



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Ser Educadora de Infância: Refletindo e investigando as
expectativas das crianças acerca da transição para a
escolaridade obrigatória

Relatório de Prática Pedagógica Supervisionada

Sónia Fernandes Marques

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, setembro de 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Quero deixar um agradecimento a todas as pessoas que tornaram o meu percurso mais belo e desafiante, mas em especial ...

Aos meus pais, ao meu irmão e à restante família que me acompanhou e acreditou em mim, deram-me a possibilidade de viver toda esta experiência. Sem eles nada disto teria sido possível!

Às minhas grandes amigas Beatriz e Sara, que estiveram sempre ao meu lado. Apoiaram-me quando precisei e celebraram comigo as minhas vitórias.

A todos os professores da ESECS que tanto me ensinaram, mas em especial ao Professor Miguel Oliveira, por ser uma inspiração, por me ensinar e por me desafiar a ser cada vez melhor. Obrigada por me acompanhar.

A todas as crianças, educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa que se cruzaram no meu caminho, permitiram-me evoluir e descobrir esta paixão pela Educação de Infância.

Obrigada a todos.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Instituto Politécnico de Leiria, tem como finalidade expor as aprendizagens mais significativas que vivenciei, ao longo dos diferentes contextos da Prática de Ensino Supervisionada, durante os anos letivos 2020/2021 e 2021/2022.

Na primeira parte é apresentada a reflexão relativa ao meu percurso pelo contexto de Creche, em que apresento e reflito sobre desafios com que me deparei e me permitiram progredir, contudo destaco o ciclo interativo. A segunda parte está organizada em dois capítulos, sendo que o primeiro diz respeito às aprendizagens significativas realizadas no contexto de Jardim de Infância I e dou ênfase a uma experiência marcante que envolveu a Abordagem de Projeto. No segundo capítulo da segunda parte consta um ensaio investigativo, tendo por base uma metodologia de cariz qualitativo, procurei estudar aspetos que podem influenciar as expectativas das crianças na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Recorri à análise de conteúdo das entrevistas às crianças que iam transitar para a escolaridade obrigatória e à Educadora do grupo, bem como ao inquérito por questionário feito aos pais dos participantes. Os resultados demonstraram que a família, principalmente, os pais e irmãos mais velhos, têm influência nas expectativas das crianças em processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A terceira parte é destinada à reflexão sobre o percurso e aprendizagens no Jardim de Infância II, onde reflito sobre as diversas aprendizagens e desafios que ultrapassei e finalizo com uma reflexão sobre a Educadora de Infância que quero ser.

O presente relatório é finalizado com uma conclusão, as referências bibliográficas e anexos.

Palavras chave

Educação Pré-Escolar, Expectativas, Primeiro Ciclo do Ensino Básico, Reflexão, Transição, Família.

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the Master in Pre-School Education, at the Higher School of Education and Social Sciences of the Polytechnic of Leiria, and aims to expose the most significant learning experiences that I have experienced, throughout the different contexts of the Supervised Teaching Practice, during the academic years 2020/2021 and 2021/2022.

In the first part, the reflection on my journey through the context of day care is presented, in which I present and reflect on challenges that I came across and that allowed me to progress, but I highlight the interactive cycle. The second part is organized in two chapters, the first of which concerns the significant learning carried out in the context of Kindergarten I and I emphasize a remarkable experience that involved the Project Approach. The second chapter of the second part contains an investigative essay, based on a qualitative methodology, I tried to study aspects that can influence children's expectations in the transition from Pre-School Education to the 1st Cycle of Basic Education. I resorted to the content analysis of the interviews with the children who were going to transition to compulsory schooling and the group's educator, as well as the questionnaire survey carried out with the participants' parents. The results showed that the family, especially parents and older siblings, influence the expectations of children in the transition process from Pre-School Education to the 1st Cycle of Basic Education. The third part is intended to reflect on the journey and learning in Kindergarten II, where I reflect on the various learning and challenges I overcame and conclude with a reflection on the Kindergarten Educator I want to be.

This report ends with a conclusion, bibliographic references and annexes.

Keywords

Education Pre-School, Expectations, 1st Cycle of Basic Education, Reflection, Transition, Family.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice de Fotografias	ix
Índice de Quadros.....	x
Índice de Esquemas	x
Siglas	xi
Introdução.....	1
Parte I - Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche.....	3
Capítulo I - Experiências Vivenciadas em Contexto de Creche.....	3
1 - O Contexto Educativo e as Crianças	3
2 - Um Percorso Repleto de Desafios que se Transformaram em Aprendizagens na Creche.....	5
3 - Construção do Currículo: tendo como suporte o Ciclo Interativo	9
Parte II - Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância I.....	14
Capítulo I - Experiências Vivenciadas em Contexto de Jardim de Infância I.....	14
1- O Contexto Educativo e as Crianças	14
2 - Um Percorso Repleto de Desafios que se Transformaram em Aprendizagens no Jardim de Infância I	16
3 - Refletindo sobre uma Experiência	18
3.1 - Projeto “Como construímos um filme todo?”	18
3.1.1 - Fase I: Definição do problema	19
3.1.2 - Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho.....	20
3.1.3 - Fase III: Execução	22
3.1.4 - Fase IV: Divulgação / Avaliação	24
3.1.5 - Refletindo sobre o projeto	25

Capítulo II - Viver uma Experiência Investigativa: Expectativas das Crianças na Transição para a Escolaridade Obrigatória.....	27
1- (Des)continuidade Educativa	27
1.1 - A Continuidade Educativa no Sistema Educativo.....	27
1.2 - Fundamentos da Continuidade Educativa	29
1.3 - Fatores de Descontinuidade	30
2 - Currículo e Articulação Curricular.....	32
2.1 - Conceito de Currículo	32
2.2 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	34
2.3 - O Currículo no 1.º CEB.....	36
2.4 - Pontos Divergentes e Convergentes entre os Dois Currículos.....	37
3 - Estratégias de Articulação e Continuidade Educativa na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB	38
4 - As Vozes no Processo de Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB	39
4.1 - As Vozes das Crianças	39
4.2 - As Vozes das Famílias	40
4.3 - As Vozes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º CEB.....	40
5 - Metodologia da Investigação	41
5.1 - Descrição do Estudo e Opções Metodológicas	41
5.2 - Questão de Partida e Objetivos	42
5.3 - Contexto do Estudo e Participantes.....	42
5.4 - Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	43
5.5 - Procedimentos	45
6 - Apresentação e Análise dos dados e Discussão dos Resultados	46
6.1 - Expectativas e Receios das crianças relativamente ao 1.º CEB	46
6.2 - Expectativas e Receios das Famílias.....	50
6.3 - Estratégias adotadas pelas Famílias e pela Educadora.....	53

7 - Conclusões do Estudo, Limitações e recomendações	55
Parte III - Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância II	57
Capítulo I - Vivências em Contexto de Jardim de Infância II	57
1 - O Contexto Educativo e as Crianças	57
2 - Um Percurso Repleto de Desafios que se Transformaram em Aprendizagens no Jardim de Infância II	59
3 - Refletindo sobre uma Experiência	63
3.1 - Projeto “Como vamos fazer um teatro de sombras”	63
3.1.1 - Fase I - Definição do problema	64
3.1.2 - Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho	65
3.1.3 - Fase III – Execução	65
3.1.4 - Fase IV – Resultados e Produtos/Divulgação/Avaliação	69
3.1.5 - Refletindo sobre o projeto	70
4 - A Educadora de Infância que quero ser	71
Conclusão do Relatório	74
Referências Bibliográficas.....	76
Anexos	84
Anexo I - Reflexão Semanal de 6, 11, 12 e 13 de janeiro de 2021	85
Anexo II - Reflexão Semanal de 10 a 12 de maio de 2021	88
Anexo III - Planificação Semanal de 17 a 19 de maio de 2021.....	1
Anexo IV - Reflexão Semanal de 29 e 30 de novembro de 2021	1
Anexo V - Pedido de Autorização.....	3
Anexo VI - Guiões de Entrevistas	4
Anexo VII - Inquérito por Questionário aos Encarregados de Educação.....	12
Anexo VIII - Matrizes Categroriais de Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	18
Anexo IX - Matrizes Categroriais de Análise de Conteúdo do Inquérito por Questionário aos pais	50
Anexo X - Artigo de Jornal sobre o Projeto “Como vamos fazer um filme todo?” ...	57

Anexo XI - Parte do Portefólio de Aprendizagens de uma Criança	61
--	----

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Construção do foguetão	23
Fotografia 2 - Construção dos capacetes dos astronautas	23
Fotografia 3 - Foguetão	23
Fotografia 4 - Fato de um dos astronautas	23
Fotografia 5 - Duas crianças na construção das botijas de oxigénio	23
Fotografia 6 - Visualização do teatro de sombras “No Reino dos Animais”	64
Fotografia 7 - Crianças a pesquisar sobre a savana	66
Fotografia 8 - Registos dos grupos de crianças acerca do que aprenderam	66
Fotografia 9 - Cartaz de divulgação do teatro exposto no átrio	68
Fotografia 10 - Convites às outras salas, Educadoras e Funcionárias das AA Af.....	68
Fotografia 11 - Apresentação do teatro “A Sombra da Savana” à sala 3	70

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Ideias das crianças sobre o sabiam e queriam saber acerca dos filmes	20
Quadro 2 - Ideias das crianças sobre o que sabiam e queriam saber acerca dos teatros de sombras	37
Quadro 3 - Matriz curricular-base do 1.º CEB. Adaptado do Decreto-Lei n.º 55/2018	37
Quadro 4 - Relação entre as Áreas de Conteúdo das OCEPE e os Conteúdos do Programa do 1.º CEB	45
Quadro 5 - Desenho da Investigação	64

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Ideias das crianças para a execução do projeto	21
Esquema 2 - Ideias das crianças para a realizar um teatro de sombras	65

SIGLAS

1.º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

EI - Educação de Infância

EPE - Educação Pré-Escolar

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JJ - Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PP - Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, inserido na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este percurso decorreu durante o ano letivo 2020/2021 e teve a duração de três semestres. Neste documento, procuro expor as minhas aprendizagens e desafios de um modo reflexivo, durante os diversos contextos da Prática de Ensino Supervisionada.

Todo o relatório foi redigido sob uma perspetiva de que toda a criança é agente na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que “significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as potencialidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). Para que tudo isto seja possível é necessário que estejamos despertos para fazer uma escuta ativa e autêntica.

Este encontra-se dividido em três partes: a primeira é referente o contexto de Creche que decorreu no primeiro semestre, a segunda diz respeito ao contexto de Jardim de Infância (JI) I que teve lugar no segundo semestre e a terceira parte é destinada ao contexto de JI II que ocorreu no terceiro semestre.

No que concerne à primeira parte intitulada de *Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Creche* reflito sobre as minhas vivências no contexto de Creche e está organizada nos seguintes tópicos: *O Contexto Educativo e as Crianças, Um Percorso Repleto de Desafios que se Transformaram em Aprendizagens na Creche e Construção do Currículo: tendo como suporte o Ciclo Interativo.*

De modo a organizar a segunda parte dividi em dois capítulos, em que o primeiro se destina à reflexão sobre as aprendizagens e desafios ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de JI I. Este capítulo está organizado nos seguintes tópicos: *O Contexto Educativo e as Crianças, Um Percorso Repleto de Desafios que se Transformaram em Aprendizagens no Jardim de Infância I e Refletindo sobre uma Experiência* que se relaciona com a Abordagem de Projeto com as crianças. O segundo capítulo desta parte, consiste num ensaio investigativo, que abrange um estudo realizado no contexto de JI I, em que apresento um enquadramento teórico, a metodologia a que recorri e apresentação e análise dos dados e a discussão dos resultados. Com este ensaio

investigativo procuro estudar que aspetos podem influenciar as expectativas das crianças na transição para a escolaridade obrigatória, dado que foi uma problemática com que me deparei durante a PES em contexto de JI.

A última parte é referente ao contexto de JI II que está estruturada nos seguintes tópicos: *O Contexto Educativo e as Crianças, Um Percorso Repleto de Desafios que se Transformaram em Aprendizagens no Jardim de Infância II, Refletindo sobre uma Experiência e A Educadora de Infância que quero ser*. Ao longo destes capítulos e subcapítulos, apresento os contextos por onde passei e exploro o meu percurso de desafios e aprendizagens, que me levaram a ser o que sou hoje.

O relatório é findado com uma conclusão sobre o processo formativo, onde é apresentado um parecer geral das experiências destes três semestres. Com este relatório, termina uma etapa fundamental da minha formação, enquanto Educadora de Infância, neste sentido, pretendo que este reflita um pouco de mim, as minhas aprendizagens, crenças e valores relacionados com a Educação de Infância.

PARTE I - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

CAPÍTULO I - EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Neste Capítulo tenciono expor uma breve apresentação da instituição e do grupo de crianças com quem concretizei a PP (Prática Pedagógica). Posto isto, menciono os principais desafios com que me fui deparando, bem como as aprendizagens que realizei. Assim sendo, este momento reflexivo é referente às minhas vivências, no contexto em que fui inserida, em que exponho os meus pensamentos e sentimentos.

1 - O CONTEXTO EDUCATIVO E AS CRIANÇAS

A PP em Creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), nos arredores de Leiria. Esta abrange diferentes valências: uma sala de Berçário, três salas de Creche e três salas de JI.

A Instituição tem como inspiração a Abordagem Reggio Emilia que, como o próprio nome indica surgiu em Itália, na cidade de Reggio Emilia. Esta foi desenvolvida por Loris Malaguzzi, após a Segunda Guerra Mundial (Gardner., 2016, p. 13). A abordagem referida “incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica” (Edwards et al., 2016, p. 23). Com a Abordagem Reggio Emilia, as crianças são estimuladas para que explorem o seu ambiente e que se expressem livremente, por meio das suas próprias linguagens ou meios de expressão, sejam estes por palavras, desenhos, esculturas, teatro, movimento, colagens, música, montagens, dramatizações, entre outros (Gandini, 2016, p. 148).

Neste contexto, percebi que a relação com as famílias era extramente valorizada e pela primeira vez, tive a oportunidade de estabelecer contacto direto com as famílias. Esta comunicação com as famílias foi crucial para o meu crescimento, enquanto futura Educadora de Infância, pois, percebi que depositam grande confiança e segurança na Educadora e Auxiliar de Ação Educativa. Ao escutar os receios, angústias, dúvidas e alegrias levou-me a acreditar que desta forma posso estar mais próxima das minhas crianças, conhecê-las melhor e proporcionar um ambiente educativo muito mais rico, em parceria com as famílias. Além disto, o que por elas era referido levou-me a confiar mais

em mim própria, uma vez que, através dos seus comentários consegui perceber o impacto positivo que estava a ter com aquelas crianças.

Quando penso na instituição, lembro imediatamente o grande espaço exterior que a envolve. Foi através das reflexões relativas às experiências e vivências naquele espaço que me comecei a fascinar pelas potencialidades do brincar livre, principalmente quando acontece no espaço exterior. Cada vez mais acredito que é urgente divulgar a importância de deixarmos as crianças brincar livremente, pois, como defendem Neto e Lopes (2017) “Brincar não é só um direito é uma necessidade. Brincar não deve ser uma imposição mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma ideia é uma vivência. O jogo não é um processo definido é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia” (p. 9).

Atendendo ao facto desta instituição se inspirar na Abordagem Reggio Emilia, torna-se imprescindível olhar e pensar o espaço como terceiro educador, neste sentido o espaço tem de ser flexível, ou seja, deve ser ajustado consoante as necessidades e interesses do grupo (Gandini, 2016, p. 148).

Foi na sala Creche II que desenvolvi a minha PP, juntamente com o meu par pedagógico. A sala situava-se no rés-do-chão do edifício, sendo de referir que existia uma casa de banho junto à sala destinada a este mesmo grupo. Na entrada da sala era possível encontrar vários cabides identificados, um espelho ao nível das crianças e uma mesa com as garrafas de água. É de salientar que a sala se encontrava dividida por áreas, que se iam alterando ao longo do ano, nomeadamente a área da leitura, o tapete onde o grupo se reunia, a área dos jogos e a área da casinha. Existia, ainda, uma sala anexa que permitia acesso ao exterior e onde as crianças podiam brincar com materiais não estruturados. Guerra (2013) caracteriza estes materiais pelo facto de não possuírem finalidades pedagógicas, específicas, uma vez que não apresentam uma estrutura, deixando em aberto o significado que a criança lhe poderá atribuir (p. 111). No meu ponto de vista, estes materiais, acarretam um vasto conjunto de benefícios para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nomeadamente o estímulo da criatividade, no sentido em que, durante as brincadeiras com materiais não estruturados, as crianças têm de arranjar soluções, atribuindo-lhes um ou mais significados, de forma a criar uma ligação entre esse material e a sua brincadeira.

O grupo de crianças era constituído por dezoito crianças, sendo treze do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 25 e 35 meses. Este grupo demonstrou ser sociável, recetivo à novidade e muito energético. Quanto aos interesses do grupo, é de destacar a exploração de diferentes objetos, materiais e espaços, a escuta e interação em histórias, dança e canto, brincadeira livre com materiais não estruturados, na sala ou no espaço exterior e atividades físicas como a exploração de circuitos ou corridas em diversos espaços.

Considerando a faixa etária em que o grupo se encontrava, as crianças demonstravam prazer ao realizar tarefas de forma autónoma e de ajudar os adultos. Na hora da sesta, todas utilizavam chupeta e grande parte das crianças adormecia sozinha, à exceção de duas que necessitavam de colo para adormecer de forma serena. Penso que o meu papel nestes momentos foi fulcral, no sentido em que, estive atenta às necessidades das crianças e procurei dar resposta, para que este momento fosse o mais tranquilo possível.

Visto que era o meu primeiro contacto com crianças em meio institucional, sentia-me muito insegura, principalmente com o facto de serem crianças tão pequenas que ainda não falavam. No decorrer do tempo e com maior contacto com o grupo, percebi que estas crianças comunicavam imenso através da comunicação não verbal e as que conseguiam através das poucas palavras, mas as suficientes para se fazerem entender.

2 - UM PERCURSO REPLETO DE DESAFIOS QUE SE TRANSFORMARAM EM APRENDIZAGENS NA CRECHE

Atendendo ao facto, desta experiência ter sido o meu primeiro contacto com a valência de Creche, deparei-me com a necessidade de perceber o que são Creches e quais as suas particularidades. As Creches são tuteladas pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, surgem como uma resposta social de modo a dar resposta às necessidades das famílias e das crianças, constituem-se então como, “uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (Segurança Social, 2011, p. 1). Estes aspetos levam-me a refletir sobre o papel do Educador, perante crianças que, pela primeira vez, deixam o seio familiar e “embarcam” num novo contexto sozinhas. Como se sentirão aquelas crianças ao deixar aquilo que conhecem para ir para um local em que tudo é estranho? O que poderei eu, enquanto futura Educadora de Infância, fazer para que aquelas crianças se sintam seguras,

acolhidas e felizes? Foram e são estas questões que norteiam a minha ação educativa, no sentido em que, procurei perceber como se sentia cada criança e o que podia fazer para tornar a sua experiência na Creche positiva e significativa. Percebi que aquelas crianças, necessitavam de muito afeto, colo, de alguém que cuidasse delas e agisse consoante as necessidades de cada uma.

Estas reflexões que fui fazendo ao longo deste percurso pela valência de Creche, permitem-me pensar o papel do educador de um ponto de vista complexo, tal como defendem Carvalho e Portugal (2017) o educador é

um coconstrutor de conhecimento, que mobiliza as competências de construção de conhecimento da criança, oferecendo-se como um recurso, organizando o espaço, os materiais e as situações de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, mostrando à criança novas linguagens, atendendo às suas ideias e teorias e desafiando-as de formas diversas. (p. 16)

Isto é, um educador deve ser mais do que um mero cuidador, ou seja, entendo que um Educador deve “compreender profundamente os processos de desenvolvimento da criança na construção do seu modo de ação, que constrói contextos de aprendizagem em que “dá presença” (em vez de estar presente) e evidencia um alto grau de consciência do seu FAZER PEDAGÓGICO” (Costa, 2021, p. 102). É desta forma que começo a perceber a importância do papel do educador e, é neste caminho, do respeito, do afeto, desafio e da reflexão constante, que pretendo continuar a descobrir que educadora quero ser.

No que concerne às rotinas, considero fundamental mencionar que percebi que as Creches são espaços de rotinas e que estas têm um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na medida em que, se podem traduzir num “instrumento construtivo para o desenvolvimento [holístico] da criança, desde que seja planejada para que a criança possa ser independente e autónoma” (Burg, 2012, p. 89). Deste modo, a rotina diária permite que as crianças conheçam o que se sucederá, possibilitando um sentimento de segurança (*Idem*, p.91). Em conformidade com o autor supracitado, Lopes da Silva et al. (2016) afirmam que o “tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (p. 27). Contudo,

é fundamental que a organização das rotinas inclua as necessidades das crianças e alguma flexibilidade, para que a cada criança e o seu ritmo sejam respeitados.

No decorrer da PES, tive a possibilidade de experienciar a rotina diária de um grupo de crianças de numa sala de Creche. Nesta rotina constavam distintos momentos, como: o acolhimento, o momento de entrada na sala, as refeições, momentos de brincadeira livre, a higiene e a sesta. Inicialmente, não reconheci a imensa variedade de potencialidades que estes momentos acarretam, sendo que me foquei apenas nas propostas educativas. À medida que fui fazendo pesquisa e vivenciando esta experiência, constatei que nestes momentos as crianças adquirem novos conhecimentos e desenvolvem competências ao interagirem, ao explorar ambientes, materiais e/ou situações e ao brincar livremente.

Alguns momentos inseridos nesta rotina diária têm um carácter mais intimista em que há um contacto de maior proximidade entre cada criança e o educador, como no caso dos momentos de higiene, da sesta ou de alimentação. De acordo com Edwards e Rinaldi (2009) espera-se “que o educador usufrua deste momento com a criança, sintonizando-se com o seu ritmo e com as respostas individuais de cada criança” (como citado em Dias, 2014, p. 165). Acredito que estes momentos foram impactantes no fortalecimento dos vínculos com as crianças, na medida em que procurei que estes se constituíssem como momentos de trocas emocionais, deste modo consegui conhecer melhor cada criança, bem como o seu ritmo, que procurei sempre respeitar.

Apesar de reconhecer a importância das rotinas, principalmente, para crianças desta faixa etária, questiono-me: será que as rotinas deverão ser estritamente cumpridas? Será que devo interromper momentos de brincadeira em que as crianças estão implicadas, para as reunir no tapete? Foram questões deste género que me levaram a refletir sobre a importância das rotinas, isto é, de que forma estas poderão efetivamente ser potenciadoras de desenvolvimento e aprendizagem e respeitadoras das crianças. Considero que o educador tem um papel extremamente complexo, visto que, tem de conhecer muito bem cada criança e avaliar o momento, refletindo, para perceber se faz ou não sentido dar seguimento à rotina naquele exato momento ou flexibilizar.

No dia a dia das crianças, considero essencial, criar momentos destinados à brincadeira livre, em que as crianças tenham oportunidade de tomar decisões, no sentido em que podem escolher com quem, como, onde e com o que querem brincar. Nestes momentos,

acredito que surgem oportunidades de tomada de decisão, por parte das crianças, dado que, desta forma se está a estimular a sua autonomia (Dias, 2014, p. 201). Confesso que a inexperiência possa ter criado em mim receios que me impediram, num momento inicial, fazer uma escuta ativa das crianças e perceber o que era verdadeiramente importante para elas e acabava por tomar decisões por elas. Todavia, após várias reflexões com o Professor Supervisor, a Educadora Cooperante e a minha colega de PES percebi que é essencial deixar que as crianças decidam, uma vez que, além de outros tantos benefícios, permite-lhes desenvolver o funcionamento cerebral em que o “funcionamento executivo, que acontece quando o cérebro do andar de cima [processos mentais mais complexos, como o pensar] analisa diferentes opções” (Siegel & Bryson, 2018, p. 74).

Não podia deixar de falar dos conflitos que surgiram entre as crianças, dado que despertaram em mim alguma angústia, mas acima de tudo, curiosidade. Foi nos momentos de brincadeira livre, que observei grande parte dos conflitos que emergiram entre as crianças. Quando me deparava com um conflito, o receio de que as crianças se pudessem magoar apoderava-se de mim e entrevia de forma impulsiva. No entanto, percebi que devia olhar para os conflitos de uma outra forma, tal como descrevi numa das minhas reflexões semanais: “com alguma pesquisa e reflexão percebi que tenho muita tendência em ser eu a resolver os conflitos das crianças, sem lhes dar oportunidade de se resolverem por elas mesmas, e isso não está correto” (Anexo I – Reflexão individual de 6, 11, 12 e 13 de janeiro de 2021). Com isto, percebi que deveria refletir sobre a minha postura nestes momentos e entender os conflitos como momentos de aprendizagem, dando oportunidade às crianças de enfrentar e resolver os seus problemas. Considero fundamental pensar nos conflitos entre crianças colocando de lado a conotação negativa que, por norma, lhe é atribuída e encarar com naturalidade, como meio de serem estabelecidos valores e conceitos fundamentais à criança (Quinquioló, 2017, p. 123). Entendi, então que o meu papel neste tipo de situações é como mediadora (se necessário), ou seja, acredito que só devo intervir no caso de verificar possíveis situações de risco ou quando as crianças me procurarem.

No que diz respeito à relevância que comecei a atribuir à relação com as famílias e com a equipa educativa, construiu-se de um modo bastante natural, ou seja, no decorrer da PES a comunicação e interação com as famílias surgiu com espontaneidade, em que existiam trocas de informações sobre as crianças, as suas conquistas e necessidades. Deste modo, aprendi que é tão importante, nós (futuras) Educadoras construirmos relações

estreitas com as famílias para assegurar o bem-estar e a felicidade das crianças. Dado o elevado número de crianças por sala, para o reduzido número de adultos, revelou-se fulcral o trabalho em equipa para que estivéssemos em sintonia, sempre com o objetivo de assegurar o bem-estar e o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Acredito que este percurso na Creche permitiu-me começar a ser mais confiante, olhando para características da minha personalidade e mobilizá-las para o contexto profissional, sendo que me refiro ao facto de ser empática, responsável e afetuosa, estas características mostraram-se valiosas para este contexto, pois, possibilitaram fazer uma escuta ativa de cada criança e abriram-me portas para a nova imagem de criança que perceciono. Esta nova imagem de criança, vai ao encontro de Rinaldi (2016) que ressalva que as crianças “têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (p. 108). O que quer dizer que no meu entender a criança é aprendiz ativo, capaz e dotada de experiências. Acredito que só através deste entendimento, posso ter uma ação educativa de respeito pela criança.

3 - CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: TENDO COMO SUPORTE O CICLO INTERATIVO

Neste contexto em que a Abordagem Reggio Emilia era uma inspiração na instituição, senti necessidade de perceber melhor como poderia fazer a construção e gestão do currículo, tendo como base o ciclo interativo. Para esta Abordagem, o currículo evidencia um cariz emergente, no sentido em que, os educadores

formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento. (Rinaldi, 2016, p. 107)

Além do currículo emergente, importa destacar a vertente integradora que o currículo deve adotar. Conforme é referido por Lopes da Silva et al. (2021) perceciono o currículo sob uma “perspetiva de construção articulada do saber, não ... procurando uma abordagem segmentada, mas sim uma abordagem global e integrada, como é

característico das aprendizagens significativas que se fazem infância e ao longo da vida” (p. 32).

Posto isto, no decorrer da PES tive de me acostumar ao conceito de ciclo interativo, uma vez que, era recorrente escutar em reflexão com o Professor Miguel Oliveira, bem como na bibliografia que consultei. Ao colocar em ação as várias partes do ciclo interativo e através da reflexão constante, compreendi que este ciclo é bastante complexo, requer muita reflexão, questionamento e disponibilidade por parte do Educador e, confesso, que foi e continua a ser um grande desafio para mim.

Cada criança é única, tem o seu próprio ritmo, personalidade e interesses e foi através da observação atenta e da escuta ativa que me foi possível conhecer cada criança e o próprio grupo, com quem desenvolvi a PES. Como é referido por Carvalho e Portugal (2017) “a observação é o principal processo de recolha de informação, constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p. 21). Neste sentido, considero essencial observar de forma contínua para que possa tomar decisões alicerçadas nos interesses e nas necessidades das crianças. Passei a adotar uma postura de OuVer a criança como denomina Costa (2021) a atitude de observar e escutar atentamente e de modo contextualizado cada criança, dado que só assim “será possível construir relações válidas e duradouras na vida de cada criança, adequando as propostas (quer ao nível dos cuidados quer da educação) e construir uma relação com base no respeito e no apreço” (p. 106). Para mim fez todo o sentido OuVer a criança atentamente, dado que, grande parte do grupo não se expressava verbalmente e foi assim que as consegui conhecer e compreender autenticamente.

Penso que a observação com recurso a registos, me permitiu conhecer o grupo de crianças, no que concerne aos seus interesses, necessidades e modos de agir em determinadas situações. Por sugestão do Professor Supervisor, entendi que ter sempre comigo um bloco de notas e algo com que possa tirar fotografias, para registar as minhas observações ao longo do dia, permite-me guardar informações relevantes que me podem ser úteis, deste modo não corro o risco de me esquecer. Assim, deixei de lado as grelhas que utilizava, num primeiro momento, pois percebi que já não me faziam sentido, uma vez que não conseguia descrever com pormenor as minhas observações. As informações que recolhi por meio da observação levaram-me a refletir e a agir, adequando as opções educativas, permitindo-me planificar, tomar decisões conscientes ao longo dos dias e, ainda, adaptar

a minha interação, com recurso a díspares estratégias com cada criança, tendo em consideração as suas particularidades.

No parecer de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) as crianças devem ser vistas como seres competentes e ativos (p. 59), desta forma, é fundamental que sejam incluídas no ato de planificar, na medida em que seja possível proporcionar “momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (*Idem*, p. 68). A respeito disto, Fonseca et al. (2015) defendem que “planificar é um processo que corresponde a um conjunto de ações pensadas previamente que vão permitir ao profissional colocar em prática as suas intencionalidades educativas. Assim, a planificação é considerada um instrumento que visa otimizar a prática educativa” (p. 155).

Reconheço que, inicialmente, pensava numa atividade em primeiro lugar e, só depois, é que surgiam as intencionalidades educativas. Mas, rapidamente, tive noção de que desta forma poderia estar a prejudicar as crianças, uma vez que essas atividades poderiam não dar resposta às suas necessidades e interesses, além disso, poderia não estar a dar voz a todas as crianças. Posto isto, para a realização das minhas planificações, procurei constantemente analisar e refletir sobre as observações efetuadas, de modo a adequar as intencionalidades educativas de cada proposta educativa, bem como da rotina. Ao longo desta experiência percebi que, ainda que tenha toda uma atividade estruturada, é crucial durante a sua realização, observar as explorações, comportamentos e envolvimento de cada criança, uma vez que pode ser necessário adaptar essa atividade, de modo a criar aprendizagens mais significativas, ou seja, considero fundamental ser flexível e escutar o que as crianças querem verdadeiramente para proporcionar momentos felizes de aprendizagem e desenvolvimento. Agora entendo que o ato de planificar ajuda-me a organizar as atividades e o dia e não tenho de as seguir linearmente se esse não for o desejo das crianças.

No que concerne à avaliação, entendo que, tal como descrito na Circular n. °4 /DGIDC/DSDC/2011, esta deve ser “formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (p. 1). Por conseguinte, a avaliação realizada concomitantemente à reflexão contínua e sistemática, possibilita aos educadores “saber se a sua prática educativa está adequada às finalidades subjacentes ao seu projeto (e.g. curricular, docente) e ajudar e clarificar

questões quando estas ainda não estão claramente definidas” (Castilho, 2012, p. 86). O processo de avaliar deve englobar diferentes etapas, como a de recolha de informação, a documentação, a reflexão e a ação (Carvalho & Portugal, 2017, p. 24). O ato de avaliar, em Creche, envolve a recolha de informação por intermédio da observação e da escuta, consiste em avaliar para a aprendizagem e não avaliar a aprendizagem (*Idem*, p. 22).

Devo referir que para mim a avaliação foi um dos aspetos onde senti mais dificuldades, uma vez que, inicialmente entendia a avaliação como o ato de atribuir classificações, ou de verificar se as crianças conseguiam ou não realizar determinadas ações. Por outro lado, o facto de ter de observar e registar diversos pormenores para refletir e avaliar com/e cada criança, foi um grande desafio, aliás, penso que ainda posso trabalhar mais nesse aspeto. A avaliação é um processo bastante complexo e que não deve ser feito apenas para avaliar com/as crianças, mas, permite-me também avaliar a minha ação educativa para que possa adaptá-la e contextualizá-la o melhor possível.

Visto que a PES decorreu num contexto, onde predomina uma inspiração pela Abordagem Reggio Emilia, como já referi, faz todo o sentido falar de documentação pedagógica. Com efeito, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem que a documentação pedagógica consiste num processo de registar as aprendizagens das crianças, dos profissionais e dos familiares (p. 69). Segundo Azevedo (2009) esta permite “descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la” (como citado em Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 69). Isto é, a documentação pedagógica permite dar visibilidade às aprendizagens das crianças (e não só), quando é feita com rigor e cuidado, permite ao educador avaliar individualmente e planificar atendendo às necessidades identificadas (Forman et al., 2016, p. 233). Penso que tenho algumas dificuldades em construir a documentação pedagógica que espelhe, autenticamente, as aprendizagens das crianças e pretendo continuar a investir neste sentido, uma vez que, sei o quão importante é para as famílias inteirarem-se do que acontece no dia a dia das crianças, principalmente para crianças que ainda não se expressam verbalmente.

Considero que para que este ciclo interativo funcione genuinamente, é fundamental adotar uma postura reflexiva e de questionamento constante, como fui mencionando ao longo da reflexão. Oliveira-Formosinho (2007) afirma que “Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (p. 15). Deste

modo, o ato de refletir é algo que me acompanha constantemente. A adoção de uma prática reflexiva permitiu-me pensar e perceber onde estava a errar e como poderia melhorar a minha ação educativa. Foram vários os momentos de reflexão quer individuais, quer com o meu par pedagógico, a Educadora Cooperante ou o Professor Supervisor e julgo que é crucial nesta profissão deixarmos de lado o individualismo e familiarizarmo-nos com uma prática de partilha e de interação, para que possamos aprender uns com os outros.

Para concluir, estou convicta que este percurso na Creche foi altamente transformador, confirmou-me que é o caminho da Educação de Infância (EI) que quero seguir. Além disso, permitiu-me experimentar e errar para conseguir aprender.

PARTE II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

CAPÍTULO I - EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Ao contexto de Creche, sucedeu-se a PP em JI I, que decorreu no segundo semestre do ano letivo 2020/2021. Tal como na primeira parte deste relatório, farei uma breve apresentação do contexto e do grupo de crianças. Destaco algumas diferenças que senti entre o contexto de Creche e o de JI, sobretudo, o facto de o grupo de JI ser um grupo heterogéneo relativamente às idades. Refletirei sobre os principais desafios e as aprendizagens efetuadas. Irei refletir sobre uma experiência crucial no meu percurso enquanto futura Educadora, neste caso, sobre a Abordagem de Projeto, pois, considero que foi o que mais me influenciou e fez crescer enquanto pessoa e profissional.

1- O CONTEXTO EDUCATIVO E AS CRIANÇAS

O JI onde decorreu a PES localiza-se numa freguesia próxima da cidade de Leiria, inserida num Agrupamento de Escolas, da rede pública. Em termos físicos, o JI caracterizava-se por um único edifício de um piso e um amplo espaço exterior com uma horta feita pelas crianças, uma zona de relvado e outra em cimento. Estes diferentes espaços influenciam a minha ação pedagógica e permitem-me refletir e perceber a importância que os espaços têm no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nesta linha de pensamento, Lopes da Silva et al. (2016) afirmam que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p. 26).

O JI era composto por uma única sala de atividades. Essa sala estava dividida em diversas áreas dedicadas às crianças para que brincassem livremente, nomeadamente, a área da casinha, a biblioteca, o castelo, a área dos jogos de mesa e de chão, a área das artes e área de reunião. Foi interessante perceber que a disposição da sala foi pensada em conjunto com as crianças.

