mesma escola, referem os pais. Nesse sentido, os pais mencionam que, nas conversas que têm com ela acerca do 1.º CEB, lhe explicam que vai poder fazer novas amizades, ter uma professora nova e também novas atividades a desenvolver.

No decorrer da primeira entrevista, Filipa afirma ter havido diálogo com os pais sobre a escola do 1.º CEB, no qual os pais atribuíram uma conotação positiva à escola, “disse [a mãe] que vai ser fixe, muito fixe!” (E1: Filipa). Para além disso diz terem sido abordados os horários das aulas. O Lucas diz não ter havido qualquer tipo de conversa com os pais sobre a escola. E a Joana, sem grandes certezas, refere que houve diálogo com os pais no qual eles lhe disseram que no 1.º CEB ia haver coisas diferentes e ela ia poder fazer novas amizades.

Na segunda entrevista realizada às crianças, apenas a Joana mencionou ter havido conversas com familiares sobre o 1.º CEB. Relativamente aos diálogos com os pais e com o irmão, a Joana refere que estes lhe falaram da escola de uma forma muito positiva, como sendo um lugar onde pode aprender e fazer novas amizades.

Verificamos, ao analisar as entrevistas, que efetivamente houve momentos de diálogo entre os pais e as crianças acerca do 1.º CEB, onde foram abordadas várias temáticas, no entanto, as informações partilhadas pelos pais diferem das informações partilhadas pelas crianças. No caso do Lucas, nas duas entrevistas, afirma mesmo não ter havido momentos de conversa com os pais sobre a escola. Fabian (2002), citado por Oliveira (2016b), menciona que o sucesso da adaptação das crianças depende da competência para comunicar, que deve estar inerente a todo o processo de transição.

3.6.1.4. Ciclos de Comunicação: Agrupamento-Educadora-Pais-Crianças

Os dados que recolhemos no âmbito deste estudo permitiram-nos perceber que estes ciclos de comunicação, entre os diferentes intervenientes, são fundamentais para uma transição de sucesso entre a EPE e a escolaridade obrigatória.

Ficou também evidente que o papel da família é muito importante e que deve haver um investimento dos agrupamentos e dos educadores no diálogo entre docentes das duas etapas educativas e destes com as famílias.

É inequívoco que a voz das crianças é a mais importante em todo este processo e nem sempre a sua opinião é tida em conta quando se têm que tomar decisões relativamente a estes processos de transição entre etapas educativas.

Mesmo sem fazer uma análise documental profunda e rigorosa, ao consultarmos o Projeto Educativo, verificamos que nele não consta qualquer informação relativa à transição e articulação.

Também na análise ao Projeto Curricular de Grupo, verificámos que nenhum dos temas é abordado, no entanto, num capítulo direcionado aos circuitos de comunicação com o 1.º CEB, são mencionadas “reuniões de articulação EPE/1.º CEB (realizadas todos os períodos)” e “visitas dos alunos de 5 anos do JI ao 1.º CEB”, o que na prática não se verificou.

Pudemos constatar que a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, integra “princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Relativamente à articulação entre o JI e o 1.º CEB, defende que esta “implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino” (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007). Nesta ótica, ressalva a importância da planificação conjunta da transição das crianças para uma integração de sucesso no 1.º CEB, bem como a importância da existência de momentos de diálogo sobre o 1.º CEB que envolvam os docentes, os encarregados de educação e as próprias crianças.

Para além das reuniões, é ainda sugerido na respetiva circular, como a estratégia facilitadora de articulação a desenvolver por educadores de infância e professores do 1.º CEB, a “planificação e desenvolvimento de projectos/actividades comuns a realizar ao longo do ano lectivo que impliquem a participação dos educadores, professores do 1º CEB e respectivos grupos de crianças” e a “organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB e ao Jardim de Infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo” (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007).

4. CONCLUSÃO DO ESTUDO

Nesta fase do relatório, pretende-se apresentar possíveis respostas para a pergunta que esteve na origem deste ensaio investigativo, nomeadamente “*Qual o papel dos pais no processo de transição das crianças do Jardim de Infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”. Revisitando os objetivos: i) *conhecer o processo de transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB*; ii) *clarificar conceitos associados à transição e articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB*; iii) *conhecer as estratégias utilizadas pelos pais para apoiar e facilitar o processo de transição das crianças do JI para a escola do 1.º CEB*; iv) *conhecer a articulação e as relações de parceria estabelecidas neste processo entre a educadora, a família e as crianças*; v) *refletir sobre que contributos poderão ter os pais na promoção de um processo de transição de sucesso*, tentaremos explicitar o modo como os concretizámos. Neste sentido, foram implementadas um total de dez entrevistas (à educadora, às crianças e aos pais), que possibilitaram a recolha de dados relativos à problemática em estudo. Analisámos a compreensão e o entendimento que a educadora do grupo tem de todo este processo de transição e escutámos as vozes dos pais e das crianças em fase de transição, para assim compreendermos como percecionam esta importante passagem e todo o trabalho desenvolvido em torno dela.

Partindo dos dados da investigação, verificámos que o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, no JI onde foi realizado o estudo, ainda é visto como um processo de difícil gestão, baseado apenas em reuniões entre a educadora e as professoras do 1.º CEB, que visam partilhar informação relativa à criança.

Verificámos que o Agrupamento, no seu Projeto Educativo, não contempla nem a transição nem a articulação e que o Projeto Curricular de Grupo apenas menciona reuniões de articulação EPE/1.º CEB e visitas das crianças ao 1.º CEB, que efetivamente não aconteceram.

Constatámos que o facto de o JI não estar ainda inserido no edifício do Agrupamento de Escolas, dificultou a continuidade educativa e a forma como o processo de transição era vivenciado tanto pelas crianças como pela própria educadora, uma vez que não permitiu

à educadora colocar em prática as estratégias facilitadoras do processo de transição que considerava pertinentes.

Atendendo à nossa pergunta de partida, verificámos, no decorrer do estudo, que as estratégias facilitadoras do processo de transição, adotadas tanto pela educadora como pelos pais, têm um grande contributo na forma como a criança vivencia toda esta etapa.

Pudemos perceber que, no entender dos pais, é pertinente apoiar a criança na entrada para o 1.º CEB, contribuindo para que esta tenha uma transição de sucesso. Nesse sentido, ficámos a conhecer parte das estratégias adotadas: diálogo com a criança acerca do 1.º CEB; visitas à escola para onde vai transitar; atenção redobrada aos comportamentos da criança; confortar e mostrar empatia; acompanhar e orientar a criança. Face a isto, pudemos também compreender que a maior ansiedade e inquietação nesta passagem é, grande parte das vezes, da responsabilidade dos adultos, isto é, família, educadores e professores. Oliveira (2016, p. 298) afirma que “As crianças vivem melhor esta passagem revelando estar preparadas e motivadas para o desafio seguinte.”

No que diz respeito às relações de parceria estabelecidas entre a educadora, a família e as crianças, verificamos que estas se basearam apenas em reuniões e momentos de diálogos, a fim de partilhar informação, esclarecer dúvidas e acalmar possíveis inquietações relacionada com todo o processo. No entanto, de acordo com a literatura consultada, nomeadamente com as OCEPE, compreendemos a importância de um trabalho de parceria, desenvolvido desde cedo, entre todos os intervenientes, sustentado na comunicação, na confiança e no bem-estar de e entre todos.

Uma vez que este estudo nos permitiu compreender a importância do papel dos pais no processo de transição dos filhos para o 1.º CEB, e por este se tratar de um marco tão significativo na vida das crianças, consideramos pertinente refletir sobre o contributo dos pais na promoção de um processo de transição de sucesso. Acreditamos que o contributo dos pais para uma transição de sucesso começa muito antes da escolha do contexto educativo que o seu filho vai integrar. Tem início na relação de qualidade, confiança e empatia estabelecida desde muito cedo com a criança e no apoio e supervisão de todo o percurso. Importa também salientar que o papel dos pais deve sempre ser complementar ao trabalho realizado no JI (e vice-versa), o que explica a

importância da relação entre os intervenientes acima referida. Desse modo, os pais devem procurar estar presentes e integrados no percurso educativo dos seus filhos, só assim lhes é permitido assegurar um percurso de sucesso e, consecutivamente, uma transição de sucesso. Relembramos ainda que os comportamentos das crianças são, em grande parte, influenciados pelas práticas parentais, nessa ótica, e sendo os pais a principal referência da criança, a forma como estes encaram o processo de transição dos filhos, tem implicações consideráveis na forma como a criança experiencia esse processo.

4.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES DE ESTUDOS FUTUROS

As limitações do presente estudo prendem-se com a minha inexperiência enquanto investigadora, nomeadamente com a falta de experiência científica e investigativa, com o facto de não ter tido oportunidade de testar as entrevistas antes de as aplicar e com a carência de referências relativas ao tema em estudo, especificamente sobre a participação dos pais na transição. Outra limitação prende-se com o facto de as entrevistas aos pais não terem sido realizadas presencialmente, isso permitir-me-ia obter informações mais precisas e detalhadas. Para além disso, saliento também limitações temporais, o facto de ter realizado o presente ensaio investigativo apenas no final do último ano letivo do mestrado fez com que o tempo/duração do estudo fosse reduzido.

A concretização deste estudo poderá ser um elemento instigador para a realização de novas investigações acerca do papel da família no processo de transição das crianças. Neste sentido, seria interessante dar continuidade a este estudo no contexto de 1.º CEB, aproveitando também para conhecer as conceções do professor face ao tema e perceber como foi a adaptação das crianças ao novo contexto. Outro estudo interessante poderia também ser sobre a transição entre a Creche e o JI e o papel da família numa altura da vida das crianças de menor autonomia. Estudos com as mesmas características poderiam ser aplicados em instituições distintas, nomeadamente públicas, privadas e IPSS.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização do presente relatório constituiu uma das etapas mais significativas do meu percurso acadêmico, uma vez que espelha todo o caminho percorrido ao longo dos três semestres do Mestrado em Educação Pré-escolar. Não nego que redigir este relatório foi um exercício de grande complexidade e bastante desafiante, sobretudo aos níveis da organização e da escrita. No entanto, redigi-lo permitiu-me refletir sobre as minhas aprendizagens e sobre o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Permitiu-me também reviver todos os momentos, todos os desafios, todas as conquistas e todas as barreiras que ultrapassei e que me fizeram nunca querer desistir do meu grande sonho, ser Educadora.

