

Refletindo e investigando a Prática Pedagógica em
Educação de Infância: processos, aprendizagens e a
transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Soraia Martins Soarez

Trabalho realizado sob a orientação de

Rita Alexandra Bettencourt Leal

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Leiria, setembro de 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche e Jardim de Infância I, **Rita Alexandra Bettencourt Leal**.

Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, **Joana Alexandra Soares de Freitas Luís**.

AGRADECIMENTOS

À minha avó paterna, que sempre lutou e se sacrificou para que nunca me faltasse nada. Consegui chegar aqui, principalmente graças a ela, ao seu esforço, dedicação e amor incondicional que tem por mim.

Ao meu irmão, que sempre esteve presente em todos os momentos.

Ao André por toda a paciência que teve ao passar horas a ajudar-me nos trabalhos relacionados com o curso. Por ter estado sempre presente em todos os momentos bons, mas, em particular, nos momentos menos bons, acreditando sempre em mim.

Aos pais do André por toda a paciência que tiveram comigo ao longo destes cinco anos académicos.

À Mariana Silva, por ter estado sempre ao meu lado. Ajudou-me imenso neste percurso.

À minha colega de Prática Pedagógica e amiga Soraia Coelho, por todo o apoio que deu ao longo destes últimos dois anos.

À professora Rita Leal por todo o esforço e dedicação que teve para que eu conseguisse terminar este percurso. Foi um grande apoio nestes últimos meses.

Aos professores Miguel Oliveira e Joana Freitas Luís, pela orientação e por todas as aprendizagens que me proporcionaram ao longo deste percurso.

Às educadoras e educadores cooperantes, por todas as vivências e aprendizagens que me proporcionaram e que de certa maneira influenciaram o meu futuro enquanto educadora de infância.

A todas as crianças que vivenciaram comigo este percurso.

A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório foi concebido no âmbito de Prática de Ensino Supervisionada, pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, entre os anos letivos 2020/2021 e 2021/2022. Este relatório está organizado em duas partes fundamentais. A primeira parte diz respeito à *Dimensão Reflexiva* relativa aos três contextos educativos de intervenção (creche, jardim de infância I e jardim de infância II) e a segunda parte concerne a *Dimensão Investigativa*, em contexto de jardim de infância.

A primeira parte aborda alguns assuntos relativos ao que foi vivenciado nas práticas pedagógicas nos vários contextos educativos. Reflete, numa primeira instância, sobre a rotina em creche, a relação entre adulto e criança e sobre a avaliação em creche. No momento posterior é destacada a abordagem por projeto e a avaliação por portefólio. Na fase final desta primeira parte está contemplada a reflexão acerca da rotina numa instituição pública e a avaliação por portefólio numa outra perspetiva e vivência. Nestes pontos de reflexão são relatados alguns episódios vivenciados nos contextos educativos mencionados, relacionando a teoria com a prática, e apresentando as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas.

A segunda parte do relatório está vinculada ao ensaio investigativo desenvolvido em contexto de jardim de infância I. Seguindo uma metodologia qualitativa, partiu-se da questão: “De que forma estratégias de transição entre etapas educativas, implementadas em contexto de Jardim de Infância, potenciam a (re)construção de conhecimento das crianças face ao 1.º CEB?”. Desenvolvida em três fases (1.ª fase – recolha das ideias iniciais das crianças sobre o 1.º CEB; 2.ª fase – implementação das estratégias de transição da EPE para o 1.º CEB; 3.ª fase – recolha das ideias das crianças sobre o 1.º CEB após a implementação das estratégias de transição da EPE para o 1.º CEB), a recolha de dados centrou-se na realização de entrevistas a quatro crianças participantes, na observação participante, nos registos