Destaco que na área da reunião existia um mapa das presenças em que as crianças todos os dias marcavam a sua presença, o chefe e o ajudante conferiam se faltava alguém, além disso, tinham também a função de identificar o dia no calendário mensal e registar o

estado do tempo. O chefe e o ajudante eram selecionados aleatoriamente e era-lhes dada uma prancheta com uma folha e um lápis para que registassem como desejassem o que ia acontecendo nesse dia, para que no dia seguinte fizessem um resumo. Considero que conceder estas rotinas e responsabilidades às crianças além de serem prazerosas permitem-lhes desenvolver a autonomia. A respeito disto, a realização de tarefas no quotidiano permite às crianças estruturar e organizar os seus pensamentos (Mazet & Stoleru, 2003), o que conduz a uma maior autonomia.

O grupo era composto por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo que onze eram do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Esta diferença de idades foi notória ao longo da PES, e apesar de ser algo que me assustou inicialmente, rapidamente tornou-se numa mais valia na minha PP. Segundo Lopes da Silva et al. (2016) “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p. 24). De facto, percebi que esta diferença de idades pode ser benéfica, na medida em que verifiquei que as crianças mais velhas muitas vezes ajudavam as mais novas de livre e espontânea vontade, além disso, as mais novas desafiavam e aprendiam imenso com as mais velhas. Considero que neste contexto, existia um grande espírito de equipa e de entreajuda entre as crianças (e não só).

A grande maioria do grupo já frequentava o JI, à exceção de seis crianças que ingressaram neste JI pela primeira vez. Algo que considero importante destacar é o facto de a maioria do grupo ser de nacionalidade portuguesa, exceto uma criança que é de nacionalidade brasileira e outra sul-africana, esta última criança tem como língua materna o inglês o que muitas vezes se constituía um entrave à comunicação com os outros. Neste sentido, foi necessário arranjar estratégias para que essa criança começasse a socializar, a sentir-se parte do grupo e ser feliz no JI. A evolução desta criança marcou-me, no sentido em que no dia em que a conheci sentia-se insegura, pois sentia que ninguém a compreendia e raramente falava com alguém, mas com afetos e mostrando-lhe que não há problema por falar outra língua a criança foi progressivamente demonstrando confiança e maior à vontade.

Tal como eu e o meu par pedagógico, a Educadora Cooperante valorizava o espaço exterior, como fonte rica de desenvolvimento e aprendizagem, o que nos possibilitou,

proporcionar vários momentos de brincadeira livre no exterior, que era algo que as crianças adoravam. Neste sentido, Neto e Lopes (2017) advogam que

As crianças necessitam de contactar, experienciar e apreciar a natureza, brincando de forma desafiadora e com margem de risco adequada à sua condição de desenvolvimento. Teremos que criar oportunidades para se exprimirem e desfrutarem as incertezas dos espaços exteriores, quer construídos ou naturais. (p. 77)

Quando questionadas sobre o que mais gostavam de fazer no JI, a maioria das crianças referiu gostar de brincar na rua, andar de triciclo e trotinete, jogar futebol, fazer desenhos e recortes, brincar na área da casinha e cuidar da horta. De um modo geral, era um grupo com muitas ideias e curiosidades, apresentavam muita vontade para debater ideias e descobrir soluções para as suas dúvidas.

2 - UM PERCURSO REPLETO DE DESAFIOS QUE SE TRANSFORMARAM EM APRENDIZAGENS NO JARDIM DE INFÂNCIA I

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016) sustentaram toda a minha prática, não apresentando, diretamente, aprendizagens a promover, mas “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Acredito que as OCEPE (2016) vêm enriquecer a EI, isto é, vêm apoiar e fundamentar a ação dos Educadores, apelando ao

reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la 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. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9)

Neste contexto conheci uma nova dimensão do papel do Educador, em que as crianças nestas idades já possuem uma maior autonomia e, por norma, já se expressam verbalmente, com maior facilidade. Tal como aprendi no semestre anterior, continuei a implementar o ciclo interativo, mas com alguns ajustes, especialmente no que concerne à observação e à escuta ativa, dado que as próprias crianças podem expressar-se verbalmente.

O brincar livre quer em espaço exterior, quer na sala de atividades foi algo presente no dia a dia das crianças e que cada vez mais preconizo a importância do brincar livre. Silva & Sarmiento (2017) sustentam que o

Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos. (p. 41)

Ainda acerca da importância do brincar no espaço exterior, numa das minhas reflexões semanais referi que

Considero fundamental destacar a importância de brincar no exterior, na medida em que constatei a imensa felicidade das crianças, nos momentos em que isso foi possível. No dia 12, o estado do tempo estava instável, por esse motivo as crianças só brincaram no exterior na hora de almoço. Contudo, esse momento foi estendido por mais algum tempo, sendo que eu e a minha colega concordámos que seria proveitoso deixar as crianças brincarem livremente por mais tempo do que aquele que tinha sido planificado. (Anexo II – Reflexão Semanal de 10 a 12 de maio de 2021)

Considero que o brincar é uma forma da criança se conhecer a si e de expressar a forma como entende o mundo, para isso é essencial possibilitar momentos desta natureza, para que as crianças se tornem adultos conscientes de si e do que os rodeia. Neste contexto, aprendi a admirar o brincar arriscado, que numa fase inicial era algo que me afligia por

receio de que as crianças se magoassem, mas comecei a verificar a postura da Educadora Cooperante nos momentos de brincadeira livre e percebi que devia confiar nas crianças e nas suas competências, pois é a experimentar e arriscar que se vão desenvolvendo. Nesta linha de pensamento, Neto e Lopes (2017) assumem que “O confronto com o risco, em brincadeiras livres, é fundamental no desenvolvimento do cérebro, no comportamento motor e social, e na regulação e controlo emocional” (p. 35). Os autores citados anteriormente sustentam, ainda, que as crianças têm de testar o próprio corpo em momentos incertos, para que se confrontem com o risco, logo “Quanto mais risco, mais criação de segurança. Quanto menos risco, mais propensão para o acidente” (*Idem*, p. 35).

Outro aspeto que considero essencial destacar como grande aprendizagem, além do envolvimento das famílias no JI que irei aprofundar no tópico seguinte, é a importância da estreita relação entre os adultos da sala e a comunidade educativa. Foi algo que me inspirou neste contexto, observar a boa disposição da Educadora Cooperante e a forma como se relacionava com os outros adultos, principalmente com a Auxiliar de Ação Educativa. Penso que estas relações transparecem para as crianças e suas famílias, por outro lado, na minha opinião permite criar um ambiente positivo, harmonioso e de exemplo para as crianças.

Em suma, mobilizei as aprendizagens, efetuadas no contexto anterior, para este contexto e adaptei consoante as necessidades e interesses do grupo, além disso, fiz novas aprendizagens. Penso que estas novas aprendizagens fazem-me querer continuar a aprender e a desenvolver o meu “eu” Educadora, sem medos de errar porque acredito que é assim que vou aprender.

3 - REFLETINDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA

3.1 - Projeto “Como construímos um filme todo?”

Primeiramente, penso que é importante mencionar que decidi refletir sobre o processo de construção deste projeto, dado que desencadeou várias aprendizagens, quer ao nível da Abordagem de Projeto, quer ao nível do meu papel enquanto Educadora. Durante todo o processo, foi necessário refletir continuamente, individualmente e com o meu par pedagógico, uma vez que, foi um projeto orientado pelas duas. Pela primeira vez, tive a oportunidade de vivenciar uma verdadeira experiência de Abordagem de Projeto, que me permitiu aprender muito mais do que orientar um projeto, como refletirei de seguida. É

através deste género de experiências, que defendo que as crianças têm tanto para nos ensinar, é preciso é escutar com os olhos, os ouvidos e o coração.

Gostaria também de realçar que este projeto resultou na publicação de um capítulo do livro “A voz e a agência da criança: Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância”.

A respeito do trabalho por projeto, Vasconcelos (2011) argumenta que este “contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (p. 9).

Passo então a descrever e a refletir sobre o projeto que partiu das crianças de forma natural, como será explicitado abaixo. Este projeto teve início no dia 18 de maio de 2021 e terminou no dia 14 de junho de 2021. As crianças estavam a realizar uma atividade que estava planificada para aquele dia (Anexo III), em que estavam a dar voz a uma curta-metragem “La Luna” de Enrico Casarosa. Após a visualização da mesma, num momento de brincadeira livre, três crianças estavam a brincar com uma máquina que fazia tudo aquilo que elas queriam, neste caso, a máquina estava a ajudá-las a construir um filme, ao qual deram o nome de “As Borboletas e os Astronautas”. No decorrer da brincadeira as crianças foram incluindo mais crianças e foram acrescentando mais ideias ao filme, como personagens e certos acontecimentos. Nesse dia, num dos momentos em grande grupo, as crianças referiram que gostariam de aprender a fazer um filme, o que motivou as outras crianças que se juntaram à troca de ideias. Assim, nasceu o projeto “Como vamos fazer um filme todo?”.

Saliento que este projeto se destaca pela sua vertente integradora, pois foram trabalhadas todas as áreas de conteúdo. Tal como é referido por Roldão (2004) que afirma que o conhecimento ergue-se de abordagens holísticas, definindo as disciplinas e áreas curriculares como “novas lentes de análise”, declara que para o entendimento desta complexidade é necessário que o educador interligue as várias “lentes”, sendo que a divisão do conhecimento em áreas de conteúdo, vem apenas facilitar a compreensão das mesmas se promover a sua interligação (como citado em Vasconcelos et al., 2012, p. 21)

3.1.1 - Fase I: Definição do problema

Como referido acima, o despoletar deste projeto foi a curta-metragem “La Luna” que despoletou nas crianças uma grande curiosidade por saber mais sobre a construção de filmes. As crianças foram colocando questões sobre filmes e uma das crianças referiu que a grande dúvida de todos era “Como Construimos um Filme Todo?” (ou seja, o que queremos saber?) que por decisão das crianças ficou como título do projeto.

Após ser colocada a questão que sustentou o projeto, foi necessário fazer um levantamento relativamente ao que sabiam as crianças e como consideravam que poderiam encontrar respostas. No quadro I, apresento os registos que foram feitos:

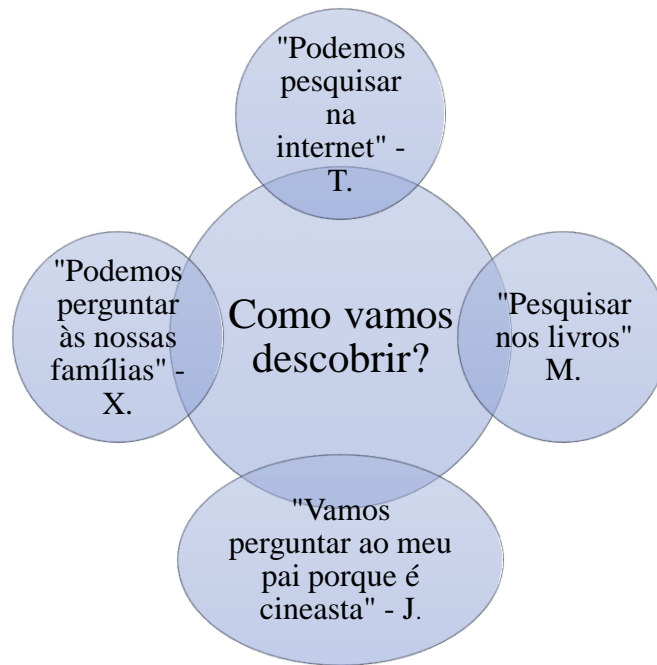
Esta primeira fase foi crucial para a definição do que se pretendia descobrir e para o desenrolar do projeto, pois nesta fase, “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (*Idem*, p. 14).

O que queremos saber?	O que já sabemos?
<ul style="list-style-type: none"> • “Como se faz um filme todo?” T. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os filmes têm personagens, uma ação, um espaço e um tempo. – L., T., D. e M.

Quadro 1- *Ideias das crianças sobre o sabiam e queriam saber acerca dos filmes*

3.1.2 - Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho

Nesta etapa, as crianças com apoio dos adultos da sala, delinearão o que consideravam necessário fazer para obter respostas. Definiram também os meios para chegar à solução do problema, sendo que as crianças mencionaram:



Esquema 1 - Ideias das crianças para a execução do projeto

Uma das crianças afirmou que a sua mãe é jornalista e que poderia ser ela a entrevistar o pai do J., que é cineasta. Seguidamente, definiram as personagens sendo que a L. e a M. seriam as borboletas, o S., o A. e o X. seriam os astronautas e a L. seria a menina, cujo nome da personagem era Maria. Surgiu por parte de várias crianças a ideia de que o filme deveria ter legendas em várias línguas e, aqui, as crianças mostram interesse por envolver as suas famílias, sendo que algumas conseguiam traduzir para inglês, francês, espanhol e alemão.

Tendo em conta a situação desencadeadora do projeto, alguns espaços e tempos já tinham sido estipulados pelas crianças. Começou-se a pensar que materiais poderiam ser necessários para construir os cenários e os adereços. Posto isto, as crianças decidiram que o filme se ia desenvolver numa floresta durante o dia, durante uma noite e no interior de um foguetão. As crianças sentiram a necessidade de se organizarem por equipas para a realização das várias tarefas, sendo que as crianças é que se voluntariaram para as funções que preferiam, todavia, apesar desta distribuição, as crianças acabaram por se entreatuar. Deste modo, existia a equipa dos cenários, os roteiristas, *cameragirls*, fotógrafa do processo, assistente, atores e o ponto.

No que concerne aos adereços, após a pesquisa no computador, as crianças mencionaram que seria imprescindível construir fatos de astronautas, fraldas, um foguetão construído com caixas de cartão, botijas de oxigénio, capacetes de astronautas, 2 câmaras de filmar para as *cameragirls*, antenas para as duas borboletas e 2 pares de asas. Nesse mesmo dia enviámos um e-mail às famílias com a informação do que estava a acontecer na nossa sala e para solicitar ajuda, quer fosse com materiais quer fosse com ideias ou as traduções. Tal era o entusiasmo que as próprias crianças comunicaram com as suas famílias que estavam a desenvolver um projeto e que necessitavam de alguns materiais. Incrivelmente, no dia seguinte começaram a chegar diversos materiais. Para mim foi motivador receber o *feedback* das famílias neste momento inicial, uma vez que, conseguimos perceber que as crianças estavam altamente interessadas e envolvidas.

3.1.3 - Fase III: Execução

No dia 19 de maio as crianças mostraram muita curiosidade em perceber melhor como é o equipamento dos astronautas e como funcionam os foguetões. Para tal eu e a minha colega de PES anotávamos no computador as sugestões que as crianças davam e projetávamos, para que todos pudessem ver. As crianças optaram por ver vídeos e imagens.

No dia 24 de maio as crianças concluíram o roteiro do filme com auxílio de um recurso didático – *Storyface*, em que as crianças acrescentaram novas ideias às que já tinham. Segundo Staal (2000) o *Storyface* é um mapa de histórias que proporciona uma estrutura visual, facilitando a compreensão e memorização de constituintes da história (p.26). Este recurso permitiu-lhes incluir um problema durante o desenrolar da história e vários acontecimentos até que chegassem à solução. As crianças sugeriram que o filme deveria ter uma música e falaram imediatamente com a Professora de música que se dispôs gentilmente a criar uma música com as crianças para a introdução do filme. Visto que incluíram a música, outra criança lembrou-se que a dança também poderia ser envolvida e falaram com a Professora de dança que juntamente com as crianças construiu uma coreografia para finalizar o filme.

Posto isto, em grupos, as crianças iniciaram a construção do foguetão, dos capacetes dos astronautas e as câmaras para as *cameragirls* filmarem, como é possível observar nas seguintes imagens.



Fotografia 1 - Construção do foguetão



Fotografia 2 - Construção dos capacetes

No dia 25 de maio ocorreu a entrevista ao pai do J. pela mãe que é jornalista. É de referir, que no dia anterior as crianças foram questionadas relativamente ao que queriam perguntar para que os pais se pudessem preparar, as crianças além de terem imensas perguntas para o pai do J. decidiram que seria interessante conhecer mais sobre a profissão de jornalista. Resumidamente, após a entrevista, as crianças perceberam que para fazer um filme é necessário, primeiramente, ter uma ideia, depois fazer um roteiro, definir as personagens e as suas funções e até aqui tinham tudo organizado, mas necessitavam de criar os cenários e adereços, filmar, editar as filmagens e, por fim, ver o filme com os amigos e comer pipocas.

Nos dias que se sucederam as crianças continuaram a construir todos os materiais necessários, terminaram o foguetão, construíram as botijas de oxigénio, concluíram os fatos dos astronautas e desenharam os cenários. Duas crianças, livremente, decidiram desenhar a bandeira de Portugal para colocar no foguetão, uma vez que, observaram que os foguetões habitualmente têm uma bandeira. Considero que foi fundamental escutar as várias sugestões das crianças ao longo do projeto e a colocá-las em prática, pois, “este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).



Fotografia 3 - Foguetão



Fotografia 4 - Fato de um dos astronautas



Fotografia 5 - Duas crianças na construção das botijas de oxigénio

Do dia 7 de maio até dia 9 de maio, ocorreram os ensaios e as gravações do filme, da música e das coreografias. De modo a orientar as crianças eu e a minha colega íamos lendo o roteiro. Depois das gravações, o pai cineasta ofereceu-se para editar as gravações e colocar efeitos, para tal, encontrámo-nos com o familiar depois do tempo letivo para que pudéssemos acompanhar o processo e mencionar o que as crianças tinham pedido.

Todos os passos dados ao longo da execução do projeto, foram pensados, planeados e executados com as crianças. Nesta linha de pensamento, Lopes da Silva (1998) afirma que

as diversas acções e actividades de um projecto tomam sentido em relação a uma finalidade que as ultrapassa e integra. Daí a importância que os diferentes momentos de concretização do projecto sejam coerentes com a finalidade e sentido do projecto. (p. 95)

3.1.4 - Fase IV: Divulgação / Avaliação

No dia 14 de maio deu-se a grande estreia do filme, em que as crianças tal como pediram, tiveram as pipocas nas embalagens que construíram com as duas funcionárias das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). As crianças mostraram-se muito orgulhosas do trabalho que fizeram e surpreendidas com o resultado, tal como referiu uma das crianças: “Os cenários ficaram mesmo giros nem sabia que iam ficar assim”. O filme além de ser divulgado na sala, foi também envidado às famílias e a mãe jornalista publicou no jornal Notícias de Leiria um artigo (Anexo X) sobre todo o processo.

A avaliação feita com as crianças e ao longo do projeto foi determinante para o decorrer do projeto, uma vez que, esta “consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação” (*Idem*, p. 13). Após a estreia do filme na sala, as crianças manifestaram opiniões, sendo que muitas revelaram que foi um projeto trabalhoso, mas que valeu a pena, uma das crianças disse: “Deu muito trabalho, mas valeu a pena!”. Foi possível perceber pela opinião das crianças que aprenderam a fazer um filme, pois, foram várias que exclamaram que: “Aprendi a fazer um filme”.

Foi enriquecedor escutar, também as vozes das famílias que se mostraram satisfeitas e valorizaram tanto com o processo e como com o resultado final, por exemplo, após visualizar o filme, um dos pais disse “Parabéns pelo lindo, que ótima ideia estimular a criatividade e autonomia das crianças dessa maneira. Ficamos muito felizes por vê-los tão empolgados. E tudo isso feito com tanto carinho e envolvimento dos pais também! Inesquecível. Obrigada Sónia Camila e Vera.”.

3.1.5 - Refletindo sobre o projeto

No decorrer deste projeto existiu uma grande articulação entre as várias áreas de conteúdo, definidas pelas OCEPE, na minha opinião é importante que assim seja, na medida em que

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. (*Idem*, p. 10)

Considero que este projeto contou com o envolvimento de toda a comunidade educativa e as famílias tiveram um papel ativo, sendo que cederam os materiais necessários, uma das mães fez a narração do filme, outros traduziram-no, a mãe jornalista entrevistou o pai cineasta e, além disso, divulgou o filme num jornal regional e o pai cineasta esclareceu as crianças relativamente ao processo de construção de um filme e auxiliou na edição das gravações. Entendo que aqui o papel do Educador deve remeter para o envolvimento de toda a comunidade educativa nos projetos das crianças, como forma de motivá-las e valorizar o seu trabalho.

Outro aspeto que, a meu ver se destacou na execução do projeto “Como construímos um filme todo?” foi a voz ativa das crianças durante todo o processo, tendo em conta que “a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho

& Araújo, 2008, p.16). Neste sentido, o Educador deve ter uma sensibilidade que lhe permita escutar autenticamente e dar sentido às vozes das crianças.

Resumidamente, sinto este projeto contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças e com a avaliação percebi que poderia não ter terminado aqui, se a minha permanência na instituição fosse maior este projeto poderia conduzir a outros projetos e ideias não faltavam às crianças. Considero que também eu aprendi imenso e esta experiência tornou-me muito mais atenta e capaz de fazer uma escuta ativa.

Concluo assim, que tenho um novo entendimento sobre o envolvimento das famílias no JI, em que mais do que manter uma comunicação aberta e sincera, é crucial que estas estejam envolvidas nos projetos e atividades que vão decorrendo no JI. Nesta linha de pensamento, Mata e Pedro (2021) defendem que quanto maior a proximidade das famílias com a escola e os profissionais de educação “mais interações e influências recíprocas conseguem, a complementaridade da sua atuação intensifica-se e as respostas educativas são mais consistentes e tornam-se mais eficazes” (p. 26).

Com o desenvolvimento deste projeto, que acredito que foi vivenciar uma verdadeira Abordagem de Projeto, mostrou-me que existem imensas potencialidades em recorrer a esta forma de trabalho e que deste modo estou a colocar em ação as vozes e os interesses das crianças. Estou convencida que irei continuar a trabalhar desta forma, dando lugar às opiniões e curiosidades das crianças, provocar e proporcionar oportunidades de descoberta e incluir e envolver as suas famílias e restante comunidade educativa.

CAPÍTULO II - VIVER UMA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA: EXPECTATIVAS DAS CRIANÇAS NA TRANSIÇÃO PARA A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Neste capítulo apresento um ensaio investigativo sobre os aspetos que poderão influenciar as expectativas das crianças na transição da EPE para a escolaridade obrigatória, com a intenção de identificar as expectativas e receios das crianças e das famílias relativamente ao 1.º CEB, assim como conhecer as estratégias da Educadora e também das famílias neste processo de transição. Este foi realizado no ano letivo 2021/2022, no contexto de JI I.

De modo a organizar este capítulo, decidi dividi-lo em vários tópicos e subtópicos. Deste modo, consta um enquadramento teórico que sustenta o estudo que aqui apresento e está organizado nos seguintes tópicos: *(Des)continuidade Educativa no Sistema Educativo, O Currículo e Articulação Curricular, Estratégias de Articulação e Continuidade Educativa na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB e As Vozes no Processo de Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB*. Segue-se a Metodologia de Investigação em que descrevo o estudo e as opções metodológicas, exponho a questão de partida e os objetivos, apresento o contexto e os intervenientes do estudo, identifico e justifico as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Posto isto, descrevo os procedimentos adotados para concretização do presente ensaio investigativo e é feita a apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados. Finalizo o capítulo com a conclusão e apresentação das limitações e recomendações do estudo.

1- (DES)CONTINUIDADE EDUCATIVA

1.1 - A Continuidade Educativa no Sistema Educativo

A ampliação e valorização da EPE, sobretudo, desde os anos 90 em que foi declarada como primeira etapa da Educação Básica, despoletando o interesse pela continuidade educativa entre a EI e o 1.º CEB e levando a alterações significativas ao nível das normas existentes (Formosinho, 2016, p. 102). Nesta linha de pensamento, é de salientar que é feita referência à continuidade educativa na maioria dos normativos legais. Assim, torna-se imprescindível analisar este facto nos documentos com maior relevância na EPE, bem como na Educação Básica.

No que diz respeito à legislação em vigor em Portugal, a Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo) vem integrar a EPE no sistema educativo e estabelecer objetivos (artigo n.º 5). Em 1997, foi lançada a Lei n.º 5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) que veio homologar que “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, p. 670). A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar veio levantar, pela primeira vez, questões relacionadas com a articulação e continuidade educativa com a etapa educativa seguinte (Serra, 2004, p. 68). Em consonância com a análise realizada por Serra (2004) das duas leis referidas, “parece existir uma continuidade educativa que se reflecte numa determinada progressão dos conteúdos através de um alargamento e aprofundamento das temáticas propostas” (p. 80).

É crucial uma análise dos documentos orientadores da EPE e do 1.º CEB, uma vez que Lopes da Silva et al. (2021) esclarecem que estes possibilitam e impulsionam a continuidade educativa. Nesta linha de pensamento, uma das secções das OCEPE (1997), é destinada unicamente à continuidade educativa, que mais tarde com a reformulação das atuais OCEPE (2016) passou a denominar-se de Continuidade Educativa e Transições. Nesta secção são explicitadas as várias transições que a criança poderá fazer, nomeadamente, dos contextos que antecedem e sucedem a EPE, sendo por diversas vezes reforçada a ideia de que para promover transições felizes e saudáveis, é fulcral conhecer o processo educativo de cada criança, bem como, as suas experiências de vida para que se possa dar continuidade às aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Todavia as Aprendizagens Essenciais, ou seja, os documentos orientadores curriculares do 1.º CEB não fazem referência, de modo tão explícito, à continuidade educativa, ainda assim, importa referir que estas foram definidas tendo como suporte o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) onde consta que

Os documentos curriculares e outros que sustentam a educação pré-escolar garantem a coerência dentro do sistema educativo, ou seja, devem assegurar uma visão de criança e de educação que promova a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória. (Martins et al., 2017, p. 8)

Independentemente da continuidade educativa ser referenciada na maioria dos normativos legais atuais, ainda que, sob uma perspectiva crescente, que promove a homogeneidade do Ensino Básico e não de toda a Educação Básica (Formosinho, 2016, p. 103). Apesar das diferenças entre as OCEPE e as Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB é notório que proporcionam e incentivam a continuidade educativa entre EPE e o 1.º CEB (Lopes da Silva et al., 2021, p. 41), uma vez que, ambos os documentos se sustentam numa lógica de flexibilidade curricular, em que “é partindo da criança, dos seus saberes e do seu desenvolvimento que, o professor e o educador deverão regular as suas práticas educativas” (Serra, 2004 p. 85).

1.2 - Fundamentos da Continuidade Educativa

A continuidade educativa muitas vezes é confundida com articulação curricular, contudo, é fundamental mencionar que estes dois conceitos são distintos e devem ser entendidos como interdependentes (Serra, 2004, p. 76). Segundo a mesma autora, a articulação curricular possibilita o vínculo entre EPE e o Ensino Básico, porém a continuidade educativa associa um nível educativo ao outro (p. 76).

Nesta linha de pensamento, Formosinho (2016) defende que a continuidade educativa assenta no pressuposto de que as novas aprendizagens provêm de aprendizagens já realizadas, portanto, deve existir um seguimento experiencial para o desenvolvimento do conhecimento (p. 101). Para encontrar melhores formas de transição e de continuidade é essencial que os Educadores e Professores adotem práticas diferenciadas tendo em conta cada criança e as suas características (Lopes da Silva et al., 2016, p. 101). De acordo com Oliveira (2017), a continuidade educativa está intrinsecamente relacionada com as ligações existentes entre os diferentes níveis educativos, mais especificamente, nos momentos de transição, em que é necessário o planeamento e unanimidade entre os sujeitos educativos que têm um papel ativo na interação com as crianças, no sentido de proporcionar harmonia curricular a cada criança, na transição no nível seguinte (p. 54). Com efeito, a continuidade educativa “não pode significar repetição ou uniformidade e, temos sempre que considerar que esta não se restringe aos aspetos curriculares” (Cardona, 2014, p. 315).

Destaca-se, ainda, o impacto que a continuidade educativa tem no processo de transição de cada criança, para que ocorra de forma positiva e tranquila. Autores como Oliveira & Lopes da Silva (2016) defendem que o “processo educativo exige continuidade, não

devendo por isso os professores e educadores de infância descurar o momento de transição da EPE para o 1.º CEB” (p. 982).

Sim-Sim (2010) alega que a continuidade educativa é extremamente importante para uma transição saudável, na medida em que as aprendizagens realizadas no jardim de infância devem ser continuadas e consolidadas na etapa seguinte, para tal as OCEPE têm de estar em sintonia com as Aprendizagens Essenciais (p. 113).

Refletir sobre o processo de transição implica, também, que se pense na continuidade educativa, contudo, se esta não “for bem pensada e trabalhada cuidadosamente pelos intervenientes” (Oliveira, 2016, p. 119) conduzirá a momentos de descontinuidade. De acordo com Nabuco (2002) o insucesso educativo está relacionado com as descontinuidades existentes durante o processo de transição e considera que para combater esta situação é fulcral que as escolas reconheçam e se fundamentem nas aprendizagens que as crianças já efetuaram (p. 55). Neste sentido, Formosinho (2016) propõe uma lógica ecológica das transições em que defende a perspetiva da sequencialidade progressiva que consiste na continuidade das aprendizagens iniciadas antes da entrada para o 1.º CEB (p. 101).

Portanto, a “continuidade, mesmo portadora de uma certa descontinuidade, salienta-se no contexto educativo como uma questão central e integrante no processo de transição” (Oliveira & Silva, 2017, p. 984). Torna-se imprescindível refletir sobre as descontinuidades educativas que o processo de transição possa acarretar, no sentido, de as identificar e combater.

1.3 - Fatores de Descontinuidade

O processo de transição de uma etapa educativa para a seguinte, pressupõe diversas mudanças, em que “a criança 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) o que poderá levar a sentimentos de receio e ansiedade quer para a própria criança, quer para a sua família. A complexidade que este processo de transição assume, poderá consistir em experiências suscetíveis de descontinuidades (Fabian & Dunlop, 2007, p. 11). Borges (2021) advoga que a transição é um processo que ocorre desde que a criança inicia a preparação até ao momento que se ajusta ao novo ambiente (p. 93).

Formosinho (2016) defende que a lógica de transição que predomina em Portugal é a sequencialidade regressiva, explicando que isto se deve ao facto de que Educação Primária foi durante muitos anos a única valência da Educação Básica e que surgiu da escola de massas, ou seja, as crianças que ingressavam nos níveis de ensino seguintes eram selecionadas, portanto, não se equacionava esta questão das (des)continuidades (pp. 101-102).

De acordo com Nabuco (2002) a questão da descontinuidade é um problema para a transição, no sentido em que o processo educativo, como já referido, deve ser um contínuo e são poucos os Educadores e/ou Professores que têm noção disso (p. 55). Muitas vezes as crianças transitam da EPE para a escolaridade obrigatória e não existe comunicação entre os Educadores e Professores o que se traduz na descontinuidade das suas aprendizagens e desenvolvimento.) Woodhead e Oates (2007) defendem que as relações entre Educadores e Professores do 1.º CEB deveriam ser mais estreitas, de modo a formar parcerias significativas em que o trabalho cooperativo tenha em vista a promoção de transições positivas (como citado em Borges, 2021, p. 104). Tal como é referido por Vasconcelos numa entrevista conduzida por Marchão (2002) uma experiência sem continuidade não é educativa, é superficial (p. 4). A respeito disto, Sim-Sim (2010) defende que esta continuidade educativa deve ser assegurada pela articulação entre os currículos e os Educadores e Professores tenham conhecimento de ambos os currículos (p. 113).

Outro aspeto apontado por Nabuco (2002) como um fator de descontinuidade no processo de transição, está relacionado com a forma como se entendem e colocam em prática os currículos (p. 56). Nesta linha de pensamento, Roldão (2014) argumenta que as desigualdades “da matriz curricular e das normas de funcionamento podem implicar a existência de culturas diferenciadas na educação de infância e na escola, a que a criança tem que se adaptar, construindo a sua ‘identidade’ como aluno ou como aluna” (p. 314). O que significa que a criança ao transitar para o 1.º CEB, experiencia toda uma nova dinâmica que, por norma, não está acostumada e tem de se adaptar a esta nova realidade, além, de ter de lidar com todas as outras novas realidades e com os seus sentimentos. É neste sentido que Oliveira (2017) defende a importância de existir mais harmonia entre os documentos curriculares, nos modos de planificação e de avaliação, para que as crianças tenham um papel ativo no que diz respeito à planificação e avaliação das suas aprendizagens em ambos os contextos (p.57).

Por último, é fundamental mencionar a importância do papel das famílias no processo de transição, sendo que, são os principais intermediários no processo de transição. Este envolvimento pode ser ditador de (des)continuidade, no sentido em que este processo pode ser facilitado se o Educador e Professor envolverem as famílias, para que estas possam minimizar os receios, valorizar a nova escola e apoiar na nova etapa (p. 122). Oliveira-Formosinho et al., (2016) acrescentam que o papel da família é crucial, dado que, é quem melhor conhece a criança, as suas características, o que aprende, como aprende, o que gosta e não gosta e este conhecimento da criança é benéfico para acompanhar a criança durante a transição (p. 202).

Findando este assunto, segundo Monge (2002) as descontinuidades que a criança pode viver durante o processo de transição, estão presentes nas intencionalidades e finalidades em vista, no planeamento curricular, nas formas de organização e de funcionamento de estabelecimentos, na formação, atitudes e ação dos profissionais de educação, nas culturas próprias de cada estabelecimento educativo e na valorização social (p. 28). A respeito disso, Oliveira (2017) ressalva que, para evitar estas descontinuidades e criar momentos de continuidade educativa, durante o processo de transição, é crucial que os profissionais refletiam e trabalhem cuidadosamente este processo (p. 54). Importa, esclarecer que garantir a continuidade educativa, não passa por precipitar aprendizagens e metodologias de aprendizagem, fundamentais da etapa que se sucede (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), mas trata-se de conhecer cada criança em profundidade e possibilitar-lhe experiências ricas para que esta aprenda e se desenvolva integralmente.

2 - CURRÍCULO E ARTICULAÇÃO CURRICULAR

2.1 - Conceito de Currículo

É fundamental clarificar o conceito de currículo, na medida que se pretende abordar a articulação curricular como um fator indispensável ao processo de transição. Etimologicamente, o vocábulo *currículo* é originário do latim *currere*, que remete para a ideia de correr e pista (Tadeu da Silva, 2000, como citado em Gaspar & Roldão, 2007, p. 19). Ao consultar um dicionário de português verifica-se que a palavra *currículo* apresenta como significação: atalho, corrida, carreira ou trilho (Infopédia Dicionários da Língua Portuguesa).

Do ponto de vista da educação este conceito é extremamente dúbio, no sentido em que este depende da história social e política de uma sociedade (Serra, 2004, p.26). Em conformidade com esta ideia, Pacheco (2011) acrescenta que o currículo assume um papel central no processo de formação, porque este “não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa” (p. 77).

A complexidade de encontrar uma definição para um conceito tão ambíguo, deve-se, à constante transformação a que está sujeito, em consequência das evoluções despoletadas pela sociedade de conhecimento, ao longo da história, isto é, o significado de currículo tem sido alvo de mudanças ao nível da sua interpretação e direcionabilidade (mais direcionado para quem aprende e não tanto para quem ensina) e da organização (*Idem*, p. 78). Existem diversas definições e interpretações, tal como a de Roldão e Almeida (2018) que advogam que currículo deve ser definido atendendo à situação histórica e cultural da escola com a sociedade e que este consiste nas várias aprendizagens entendidas socialmente como fundamentais, considerando o tempo e o contexto, sendo que, a escola deve encarregar-se de organizar e assegurar esse mesmo currículo (p. 7). Na mesma linha de pensamento, Gaspar e Roldão (2007), após uma análise detalhada de várias definições, procuraram definir currículo, assumindo a multiplicidade de conceitos e excluindo a hipótese de balizar a mesma, assim, consideram que consiste num “plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõem-se então de: o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido” (p. 29).

Schiabel e Felício (2016) argumentam que o currículo é construído por diversos intervenientes, alvo de distintos entendimentos e conhecimentos que se interligam e relacionam para cada contexto escolar, pois apresenta como finalidade facilitar a construção de conhecimento (p. 875). Daqui se depreende que o currículo pode e deve ser adequado ao contexto escolar, ao grupo/turma de forma que se possa traçar um caminho para a construção de conhecimentos. É neste sentido que surgem outras interpretações que destacam uma vertente flexível e de autonomia do currículo. A título de exemplo, Serra (2004) afirma que o currículo “é sobretudo aquilo que dele se faz, dado que, através da criatividade de cada um, de cada escola, é possível pensá-lo através de perspectivas que não se restringem às que as teorias tradicionais nos confinaram” (p. 32). Schiabel e Felício (2016) ressaltam a ideia da autora supracitada e enaltecem o papel do

Professor/Educador na operacionalização do currículo, isto é, “o professor é sujeito fundamental, pois é ele quem vai tornar o currículo prescrito em momentos de aprendizagem significativa para os estudantes” (p. 876). Para que se possam criar esses momentos de aprendizagens significativas é crucial falar-se do currículo em ação, que segundo as autoras supramencionadas, consiste em colocar em prática o currículo prescrito, contudo, adaptando-o à realidade e ao contexto em que se insere (*Idem*, p. 874).