Os três semestres do mestrado e a elaboração do relatório, fizeram-me despertar para a importância da reflexão e da partilha, como ferramentas de aprendizagem e crescimento integral. Fizeram também com que me apercebesse do quão importante é, sobretudo na área da educação, estar em constante formação e investigação. Considero que estes dois chavões: a reflexão e a investigação, constituem dois pilares primordiais na ação educativa de um educador de infância.

O ensaio investigativo realizado permitiu-me olhar para as transições com mais atenção. Fez-me ver que este é um processo que não deve ser descurado, em que todos os intervenientes educativos têm um papel fulcral. Fez-me também perceber que o planeamento de estratégias facilitadoras deste processo deve ser tido em conta ao longo de toda a Educação Pré-escolar, e não apenas no ano letivo correspondente à transição, a fim de se conseguir proporcionar às crianças uma transição simples, serena, orgânica e bem-sucedida.

Cada contexto vivenciado, cada profissional de educação, cada uma das crianças que passou por mim, e todos os trabalhos desenvolvidos (teóricos e práticos), ajudaram-me a fortalecer os meus ideais, valores e crenças relativos ao mundo encantado da Educação de Infância. Fizeram-me aprender e ensinar, crescer e fazer crescer, amar e ser amada. Tal como diz Antoine de Saint-Exupéry (2001), “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

No fundo, este mestrado, fez-me entender que quando afirmamos as nossas convicções e lutamos por aquilo que queremos e que acreditamos, nenhum desafio é maior do que a nossa força de vontade de alcançar os nossos objetivos.

Encaro o presente relatório, não como o fechar de uma etapa, mas sim como o abrir de inúmeras oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, M. (2002). *(Des)equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, J. (1987). *Adolescência e motricidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A. (2019, maio/agosto). Observação e documentação pedagógica: um desafio à mudança). *Cadernos de Educação de Infância*, 117, 6-14.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertman, A., Jacobsen, K., Neuman, M., & Werquin, P. (1999). *A Educação e os Cuidados para a Infância em Portugal (Estudo Temático da OCDE)*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cardoso, G. (2013). Avaliação em contextos socio-construtivistas. Em M. Oliveira, & A. S. Godinho (Org.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 81-94). Leiria: Folheto Edições e Design.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche, CRECHendo com qualidade* (1.ª edição). Porto: Porto Editora.

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chao, M. (2011). Family Interaction Relationship Types and Differences in Parent-Child Interactions. *Social Behavior and Personality*, 39 (7), 897-914.
- Craveiro, C., & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, 6, 15-21.
- Cruz, V. L. I. (2017). *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*. (Dissertação de Mestrado não editada). Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.
- Decreto-lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República n.º 240/2014 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de agosto. *Diário da República n.º 198/1989 – Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 – Série I*. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997 – Série I – A*. Lisboa: Assembleia da República.
- Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 – Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação* (1.ª ed.). Viseu: Psico & Soma.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2006). Porto: Porto Editora
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

- Fortin, M. F. (2000). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1995). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observação de questionários, de entrevistas e de estudo de documentação. Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade*. Lisboa: Planeta.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2017). *Documentar Projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1^o Ciclo). *Aprender*, 26, 33-40.
- Marques, A. C., & Almeida, M. I. (2011, set/dez). A documentação pedagógica na educação infantil: Traçando caminhos, construindo possibilidades. *Revista de Educação Pública de Cuiabá*, v. 20 n^o 44, 413 – 428.
- Mateus, M. N. E. (2011) Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 3-16.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Ed.
- Nabuco, M. E. M. (2002). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Aprender*. 26, 55-61.

- Neto, D. A. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento escolar - A Criança E O Seu Corpo - Expressão Psicomotora*. Rio de Mouro: Nova Presença, Lda.
- Oliveira, L. M. & Lopes da Silva, I. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – o olhar das crianças face à transição para a escolaridade obrigatória *in XXIII Colóquio AFIRSE “As pedagogias na sociedade contemporânea – Desafios às escolas e aos educadores”*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Oliveira, L. M. (2016a). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória*. Comunicação apresentada no V Congresso Ibero-americano em Avaliação Qualitativa, Universidade do Porto.
- Oliveira, L. M. (2017). Las estrategias de transición entre la educación preescolar y la primaria: la articulación y continuidad educativa. *Revista San Gregorio*, 16, 50-59.
- Oliveira, L. M. (2018). Entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º CEB – o olhar de especialistas em Ciências da Educação face à transição para a escolaridade obrigatória. *In Atas do XXIV Colóquio AFIRSE in A Escola – Dinâmicas e Atores, Lisboa*, (pp. 1240-1248).
- Oliveira, M. (2016b). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo do ensino básico: diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória*. (Tese de doutoramento. Original não publicado). UTAD, Portugal.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. Em Formosinho, J., Monge, G, & Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 35-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora

- Olveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho, Porto.
- Portugal, G. (2008). O desenvolvimento e aprendizagem na infância. Em Gaspar, T. (Org.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33 – 67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rapoport, A. (2008). A adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Educação*, 31(3), 268-273.
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I. L. (setembro/dezembro 2017). Projetos de aprendizagem: algumas perguntas frequentes. *Cadernos da Educação de Infância*, 112, 34-42.
- Silva, I; Marques, L; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Exedra*, 9, 111-118.

- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2009-2010) Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Sousa, M. J. e Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha* (2.^a ed.). Lisboa: Pactor.
- Springthall, N., & Collins, A. (1994). *Psicologia do adolescente, uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: Um campo de Possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T. (Coord.), (s.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.

ANEXOS

ANEXO 1 – 9.ª REFLEXÃO – NOVEMBRO 2019

Reflexão Individual

Dias 27, 28 e 29 de novembro de 2017

O presente documento diz respeito à Reflexão Individual acerca das intervenções dos dias 27, 28 e 29 de novembro de 2017, no Contexto Educativo da Creche, Jardim de Infância e CATL – O Ninho. Foi realizada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, lecionada no primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Os três dias de estágio referentes a esta semana, foram destinados à minha intervenção, assumindo assim o papel de Estagiária Atuante e a minha colega Beatriz o papel de Estagiária Não Atuante. Uma vez findada esta semana, realizo agora uma reflexão acerca da mesma.

Na semana passada, reunimos com a Educadora Sara, a Educadora Ana Teresa e com as nossas colegas Estagiárias Beatriz e Patrícia da Sala do Coelho, com o objetivo de orientar as atividades para as semanas que restam, até ao Natal. As Educadoras apresentaram-nos as suas propostas, explicaram-nos no que consiste e de que modo irá decorrer a festa de Natal da Creche. Achámos as ideias bastante interessantes e abraçámos também este “projeto”. Uma vez que se trata de algo que requer uma preparação prévia e atempada, é necessário que seja um trabalho de cooperação entre nós estagiárias, a Educadora e as Crianças. Desse modo, adaptámos as nossas intervenções à preparação da festa de Natal.

Foi sugerido, pelas Educadoras, para esta semana, o início da execução dos convites para a festa de Natal. O pretendido era que estes fossem realizados pelas Crianças, tendo como destinatários os pais/as famílias das mesmas. A proposta consistia em ser dado às Crianças papel de embrulho alusivos ao Natal, para que estas o rasgassem em pequenos pedaços e posteriormente, com o auxílio de um adulto, os colassem num cartão. Posteriormente seria colado pela Educadora o contorno de um pinheiro de Natal (em cartolina dourada) sobre a colagem das Crianças e o respetivo convite no verso do cartão. Esta foi também uma maneira de conciliar a preparação da festa de Natal com o projeto da Educadora: exploração de materiais através dos sentidos.

Inicialmente tinha pensado realizar esta Experiência Educativa na Sala de Atividades com grupos de três Crianças sobre a supervisão da Educadora e a minha, enquanto as restantes Crianças brincariam no Salão sobre a supervisão da minha colega Beatriz e da Auxiliar, no entanto, houve necessidade de alterar o que estava previsto. Assim, optou-se por realizar a atividade em grupos de duas Crianças, no refeitório, enquanto as restantes Crianças permaneceram na Sala de Atividades a brincar livremente.

A opção dos grupos de duas Crianças deveu-se ao facto de este ser um trabalho em que é precisa uma supervisão mais cuidadosa sobre as mesmas visto que ainda há uma enorme tendência das Crianças levarem o papel à boca. Para além disso, esta foi a primeira vez que fizeram colagem e para isso necessitam de bastante auxílio. Como critério para a escolha de cada uma das duas crianças que constituíam um par, pensei que o mais proveitoso seria optar por uma Criança que nesta fase se encontrasse mais desenvolvida e outra menos desenvolvida para que estas se estimulassem e se incentivassem mutuamente, principalmente através da imitação pois, nesta fase, “(...) a imitação se está a tornar para ela uma fonte de interesse.” (Brazelton, 2007, p. 177) Esta não foi a primeira vez que as Crianças da Sala Rouxinóis realizaram Experiências Educativas no refeitório, como já referi em reflexões anteriores, no entanto foi a primeira vez que realizaram uma atividade sentadas à mesa. Estava com algum receio que não resultasse uma vez que as Crianças só utilizam a mesa para realizar as refeições (almoço e lanche), no entanto, verifiquei que as Crianças facilmente se adaptaram às condições propostas para a realização da

atividade e que o facto de estarem sentadas à mesa não constituiu um impedimento nem uma dificuldade para elas.

Através desta Experiência, a rasgagem de Papel, pode proporcionar às Crianças momentos em que estas pudessem estimular o sentido da visão, uma vez que numa fase inicial as Crianças observaram o papel (este tinha diversas cores e formas, tornando-se apelativo), o sentido do tato (essencialmente), bem como momentos em que estas pudessem estimular/desenvolver a sua motricidade fina, mais especificamente o movimento de pinça.

Partilho da mesma opinião de Borges, que considera que “A criança ao efetuar o ato de rasgar está perante uma atividade lúdica, que de certa forma a levará posteriormente à expressão criativa, aquando da realização da colagem. Segundo os autores Homem, Gomes e Montalvão (2009), o ato de rasgar poderá ser visto “(...) como forma de libertação das energias, das fantasias e das expressões contidas, nem sempre fáceis de verbalizar e exteriorizar (...)” (p.44).” (2014, p.19) Este é um processo complexo e bastante enriquecedor uma vez que envolve todo o corpo da Criança, desde as mãos, os braços, os ombros, as costas, etc.