realizados pelas crianças – desenhos e nos documentos que emergiram no decorrer da investigação. Os dados obtidos demonstram que as crianças participantes têm diversas ideias sobre o 1.º CEB, nomeadamente, quanto à organização do espaço (apresentando ideias sobre o espaço interior e exterior), aos materiais e mobiliário existentes numa escola do 1.º CEB (diverso material e mesas e cadeiras dispostas em fila), à intencionalidade do 1.º CEB (onde vão aprender a ler, a escrever e a contar) e aos intervenientes educativos (há professoras e crianças da sua sala e outras de outras salas de aula). Ao longo da investigação, e com a implementação de diversas estratégias de transição (cartas trocadas com crianças do 1.º CEB, visualização de vídeos e fotografias de escolas, visita ao exterior de uma escola, construção de uma sala de aula na sala de atividades) as crianças participantes parecem não ter alterado significativamente as suas ideias sobre o que é o 1.º CEB. Contudo, as estratégias de transição da EPE para o 1.º CEB implementadas foram consideradas essenciais para uma melhor compreensão do que é e como funciona o 1.º CEB, respondendo às questões e curiosidades das crianças participantes.

Palavras-chave

Abordagem por Projeto, Avaliação, Educação Pré-Escolar, Estratégias, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Rotina, Transição.

ABSTRACT

The present report was conceived in the scope of the Supervised Teaching Practice, which belongs to the Master's Degree in Pre-School Education, of the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria, between the school years 2020/2021 and 2021/2022. This report is organized in two fundamental parts. The first part concerns the Reflective Dimension related to the three educational contexts of intervention (nursery school, kindergarten I and kindergarten II) and the second part concerns the Investigative Dimension, in the context of kindergarten.

The first part addresses some issues related to what was experienced in the pedagogical practices in the various educational contexts. It reflects, in a first instance, on the routine in daycare, the relationship between adult and child, and on the evaluation in daycare. In a later moment, the project approach and portfolio evaluation are highlighted. The final phase of this first part includes a reflection about the routine in a public institution and portfolio evaluation from another perspective and experience. In these points of reflection are reported some episodes experienced in the educational contexts mentioned, relating theory with practice, and presenting the difficulties experienced and the learnings achieved.

The second part of the report is linked to the investigative essay developed in the context of kindergarten I. Following a qualitative methodology, we started with the question: "In what way do transition strategies between educational stages, implemented in a Kindergarten context, enhance the (re)construction of children's knowledge in relation to the 1st CEB?". Developed in three phases (1st phase - collection of children's initial ideas about the 1st CEB; 2nd phase - implementation of transition strategies from EPE to 1st CEB; 3rd phase - collection of children's ideas about the 1st CEB after the implementation of transition strategies from EPE to 1st CEB), data collection focused on interviews with four participating children, participant observation, in the records made by the children – drawings and in the documents that emerged in the course of the investigation. The data obtained show that the participating children have several ideas about the 1st Kindergarten, namely about the organization of the space (presenting ideas

about the interior and exterior space), the materials and furniture existing in a 1st Kindergarten school (several materials and tables and chairs arranged in a row), the intentionality of the 1st Kindergarten (where they will learn to read, write and count) and the educational actors (there are teachers and children from their classroom and others from other classrooms). Throughout the research, and with the implementation of several transition strategies (letters exchanged with primary school children, watching videos and photos of schools, visiting the exterior of a school, building a classroom in the activity room) the participating children do not seem to have significantly changed their ideas about what the 1st CEB is. However, the transition strategies implemented from Kindergarten to Primary School were considered essential for a better understanding of what Primary School is and how it works, answering the questions and curiosities of the participating children.