Ainda que não haja consenso no que concerne à definição de currículo, pode-se aferir que este “é hoje um espaço, um lugar, um território. É trajectória, viagem e percurso. Currículo é hoje sinónimo de texto, discurso e documento. Currículo é projecto. Currículo é, por tudo isto, documento de identidade” (Silva, 2000, como citado em Serra, 2004, p. 33). Efetivamente, o que verdadeiramente importa é a forma como este é operacionalizado em contexto e que papel se dá à criança na gestão do mesmo.

Importa, também, falar de articulação curricular, sendo que, esta está intrinsecamente ligada ao conceito de currículo. No parecer de Serra (2004) a articulação curricular consiste nos elos entre diferentes etapas educativas, mais direccionados para a ação docente e não para os instrumentos teóricos premeditados (p. 75). Segundo Oliveira (2016), “articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB poderá ser encarada como um conjunto de atividades promovidas pelas escolas (dentro e fora da escola, no horário letivo e não-letivo), com crianças, famílias, educadores e professores com a intenção de facilitar a transição entre o JI e a escola do 1.º CEB” (p.34).

A EPE e o Ensino Básico são etapas educativas distintas, contudo, “através da articulação curricular, poder-se-á estabelecer uma conexão entre as partes, de uma forma que a escola e o jardim-de-infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam” (Serra, 2004, p. 78).

Neste sentido, Roldão e Almeida (2018) defendem que a articulação curricular deve envolver sempre os Educadores e Professores numa perspetiva de cooperação e colaboração e os diferentes intervenientes devem estar em sintonia quanto aos conceitos, operações cognitivas e estratégias de trabalho (p. 41), deste modo, poderão facilitar o processo de transição das crianças para a escolaridade obrigatória.

2.2 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Surgiu a necessidade de se criar um documento curricular para a EPE, com a publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, em fevereiro de 1997, em que consta na alínea b) do 8.º artigo que compete ao Estado “Definir objectivos e linhas de orientação curricular” (Lei n.º 5/97, p. 671). Assim em agosto do mesmo ano, com o Despacho n.º 5220/97 surgem as primeiras OCEPE, que visam vários princípios gerais, pedagógicos e organizativos, que apoiam o Educador nas suas decisões (Despacho n.º 5220/97, p. 9377). Em 2016, para fazer face às necessidades existentes de uma revisão e atualização, o Despacho n.º 9180/2016 veio homologar as OCEPE.

É fundamental ter em consideração que as OCEPE (2016) não constituem um currículo inexorável. Tal como afirma Serra (2004) evidenciam “uma abordagem mais centrada em orientações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças e o modo como serão implementadas” (p. 69). Neste sentido, cada Educador deve consultar às OCEPE (2016) para se inspirar e refletir sobre a sua prática pedagógica e fundamentar as intencionalidades educativas. Este documento curricular permite, assim, “a afirmação de um currículo emergente, constituído por aprendizagens em construção e não por aprendizagens determinadas pela definição prévia de objetivos a atingir” (Sousa, 2018, p. 35). Isto deve-se ao facto das OCEPE (2016) tratarem “de modo articulado as diferentes áreas de conteúdo e domínios, para que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às intenções pedagógicas do/a educador/a e que, tendo a participação da criança, faça sentido para ela” (Lopes da Silva et al., 2021, p. 28).

Apesar do grande fosso existente entre Creche e o JI, principalmente, ao nível da legislação, este documento curricular reconhece que os fundamentos e princípios que o constituem são alusivos a toda a EI, numa perspetiva de que todas as crianças têm direito ao cuidado e à educação (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). Os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância que são defendidos nas OCEPE (2016) são: *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 a construção articulada do saber.*

Nas OCEPE (2016) consta, ainda, uma seção dedicada unicamente à *Continuidade Educativa e Transições*, em que é referido 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” (*Idem*, p. 97). Neste capítulo o processo de transição é valorizado e permite aos profissionais de educação inspirarem-se e refletirem sobre algumas estratégias que são apresentadas.

Em suma, este documento curricular vem atribuir um papel de destaque da criança no próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, vem apoiar e levar o Educador a refletir e estabelecer uma ponte com a etapa educativa seguinte.

2.3 - O Currículo no 1.º CEB

Em Portugal, a organização curricular tem sido alvo de diversas reformas, sustentadas por vários documentos legais. Importa falar de alguns documentos curriculares que têm impacto no currículo do 1.º CEB, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e o Decreto-Lei n.º 55/2018.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória consiste na “matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” (Despacho n.º 6478/2017, p. 15484). As Aprendizagens Essenciais “constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, em cada ano de escolaridade ou de formação, componente de currículo, área disciplinar, disciplina ou UFCD” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2934).

No que concerne ao Decreto-Lei n.º 55/2018, veio (re)definir o currículo do Ensino Básico e Secundário, bem como, os princípios que norteiam a avaliação, conferir maior autonomia e flexibilidade curricular aos gestores do currículo (p. 2929) e apresenta as matrizes curriculares-base do Ensino Básico e secundário. Neste Decreto-Lei a Direção-Geral da Educação apresenta a matriz curricular do 1.º CEB que assenta na definição das componentes curriculares, bem como, a sua carga horária semanal:

Componentes do currículo	1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos
Português	7 horas	7 horas
Matemática	7 horas	7 horas
Estudo do Meio	3 horas	3 horas
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música)	5 horas	5 horas
Educação Física		
Apoio ao Estudo	3 horas	1 hora
Oferta Complementar		
Inglês	...	2 horas
Total	25 horas	25 horas
Educação Moral e Religiosa	1 hora	1 hora

Quadro 2 - Matriz curricular-base do 1.º CEB. Adaptado do Decreto-Lei n.º 55/2018

2.4 - Pontos Divergentes e Convergentes entre os Dois Currículos

Após uma análise atenta às particularidades dos documentos orientadores de ambas as etapas educativas é possível identificar que existe um cuidado para que as aprendizagens sejam realizadas de forma articulada e continuada. No que diz respeito aos conteúdos do Currículo do 1.º e às Áreas de Conteúdo incluídas nas OCEPE, como se demonstra no Quadro 4, é perceptível que, apesar da nomenclatura ser distinta, há uma correspondência evidente, que poderá possibilitar a articulação curricular, em que predomine a continuidade entre estas duas etapas educativas, considerando as características das crianças de incluídas em cada nível educativo (Serra, 2004, p. 84).

Áreas de Conteúdo das OCEPE	Componentes do Currículo do 1.º CEB
Área de Expressão e comunicação Domínio da Educação Física Domínio da Educação Artística Subdomínio das Artes Visuais Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro Subdomínio da Dança Subdomínio da Música Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Domínio da Matemática	Educação Física Educação Artística Artes Visuais Expressão Dramática/Teatro Dança Música Português Matemática
Área de Formação Pessoal e Social	Cidadania e Desenvolvimento
Área de Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio

Quadro 3 - Relação entre as Áreas de Conteúdo das OCEPE e os Conteúdos do Programa do 1.º CEB

Oliveira (2015) refere que tanto as OCEPE como as Aprendizagens Essenciais, estão direcionadas para a progressão e alargamento dos conhecimentos, em que Educadores/Professores devem nortear a sua prática pedagógica com base nas competências, saberes e desenvolvimento das crianças (p. 25).

3 - ESTRATÉGIAS DE ARTICULAÇÃO E CONTINUIDADE EDUCATIVA NA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CEB

Destaco alguns dos estudos realizados, que propõe algumas estratégias promotoras de articulação na continuidade educativa no processo de transição de uma etapa educativa para a seguinte.

Para Serra (2004) é fundamental que os Professores tenham em conta os conhecimentos que cada criança traz consigo e que percebam as diferenças do modelo curricular entre o JI e o 1.º CEB e que se baseiem em aspetos da EPE que lhes possam ser úteis (p. 91). A autora supracitada, defende que cabe aos Educadores conhecer o programa do 1.º CEB, o espaço para onde as crianças irão transitar e preparar as crianças, relativamente a competências fundamentais para que se sintam preparadas (p. 91).

Fabian e Dunlop (2007) salientam a importância do Professor do 1.º CEB, que receberá as crianças, conhecer cada uma delas antecipadamente e defendem que é vantajoso que as crianças que entrarão no 1.º CEB possam visitar semanalmente a nova escola, bem como serem envolvidas em atividades com as crianças que já frequentam o 1.º CEB, pois é uma forma de se familiarizarem com o contexto e estabelecerem ligações (p. 13).

Um estudo conduzido por Oliveira (2016) permitiu identificar uma série de estratégias, como “a construção de portefólios no JI, com competências das crianças, investindo na passagem de informação entre educadores e professores sobre as crianças, inclusivamente nas reuniões de docentes” (p. 126). O autor defende, ainda, a importância de conhecimento recíproco de ambos os contextos, bem como maior contiguidade do ambiente do 1.º CEB ao do JI, principalmente no diz respeito aos espaços (*Idem*, p. 126).

Nas OCEPE (2016) no último capítulo, constam várias estratégias que os Educadores e Professores devem adotar de modo a facilitarem a articulação curricular e a continuidade educativa no processo de transição. É destacada a articulação entre docentes, quer Educadores quer Professores, no sentido de estarem em sintonia no que se refere a estratégias de transição e a informações revelantes sobre as crianças (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 100-101). Atendendo ao facto, das crianças serem agentes no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem é crucial envolvê-las no processo, ao estabelecer conversas e proporcionar momentos para que conheçam a nova escola (*Idem*, p. 102).

Torna-se imprescindível falar-se da importância das famílias, principalmente, neste processo, dado que são os principais intervenientes no processo de transição das suas crianças. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho et. (2016) valorizam o envolvimento familiar durante o percurso no JI para que tenham maior conhecimento do educando, de um modo global, para que deste modo, o compreendam melhor e apoiar durante o processo (pp. 201-202).

Em suma, os vários autores defendem que para promover uma transição saudável para a escolaridade obrigatória e garantir uma articulação e continuidade educativa é crucial o envolvimento e colaboração de todos os intervenientes: crianças, pais, Professores e Educadores.

4 - AS VOZES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O 1.º CEB

4.1 - As Vozes das Crianças

Como descrito por Fabian e Dunlop (2007) as crianças apresentam diferentes formas de lidar com as mudanças, tal como a transição do JI para o 1.º CEB, portanto, questioná-las sobre o que sentem e o que pensam é crucial para que os adultos as compreendam e apoiem na formulação das próprias ideias (p. 9).

Dos estudos consultados, é possível identificar que as crianças valorizam a transição para a escolaridade obrigatória como algo natural, associada ao seu crescimento e assumem posições antagónicas no que concerne às funções do JI e do 1.º CEB, nomeadamente, ao nível do brincar e do aprender (Monge & Formosinho, 2016a, p. 133). Os mesmos autores salientam que as crianças têm algumas convicções relativamente ao seu papel, enquanto futuro aluno, mais concretamente quanto ao seu comportamento postura numa sala de aula (*Idem*, p. 139).

Monge (2002) realizou um estudo em que através das entrevistas às crianças percebeu que também evidenciavam uma clara distinção no que se refere aos papéis dos Educadores e dos Professores e às funções do JI e do 1.º CEB, sendo que o primeiro associam mais ao brincar e o segundo ao aprender a ler, a escrever, e a contar (p. 31).

Cardona (2014) refere que as crianças distinguem as duas etapas educativas, sob um ponto de vista positivo, refere também que aparenta haver mais distinção dos contextos por parte

dos adultos (p. 318). Outro aspeto relevante referido pela autora supramencionada está diretamente relacionado com a integração das crianças, sendo que as que apresentam maiores dificuldades são as que vêm de instituições privadas em que o trabalho integrado com a escola é escasso (p. 318).

4.2 - As Vozes das Famílias

As famílias por serem o contexto mais próximo das crianças acabam por viver esta experiência de uma forma muito intensa. Segundo Monge e Formosinho (2016a) com base no estudo que realizaram, afirmam que as perspetivas das crianças e da grande maioria das famílias são coincidentes no que respeita às “aprendizagens a realizar às tradicionalmente apontadas à escola básica primária, enfatizando a dimensão académica” (p. 133). Neste mesmo estudo, foi referido pelas famílias que as crianças é que têm de se adaptar à nova escola e que os Professores são fundamentais neste processo (*Idem*, p. 134).

Monge (2002) realizou um estudo, em que ao entrevistar as famílias de crianças que iriam transitar para a escolaridade obrigatória, identificou que estas mencionaram que as grandes mudanças que se dão neste processo estão ligadas às “relações interpessoais (professor e colegas); na metodologia de trabalho (tipologia, obrigatoriedade e escolha de actividades, responsabilização e organização do grupo); na disciplina e regras de comportamento; no horário e ritmos de trabalho” (p. 30). Além disto, as famílias referiram ser importante a comunicação entre docentes e actividades conjuntas entre as diferentes etapas educativas (*Idem*, p. 30).

4.3 - As Vozes dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º CEB

Nos estudos analisados foi-me possível perceber algumas perspetivas dos Educadores de Infância, no que concerne ao processo de transição entre o JI e o 1.º CEB, nomeadamente, um estudo orientado por Cardona (2014) que menciona que os Educadores que entrevistou sentem que o seu trabalho não é devidamente reconhecido, principalmente pelos Professores do 1.º CEB, e afirmaram ainda que o trabalho deste é rígido e não vai ao encontro dos interesses das crianças (p. 316). A autora recolheu, também, as perspetivas de Professores que demonstravam valorizar o JI, “mas centram-se sobretudo no papel que este tem na preparação para a escola, evidenciando um certo desconhecimento do que se faz na educação pré-escolar” (p. 317).

Num estudo de Oliveira (2017) em que recolheu o parecer de Educadores de Infância, Professores e Especialistas em Ciência de Educação e retirou algumas conclusões que estão relacionadas com a aproximação da metodologia de trabalho entre as duas etapas, uma comunicação aberta entre docentes, em que deveria haver mais partilha de experiências e trabalho conjunto, a construção de portefólios no JI e um ambiente do 1.º CEB mais próximo do ambiente de JI (p. 57).

Monge e Formosinho (2016b) reuniram várias opiniões de Educadores e Professores do 1.º CEB relativas ao processo de transição para a escolaridade obrigatória, sendo que estas divergiam quanto à existência de descontinuidades educativas, dado que todas as Educadoras entrevistadas manifestaram preocupações com esse assunto e quase todos os Professores não referiram descontinuidades nos seus discursos (p. 179). No entanto, no que concerne às competências valorizadas “É interessante verificar que as capacidades e atitudes, o desenvolvimento de diferentes linguagens e a identidade e pertença que as educadoras referenciaram na capacitação ampla das crianças que valorizaram, foram salientadas também na diferenciação efetuada pelos professores” (p. 183).

5 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste tópico descrevo o ensaio investigativo realizado, em que especifico o estudo e as opções metodológicas, identifico a questão de partida e os respetivos objetivos, descrevo o contexto e os participantes, esclareço as técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados utilizados e, por fim, relato os procedimentos.

5.1 - Descrição do Estudo e Opções Metodológicas

De modo a responder à questão de partida e aos objetivos referidos no ponto seguinte, foi imprescindível recorrer ao paradigma qualitativo, dado que pretendo uma compreensão em profundidade e uma interpretação dos dados recolhidos, no que diz respeito aos aspetos que podem influenciar as expectativas das crianças ao enfrentarem tamanha mudança. O que significa que para recorrer a este paradigma, no parecer de Fortin (2009) “O investigador ... está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta, e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (p. 22).

O método de estudo mais pertinente, consiste num estudo de caso, na medida em que, consiste num “plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o «caso»” (Coutinho & Chaves, 2011, p. 2002).

5.2 - Questão de Partida e Objetivos

Esta investigação é baseada na seguinte questão de partida:

- Que aspetos poderão influenciar as expectativas das crianças na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB?

Para delinear um caminho, de modo a encontrar resposta/s à questão de partida, definiram-se os seguintes objetivos:

- I. Identificar as expectativas e receios das crianças relativamente ao 1.º CEB;
- II. Conhecer estratégias implementadas pela Educadora no processo de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB;
- III. Identificar as expectativas e receios das famílias relativamente à entrada dos seus educandos no 1.º CEB;
- IV. Conhecer as estratégias das famílias que facilitem o processo de transição dos seus educandos para o 1.º CEB;
- V. Refletir relativamente ao processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB.

5.3 - Contexto do Estudo e Participantes

Este estudo foi realizado no decorrer da PES, no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica, numa sala de JI da rede pública, pertencente a um Agrupamento de Escolas situado no concelho de Leiria, em meio rural.

Depois de estabelecida a questão a investigar defini a população para realizar o estudo, dado que esta “compreende todos os elementos (pessoas, grupos, objectos) que partilham características comuns, as quais são definidas pelos critérios estabelecidos para o estudo” (p.41). Nesta linha de pensamento, defini que a população do estudo, seriam as 10 crianças, que iam transitar para o 1.º CEB no ano letivo seguinte e para a mesma escola. É importante mencionar que as idades das crianças, até à data da recolha de dados, variava entre os 5 e os 6 anos, sendo que 3 das crianças tinham 5 anos e 7 tinham 6 anos, sendo

que 4 eram do sexo masculino e 6 eram do sexo feminino. É de referir que duas das crianças são irmãos gémeos, o Luís e Sofia. Todas elas entraram para o JI com 3 anos.

Dado que pretendia conhecer em profundidade o caso deste grupo de 10 crianças, no que se refere às suas expectativas em relação à entrada na escolaridade obrigatória, foi crucial entrevistar a Educadora do grupo e realizar um inquérito por questionário aos Encarregados de Educação.

De modo a respeitar o anonimato dos intervenientes todos os nomes referidos neste estudo são fictícios.

5.4 - Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Para este estudo, a recolha de dados foi concretizada por meio de entrevistas semiestruturadas, oralmente, e inquérito por questionário, para que fosse possível recolher as opiniões dos entrevistados. Antes de entrevistar as crianças pedi autorização aos seus Encarregados de Educação, de modo a gravar a entrevista com recurso a gravação áudio (Anexo V).

Para as entrevistas segui um guião, como consta no Anexo VI, dando liberdade aos entrevistados para desenvolverem as suas perspetivas ou acrescentarem novas ideias. As entrevistas semiestruturadas são constituídas por

questões [que] derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, 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)

Importa referir que questioneei cada entrevistado relativamente à sua predisposição para ser entrevistado e procurei explicar qual o meu objetivo e o motivo da entrevista. Para as entrevistas com as crianças, ajustei a minha postura de modo a que estas se sentissem mais confortáveis, questioneei cada criança acerca do momento que lhe era mais conveniente para realizar a entrevista. O ambiente físico em que decorreram as entrevistas foi crucial para o desenrolar das mesmas, assim, foi essencial conversar com cada criança num local mais calmo, de forma a reduzir elementos distrativos. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2005) advoga que as crianças (também) possuem direitos durante processos

investigativos, que procurei respeitar, sendo eles: privacidade, consentimento, recusa e confidencialidade (como citado em Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 26). Outro aspeto com que tive cuidado, está relacionado com a transcrição das entrevistas, em que fui fiel ao discurso dos entrevistados e se não o fizesse estaria a adotar uma postura de desrespeito e de falta de ética, além de que poderia dar uma interpretação contrária ao discurso do entrevistado (Amado, 2014, p. 219).

Para perceber a perspetiva dos familiares relativamente ao que transmitem às crianças e o que sentem durante o processo de transição, disponibilizei um inquérito por questionário via *online*, no *Google Forms* (Anexo VII). O questionário “é um dos métodos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos ... é habitualmente preenchido pelos próprios sujeitos, sem assistência” (Fortin, 2009, p. 249). Segundo Dias (2009) é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (p. 121).

No inquérito por questionário enviado às famílias, constavam questões abertas, em que os inquiridos tinham de escrever a sua opinião e questões fechadas em que os inquiridos tinham de optar pelas opções disponíveis (Fortin, 2009, p. 250). Na parte introdutória dos inquéritos por questionário continha uma explicação do que pretendia e solicitava a sua participação, salvaguardando a identidade de cada um. Segundo Cardona (2014)

Ouvir os familiares sobre esta problemática é um aspecto importante a desenvolver em posteriores pesquisas, de forma a uma melhor compreensão da forma como estes participam, e apoiam os processos de transição das crianças entre diferentes ciclos de ensino, nomeadamente entre o jardim de infância e a escola. (p. 319)

Posteriormente, efetuei a análise dos dados recolhidos, visto que “Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)” (Amado, 2014, p. 299).

A técnica de análise de dados que utilizei foi a análise de conteúdo, porque “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” (Robert & Bouillaguet, 1997, como citado em Amado, 2014, p. 304). Importa referir que para proceder à análise de conteúdo das entrevistas, senti a necessidade de transcrever, rigorosamente, as gravações de áudio.

5.5 - Procedimentos

Primeiramente realizei a revisão da literatura acerca do processo de transição para a escolaridade obrigatória. A revisão da literatura no parecer de Fortin (2009) permite ao investigador recolher e examinar criticamente várias publicações pertinentes para o estudo para identificar o que já é conhecido e o que falta conhecer, para definir os melhores métodos de investigação e sustentar a investigação em conhecimentos empíricos (p. 74).

Posto isto, estipulei a questão de partida e os objetivos que norteiam o presente estudo, defini, também, a metodologia a implementar, como o contexto, os participantes e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Para efetuar as entrevistas às crianças, além de questionar as próprias, pedi autorização à Educadora Cooperante e aos respetivos Encarregados de Educação (Anexo V). Só iniciei as entrevistas depois de todos darem parecer favorável, na ordem que se apresenta no Quadro 5.

Tarefa	Calendarização	Interveniente	Duração
Entrevista 1 (E1)	31/05/2021	Educadora Vera	31'3''
Entrevista 2 (E2)	01/06/2021	Renato	14'53''
Entrevista 3 (E3)	01/06/2021	Aurora	13'23''
Entrevista 4 (E4)	02/06/2021	Mafalda	15'28''
Entrevista 5 (E5)	02/06/2021	Inês	15'44''
Entrevista 6 (E6)	02/06/2021	Sofia	15'21''
Entrevista 7 (E7)	07/06/2021	Luís	15'43''
Entrevista 8 (E8)	07/06/2021	Edgar	11'45''
Entrevista 9 (E9)	07/06/2021	Luna	14'48''
Entrevista 10 (E10)	07/06/2021	Mariana	16'12''

Entrevista 11 (E11)	08/06/2021	Pedro	16'26''
---------------------	------------	-------	---------

Quadro 4- Desenho da Investigação

As entrevistas foram realizadas oralmente e gravadas via áudio. Antes de iniciar as entrevistas, expliquei a cada entrevistado o motivo da mesma e disponibilizei-me para esclarecer alguma questão que não fosse compreendida, no decorrer da entrevista. Para entrevistar as crianças fui selecionando o local consoante a presença do grupo, ou seja, um local calmo sem fatores distrativos o que na maioria dos casos ocorreu no exterior, salvo três que ocorreram no refeitório. Concluídas todas as entrevistas transcrevi cada uma delas rigorosamente, de modo a impedir que as opiniões dos entrevistados fossem alteradas.

No dia 10 de junho de 2021, enviei via *online* um questionário aos Encarregados de Educação dos participantes, intitulado de “Investigação sobre aspetos que podem influenciar as expectativas das crianças na transição para a escolaridade obrigatória”.

Posto isto, procedi à análise de conteúdo das entrevistas (Anexo VIII) e dos inquéritos por questionário às famílias dos participantes (Anexo IX).

6 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto são exibidos e analisados os dados recolhidos através das entrevistas à Educadora Vera e às crianças, assim como, do inquérito por questionário enviado às famílias dos participantes, cujo objetivo passa por tentar responder à questão de partida.

Atendendo aos objetivos do presente estudo, são apresentados e analisados os dados recolhidos por meio das técnicas e instrumentos de recolha de dados, anteriormente mencionados. Serão, também, discutidos os resultados a fim de tentar encontrar respostas à questão de partida. O presente capítulo encontra-se dividido nos seguintes subcapítulos: *Expectativas e Receios das crianças relativamente ao 1.º CEB*, *Expectativas e Receios das Famílias e Estratégias adotadas pelas Famílias e pela Educadora*.

6.1 - Expectativas e Receios das crianças relativamente ao 1.º CEB

Primeiramente, procurei perceber se as crianças conheciam a escola para onde iam transitar e se sim, de que forma. Todas as crianças sabiam qual era a escola para onde iam, sendo que quatro não a conheciam e seis conheciam. Uma referiu que apenas conhece o seu exterior porque a mãe lhe mostrou e as restantes crianças conhecem porque

vão buscar aos irmãos que frequentam essa escola ou já a visitaram com a Educadora Vera. Tal como demonstra Borges (2021) é comum que os docentes utilizem práticas que apoiem as crianças na transição, exemplificando com visitas à nova escola, contudo, é menos frequente existirem práticas de promoção do bem-estar emocional (p. 93). Nesta linha de pensamento, seria importante criar um ambiente de união em que prevaleça um sentimento de pertença.

No que concerne ao que as crianças pensam do tempo para brincar no JI, é de destacar que todas consideram que têm tempo para brincar, quer seja na rua, quer seja na sala. Quando questionadas sobre o tempo para brincar no 1.º CEB as crianças pensam que o tempo para brincar será reduzido, comparativamente ao tempo para trabalhar, por exemplo a Aurora afirmou: “Lá vou trabalhar mais de certeza!” (E2, Aurora). Num estudo conduzido por Folque (2002) mencionado por Sim-Sim (2010) é perceptível que a opinião das crianças entrevistadas é similar às opiniões das crianças entrevistadas para o presente ensaio investigativo, no que se refere ao tempo para brincar, sendo que todas pensam que no JI há mais tempo para brincar do que no 1.º CEB (p. 112). Este é um exemplo da descontinuidade na transição existente entre estas duas etapas educativas, em que as crianças passam de um contexto onde há tempo para brincar, para um contexto em que o brincar, muitas vezes é desprezado.

Quanto às aprendizagens no JI as respostas são diversas, dado que quatro das crianças mencionou nas suas aprendizagens aspetos relacionados com o projeto “Como vamos fazer um filme todo?”, duas crianças mencionam que aprendem a escrever o nome, duas referem que aprendem regras e outras duas referem que aprendem jogos novos e músicas. No que se refere às expectativas das crianças relativas às aprendizagens que vão efetuar no 1.º CEB, é possível constatar que se fundamentam na aprendizagem da escrita, da leitura, da contagem, do inglês, do desenho e de música. Tal como numa investigação realizada por Oliveira (2015) as crianças entrevistadas expõem “várias razões para ingressar no 1.º CEB, para aprender a ler; para aprender a contar/ números; para aprender a escrever; para fazer várias coisas; e para fazer trabalhos” (p. 171). Esta perceção, por parte das crianças poderá estar relacionada com a [velha] ideia de que o JI tem como função a preparação para o 1.º CEB (Sim-Sim, 2010, p. 112).

Para perceber o que esperam as crianças de um/a Professor/a do 1.º CEB, questionei-as sobre os papéis de um/a Educador/a de Infância e de um/a Professor/a, ao que a

responderam que “as professoras, dão aulas as educadoras não” (E2, Aurora), “acho que ela [professora] imprime coisas... fichas para nós” (E1, Renato), “As professoras ... vão ensinar e vão apresentar a sala” (E3, Mafalda), “A professora não escolhe o chefe e o ajudante” (E4, Inês), “A professora senta-se numa cadeira ensina os meninos de pé” (E5, Sofia), “Eu acho que a professora não se senta no chão como a educadora” (E6, Luís), “A professora não se senta no chão como nós, senta-se numa cadeira” (E7, Edgar), “Eu acho que a professora fica de pé nas aulas” (E8, Luna), “Acho que os professores não cantam a canção do bom dia” (E9, Mariana) e “A [professora] de primeiro ciclo ajuda-nos a resolver coisas, os trabalhos” (E10, Pedro). Importa referir que uma das crianças diz que já viu num vídeo como é que os Professores ensinam e outra diz que o pai é Professor e sabe [ensinar].

Todas as crianças revelaram que na escola do 1.º CEB, também vão existir regras, quatro das crianças referem que foram os irmãos mais velhos que informaram, um disse que foi a sua família e as restantes não mencionaram como sabem. As expectativas relacionadas com a sala da escola de 1.º CEB para onde vão, demonstram que não estão à espera de uma sala igual, na medida em que sete crianças referem que vão existir cadeiras e mesas para ficarem sentados durante as aulas, uma delas refere que a sala poderá ser maior, outra menciona que não vão existir brinquedos e outra diz que a sala vai ser semelhante. Para justificarem esta expectativa, três das crianças referiram que foi a sua família que lhes disse, uma afirmou que foi a família e viu numa vídeo chamada organizada pela Educadora Vera, uma diz que já viu em vídeo chamadas e uma diz que viu em imagens.

Quase todas as crianças, à exceção de duas (uma considera que têm de ser autónomos e outra não sabe), acreditam que quando ingressarem na escola do 1.º CEB, as crianças mais velhas irão ajudá-las. As opiniões acerca do que vão fazer na nova escola, prendem-se essencialmente com a resolução de fichas, aprender a ler, a escrever e a fazer contas, que vão passar muito tempo sentados e brincar algum tempo. As crianças argumentam que sabem, através dos irmãos mais velhos (três das crianças), dos pais (quatro das crianças) e as restantes não referiram como sabem.

A maioria das crianças julga que irá gostar mais do JI do que da escola do 1.º CEB, pois referem que é mais divertida e podem brincar mais. No entanto, duas crianças referem que vão gostar das duas por igual. Aqui poder-se-á inferir que o fator brincar é impactante nas memórias e nas preferências das crianças. Num estudo efetuado por Monge (2002) a

maioria das crianças entrevistadas assume o JI como um local prazeroso e onde se brinca, já a escola do 1.º CEB é vista como um local em que predomina o trabalho e aquisição de conhecimentos académicos tal como: ler, escrever, o contar, fazer operações matemáticas e resolver problemas (p. 29).

As crianças referem o que conversaram com as suas famílias sobre a nova etapa educativa que vão enfrentar, sendo que as respostas estão relacionadas com o aumento do trabalho que vão experienciar, o tempo que vão passar sentadas, o facto de terem de se tornar mais autónomas e que as aprendizagens a efetuar prendem-se, essencialmente, com a aprendizagem da leitura, da escrita e das contagens. Como se verifica, grande parte das opiniões das crianças são sustentadas, principalmente, pelo que lhes é dito pelas suas famílias e, por isso, é essencial que sejam “vistos como colaboradores-chave na organização e apoio ao processo de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB” (Griebel & Niesel, 2006, como citado em Borges, 2021, p. 104). Nem todas as crianças se lembram de falar com outras pessoas sobre a transição para a escolaridade obrigatória, apenas quatro referiram que já conversaram com a Educadora sobre o assunto, em que referem que esta deu informações semelhantes às dos pais e que iam gostar.

No que diz respeito à preparação para o 1.º CEB, três das crianças consideram que não fazem atividades para se prepararem para o 1.º CEB, mas compram material escolar e preparam o local para estudar e sentem-se bem assim. As restantes crianças afirmam que fazem fichas para se prepararem para o 1.º CEB e gostam, apenas uma referiu que se sente bem e cansada. Além disto, as crianças que resolvem fichas mencionaram que os pais é que as incentivam a fazer. Pode depreender-se que a maioria das crianças entrevistadas realiza fichas a pedido dos pais, como forma de se prepararem para o 1.º CEB. Num estudo de Oliveira (2015), é também referido pelas crianças que as suas famílias mencionam a importância de estarem prontas para a nova etapa educativa (p. 183). Esta ideia de que as crianças têm de estar prontas para o 1.º CEB coincide com a ideia de que existem pré-requisitos e que são as crianças que têm de se adaptar à escola e de facto, não é isso que se pretende quando se pensa num processo de transição positivo (Borges, 2021, p. 101).

No que se refere ao que estão a sentir com a aproximação da entrada na escola do 1.º CEB, seis das crianças entrevistadas afirmam que se sentem felizes e contentes, apesar de nervosas ou de gostarem de ter mais tempo para brincar, uma das crianças referiu estar

ansiosa e com medo de se perder, outra refere estar nervosa por não conhecer a Professora, e uma diz estar nervosa por ser uma mudança. Neste sentido, Borges (2021) afirma que “durante os processos de transição, as crianças podem experienciar uma diversidade de sentimentos que podem ser de tristeza, confusão, ansiedade, incerteza, ou podem sentir-se sobrecarregadas, desesperadas ou inseguras” (p. 93). Oliveira (2016) declara que são vários os estudos que ratificam a relevância de uma transição positiva entre a EPE e o 1.º CEB, para que as crianças possam ter um percurso de sucesso ao nível escolar (p. 120). Assim, é crucial pensar e planear com rigor este processo tão complexo.

Quanto ao grau de dificuldade, seis das crianças inquiridas refere que será difícil, quer seja pelas aprendizagens a realizar quer seja, pela adaptação e quatro crianças dizem que será difícil, pois, é uma escola com muitas pessoas e vão fazer aprendizagens complexas. São 4 as crianças que afirmam que foram os familiares que informaram. O facto das crianças acreditarem que a adaptação à nova escola será complexa, poderá ter que ver com “a excessiva diferenciação que continua a existir entre o jardim de infância e a escola, muitas vezes reforçada pelos adultos, familiares, educadores e professores, [que] por vezes dificulta esta passagem.” (Cardona, 2014, p. 315).

As crianças acreditam que farão novas amizades na escola do 1.º CEB e que até conhecem algumas crianças que já a frequentam. Apenas duas crianças referiram que a sua família falou sobre isto. O facto de acreditarem que vão fazer novas amizades e já conhecerem algumas crianças que frequentam a escola do 1.º CEB parece ser motivo de segurança no que diz respeito ao sentimento de solidão.

Ao pensarem sobre o que mais e menos lhes fará falta do JI, as crianças referenciaram alguns brinquedos, os adultos do JI, das crianças que ficam no JI, das áreas, de brincar e de tudo. No que concerne ao que não sentirão falta, três crianças afirmam que não terão saudades de brinquedos, das refeições e da caixa de arrumação. Tal como no estudo de Oliveira (2015) é de notar que as crianças mencionam que gostam do JI, mas irão ter saudades (p. 171).

6.2 - Expectativas e Receios das Famílias

Analisando as respostas dos seis pais ao inquérito é possível perceber que apesar da maioria (três dos inquiridos) se sentirem confiantes com o processo de transição, predomina, também, ansiedade, a felicidade, o orgulho e a confiança. Como é referido

por Cardona (2014) a entrada na escolaridade obrigatória “é um momento importante na vida das crianças e das famílias, por vezes vivido com alguma ansiedade quando não é devidamente preparado e contextualizado” (p. 312).

A articulação entre a EPE e o 1.º CEB é valorizada pelos seis pais, como forma de facilitar a transição dos seus educandos para a escolaridade obrigatória. Estes referem que têm conhecimento de atividades que proporcionam momentos de articulação entre as duas etapas educativas que os seus filhos experienciam. Neste sentido, pode-se inferir que as famílias apesar de terem conhecimento de atividades facilitadoras de transição, não são envolvidos nas mesmas. Seria importante apostar neste envolvimento das famílias, pois, “a participação dos pais ... nas atividades de transição está fortemente associada à autoconfiança das crianças, gosto pela escola e à felicidade em geral” (Borges, 2021, p. 93).

Em questão aberta os pais inquiridos, consideram que o processo de transição é algo natural e positivo “É importante viver todas as etapas” (um dos pais inquiridos). Também num estudo conduzido por Monge e Formosinho (2016) “O ser mais crescido e o ir aprender mais configuram, para a quase totalidade dos participantes, a mudança como um acontecimento positivo, aceite, naturalizado” (p. 133). Contudo, fazem também referência ao facto de esta mudança se poder constituir como um “choque para os alunos pelo aumento do grau de exigência e concentração” (um dos pais inquiridos), salientam o facto de passarem menos tempo a brincar e vão passar mais tempo fechados numa sala. Constituem preocupações dos pais, mas estes acreditam que é importante que exista uma preparação prévia, para que as crianças possam “ser melhor contextualizadas no novo mundo em que vão entrar” (um dos pais inquiridos), dado que é “uma mudança muito grande. Estão habituados a brincar na rua e de repente estão fechados” (um dos pais inquiridos). Em vários momentos do inquérito é possível verificar que os pais privilegiam os momentos de brincadeira no JI, como por exemplo “penso que se deve privilegiar a brincadeira e atividades diferentes e estimulantes” e mostram alguma preocupação com a mudança que se avizinha, neste sentido.