Reflito agora sobre o desempenho das Crianças no momento de exploração. De um modo geral, considero que as Crianças reagiram e aderiram bem à Experiência proposta, mostrando-se interessadas para manusear o papel. No entanto, as principais reações das Crianças ao Papel foram amachucá-lo e levá-lo à boca, sendo que, aquele que era o ponto fulcral da Experiência: rasgar o Papel, foi difícil de executar (como era de esperar), uma vez que estas ainda não têm o movimento de pinça bem desenvolvido/adquirido.

Considero que observar as estratégias que as Crianças adotaram para conseguirem rasgar o Papel foi bastante interessante e constituiu uma enriquecedora aprendizagem para mim. Algumas Crianças tentaram fazê-lo por imitação, ao ver-me rasgar o Papel, outras tentavam puxá-lo com as duas mãos, uma outra Criança dava-me um bocado de Papel para eu rasgar um bocado e a partir desse rasgão inicial conseguir rasgar o resto (fê-lo consecutivamente). Houve ainda algumas Crianças que precisaram de ser ajudadas, para isso adotei como estratégia pegar nas mãos delas, ajudando-as a fazer o movimento de pinça, rasgando assim o papel.

Após realizada a rasgagem do Papel, deu-se início à colagem no cartão. Este momento foi bastante interessante uma vez que, como já referi anteriormente, se tratou de algo novo para as Crianças da Sala Rouxinóis. No geral as Crianças reagiram bem à cola e a tendência da maioria foi, ao observar que o cartão ou o Papel ficavam colados às mãos, abanar as mãos para que estes se descolassem e, posteriormente, voltas a levar a mão ao papel/cartão. Para algumas Crianças bastou pedir-lhes que colassem os pedaços de Papel no cartão para estas o fazerem, para outras foi preciso reproduzir essa ação para que elas imitassem e houve ainda quem necessita-se de ajuda, agarrando as mãos delas à semelhança do que foi feito no momento da rasgagem, mas desta vez reproduzindo o momento da colagem.

O resultado final desta atividade ficou muito giro e criativo, à maneira de cada Criança, sendo cada um dos convites único e incomparável.

Ao longo dos três dias, durante a atividade orientada, fui fazendo os registos fotográficos e vídeos das Crianças para poder realizar a Documentação Pedagógica. Essa Documentação, à semelhança das anteriores, será fixada no placard que se encontra no exterior da Sala para que os pais possam ver/ter conhecimento da atividade realizada pelos seus filhos. Para além dos registos fotográficos, realizei também os registos escritos referentes ao desempenho de cada Criança durante a experiência educativa em pequeno grupo. Considero que essas observações, para além de servirem para avaliar a Criança, “(...) constituem, muitas vezes, a base dos tempos de pequenos grupos seguintes, assim como das estratégias e interações do tempo do trabalho.” (Hohmann, Banet, & Weikart, 1979, p. 128), ou seja, ajudam-nos a melhorar determinados aspetos/estratégias e a gerir melhor a atividade com os grupos seguintes.

No que concerne aos momentos de espera, nomeadamente após o reforço da manhã, esta semana, optei por levar adereços de animais (porco, vaca e cão) e associar-lhes canções relativas a cada um desses animais e um livro, de seu nome *POP-UP Vozes dos Animais*, que também aliei a canções sobre animais. Fiz uma prévia preparação destes materiais em casa, para que, no momento da sua utilização mostrasse segurança, confiança e conseguisse cativar ao máximo as Crianças. Considero que correu melhor o momento da história do que o dos adereços. Durante o momento da história, as Crianças permaneceram mais calmas e atentas, já no que concerne ao momento dos adereços ficaram mais agitadas e curiosas (como era de esperar), mostrando interesse em tocar e experimentar os adereços. Apesar disso fiquei bastante satisfeita com o “resultado” de ambos os momentos, pois fui capaz de lhes proporcionar situações de lazer aliadas a momentos de aprendizagens significativas baseadas no conteúdo do livro, dos acessórios e das canções.

Esta semana, pela primeira vez, pudemos realizar a receção das Crianças. Foi muito interessante fazê-lo uma vez que foi a primeira vez que tivemos contacto direto com os pais da Crianças da Sala Rouxinóis. Julgo este momento importante pois permite que me vá “habitando” e que vá aprendendo a saber lidar/agir da melhor forma perante os pais das Crianças e sobretudo permite que me vá preparando para situações idênticas enquanto futura Educadora de Infância.

Considero bastante pertinente refletir acerca de algo que esta semana me chamou a atenção, pela positiva. Como já tinha dado a conhecer anteriormente, havia uma Criança que se mostrava sempre mais reticente à nossa presença, o que fazia com que, de um modo geral, não alinhasse nas brincadeiras, nas explorações, não interagisse nem connosco nem mesmo com os colegas, passasse o dia muito chorosa e sempre de volta da Educadora e /ou das Auxiliares, etc. No entanto, esta semana foi possível verificar uma enorme melhoria no comportamento e na forma de estar dela. Ao contrário do que tem vindo a acontecer, esta semana a Criança mostrou-se muito mais à vontade connosco, envolveu-se e interagiu com os colegas, comigo e com a Beatriz, brincou imenso, andou sempre bem-disposta e sorridente. No fundo esta terá sido, a meu ver, uma das maiores e mais desafiantes conquistas até agora. Apesar de, desde o princípio, ter noção que era tudo uma questão de tempo, esta situação era algo que me deixava de um certo modo desconfortável por não saber como chegar à Criança e conseguir mostra-lhe que podia confiar em mim. Fiquei mesmo bastante satisfeita com esta evolução e espero sinceramente que daqui para a frente venha a melhorar ainda mais.

Bibliografia:

- Borges, C. B. (2014). O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (Dissertação de Mestrado não editada). Universidade dos Açores, Departamento de Ciências da Educação, Ponta Delgada, Açores.
- Brazelton, T. B. (2007). O Grande Livro da Criança. Lisboa: Editorial Presença.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1979). A CRIANÇA EM AÇÃO. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO 2 – 5.^a REFLEXÃO – OUTUBRO 2017

Reflexão Individual

Dias 23, 24 e 25 de outubro de 2017

O presente documento diz respeito à Reflexão Individual acerca das intervenções dos dias 23, 24 e 25 de outubro de 2017 no Contexto Educativo da Creche, Jardim de Infância e CATL – *O Ninho*. Foi realizada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, lecionada no primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Seguindo a ideologia da semana anterior, esta semana deu-se continuação às intervenções individuais. Ao contrário da semana passada, esta semana fui quem exerceu o papel de Estagiária Atuante e a minha colega Beatriz o papel de Estagiária Não Atuante. Apesar da responsabilidade da planificação e intervenção desta semana ter sido maioritariamente minha, a cooperação entre mim e a minha colega foi fundamental para uma boa organização e um bom funcionamento, de modo a proporcionar bons momentos ao grupo de crianças.

A execução da planificação é sem dúvida um dos pontos fulcrais desta prática. É necessário que esta seja pensada e realizada atempadamente para que haja possibilidade de haver troca de ideias entre nós Mestrandas e a Educadora acerca das atividades planeadas, para que, quando chegar “o dia” tudo corra como esperado. Ao realizar a planificação, senti “dificuldades” no que concerne à distinção entre a intencionalidade educativa e as competências, no entanto, com as dicas que a Educadora foi dando ao longo da semana, penso já estar relativamente melhor nesse campo.

Após uma troca de ideias com a Educadora em relação às experiências educativas para esta semana, optei por dar continuidade à exploração de elementos da natureza. Como tal, recorri ao uso de rodela de madeira. Inicialmente optei por dividir o grupo de crianças em três, assim, trabalharia com cinco crianças em cada um dos três dias do estágio. No entanto, uma vez que a quantidade de rodela não era muita, a Educadora sugeriu-me que fizesse cinco grupos de três crianças cada um. Concordei com a sugestão dada pela Educadora e optei por realizar a atividade com três crianças em cada um dos três dias e as restantes crianças realizaram a atividade na quinta e sexta-feira com a Educadora. Deste modo a atividade foi bastante mais proveitosa para as crianças uma vez que tinham mais rodela ao seu dispor permitindo-lhes assim explorar-las, empilhar-las, manuseá-las, etc.

Quando idealizei esta atividade, o meu principal interesse, no meio de muitos, era perceber se as crianças empilhavam as rodela de madeira, e de que forma o faziam. Uma vez que as rodela de madeira tinham tamanhos diferentes (grandes, médias e pequenas), achei interessante observar se havia crianças a empilhar/equilibrar as rodela da maior para a mais pequena ou vice-versa.

Num panorama geral, nos três dias, considero que a atividade foi bem sucedida. As nove crianças mostraram bastante interesse no “novo objeto”, manuseando-o, manipulando-o, levando-o à boca, fazendo “música”, arrastando, atirando-o, empilhando e equilibrando. Foi notória uma certa “organização” da parte de algumas crianças ao empilhar as rodela, fazendo-o usando as rodela maiores como base, ou seja, de uma forma decrescente (do maior para o mais pequeno), pois estas apercebiam-se que ao contrário era difícil encontrar estabilidade. Nem todas as crianças tiveram a iniciativa de empilhar as rodela, coube-me a mim arranjar estratégias para que as crianças o fizessem, assim, optei por ser eu a empilhar-las de modo a que eles vissem e posteriormente imitassem, ou pedindo-lhes que fossem eles a colocar uma rodela em cima da outra, o que resultou bastante bem. O “fazer música” com as rodela também foi algo que partiu de mim e que algumas crianças fizeram por imitação, batendo com uma rodela na outra.