Keywords

Project Approach, Assessment, Preschool Education, Strategies, Primary School, Routine, Transition.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	vi
Índice Geral.....	viii
Índice de Figuras.....	xiii
Índice de Quadros.....	xv
Abreviaturas.....	xvi
Introdução.....	2
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
Capítulo I – Dimensão Reflexiva em Contexto de Creche.....	3
1. Caracterização do Contexto Educativo.....	3
1.1. Caracterização da Instituição.....	3
1.2. Caracterização da Sala de Atividades.....	4
1.3. Caracterização do Grupo de Crianças.....	4
2. Aprendizagens Significativas em Contexto de Creche.....	5
2.1. Rotina em Creche.....	5
2.2. Relação Adulto-Criança.....	9
2.3. Avaliar em Creche.....	10
Capítulo II – Dimensão Reflexiva em Contexto de Jardim de Infância I.....	13
1. Caracterização do Contexto Educativo.....	13
1.1. Caracterização da Sala de Atividades.....	13
1.2. Caracterização do Grupo de Crianças.....	14
2. Aprendizagens Significativas em Contexto de Jardim de Infância I.....	15

2.1.	Metodologia de Trabalho por Projeto – “Como é que são as Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Será que são todas iguais?”.....	15
2.2.	Avaliação em Jardim de Infância – O Portefólio	20
Capítulo III – Dimensão Reflexiva em Contexto de Jardim de Infância II.....		23
1.	Caracterização do Contexto Educativo.....	23
1.1.	Caracterização da Instituição.....	23
1.2.	Caracterização da Sala de Atividades.....	24
1.3.	Caracterização do Grupo de Crianças	25
2.	Aprendizagens Significativas em Contexto de Jardim de Infância II	25
2.1.	Rotina numa Instituição de Rede Pública – A sesta	26
2.2.	Avaliação em Jardim de Infância – O Portefólio, um segundo olhar	28
Parte II – Dimensão Investigativa		33
Capítulo I – Enquadramento Teórico		33
1.	Características das Epatas Educativas	33
1.1.	Currículo e Pedagogia da Educação Pré-Escolar	33
1.2.	Currículo e Pedagogia do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	35
1.3.	Semelhanças e Diferenças entre as Etapas Educativas.....	37
2.	Transição, Continuidade e Articulação Educativa	40
2.1.	Definição de Conceitos.....	40
2.2.	Intervenientes no Processo de Transição	44
2.2.1.	O Papel do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	44
2.2.2.	O Papel das Famílias.....	46
2.2.3.	O Papel das Crianças.....	47
3.	Conceções Alternativas das Crianças.....	47
Capítulo II – Metodologia		49
1.1.	Pertinência do Estudo.....	49
1.2.	Paradigma da Investigação.....	49

1.3.	Problemática, Pergunta de Partida e Objetivos.....	50
1.4.	Contextos e Participantes do Estudo.....	51
1.5.	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	53
1.6.	Procedimentos.....	55
1.7.	Técnicas de Tratamento de Dados	58
2.	Apresentação e Análise dos dados e Discussão dos Resultados	62
2.1.	1.ª Fase – Recolha das Ideias Iniciais das Crianças sobre o 1.º CEB	62
2.2.	2.ª Fase – Implementação de Estratégias Implementadas da EPE para o 1.º CEB	68
2.2.1.	Estratégia 1 – Contacto por Carta com duas Escolas do 1.º CEB	68
2.2.2.	Estratégia 2 – Observação do Exterior de uma das Escolas do 1.º CEB.....	71
2.2.3.	Estratégia 3 – Visualização de Vídeos e de Imagens sobre Escolas do 1.º CEB	72
2.2.4.	Estratégia 4 – Criação da Área “A Sala de Aula”	73
2.2.5.	Ideias Construídas sobre o 1.º CEB durante a Implementação das Estratégias de Transição da EPE para o 1.º CEB.....	74
2.3.	3.ª Fase – Recolha das Ideias Finais das Crianças sobre o 1.º CEB	75
2.3.	Reflexão sobre o Impacto das Estratégias Implementadas de Transição da EPE para o 1.º CEB	79
3.	Conclusão do Ensaio Investigativo e Limitações do Estudo.....	82
	Conclusão do Relatório	86
	Referências Bibliográficas.....	87
	Anexos.....	92
	Anexo I – Excerto da Planificação sobre o Momento de Repouso	93
	Anexo II – 7.ª Reflexão Individual Semanal de 23 a 25 de novembro de 2020.....	93
	Anexo III – Excerto do Documento Semanal da Recolha de Informação das duas Crianças para a Avaliação	96
	Anexo IV – Documento Final à Avaliação das duas Crianças.....	97