No que se refere à comunicação entre Educador de Infância e Professor, cinco dos pais inquiridos consideram fundamental e apenas um pensa que é dispensável. Os que acreditam na sua importância, defendem que a Educadora conhece as crianças há 3 anos e, portanto, poderá transmitir informações importantes. Oliveira (2017) retira como uma

das conclusões do seu estudo que “Quando há diálogo entre educadores e professores as crianças não sofrem tanto com a transição entre etapas” (p. 57).

No que concerne à comunicação das famílias com as crianças, das várias opções apresentadas, um dos pais inquiridos concordou com a opção referente ao menor tempo para brincar, três dos pais identificaram-se com a opção relativa às novas amizades, três dos pais concordam com a opção de que as crianças passaram a ter muitos trabalhos de casa, um dos pais concorda que as crianças terão de ser mais autónomas, um dos pais corrobora a opção relativa ao maior tempo sentadas e todos os pais transmitem aos/às seus/suas educandos/as que farão muitas aprendizagens novas. Similarmente aos dados recolhidos neste ponto, no estudo de Formosinho e Monge (2016b) as famílias tal como as crianças valorizam as aprendizagens ao nível académico (p. 133). É importante conversar com as famílias antes da entrada na escolaridade obrigatória, de modo a esclarecê-las e a apoiá-las, no caso de existirem dificuldades (Lopes da Silva, 2016, p. 98), para que estas conversem com as crianças sobre etapa educativa seguinte tendo por base as opiniões dos docentes.

No que diz respeito à opinião dos pais inquiridos acerca das suas expectativas espelhadas nas expectativas das crianças, é possível verificar que metade dos pais considera que as suas expectativas não têm impacto nas crianças e a outra metade acredita que sim, sendo que esses referiram que “Ele diz que vai ter de trabalhar para conseguir bons resultados”, outro afirma “Porque mesmo que tente não passar insegurança, sei que terei dificuldade em acompanhar os <novos métodos>” e outro referiu o “Comportamento”. Em suma, os pais que consideram que as suas expectativas têm influência nas expectativas das crianças, consideram que estas estão relacionadas com o trabalho que virá, com as inseguranças, principalmente, ligadas aos conteúdos e com o comportamento. Ao analisar as respostas das crianças e as respostas das famílias é perceptível que a opinião dos pais influencia muito a das crianças. Neste sentido, Borges (2021) vem defender a adoção de práticas de envolvimento parental neste processo complexo, em que a escola deve apoiar as famílias na compreensão dos desafios e das respostas comportamentais, ao longo do processo, ou seja, facilitar às famílias estratégias práticas que visem o desenvolvimento de ações parentais positivas promotoras do bem-estar das crianças (p. 104).

Na entrevista à Educadora, foi possível perceber que a mesma reconhece que as famílias, nesta fase, “estão sempre expectantes que as crianças vão para o 1.º CEB” (Educadora

Vera), sente, também que estes poderiam estar mais envolvidos no processo, mas o COVID-19 veio dificultar este envolvimento, que é benéfico para as crianças. A Educadora tem vindo a perceber que “cada vez mais, os pais estão sedentos de que os seus filhos ingressem no 1.º CEB e muitas vezes não ligam à imaturidade das crianças e pressionam-nas a crescerem a um ritmo que não o delas”. Por outras palavras, a Educadora sente que os pais anseiam tanto por este momento, que acabam por colocar pressão nas crianças, ainda que de forma desintencional” (Educadora Vera). A Educadora nota, também, que as famílias querem que as crianças transitem para o 1.º CEB já a saber escrever.

Tendo em vista que as famílias são o maior pilar das crianças, no que se refere ao processo de transição para a escolaridade obrigatória, importa que haja momentos de trocas de informações por parte do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, em conjunto, uma vez que lhes permite elucidar alguns assuntos que possam estar a causar ansiedade e insegurança (Lopes da Silva et al., 2016, p. 103). Torna-se imprescindível estes momentos no sentido em que segundo Oliveira (2016) “são os adultos que acentuam a dificuldade da transição. As crianças vivem melhor esta passagem revelando estar motivadas para o desafio seguinte, embora algumas tivessem manifestado um pouco de ansiedade” (p. 264), tal como neste estudo.

6.3 - Estratégias adotadas pelas Famílias e pela Educadora

Como estratégias promotoras de uma transição entre a EPE e o 1.º CEB, cinco pais identificam-se com a opção de conversar com o/a seu/sua educando/a, quatro pais consideram importante que as crianças resolvam fichas com alguma frequência, quatro pais concordam com a opção de levar o/a seu/sua educando/a a conhecer a nova escola, quatro pais demonstram concordância com a opção relacionada com a promoção de contacto com crianças que já frequentam a escola do 1.º CEB para onde vão, três pais consideram que a Educadora também deve preparar as crianças e um dos pais corrobora a opção de reduzir o tempo para brincar do/a seu/sua educando/a. Numa outra questão, relacionada com estratégias das famílias promotoras da transição para a escolaridade obrigatória, das opções apresentadas, cinco dos pais identificaram-se com a opção de transmitir segurança e tranquilidade relativamente a esta nova etapa da sua vida e um concordou com a opção de viver com naturalidade e descontração este momento de transição. Segundo Oliveira (2016) “Qualquer alteração no bem-estar emocional durante

a transição pode causar preocupação e stress, levando a sintomas como fadiga, agressividade, descontentamento, desorientação ou inibição, podendo marcar de forma nefasta o percurso escolar da criança” (p. 120), deste modo os pais tentam combater estes sentimentos negativos, apoiando os/as seus/suas educandos/as, positivamente.

No que diz respeito às estratégias adotadas pelas famílias detetadas pela Educadora, a que se destaca é a realização de fichas, principalmente as que têm irmãos mais velhos. A Educadora Vera afirma que “O objetivo dos pais com estas fichas é que as crianças cheguem à escola e já saibam fazer tudo, nem todos pensam assim, mas muitos sim. Com isto das fichas percebo também que as famílias valorizam muito mais o trabalhar e não tanto o brincar”. Ao comparar as entrevistas das crianças, quando questionadas acerca do que fazem para se prepararem, com esta afirmação, percebi que de facto, a maioria das crianças, nomeadamente, as que têm irmãos mais velhos, realizam fichas em casa, com o intuito de se prepararem. Algumas crianças já revelam sentir dificuldades, como o Renato ao afirmar “Estou nervoso, mas contente ao mesmo tempo. Porque tenho dificuldades em fazer os “s” bem, eu não consigo pôr o “s” com um lápis em cima do contorno” (E1, Renato). Como já referi anteriormente, acreditava-se que as fichas de trabalho preparavam as crianças para a entrada no 1.º CEB, contudo, como defende Vasconcelos (2015) “fichas redutoras, formuladas em termos de objetivo, que não ajudam ninguém” (como citado em Oliveira, 2015, p. 291).

Quanto às estratégias adotadas pela Educadora, importa mencionar que esta não concorda com a realização de fichas, pois afirma que há outros meios para preparar as crianças, apesar disto, a pedido do Agrupamento tem de dar às crianças em processo de transição uma ficha de autoavaliação. A Educadora Vera, refere que costuma ter reuniões com os Professores, onde falam sobre cada criança, mas isto apenas acontece quando as crianças transitam para o mesmo Agrupamento de Escolas. Estas reuniões são fundamentais no sentido em que é essencial que o/a Professor/a conheça o processo desenvolvido com o grupo de crianças previamente à entrada na escolaridade obrigatória, assim como a troca de informações sobre as aprendizagens concretizadas por cada criança, para que este possa conhecer melhor cada criança e possibilitar a continuidade educativa (Lopes da Silva et al., 2016, p. 101).

Além disso, a Educadora refere que antes da pandemia do COVID-19 era comum as crianças do JI visitarem a escola do 1.º CEB e realizarem atividades com as crianças que

já frequentam essa escola. Esta estratégia, tanto é identificada no discurso das crianças, como no dos pais. A Educadora procura, também, conversar com as famílias que manifestem esse interesse. É notória uma preocupação, por parte da Educadora Vera, com a promoção de um processo de transição tranquilo. Nabuco (2002) enaltece a importância da articulação da EPE e do 1.º CEB para que os Professores estejam informados e implicados nas duas etapas educativas (p. 55).

O processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB é um processo complexo e que requer atenção e envolvimento por parte dos Educadores, dos Professores, das crianças e das famílias. Neste sentido, o autor supramencionado advoga que é crucial “a implementação de estratégias que assegurem continuidade da acção educativa entre a casa, a comunidade e a escola” (*Idem*, p. 55).

7 - CONCLUSÕES DO ESTUDO, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Finalizado o estudo, exponho reflexões finais, com o intuito de apresentar possíveis respostas à questão de partida que originou o presente ensaio investigativo: *Que aspetos poderão influenciar as expectativas das crianças na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB?* Apresento, também, algumas limitações do estudo.

Este estudo, cuja problemática se relaciona com o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, revelou que aquilo que a Educadora de Infância e as suas famílias, principalmente os irmãos mais velhos, dizem e demonstram, tem influência nas suas expectativas acerca da nova etapa educativa. Verifiquei que este é um momento delicado, em que as crianças e as famílias, apesar de felizes com esta mudança, estão simultaneamente, ansiosas.

Revelam uma grande preocupação com a preparação para a entrada na escola do 1.º CEB, embora esta não deva ser uma opção, ou seja, a EPE jamais poderá ser encarada como uma etapa em que se preparam crianças para a escolaridade obrigatória. Foi possível constatar que as estratégias, implementadas, quer pela Educadora quer pelas famílias têm um grande impacto no modo como as crianças vivenciam e sentem o processo.

Detetei que a comunicação entre os Professores, Educadores e famílias é crucial sob o ponto de vista da Educadora e das famílias inquiridas. É importante que estes intervenientes estejam em sintonia.

Este estudo veio mostrar-me que o que é transmitido pelos Educadores e famílias às crianças, ou seja, os contextos mais próximos das crianças, têm um grande impacto nas suas expectativas, relativamente à nova etapa educativa. É crucial que os Educadores e os Professores se unam e esclareçam os familiares, criem estratégias de articulação entre a EPE e o 1.º CEB, conversem e envolvam as crianças neste processo, dado que devem ser protagonistas do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No que concerne às limitações do estudo, prendem-se essencialmente com a minha inexperiência enquanto investigadora, sinto que esse aspeto condicionou o processo de recolha de dados, portanto, para tentar combater esta dificuldade foi crucial consultar bibliografia diversa. Penso que os dados recolhidos através dos pais, teriam sido muito mais interessantes, se tivesse sido possível entrevistá-los pessoalmente, contudo, a pandemia não o permitiu. Além disto, teria sido importante todos os pais terem respondido ao inquérito, de modo a obter mais informações. O facto do estudo, ter sido realizado na fase final do semestre e simultaneamente ao Projeto descrito na parte II do relatório, fez com que o tempo fosse escasso.

O assunto investigado neste ensaio investigativo, poderá impulsionar a concretização de novas investigações, no que se refere às vozes das crianças, mais especificamente, às suas expectativas no processo de transição para a escolaridade obrigatória. Seria pertinente a continuidade do estudo, após as crianças ingressarem na escola do 1.º CEB, como forma de conhecer a sua adaptação e que expectativas coincidiam com a realidade que vivem.

PARTE III - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

CAPÍTULO I - VIVÊNCIAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

A PES em contexto de JI II decorreu durante o primeiro semestre do ano letivo 2021/2022. Considero fundamental clarificar a minha situação deste semestre, uma vez que, foi impactante no meu percurso. Inicialmente, estava inscrita no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), todavia com o decorrer da experiência percebi que o 1.º CEB não é a minha vocação e sentia que estava a desperdiçar mais uma experiência em contexto de EI. Deste modo, após muita reflexão e com ajuda do Professor Miguel Oliveira ingressei no Mestrado em Educação Pré-Escolar para concluir o último semestre. O facto de entrar mais tarde levou-me a realizar a PES sem par pedagógico, o que me causou imensa ansiedade tal como irei refletir de seguida. Em conformidade com a reflexão sobre os contextos anteriores, descreverei o contexto educativo e do grupo de crianças, sob o meu ponto de vista. Refletirei acerca dos grandes desafios com que me deparei, bem como algumas das grandes aprendizagens que realizei. Para finalizar esta parte considero fundamental refletir sobre a Educadora de Infância que me estou a tornar.

1 - O CONTEXTO EDUCATIVO E AS CRIANÇAS

O Jardim de Infância onde realizei a PES II, da rede pública localizava-se na cidade de Leiria. Irei caracterizar sucintamente a instituição, relativamente aos recursos humanos e físicos.

No que concerne aos recursos humanos, a instituição contava com quatro Educadoras, cinco Auxiliares de Ação Educativa (uma das salas continha duas), quatro funcionárias das AAAF que ficavam encarregues das crianças inscritas nesse período. Nesta instituição existiam dois Educadores que prestavam auxílio às restantes Educadoras, além disso, o Educador contava uma história por semana a cada grupo. Este JI tinha uma Professora de música, uma Professora de dança, uma Professora de Língua Gestual, uma Psicóloga, uma Terapeuta da Fala e uma Coordenadora de Departamento que visitava a instituição quando necessário.

A instituição é constituída por dois pisos, ao entrar no edifício encontra-se um *hall* que permite o acesso a todo o edifício. No rés de chão, existem as salas 1 e 2 e uma zona de cabides entre as mesmas, onde as crianças guardam os seus pertences; uma casa de banho para esses dois grupos; a sala das Educadoras e Professora de língua gestual; a casa de banho dos adultos; uma sala de isolamento; uma sala de arrumações de materiais de limpeza e onde as funcionárias da AAAF colocam os seus pertences; um refeitório/ sala polivalente onde estão armazenados alguns materiais para uso durante as AAAF; uma porta que permite o acesso à biblioteca (exterior ao edifício) e a copa onde são preparadas as refeições. Para aceder ao 1.º piso é necessário subir escadas onde se pode encontrar as salas 3 e 4, uma casa de banho para as crianças desses grupos e um gabinete destinado às terapias individualizadas. No que concerne ao espaço exterior da instituição é de mencionar que devido à pandemia que se vive, é frequentado pelos grupos de crianças de forma alternada, ou seja, dois grupos de cada vez no período da manhã. O primeiro espaço é um parque de jogo exterior com escorregas, baloiços, cinco bicicletas e três trotinetes, duas caixas de areia e uma zona de terra com duas árvores. O outro espaço tem um toldo, uma zona de terra, um cesto de basquetebol e o mesmo número de bicicletas e trotinetes que o outro espaço tem. Na parte de trás existe uma zona de pinhal que está interdita, uma vez que, se constitui um perigo devido às descidas de terra. No exterior existe também uma casa em madeira que foi transformada na biblioteca da escola, local onde consta uma impressora e onde os dois Educadores de apoio trabalham. É neste espaço que os grupos vão escutar histórias contadas pelo Educador Carlos. Junto a esta casa de madeira está um armário onde estão armazenados materiais de expressão motora.

O grupo de crianças com quem desenvolvi a PES, neste contexto, pertencia à sala 1 e era constituído por 25 crianças, sendo que 12 crianças eram do sexo masculino e 13 crianças eram do sexo feminino. No que concerne às idades é fundamental mencionar que era um grupo heterogéneo, na medida em que, existem 9 crianças com 4 anos, 14 crianças com 5 anos e 2 crianças com 6 anos. A maioria das crianças são de nacionalidade portuguesa à exceção de uma que nasceu no Brasil, contudo, veio para Portugal ainda bebé. Uma criança apresentava dificuldades ao nível da oralidade, mais concretamente na articulação das palavras, sendo muitas vezes um desafio para as outras crianças e adultos compreender as suas mensagens.

No que diz respeito ao horário das crianças era definido pelo Agrupamento, sendo que o período letivo iniciava às 9h e terminava às 15h30m. À segunda-feira das 11h às 11h45m

tinham aula de língua gestual e aula de música das 14h15 às 15h. Na terça-feira tinham dança das 11h:30m até às 12h, na quarta-feira (quinzenalmente) tinham tempo da história na biblioteca das 14h:30m às 15h e na quinta-feira tinham xadrez das 14h:30m às 15h. No que concerne às rotinas é de referir que eram fixas, sendo que de manhã ao entrarem na sala sentavam-se na área de reunião, onde cantavam a canção do bom dia, marcavam as presenças no respetivo mapa e os chefes eram nomeados consoante os lugares, posto isto contavam as suas novidades. Pelas 10h:30m as crianças iam à casa de banho e lavam as mãos, para irem lanchar para a sala nos seus lugares. Seguidamente, tendo em conta o horário para usufruir do espaço exterior as crianças poderiam ir brincar no mesmo. Pouco antes das 12h o grupo ia fazer a higiene das mãos para irem almoçar até às 13h30m.

Num momento inicial, entrevistei cada criança sobre os seus gostos e curiosidades, em que a maioria referiu gostar de brincar livremente no espaço exterior, de pintar e desenhar livremente e de escutar e contar histórias. Em relação ao que gostariam de fazer, foi evidente o desejo por fazer um teatro de sombras, pinturas, recortes e colagens. Era um grupo muito extrovertido e muito carinhoso, apresentavam alguns receios em manifestar as suas opiniões e algumas das crianças apresentavam uma autoestima contingente ao sucesso (Papalia & Feldman, 2013, p. 285), ou seja, afirmavam com muita frequência que não eram capazes de realizar determinada ação, mesmo antes de tentarem, pois acreditavam que iam falhar. Nos momentos de brincadeira livre, o grupo de crianças mostrava-se muito unido, contudo, quando era necessário realizar uma atividade em grupo existia alguma dificuldade na cooperação em tarefas. Procurei ter em consideração estes aspetos no decorrer da PES e intervir com o intuito de estimular quer o espírito de grupo quer o desenvolvimento da autoestima das crianças que apresentavam uma autoestima contingente ao sucesso.

2 - UM PERCURSO REPLETO DE DESAFIOS QUE SE TRANSFORMARAM EM APRENDIZAGENS NO JARDIM DE INFÂNCIA II

Posso referir que este semestre foi um grande desafio para mim, dado que realizei a PES sem par pedagógico. Sentia-me extremamente nervosa e insegura, pois estava habituada a ter apoio da minha colega, com quem podia refletir sobre as nossas intervenções e observações. Contudo, ao longo desta experiência percebi que o facto de estar a atravessar este momento sozinha, foi benéfico para mim, no sentido em que me permitiu conhecer-me melhor e tornar-me mais segura e confiante, que era algo que eu precisava. Agora sei

que esta experiência proporcionou-me tantas aprendizagens e permitiu-me descobrir-me enquanto Educadora, o que considero valioso.

Contrariamente ao que acontecia no contexto anterior, o brincar livre era um pouco descurado, uma vez que muitos adultos desta instituição o entendiam como um “intervalo”, como ouvi várias vezes. A este respeito, Neto (2020) afirma que a nossa sociedade apresenta vários problemas e um deles está relacionado com o facto do tempo estar extremamente formatado e existir pouco tempo livre para brincar e ser feliz na infância (p. 129). Além disso, o Agrupamento definiu um horário para que os diferentes grupos frequentassem o espaço exterior, alternadamente, para evitar a propagação do COVID-19. Esse tempo para brincar na rua, à segunda-feira e à terça-feira coincidia com as ofertas complementares, o que impedia as crianças de brincarem livremente no exterior nesses dias. Ora, tendo em conta aquilo que vivenciei, refleti e estudei até aqui, esta situação trouxe-me alguma angústia e precisei de refletir sobre ela, para tentar encontrar uma solução.

Após alguma reflexão, decidi que teria de adotar uma postura serena e tranquila para com os adultos, mas dando o meu ponto de vista, ao explicar as minhas convicções. Fui conversando com a Educadora e a Auxiliar de Ação Educativa sobre os benefícios do brincar e de conceder momentos livres no dia a dia das crianças e quando chegou a minha primeira semana de intervir, aquilo que tinha planificado foi aceite. Dou o exemplo de uma tarde em que planeei ir com as crianças a um parque que existia nos arredores da instituição, sendo que as próprias já me tinham pedido diversas vezes, além disso, no parecer de Neto e Lopes (2017) “as crianças necessitam de contactar, experienciar e apreciar a natureza, brincando de forma desafiadora e com margem de risco adequada à sua condição de desenvolvimento” (p. 77). Julgo que foi importante manter uma comunicação aberta com os adultos para que me fosse possível implementar aquilo que acredito, para arriscar e para aprender. Acredito que é desta forma que podemos ter um papel ativo na transformação da EI, conversando e refletindo em conjunto com o propósito de evoluirmos e darmos o nosso melhor às crianças. Nesta linha de pensamento, Inácio (2021) alega que “é necessário deixarmos de lado o isolamento que criamos nesta profissão de relação, de partilha e de crescimento cooperado” (p. 58).

Outro grande desafio para mim está relacionado com a criança que tinha imensas dificuldades na fala. A grande maioria do grupo demonstrava muito cuidado e

preocupação para com a própria criança, apoiando-a quando necessário. Contudo uma das crianças costumava gozar e, por vezes, manifestava um comportamento mais agressivo. Reparei que quando alguém repreendia essa criança, ela ficava ainda mais frustrada e pouco tempo depois repetia o comportamento ou fazia ainda pior. É normal que umas crianças tenham maior predisposição para colocar-se no pensamento do outro e terem noção do que é correto ou não, ainda assim, são capacidades que se desenvolvem. Neste sentido, Siegel e Bryson (2018) advogam que no dia a dia das crianças, é importante estimular e alertar para as emoções dos outros, pois, conduzirá a uma maior capacidade de sentirem compaixão (p. 77). Os mesmos autores defendem ainda que para se desenvolver uma forte noção de moral é fundamental estimular o autoconhecimento, a empatia e a tomada de decisões (p. 77). Assim, é essencial prestar atenção e escutar cada criança para agir nestes momentos, que se podem constituir momentos de aprendizagens significativas.

Depois de conhecer um pouco melhor, essa criança, e de refletir sobre o que podia fazer, experimentei conversar calmamente com ela, de modo a perceber porque é que gozava com a outra criança. Nas conversas que tive com essa criança, procurei que ela pensasse como se sentia a outra criança ao ser gozada e como esse comportamento pode fazer com que alguém se sinta muito triste. Penso que foi importante tratar este assunto com o grande grupo, então contei algumas histórias ao grupo que falavam sobre a exclusão e a importância de nos respeitarmos uns aos outros. Após as histórias as crianças dialogavam sobre as mesmas e sobre o que tinham entendido, o que a meu ver foi crucial, pois as crianças escutavam-se umas às outras e partilhavam vivências. Confesso que a mudança do comportamento não foi repentino como gostaria que tivesse sido, mas aos poucos comecei a notar que essa criança deixou de gozar com a outra e, por vezes, até brincavam juntas. Com isto, aprendi que é fundamental conversar abertamente com as crianças, sem sermos bruscos na forma como falamos, mas com calma questioná-las e conduzi-las a pensar na sua atitude e a colocarem-se no lugar do outro. Em vez de repreender um comportamento negativo, acho que é mais significativo conversar com as crianças e explicar o porquê de não ser correto.

No que concerne à documentação pedagógica, devo mencionar que sempre se constituiu como uma dificuldade minha. Contudo, julgo que nesta experiência consegui evoluir, no sentido em que li mais e fui arriscando de modo a perceber o que fazia sentido para o

grupo. Todavia é algo com que ainda não me sinto muito confiante, e portanto, procurarei continuar a investigar para conseguir melhorar.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) advogam que a documentação pedagógica consiste no “processo para registar a aprendizagem – a aprendizagem das crianças, mas também a aprendizagem dos profissionais e a dos pais.” (p. 32). A respeito disto, Gonçalves (2021) defende que “os registos, a documentação, precisam de estar acessíveis às crianças, à sua altura para que as possam observar e se reconheçam nos mais diversos momentos da jornada” (p. 133). De facto, ao envolver as crianças na construção da documentação pedagógica senti que as mesmas iam procurando analisar e conservar sobre a mesma, ou seja, começou a existir uma maior interação em que as crianças observavam e comentavam as imagens revendo-se no processo. Além disso, penso que a estética da documentação pedagógica é extremamente importante, no sentido em que cativa as crianças e provoca a sua curiosidade.

Uma das grandes aprendizagens que fiz durante esta PES, está relacionada com a construção do portefólio de aprendizagens. Segundo Cardoso (2013)

Um portefólio de evidencias de aprendizagem é uma coleção organizada e devidamente planeada de documentação recolhida pelo educador ao longo de um dado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e tão pormenorizada quanto possível das aprendizagens da criança em vários âmbitos (cognitivo, afetivo, social, motor, linguístico). (p. 88)

Importa referir que nos semestres anteriores também o fiz, porém, hoje, não me identifico com eles, pois, a meu ver é fundamental que integrem a voz das crianças e devem ser construídos com elas e as suas famílias, se estas o desejarem. Neste semestre, procurei construir um portefólio de aprendizagens de uma criança, com a própria e com a sua família. Ao incluir as escolhas e opiniões da criança “é uma forma de dar <voz> à criança, sobre as evidencias do que aprende” (Cardona et al., 2021, p. 94). Como referi numa das minhas reflexões semanais “A criança esteve sempre ocorrente da comunicação que se estava a estabelecer com a família e a mesma conversou com a sua família. Após isto, “a criança começou a chamar-me para que eu registasse diversos momentos com recurso a fotografias” (Anexo IV – Reflexão Individual de 29 e 30 de novembro de 2021), o que

me permitiu perceber que, desta forma, a criança estava muito entusiasmada com a construção do portefólio, juntamente com a sua família que frequentemente me enviava e-mails com fotografias e pequenas narrativas ou comentários da criança durante as suas conquistas (Anexo XI). Sinto que deste modo, aprofundei a ligação com a família daquela criança e com a própria criança e, concomitantemente, estava a promover o envolvimento da família no processo de desenvolvimento e aprendizagem daquela criança. Neste sentido, verifiquei que essa criança estava muito motivada e implicada nas atividades e nas suas descobertas diárias.

3 - REFLETINDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA

3.1 - Projeto “Como vamos fazer um teatro de sombras”

Considero fundamental refletir sobre o projeto desenvolvido pelo grupo de crianças, uma vez que, ocorreu num contexto diferente do projeto anterior e tive oportunidade de orientar o projeto individualmente, no sentido em que realizei a PES sem par pedagógico. Esta experiência foi extremamente rica para mim, pois, veio corroborar as minhas convicções relativamente à Abordagem de Projeto com crianças, que “promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores e professores” (Vasconcelos et al., 2012, p. 11).

Este projeto, surgiu dos interesses das crianças, dado que no período de observação várias crianças referiram que gostavam de aprender a fazer um teatro de sombras. Nasceu também da curiosidade do grupo, uma vez que no dia 6 de novembro, após ser contada a história “Os Cinco Mais Feioso” de Julia Donaldson, nasceu um grande interesse nas crianças sobre a savana e alguns animais. Durante a pesquisa encontramos um vídeo do Jardim Zoológico de Lisboa que apresentava um teatro de sombras, intitulado de “No Reino dos Animais”. Este teatro de sombras despertou a curiosidade das crianças e após alguma discussão surgiu a seguinte questão: “Como vamos fazer um teatro de sombras?” (M.) A partir daqui as crianças conversaram sobre o que sabiam e queriam saber acerca de um teatro de sombras. Leite et al. (1989) defende, que esta forma de trabalhar implica pesquisa, momentos destinados à planificação e intervenção a fim de se encontrar respostas aos problemas do interesse do grupo (como citado em Vasconcelos, 2011, p. 9).



Fotografia 6 - Visualização do teatro de sombras "No Reino dos Animais"

3.1.1 - Fase I - Definição do problema

O grupo de crianças encontrava-se curioso e motivado a descobrir como se pode fazer um teatro de sombras. Conforme Roberts (2021) “para iniciar um projeto é fundamental ter em consideração a organização (espaço/tempo) e os instrumentos de pilotagem (apoiam na operacionalização do projeto, planeamento/avaliação)” (p. 162). A respeito disto, de modo a organizar as ideias e o trabalho, sentiu-se a necessidade de planejar o projeto. Foi relevante começar por perceber o que sabiam as crianças naquele momento, para se definir o que queriam realmente saber. Na tarde de dia 6 de dezembro através da escuta e do registo escrito por parte da Auxiliar de Ação Educativa identificou-se as ideias e os conhecimentos das crianças acerca dos elementos característicos de um teatro de sombras, bem como, ficou estipulado como iriam descobrir a solução para o problema. De salientar que várias crianças reforçaram a mesma ideia, para demonstrarem que também já sabiam o que fora dito.

O que queremos saber?	O que já sabemos?
<ul style="list-style-type: none"> • “Como vamos fazer um teatro de sombras?” M. 	<ul style="list-style-type: none"> • “É preciso luz e escuro” – (A., V., M. e M.) • “Há fantoches que abrem a boca” – (Á.) • “Podemos usar as nossas mãos e o resto do corpo” – (V.) • “Tem de haver personagens e um cartão recortado com um pau” – (F.) • “É preciso um palco e um cenário” – (I. e J.) • “Tem de haver artistas e público” – (V. e M.)

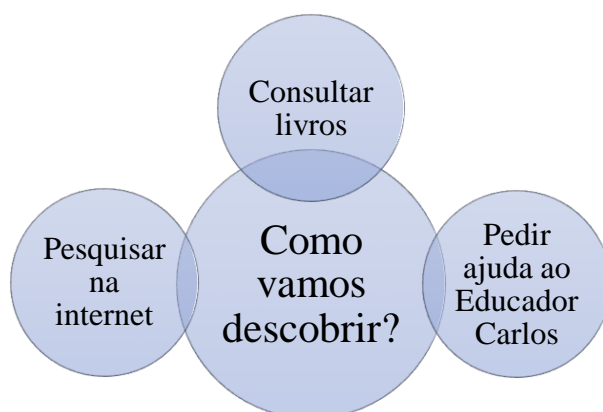
	<ul style="list-style-type: none"> • “Vamos precisar de vários materiais como: cartão, cola, lápis, ...” – (todos) • “Uma história” – (M.) • “Muita atenção e esforço” – (Todos)
--	---

Quadro 5 - Ideias das crianças sobre o sabiam e queriam saber acerca dos teatros de sombras

3.1.2 - Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho

De modo a encontrar respostas para o problema que se impunha, foi crucial discutir a forma com iríamos chegar à solução. As crianças decidiram que para descobrir como se faz um teatro de sombras, teriam de tentar fazer um e chegaram ao consenso que iriam recorrer às três ideias apresentadas no Esquema 2.

Durante as discussões que fomos tendo, foi unanime a escolha do local, que seria na savana e para tal as crianças quiseram conhecer melhor as savanas. Assim, o primeiro passo foi fazer uma investigação sobre as savanas para construir o guião para irem pedir ajuda ao Educador Carlos, que é especialista em histórias. Importa referir que a planificação do projeto foi feita com regularidade, dependendo da avaliação que ia sendo feita com as crianças, de modo, para que o decorrer do projeto estivesse em sintonia com as novas descobertas.



Esquema 2 – Ideias das crianças para a realização de um teatro de sombras

3.1.3 - Fase III – Execução

Como já referido, o grupo de crianças começou por fazer uma pesquisa, em livros e na internet, sobre a savana, no que concerne a aspetos relacionados com a fauna e a flora. Esta pesquisa realizou-se no dia 7 de dezembro, em pequenos grupos definidos pelas crianças. No final, cada grupo apresentou através dos registos aquilo que aprendeu e em

grande grupo foi decidido que iriam existir 3 personagens. Eu e a Auxiliar de Ação Educativa, ficámos encarregues de auxiliar os grupos a decifrar o que estava escrito nas enciclopédias.



Fotografia 7- Crianças a pesquisar sobre a savana



Fotografia 8 - Registos dos grupos de crianças acerca do que aprenderam

Posto isto, as crianças determinaram que era a altura de construir a história em conjunto. Neste dia, trouxe a estrutura do *Storyface*, com as personagens, uma vez que já sabia quais eram. Considero que foi crucial, dado que ajudou as crianças a organizarem as ideias e após este momento a recordarem a história. De um modo resumido, a história falava sobre a amizade e a importância da cooperação e colaboração. As crianças atribuíram nomes às personagens, sendo a zebra a Zéza, a girafa a Flor e o elefante o Trombetas. Para a escolha do título, algumas crianças fizeram sugestões e foi feita uma votação, sendo que o título eleito foi: “A Sombra da Savana”.

Neste dia, por acaso, o Educador Carlos veio cumprimentar-nos à nossa sala e as crianças explicaram o que estavam a fazer e pediram a sua ajuda. O Educador Carlos, entusiasmado questionou as crianças relativamente ao guião e explicou que o passo seguinte deveria ser pensar e construir os cenários, sendo que deu alguns exemplos para que as crianças decidissem qual queriam fazer, na medida em que decidiram que queriam utilizar as sombras do projetor. Mais tarde, conversei com o Educador Carlos que me

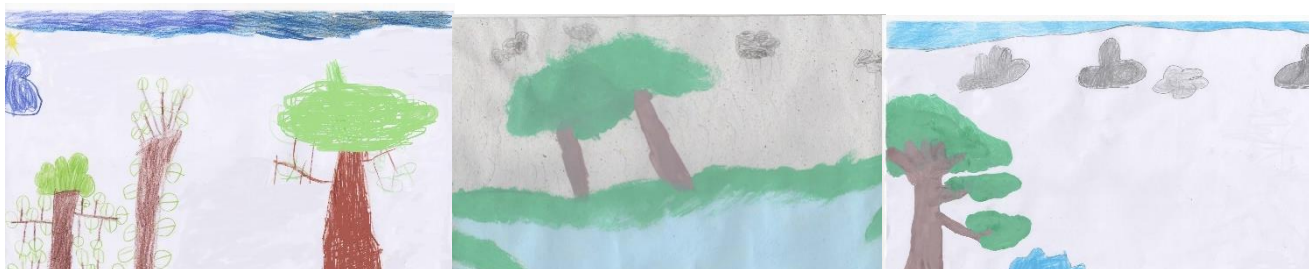


Imagem 1- Cenários para o teatro “A Sombra da Savana”

sugeriu a utilização dos desenhos das crianças para fazer os cenários, digitalizando-os para depois projetar o que permitiu utilizar as sombras dos fantoches. Nessa tarde, as crianças decidiram que os cenários seriam realizados a pares, visto que, deliberaram que seriam indispensáveis 3 cenários diferentes. As crianças é que escolheram as técnicas, nomeadamente, um grupo optou unicamente por lápis de cor, outro preferiu pintura com tintas e outro combinou as duas técnicas. Surgiu a necessidade de mostrar imagens reais da savana com o meu computador para que as crianças se inspirassem.

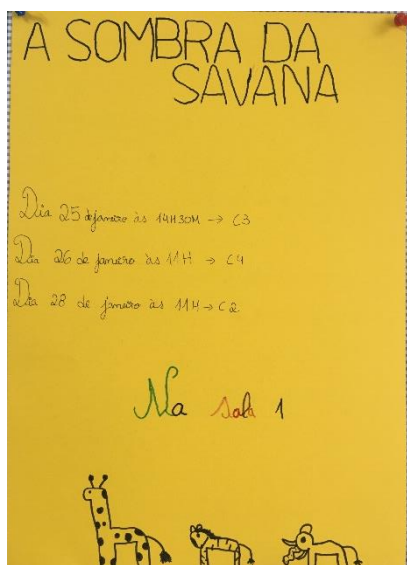
No dia 13 de dezembro, o Educador Carlos veio mostrar alguns fantoches e as crianças definiram que os seus seriam idênticos. Neste dia, as crianças determinaram que seriam as crianças mais novas que fariam os fantoches, sendo que umas desenhavam na cartolina preta com auxílio de um molde dos animais e outras picotavam. Em simultâneo, as crianças que quiseram, juntamente com a Auxiliar foram escrevendo na Documentação Pedagógica do projeto e resolveram pintar as letras de diversas cores. Este processo foi fundamental, para que as crianças percebessem o que constava na Documentação colocada no *placard* do projeto.

As crianças queriam enriquecer o seu teatro e resolveram falar com a Professora de música para que as ajudasse a contruir uma música para a apresentação e para finalizar o teatro. A Professora aceitou o desafio e construiu as músicas com o grupo. Além disso, quiseram incluir a Língua Gestual Portuguesa e falaram com a Professora que ensinou as crianças a dizer “A Sombra da Savana” para que os apresentadores fizessem os gestos na apresentação. A este respeito, Lopes da Silva (1998) assume que cabe ao educador ampliar a variedade do procedimento interativo, recorrendo a outros adultos da instituição ou da comunidade que possam enriquecer o projeto (p. 101).