Segundo Garvey, “A própria imitação é uma aquisição gradualmente emergente que tem como base tanto o desenvolvimento mental como o físico.” (1979, p. 66)

Acho importante refletir sobre algo que, a mim, me surpreendeu bastante. Como já referi em algumas das reflexões anteriores, há uma criança que ainda se mostra imensamente reticente quanto à minha/nossa presença, o que faz com que seja uma criança muito menos participativa nas atividades. Nas semanas anteriores, não quis participar nas explorações feitas, nós estagiárias tentámos estimular-la para que esta se envolvesse na atividade com os colegas, mas ainda assim ela não mostrou interesse. Esta semana, achávamos que a postura da criança iria ser a mesma, no entanto, foi precisamente o contrário, o que me deixou bastante satisfeita. A criança envolveu-se de tal forma na atividade que, arriscar-me-ia a dizer, que das nove crianças que observámos esta foi sem dúvida a que mostrou mais interesse na exploração das rodela de madeira. Inclusive aceitou as rodela que tanto eu como a minha colega lhe oferecíamos, coisa que antes não acontecia, “Temos uma enorme necessidade de, em todas as idades, estabelecer contactos.” (Cordeiro, 2008, p. 145) com as crianças. Foi notória a satisfação da criança na atividade, bem como a nossa.

Na segunda-feira, dia 23, a atividade foi realizada na Sala de Música, como se tratava de um espaço novo para as crianças, houve uma maior tendência a dispersar do ponto fulcral (as rodela de madeira) para ir à descoberta do novo espaço e dos novos materiais. Ainda assim, acho que a atividade foi bastante proveitosa para estas as crianças.

Na terça e quarta-feira, dia 24 e 25 respetivamente, a exploração das rodela de madeira foi feita na Sala de Atividades, evitando assim algumas das distrações provocadas pelo “novo espaço”. A atividade foi igualmente proveitosa para estes dois grupos de crianças.

Nos três dias, no final das explorações, todas as crianças ajudaram a arrumar a sala, colocando as rodela de madeira na respetiva caixa. Considero este momento bastante importante, uma vez que desenvolve o espírito de interajuda nas crianças.

Ainda que a atividade tenha sido exatamente a mesma para os três grupos de crianças, a diferença entre grupos é notória. Isto deve-se ao facto de serem crianças diferentes, com idades e interesses diferentes, como tal reagem de maneiras diferentes. De forma a conseguir equilibrar melhor os grupos, optei por, em cada dia, ficam com uma criança que ainda não adquiriu a marcha e com duas que já tenham a marcha adquirida (sugestão da Educadora).

Nesta semana senti alguma dificuldade em manter o grupo calmo nos momentos de espera, principalmente na segunda-feira. Ainda assim considero que, de um modo geral, houve uma certa diferença e evolução ao longo destes três dias. As reflexões orais com a Educadora e as dicas dadas por ela são essenciais para que possa melhorar não só neste aspeto como eu todos os outros. Contudo, sei que é através da prática que vou ganhando segurança e noção do que devo ou não devo fazer. Nunca esquecendo que cada grupo é um grupo e que somos nós Educadoras que nos temos de adaptar às crianças.

Sinto que dia após dia vou progredindo e fazendo novas aprendizagens com o Grupo, com as Auxiliares, com a Educadora e até mesmo com a minha colega de estágio, que serão fundamentais para o meu papel enquanto futura Educadora. Nesta fase é importante ter em conta o fator “erro”, pois através dele posso sempre retirar novas aprendizagens.

Bibliografia:

- Cordeiro, M. (2008). *O Grande Livro do Bebê* (3.ª Edição ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Garvey, C. (s.d.). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.

ANEXO 3 – 4.^a REFLEXÃO – MARÇO 2018

Reflexão da Intervenção

Dias 19, 20 e 21 de março de 2018

A presente reflexão foi realizada no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, lecionada no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Diz respeito aos dias 19, 20 e 21 de março e tem como objetivo refletir acerca dos três dias de intervenção, no Contexto Educativo Creche, Jardim de Infância e CATL - *O Ninho*, na Sala Pré-2, num grupo misto de vinte crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Esta semana foi destinada à minha intervenção individual, assumindo eu assim o papel de estagiária atuante e a minha colega Beatriz o papel de estagiária não atuante. Apesar da responsabilidade da idealização, planificação e intervenção desta semana ter sido maioritariamente minha, a cooperação entre mim e a minha colega foi fundamental para uma boa organização e um bom funcionamento, de modo a proporcionar momentos significativos e ricos em aprendizagens ao grupo de crianças.

Considero a elaboração da planificação um dos pontos fulcrais desta prática pedagógica. É importante que esta seja pensada e realizada atempadamente para que haja oportunidade de troca de ideias entre nós estagiárias e a educadora cooperante ou a professora supervisora, em relação às atividades planeadas, para que, quando chegar a altura da concretização corra tudo como esperado.

As OCEP referem que planificar/planear “implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de a adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (2016, p.15)

Deste modo, ao realizar a planificação, senti algumas dificuldades, nomeadamente no que concerne à distinção entre a intencionalidade educativa e as estratégias a utilizar. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são um enorme pilar, mas, ainda assim reconheço que ainda não estou cem por cento familiarizada com essa ferramenta de trabalho e com a forma mais proveitosa de a utilizar.

O meu objetivo nesta prática pedagógica será selecionar um suporte (história, música, etc.) e utiliza-lo como fio condutor para as experiências orientadas durante os três dias de estágio de cada semana. No entanto, esta semana optei por ainda não colocar essa ideia em prática, uma vez que tive como objetivo aproveitar as datas festivas. Segunda-feira, dia 19 de março, Dia do Pai e quarta-feira dia 21 de março Dia Internacional contra o Racismo.

Tanto na segunda-feira como na quarta-feira, optei por dar início ao dia com uma história alusiva à temática. Como tal, optei pelo livro *Foi o meu pai que disse*, de Astrid Desbordes para o Dia do Pai e pelo livro *Monstro Rosa*, de Olga Dios para o Dia Internacional contra o Racismo.

Considero que a escolha das histórias a utilizar ao longo da prática deve ser muito bem ponderada e deve ter em conta vários fatores. Como tal, a minha preocupação foi selecionar livros cujo conteúdo não fosse estereotipado, cujo português fosse acessível e sobretudo que passasse a mensagem pretendida.

No que concerne ao dia de segunda-feira (19 de março), considero que, de um modo geral, as crianças da Pré-2 disfrutaram prazerosamente do momento de leitura, escutando atentamente e fazendo o reconto da mesma. Após a leitura, a Educadora sugeriu algo que não tinha planificado, sugeriu que as crianças fizessem um desenho alusivo ao que ouviram. Aceitei de imediato a sugestão da Educadora e aprontei-me para fornecer às crianças os materiais necessários para realizarem a tarefa.

Uma vez que às segundas-feiras as crianças da Pré-2 têm ginástica, a atividade foi interrompida e voltou a ser retomada da parte da tarde. Como tal, a atividade que tinha planificada para a parte da tarde não foi realizada.

Esta mudança foi importante para perceber que, apesar de ter os dias planificados, poderão sempre haver alterações/ajustes mediante as necessidades das crianças e/ou da Educadora. A meu ver a planificação trata-se de um instrumento orientador, no entanto não é estanque nem tem de ser seguido à risca. Sendo que, cabe à Educadora a capacidade de se adaptar à situação/ao momento.

Em relação a terça-feira, considero que o jogo que idealizei e concretizei foi muito bem conseguido. Os objetivos foram cumpridos, as crianças mostraram interesse e entusiasmo em participar no jogo, conseguindo realizá-lo. O *feedback* da Educadora em relação ao jogo foi muito importante para mim. Foi fulcral perceber que a Educadora gostou do jogo e do seu conteúdo, que achou que o jogo se adequava à faixa etária em questão, e que a adaptação aos vários níveis de dificuldades foi bem idealizada.

De modo a conseguir realizar os registos de desempenho das crianças, optei por ir realizando a atividade em pequenos grupos ao longo da semana. As OCEP consideram que estes registos/avaliações centram-se na “(...) documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos.” (2016, p.15)

Como o interesse das crianças pelo jogo foi notório, optei por deixá-lo na sala, ao dispor das crianças para que estas possam brincar com ele quando quiserem. Considero este jogo um jogo rico em aprendizagens significativas ao nível do domínio da Matemática.

Relativamente ao dia 21 de março, quarta-feira, à semelhança do que ocorreu na segunda-feira, as crianças mostraram-se muito interessadas e envolvidas na leitura do livro. As atividades por mim planeadas para este dia sofreram uma ligeira alteração. Uma vez que, para as crianças o conceito de “racismo” não ficou bem elucidado, a Educadora sugeriu que em vez de realizarem um mural acerca do Dia Internacional contra o Racismo, realizassem um mural acerca da história do Monstro Rosa, e assim foi.

O balanço que faço em relação a estes três dias, num panorama geral é positivo. Retiro numerosas aprendizagens que serão uteis em futuras planificações e intervenções. A principal dificuldade sentida foi o domínio do grupo. Sinto que as crianças ainda estão numa fase de “apalpar terreno” e “experimentar-nos”, não me obedecendo quando pedia atenção ou silêncio. A intervenção da Educadora nestes momentos foi fulcral para o bom desempenho das atividades. Tenciono que este aspeto venha a melhorar progressivamente.

Referências Bibliográficas:

Silva, I; Marques, L; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO 4 – 7.^a REFLEXÃO – ABRIL 2018

Reflexão da Intervenção

Dias 16, 17 e 18 de abril de 2018

A presente reflexão foi realizada no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, lecionada no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Diz respeito aos dias 16, 17 e 18 de abril e tem como objetivo refletir acerca dos dois dias de intervenção, no Contexto Educativo Creche, Jardim de Infância e CATL - *O Ninho*, na Sala Pré-2, num grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

A planificação dos três dias da respetiva semana coube-me a mim, assumindo assim o papel de estagiária atuante.

À semelhança das semanas anteriores, optei por dar continuidade à *Mensagem do Dia*, de modo a iniciar o dia. Optei por aproveitar este momento pra dar a conhecer às crianças o conteúdo que iríamos abordar ao longo de cada um dos três dias.

Ao idealizar a planificação, o meu objetivo principal para esta semana, foi selecionar uma história que servisse de fio condutor para as atividades dos três dias de intervenção. Assim, optei por escolher o livro “A Zebra Camila”, de *Óscar Villán*.

A partir da história deste livro, pude proporcionar às crianças oportunidades de realizarem diversas atividades/experiências ricas em aprendizagens significativas, ligadas aos vários domínios.