Anexo V – Excerto da Planificação da 3. ^a Semana de Intervenção – Dia 4 de maio de 2021	99
Anexo VI – Excerto da Planificação da 3. ^a Semana de Intervenção – Dia 05 de maio de 2021	99
Anexo VII – Excerto da Planificação da 8. ^a Semana de Intervenção – Dia 9 de junho de 2021	100
Anexo VIII – 7. ^a Reflexão Individual Semanal de 6 a 7 de dezembro de 2021	100
Anexo IX – Excerto da Planificação da 12. ^a Semana de Intervenção (Individual) – Dia 17 de janeiro de 202.....	103
Anexo X – Guião da 1. ^a Entrevista.....	104
Anexo XI – Guião da Entrevista Complementar.....	105
Anexo XII – Guião da Última Entrevista	108
Anexo XIII – Entrevistas Transcritas durante a Investigação	110
Anexo XIV – Análise dos Desenhos das Crianças Realizados ao Longo da Investigação.....	136
Anexo XV– Excerto da Planificação da 4. ^a Semana de Intervenção – Dia 10 de maio de 2021	139
Anexo XVI – Excerto da Planificação da 5. ^a Semana de Intervenção – Dia 18 de maio de 2021	139
Anexo XVII – Excerto da Planificação da 6. ^a Semana de Intervenção – Dia 26 de maio de 2021	140
Anexo XVIII – Excerto da Planificação da 7. ^a Semana de Intervenção – Dia 31 de maio de 2021	140
Anexo XIX – Perguntas e Respostas às 1. ^{as} Cartas Envidas pelas Criança da EPE e do 1.º CEB	140
Anexo XX – Fotografias Envidas Pela Escola 1 do 1.º CEB	145
Anexo XXI – Perguntas e Respostas às 2. ^{as} Cartas Envidas pelas Criança da EPE e do 1.º CEB	149
Anexo XXII – Fotografias Visualizadas na Estratégia 3.....	150

Anexo XXIII – Análise da Ideias das Crianças Participantes sobre o Impacto das Estratégias Implementadas de Transição.....	154
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Momento de brincadeira entre crianças e mestrandas	10
Figura 2. Plano de avaliação da criança T e da criança E.....	12
Figura 3. Exposição das cartas com as respostas das crianças do 1.º CEB	18
Figura 4. Construção da área "a sala de aula"	18
Figura 5. Visualização de imagens e de vídeos sobre as escolas do 1.º CEB	18
Figura 6. Excertos do portefólio construído em contexto JI-I.....	22
Figura 7. Excertos do portefólio construído em contexto JI-II.....	30
Figura 8. As quatro crianças a realizarem o primeiro desenho sobre as escolas do 1.º CEB	57
Figura 9. Desenho da criança M durante a 1.ª fase de investigação.....	63
Figura 10. Desenho da criança E durante a 1.ª fase de investigação.....	64
Figura 11. Desenho da criança P durante a 1.ª fase de investigação	66
Figura 12. Desenho da criança G durante a 1.ª fase de investigação.....	67
Figura 13. Procura da morada das instituições para onde as crianças da EPE iam enviar a 1.ª carta sobre as escolas do 1.º CEB	68
Figura 14. Momento da leitura das primeiras cartas das escolas do 1.º CEB.....	69
Figura 15. Excerto de uma das cartas recebidas pelas crianças da EPE.....	69
Figura 16. Momento da observação do exterior de uma escola do 1.º CEB	71
Figura 17. Fotografia do exterior da escola do 1.º CEB	71
Figura 18. Construção da área "a sala de aula"	73