As crianças decidiram que queriam fazer uma surpresa às famílias, mas queriam ir lançando umas pistas para que ficassem curiosas. Neste sentido, escrevemos um e-mail para despoletar o interesse das famílias, que revelaram que as crianças já tinham falado sobre o assunto e que estavam muito expectantes. Além disso, como se aproximava a interrupção letiva pedi às famílias que fossem contando a história com as crianças, para que não se esquecessem. Foi essencial o envolvimento das famílias, na medida em que, quando regressámos ao JI todas as crianças lembravam-se da história e conseguimos dar continuidade ao nosso projeto. O envolvimento e inclusão das famílias nas dinâmicas e projetos que se vivem no contexto escolar, permitem criar escolas amigas das famílias,

que se sentem acolhidas e terão maior motivação para participar ativamente (Mata & Pedro, 2021, p. 29). Além disso, o envolvimento familiar fortalece o entusiasmo das crianças pela aprendizagem e promove nos adultos uma maior compreensão relativamente à essência da aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Katz, 2016, p. 51).

No dia 18 de janeiro, ocorreram as primeiras explorações das sombras, bem como o primeiro ensaio. Neste dia, senti um grande entusiasmo por parte das crianças que viam o dia da estreia a aproximar. Aos modificarmos a nossa sala, para termos mais espaço e colocarmos as cadeiras para o público e o lençol branco no meio da sala, fomos chamando a atenção das outras Educadoras e crianças. Assim, as crianças quiseram fazer convites para irem entregar às outras salas, bem como colocar um cartaz na entrada para divulgar a peça de teatro.



Fotografia 9 - Cartaz de divulgação da peça de teatro exposto no átrio



Fotografia 10- Convites às outras salas e Educadores e Funcionária das AAAF

De salientar que existiram vários momentos de avaliação com as crianças, em que procurei saber o que pensavam e o que poderia ser melhorado antes da grande estreia. Foi interessante, perceber que as crianças foram referindo que os fantoches tinham de estar mais visíveis, que as crianças que davam voz às personagens tinham de falar mais devagar e que tinham de cantar sem gritar. Estes momentos de reflexão conjunta permitiram-nos olhar para o nosso trabalho e progredir. Cardona et al. (2021) corroboram estas ideias afirmando que

O acesso ao nível mais elevado de participação, em que as crianças são envolvidas no planeamento e avaliação do desenvolvimento do currículo, implica que o/a educador/a partilhe o seu poder com as crianças. Esta partilha assenta no reconhecimento de que as crianças são competentes e exige a criação de um clima relacional de abertura que lhes permita compreenderem que têm a liberdade para apresentarem as suas opiniões e sugestões e que estas são escutadas e tidas em conta. (p. 109)

3.1.4 - Fase IV – Resultados e Produtos/Divulgação/Avaliação

Os dias das apresentações estavam agendadas para os dias 25, 26 e 28 de janeiro, no entanto, só nos foi possível realizar os dois primeiros dias, visto que os casos de COVID-19 estavam a aumentar e várias crianças estavam em isolamento. Ainda assim, a felicidade e orgulho no próprio trabalho das crianças superou qualquer angústia.



Fotografia 11- Prestação do teatro "A Sombra da Savana" à sala 3

Durante estes dias, foi crucial o trabalho em equipa, quer entre os adultos quer entre as crianças. Pois, como já referi, vivíamos uma situação de grande imprevisibilidade em que várias crianças ficavam em casa, incluindo duas das personagens. Contudo, as outras crianças estavam extremamente bem preparadas e inteiradas das falas e duas crianças voluntariaram-se para substituir as que estavam a faltar. Neste momento, fiquei muito surpreendida e orgulhosa das crianças, pois souberam lidar com os imprevistos e resolveram a situação. Desta forma, percebi que o envolvimento era tanto que todas as crianças estavam preparadas para assumir qualquer papel.

Após as apresentações, deu-se um momento de balanço final, em que as crianças e nós adultos expusemos as nossas aprendizagens e opiniões. Uma das crianças exclamou “Gostei de ver os cenários que fizemos no teatro e de fazer os ensaios” “Foi um trabalho de equipa e foi difícil”, outra disse que “Aprendi a não mostrar a cabeça durante o teatro e a trabalhar mais em equipa e assim fazemos coisas mais giras” e outra disse “O nosso teatro de sombras foi perfeito, agora aprendi a fazer um”. Nesta fase de divulgação e avaliação é quando ocorre a “socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala do lado ..., as famílias” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

3.1.5 - Refletindo sobre o projeto

Entendo que esta forma de trabalhar e este projeto em específico, estimulou o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de um modo articulado e integrado. Foi tão rico e desafiador que permitiu realizar uma série de aprendizagens direcionadas para todas as Áreas de Conteúdo e Domínios. Nesta linha de pensamento, Katz et al. (1998) defendem que estes projetos “permitem integrar um conjunto diversificado de actividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação, comunicação” (p. 99).

O grupo de crianças manifestava muitas vezes, dificuldades em trabalhar em grupo principalmente em colaborar, cooperar e respeitar as opiniões diferentes das suas. Para a concretização do projeto as crianças tiveram de ser confrontadas, constantemente, com situações que exigiam cooperação e colaboração. Foi visível uma grande evolução neste sentido.

Foi crucial o envolvimento da comunidade educativa, de facto, enriqueceu o projeto e motivou, ainda, mais as crianças. A respeito disto, é imprescindível que as crianças e as suas famílias percecionem o trabalho cooperativo entre os Educadores e restante comunidade educativa na realização de projetos e outras iniciativas, ou seja, como se relacionam, devem observar o modo cuidado como os Educadores documentam o seu trabalho e como se encarregam das responsabilidades, desta forma o Educador representa um exemplo de conduta que impacta as crianças e para que entendam um mundo em que as pessoas se importam umas com as outras (Malaguzzi, 2016, p. 76).

Para a realização do projeto “Como vamos fazer um teatro de sombras?” foi essencial mobilizar aprendizagens que fiz com o projeto anterior, tal como a importância do envolvimento da comunidade e da família, nos projetos, a escuta ativa e a valorização e implementação das ideias das crianças, dado que são elas que conduzem e dão sentido aos projetos. Já com este projeto, aprendi a confiar mais nas crianças e na sua capacidade de resolver problemas, penso que é importante dar espaço às crianças para resolverem os problemas que emergem, em vez de resolvermos tudo por elas.

Em suma, acredito que a Abordagem de Projeto é uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos adultos envolvidos. Conforme defende Araújo (2021) esta forma de trabalhar com crianças propicia “contribuições importantes ao trazer a ideia da problematização como um caminho para a aprendizagem, ao possibilitar que as crianças entrem em contacto com determinado assunto a partir da realidade (p. 116). Com isto, permitimos às crianças serem agentes do próprio processo educativo e estimular a curiosidade que lhes é inata, dado que “A curiosidade é o ponto chave da agência da criança em seu processo de aprendizagem, e é também onde se instala o hábito da pergunta. São as perguntas que abrem portas para o pensamento” (Fochi, 2021, p. 152).

4 - A EDUCADORA DE INFÂNCIA QUE QUERO SER

Para finalizar este último capítulo, considero pertinente refletir sobre o perfil de Educador de Infância em que acredito e na Educadora em que me estou a transformar. Durante estes 3 semestres cruzei-me com pessoas e contextos que tanto me ensinaram e mostraram a beleza do mundo da EI. Se, no início deste mestrado, nutria uma paixão por esta área, hoje é algo bem mais profundo que me faz querer continuar e transformar.

Transformar, para mim é uma palavra valiosa que me acompanhou desde o primeiro dia. Acredito que estou em contante transformação, uma vez que, todos os dias estou a aprender. Esta postura leva-me a um ato de reflexão constante que me permite consciencializar do meu papel enquanto Educadora, permite-me perceber como posso melhorar a minha prática e transformá-la numa prática de qualidade, permite-me escutar e permite-me “manter o FOCO NA CRIANÇA e nas repostas às suas necessidades, à curiosidade, aos cuidados e às experiências quotidianas com vista ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada uma” (Costa, 2021, p. 104). Para que tudo isto seja possível, é imprescindível conhecer verdadeiramente as nossas crianças, pois é

esse conhecimento autêntico que orienta a nossa ação e que a desassossega, no sentido de traçar um caminho cheio de incertezas, conduzido pelas crianças (Inácio, 2021, p. 51).

A meu ver, ser Educador de Infância é acolher as crianças e as suas famílias, é dar colo e afeto quando necessário, é dar resposta adequada a todas as crianças, a fim de promover um ambiente seguro e relações de confiança. Ser Educador é valorizar o brincar, mas também, brincar com crianças, pois quando este observa e se envolve nas brincadeiras das crianças “sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

Aprendi que devo prezar a curiosidade, que é inata nas crianças, uma vez que se constitui como o ponto de partida para o conhecimento (Fochi, 2021, p. 152). Neste processo de busca pelo conhecimento importa ter em conta que tanto o Educador como a criança são detentores: de competências, de capacidade de agir, de aptidão para a colaboração e de direito à participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 12). Portanto, acredito que o Educador e as crianças são protagonistas do processo de desenvolvimento e aprendizagem, mas com papéis distintos.

Ao longo destas experiências fui aprendendo a implementar e a valorizar o ciclo interativo. A meu ver Cardoso (2013) descreve este ciclo de uma forma sucinta, mas que no fundo descreve a sua importância, sendo que através da constante reflexão e

com base na observação realizada, nos registos efetuados e nas realizações da própria criança que é possível avaliar o progresso daquela e perceber se a ação educativa está, de facto, a ir ao encontro das suas necessidades. Neste sentido, a documentação pedagógica é um ponto de partida para a planificação, para que as necessidades educativas da criança sejam atendidas. (p. 93)

O Educador tem um papel muito complexo que exige grande disponibilidade para escutar e acolher. É crucial que este tenha “abrangência de pensamento capaz de traduzir sinais das crianças, as ideias, as propostas e as descobertas delas, em cenários previsíveis, para por em prática um currículo emergente” (Leandro, 2013, p. 75). Penso que foi uma grande

aprendizagem que fiz, dado que as inseguranças levavam-me a seguir toda uma estrutura e muitas vezes não aproveitava momentos recheados de potencialidades.

Em suma, ser Educador tem muito que se diga, não há fórmulas maravilhosas nem receitas mágicas, tal como tantas vezes ouvi e hoje faz-me todo o sentido. É percorrer um caminho de incertezas, em que somos desafiados constantemente, dado que “não poderemos mudar o mundo, mas poderemos criar momentos especiais às crianças que passam o dia connosco” (Inácio, 2021, p. 59).

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização do presente relatório de PES, do mestrado em Educação Pré-Escolar, possibilitou-me refletir e rever aspetos cruciais no meu percurso durante a PES, nos contextos de Creche, JI I e II. Considero que redigir este relatório foi um grande desafio para mim, principalmente, a Dimensão Investigativa, porém, foi gratificante olhar para o meu percurso, repleto de aprendizagens significativas e dificuldades que foram sendo superadas, e perceber que após estes três semestres cresci e continuarei a crescer, quer ao nível pessoal quer ao nível profissional, que considero impossível desassociá-los.

Todas as aprendizagens efetuadas, despertaram o meu lado reflexivo, que cada vez mais ganha força. Essas aprendizagens levam-me a acreditar no poder da partilha e no poder da entreatajuda, pois estes dois conceitos, fizeram parte do meu desenvolvimento e permitem-me ser o que sou hoje.

Todo este percurso permitiu-me um novo entendimento de criança como agente no próprio processo educativo, mostrou-me a importância de escutar cada criança e dar sentido à sua voz. Além disto, aprendi a valorizar o envolvimento da família e procurar estabelecer uma relação de parceria, com o intuito de criar um ambiente harmonioso e de partilha.

O desejo de saber mais, não deve ser só estimulado nas crianças, nós, como exemplos para as crianças, devemos assumir que temos tanto para aprender e desejar querer saber mais todos os dias da nossa vida. É algo que levo daqui a noção de que todos os dias tenho muito para aprender, seja com colegas, com as crianças, através de bibliografia ou de situações. Assumo, que estou em constante metamorfose e desperta para melhorar a cada oportunidade.

O ensaio investigativo, permitiu-me entender as transições sob uma perspetiva que de outra forma não seria possível. Daqui levo um conjunto de aprendizagens e reflexões que me permitem querer investir nestes processos e aprender ainda mais, sempre com o intuito de promover um processo de transição benéfico para as crianças e para as suas famílias.

Cada pessoa e contexto com que me cruzei levaram-me a estabelecer convicções e crenças e a querer enveredar pelo mundo da Educação de Infância, com a vontade de querer melhorar e transformar, para que se escute e valorize cada criança e a sua família.

Findando este relatório, afirmo que fecho uma etapa com a certeza de que se vão abrir inúmeras portas no mundo da Educação de Infância e, agora, sinto-me preparada para enfrentar os novos desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Borges, M. (2021). Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Educação de Infância*, 124, 93-106.

Burg, L. C. (2012). Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. In A. S. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 88-101). Nova Harmonia.

Cardona, M. J. (2014). Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 25(2), 311–322. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2772>

Cardona, M. J. (coord.), Silva, L.S., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Cardoso, G. (2013). Avaliação em contextos socioconstrutivistas. In M. Oliveira, & A. S. Godinho (Orgs.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 81-94). Folheto Edições & Design e Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.

Castilho, A. M. M. (2012). Avaliação em Educação Pré-Escolar: dos fundamentos às práticas [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5894>

Costa, M. R. (2021). OuVer: escuta e participação da criança na Creche. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre Educação de Infância Cruzar Olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 100-110). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.

Dias, A. C. (2009). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6.ª Ed.). Editora Atlas.

Dias, D. S. (2014). De Bebê a Criança: Características e Interações. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 6(11), 488-502.
https://www.researchgate.net/publication/279931817_De_bebê_a_criança_características_e_interações

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso Editora.

Fochi, P. (2021). A aventura de aprender e conhecer o mundo. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre Educação de Infância Cruzar Olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 149-155). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Fonseca, V., Rodrigues, E., & Dias, I. S. (2015). Planificação em creche: evidências da prática (Portugal). *Zero-a-Seis*, 17(32), 154-169. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p154>

Forman, G. Lee, M., Wrisley, L., & Langley, J. (2016). A cidade da neve – aplicação da abordagem multissimbólica em Massachussetts. In C. Edwards, L. Gandini, L., & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança* (pp. 219-234). Penso Editora.

Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 81-106). Porto Editora.

Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (5.ª ed.). Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Gandini, L. (2016). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, L., & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança* (pp. 137-150). Penso Editora.

Gardner, H. (2016). Prefácio – Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, L., & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança* (pp. 13-16). Penso Editora.

Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.

Guerra, M. (2013). Unconventional materials at school: teaching experiences and educational potential. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(1), 105-120. <https://boa.unimib.it/handle/10281/45682>

Inácio, R. (2021). Há tanto a aprender com a Educação de Infância. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre Educação de Infância Cruzar Olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 48-62). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Junior, E. B. L., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(40), 36-51. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>

Katz, L. (2016). O que podemos aprender com Reggio Emilia?. In C. Edwards, L. Gandini, L., & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança* (pp. 37-56). Penso Editora.

Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação de Infância*. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento.

Leandro, M. E. (2013). Abordagem de projeto na educação pré-escolar. In M. Oliveira & A. S. Godinho (Orgs.), *Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp. 73-80). Folheto Edições & Design.

Lopes da Silva, I. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In L. Katz, J. B. Ruivo, M. I. R. Lopes da Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 91-119). Ministério da Educação Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

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

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2021). Intencionalidade educativa e gestão do currículo na educação pré-escolar: Ambiguidades e desafios na implementação das OCEPE. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre Educação de Infância Cruzar Olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 19-47). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, L., & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança* (pp. 57-98). Penso Editora.

Marchão, A. (2002). Continuidade Educativa nas 1^{as} Etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1º Ciclo). *Aprender*, 26, 4-8. [Visualização de Revista Aprender nº 26 \(setembro de 2002\) \(esep.pt\)](#)

Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Mazet, P., & Stoleru, S. (2003). *Psicopatologia do lactente e da criança pequena*. Climepsi.

Monge, M. G. (2002). Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico – uma perspectiva da continuidade educativa. *Aprender*, 26, 27-32. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>

Monge, G., & Formosinho, J. (2016a). Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho

(Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 131-148). Porto Editora.

Monge, G., & Formosinho, J. (2016b). A voz dos profissionais. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica* (pp. 173-196). Porto Editora.

Nabuco, M. E. M (2002). Transição do Pré-escolar para o Ensino Básico. *Aprender*, 26, 55-61. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.

Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. CERCICA.

Oliveira, L. M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 118-127.

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. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/419/CINCO>

Oliveira, L. M., & Lopes da Silva, I. (2016). Entre os Jardim de Infância e a Escola do 1.º CEB – o olhar das crianças face à transição para a escolaridade obrigatória. In J. Pinhal, F. A. Costa, & A. R. Faria (Orgs.) *As pedagogias na sociedade contemporânea desafios às escolas e aos educadores* (pp. 981-993). AFIRSE Portugal Instituto de Educação da Universidade do Lisboa.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, M. A. Pinazza, & T. Morchida (Orgs.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Artmed Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações

metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-30). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da associação criança. In M. Oliveira & A. S. Godinho (Orgs.), *Práticas Pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp. 57-72). Folheto Edições & Design.

Oliveira-Formosinho, Oliveira, J., & Monge, G. (2016). *Transição entre ciclos educativos*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma Abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>

Papalia, D. E. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano*. AMGH.

Quinquiolo, N. (2017). O Papel do Professor como Mediador de Conflitos entre Crianças da Educação Infantil. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano* - UNITAU, 10 (1), 116-125.
https://www.researchgate.net/profile/Natalia_Quinquiolo/publication/320863573_O_Papel_do_Professor_como_Mediador_de_Conflitos_entre_Crianças_da_Educação_Infantil/links/59ff24baa6fdcca1f29d630c/O-Papel-do-Professor-como-Mediador-de-Conflitos-entre-Crianças-da-Educação-Infantil.pdf

Rinaldi, C. (2016). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini, L., & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança* (pp. 107-116). Penso Editora.

Roberts, P. (2021). Desafios de um Recomeço. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre Educação de Infância Cruzar Olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 156-166). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular – Para a Autonomia das Escolas e dos Professores*. Direção-Geral da Educação-Ministério da Educação.

Schiabel, D., & Felício, H. M. S. (2016). A autonomia do professor na (re)construção do currículo escolar. In J. Pinhal, F. A. Costa, & A. R. Faria (Orgs.) *As pedagogias na sociedade contemporânea desafios às escolas e aos educadores* (pp. 872-885). AFIRSE Portugal Instituto de Educação da Universidade do Lisboa.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular como 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.

Siegel, D. J. & Bryson, T. P. (2018). *O Cérebro da Criança: 12 Estratégias Revolucionárias para Treinar o Cérebro em Desenvolvimento do Seu Filho*. Casa das Letras.

Silva, M. C. & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmento., F.I. Ferreira., R. Madeira (Org.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra*, 9, 111-118. http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf

Social, S. (2011). *Manual de processos-chave creche*. (2ª Edição). Instituto da Segurança Social.

Sousa, F. (2018). O currículo para a educação pré-escolar entre o específico e o comum: o caso das OCEPE. *Revista de Estudos Curriculares*, 9 (1), 24-44. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/4826>

Staal, L. A. (2000). The Story Face: An Adaptation of Story Mapping That Incorporates Visualization and Discovery Learning to Enhance Reading and Writing. *The Reading Teacher*, 54 (1), 26-31. <http://www.jstor.org/stable/20204874>

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20. <http://hdl.handle.net/10400.21/1683>

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear*

Aprendizagens, Integrar Metodologias. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Legislação

Decreto-lei n.º 55/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>

Despacho n.º 5220/97 do Ministério da Educação - Secretário de Estado da Educação e Inovação. (1997). Diário da República: II Série, n.º 178/1997. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf

Despacho n.º 6478/2017 do **Gabinete** do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II Série, n.º 143/2017. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Lei n.º 5/97 do Ministério da Educação. (1997). Diário da República: I-A Série, n.º 34/1997. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Lei n.º 46/86 do Ministério da Educação. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237/1986. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

ANEXOS

ANEXO I - REFLEXÃO SEMANAL DE 6, 11, 12 E 13 DE JANEIRO DE 2021

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, referente ao dia 6 de janeiro em que fui a Mestranda Interveniante e à semana de 11 a 13 em que foi a minha colega a Mestranda Interveniante. Primeiramente irei apresentar uma pequena contextualização relativamente às atividades que foram feitas em cada um dos dias e seguidamente procurarei refletir sobre situações, que me foram mais significativas, nomeadamente, relacionadas com a gestão de conflitos, intencionalidades educativas e planificação.

No que concerne ao dia 6 de janeiro, importa referir que as crianças fizeram pinturas recorrendo a diversas tintas, pincéis e folhas de papel, uma vez que, em momentos anteriores observámos e registámos comportamentos que nos levam a crer que as crianças revelam um grande interesse em fazer pinturas. Após a pintura, as crianças pintaram uma das mãos ou ambas (dependia da vontade de cada uma) e carimbaram-na num papel cenário, que ficou exposto em frente à janela onde os pais vão buscar as crianças, permitindo assim, a sua visibilidade. Na semana de 11 a 13 de janeiro, as propostas centraram-se nos animais, nos dois primeiros dias a proposta realizou-se no atelier em que foi necessário recorrer à luz negra e a uma grande caixa com papel cortado em fitas finas em que os animais estavam embrulhas com papel de alumino ou película aderente para que as crianças os desembrulhassem. No dia 13 a proposta foi pensada para que se alertasse as crianças para a importância de preservar a vida animal, não fazendo mal aos animais nem colocando lixo no chão.

No que diz respeito à gestão de conflitos, devo referir que tem sido um dos assuntos com os quais me tenho debatido ultimamente. Diariamente, é bastante frequente que ocorram conflitos, pelos diversos motivos entre as crianças e após algumas observações do professor Miguel Oliveira, das aulas da Unidade Curricular de Didática da Creche e principalmente estes dias, que na minha opinião ocorreram imensos conflitos, comecei a refletir se a minha postura e intervenção seriam as mais corretas. Com alguma pesquisa e reflexão percebi que tenho muita tendência em ser eu a resolver os conflitos das crianças, sem lhes dar oportunidade de se resolverem por elas mesmas, e isso não está correto. Os conflitos devem ser vistos como algo natural, uma vez que as crianças passam imenso tempo nas escolas é normal que ocorram situações de conflitos (Quinquiolo, 2017, p.120). Morgado e Oliveira (2009) defendem que é necessário que as crianças passem por

situações de conflito, para que possam aprender a resolver os seus problemas sozinhas sem se sentirem frustradas (como citado em Quinquilo, 2017, p.120), devemos então olhar para os conflitos como uma situação de aprendizagem em que as crianças podem desenvolver competências que as permitam lidar com estas situações de forma mais positiva sem recorrer à violência. Considero que o Educador adote uma postura de mediador e não de solucionador, criando um ambiente favorável para que resolva a situação e que as crianças compreendam como podem resolver a situação pacificamente (*Idem*, p. 121).

No que concerne às intencionalidades educativas, importa referir que estas caracterizam o Educador quando à sua atividade profissional, impondo-lhe uma reflexão sobre as suas conceções e valores implícitos nas finalidades das suas práticas (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Na realidade é a intencionalidade que atribui significado à ação, ou seja, o Educador tem de saber o porquê e o que pretende alcançar com determinada ação (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). No que diz respeito à intencionalidade educativa, ainda se constitui uma dificuldade para mim, na medida em que sinto alguma dificuldade em aplicar a intencionalidade educativa numa atividade, ou seja, eu penso numa intencionalidade e pretendo que as crianças desenvolvam determinadas competências e muitas vezes, ou desenvolvem muitas mais ou a proposta não era adequada para desenvolver essas competências.

No meu entender, as nossas planificações têm sofrido imensas alterações desde o início, temos colocado em prática todas os comentários que temos recebido de forma a evoluirmos para uma planificação completa e adequada ao grupo de crianças. Em termos de estrutura, as nossas planificações têm evoluído positivamente, sendo que era uma das nossas dificuldades. Planificar “implica que o/a Educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 15), penso que este exercício de refletir relativamente às intenções educativas e aos interesses e necessidades do grupo, tem sido um exercício constante e que irá progredindo com a experiência.

Referências Bibliográficas

Quinquiolo, N. (2017). O Papel do Professor como Mediador de Conflitos entre Crianças da Educação Infantil. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano* – *UNITAU*, *10* (1), 116-125.
https://www.researchgate.net/profile/Natalia_Quinquiolo/publication/320863573_O_Papel_do_Professor_como_Mediador_de_Conflitos_entre_Criancas_da_Educacao_Infantil/links/59ff24baa6fdcca1f29d630c/O-Papel-do-Professor-como-Mediador-de-Conflitos-entre-Criancas-da-Educacao-Infantil.pdf

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

ANEXO II - REFLEXÃO SEMANAL DE 10 A 12 DE MAIO DE 2021

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância, que decorre no Jardim de Infância da Barreira. Esta diz respeito à semana de 10 a 12 de maio em que a minha colega foi a mestranda interveniente e visa a reflexão relativa a algumas situações vivenciadas no decorrer desta semana, nomeadamente, aspetos a melhorar, a importância da brincadeira com os pares e a brincadeira na rua. Ao longo das semanas sinto que temos vindo a progredir, no sentido, em que acatamos as críticas que nos são apontadas quer pela educadora cooperante quer pelo professor supervisor e através da reflexão identificamos aspetos a melhorar e procuramos encontrar soluções para esses aspetos. Penso que até aqui é de salientar a nossa evolução no que concerne à planificação ao nível estrutural e ao seu conteúdo. No dia 11 de maio, no momento de brincadeira livre, uma das crianças veio ter comigo e mencionou que estava aborrecida por brincar com o castelo e que ia brincar com outra coisa. Nesse mesmo instante, outra criança começou a brincar com castelo e a criança que havia dito que não ia brincar mais com o castelo, referiu que afinal queria brincar e voltou à mesma brincadeira, agora com o amigo. Esta situação num primeiro momento não me fez sentido algum, mas ao observar a criança que, primeiramente, estava aborrecida a brincar sozinha e depois a brincar com a outra já muito divertida e envolvida comecei a pensar nesta situação de uma forma mais profunda. Ou seja, apesar da criança primeiro preferir brincar sozinha (pouquíssimo tempo), rapidamente percebeu que precisava de algo e esse algo era a socialização, porque depois de se ter juntado outra criança à brincadeira com o castelo, estiveram as duas imenso tempo a brincar. Nesta linha de pensamento, Neto (2020) afirma que “Brincar é importante porque o nosso cérebro é social e aprende com o cérebro dos outros” (Neto, 2020, p. 42). Considero fundamental destacar a importância de brincar no exterior, na medida em que constatei a imensa felicidade das crianças, nos momentos em que isso foi possível. No dia 12, o estado do tempo estava instável por esse motivo as crianças só brincaram no exterior na hora de almoço, esse momento foi estendido por mais algum tempo, sendo que eu e a minha colega concordámos que seria proveitoso deixar as crianças brincarem livremente por mais tempo do que aquele que tinha sido planificado. Posto isto, fomos para a sala e foi feito um jogo em grande grupo e seguiu-se a habitual conversa sobre o que é que as crianças gostariam de fazer na semana seguinte, como forma de as envolvermos na planificação. Após isto, em reflexão com a minha colega, percebemos que deveríamos ter

planificado as atividades de outra forma para que as crianças não passassem tanto tempo sentadas e mais tempo a brincar, pois em concordância com Neto (2020) “brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros” (p. 37).

Referências Bibliográficas

Mendonça, C. N. (2013). A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil. EDUCERE - XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 23802- 23812.

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

Contextualização (17, 18 e 19 de maio)

As propostas da presente semana surgiram num momento de brincadeira livre em que algumas crianças estavam a brincar com fantoches e queriam dar voz ao que estava a acontecer, sendo que pediam à mestranda interveniente para fazer perguntas de modo a estabelecer um diálogo com os fantoches. Seguidamente, a mestranda perguntou se as crianças gostavam de dar vozes a personagens ao que, prontamente, responderam que sim, então a mestranda perguntou e se estas gostariam de dar voz a um filme, por exemplo, ao que demonstraram muito entusiasmo. Nesse mesmo dia, no momento de balanço diário as mestrandas perguntaram às crianças o que gostariam de fazer na próxima semana e estas responderam que gostavam de fazer as vozes de um filme e um teatro. Os dias 17 e 18 de maio, serão dedicados à criação do áudio para a curta-metragem “La Luna”, estão planeados dois dias de modo a dar tempo às crianças para não as apressar neste novo desafio. Será fundamental, num primeiro momento, a visualização da curta-metragem completa para que as crianças se vão apropriando da mesma e tirando as suas próprias ideias. Seguidamente, existirá um momento em que as crianças revirão a curta-metragem por partes, para que observem com mais atenção e reflitam sobre pequenos detalhes que não tenham observado. Será importante dividir em grupo as gravações, visto que são 25 crianças, deste modo será mais proveitoso fazer com grupos de 4 ou 5 crianças para a mestranda interveniente possa responder a todas de forma equalitária. Consideramos que o “(...) papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber: o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9). Além disso entendemos como essencial a promoção da literacia fílmica desde tenra idade no sentido em que “(...) é requisito essencial para um entendimento da informação que interrupta e inevitavelmente é transmitida pelos media acerca do mundo à nossa volta (Duarte, 2002, p. 126), deste modo as crianças serão cidadãos mais atentos, críticos e reflexivos. O dia 19 será destinado ao conto da história “A que Sabe a Lua?” com recurso a fantoches, sendo de realçar a opção de se recorrer aos três momentos distintos descritos na planificação, entendemos que este processo “(...) permite fasear o processo interpretativo, possibilitando tirar partido da leitura e da interação com as crianças” (Ramos & Silva, 2014, p.152). Segue-se o teatro em que as crianças terão voz ativa, uma vez que, as decisões relativas à organização do teatro serão das crianças, a mestranda interveniente será apenas mediadora, é ainda de salientar

o facto de não constarem materiais para a realização do mesmo, com o intuito de estimular a criatividade das crianças. O teatro constitui uma das linguagens artísticas que “(...) são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças (...)” (Silva et al., 2016. p. 47).

Planificação 17 de maio de 2021

Educadora Cooperante: Vera Lopes Mestranda interveniente: Sónia Marques	N.º de crianças: 25 Idades: 4, 5 e 6 anos	Sexo: 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Descrição da Proposta Educativa
<p><u>Área da Formação Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorizar e respeitar cada criança, manifestando essa atitude de modo, a que constitua um modelo da relação entre crianças; - Escutar atentamente cada criança nos momentos em que partilha o que entende nos diferentes momentos da curta-metragem; - Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que entende da curta-metragem. <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, nos momentos de conversa e jogo em grande grupo sobre a curta-metragem; - Incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências, relativamente ao que viu e percebeu da curta-metragem, motivando as crianças que normalmente não se expressam tão facilmente. - Disponibilizar material que promove desenvolvimento da linguagem (curta-metragem). <p>Domínio da Educação Artística/ Subdomínio das Artes Visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ambiente educativo de forma a 	<p><u>Área da Formação Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros, nomeadamente, na conversa sobre o que entendem as crianças da curta-metragem. - Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas, especificamente para a organização da construção do áudio; - Colaborar nas propostas de pequeno grupo (realização do áudio) e de grande grupo (discussão e decisões de como se concretizará o processo), cooperando no desenrolar do processo e no produto final; <p><u>Expressão e Comunicação</u></p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar a linguagem oral, exprimindo-se sobre o que entende da curta-metragem; - Utilizar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções nomeadamente expressar a sua opinião e dar voz às personagens da curta-metragem; - Escutar os outros e respondendo adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo, no momento de partilha sobre o que entenderam da curta- 	<p>9h30m às 9h50m: Visualização da curta-metragem “La Luna”</p> <p>Após as rotinas matinais, a mestranda interveniente irá relembrar as crianças relativamente ao que indicaram querer fazer durante a semana. Após isto, será projetada na tela a curta-metragem “La Luna” do Plano Nacional de Cinema.</p> <p>11h às 11h45m: Discussão sobre o que entendem as crianças da curta-metragem</p> <p>De modo a que as crianças observarem com atenção distintos aspetos da curta-metragem, a mestranda interveniente irá passar pequenos excertos da mesma, para que as crianças revejam, pensem e comuniquem o que entendem e acham que as personagens pensam. Posto isto, será lançado um desafio que consistirá na atribuição de vozes e sons à curta-metragem à luz do que pensam e interpretam as crianças, ou seja, as crianças darão voz à curta-metragem tendo em conta o que pensam. Será realizado por todo o grupo, no entanto, para permitir que todos tenham voz, serão divididos nos habituais grupos¹, em que cada grupo se ocupará de aproximadamente 1 minuto, enquanto os restantes estão em brincadeira livre.</p> <p>14h15m às 15h10m: Continuação da construção do áudio para a curta-metragem</p> <p>Será dada continuidade ao que foi iniciado na parte da manhã.</p>

<p>promover a exploração e conhecimento das artes visuais, disponibilizando a curta-metragem “La Luna” de elevada qualidade e acessível às crianças e promover situações que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas, sobretudo a possibilidade de as crianças darem voz às personagens.</p>	<p>metragem e no de balanço diário.</p> <p>Domínio da Educação Artística/ Subdomínio das Artes Visuais</p> <p>-Apreciar e criar através do contacto e observação da curta-metragem, descrevendo, analisando e refletindo sobre o que vê;</p>	<p>15h10m às 15h30m: Balanço diário</p> <p>A mestranda interveniente questionará as crianças relativamente ao que que aprenderam e onde sentiram mais dificuldades ao darem voz a uma curta-metragem.</p>
<p><u>Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Físicos:</u> Sala de atividades e espaço exterior • <u>Humanos:</u> Educadora, Auxiliar e Mestrandas • <u>Materiais:</u> Curta-metragem “La Luna”, telemóvel (gravador), computador com aplicação para unir os áudios ao vídeo, projetor e tela. 		
<p><u>Avaliação:</u></p> <p>Quem avalia? As crianças do grupo e as Mestrandas</p> <p>Quem é avaliado? O grupo de crianças, as propostas e as Mestrandas</p> <p>Como avalia? Observação direta e escuta ativa para registar evidências através de notas de campo, registos fotográficos e vídeos.</p> <p>O que avalia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O grupo de crianças demonstra ser capaz de comunicar o que entendeu após o visionamento da curta-metragem “La Luna”? • O grupo de crianças demonstra respeito pelo outro e pelas suas opiniões, nos momentos de partilha sobre o que perceberam e na organização da construção do áudio? • O grupo de crianças demonstra ser capaz de descrever, analisar e refletir sobre o que viu? • O grupo de crianças demonstra ser capaz de refletir e avaliar o áudio? 		