Na segunda-feira, dia 16 de abril, após a leitura da *Mensagem do Dia*, procedi à leitura da história “A Zebra Camila”. Considero o momento da leitura de livros bastante importante, uma vez que exige uma escuta atenta por parte da criança e um momento de compreensão e reflexão acerca da mesma. O momento de leitura é, muito possivelmente, a altura do dia em que as crianças estão mais atentas e sossegadas, se fazer barulho (isto acontece, em parte, devido à compreensão das regras do tapete).

Este tipo de atividade nas crianças, requer um grande nível de desenvolvimento da concentração, uma vez que “é uma atividade mental e sensorial bastante complexa que exige exercícios gradativos de acordo com o nível de desenvolvimento global do educando.” (Coelho, 2000, p.268, citado por Rodrigues, 2015, p.243)

Findada a leitura, apresentei às crianças uma proposta de atividade que consistiu, numa primeira parte, em elaborar um desenho da Zebra Camila, em folhas A₃, com material à escolha delas (lápiz de carvão, lápis de cor, lápis de cera ou canetas de feltro). Considero que é importante dar à criança liberdade na escolha do material das suas produções.

A segunda parte desta atividade consistiu a colagem de diversas matérias. Para isso, levei materiais que simbolizassem as riscas da zebra, conforme a história (ex. renda, atacadores, fio, etc.).



(Figura 1 – realização do desenho)

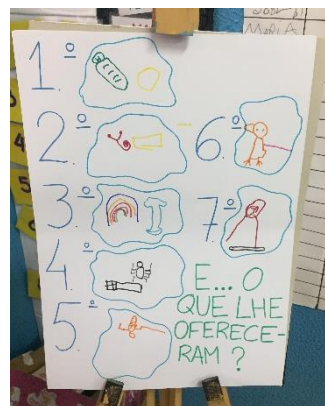
Considero que esta foi uma atividade bem conseguida. O *feedback* das crianças foi positivo e as suas produções ficaram muito interessantes.



(Figura 2 – resultado final)

(fig.1 e 2) As crianças mostraram-se empenhadas e tiveram oportunidade de desenvolver a sua motricidade fina, a sua criatividade, entre outras coisas.

Na terça-feira, da parte da manhã, optei por realizar o reconto da história “A Zebra Camila”. Para que isso fosse possível, reli a história e após a leitura, propôs que à vez, as crianças fossem às folhas do cavalete desenhar as personagens conforme a ordem que estas apareciam na história. (fig. 3) Esta atividade possibilitou às crianças “trabalhar” questões como a memorização, o desenho e a matemática (ordem).



(Figura 3 – reconto)

Durante a tarde, realizei juntamente com as crianças uma atividade relacionada com o domínio da matemática na qual era pedido às crianças que tirassem uma zebra ao acaso (havia vinte e uma zebras) e contassem o número de riscas da zebra, colocando-a no friso, sobre o respetivo número. Achei que esta seria uma proposta de atividade adequada uma vez que “nesta fase, as crianças são também capazes de seriar, isto é, reconhecer as propriedades que permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações que podem relacionar-se com diferentes qualidades dos objectos” (OCEP, 2016, p.75) Optei por realizar esta tarefa em grande grupo, na área do tapete e considero que correu bem, as crianças mantiveram-se com atenção até o friso ficar completo.

Em relação à quarta-feira desta semana, destaco a elaboração do livro “A Zebra Camila e os Amigos da Pré-2”. Nesta atividade, as crianças da sala da Pré-2 foram escritoras e ilustradoras do seu próprio livro. A meu ver foi bastante interessante ouvir as ideias das crianças, criatividade foi coisa que não lhes faltou. As ilustrações, foram feitas de acordo com o que cada criança disse, para isso, cada criança era responsável por uma página do livro. Julgo que esta tarefa foi bastante enriquecedora na medida em que foi algo trabalhado inicialmente em grande grupo e posteriormente individualmente. Isto permitiu às crianças perceber que mesmo que trabalhem individualmente, poderão trabalhar em prol de algo que é de todos e para todos.

O balanço que faço desta semana é positivo, apesar de algumas dificuldades sentidas, nomeadamente no controlo do grupo na área do tapete e no cumprimento de horários/rotinas. No entanto, considero importante focar-me nos aspetos que correram menos bem esta semana para poder melhorar nas próximas.

Referências Bibliográficas:

Rodrigues, S. M. (Jun./Jul. de 2015). A Prática de Leitura na Educação Infantil com Incentivo na Formação de Futuros Leitores. *Eventos Pedagógicos*, 6, 241-249.

Silva, I; Marques, L; Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO 5 – 14.^a REFLEXÃO – MAIO 2018

Reflexão da Intervenção

28, 29 e 30 de maio de 2018

A presente reflexão foi realizada no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, lecionada no segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Diz respeito aos dias 4, 5 e 6 de junho e tem como objetivo refletir acerca dos dois dias de intervenção, no Contexto Educativo Creche, Jardim de Infância e CATL - *O Ninho*, na Sala Pré-2, num grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Com a aproximação do final do ano letivo, aproximamo-nos também da festa de finalistas da Pré-1 e Pré-2. A festa realizar-se-á na sexta-feira dia 15 de junho e as crianças da Pré-2 terão um momento destinado a uma atuação para os amigos e familiares. Assim, os três dias de intervenção desta semana foram destinados à preparação dessa mesma atuação.

Uma vez que os três dias tiveram um fio condutor com um único fim, a peça de teatro, vou refletir acerca dos três dias no geral, não os discriminando.

A atuação das crianças na festa de finalistas foi algo previamente acordado entre elas e a educadora, a representação da história “O Capuchinho Vermelho”.

Deste modo, a mestranda atuante optou por, na segunda-feira, iniciar o dia a “desconstruir” a história com as crianças, através o *Story Face*.

O *Story Face* é uma estrutura visual utilizada para entender, identificar e lembrar elementos de um texto narrativo. O *Story Face*, ou em português Rosto da História, é constituído por dois olhos, um nariz e uma boca (formando assim um rosto). A atribuição de significados a cada um dos elementos pode partir de quem o constrói, assim, a minha colega, optou por destinar um olho às personagens, outro ao espaço, o nariz ao problema e a boca às ações (por ordem sequencial).

A mestranda levou também um saco onde continha cartões com imagens das personagens e dos locais/espacos. À medida que iam ser ditas pelas crianças iam sendo colocadas no *Story Face*. À parte tinha cartões brancos, onde as crianças, à vez, desenharam o problema e as ações do desenrolar da história.

Considero o *Story Face* uma potencial ferramenta de trabalho no que diz respeito à construção e desconstrução de histórias, pois, através da imagem visual as crianças facilmente reorganizam as suas ideias e tornam-se capazes de as expor.

Com o *Story Face* concluído, seguiu-se a leitura da história “O Capuchinho Vermelho”. Uma vez que a Pré-2 é constituída por vinte crianças e a história tradicional tem apenas cinco personagens, houve necessidade de criar uma nova versão desta história, incluindo assim vinte personagens.

A decisão das personagens a inserir na “nova história” coube às crianças. As suas ideias foram registadas numa tabela em papel de cenário e, de seguida, foram sorteados os nomes das crianças e atribuídos a cada uma das personagens. Posteriormente, à vez, a mestranda atuante foi chamando as crianças para que cada uma caracteriza-se oralmente e por escrito (através de cópia) a respetiva personagem.

No decorrer da atribuição das personagens, surgiu um assunto sobre o qual acho importante refletir. Uma vez que, como referi anteriormente, este momento foi realizado em sorteio, houve personagens femininas (a mãe por exemplo) a calhar a meninos e personagens masculinas (o lobo mau) a calhar a maninas. Isto suscitou alguns comentários menos positivos entre as crianças, e inclusive, alguma torça para com os amigos a quem a personagem foi atribuída.

Perante este acontecimento, houve necessidade quer da nossa intervenção quer da intervenção da educadora, de modo a consciencializar as crianças de que numa peça de teatro podemos “ser o que quisermos” desde animais, a mulheres, homens ou objetos. Para além disso, as crianças foram chamadas à atenção para que não voltem a fazer torça dos colegas seja por que motivo for.

Apesar de na semana anterior as crianças terem preparado um outro teatro, este tipo de atividades nunca são em demasia pois permitem a articulação de diversas áreas tanto a nível do desenvolvimento como da aprendizagem. A Expressão Dramática é, portanto “(...) uma actividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança.” (Sousa, 2003, p. 32).

O jogo dramático tem lugar nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Silva, Marques, Mata, & Rosa, salientam que as interações entre crianças permitem “desenvolver a criatividade e a capacidade de representação.” (2016, p.52).

À semelhança do que aconteceu na semana anterior, durante estes três dias senti as crianças bastante agitadas, sendo difícil controlar o grupo. No entanto fomos procurando estratégias que permitissem o bom funcionamento das atividades ao longo dos dias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Silva, I; Marques, L; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, A. (2003). *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 15- 76. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

ANEXO 6 – GUIÕES DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA À EDUCADORA DAS CRIANÇAS QUE SE ENCONTRAM EM FASE DE TRANSIÇÃO PARA O 1.ºCEB

Tema: Transição da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Meio de Comunicação: Oral

Designação dos Blocos	Objetivos	Formulário para Perguntas	Observações Específicas

--	--	--	--

<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA</p>	<p>- Legitimar a entrevista e motivar as crianças entrevistadas.</p>	<p>- Explicar as razões da entrevista.</p>	<p>- Criar um clima favorável à entrevista, para que os entrevistados se sintam à vontade durante a mesma;</p> <p>- Clarificar a ideia de que não há questões certas ou erradas.</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">DADOS BIOGRÁFICOS DO ENTREVISTADO</p>	<p>- Conhecer características do entrevistado.</p>	<p>- Idade;</p> <p>- Habilitações;</p> <p>- Tempo total de serviço;</p> <p>- Tempo de serviço na instituição.</p>	<p>- Garantir o anonimato.</p>
<p style="text-align: center;">C</p>	<p>- Conhecer a opinião do entrevistado no que diz respeito à transição do Pré-Escolar para o 1. CEB ao nível do país, do agrupamento</p>	<p>- Se considera haver uma boa transição em geral (Portugal) e porquê;</p> <p>- Se considera haver uma boa transição no Agrupamento e porquê;</p>	

TRANSIÇÃO PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	e do JI.	- Se considera haver uma boa transição no JI e porquê.	
D TRANSIÇÃO PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – estratégias utilizadas pela educadora	- Conhecer o trabalho desenvolvido pelo entrevistado ao nível da transição.	- Que estratégias utiliza para trabalhar a transição para o 1.º CEB com as crianças; - Caso não tenha implementado nenhuma estratégia, que estratégias considera importantes para trabalhar a transição para o 1.º CEB com as crianças;	- Pretende-se que o entrevistado descreva o trabalho específico que efetuou com as crianças que transitaram para o 1.º CEB.
E TRANSIÇÃO PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – envolvimento dos pais neste processo	- Conhecer a opinião da educadora relativamente ao papel dos pais no processo de transição. - Perceber de que forma são envolvidos os pais em todo o processo. - Saber quais os principais receios/inquietações dos pais.	- Qual o papel dos pais na transição dos filhos para o 1.º CEB; - Se envolve os pais nas estratégias que desenvolve, de que forma o faz; - Se conversou com os pais sobre o 1.º CEB e sobre a transição. O que foi abordado, quando e em que momentos; - Se sente que os pais se preocupam com a entrada dos filhos no 1.º CEB. Como; - Se acha que os pais demonstram ansiedade quando os filhos transitam para o 1.º CEB.	- Pretende-se que o entrevistado descreva o trabalho específico que efetuou com os pais das crianças que transitaram para o 1.º CEB. - Pretende-se que o entrevistado descreva as preocupações e inquietações dos pais, bem como as medidas adotadas para os tranquilizar.