Figura 19. Planta da sala de aula construída.....	73
Figura 20. Desenho da criança M durante a 3. ^a fase de investigação.....	75
Figura 21. Desenho da criança E durante a 3. ^a fase de investigação.....	76
Figura 22. Desenho da criança P durante a 3. ^a fase de investigação.....	77
Figura 23. Desenho da criança G durante a 3. ^a fase de investigação.....	78

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Objetivos Gerais da EPE e do 1.º CEB (Adaptado de Serra, 2004, p. 79).....	38
Quadro 2. Semelhanças e Diferenças entre as áreas de conteúdo das OCEPE e as componentes do currículo do 1.º ano do programa do 1.º CEB. (Adaptado de OCEPE, 2016 & site oficial DGE).....	39
Quadro 3. Definição e calendarização para a recolha dos dados.....	55
Quadro 4. Calendarização e detalhes sobre o funcionamento das entrevistas iniciais realizadas.....	56
Quadro 5. Calendarização e detalhes sobre o funcionamento das entrevistas finais realizadas.....	57
Quadro 6. Sistema de categorias construído.....	59

ABREVIATURAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

NES – Necessidades de Saúde Especiais

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

EIP – Equipa de Intervenção Precoce

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

SE – Sistema Educativo

RSE – Reforma do Sistema Educativo

INTRODUÇÃO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) emergiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, que decorreu nos anos letivos 2020/2021 e 2021/2022. Este documento representa o percurso educativo vivenciado que teve como foco três práticas de ensino supervisionadas. Estas foram realizadas em contexto de creche, jardim de infância (JI) I (numa instituição de rede privada) e jardim de infância II (numa instituição de rede pública), ambas as instituições pertenciam ao concelho de Leiria.

É de salientar que este relatório está organizado em duas partes. A primeira parte está intitulada de *Dimensão Reflexiva* e encontra-se dividida em três capítulos, apresentados pela ordem cronológica de vivências. Estes dizem respeito às práticas pedagógicas em creche, JI-I e JI-II, respetivamente. Ao longo destes três capítulos são relatados diversos contextos que foram experienciados. São também explorados, o percurso educativo e o caminho de aprendizagem e de desenvolvimento, tal como as dificuldades sentidas em cada um.

A segunda parte que está intitulada de *Dimensão Investigativa* apresenta o ensaio investigativo que foi desenvolvido no segundo semestre, em contexto de JI-I. Esta parte também está dividida em três capítulos. O primeiro diz respeito ao enquadramento teórico, o segundo capítulo contempla a metodologia e o terceiro capítulo corresponde à apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados. Por fim, apresenta-se a conclusão do estudo e as suas limitações.

Este documento tem como término a conclusão do relatório, na qual é apresentada uma apreciação global de todas as vivências experienciadas ao longo dos três semestres. Este relatório é o fecho do percurso académico e, por isso, estão refletidas todas as aprendizagens realizadas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e as expectativas para o início de um outro ciclo.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Esta primeira parte do relatório destina-se à dimensão reflexiva, onde estão espelhadas as diversas aprendizagens e as várias dificuldades sentidas ao longo deste percurso académico, nos três contextos educativos (creche, JI-I e JI-II). Cada capítulo corresponde a um contexto, seguindo uma ordem sequencial e cronológica.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE CRECHE