Educadora Cooperante: Vera Lopes Mestranda interveniente: Sónia Marques	N.º de crianças: 25 Idades: 4, 5 e 6 anos	Sexo: 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Descrição da Proposta Educativa
<p><u>Área da Formação Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorizar e respeitar cada criança, manifestando essa atitude de modo, a que constitua um modelo da relação entre crianças; - Escutar atentamente cada criança nos momentos em que partilha o que entende nos diferentes momentos da curta-metragem; <p>Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que entende da curta-metragem.</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover, oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, nos momentos de conversa e jogo em grande grupo sobre a curta-metragem; - Incentivar cada criança a expor as suas ideias e experiências, relativamente ao que viu e percebeu da curta-metragem, motivando as crianças que normalmente não se expressam tao facilmente. -Disponibilizar material que promove desenvolvimento da linguagem (curta-metragem). <p>Domínio da Educação Artística/ Subdomínio das Artes Visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ambiente educativo de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais, disponibilizando a curta-metragem “La Luna” de elevada qualidade e acessível às crianças e promover situações que permitam a utilização de 	<p><u>Área da Formação Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter e justificar as suas opiniões, aceitando também as dos outros, nomeadamente, na conversa sobre o que entendem as crianças da curta-metragem. <p>Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas, especificamente para a organização da construção do áudio;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar nas propostas de pequeno grupo (realização do áudio) e de grande grupo (discussão e decisões de como se concretizará o processo), cooperando no desenrolar do processo e no produto final; <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar a linguagem oral, exprimindo-se sobre o que entende da curta-metragem; -Utilizar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções nomeadamente expressar a sua opinião e dar voz às personagens da curta-metragem; -Escutar os outros e respondendo adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes, tanto em situações de comunicação individual como em grupo, no momento de partilha sobre o que entenderam da curta-metragem e no de balanço diário. <p>Domínio da Educação Artística/ Subdomínio das Artes Visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - -Apreciar e criar através do contacto e 	<p>9h45m às 9h50m: Conversa sobre o áudio de “La Luna”</p> <p>Após as rotinas, será iniciada uma conversa sobre o que já foi feito no dia anterior de modo a situar as crianças, que ainda não participaram na construção do áudio, relativamente ao que já foi feito.</p> <p>11h às 11h45m: Continuação da construção do áudio para a curta-metragem “La Luna”</p> <p>Após algum tempo de brincadeira livre de todas as crianças, será retomada a construção do áudio por grupos, tal como no dia anterior.</p> <p>14h às 15h: Continuação da construção do áudio para a curta-metragem “La Luna”</p> <p>As crianças que ainda não tiveram oportunidade de dar voz às curta-metragem deverão fazê-lo.</p> <p>15h às 15h30m: Apresentação do resultado final e balanço</p> <p>No caso de o áudio estar concluído, neste tempo será apresentado o resultado final, para que as crianças apreciem o seu trabalho.</p> <p>Se ainda não tiver concluído, este tempo será dedicado à reflexão sobre as aprendizagens e dificuldades sentidas pelas crianças e a construção do áudio será terminada no dia seguinte</p>

diferentes modalidades expressivas, sobretudo a possibilidade de as crianças darem voz às personagens.	observaçãoda curta-metragem, descrevendo, analisando e refletindo sobre o que vê	
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Físicos:</u> Sala de atividades e espaço exterior • <u>Humanos:</u> Educadora, Auxiliar e Mestrandas • <u>Materiais:</u> Curta-metragem “La Luna”, telemóvel (gravador), computador com aplicação para unir os áudios ao vídeo, projetor e tela. 		
<p>Avaliação:</p> <p>Quem avalia? As crianças do grupo e as Mestrandas</p> <p>Quem é avaliado? O grupo de crianças, as propostas e as Mestrandas</p> <p>Como avalia? Observação direta e escuta ativa para registar evidencias através de notas de campo, registos fotográficos e vídeos.</p> <p>O que avalia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O grupo de crianças demonstra ser capaz de comunicar o que entendeu após o visionamento da curta-metragem “La Luna”? • O grupo de crianças demonstra respeito pelo outro e pelas suas opiniões, nos momentos de partilha sobre o que perceberam e na organização da construção do áudio? • O grupo de crianças demonstra ser capaz de descrever, analisar e refletir sobre o que viu? • O grupo de crianças demonstra ser capaz de refletir e avaliar o áudio? • O grupo de crianças demonstrar se capaz de se expressar relativamente ao resultado final e ao que sentirão na construção do mesmo? 		

Educadora Cooperante: Vera Lopes Mestranda interveniente: Sónia Marques	N.º de crianças: 25 Idades: 4, 5 e 6 anos	Sexo: 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino
Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Descrição da Proposta Educativa
<p><u>Área da Formação Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar atenta a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente nos momentos de trocas de conhecimentos sobre as emoções; - Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente, principalmente no momento de leitura da história e na organização do teatro. <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envolver a crianças no desenvolvimento de situações de representação dramática: conceção (guião), planeamento (previsão de materiais acessíveis e recursos necessários, inventariação e distribuição de tarefas...), execução do projeto e sua avaliação; - Apoiar as propostas das crianças de modo a promover uma representação dramática mais complexa. <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, em grande grupo. 	<p><u>Área da Formação Pessoal e Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas na organização do teatro; - Colaborar nas propostas de grande grupo (discussão e decisões de como se concretizará o processo), cooperando no desenrolar do teatro; - Avaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos e ações, bem como os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar, na construção do teatro. <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar personagens da história “A que Sabe a Lua?” e a própria história (fio condutor); - Expor e discutir ideias e propor soluções para os desafios criativos que surgirão relativamente à realização da representação dramática da história “A que Sabe a Lua?”; <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a linguagem oral, exprimindo a sua opinião sobre como poderá ser apresentado o resultado final do projeto; - Utilizar a linguagem oral para comunicar o que sente. 	<p>9h45m às 9h50m: conto da história “A que Sabe a Lua?”</p> <p>Será contada a história “A que Sabe a Lua?” com recurso a fantoches dos animais que entram na história, sendo eles: a tartaruga, a zebra, a raposa, o elefante, o rato, o leão, o macaco, o peixe e a girafa.</p> <p>A leitura da história será dividida em 3 momentos: pré-leitura (introdução e apresentação do livro), leitura (acompanhada de questões) e pós-leitura (pedir comentários).</p> <p>Este tempo poderá ser dedicado à conclusão do áudio da curta-metragem caso ainda não esteja.</p> <p>13h45m às 15h: Elaboração do teatro por parte das crianças</p> <p>As crianças deverão organizar-se com auxílio da mestranda interveniente, de modo a representar a história.</p> <p>Deverão ser definidas as personagens principais (animais referidos acima), a lua e público. Aqui é importante que as mestrandas sejam flexíveis, no sentido de escutar as propostas das crianças (por exemplo poderão sugerir a existência de duas luas visto que no final é referido que a lua reflete na água).</p> <p>Posto isto, será apresentado o teatro.</p> <p>15h10m às 15h 30m: Balanço diário</p> <p>As crianças deverão referir o que é que aprenderam neste dia e o onde sentirão dificuldades.</p>

Recursos:

- **Físicos:** Sala de atividades e espaço exterior
- **Humanos:** Educadora, Auxiliar e Mestrandas
- **Materiais:** Livro “A que Sabe a Lua?” e fantoches.

Avaliação:

Quem avalia? As crianças do grupo e as Mestrandas

Quem é avaliado? O grupo de crianças, as propostas e as Mestrandas

Como avalia? Observação direta e escuta ativa para registar evidências através de notas de campo, registos fotográficos e vídeos.

O que avalia?

- O grupo de crianças demonstra respeito pelo outro e pelas suas opiniões, nos momentos de partilha e de organização do teatro?
- O grupo de crianças demonstra ser capaz de propor sugestões para a organização e elaboração do teatro?
- O grupo de crianças demonstra ser capaz de refletir sobre o processo e produto final (teatro)?

Referências Bibliográficas

Casarosa, E. (2011, setembro 6). *La Luna* [curta-metragem]. Retirado de [https://www.youtube.com/watch?v=Pe7Uip-](https://www.youtube.com/watch?v=Pe7Uip-tX9Q)

[tX9Q](#)Duarte, R. (2002). *Cinema e Educação: refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Grejniec, M. (2003). *A que Sabe a Lua?*. Kalandraka: Matosinhos.

Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH Editora

Ramos, A. M. & Silva, R. S. (2014). *Leitura do Berço ao Recreio – Estratégias de Promoção da Leitura com Bebés*. In F. Leopoldina Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (coords.), *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler* (pp. 149- 174). Coimbra: Edições Almedina, SA.

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

Anexos

Grupo I – Afonso, Gabriel Borges, Matilde Aires e

Carolina. Grupo II – Tiago, Rodrigo, Íris, Diana e

Eduardo.

Grupo III – Amora, Xavier, Laura Margarida e Matilde

Santos. Grupo IV – Antónia, Luana, João e Valerie.

Grupo V – Viktória, Laura Sofia, Duarte e Filipe.

Grupo VI – Santiago, Leonor, Gabriel Almeida e Matilde Moniz.

ANEXO IV - REFLEXÃO SEMANAL DE 29 E 30 DE NOVEMBRO DE 2021

Este documento surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, inserida no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Com este, pretendo refletir sobre os dias 29 e 30 de novembro, em que desempenhei o papel de observadora e auxiliiei a Educadora cooperante nas suas propostas. Durante estes dois dias, a Educadora planeou fazer atividades em pequenos grupos enquanto as outras crianças brincavam livremente nas diversas áreas da sala e nesses momentos as crianças procuravam inserir-me nas suas brincadeiras. Nesta UC é proposto às mestrandas que construam um portefólio com uma criança. De acordo com Silva e Craveiro (2014) “o portefólio enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho.” (p. 36). Considero que esta participação requer que o Educador conceda oportunidades de escolha e de manifestação de opiniões relativamente ao próprio portefólio, só assim poderá ser um portefólio autêntico e que transparece verdadeiramente as aprendizagens da criança. Para a construção do mesmo, primeiramente, conversei com a criança que selecionei, expliquei-lhe o que é um portefólio e que gostaria que ela tivesse um papel ativo na sua construção. Seguidamente, com a consonância da criança, enviei um e-mail aos familiares expondo a situação e mencionado que seria pertinente que estes colaborassem na construção do portefólio. A família mostrou grande entusiasmo pelo envolvimento na situação alertando para a preservação da imagem da criança. A criança este sempre ocorrente da comunicação que se estava a estabelecer com a família e a mesma conversou com a sua família. Após isto, a criança começou a chamar-me para que eu registasse diversos momentos com recurso a fotografias. Nesta linha de pensamento, considero importante salientar o envolvimento da família na construção da avaliação da criança, neste caso, do portefólio, dado que “o processo de seleção de evidências deve ser partilhado, partilhado pela criança, pelo educador e pela família.” (Gomes, 2021, p. 142).

Referências Bibliográficas

Gomes, B. (2021). Tornar Visível a Aprendizagem da Criança: A Construção do Portefólio em Educação de Infância. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (orgs.), *Diálogos sobre Educação de Infância* (pp- 139-148). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Silva, B., & Craveiro, C., (2014). O portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero a Seis*, 1(29), 33-53. [O Portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. | Zero-a-Seis \(ufsc.br\)](#)

ANEXO V - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ex. ^{mos} Encarregados de Educação,

O meu nome é Sónia Marques, sou estudante do mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Politécnico de Leiria. Neste momento estou a desenvolver uma investigação em contexto de Jardim de Infância, para a obtenção do grau de mestre. A minha investigação tem como finalidade perceber que aspetos poderão influenciar as expectativas das crianças no processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, gostaria de contar com a participação do seu/sua educando/educanda nesta investigação, uma vez que se encontra prestes a transitar para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, irei realizar uma entrevista gravada, de modo a recolher dados imprescindíveis à investigação. Todos os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e serão utilizados apenas os fins aqui descritos.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Sónia Fernandes Marques _____

Com o conhecimento da Educadora do grupo _____

Eu _____, Encarregado/a de Educação de _____ declaro que tomei conhecimento desta informação e aceito que o/a meu/minha educando/educanda participe nesta investigação.

ANEXO VI - GUIÕES DE ENTREVISTAS

Guião da entrevista à Educadora do grupo de Crianças que irá transitar para o 1.º CEB

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

Problemática: “Que aspetos poderão influenciar as expectativas das crianças na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulários de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada	- Explicar os motivos da entrevista; - Assegurar o anonimato; - Dar a conhecer os objetivos do estudo;	- Proporcionar um ambiente favorável à entrevista, para que a entrevistada se sinta confortável;
B Percurso profissional	- Conhecer características pessoais e profissionais do entrevistado	- Habilitações Académicas; - Fatores para ingressar na área profissional; - Tempo de serviço; - Tempo de serviço na instituição;	- Pretende-se que a entrevistada dê a conhecer o seu percurso profissional

		<ul style="list-style-type: none"> - Se ao longo da sua carreira fez formação sobre transições; - Se existiram momentos significativos referentes à transição e quais; 	
<p style="text-align: center;">C</p> <p>Relação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião da entrevistada sobre o 1.º CEB - Conhecer possíveis contactos entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB - Conhecer o trabalho da entrevistada no que se refere à transição 	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião quais os objetivos da Educação Pré-Escolar; - Considera que deve existir uma preparação especializada para que uma criança ingresse no 1.º CEB e porquê; - Que estratégias adota com crianças que irão ingressar no 1.º CEB; - Qual o papel das famílias na transição para o 1.º CEB; - Procura envolver as famílias nessas estratégias e de que forma; - Qual a sua opinião relativamente à forma como está organizado o currículo do 1.º CEB; - Tem conhecimento de estratégias que os docentes do 1.º CEB adotam com o intuito de facilitar a transição de crianças que vêm do JI; - Considera que os professores do 1.º CEB deveriam adotar estratégias com o intuito de facilitar a adaptação de crianças que vêm do JI e quais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende-se que a entrevistada explicita o seu conhecimento ao nível do currículo do 1.º CEB - Pretende-se que a entrevistada refira estratégias que adota e que poderiam ser adotadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, de modo a facilitar a transição das crianças para a escolaridade obrigatória;

		<ul style="list-style-type: none"> - Neste final de ano já foi contactada por colegas do 1.º CEB com vista à transição destas crianças; - Como sente o envolvimento dos professores na transição para o 1.º CEB; 	
<p style="text-align: center;">D</p> <p>Transição para o 1.º CEB – envolvimento das famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a opinião da entrevistada acerca do papel das famílias na transição - Compreender de que forma envolver as famílias no processo - Perceber que tem perspectiva a entrevistada relativamente às opiniões das famílias 	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião, qual é a função das famílias na transição das crianças do JI para o 1.º CEB - Envolve as famílias nas estratégias que desenvolve e como - Conversou com os pais sobre o 1.º CEB e sobre a transição - Sente que os pais se preocupam com a entrada dos filhos no 1.º CEB - O que acha que é feito pelas famílias para prepararem as crianças que vão transitar para o 1.º CEB - Como sente que há um verdadeiro envolvimento das famílias na transição para o 1.º CEB; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende-se perceber o que pensa a entrevistada do papel das famílias no processo de transição; - Pretende-se que a entrevistada descreva o trabalho que faz com as famílias de modo a facilitar o processo de transição;

<p>E</p> <p>Competências</p>	<p>- Perceber que competências entende a entrevistada como fundamentais para a entrada no 1.º CEB</p> <p>-Identificar o que entende por prontidão</p>	<p>- Que competências considera essenciais para que uma criança transite para o 1.º CEB;</p> <p>- O que entende por prontidão;</p> <p>- Desde sempre pensou desse modo;</p>	<p>- Pretende-se perceber que competências a entrevistada considera cruciais para a entrada na escolaridade obrigatória;</p> <p>Pretende-se perceber o que entende por prontidão e se sempre pensou da mesma forma;</p>
<p>F</p> <p>Adversidades</p>	<p>- Conhecer a experiência da entrevistada quanto a possíveis constrangimentos acerca do processo de transição</p>	<p>- Quais as dificuldades sentidas no decorrer da sua atividade profissional ao nível do processo de transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB.</p>	<p>- Pretende-se compreender se a entrevistada enfrentou ao longo do percurso profissional ao nível das transições entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB</p>

Entrevista às Crianças

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

Problemática: “Que aspetos poderão influenciar as expectativas das crianças na transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulários de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	- Explicar os motivos da entrevista;	- Pretende-se criar um ambiente favorável à entrevista e que as crianças se sintam confortáveis;
B Percurso educativo	- Conhecer o percurso educativo das crianças entrevistadas	- Com quantos anos entraram no JI; - Se sabem porque vieram para este JI; - Se sabem para que escola de 1.º CEB vão; - Se sabem porque é que vão para essa escola; - Se já conhecem essa escola e como;	- Pretende-se conhecer o percurso educativo de cada criança; - Pretende-se saber se as crianças têm conhecimento da escola do 1.º CEB;

<p style="text-align: center;">C</p> <p>Experiências de aprendizagem e expectativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância - Conhecer os interesses e preferências das crianças relativamente às brincadeiras - Perceber que expectativas têm as crianças relativamente ao tempo de brincar no 1.º CEB 	<ul style="list-style-type: none"> - Se costumam brincar livremente e a que mais gostam de brincar; - Se acham que brincam ou trabalham mais; - Se acham que quando ingressarem no 1.º CEB irão ter o mesmo tempo para brincar que têm no JI; - Se acham que no 1.º CEB vão brincar mais ou trabalhar mais; - O que aprendem no JI; - O que pensam que vão aprender no 1.º ano do 1.º CEB; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que tipo de atividades são propostas pela Educadora e se brincam livremente; - Perceber o que pensam as crianças acerca do tempo para brincar e para trabalhar nos dois contextos;
---	--	--	---

<p style="text-align: center;">D</p> <p>Transição para a Escolaridade Obrigatória</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o que pensam e sabem as crianças sobre o 1.º CEB - Perceber o que é dito pelos adultos às crianças - Conhecer como é feita a preparação das crianças para a entrada no 1.º CEB 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais consideram ser as principais diferenças entre uma educadora de infância e uma professora; - Se conhecem regras do JI; - Se acham que irão existir regras no 1.º CEB; - Como acham que irá ser a sala de aula quando ingressarem no 1.º CEB; - Se no JI acham que as crianças mais velhas costumam ajudar as mais novas; - Se consideram que no 1.º CEB as crianças mais velhas irão ajudar as mais novas; - Se acham que vão gostar mais do JI ou do 1.º CEB e porquê; - O que é consideram que vão fazer na escola do 1.º CEB; - Se as respetivas famílias já conversaram com elas sobre o 1.º CEB e o quê; - Se alguém além da família lhes falaram do 1.º CEB e quem; 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o que pensam as crianças sobre o que fazem e aprendem no Jardim de Infância; - Perceber que expectativas têm as crianças entrevistadas relativamente ao 1.º CEB; - Perceber o que é dito pelas famílias e Educadora sobre a nova etapa que se aproxima; - Perceber o tem sido feito com as crianças para preparar a entrada
---	---	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> - Se fazem atividades para se prepararem para o 1.º CEB e como se sentem com isso; - Como se sentem ao ir para a escola do 1.º CEB; - Se acham que vai ser fácil ou difícil; - Se acham que vão fazer novos amigos; - Do que é que mais vão sentir saudades; - Do que é que menos vão sentir saudades 	na escolaridade obrigatória.
--	--	--	------------------------------

ANEXO VII - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

“Investigação sobre aspetos que podem influenciar as expectativas das crianças na transição para a escolaridade obrigatória ”

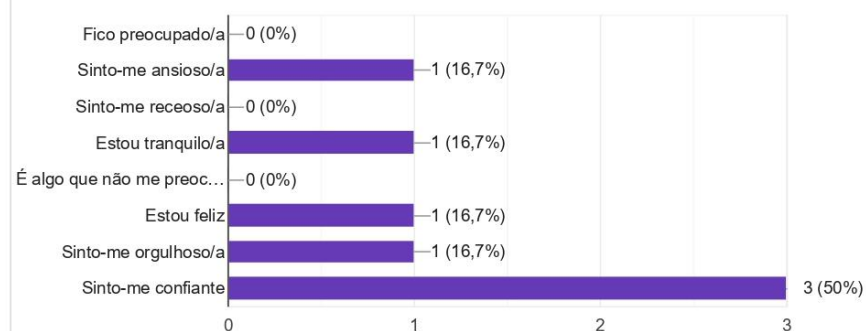
6 respostas

[Publicar estatísticas](#)

1) No próximo ano letivo o seu educando/educanda irá transitar da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB. Como se sente em relação a isso?

[Copiar](#)

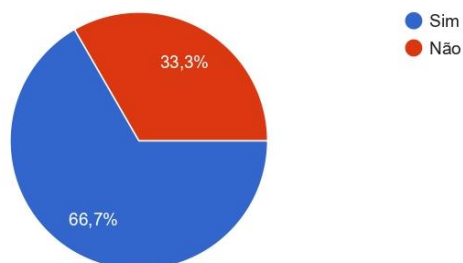
6 respostas



2) Tem conhecimento de atividades de articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB?

[Copiar](#)

6 respostas



2.1) Se respondeu afirmativamente à questão anterior, indique que atividades teve conhecimento.

4 respostas

Visitas fora da escola, crianças com mais trabalho para casa, entre outras atividades normais para a primaria...

atividades de leitura, magusto, carnaval

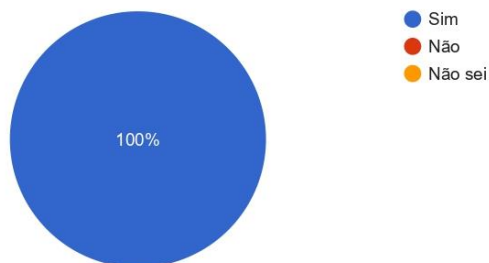
Carnaval, magusto, noite de arrepiar

Pelo relato de partilhas entre escolas durante o período que frequentaram

3) Na sua opinião esses contactos e atividades de articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB são benéficos para o/a seu/sua educando/a?

 Copiar

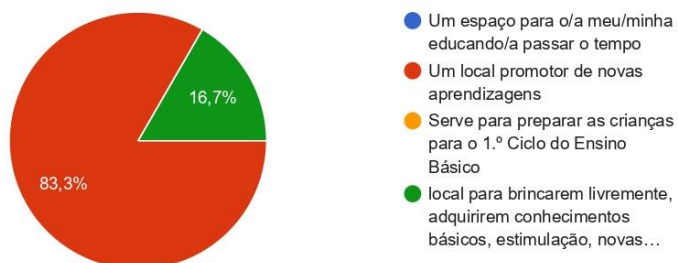
6 respostas



4) Como encara o Jardim de Infância?

 Copiar

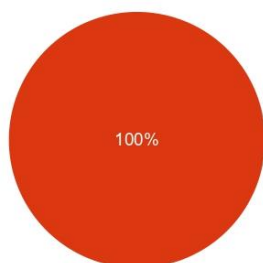
6 respostas



5) Considera que o tempo para brincar no 1.º CEB será equivalente ao do Jardim de Infância?

 Copiar

6 respostas



● Sim
● Não

5.1) O que pensa disso?

6 respostas

Todo tem etapas e devem passar por elas...Estão a crescer.

é normal haver diferenças, pois são tempos diferentes, com aprendizagens diferentes, posturas necessariamente distintas e., por isso, tempos diferenciados para trabalho e brincadeira

Penso que o primeiro ciclo deveria ter mais tempo livre

Devem ser reservados espaços de tempo para brincar

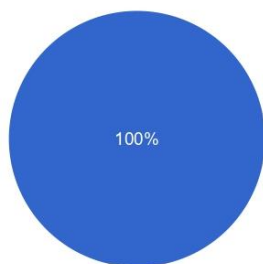
Penso que o ceb terá uma componente de maior aprendizagem noutros contextos que não são o pressuposto no jardim de infância

Deviam brincar mais

6) Considera importante a transição entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB?

 Copiar

6 respostas



● Sim
● Não

6.1) Porquê?

6 respostas

É importante viver todas às etapas.

Os alunos devem ter uma adaptação suave e transitória, pelo que no final do pré-escolar devem tomar consciência de algumas diferenças, adquirir conhecimentos básicos, ao nível de conceitos e comportamentais, que lhes facilitem essa transição. De qualquer modo, é sempre uma mudança e, portanto, haverá sempre um tempo de adaptação inicial

Para haver ligação e harmonia entre as duas realidades

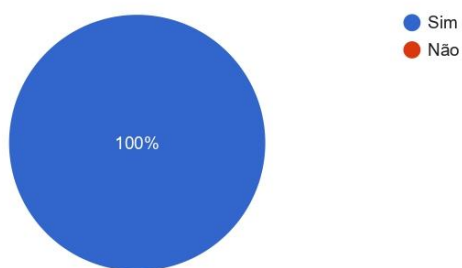
Há sempre um choque para os alunos pelo aumento do grau de exigência e concentração

Havendo uma dinâmica de transição as crianças poderão ser melhor contextualizadas no novo mundo em que vou entrar.

Sim porque no jardim de Infância brincam muito e quando entram para o primeiro ano já não brincam é uma mudança muito grande. Estão muito tempo fechados numa sala de aula.

7) Considera importante que se prepare o/a seu/sua educando/a para o 1.º CEB? [Copiar](#)

6 respostas



7.1) Porquê?

6 respostas

**

para facilitar a transição. No entanto no pré-escolar, penso que se deve privilegiar a brincadeira e atividades diferentes e estimulantes

Porque a mudança é considerável

Para conseguirem acompanhar a mudança

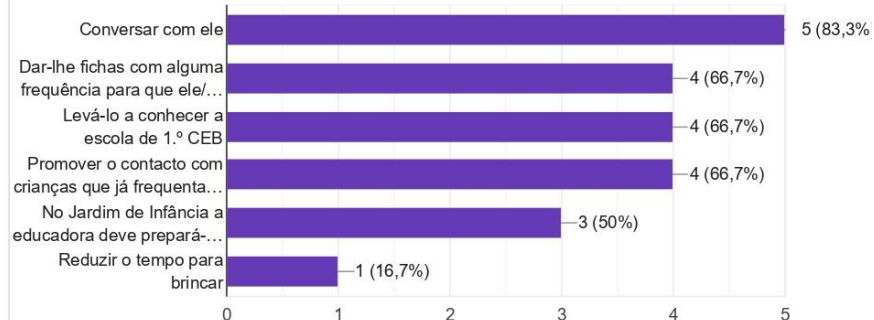
Porque são aprendizagens diferentes e o acompanhamento de preparação a entrada numa nova escola é muito importante

Porque é uma mudança muito grande. Estão habituados a brincar na rua e derepente estão fechados

7.2) Como?

 Copiar

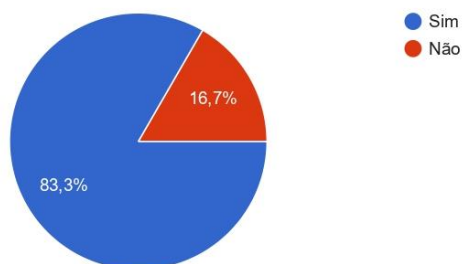
6 respostas



8) Considera importante a comunicação entre a educadora e o professor de 1.º CEB?

 Copiar

6 respostas



8.1) Porquê?

5 respostas

Todo tem o seu tempo.

para transmitir características/comportamentos da criança que podem ser importantes para o sucesso escolar e para a sua adaptação

Para fazer a passagem do trabalho realizado e as características do grupo

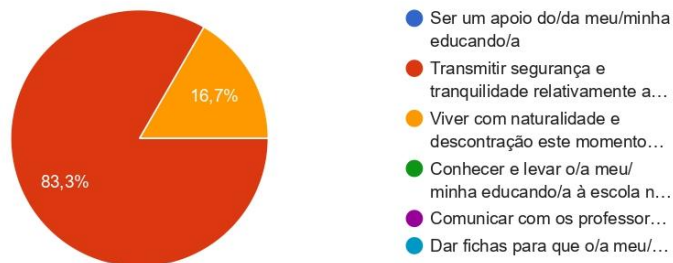
Porque a educadora os conhece bem (estiveram 3 anos com ela) e posso transmitir as suas valências e as suas dificuldades

Para o professor do 1 ano conhecer as dificuldades da criança

9) O que faz ou pretende fazer de modo a facilitar a transição do/a seu/sua educando/a?

 Copiar

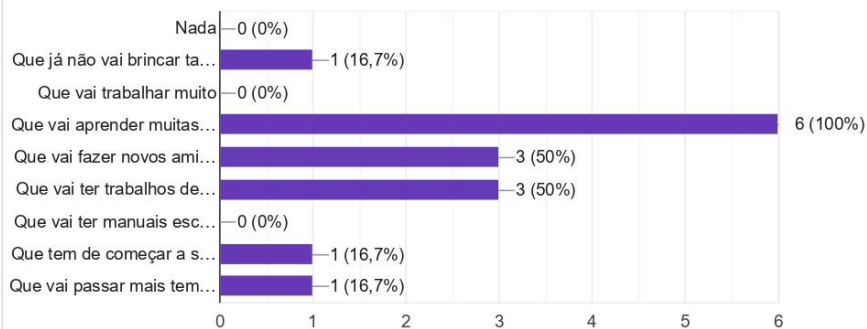
6 respostas



10) O que costuma transmitir ao/à seu/sua educando/a relativamente à escola do 1.º CEB?

 Copiar

6 respostas



ANEXO VIII - MATRIZES CATEGORIAIS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Matrizes Categoriais da Entrevista à Educadora Ana

Tema I: Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	
1. Categoria: Percurso profissional	
1.1. Momentos significativos referentes à transição para a escolaridade obrigatória	
2. Categoria: Relação entre a EPE e o 1.º CEB	
2.1. Objetivos da EPE	
2.2. Preparação das crianças para o 1.º CEB	
2.3. Estratégias adotadas para facilitar de transição para o 1.º CEB	
2.4. O currículo do 1.º CEB	
2.5. Estratégias a adotar pelos professores do 1.º CEB	
2.6. Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB	
3. Categoria: Envolvimento das famílias no processo de transição	
3.1. Papel das famílias no processo de transição para o 1.º CEB	
3.2. Comunicação com as famílias sobre a transição	
3.3. Estratégias adotadas pelas famílias	
3.4. Inquietações das famílias	
4. Categoria: Relevância das competências	
4.1. Competências para a criança transitar para o 1.º CEB	
4.2. Noção de prontidão	
5. Categoria: Adversidades	
5.1. Dificuldades sentidas ao longo do percurso profissional relacionadas com as transições	

1. Categoria: Percurso profissional			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
1.1. Momentos significativos referentes à transição para a escolaridade obrigatória	<p>“Nesta instituição, atualmente, fazemos articulação com o Centro Escolar da Barreira, temos a atividade de um dia na escola dos grandes. Neste dia, todas as crianças do Jardim de Infância vão à escola de 1.º ciclo, não só os finalistas, mas todos. Nestes dias, as crianças do Jardim de Infância são integradas nas diversas turmas de 1.º ciclo e fazem um trabalho com eles. O último ano que fomos foi em 2019 devido ao COVID tivemos de deixar de o fazer”</p> <p>“Já tive situações em que a articulação com o 1.º CEB foi ótima, em que senti uma verdadeira articulação. Em que o JI era numa sala e o 1.º CEB era numa sala ao lado havia uma ligação muito grande em que as crianças passavam de uma sala para a outra.”</p>	<p>No contexto em que trabalha, atualmente, existe um dia destinado a que todas as crianças do Jardim de Infância costumam ir à escola do 1.º CEB. As crianças do Jardim de Infância realizam atividades com as crianças do 1.º CEB. Devido à pandemia deixaram de realizar esta atividade.</p> <p>Experiências positivas em que senti que existia uma verdadeira articulação entre as duas etapas educativas.</p>	
2. Categoria: Relação entre a EPE e o 1.º CEB			
2.1. Objetivos da EPE	<p>“Para mim o grande objetivo da educação pré-escolar é fazer as crianças felizes.”</p>	Fazer as crianças felizes	

<p>2.2. Preparação das crianças para o 1.º CEB</p>	<p>“A preparação é sempre feita, de uma forma ou outra. Por norma não recorro a fichas, raramente dou às crianças com o intuito de perceber o que conseguem ou não fazer. Acho que há outras formas de trabalhar com as crianças preparando-as na mesma para o 1.º CEB.”</p>	<p>Existe sempre preparação. Não considera que as crianças beneficiem do uso de fichas e acredita que existem outras formas</p>	
<p>2.3. Estratégias adotadas para facilitar de transição para o 1.º CEB</p>	<p>“Neste agrupamento é-nos exigido dar às crianças uma ficha de autoavaliação, antes de entrarem no 1.º ano. As crianças é que preenchem a ficha com a nossa ajuda, pois ainda não sabem ler.”</p> <p>“Aqui temos reunião com os professores e falamos de cada criança, de como são e do seu comportamento. Isto só acontece se as crianças ingressarem no mesmo agrupamento, caso ingressem noutra segue com elas o seu processo com os dados e registos de avaliação das crianças.”</p>	<p>Tem de aplicar a proposta do Agrupamento e dar uma ficha de autoavaliação às crianças que vão transitar para a etapa seguinte.</p> <p>Reúne com os professores do 1.º CEB para falar sobre as crianças e entregar os dados e registos de avaliação de cada uma</p>	

<p>2.4. O currículo do 1.º CEB</p>	<p>“Acho que é um currículo demasiado denso para as crianças daquilo que li e de feedbacks que recebo há uma grande pressão nas crianças para que aprendam a ler em determinado tempo, para que adquiram certas competências até x altura do ano. Considero que deveria existir um seguimento do JI para o 1.º ano e lentamente um maior envolvimento das crianças.”</p>	<p>Considera que o currículo é muito denso e exigente. Pensa que seria importante existir uma continuidade do JI para o 1.º CEB</p>	
<p>2.5. Estratégias a adotar pelos professores do 1.º CEB</p>	<p>“Considero que cada docente do 1.º CEB tem estratégias diferentes, umas que considero mais adequadas e outras nem tanto. Depende muito de quem recebe das crianças e do contacto que é estabelecido previamente. Acho que seria importante investir-se em espaços de maiores dimensões, tenho visto salas de aulas cada vez mais pequenas.”</p>	<p>Todos os docentes têm as próprias estratégias. Acredita que a adaptação das crianças está, também, relacionada com quem as recebe e os contactos prévios com as crianças. Acredita que seria importante existirem salas de maiores dimensões</p>	
<p>2.6. Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB</p>	<p>“Já me foi perguntado quantas crianças irão ingressar no 1.º CEB por parte da coordenadora do agrupamento, com o intuito de formarem as turmas. São 10 as crianças que vão para o 1.º ano. Farei pessoalmente a entrega dos processos na escola.”</p>	<p>Existiu conversas sobre o número de crianças a transitar para o 1.º CEB e vai entregar pessoalmente os processos na escola</p>	

	<p>“Nós temos feito atividades de articulação com o centro escolar O COVID-19 veio dificultar as interações entre o JI e o centro escolar, porque nem eles podem vir cá, nem nós lá. Há uma atividade, na semana da leitura, em que as crianças do 1.º CEB costumam vir ao Jardim contar uma história durante essa semana. Em vários dias temáticos costuma haver interações entre as crianças, agora de modo virtual. Considero que esta articulação depende sempre da disponibilidade dos educadores e dos professores.”</p> <p>“Acho importante para que se realize uma boa articulação tem que haver predisposição da parte dos professores, educadores e das famílias”</p>	<p>Têm feito atividades com a escola para onde vão as crianças, apesar do COVID dificultar as interações, as mesmas ocorrem virtualmente.</p> <p>É importante uma boa articulação, para isso, é importante que exista predisposição dos professores, educadores e das famílias.</p>	
3. Categoria: Envolvimento das famílias no processo de transição			
<p>3.1. Papel das famílias no processo de transição para o 1.º CEB</p>	<p>"Considero que as famílias estão sempre expectantes que as crianças vão para o 1.º CEB."</p> <p>“Considero que as famílias deveriam envolver-se mais quando as crianças vão para o 1.º CEB e o COVID-19 veio dificultar, sinto que os pais não conseguem acompanhar as crianças como deveriam.”</p>	<p>As famílias estão sempre expectantes com a entrada no 1.º CEB</p> <p>Considera fundamental um maior envolvimento das famílias e o COVID veio interferir</p>	

	<p>“Sim [envolve as famílias nas suas estratégias], dentro dos possíveis. Através da entrega do registo de avaliação e converso com as famílias que mostram interesse em perceber essa avaliação.”</p>	<p>Procura envolver as famílias, na medida do possível. Apresenta os registos de avaliação e reúne com as famílias que o pretendam</p>	
<p>3.2. Comunicação com as famílias sobre a transição</p>	<p>“Considero que a transição depende de criança para criança, noto que cada vez mais os pais estão sedentos de que os seus filhos ingressem no 1.º CEB e muitas vezes não ligam à imaturidade das crianças e pressionam-nas a crescerem a um ritmo que não o delas. Geralmente, quando existe essa possibilidade, aconselho os pais a deixarem os seus filhos mais um ano no Jardim e explico-lhes alguns benefícios e que é um ano em que serão desenvolvidas novas competências, precisam de brincar e de experiências e vivências que o Jardim de Infância oferece e que acabam por ganhar outra maturidade, mas nem todos os pais aceitam. Este ano tivemos uma criança em que eu considerei importante conversar com os pais sobre o facto de essa criança ficar mais um ano no Jardim, os pais já tinham pensado nesse assunto e consideraram que realmente existia mais benefícios em manter a sua filha no JI.”</p>	<p>O processo de transição é único para cada criança. Os pais anseiam imenso a entrada dos filhos no 1.º CEB, descuram fatores como a imaturidade e pressionam o crescimento das crianças. Procura conversar com os pais, quando existe a possibilidade para que a criança fique mais um ano no JI.</p>	