GUIÃO ENTREVISTA CRIANÇAS #1

Tema: Transição da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Meio de Comunicação: Oral

Designação dos Blocos	Objetivos	Formulário de Perguntas	Observações
-----------------------	-----------	-------------------------	-------------

<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA</p>	<p>- Legitimar a entrevista e motivar as crianças entrevistadas</p>	<p>- Explicar as razões da entrevista</p>	<p>- Neste bloco pretende-se criar um ambiente favorável à entrevista, tentando que as crianças entrevistadas se sintam completamente à vontade</p> <p>- Pretendemos também deixar claro que não existem respostas corretas ou erradas</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">DADOS BIOGRÁFICOS DO ENTREVISTADO</p>	<p>- Conhecer características do entrevistado</p>	<p>- Idade</p> <p>- Anos de Pré-Escolar</p> <p>- Anos que frequenta este JI</p>	
<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">TRANSIÇÃO PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</p>	<p>- Conhecer como é feita a preparação das crianças, por parte dos pais e da educadora, para a passagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>-Perceber qual o conhecimento que as crianças têm do 1.º Ciclo do Ensino Básico</p>	<p>- Se sabem para que escola de 1.º CEB é que vão no próximo ano</p> <p>- Se conhecem escola do 1.º CEB para onde vão no próximo ano. Se sim, como a conheceram (pais, educadora, outro)</p> <p>- Se conhecem alguma escola do 1.º CEB</p> <p>- Se os pais lhes falaram sobre o 1.º CEB e o que falaram</p> <p>- Se a educadora lhes falou sobre o 1.º CEB e o que falou</p> <p>- Se mais alguém lhes falou sobre o 1.º CEB e o que falou</p> <p>- Se sabem o que vão fazer para lá fazer</p> <p>-Se já fizeram alguma atividade igual às atividades que as crianças do 1.º CEB fazem. Onde?</p> <p>- Como é que se sentem ao ir para o 1.º CEB. Se estão contentes, se acham que vão gostar... e porquê</p> <p>- Se acham que o 1.º CEB vai ser fácil</p> <p>- Se vão gostar mais do 1.º CEB ou do JI</p>	<p>- Neste bloco pretendemos saber se as crianças conhecem o 1.º Ciclo do Ensino Básico e quais as expectativas que têm em relação à realidade com que se irão deparar no próximo ano letivo</p> <p>- Pretendemos também perceber se as crianças entrevistadas estão sensibilizadas e preparadas para esta transição</p>

GUIÃO ENTREVISTA CRIANÇAS #2

Tema: Transição da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Objetivo: Perceber se houve mudanças desde a 1.ª entrevista realizada

Meio de Comunicação: Oral

Designação dos Blocos	Objetivos	Formulário de Perguntas	Observações
A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	- Legitimar a entrevista e motivar as crianças entrevistadas	- Explicar as razões da entrevista	- Neste bloco pretende-se criar um ambiente favorável à entrevista, tentando que as crianças entrevistadas se sintam completamente à vontade - Pretendemos também deixar claro que não existem respostas corretas ou erradas
B TRANSIÇÃO PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	- Saber se houve alterações na forma como é feita a preparação das crianças, por parte dos pais e da educadora, para a passagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, desde a entrevista anterior. -Perceber se o conhecimento que as crianças têm do 1.º Ciclo do Ensino Básico se alterou desde a entrevista realizada anteriormente.	- Se já sabem para que escola de 1.º CEB é que vão no próximo ano - Se já conhecem escola do 1.º CEB para onde vão no próximo ano. Se sim, como a conheceram (pais, educadora, outro) - Se conhecem alguma escola do 1.º CEB - Se os pais já lhes falaram sobre o 1.º CEB e o que falaram - Se a educadora já lhes falou sobre o 1.º CEB e o que falou - Se mais alguém já lhes falou sobre o 1.º CEB e o que falou - Se sabem o que vão fazer para lá fazer -Se já fizeram alguma atividade igual às atividades que as crianças do 1.º CEB fazem. Onde? - Como é que se sentem ao ir para o 1.º CEB. Se estão contentes, se acham que vão gostar... e porquê - Se acham que o 1.º CEB vai ser fácil - Se vão gostar mais do 1.º CEB ou do JI	- Neste bloco pretendemos saber se o conhecimento das crianças acerca do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bom como as suas expectativas sobre a transição, sofreram alterações desde a entrevista anterior - Pretendemos também perceber se houve mudanças relativamente à preparação e sensibilização das crianças para a transição para o 1.º ano do 1.º CEB.

ENTREVISTA AOS PAIS DAS CRIANÇAS QUE SE ENCONTRAM EM FASE DE TRANSIÇÃO PARA O 1.º CEB

Tema: Transição da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Objetivos Gerais: Conhecer as expectativas dos pais em relação à transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico; conhecer o papel desenvolvido pelos pais na preparação das crianças para a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Meio de Comunicação: Escrita

Designação dos Blocos	Objetivos	Formulário para Perguntas	Observações Específicas
A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	- Legitimar a entrevista e motivar as crianças entrevistadas.	- Explicar as razões da entrevista.	- Criar um clima favorável à entrevista, para que os entrevistados se sintam à vontade durante a mesma; - Clarificar a ideia de que não há questões certas ou erradas.
B DADOS BIOGRÁFICOS DO ENTREVISTADO	- Conhecer características do entrevistado.	- Idade; - Profissão; - Habilitações.	- Garantir o anonimato.
C TRANSIÇÃO PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – Conhecimento acerca da preparação para a entrada no 1.º CEB	- Conhecer a opinião dos entrevistados em relação à possível transição do seu filho para o 1.º CEB. - Perceber se os entrevistados têm conhecimento do trabalho desenvolvido no JI e a sua opinião acerca do mesmo.	- Se considera que o seu filho deve ir para o 1.º CEB no próximo ano letivo e porquê; - Se houve diálogo com a educadora acerca da transição para o 1.º CEB. O que foi abordado. Caso não tenha havido, se considera que deveria ter existido e porquê; - Que trabalho houve no Jardim de Infância que permita uma boa transição para o 1.º CEB. Por que razão considera esse determinado trabalho desenvolvido importante.	- Pretende-se que o entrevistado explicita a sua opinião em relação à transição (ou não) do seu filho para o 1.º CEB. - Pretende-se perceber se o entrevistado tem conhecimento do trabalho desenvolvido no JI com o objetivo de preparar as crianças para a entrada no 1.º CEB.
D TRANSIÇÃO PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – Conhecimento acerca das ansiedades e expectativas dos filhos – papel dos pais	- Perceber se o entrevistado conhece as ansiedades, preocupações e expectativas do seu filho em relação à transição. - Conhecer o papel desenvolvido pelo entrevistado ao nível da preparação para a entrada no 1.º CEB.	- Se o seu filho fala sobre o 1.º CEB e o que fala; - Se algum dia falou com o seu filho sobre a escola do 1.º CEB e o quê; - Se considera que o filho se vai adaptar bem ao 1.º CEB e por que motivo; - Se sente que o seu filho recebe o 1.º CEB. Se sim, como lida com este receio; - Resumindo, qual é o papel que tem nesta transição.	- Com estas questões pretende-se perceber se há diálogo entre o entrevistado e o seu educando acerca do 1.º CEB e quais as preocupações demonstradas durante esses diálogos. - Será importante perceber se o entrevistado tem noção da importância do seu papel na transição para o 1.º CEB. - Pretende-se que o entrevistado descreva as medidas adotadas para facilitar esta transição.

ANEXO 7 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ex.^{mos} Encarregados de Educação,

O meu nome é Rute Rua Leigo, sou estudante do último ano do mestrado de Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação do Politécnico de Leiria. Neste momento encontro-me a desenvolver uma investigação em contexto de Jardim de Infância, para a obtenção do grau de mestre. A minha investigação visa perceber a **importância do papel dos pais no processo de transição dos filhos para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**.

Neste sentido, gostaria de contar com a participação do seu/sua filho/filha nesta investigação, uma vez que se encontra em fase de transição. Para além disso, seria também fulcral contar com o seu contributo. Solicito, desta forma, a sua colaboração, respondendo a uma entrevista sobre a temática estudada. É ainda importante referir que os dados recolhidos serão utilizados **exclusivamente** para este fim e serão totalmente **confidenciais**.

Agradeço a colaboração

Rute Leigo _____

Com o conhecimento da educadora do grupo _____

Eu _____, Encarregado de Educação de _____ declaro ter tomado conhecimento desta informação, e aceito participar na investigação.

(O Encarregado de Educação)

Leiria, ___/___/___

ANEXO 8 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Matrizes Catoriais: Entrevista à Educadora Ana

TEMA I – Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Categoria – Transição do jardim de infância para a escola do 1.º CEB
1.1. Transição em Portugal
1.2. Transição no agrupamento Azul
1.3. Transição no jardim de infância Amarelo
2. Categoria – Dinâmicas para facilitar a transição
2.1. Estratégias implementadas para facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB
2.2. Estratégias consideradas importantes para facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB
3. Categoria – O papel dos pais no processo de transição das crianças
3.1. Papel dos pais no processo de transição para o 1.º CEB
3.2. Diálogo com os pais sobre a transição
3.3. Inquietações dos pais relativamente à transição

TEMA I – Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Categoria – Transição do jardim de infância para a escola do 1.º CEB			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações

<p>1.1. Transição em Portugal</p>	<p>A articulação que se faz [em Portugal] é muito baseada em conversas entre a professora e a educadora (...) e não há muito contacto.</p>	<p>A articulação entre etapas educativas em Portugal baseia-se no diálogo entre educadores de infância e professores do 1.º CEB</p>	
<p>1.2. Transição no atual agrupamento Azul</p>	<p>não é transição nenhuma, é só conversa entre professoras e educadoras.</p> <p>temos reuniões todos os finais de período, todos os princípios, reunimos para aí umas quatro vezes por ano e eventualmente as crianças fazem uma visita à escola, mas não passa disso.</p> <p>Mas passamos a informação sobre a crianças, passamos, isso passamos, individualmente, de cada criança, em todas as áreas (...)</p> <p>Outra coisa que o agrupamento fez foi a ação para pais... já fez duas. Em que os foi ouvir sobre as perspetivas em relação ao 1.º Ciclo e... e perguntou-lhes quais eram as preocupações. Pronto, é uma psicóloga que está a falar e que lhes deu também algumas luzes sobre como ajudar as crianças, como as envolver, como é que eles podem... qual é o papel deles aí...</p>	<p>Não há transição efetiva, há alguma articulação, nomeadamente conversas entre educadores de infância e professores do 1.º CEB</p> <p>A articulação no agrupamento reflete-se nas reuniões de início e final de períodos e nas visitas das crianças dos jardins de infância à escola do 1.º CEB.</p> <p>Há partilha de informação detalhada, entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, sobre cada criança</p> <p>O Agrupamento proporcionou uma ação para pais sobre a transição para o 1.º CEB. A formação foi dinamizada por uma psicóloga que os ouviu acerca das suas preocupações face ao ingresso das crianças no 1.º CEB, partilhando algumas estratégias nesta fase de transição.</p>	<p>Pelas observações que fizemos, percebemos que houve reuniões apenas no final dos períodos.</p> <p>Fomos também informadas que estas visitas às escolas do 1.º CEB não saíram do plano de intenções.</p>

<p>1.3. Transição no atual jardim de infância Amarelo</p>	<p>a transição aqui devia ser a criança o centro, a criança é que tem de fazer essa transição, não é a professora.</p> <p>Aqui o que parece é que a professora fica já com um conhecimento prévio de quais são as crianças que têm mais facilidades de aprendizagens, ou as que não, ou quais são as áreas em que umas são melhores e em que outras precisam de mais ajuda ou assim, pronto, mais nada, porque a criança não faz transição nenhuma</p>	<p>A criança deve ser o “centro” da transição, sendo ela a principal protagonista deste processo e não a professora.</p> <p>Através da informação partilhada sobre as crianças, a professora fica com o conhecimento de quem tem mais ou menos facilidades de aprendizagens, bem como em que áreas são mais desenvolvidas.</p>	
<p>2. Categoria – Dinâmicas para facilitar a transição</p>			
<p>2.1. Estratégias implementadas para facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB</p>	<p>Neste momento não utilizo.</p> <p>É só as reuniões porque como tenho o 1.º Ciclo muito longe, não tenho transporte para as crianças e tenho uma estrada horrível para fazer o caminho com elas.</p>	<p>À data da entrevista, não foi implementada nenhuma estratégia facilitadora do processo de transição das crianças para o 1.º CEB.</p> <p>São realizadas reuniões com as professoras do 1.º CEB. A hipótese de ir com as crianças visitar uma escola do 1.º CEB fica sem efeito devido à falta de transporte.</p>	
<p>2.2. Estratégias consideradas importantes para facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB</p>	<p>uma estratégia que eu achava muito gira era (...) a educadora vai passar pelo menos dois ou três dias (entra às 9h00 e sai às 15h30 ou às 16h00 ou às 17h30, faz o horário da professora) na escola do 1.º Ciclo, e está com a professora dentro da sala de aula a trabalhar com ela. E as professoras vão para a minha sala passar também uns dias comigo, vão as nossas colegas substituí-las, e elas passam um dia... Isto é só para os professores do 1.º Ciclo terem uma perceção maior do que é o trabalho do Pré-escolar e nós</p>	<p>Uma estratégia facilitadora do processo de transição, para as educadoras e professoras, seria a experenciação dos contextos. Durante dois ou três dias a educadora vai para sala do 1.º CEB, juntamente com a professora responsável pela sala. E posteriormente, a professora do 1.º CEB vai passar dois ou três dias à sala do Jardim de Infância juntamente com a educadora do grupo. O objetivo é desenvolverem atividades em conjunto.</p>	<p>Pela informação que nos foi partilhada pela educadora, esta foi uma estratégia que ela já experienciou. No entanto afirma só ter sido possível porque estava num contexto em que as salas do Pré-escolar eram muito próximas das salas do 1.º CEB.</p>

	também termos essa percepção Para a criança, é aquilo que eu te digo, atividades em comum, projetos em comum, usufruírem dos mesmos espaços, irem lá mais vezes...	Uma estratégia facilitadora do processo de transição, para as crianças, seria a realização de atividades comuns/projetos entre as crianças do Pré-escolar e os alunos do 1.º CEB, bem como a existência de visitas regulares das crianças à escola do 1.º CEB a fim de usufruírem dos mesmos espaços que os alunos do 1.º CEB.	
3. Categoria – O papel dos pais no processo de Transição das crianças			
3.1. Papel dos pais no processo de transição para o 1.ºCEB	falem com eles, que lhes mostrem as coisas, que ao saírem e ao passearem os façam observar, que eles observem e questionem-nos sobre as coisas e desenvolvam a linguagem, que os façam falar e ter uma atitude crítica sobre as coisas que é uma mais-valia, é o que eu digo aos pais.	Os pais devem conversar com os filhos, mostrar-lhes coisas, fazerem-nos observar e questioná-los a fim de desenvolver a linguagem e uma atitude crítica em relação aquilo que os rodeia.	
3.2. Diálogo com os pais sobre a transição	Sim, converso muito [com os pais]. Nos momentos de avaliação e agora no final do ano letivo é quase diário... está-se a chegar à data, é quase diário...	Os diálogos com os pais das crianças em fase de transição sobre todo o processo são muito frequentes. Acontecem sobretudo nos momentos de avaliação, no entanto, com o aproximar do final do ano letivo, torna-se praticamente diário.	
3.3. Inquietações dos pais relativamente à transição	os pais ficam muito ansiosos porque sabem que nós aqui, as educadoras, somos muito mães galinhas, temo-los sempre muito debaixo de olho e isso deixa de acontecer no 1.º Ciclo. um medo deles, é a falta de vigilância, medo que eles se magoem mais ou que se batam e não esteja lá ninguém a ver e eles sofram em silêncio.	Os pais mostram muita ansiedade, uma vez que sabem que no 1.º CEB, as crianças não estão tão acompanhadas pelos adultos, como no Jardim de Infância. Os pais demonstram medo da falta de vigilância no 1.º CEB. Temem que isso possa levar a que as crianças se magoem ou a que haja agressões e que ninguém dê conta.	

	<p>eles questionam muito a mim, pedem muitos conselhos... o que é que podem fazer para facilitar, o que é que podem fazer para ajudar a que eles entrem melhor no currículo, se há atividades que eles podem ir fazendo durante o dia... Ficam muito preocupados com as letras e com os números...</p> <p>Sim preocupam-se... mostram, muita [ansiedade]!</p> <p>Há pais que estão preparadíssimos para isto.</p>	<p>Os pais demonstram muita preocupação e pedem conselhos. Perguntam o que podem fazer para facilitar o processo de transição dos filhos. Perguntam se há atividades que possam fazer com eles para os ajudar a entrar melhor no currículo. E mostram principal preocupação com as letras e com os números.</p> <p>A maioria dos pais preocupam-se muito e demonstram muita ansiedade. No entanto há pais que estão bem preparados para a transição dos filhos para o 1.º CEB.</p>	
--	---	--	--

Matrizes Categorias: Entrevista às Crianças #1

(Filipa, Lucas e Joana)

TEMA I – Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

4. Categoria – O jardim de infância e a escola do 1.º CEB

- 4.1. Conhecimento da escola do 1.º CEB para a qual vão transitar
- 4.2. Diálogo com os pais sobre a escola do 1.º CEB
- 4.3. Diálogo com a educadora sobre a escola do 1.º CEB
- 4.4. Diálogo com outra pessoa sobre a escola do 1.º CEB
- 4.5. Atividades semelhantes às do 1.º CEB já realizadas
- 4.6. Expectativas em relação à escola do 1.º CEB
- 4.7. Grau de dificuldade do 1.º CEB
- 4.8. Preferência pelo jardim de infância ou pela escola

TEMA I – Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Categoria – O jardim de infância e a escola do 1.º CEB

	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
--	---------------------	-------------	-------------