<p>3.3. Estratégias adotadas pelas famílias</p>	<p>“Elas [as crianças] manifestam-se muito sobre o que fazem algumas dizem-me quando terminam o livro de fichas que os pais vão comprar outro. Tenho percebido que as crianças que têm irmãs mais velhos que já estão no 1.º CEB por norma fazem mais fichas, porque se um faz o outro também tem de fazer. Há muita pressão sob as crianças e deveria haver mais conversas e dar mais tempo para o brincar e valorizá-lo. Tem que haver uma grande abertura por parte dos pais é importante explicar-lhes a importância do brincar.”</p> <p>“O que eu noto é que a grande preocupação das famílias é que as crianças saibam fazer letras e números, tudo muito perfeito. Mas não se preocupam em que a criança faça a associação, por exemplo, quando lhes mostro o número cinco e alguns não sabem identificar o número. Tenho percebido que neste grupo as famílias têm dado imensas fichas às crianças em casa. Apesar de não concordar com os livros de fichas, sei que muitas das crianças desde grupo que vai agora para o 1.º CEB, tem livros de fichas em casa e todos os dias fazem a pedido dos pais. O objetivo dos pais com estas fichas é que as crianças cheguem à escola e já saibam fazer tudo, nem todos</p>	<p>Percebeu que as crianças têm feito fichas em casa, principalmente as que têm irmãos mais velhos. É colocada muita pressão nas crianças e deveriam valorizar mais o brincar e conversar mais sobre este processo</p> <p>Famílias preocupadas com as crianças fazer letras e números corretamente. Desvalorizam outros aspetos, como o conhecimento de um número. São feitas muitas fichas em casa a pedido dos pais que querem que as crianças tenham mais conhecimentos</p>	
---	--	--	--

	pensam assim, mas muitos sim. Com isto das fichas percebo também que as famílias valorizam muito mais o trabalhar e não tanto o brincar.”		
3.4. Inquietações das famílias	“Eles preocupam-se e penso que muitos consideram que o Jardim é apenas a escola de brincar. Penso que quando as crianças entram para o 1.º CEB existe muita tendência por parte das famílias em depositar muitas expectativas nas crianças que muitas vezes não são correspondidas e os pais depois sentem alguma frustração que transparece às crianças.”	Considera que as famílias entendem o JI como uma escola para brincar. As famílias depositam expectativas elevadas nas crianças e quando não são correspondidas a frustração passa para as crianças	
4. Categoria: Relevância das competências			
4.1. Competências para a criança transitar para o 1.º CEB	<p>“De salientar que todas as crianças são diferentes, temos o exemplo de uma criança neste JI que já poderia ir para o 1.º CEB, aparentemente é uma criança com bastantes conhecimentos e muito curiosa, mas eu e a família consideramos que a permanência por mais um ano no JI trará grandes benefícios para o desenvolvimento da sua maturidade”</p> <p>“As crianças se quiserem aprender a escrever o nome no JI, elas pedem e nós ajudamos nesse sentido. No JI as crianças</p>	<p>Todas as crianças são únicas. Em alguns casos, uma criança ficar mais um ano no JI é benéfico.</p> <p>As crianças quando querem aprender algo têm o apoio dos adultos. No JI devem aprender</p>	

	deveriam aprender consoante as suas necessidades e interesses”	consoante os seus interesses e necessidades.	
4.2. Noção de prontidão	<p>“A maturidade é uma das coisas que incluo na prontidão. A meu ver é muito cedo as crianças entrarem no 1.º CEB aos cinco e seis anos é muito cedo, acho que aos sete já seriam um pouco mais adequados. Porque há crianças que sabemos que se não forem ajudadas ficam fechadas na sua bolha e a essas crianças considero que seria importante ter ficado mais tempo no JI para desenvolver competências sociais”</p> <p>“A prontidão, na minha opinião, tem a ver com cada criança, no entanto, tenho aqui crianças que são obrigadas a ir para o 1.º CEB e considero que ainda não têm maturidade para tal.”</p>	<p>A maturidade inclui-se na prontidão. A entrada no 1.º CEB podia ocorrer a partir dos 7 anos. Há crianças que precisam de mais apoio para desenvolverem competências sociais.</p> <p>A prontidão de cada criança é diferente. Há crianças que são obrigadas a transitar para o 1.º CEB, não estando prontas</p>	
5. Adversidades			
5.1. Adversidades sentidas ao longo do percurso profissional relacionadas com as transições	<p>“Ao longo da minha carreira passei por várias situações, algumas em que as crianças transitam do JI para o 1.º CEB e não havia qualquer tipo de articulação entre as duas escolas, eu nem conhecia as professoras do primeiro ciclo. ... Já me aconteceu estar num JI em o 1.º CEB era no mesmo edifício e não existia qualquer tipo de comunicação.”</p>	<p>Viveu experiências em que não existia articulação nem comunicação entre as etapas educativas</p>	

	<p>“Só que eu continuo a achar que há um grande fosso entre a educação pré-escolar e o 1.ºCEB, a todos os níveis. Eles passam de uma sala em que se movimentam livremente para uma sala onde estão sentados muitas horas.”</p>	<p>Há uma grande falha entre as duas etapas educativas. Vão passar muito tempo sentados</p>	
--	--	---	--

Matrizes Catoriais das Entrevistas às Crianças

Tema I: Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	
1.	Categoria: Percurso Educativo
1.1.	O percurso educativo para onde
1.2.	Conhecimento da nova escola
2.	Categoria: Experiências de Aprendizagem e Expectativas
2.1.	Tempo para brincar e preferências no JI
2.2.	Tempo para brincar no 1.º CEB – comparação do tempo para brincar e para trabalhar
2.3.	Aprendizagens no JI
2.4.	Aprendizagens no 1.º CEB – Expectativas
3.	Categoria: Transição para a Escolaridade Obrigatória – Expectativas
3.1.	Diferenças entre uma Educadora de Infância e uma Professora
3.2.	Expectativas acerca das regras no 1.º CEB
3.3.	Expectativas relativamente à sala
3.4.	Expectativas quanto ao apoio de crianças mais velhas
3.5.	Expectativas sobre o que vão fazer na nova escola
3.6.	Preferência pelo Jardim de Infância ou pela escola do 1.º CEB
3.7.	Conversas com as famílias sobre a transição para o 1.º CEB
3.8.	Conversas com outras pessoas sobre a transição para o 1.º CEB
3.9.	Preparação para o 1.º CEB
3.10.	Sentimentos face a esta nova etapa

3.11. Grau de dificuldade do 1.º CEB
3.12. Expectativas acerca de novas amizades
3.13. Do que vão sentir mais e menos falta do JI

1. Categoria: Percurso Educativo			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
1.1. O percurso educativo para onde	1-Renato: “Vou para o Centro Escolar!” 2-Aurora: “É a escola azul, o Centro Escolar” 3-Mafalda: “Para o Centro Escolar, ali.” 4-Inês: “Hum ... para a escola dos grandes, o Centro Escolar” 5-Sofia: “Para o Telheiro, o Centro Escolar.” 6-Luís: “É o Centro Escolar” 7-Edgar: Para o Centro Escolar. Eu acho! Porque a minha mãe disse que eu também posso ir para outras escolas.” 8-Luna: “É para o Centro Escolar, eu acho.” 9-Mariana: “Centro Escolar!” 10-Pedro: “É a primária. É onde a minha irmã está, no Centro Escolar.”	1-Sabe qual é a escola para onde vai. 2-Sabe qual é a escola para onde vai. 3-Sabe qual é a escola para onde vai. 4-Sabe qual é a escola para onde vai. 5-Sabe qual é a escola para onde vai. 6-Sabe qual é a escola para onde vai. 7-Sabe qual é a escola para onde vai, mas demonstra que a mãe lhe disse que poderia ir para outra. 8-Sabe qual é a escola para onde vai. 9-Sabe qual é a escola para onde vai. 10-Sabe qual é a escola para onde vai.	

<p>1.2. Conhecimento da nova escola</p>	<p>1-Renato: “Já [conhece] porque eu vou lá brincar com um amigo do meu irmão ... lá na associação de pais e o meu pai é da associação de pais.”</p> <p>2-Aurora: “Já, porque eu ia sempre buscar o meu mano lá.”</p> <p>3-Mafalda: “Não, mas o meu mano já foi ele anda lá.”</p> <p>4- Inês: “Não conheço, nunca fui lá.”</p> <p>5-Sofia: “Já conheço uma vez fui lá com a educadora Vera e muitos outros meninos.”</p> <p>6-Luís: “Eu acho que sim, mas não me lembro muito bem”</p> <p>7-Edgar: “Sim, porque a minha mãe já me mostrou. Mas só conheço por fora.”</p> <p>8-Luna: “Já! Já fui levar o meu irmão e trazer, e conheço por dentro.”</p> <p>9-Mariana: “Não conheço.”</p> <p>10-Pedro: “Sim, porque no ano passado já lá fui e gostei.”</p>	<p>1-Conhece a escola para onde vai transitar e já lá brincou com o irmão que já frequenta essa escola. Os seus pais pertencem à Associação de Pais</p> <p>2-Conhece a escola, pois ia buscar o irmão que frequenta a escola para onde vai transitar.</p> <p>3-Não conhece a escola, mas sabe que o irmão a frequenta.</p> <p>4-Não conhece a escola, nem nunca a visitou.</p> <p>5-Já conhece a escola para onde vai e já a conheceu numa visita, em que as crianças do JI foram à escola do 1.ºCEB fazer atividades.</p> <p>6-Acha que sim, mas não se lembra bem.</p> <p>7-Conhece a escola apenas por fora, pois a mãe mostrou-lhe.</p> <p>8-Já conhece a escola, porque já levou o irmão.</p> <p>9-Desconhece a escola do 1.ºCEB para onde vai.</p> <p>10-Conhece a nova escola, diz que a visitou no ano passado e gostou.</p>	
2. Categoria: Experiências de Aprendizagem e Expectativas			
<p>2.1. Tempo para brincar e preferências no JI</p>	<p>1-Renato: “Sim [Brinca]. Na sala e na rua (...) Todos os tipos de coisas e jogos”</p> <p>2-Aurora: “Sim, na rua e na sala também. Aqui no refeitório não brinco muito.”</p>	<p>1-Costuma brincar tanto na rua, como na sala. Brinca de diversas formas.</p> <p>2-Considera que brinca muito, principalmente, na rua e na sala.</p>	

	<p>3-Mafalda: “Sim, costumo brincar com a Leandra e a Vânia e brincamos às super-heroínas.”</p> <p>4-Inês: “Sim, costumo brincar na rua. Gosto de brincar às mães e aos pais.”</p> <p>5-Sofia: “Sim. O que eu brinco é às super-heroínas, que eu gosto muito de brincar com a Matilde ... às super-heroínas eu brinco quase todos os dias.”</p> <p>6-Luís: “Sim, mas às vezes brinco com os meus amigos e somos nós que escolhemos o que brincar. Brincamos muito e eu gosto ... gosto muito. O que eu mais gosto de brincar é ao Homem Aranha e ao Homem de Ferro.”</p> <p>7-Edgar: “Hum... sim agora, por exemplo. Aí! Brinco com os meus amigos.”</p> <p>8-Luna: “Sim e gosto. Costumo brincar às mães e aos pais com a Laura e também jogo às escondidas e à apanhada e aos foguetões lá no escorrega.”</p> <p>9-Mariana: “Sim, muito tempo. Gosto de fazer alguns jogos como as escondidas e verdade ou consequência.”</p> <p>10-Pedro: “Sim, costumamos brincar livre. Eu gosto de brincar aos ninjas.”</p>	<p>3-Considera que costuma brincar e refere com quem.</p> <p>4-Reconhece que tem mais tempo para brincar e costuma brincar na rua, principalmente às mães e aos pais.</p> <p>5-Brinca no JI e quase todos os dias às super-heroínas e refere uma amiga.</p> <p>6-Brinca e as vezes brinca com os seus amigos. Refere que brincam muito e gosta. O que mais gosta de brincar é ao Homem Aranha e ao Homem de Ferro.</p> <p>7-Refere que brinca com os seus amigos.</p> <p>8-Costuma brincar e gosta. As brincadeiras preferidas são: brincar às mães e aos pais, às escondidas e aos foguetões no escorrega.</p> <p>9-Afirma que tem muito tempo para brincar. Gosta de fazer jogos como as escondidas e verdade ou consequência.</p> <p>10-Considera que costuma brincar livremente e que gosta de brincar aos ninjas.</p>	
<p>2.2. Tempo para brincar no 1.º CEB – comparação do tempo para brincar e para trabalhar</p>	<p>1-Renato: “Não, porque no primeiro ciclo ... porque os professores quando vão buscar as pessoas quando chegam ... nós temos muito tempo até ela nos vir buscar e eu vou para a CAF até tocar a campainha. Então lá vou brincar menos do que no jardim.”</p>	<p>1-Considera que vai brincar menos tempo do que no JI. Pensa que pode brincar até os professores o irem chamar e na CAF.</p> <p>2-Acredita que na escola do 1.ºCEB vai brincar menos do que no JI e está convicta que lá vai trabalhar mais. Considera que a nova escola é</p>	

	<p>2-Aurora: “Não, vou brincar menos. Lá vou trabalhar mais de certeza. Eu acho que aquela escola é para aprender a ler, para fazer contas, para escrever e aprender matemática.”</p> <p>3-Mafalda: “Acho que lá vamos brincar ... porque as professoras trabalham mais com os meninos e eu vou ensinar o que aprendi aqui.”</p> <p>4-Inês: “Acho que não. Vou trabalhar mais. Sei porque o meu irmão disse.”</p> <p>5-Sofia: “Não. Vou trabalhar mais. Eu acho que vou fazer muitos mais trabalhos e vou ter mais tempo para os trabalhos. Os meus pais disseram-me.”</p> <p>6-Luís: “Eu acho que vou ter mais tempo para trabalhar do que para brincar e acho que assim aprendo mais rápido. Acho que foi a minha família que me disse isto.”</p> <p>7-Edgar: “Vou ter muito trabalho, vou ter de fazer trabalhos. Lá vou trabalhar mais do que brincar (...)foi a minha família que disse, os meninos de seis anos não têm assim tanto tempo para brincar, vou ter que ter trabalhos de casa. São uma seca.”</p> <p>8-Luna: “Não, vou trabalhar mais. O meu irmão já andou lá e diz que não brincava muito, eu já vi lá os meninos a brincar pouquinho.”</p> <p>9-Mariana: “Não ...Não! Porque aquela escola é para trabalhar. Mas a minha mãe disse que vou passar coisas por cima de linhas com o lápis para fazer números e letras e linhas retas. Eu acho isso de trabalhar fixe.”</p>	<p>para aprender a ler, para fazer contas, escrever e aprender matemática.</p> <p>3-Considera que vai brincar e ensinar o que aprendeu no JI.</p> <p>4-Considera que vai ter menos tempo para brincar e que vai trabalhar mais, porque o irmão lhe disse.</p> <p>5-Considera que vai trabalhar mais do que brincar. Os disseram-lhe que vai passar mais tempo a fazer trabalhos.</p> <p>6-Considera que vai trabalhar mais do que brincar e que assim aprende mais rápido. Pensa que foi a família que lhe disse.</p> <p>7-Considera que vai trabalhar mais e a família é que disse. Disse, também, que vai ter trabalhos de casa.</p> <p>8-Não vai ter o mesmo tempo para brincar. Refere que o irmão já ando naquela escola e disse que brincava pouco.</p> <p>9-Afirma que não terá tanto tempo para brincar, porque aquela escola é para trabalhar. A mãe disse-lhe que vai passar o tracejado de números, letras e de linhas retas. Gosta disso.</p> <p>10-Considera que terá menos tempo para brincar. A irmã disse-lhe que no intervalo poderá brincar, mas menos do que na hora de almoço. Considera que lá vai brincar menos do</p>	
--	---	--	--

	<p>10-Pedro: “Não, vamos ter menos. A minha irmã é que me disse e disse que no intervalo vou brincar menos e no intervalo do almoço vou brincar muito, eu acho. Lá vou trabalhar mais do que aqui. Os meus pais disseram que eu vou lá aprender muitas coisas.”</p>	<p>que no JI. Os seus pais disseram que vai aprender muito.</p>	
<p>2.3. Aprendizagens no JI</p>	<p>1-Renato: “Acho que aprendo a não sair do risco nos desenhos e na pinta que é difícil. Também aprendo a fazer os contornos e a escrever. Já sei escrever o meu nome! Ah! Aprendo a escrever os nomes dos amigos e a contar até dez ... já sei contar até cento e noventa e nove.”</p> <p>2-Aurora: “Aprendo a fazer foguetões e menina. A por o dedo no ar quando alguém está a falar.”</p> <p>3-Mafalda: “Aprendo a me comportar bem, as canções com a professora de música e com a de dança, também eu aprendo aqui a não bater nos amigos e mais nada.”</p> <p>4- Inês: “Aprendo um filme e aprendo a brincar.”</p> <p>5-Sofia: “Aprendo a jogar jogos novos, hum ... músicas.”</p> <p>6-Luís: “Eu aprendo a desenhar melhor ... ainda não desenho muito bem eu vejo que a minha irmã desenha muito melhor. Também aprendo a escrever, algumas coisas, por exemplo o meu nome inteiro.”</p> <p>7-Edgar: “Hum ... aprendo ... hum ... hum ... jogos novos! Músicas novas! Hum ... hum ... hum ... aprendi a fazer um filme eu já fiz o meu trabalho agora só vou ver o filme.”</p> <p>8- Luna: “Aprendo coisas sobre borboletas, aprendo a fazer o filme, a fazer jogos novos e mais nada.”</p>	<p>1-Considera que aprende a desenhar sem sair dos contornos. Aprende a fazer contornos, letras, a escrever nomes, o seu e o dos amigos e a contar até 10 apesar de já saber mais.</p> <p>2-Afirma que aprender a fazer foguetões e de menina (relacionado com o projeto desenvolvido). Menciona algumas regras que aprendeu.</p> <p>3-Considera que aprende a portar-se bem, canções e não bater nos amigos.</p> <p>4-Considera que aprende a fazer um filme (Projeto) e aprende a brincar.</p> <p>5-Considera que aprende novos jogos e músicas.</p> <p>6-Aprende a desenhar melhor e comparou-se com a irmã. Aprende a escrever algumas coisas e dá o exemplo do nome completo.</p> <p>7-Refere que aprende jogos novos, músicas e a fazer um filme.</p>	

	<p>9-Mariana: “Acho que aprendo novas experiências, por exemplo aquela do arco-íris. Também aprendo ... a Vera uma vez trouxe uma folha com coisas diferentes e nós tínhamos que ver qual era a parte que estava diferente de cima e de baixo. Também aprendo a fazer filmes.”</p> <p>10-Pedro: “Aprendo a fazer foguetões, também aprendo a fazer fatos de astronautas e também aprendo a não bater aos amigos.”</p>	<p>8-Considera que aprende sobre borboletas, a fazer um filme e jogos novos.</p> <p>9-Considera que aprende com novas experiências e deu o exemplo de uma atividade experimental em que fizeram um arco-íris e de uma experiência com educadora Ana. Refere que também aprende a fazer filmes (projeto).</p> <p>10-Considera que aprende a fazer foguetões, fatos de astronautas e a não bater nos amigos.</p>	
<p>2.4. Aprendizagens no 1.º CEB - Expectativas</p>	<p>1-Renato: “Eu acho que vou aprender a fazer o “S”, a desenhar uma casa, um prédio e pessoas. Vou fazer um “a” minúsculo e maiúsculo ... todas as letras. Vou aprender a ler e a escrever.”</p> <p>2-Aurora: “Acho que vou aprender a ler, a desenhar o coelho da Pascoa porque o mano fez, a fazer nomes, aprender palavras, matemática, inglês e ciências.</p> <p>3- Mafalda: “Eu acho que vou aprender ... deixa-me ver... vou aprender a desenhar melhor, a fazer letras, números, aprender a ler e mais nada. O meu irmão aprendeu no primeiro círculo muitas coisas e há lá um pula pula. Ah! E mais uma coisa vou aprender a pintar.”</p> <p>4- Inês: “A ler, a escrever e mais nada.”</p> <p>5-Sofia: “A ler, a escrever, que é o que eu quero muito ... contos, ciências e inglês. A minha mãe disse-me isso.”</p>	<p>1-Pensa que vai aprender a escrever, dando o exemplo do “S” e do “A”. Também vai aprender a ler.</p> <p>2-Pensa que vai aprender a ler, escrever nomes e palavras, matemática, inglês e ciências e a desenhar o coelho da pascoa porque o irmão também aprendeu.</p> <p>3-Considera que vai aprender a desenhar, a fazer letras e números, aprender a ler e a pintar. Refere que o irmão aprendeu muitas coisas e que há lá um trampolim.</p> <p>4-Considera que apenas vai aprender a ler e a escrever.</p>	

	<p>6-Luís: “Acho que vou aprender matemática, acho que vou aprender química, também acho que vou aprender música porque eu quero muito aprender a tocar piano (...) Durante as aulas acho que vou aprender matemática, tipo duzentos mais duzentos que eu não sei. Vou aprender sentado numa cadeira muito tempo com uma mesa à frente.”</p> <p>7-Edgar: “Vou aprender muita coisa, matemática, escrever e ler.”</p> <p>8-Luna: “Aprender a ler, também acho que vou aprender a escrever, a contar até muito e mais nada.”</p> <p>9-Mariana: “Aprender a fazer assim ... tipo coisas que ainda não tenho idade. Tipo aquelas coisas ... contas ou assim. Acho que vou aprender a contar mais do que já sei, porque o meu mano já sabe mais do que mil. Vou aprender a ler e a escrever! (...) Foi, eu lembrei-me do escrever porque a minha mãe me disse e contas sei porque eu faço em casa.”</p> <p>10-Pedro: “Acho que vou aprender tudo, por exemplo, vou aprender a fazer esculturas, também a contar até todos os números em inglês, matemática e a ler. Foi a minha irmã que disse e os meus pais.”</p>	<p>5-Considera que vai aprender a ler, a fazer contas, ciências, inglês e a escrever, que é algo que quer muito.</p> <p>6-Considera que vai aprender matemática, química, música. Refere que gostaria de aprender a tocar piano e que disse à sua família. Vai estar muito tempo sentado à frente de uma mesa.</p> <p>7-Considera que vai aprender muitas coisas, como matemática, a escrever e a ler.</p> <p>8-Considera que vai aprender a ler, a escrever e a contar.</p> <p>9-Considera que vai aprender a fazer contas que ainda não tem idade para fazer. Pensa que o irmão já sabe contar até mais do que mil. Considera que vai aprender a ler e a escrever. Sabe o que vai aprender porque a mãe disse-lhe e porque faz em casa.</p> <p>10-Considera que vai aprender tudo, como a fazer esculturas, a contar todos os números em inglês, matemática e a ler. Foi a irmã e os pais que disseram.</p>	
3. Categoria: Transição para a Escolaridade Obrigatória - Expectativas			
<p>3.1. Diferenças entre uma Educadora de Infância e uma Professora</p>	<p>1-Renato: “Eu acho que a professora é diretora, acho que ela imprime coisas ... fichas para nós. A educadora é como a Ana, faz coisas giras para nós.”</p>	<p>1-Considera que a professora é diretora e imprime fichas para os alunos. Dá o exemplo da sua Educadora para exemplificar.</p>	

	<p>2-Aurora: “A educadora às vezes está a trabalhar e às vezes vem a Lúcia. A educadora manda os meninos cantar a canção do bom dia e a professoras também. As professoras dão aulas e as educadoras não.”</p> <p>3-Mafalda: “Eu não sei. As professoras do primeiro círculo vão me ensinar e vão apresentar a sala.”</p> <p>4-Inês: “A professora não escolhe o chefe e o ajudante. A professora não manda os meninos irem almoçar todos ao mesmo tempo.”</p> <p>5-Sofia: “A professora senta-se numa cadeira e ensina os meninos de pé. Ela escreve no quadro. Isto eu vi num vídeo de uma escola e vi que elas ensinam assim.”</p> <p>6-Luís: “Não sei muito bem as diferentes. Eu acho que a professora não se senta no chão como a educadora, ela senta-se numa cadeira com uma mesa à frente.”</p> <p>7-Edgar: “Acho que as duas usam bibe. A professora não se senta no chão como nós, senta-se numa cadeira. Eu acho que ela dá as aulas sentada, mas para ir para o quadro fica de pé.”</p> <p>8-Luna: “Eu acho que a professora fica em pé nas aulas, o meu pai é professor e arranja computadores e tudo o que é eletrónico. Ele ensina a tratar dos computadores todos”</p> <p>9Mariana: “Não sei bem, mas acho que é diferente. Acho que os professores não cantam a canção do bom dia. Não consigo responder mais a essa pergunta</p> <p>10-Pedro: “A de primeiro ciclo ajuda-nos a resolver as coisas, os trabalhos e a educadora dá trabalhos aos meninos.”</p>	<p>2-Considera que às vezes pode vir mais do que uma educadora à sala e que os professores dão aulas e os educadores não.</p> <p>3-Afirma que não sabe. Refere que as professoras vão ensinar e apresentar a sala.</p> <p>4-Considera que a professora não vai escolher o chefe e o ajudante e que não vai mandar as crianças irem almoçar ao mesmo tempo.</p> <p>5-Considera que a professora se senta numa cadeira e para ensinar está de pé e escreve no quadro. Pensa isto porque viu um vídeo de uma escola.</p> <p>6-Não tem a certeza das diferenças. Menciona que a professora não se senta no chão como a educadora, mas sim numa cadeira em frente a uma mesa.</p> <p>7-Considera que ambas usam bibes. A professora não se senta no chão, senta-se numa cadeira e levanta-se para ir ao quadro.</p> <p>8-Pensa que um professor fica de pé durante as aulas e dá o exemplo do seu pai que é professor e ensina.</p> <p>9-Não tem a certeza, mas pensa que os professores não cantam a canção do bom dia.</p>	
--	---	---	--

		10-Considera que os professores do 1.º CEB ajudam a resolver os trabalhos e a educadora dá os trabalhos.	
3.2. Expectativas acerca das regras no 1.º CEB	<p>1-Renato: “Sim, eu sei ... não atirar pedras ... que isso dói e também não fazer palhaças nas aulas, nem na rua. Não fazer faltas quando estou a jogar futebol que isso dói, também não dar pontapés. E não ... eu tenho um irmão na escola e o meu irmão não pode fazer caretas, não pode gozar comigo ... os meninos não podem gozar uns com os outros.”</p> <p>2-Aurora: “Acho que não se pode comer na aula ... o meu irmão disse.”</p> <p>3-Mafalda: “Hum não sei. O meu irmão já me disse que tem lá regras, ele não pode pular com três meninos se não eles caiem e se aleijam na rede. Na sala não se pode empurrar. Os meu pais dizem que tenho de meter o braço no ar para pedir para ir à casa de banho. Mas posso sair às escondidas (Risos).”</p> <p>4- Inês: “Sim, mas não sei quais ninguém me disse.”</p> <p>5-Sofia: “Também acho que não podemos correr na sala.”</p> <p>6-Luís: “Sim acho que sim, mas não sei quais.”</p> <p>7-Edgar: “Sim, em todas as escolas tem de existir regras. Acho que não se pode bater nem falar quando alguém está a falar, foi a minha família que disse, mas todos sabem que não se pode fazer isso.”</p> <p>8-Luna: “Sim! (...) A minha família nunca me disse nada sobre isso.”</p>	<p>1-Enumera algumas regras que acredita que existem na nova escola, nomeadamente, relacionadas com agressões e a sua postura.</p> <p>2-Pensa que não se pode comer na sala, pois o irmão disse-lhe.</p> <p>3-Refere que o irmão lhe falou da existência de regras e que não podiam saltar no trampolim com 3 crianças para não caírem e na sala não se podem empurrar. Os pais disseram que tem de levantar o braço para pedir autorização para ir a casa de banho.</p> <p>4-Pensa que vão existir regras, mas não sabe quais.</p> <p>5-Tal como na sala do JI, acredita que não vai poder correr na sala.</p> <p>6-Considera que vão existir regras, mas não sabe quais.</p> <p>7-Considera que vão existir regras, pois existem em todas as escolas. Foi a família que disse.</p> <p>8-Considera que vão existir regras e menciona que a família não lhe falou do assunto.</p>	

	<p>9-Mariana: “Sim, também não se vai poder bater nos amigos, claro!”</p> <p>10-Pedro: “Sim, acho. Acho que vão ser as mesmas desta escola ... a minha irmã disse-me.”</p>	<p>9-Considera que existiram regras, como não bater nos amigos.</p> <p>10-Acredita que as regras serão iguais nas duas escolas e foi a sua irmã que disse.</p>	
3.3. Expectativas relativamente à sala	<p>1-Renato: “Não sei ... acho que não.”</p> <p>2-Aurora: “Acho que não. Vai ter muitas cadeiras.”</p> <p>3- Mafalda: “Nós vamos estar sentados numa cadeira a fazer um círculo e com mesas à frente. E para almoçar vamos ter de meter o nome na cadeira. Acho que não vamos estar muito tempo sentados porque vamos brincar muito. E acho que agente vai ter de se comportar bem. Lá há um portão para nos entrarmos e a professora abre com um comando ...O meu irmão é que me disse e os meus pais”</p> <p>4-Inês: “Acho que vai ser parecida.”</p> <p>5-Sofia: “Não, eu acho que pode ser maior. Acho que vai ter mesas para os meninos estarem a olhar para a professora e a professora vai estar a fazer as coisas para nos aprendermos. (...) foi a minha mãe, a minha mãe diz-me a maioria das coisas.”</p> <p>6-Luís: “Acho que vai ser um bocadinho diferente desta, acho que não vai ter nenhum desenho na parede como esta. Não vão haver brinquedos, mas vamos ter hora de recreio onde vou brincar. (...) Acho que a sala vai ter um quadro de giz, como aquele, mas um bocadinho maior. Vai ter uma mesa para a professora com um porta-lápis e um computador. Acho que foi a minha família que me disse”</p>	<p>1-Não apresenta expectativas fortes sobre a sala.</p> <p>2-Não tem a certeza de como será, mas afirma que vai ter muitas cadeiras.</p> <p>3-Através do diálogo com a família pensa que a disposição das mesas na sala será em círculo. Para irem almoçar vão ter a cadeira identificada. Consideram que não vão estar muito tempo sentados na sala, pois acredita que vão brincar muito.</p> <p>4-Pensa que a sala de aula será parecida à sala de atividades.</p> <p>5-Considera que a sala não vai ser igual à do JI e afirma que a mãe lhe disse que vão ter mesas para as crianças ficarem a olhar para a professora enquanto ela ensina.</p> <p>6-Considera que a sala será um bocadinho diferente da sala do JI, referindo que não terá um desenho na parede nem brinquedos, mas vai brincar na hora do intervalo. Vai ter um quadro de giz e uma mesa com um porta-lápis para a professora. Foi a sua família que disse.</p>	

	<p>7-Edgar: “Não, porque as escolas não são todas iguais. Mas claro que não vão ser parecidas, aquela é azul por fora (...) Vai ter cadeiras para nos sentarmos virados para o quadro e o quadro serve para a professora dizer o que temos de fazer. Vai ter brinquedos e mesas. A minha família disse-me, mas quando a Vera quando fez a surpresa eu consegui ver a sala dos outros meninos.”</p> <p>8-Luna: “Não! Acho que não vai ter um quadro de giz, eu acho. Eu acho que vai ter algumas coisas, plasticinas. Vou estar sentada numa cadeira nas aulas, no dia das castanhas os meninos foram lá e eu vi muitas cadeiras nas salas. Também vai ter mesas e vai ter lá tanta coisa para brincar porque lá é uma escola muito grande.”</p> <p>9-Mariana: “A cor é diferente. Nas aulas vamos estar na sentados na cadeira e vamos escrever no caderno e vamos ter uma mesa à frente e levar a nossa mochila e a bolsinha. Vamos estar sentados assim em filas, não vai ser em roda. Acho que vai haver livros.” (...) vi imagens nas chamadas que fazemos!”</p> <p>10-Pedro: “Não, a sala vai ser diferente. A minha família não explicou. Eu já vi uma sala, vai ter mesas, cadeiras e acho que também vai ter livros. Os meninos vão estar sentados pouco tempo.”</p>	<p>7-A sala não vai ser igual, pois a outra sala é azul por fora. Vai ter cadeiras para se sentarem virados para o quadro e escutar a professora. Vai ter brinquedos. A família é que explicou.</p> <p>8-Considera que a sala será diferente da sala do JI. Pensa que não vai ter um quadro de giz e que vai estar sentada numa cadeira durante as aulas. Vai ter mesas e muitas coisas com que brincar, pois é uma escola grande. Refere que quando visitou a escola viu as cadeiras.</p> <p>9- Considera que a cor da sala será diferente. Na sala vai estar sentada a cadeira, em filas e escrever no caderno, em cima da mesa. Terá de levar uma mochila e uma bolsa e livros. Sabe porque viu imagens nas videochamadas entre as crianças do JI e o 1.º CEB.</p> <p>10-Considera que a sala será diferente. Viu que vai ter mesas, cadeiras e livros. As crianças vão estar sentadas pouco tempo. Não foi a família que disse, viu.</p>	
<p>3.4. Expectativas quanto ao apoio de crianças mais velhas</p>	<p>1-Renato: “Sim! O meu irmão tem oito anos e eu tenho cinco, o meu irmão pode me ajudar e explicar as regras.”</p> <p>2-Aurora: “Acho que sim.”</p>	<p>1-Considera que as crianças mais velhas o vão ajudar, dando o exemplo do irmão.</p> <p>2-Acha que as crianças mais velhas vão ajudar.</p>	

	<p>3-Mafalda: “Acho que não, porque eles têm de se habituar a dizer a um adulto que têm de ir a uma casa de banho. Nos vamos ter de nos desenrascar, foi o meu irmão que disse.”</p> <p>4- Inês: “Acho que sim.”</p> <p>5-Sofia: “Sim ... hum ... não sei, estou na dúvida. Acho que vão ajudar, mas não vai ser assim tanto.”</p> <p>6-Luís: “Eu vou ser das crianças mais novas e das mais baixas. Eu acho que sim, os mais velhos vão me ajudar (...) Eles [os pais] eu sei muito bem que não me disseram isso, por isso estou na dúvida se os mais velhos vão ajudar, mas acho que sim.”</p> <p>7-Edgar: “Claro!”</p> <p>8-Luna: “Acho que sim.”</p> <p>9-Mariana: “Não sei, não tenho sincera ideia.”</p> <p>10-Pedro: “Sim, acho.”</p>	<p>3-Considera que os mais velhos não vão ajudar os mais novos e que estes têm de se tornar mais autónomos. Foi o irmão que lhe disse.</p> <p>4-Pensa que as crianças mais velhas irão ajudar as mais novas.</p> <p>5-Considera que as crianças mais velhas irão ajudar as mais novas, mas não tanto como no JI.</p> <p>6-Tem noção que será das crianças mais novas e está na dúvida se as crianças mais velhas o vão ajudar, pois a família não falou sobre isso.</p> <p>7-Considera que sim.</p> <p>8-Considera que sim.</p> <p>9-Não sabe.</p> <p>10-Acha que sim</p>	
<p>3.5. Expectativas sobre o que vão fazer na nova escola</p>	<p>1-Renato: “Acho que vou fazer fichas, trabalhos, também brincar, pedir coisas ao professor que nunca fiz, por exemplo ... imagina que eu nunca brinquei na rua eu digo ao professor que quero brincar na rua.”</p> <p>2-Aurora: “Vou fazer contas, aprender a ler e a escrever. Foi o meu mano que disse.”</p> <p>3- Mafalda: “Eu ia aprender a ler, a escrever, vou escrever na minha mesa e o meu irmão vai estar do meu lado. Acho que vou fazer fichas porque ele também já faz. Eu acho que vou</p>	<p>1-Considera que vai fazer fichas e outros trabalhos, vai brincar e pedir ao professor para ter novas experiências.</p> <p>2-Afirma que vai fazer contas, aprender a ler e a escrever e que foi o irmão que lhe disse.</p> <p>3-Acredita que vai aprender a ler e a escrever e que o irmão vai estar ao seu lado. Vai fazer fichas e estar sentada pouco tempo. Foram os pais que lhe explicaram.</p>	