<p>3.4. Conhecimento da escola do 1.º CEB para a qual vão transitar</p>	<p>Filipa: vou para ao pé do meu namorado (...) está na Quinta do Alçada, acho eu. A minha mãe disse-me [onde é a escola] (...) mas já não me lembro onde é que ela é.</p> <p>Lucas: Não, mas sei que é cá nos Marrazes.</p> <p>A minha mãe disse que [a escola] é ao pé da esquadra da polícia... não sei se é aí ao pé ou não. É um bocadinho subterrâneo, um bocadinho a descer... É uma escola de crescidos.</p> <p>Joana: Para a pré-primária.</p> <p>Eu acho que é perto da escola do meu irmão.</p>	<p>Tem conhecimento que vai transitar para a Quinta do Alçada.</p> <p>Não tem conhecimento para que escola do 1.º CEB vai transitar, no entanto sabe que sabe para que fica na freguesia dos Marrazes. Tem como referência da localização da escola a esquadra da polícia.</p> <p>Tem conhecimento que vai transitar para uma escola do 1.º CEB, no entanto não sabe qual. Sabe que fica perto da escola do irmão.</p>	
<p>3.5. Diálogo com os pais sobre a escola do 1.º CEB</p>	<p>Filipa: Disse [a mãe] que vai ser fixe, muito fixe! Só vou ter aulas de manhã ou à tarde... a minha mãe disse-me que tinha aulas só de manhã, mas acho que tem à tarde também.</p> <p>Lucas: Não conversaram ainda.</p> <p>Joana: Eu acho que já falaram que vai ter coisas diferentes. Disseram que eu ia ter amigos novos.</p>	<p>Houve diálogo com os pais sobre a escola do 1.º CEB, no qual os pais atribuíram uma conotação positiva à escola.</p> <p>Não houve diálogo com os pais sobre a escola do 1.º CEB.</p> <p>Houve diálogo com os pais sobre a escola do 1.º CEB. Foi partilhado que vão haver coisas diferentes e que vai poder fazer novas amizades.</p>	
<p>3.6. Diálogo com a educadora sobre a</p>	<p>Filipa: Acho que não... Ainda não</p>	<p>Não houve diálogo com a educadora acerca do 1.º CEB.</p> <p>Houve diálogo com a educadora, onde foi referido</p>	

escola do 1.º CEB	<p>Lucas: Mais ou menos. (...) Já disse que ia trabalhar muito... e também fazer muitas coisas importantes.</p> <p>Joana: Ela já falou que tem estudar e ter atenção à professora.</p>	<p>que, na escola do 1.º CEB, há coisas importantes para fazer e muito que trabalhar.</p> <p>Houve diálogo com a educadora, onde foi referido que, na escola do 1.º CEB, as crianças têm de estudar e prestar atenção à professora.</p>	
3.7. Diálogo com outra pessoa sobre a escola do 1.º CEB	<p>Filipa: Também não... Eu vou aprender também.</p> <p>Lucas: Não, nunca, ninguém.</p> <p>Joana: Não.</p>	<p>Nenhuma outra pessoa conversou com as crianças acerca da escola do 1.º CEB. (3)</p>	
3.8. Atividades semelhantes às do 1.º CEB já realizadas	<p>Filipa: A Ana já nos disse para nós escrevermos o que nós quisermos e deixar espaços... No Fraldinhas não fazia nada disso, fazia só trabalhos para pintar coisinhas.</p> <p>Lucas: Sim. (...) Uma que eu fiz cá na escola. (...) Não me lembro...</p> <p>Joana: Eu já fiz um trabalho da igreja que era de escrita... de escrever. Só que eu não sabia escrever e aí eu copieei do trabalho do meu irmão.</p>	<p>Considera que, no atual Jardim de Infância, já realizou atividades semelhantes às atividades realizadas no 1.º CEB, nomeadamente atividades de escrita, a pedido da educadora.</p> <p>Já realizou, no Jardim de Infância, atividades semelhantes às atividades realizadas no 1.º CEB, no entanto não especifica nenhuma.</p> <p>Considera que, na igreja que frequenta, já realizou atividades semelhantes às atividades realizadas no 1.º CEB, nomeadamente atividades de escrita.</p>	
3.9. Expectativas em relação à escola do 1.º CEB	<p>Filipa: Vou aprender a escrever...</p> <p>Sinto-me muito preocupada e assustada. Porque eu não conheço os meninos de lá... Só conheço o meu namorado.</p>	<p>As expectativas face ao 1.º CEB focam-se na aprendizagem da escrita. Sente-se preocupada e assustada uma vez que não conhece os futuros colegas.</p> <p>As expectativas face ao 1.º CEB focam-se no</p>	

	<p>Lucas: Estudar. Brincar.</p> <p>Hmm... vou-me sentir bem. Acho que vou gostar.</p> <p>Joana: Estudar e aprender a ler.</p> <p>Me sinto um pouquinho nervosa. Porque vai ter coisas diferentes lá...</p> <p>Acho que vou gostar</p>	<p>estudar e no brincar. Considera expectável que se vá sentir bem no 1.º CEB e que vá gostar.</p> <p>As expectativas face ao 1.º CEB focam-se no estudar e em aprender a ler. Face à ida para o 1.º CEB sente-se ligeiramente nervosa por ter de lidar com a novidade, no entanto acha que vai gostar.</p>	
3.10. Grau de dificuldade do 1.º CEB	<p>Filipa: Acho que vai ser um bocadinho difícil... escrever...</p> <p>Lucas: Mais ou menos...</p> <p>Joana: Difícil</p>	<p>Considera que o 1.º CEB vai ser ligeiramente difícil, principalmente escrever.</p> <p>Considera que o grau de dificuldade do 1.º CEB é mediano.</p> <p>Considera que o 1.º CEB vai ser difícil.</p>	
3.11. Preferência pelo jardim de infância ou pela escola	<p>Filipa: Dos dois, mas... lá vai ser um bocadinho chato... escrever... Mas isto também já está quase a acabar, por isso.</p> <p>Lucas: Não sei...</p> <p>Joana: Jardim de Infância.</p> <p>Porque aqui tem professoras boas...</p>	<p>Não revela ter preferência por nenhum dos dois contextos. É da opinião que vai gostar dos dois, no entanto julga que o 1.º CEB vai ser “um bocadinho chato”, principalmente a parte da escrita.</p> <p>Não sabe se vai ter preferência pelo Jardim de Infância ou pela escola do 1.º CEB.</p> <p>Tem preferência pelo Jardim de Infância uma vez que considera que as educadoras “são boas”.</p>	

Matrizes Categroriais: Entrevista às Crianças #2

(Filipa, Lucas e Joana)

TEMA I – Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

5. Categoria – O jardim de infância e a escola do 1.º CEB
5.1. Diálogo sobre o 1.º CEB
5.2. Expectativas em relação à escola
5.3. Sentimento face à ida para o 1. CEB
5.4. Preocupações demonstradas face à escola

TEMA I – Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Categoria – O jardim de infância e a escola do 1.º CEB			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
3.12. Diálogo sobre o 1.º CEB	<p>Filipa: Não [houve diálogo].</p> <p>Lucas: Hum... A Ana!?</p> <p>Não, a Ana não... Não falou ainda mais ninguém.</p> <p>Joana: Os meus pais, o meu irmão e a Irmã Rosa que é da minha igreja também.</p> <p>Que a escola ia ser boa, que eu ia ter amigos novos... E que eu ia aprender muito lá. Quem disse isso foram o meu pai, a minha mãe e o meu irmão.</p> <p>Ela [Irmã Rosa] também disse que eu ia aprender muito e que eu ia-me divertir muito lá e fazer coisas muito boas lá.</p>	<p>Ninguém conversou com as crianças acerca da escola do 1.º CEB. (2)</p> <p>Houve diálogo com os pais, o irmão e a Irmã Rosa acerca da escola do 1.º CEB.</p> <p>Os pais e o irmão falaram da escola de uma forma muito positiva e deram a conhecer que, no 1.º CEB vai poder fazer novas amizades.</p> <p>A Irmã Rosa disse que ia aprender coisas novas e que ia ser divertido.</p>	
3.13. Expectativas em relação à escola	<p>Filipa: Aprender a ler, a escrever... Temos muita coisa para aprender. Os números, o ABC todo...</p> <p>Há tempo para fazer muitas coisas.</p> <p>Há tempo para brincar, há tempo para almoçar, há tempo para trabalhar, há tempo para tudo.</p>	<p>As expectativas face ao 1.º CEB focam-se na aprendizagem do número, das letras, da leitura e da escrita. Considera haver tempo para tudo no 1.º CEB, nomeadamente para trabalhar, brincar e almoçar.</p> <p>Considera expectável que seja uma boa experiência,</p>	

	<p>Vai ser fixe. Eu tenho muitos amigos.</p> <p>Lucas: Que vamos ter muitos trabalhos de casa...</p> <p>E brincar, mas é pouco... Porque na primária brinca-se pouco e na pré brinca-se mais.</p> <p>nas salas de aulas não tem brincadeira. Temos de estar numa mesa a fazer os trabalhos.</p> <p>Eu acho que vai ser divertido.</p> <p>Joana: vai ser uma escola diferente daqui, mas que vai ser boa na mesma.</p>	<p>uma vez que tem vários amigos.</p> <p>As expectativas face ao 1.º CEB focam-se na quantidade de trabalhos de casa e no pouco tempo que irão ter para brincar.</p> <p>Considera expectável que seja divertido.</p> <p>As expectativas face ao 1.º CEB focam-se na diferença em relação ao Jardim de Infância.</p>	
3.14. Sentimento face à ida para o 1. CEB	<p>Filipa: Sinto-me um bocadinho feliz e um bocadinho assustada. Assustada sabes porquê? Porque eu vou ter muitas coisas para fazer (...) E fico feliz porque vou conhecer muitos amigos, vou conhecer a professora, vou conhecer muitas coisas sobre a escola.</p> <p>Lucas: Sinto-me feliz. Só feliz.</p> <p>Joana: Eu acho que vou ficar um bocadinho nervosa lá. (...) Feliz também. (..) Porque eu vou ter amigos novos e vou-me tratar bem!</p>	<p>Sente-se feliz e assustada face à ida para a escola do 1.º CEB. Assustada devido à quantidade de tarefas a desenvolver e feliz por conhecer novos amigos, a professora e a escola.</p> <p>Sente-se feliz face à ida para a escola do 1.º CEB.</p> <p>Sente-se nervosa e feliz face à ida para a escola do 1.º CEB. Feliz pelas novas amizades.</p>	
3.15. Preocupações demonstradas face à escola	<p>Filipa: Nós vamos aprender o quê? Aprender a escrever, a ler? Vamos ter cadernos?</p>	<p>Demonstrou estar preocupada com aquilo que vai aprender e com o material escolar necessário.</p>	<p>No decorrer das entrevistas, procurei responder às dúvidas das crianças, no entanto, tive de ter especial atenção</p>

	<p>Joana: Eu queria saber se vai ter parque no recreio.</p> <p>será que a gente vai poder pedir para a professora para ir na casa de banho quando a gente está estudando?</p> <p>eu queria saber se vou ter professoras diferentes em cada aula. Aula de matemática, de inglês, português...</p>	<p>Demonstrou estar preocupada com a existência (ou não) de parque na escola, com os pedidos de autorização para ir à casa de banho durante as aulas e com o facto de poder vir a ter mais que um professor.</p>	<p>para não as induzir em erro, uma vez que não conheço o contexto para onde vão transitar.</p>
--	---	--	---