	<p>estar sentada um bocadinho de tempo nas aulas. Quem me disse foram os pais.”</p> <p>4- Inês: “Escrever, contar e números novos.”</p> <p>5-Sofia: “Vou conversar muito com os meus amigos e amigas no recreio. Vou continuar a jogar à bola quando o Renato nos chamar, que eu gosto ..., mas eu não gosto assim tanto, mas quando ele não tem ninguém para brincar eu vou lá. Nas aulas acho que vou estar muito tempo sentada a escrever, ate chegar a hora do recreio.”</p> <p>6-Luís: “Eu acho que vou brincar assim que fizer amigos. Vou aprender matemática, música, dança ... talvez.”</p> <p>7-Edgar: “Fazer trabalhos (...) A minha família disse que eu vou estar quase todo o dia sentado na cadeira isso assusta-me, fico admirado! nunca vi uma professora assim a deixar os meninos todos os dias sentados numa cadeira! Eu acho que não vou estar todo o dia, mas vou estar muito tempo. Vou também jogar à bola porque está lá um campo, vou brincar, aprender, pintar (...) fazer números novos, acho que também vou fazer atividades, fichas, também os meninos daqui depois podem dizer atividades para nós fazermos lá.”</p> <p>8-Luna: “Eu acho que a professora de lá vai mandar alguns meninos ... enquanto estão na plasticina, formas com aquelas formas que se faz as formas ... aquelas formas que nós queremos. O meu pai disse que vamos aprender.”</p> <p>9-Mariana: “Durante o dia, acho que vou aprender e vou ficar mais tempo sentada do que de pé porque nas aulas temos de estar sentados, foi a minha família que me explicou. Acho que</p>	<p>4-Acredita que vai escrever, contar e aprender números novos.</p> <p>5-Considera que vai conversar com os amigos e que vai continuar a jogar à bola. Durante as aulas, acredita que vai estar muito tempo sentada a escrever até ser hora do intervalo.</p> <p>6-Considera que vai brincar quando fizer amigos. Acha que vai aprender matemática, música e dança.</p> <p>7-Considera que cai fazer trabalhos. A família disse que vai estar muito tempo sentado, e isso assusta-o. Vai jogar à bola, brincar, aprender, e a fazer números novos.</p> <p>8-Considera que a professora vai mandar fazer diversas formas com plasticina e que vão aprender. O pai disse-lhe.</p> <p>9-Considera que durante o dia, vai aprender e ficar mais tempo sentada do que de pé, durante as aulas tem de ser assim. Foi a família que explicou. Na sua opinião é como no JI, há momentos que também tem de estar sentada.</p> <p>10-Acha que fazer trabalhos e brincar.</p>	
--	---	---	--

	<p>isso de estar sentada vai ser muito tempo é como aqui há partes que temos de estar sentados.”</p> <p>10-Pedro: “Acho que vou fazer ... a mana disse que vou fazer trabalhos, também vou fazer ... brincar algum tempo e é só isso.”</p>		
<p>3.6. Preferência pelo Jardim de Infância ou pela escola do 1.º CEB</p>	<p>1-Renato: “A escola do primeiro ciclo, porque faço muitos trabalhos e posso corrigir fichas e também posso trabalhar para ir para as profissões. Posso ir para uma escola de corridas se os professores me inscreverem.”</p> <p>2-Aurora: “Vou gostar mais do jardim de infância, porque podemos regar as plantas da Bina. E porque numa parede está um coelho com os dentes tortos.”</p> <p>3-Mafalda: “Acho que vou gostar igual dos dois, vou ter saudades desta escola.”</p> <p>4-Inês: “Vou gostar do primeiro ciclo, porque vou conhecer professoras novas.”</p> <p>5-Sofia: “Com certeza desta, porque também é mais divertida e tem mais tempo para brincar!”</p> <p>6-Luís: Acho que vou gostar mais do jardim de infância porque me divirto muito e brinco mais.”</p> <p>7-Edgar: “Daqui! Porque eu estava a gostar daqui.”</p> <p>8-Luna: “Eu acho que vou gostar mais desta porque se brinca mais nesta.”</p>	<p>1-Vai gostar mais da escola do 1.ºCEB, pois, pode fazer fichas e corrigi-las e seguir uma profissão. Exemplifica com a escola de corridas.</p> <p>2-Considera que vai gostar mais do JI porque pode regar as plantas da Auxiliar de Ação Educativa e gosta de um desenho de um coelho que está na parede.</p> <p>3-Não apresenta preferência.</p> <p>4-Acha que vai preferir o 1.ºCEB porque vai conhecer professoras novas.</p> <p>5-Afirma com certeza que vai gostar mais do JI, porque é mais divertido e tem mais tempo para brincar.</p> <p>6-Manifesta preferência pelo JI, pois diverte-se muito.</p> <p>7-Vais gostar mais do JI.</p> <p>8-Refere que vai gostar mais do JI, pois brinca mais.</p>	

	<p>9-Mariana: “As duas o mesmo, porque na outra aprendo muito, mas aqui também. Porque tem espaço para brincar, mas também é nas duas.”</p> <p>10-Pedro: “Vou gostar mais do jardim de infância. Tem mais coisas, tipo mais brinquedos, mas lá também vai ter.”</p>	<p>9-Gostara igual das duas, pois vai aprender muito na escola nova, mas no JI também e ambas têm espaço para brincar.</p> <p>10-Pensa que vai gostar mais do JI. Pensa que tem mais brinquedos, apesar de também existirem lá.</p>	
<p>3.7. Conversas com as famílias sobre a transição para o 1.º CEB</p>	<p>1-Renato: “Sim, disseram que eu vou trabalhar muito.”</p> <p>2-Aurora: “Sim, já falaram. O meu mano disse que nós iríamos estar a brincar pouco tempo e não comemos na aula. Os meus pais não disseram nada.”</p> <p>3- Mafalda: “Sim, o meu irmão, a minha mãe e o meu primo.”</p> <p>4- Inês: “Sim, disseram que vai ser grande. Disseram que eu vou aprender a escrever e a ler.”</p> <p>5-Sofia: Sim. A minha família toda só me disse que vou trabalhar mais.”</p> <p>6-Luís: “Já algumas vezes ... deixa-me pensar um pouco. Disseram-me que vou ficar sentado muito tempo à espera para terminar a aula ... à espera não ... a fazer ... a escrever em papel. Também me disseram que eu posso ir à casa de banho sozinho quando os outros meninos me disserem onde é.”</p> <p>7-Edgar: “Hum ... acho que vou estar muito tempo sentado, que eu vou ter ajuda na matemática difícil e quando eu tiver perguntas. Ah! E tenho de pedir para ir à casa de banho (...). Vou ter de fazer coisas sozinho.”</p> <p>8-Luna: “Acho que sim, já sim. O meu irmão disse que quando eu chegar ao primeiro ciclo vou aprender a fazer contas de</p>	<p>1-A família informou que vai trabalhar muito.</p> <p>2-O irmão foi quem mais falou sobre a nova escola, informando que vai brincar pouco tempo e não pode comer na aula.</p> <p>3-O irmão, a mãe e o primo já conversaram sobre a transição.</p> <p>4-A sua família contou-se que a escola nova é grande e vai aprender a escrever e a ler.</p> <p>5-Toda a família disse-lhe que vai trabalhar mais.</p> <p>6-A família já conversou com ele sobre a nova etapa, disseram que vai estar muito tempo sentado até terminar a aula, enquanto isso estará a escrever em papel. Disseram que pode ir a casa de banho sozinho.</p> <p>7-A família disse que vai passar muito tempo sentado e que vai ter ajuda a matemática quando tiver dúvidas. Disseram-lhe para pedir autorização para ir à casa de banho. E que vai ter de ser autónomo.</p>	

	<p>muito. Os meus pais dizem que eu tenho de ir muito preparada porque não sei tantas coisas do primeiro ano, mas vou aprender. Eles dizem que eu tenho de me desenrascar sozinha.”</p> <p>9-Mariana: “Já, claro! Eu acho que eles dizem ... já não me lembro bem. Mas disseram que vou estar muito tempo sentada e que tenho de aprender a usar faca e garfo para comer sozinha. Tenho de fazer as coisas sozinha. Eles dizem, também, que vou fazer desenhos e que vai ser um bocadinho difícil e fácil ir para aquela escola. Ah! A minha família diz que lá também vamos trabalhar em grupo, mas se calhar menos do que aqui.”</p> <p>10-Pedro: “Ah! Sim! Disseram que vou trabalhar muito, também disseram que vamos brincar um bocadinho, mais nada. Ah! Também disseram que tenho de me desenrascar sozinho.”</p>	<p>8-Refere que a família já conversou sobre a transição. O irmão disse que vai aprender a fazer contas mais complexas. Os pais dizem que tem de ir muito preparada, porque ainda não sabe muitas coisas, mas vai aprender. Também dizem que tem de ser mais autónoma.</p> <p>9-A família já conversou sobre a transição. Não se lembra bem. Disseram que vai estar muito tempo sentada e que tem de aprender a comer sozinha. Tem de ser mais autónoma. Dizem, ainda, que vai fazer desenhos e que vai ser um bocadinho difícil e fácil ir para a nova escola. A família diz que vão trabalhar em grupo, mas talvez menos do que no II.</p> <p>10-Disseram que vai trabalhar muito e que vai brincar um bocadinho. Disseram que tem de ser autónomo.</p>	<p>Procurei respeitar os entrevistados quando não se sentiam confortáveis em responder às questões</p>
<p>3.8. Conversas com outras pessoas sobre a transição para o 1.º CEB</p>	<p>1-Renato: “O meu tio disse que no primeiro ciclo eu posso brincar muito.”</p> <p>2-Aurora: “Não!”</p> <p>3- Mafalda: “Não sei!”</p> <p>4- Inês: “Não me lembro.”</p> <p>5- “A Vera [Educadora] fala de vez em quando, mas não me lembro.”</p> <p>6-Luís: “Eu acho que só a minha família me falou do primeiro ciclo.”</p>	<p>1-O tio informou que vai poder brincar muito.</p> <p>2-Considera que ninguém, além do irmão falou sobre a nova etapa.</p> <p>3-Não sabe.</p> <p>4-Não se recorda.</p> <p>5-A educadora fala de vez em quando, mas não se lembra.</p> <p>6-Apenas a família.</p>	

	<p>7-Edgar: “Os meus avós e a Vera. A Vera disse que ... acho que já não me lembro.”</p> <p>8-Luna: “Algumas amigas já me falaram.”</p> <p>9-Mariana: “A Vera já e disse algumas coisas que a mãe e o pai disse. Ela disse que vou aprender a ler e tenho de fazer as coisas sozinha.”</p> <p>10-Pedro: “Vera já, ela disse que vai ser fixe. Acha que vai ter lá mais brinquedos do que a nossa escola.”</p>	<p>7-Os seus avos e a educadora. Mas não se lembra o quê.</p> <p>8-Já conversou com amigas sobre a transição.</p> <p>9-A educadora disse algumas coisas idênticas ao que disseram os pais, nomeadamente, que vai aprender a ler e a fazer coisas sozinha.</p> <p>10-A educadora Vera disse que vai ser fixe, e que vai ter mais brinquedos que o JI.</p>	
<p>3.9. Preparação para o 1.º CEB</p>	<p>1-Renato: “Sim, só em casa do meu tio, faço trabalhos de atividades ... são fichas. A minha prima não trabalha e tem cinco anos e eu faço as fichas delas. E em minha casa também. Eu gosto de fazer fichas, porque eu me posso preparar para ir para a escola e para o futebol.”</p> <p>2-Aurora: “Eu vou comprando coisas para o primeiro ciclo até já tenho uma secretária para estudar. Eu tenho um livro do corpo humano, quando o Xavier me deu esse livro quando fiz anos. Não faço fichas e estou triste porque gostava de fazer.”</p> <p>3-Mafalda: “Sim, lá em casa eu estudo muito. Faço muitas fichas e o meu irmão é que me ensina. Faço letras e o meu pai é que diz. Faço fichas de contas também. Gosto muito. Olha também preparo a mochila. Sinto-me bem e cansada.”</p> <p>4-Inês: “Faço fichas, há umas que faço com lápis e outras com canetas. Uma era para fazer um relógio com os números. Gosto muito de fazer fichas é a mãe que me dá as fichas.”</p> <p>5-Sofia: “Não faço nada para me preparar. Eu acho que estou bem assim.”</p>	<p>1-Para se preparar faz fichas, em casa do tio e na própria casa. Afirma gostar e que sente que se está a preparar.</p> <p>2-Considera que se está a preparar, comprando materiais. Refere que não faz fichas, mas gostava de fazer.</p> <p>3-Faz fichas e o irmão ajuda. O pai diz para fazer letras, também faz contas. Gosta de fazer contas. Diz que faz a mochila para se preparar. E sente-se bem e cansada ao fazer fichas.</p> <p>4-Para se preparar realiza fichas, umas com lápis e outras com canetas. A mãe é que lhe dá as fichas e refere que gosta muito.</p> <p>5-Considera que não faz nada para se preparar e está bem assim.</p> <p>6-Não faz atividades para se preparar. Mas vai comprar material escolar. Sente-se bem assim, porque considera que não é preciso fazer</p>	

	<p>6-Luís: “Faço sim, algumas ... espera ... na verdade não, em casa não. Mas vamos comprar material escolar. Sinto-me muito bem, não importa fazer muitas atividades assim para preparar para o primeiro ciclo. Só basta comprar material escolar para eu ir e aprender a escrever.”</p> <p>7-Edgar: “Não faço nada. Só tenho uma coisa preparada, um escritório preparado e um computador, que era o computador velho do meu pai e ela agora em um novo. Por isso estou feliz.”</p> <p>8-Luna: “Sim, eu tenho lá um caderno que faço o abecedário. Eu já o perdi, mas vou fazer de novo porque eu tenho muitos cadernos. Tenho dois cadernos da mesma coleção que são para a minha idade e eu posso (...) Sinto-me bem eu gosto e os meus pais disseram que é para eu aprender a fazer as coisas na escola dos grandes e também disseram mais nada.”</p> <p>9-Mariana: “Sim, faço. Em casa faço fichas, mas aqui na escola não faço. (...) De contas, de passar as linhas para fazer letras, passo por cima de linhas. Eu adoro fazer fichas.”</p> <p>10-Pedro: “Sim, algumas fichas. Umhas tem bolinhas para ver onde vão, faço desenhos e escrevo, ponho as letras no lugar. São os meus pais que dão e eu gosto. As fichas são para eu preparar.”</p>	<p>muitas atividades, só precisa de comprar o material.</p> <p>7-Não faz nada para se preparar. Mas tem um escritório e um computador. E está feliz.</p> <p>8-Afirma que tem vários cadernos onde escreve o abecedário. Gosta e sente-se bem. Refere que os pais disseram que serve para aprender antes de ir para a escola do 1.º CEB.</p> <p>9-Faz fichas em casa, na escola não. Fichas de contas, de passar os tracejados para fazer letras. Adora fazer fichas.</p> <p>10-Faz algumas fichas. Refere que umas têm bolinhas para fazer desenhos ou escrever e coloca as letras no lugar. Os seus pais é que dão e gosta. Considera que as fichas servem para se preparar.</p>	
<p>3.10. Sentimentos face a esta nova etapa</p>	<p>1-Renato: “Estou nervoso, mas contente ao mesmo tempo. Porque tenho dificuldades em faz os “s” bem, eu não consigo por o “s” com um lápis em cima do contorno. Quando comecei a fazer as fichas fiquei com dificuldades.”</p> <p>2-Aurora: “Gostava que lá tivéssemos o mesmo tempo para brincar. Mas estou feliz, porque tenho saudades de um menino</p>	<p>1-Apresenta um misto de sentimentos, está nervoso, mas, também, contente. Apresenta inseguranças, no que diz respeito às letras. Sentiu dificuldades quando começou a fazer as fichas.</p>	

	<p>e de uma menina que andam lá. Acho que vou gostar de ir para lá porque quero aprender a ler.”</p> <p>3- Mafalda: “Feliz!”</p> <p>4-Inês: “Estou ansiosa porque não conheço. Tenho medo de me perder lá.”</p> <p>5-Sofia: “Estou muito feliz e quero muito ir para a escola dos grandes. Porque eu quero aprender a ler e a escrever”</p> <p>6-Luís: “Sinto-me um bocadinho nervoso. Porque a professora vai ser nova e eu não vou conhecer os outros meninos.”</p> <p>7-Edgar: “Hum... nervoso. Porque quando eu veio para esta escola também estava nervoso.”</p> <p>8-Luna: “Estou contente.”</p> <p>9-Mariana: “Estou alegre e um bocadinho nervosa. É normal.”</p> <p>10-Pedro: “Contente, porque acho que os meninos lá da escola vão gostar dos meninos da outra escola e eu também.”</p>	<p>2-Por um lado gostava de ter o mesmo tempo para brincar, por outro sente-se feliz, porque vai reaver amigos e porque quer aprender a ler.</p> <p>3-Sente-se feliz.</p> <p>4-Sente-se ansiosa por não conhecer e com receio de se perder.</p> <p>5-Sente-se muito feliz e quer muito ir para a escola dos grandes. Quer aprender a ler e a escrever.</p> <p>6-Sente-se um pouco nervoso, pois vai conhecer uma nova professora e crianças.</p> <p>7-Sente-se nervoso.</p> <p>8-Sente-se contente.</p> <p>9-Sente-se alegre e um pouco nervosa, considera normal.</p> <p>10-Está contente com a ida para o 1.º CEB, porque considera que vai gostar das crianças que já frequentam a escola e vice-versa.</p>	
<p>3.11. Grau de dificuldade do 1.º CEB</p>	<p>1-Renato: “Vai ser um bocadinho difícil e um bocadinho fácil, porque há coisas mais fáceis e outras mais difíceis. Acho que lá vai ser fácil fazer as contas e acho que as fichas vão ser difíceis. Eu acho que não vou ter fichas para todas as disciplinas. Mas tenho dificuldades com as fichas porque tenho de escrever coisas e vou aprender.”</p>	<p>1-Considera que vai ser intermédio, porque vai ter situações difíceis e outras fáceis. Pensa que fazer as contas vai ser fácil e para escrever vai ser difícil.</p>	

	<p>2-Aurora: “Não, porque aquela escola tem muitas pessoas e muitos gritos e eu fico envergonhada.”</p> <p>3-Mafalda: “Vai ser fácil, porque umas difíceis e outras fáceis. Acho que vai ser difícil aprender matemática o meu irmão disse. Acho que os meus pais me dizem que vai ser difícil e fácil porque também já la andaram. Eles dizem que a professora às vezes vai perguntar algumas perguntas sobre o nosso dia e sobre o que aprendemos.”</p> <p>4-Inês: “Vai ser difícil porque vou fazer coisas difíceis, vou aprender letras <i>difíciles</i>. O meu irmão é que disse.”</p> <p>5-Sofia: “Vai ser difícil porque vou fazer coisas <i>difíciles</i>, vou aprender letras <i>difíciles</i>. O meu irmão é que disse.”</p> <p>6-Luís: “O primeiro e o segundo acho que vão ser fáceis, porque não conheço a escola e vão me ensinar as coisas. Depois vai ser difícil porque já vou saber mais coisas e depois vai ser mais difícil.”</p> <p>7-Edgar: “Vai ser difícil porque à primeira não vou saber nada.”</p> <p>8-Luna: “Não! Porque as contas difíceis naquele livro que eu tenho ainda não estão la porque aqueles livros não têm aquelas contas. (...) os meus pais é que dissessem.”</p> <p>9-Mariana: “Mais ou menos. Acho que vai ser mais ou menos e só vai ser fácil brincar.”</p> <p>10-Pedro: “Não, não acho. Vai ser difícil escrever.”</p>	<p>2-Acha que vai ser difícil, porque tem muitas pessoas e muito barulho, o que a deixa envergonhada.</p> <p>3-Considera que vai ser intermedio. Pensa que vai ser difícil aprender matemática, porque o irmão disse. Os pais dizem que vai ser fácil e difícil porque também já andaram na escola e que a professora vai fazer perguntas sobre o dia a dia o que aprenderam.</p> <p>4- Considera que vai ser difícil pois foi o que o irmão lhe disse.</p> <p>5-Considera que vai ser difícil pois vai fazer coisas difíceis, como letras. Foi o irmão mais velho que disse.</p> <p>6-Considera que os primeiros dias serão mais fáceis pois vão apresentar-lhe a escola. Depois vai ser mais difícil porque vai saber mais coisas.</p> <p>7-Considera que vai ser difícil.</p> <p>8-Considera que será difícil porque irá fazer contas mais complexas do que as que tem no seu livro de fichas e foram os pais que disseram.</p>	
--	---	--	--

		<p>9-Será mais ou menos difícil e só vai ser fácil brincar.</p> <p>10-Achas que vai ser difícil. Dá o exemplo de que vai ser difícil escrever.</p>	
3.12. Expectativas acerca de novas amizades	<p>1-Renato: “Alguns. Um amigo do meu irmão, já conheço o meu irmão e sei o nome de um menino que eu não conheço.”</p> <p>2-Aurora: “Vou fazer novos amigos, mas também vou com os meus amigos.”</p> <p>3-Mafalda: “Já lá conheço alguns.”</p> <p>4-Inês: “Sim! Eu acho.”</p> <p>5-Sofia: “Eu vou fazer amigos, a minha família disse que eu vou fazer muitos amigos novos.”</p> <p>6-Luís: “Acho que vou fazer muitos amigos novos.”</p> <p>7-Edgar: “Sim”</p> <p>8-Luna: “Sim!”</p> <p>9-Mariana: “Vou, claro e estão lá meninos que eu conheço. E a minha família disse que vão meninos daqui.”</p> <p>10-Pedro: “Sim, a minha família disse-me que vou conhecer amigos.”</p>	<p>1-Considera que vai fazer alguns amigos. E já conhece algumas crianças.</p> <p>2-Considera que vai fazer novos amigos e manter os antigos.</p> <p>3-Já conhece alguns amigos na escola.</p> <p>4-Considera que fará novas amizades.</p> <p>5-Considera que vai fazer novos amigos. Foi a família que lhe disse.</p> <p>6-Considera que vai fazer muitas amizades novas.</p> <p>7-Considera que vai fazer novas amizades.</p> <p>8-Considera que vai fazer novas amizades.</p> <p>9-Considera que vai fazer novas amizades e rever crianças que já lá estão. A família disse que vão crianças do JI com ela.</p> <p>10-Considera que sim e a família é que disse.</p>	
3.13. Do que vão sentir mais e menos falta do JI	<p>1-Renato: “De trabalhar, de desenhos, das palhinhas que lá não vou ter. Não vou ter saudades da minha caixa para não ter de arrumar lá os meus trabalhos.”</p>	<p>1-Vai ter saudades de fazer trabalhos, desenhos e de um jogo de palhinhas, pois</p>	

	<p>2-Aurora: “Vou ter saudades da Ana, da Bina, da Catarina e da Liliana. E não vou ter saudades de comer aqui.”</p> <p>3-Mafalda: “Vou ter saudades dos meus amigos, mas alguns vão estar lá em cima e outros em baixo para não conversarem. Vou ter saudades de ir para o telheiro e triciclos.”</p> <p>4-Inês: “Vou ter saudades da casinha porque lá não vou ter uma. Do escorrega também e do quadro.”</p> <p>5-Sofia: “Da Vera e da Bina e mais nada. Não vou ter saudades dos amigos que vão comigo. A minha mãe disse que há duas salas do primeiro e três do terceiro e eu posso estar longe das minhas amigas quando estou nas aulas e no recreio posso estar com elas por isso tudo bem.”</p> <p>6-Luís: “Vou ter muitas saudades da Vera e de ti também. Vou ter saudades do Pedro porque se ele não for para a mesma escola que eu. Ah e do Edgar. Não vou ter saudades daquele boneco e da tenda.”</p> <p>7-Edgar: “Vou ter saudades de brincar com os amigos. Vou ter saudades de tudo.”</p> <p>8-Luna: “Vou ter saudades de brincar na areia e de fazer os desenhos no quadro. Não vou ter saudades de brincar a corda porque eu tenho uma corda em minha casa e não vou ter saudades de aqui ... daqueles blocos ali ao fundo ... hum e não vou ter saudades das andas.”</p>	<p>acredita que lá não vai existir. Não vai ter saudades da caixa de arrumação.</p> <p>2-Refere que vai ter saudades das pessoas. E não vai ter saudades de comer no JI.</p> <p>3-Considera que vai sentir falta dos amigos. E que alguns vão estar nas salas do andar de cima para não conversarem com os do andar de baixo.</p> <p>4-Refere que vai ter saudades da área da casinha, pois não vai ter uma na nova escola. Também vai sentir falta do escorrega e do quadro.</p> <p>5-Apenas vai ter saudades da educadora e da auxiliar. Não vai ter saudades dos amigos porque também vão.</p> <p>6-Refere que vai ter saudades dos adultos do JI e de alguns amigos se não forem para a mesma escola. Não vai ter saudades de um boneco e de uma tenda.</p> <p>7-Vai sentir saudades de tudo.</p> <p>8-Vai ter saudades de brincar na areia e de fazer desenhos no quadro. Considera que não</p>	
--	---	--	--

	<p>9-Mariana: “Vou ter meninos que vão ficar aqui e da Ana, da Bina, da Catarina e da Liliana. Não vou ter saudades dos brinquedos porque os daqui já não são para mim, são muito de bebé para mim.”</p> <p>10-Pedro: Dos outros meninos que não vão. Não vou ter saudades dos brinquedos.”</p>	<p>terá saudades de brincar com a corda, pois tem uma em casa, nem dos blocos nem das andas.</p> <p>9-Vai sentir saudades das crianças que vão ficar no JI e da educadora, da auxiliar e das responsáveis das AAAF. Não sentirá saudades de brinquedos porque já não vai ter idade para eles.</p> <p>10-Sentirá saudades das crianças que vão ficar no JI e não sentirá saudades dos brinquedos.</p>	
--	---	--	--

ANEXO IX - MATRIZES CATEGORIAIS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PAIS

Tema I: Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	
1.	Categoria: Sentimentos relativos à transição do educando
1.1.	O que sentem as famílias
2.	Categoria: Tempo para brincar e trabalhar
2.1.	Opiniões sobre o tempo para brincar no 1.º CEB
3.	Categoria: Articulação entre a EPE e o 1.º CEB
3.1.	Conhecimento de atividades de articulação - Exemplos
3.2.	Importância da articulação entre a EPE e o 1.º CEB
4.	Categoria: Transição para a escolaridade obrigatória e preparação
4.1.	Importância da transição
4.2.	Importância da preparação das crianças
4.3.	Como preparar as crianças
4.4.	Importância da comunicação entre professores do 1.º CEB e educadores de Infância

4.5. Estratégias das famílias para facilitar a transição para a escolaridade obrigatória
5. Categoria: Comunicação entre as famílias e as crianças relativas à nova etapa educativa
5.1. O que transmitem as famílias às crianças
5.2. Expectativas das famílias nas crianças

1. Categoria: Sentimentos relativos à transição do educando		
	Unidades de Registo	Total de Evidências
1.1.O que sentem as famílias	Ansiosas	1
	Tranquilas	1
	Felizes	1
	Orgulhosas	1
	Confiante	3
2. Categoria: Tempo para brincar e trabalhar		
2.1. Opiniões sobre o tempo para brincar no 1.º CEB	“Tudo tem etapas e devem passar por elas ...Estão a crescer.”	1
	“é normal haver diferenças, pois são tempos diferentes, com aprendizagens diferentes posturas necessariamente distintas e, por isso, tempos diferenciados para trabalho e brincadeira.”	1
	“Penso que o primeiro ciclo deveria ter mais tempo livre”	
	“Devem ser reservados espaços de tempo para brincar”	
	“Penso que o ceb terá uma componente de maior aprendizagem noutros contextos que não são o pressuposto no jardim de infância”	1
	“Deviam brincar mais.”	1

		1
3. Categoria: Articulação entre a EPE e o 1.º CEB		
3.1. Conhecimento de atividades de articulação - Exemplos	<p>“Visitas fora da escola, crianças com mais trabalho para casa, entre outras atividades normais para a primária”</p> <p>“atividades de leitura, magusto, carnaval”</p> <p>“Carnaval, magusto, noite de arrepiar”</p> <p>“Pelo relato de partilhas entre escolas durante o período que frequentaram”</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
3.2. Importância da articulação entre a EPE e o 1.º CEB	<p>Sim</p> <p>Não</p>	<p>6</p> <p>0</p>
4. Categoria: Transição para a escolaridade obrigatória e preparação		
4.1. Importância da transição	<p>“É importante viver todas as etapas”</p> <p>“Os alunos devem ter uma adaptação suave e transitória, pelo que no final do pré-escolar devem tomar consciência de algumas diferenças, adquirir conhecimentos básicos, ao nível de conceitos e comportamentos, que lhes facilitem essa transição. De qualquer modo, é sempre uma mudança e, portanto, haverá sempre um tempo de adaptação inicial”</p> <p>“Para haver ligação e harmonia entre as duas realidades”</p> <p>“Há sempre um choque para os alunos pelo aumento do grau de exigência e concentração”</p>	

	<p>“Havendo uma dinâmica de transição as crianças poderão ser melhor contextualizadas no novo mundo em que vão entrar.”</p> <p>“Sim porque no jardim de infância brincam muito e quando entram para o primeiro ano já não brincam é uma mudança muito grande. Estão muito tempo fechados numa sala de aula.”</p>	
4.2.Importância da preparação das crianças	<p>“**” [considera importante, mas absteve-se de justificar]</p> <p>“para facilitar a transição. No entanto no pré-escolar, penso que se deve privilegiar a brincadeira e atividades diferentes e estimulantes”</p> <p>“Porque a mudança é considerável”</p> <p>“Para conseguirem acompanhar a mudança”</p> <p>“Porque são aprendizagens diferentes e o acompanhamento de preparação a entrada numa escola nova é muito importante.”</p> <p>“Porque é uma mudança muito grande. Estão habituados a brincar na rua e de repente estão fechados.”</p>	
4.3. Como preparar as crianças	<p>Conversar com ele/a</p> <p>Dar-lhe fichas com alguma frequência</p> <p>Levá-lo a conhecer a escola do 1.º CEB</p> <p>Promover o contacto com crianças que já frequentam a escola do 1.º CEB</p> <p>No JI a educadora deve preparar as crianças</p> <p>Reduzir o tempo para brincar</p>	<p>5</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>1</p>

4.4. Importância da comunicação entre professores do 1.º CEB e educadores de Infância	[5 pais consideram que é importante e 1 considera que não é]	
	“Tudo tem o seu tempo.”	1
	“para transmitir características/comportamentos da criança que podem ser importantes para o sucesso escolar e para a sua adaptação”	1
	“Para fazer a passagem do trabalho realizado e as características do grupo”	1
	“Porque a educadora os conhece bem (estiveram 3 anos com eles) e pode transmitir as suas valências e as suas dificuldades”	1
	“Para o professor do 1 ano conhecer as dificuldades da criança”	1
4.5. Estratégias das famílias para facilitar a transição para a escolaridade obrigatória	Transmitir segurança e tranquilidade relativamente e a esta nova etapa da sua vida	5
	Viver com naturalidade e descontração este momento de transição	1
5. Comunicação entre as famílias e as crianças relativas à nova etapa educativa		
5.1.O que transmitem as famílias às crianças	Nada	0
	Que já não vai brincar tanto tempo	1
	Que vai trabalhar muito	0
	Que vai aprender muitas coisas novas	6
	Que vai fazer novos amigos	3

	Que vai ter muitos trabalhos de casa	3
	Que vai ter manuais escolares	0
	Que tem de começar a ser mais autónomo	1
	Que vai passar mais tempo sentado	1
5.2. Expectativas das famílias nas crianças	[3 pais consideram que as suas expectativas não influenciam as das crianças e os outros 3 consideram que sim]	
	“Ele diz que vai ter de trabalhar para conseguir ter bons resultados”	1
	“Porque mesmo que tente não passar insegurança, sei que terei dificuldade em acompanhar os "novos" métodos”	1
	“Comportamento”	1

ANEXO X - ARTIGO DE JORNAL SOBRE O PROJETO “COMO VAMOS FAZER UM FILME TODO?”

Crianças do Jardim de Infância da _____ tornam-se cineastas

O Jardim de Infância da _____ transformou-se num estúdio de cinema onde foram criados astronautas sempre partindo da imaginação dos mais novos.



Publicado há 1 ano em 12 de Junho de 2021
Por Redação

<https://noticiasdeleiria.pt/criancas-do-jardim-de-infan>

28/09/22, 22:32

Crianças do Jardim de Infância da _____



Foto: Construção do foguetão para o projeto “Como construímos um filme todo?” / DR



Está a nascer uma curta-metragem no Jardim de Infância da _____, em Leiria, desenvolvida pelos 25 pequenos cineastas, com a ajuda das educadoras e dos pais.



A ideia para o projeto “Como construímos um filme todo?” partiu de três crianças do Jardim da **Infância da *Alameda***, pertencente ao Agrupamento **de Escolas da *Alameda*** explicam ao Notícias de Leiria as estagiárias Camila Gomes e Sónia Marques, alunas do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

“Estavam a brincar muito atarefadas e quando lhes foi perguntado qual era a brincadeira responderam que tinham uma máquina que fazia tudo o que quisessem e estavam a fazer um filme. Depois começaram a contar a história e aperceberam-se que tinham de envolver mais amigos”.

Com o tema a suscitar o interesse e a curiosidade das crianças, o desenvolvimento do projeto “Como construímos um filme todo?” começou no dia 18 de maio e deverá ser exibido no próximo dia 14 de junho.

Jardim de Infância da *Alameda* transforma-se em estúdio de cinema

Mesmo com todas as limitações devido à pandemia, o Jardim da **Infância da *Alameda*** transformou-se num estúdio de cinema onde foram criados astronautas e borboletas, cenários e guiões, sempre partindo da imaginação dos mais novos.



Foto: Filmagens da curta-metragem “Como construímos um filme todo?” / DR

A curta-metragem desenrola-se entre a floresta e o espaço. “Há uma menina que vai acampar porque gosta de apanhar borboletas e conhece três astronautas que vieram de Marte e nunca viram borboletas. Os quatro partem numa viagem até Marte mas algo inesperado acontece...”, contam as estagiárias e orientadoras do projeto ao nosso jornal.

“Os adultos estão só a apoiar”.

Com tarefas divididas, todo o planeamento ficou a cargo das crianças. “Foram elas que construíram a história e tomaram todas as decisões relativamente a cenários, adereços e caracterização das personagens. Os adultos estão só a apoiar”.



<https://noticiasdeletra.pt/criancas-do-jardim-o->

[-churras!](#)

29/09/22, 22:32

Crianças do Jardim de Infância da Bensaia tomam-se cineastas

Foto: A auxiliar de educação Albina Duarte responsável pela claquette / DR

Os fatos, os capacetes e as garrafas de oxigénio dos astronautas, por exemplo, foram feitos com recurso a materiais de desperdício, como sacos de plástico, caixas de cartão e papel de jornal.

Quanto aos pais dos cineastas também entraram na aventura cinematográfica. “Acreditamos que ao envolver os pais, as crianças se sentem mais apoiadas e têm um orgulho e um prazer enorme em ver os pais envolvidos”, consideram as estagiárias Camila Gomes e Sónia Marques, do IPL.

“Alguns pais traduziram a curta-metragem para inglês, alemão e espanhol”.



Foto: Cineasta Glauco e jornalista Ana Vieira esclarecem dúvidas das crianças / DR

“Cooperação, trabalho em equipa, comunicação e criatividade” são as principais competências adquiridas pelas crianças no desenvolvimento do projeto “Como construímos um filme todo?”.

Para as mestrandas, “o projeto está a trazer mais competências educativas do que as que conseguimos nomear”.

À conquista de um Óscar

“É um grupo bastante competitivo e por vezes isso torna-se menos positivo”, contudo “como têm um objetivo comum (ganhar um óscar 🏆) estão a trabalhar sem competir, desenvolvendo inúmeras áreas da matemática à linguagem, passando por diversas artes e até mesmo pelas ciências”, concluem Camila Gomes e Sónia Marques, alunas do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Politécnico de Leiria.

Para além das mestrandas, as crianças contam ainda com o apoio da Educadora do Jardim de Infância da Barreira, [nome], Lopes, da auxiliar de educação [nome], Bina), da professora de música [nome], responsável pela criação da banda sonora da curta-metragem e da professora de dança [nome], encarregue das coreografias.

PUB

1/1/2022, 22:32

1/1/2022, 22:32

1/22, 22:32

Crianças do

[nome] da AAAF (Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar) auxiliaram na construção do fundo verde (chroma key) para as filmagens.

ANEXO XI - PARTE DO PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGENS DE UMA CRIANÇA

Figura 25- Dia 6 de dezembro de 2021



Figura 24 - Dia 10 de dezembro de 2021

No dia 10 de dezembro a família da Lea enviou uma fotografia que comprova que a Lea, explora os livros também na sua casa. A família procura estimular esse contacto.

“Foto de leitura de história do livro pop-up Peter Pan. Atividade diária realizada em casa com o apoio de livros que frequentemente vamos requisitar à biblioteca municipal de Leiria. A Lea faz a sua própria seleção de livros no espaço.” (Família da Lea)