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A primeira (PES) foi realizada em contexto de creche. Esta decorreu no 1.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, entre os meses de setembro de 2020 e janeiro de 2021, com uma interrupção letiva entre 18 de dezembro de 2020 e 4 de janeiro de 2021. A PES teve lugar numa instituição da rede privada, que estava situada num meio urbano e pertencia à freguesia dos Marrazes no distrito de Leiria.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição supramencionada era constituída por um único edifício de três andares, sendo o andar subterrâneo de acesso aos colaboradores da instituição. No piso térreo, o mesmo era composto pelas áreas comuns e de apoio ao funcionamento geral da instituição, nomeadamente o hall de entrada, o gabinete de saúde, o gabinete de educadoras, o gabinete de direção técnica, uma sala de reuniões, uma área de arrumação que era unicamente para os ovos e carrinhos de bebé, algumas casas de banho para crianças e adultos, o refeitório, uma cozinha e respetivas despensas. Neste espaço, ainda existia uma sala que funcionava como sala de isolamento, caso houvesse alguma suspeita de sintomas ao SARS-Cov-2. Uma sala do berçário, duas salas de um/ dois anos, uma sala polivalente e uma área que estava direcionada para a exploração musical (jardim dos sons) também pertenciam a este andar. No piso 1 existiam duas salas de dois/três anos, três salas da EPE, um atelier laboratorial, um atelier de artes plásticas, casas de banho para as crianças e para os adultos, e por fim, vários pontos de arrumação.

Em relação à área exterior da instituição, esta disponha de três zonas diferentes para exploração e recreio. Um dos espaços estava destinado às crianças do berçário e os outros dois eram destinados às crianças da valência de creche e de jardim de infância.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala onde realizei a primeira PES estava localizada no primeiro andar da instituição acima mencionada. As cores suaves e neutras era uma das características da sala. Relativamente à organização do espaço físico, esta estava organizada por áreas, ateliers, ou até mesmo oficinas, que continham diversos materiais que estavam sempre disponíveis e ao alcance das crianças. Assim sendo, a sala estava dividida da seguinte forma: atelier da plástica, caixa de areia, mesa de exploração, a área do “faz de conta”, área da leitura, área dos jogos e área da mesa de luz. Esta organização tinha como intenção proporcionar às crianças vivências diversificadas e significativas para o seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem. Sempre que fosse preciso e conforme a necessidade do grupo de crianças, a equipa educativa da respetiva sala com o auxílio da pedagoga alterava-se a organização da sala e/ ou introduziam-se ou retiravam-se materiais pedagógicos.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo era composto por dezassete crianças, sendo nove do género feminino e oito do género masculino, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. Todo o grupo estava num processo de adaptação ao novo espaço da instituição (nova sala de atividades).

No que concerne ao desenvolvimento motor, todas as crianças já tinham a marcha adquirida, corriam, sabiam deslocar-se rapidamente, baixavam-se e levantavam-se. Algumas crianças já sabiam saltar com os dois pés juntos, lançar e transportar objetos com facilidade.

A nível do desenvolvimento cognitivo, o grupo de crianças situava-se no estágio pré-operatório, é ainda nesta fase que as crianças recorrem ao pensamento simbólico e passam a poder representar objetos ou ações por símbolos, ou seja, começam a adquirir a capacidade de representar mentalmente objetos ou acontecimentos que não ocorrem no presente, através de símbolos, em particular, palavras, objetos, gestos. (Piaget, s/d, citado em Tavares, 2007).

A nível do desenvolvimento da linguagem e comunicação, as crianças conseguiam associar o nome dos objetos aos objetos com facilidade, verbalizavam algumas palavras, o que as levava por vezes a criarem pequenas frases. Conseguiam compreender e responder a alguns pedidos simples. É de salientar que algumas crianças utilizavam o gesto para comunicarem, como por exemplo, para dizer adeus, o “sim”, o “não”, entre outras expressões.

Quanto ao nível socioafetivo, as crianças demonstravam-se ser curiosas, autónomas, carinhosas, observadoras e atentas, com os pares e com os adultos. O grupo de crianças ainda estava na descoberta das suas emoções e sentimentos, tais como a alegria, a tristeza, o medo, a raiva.

2. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Ao longo desta PES existiu a oportunidade de realizar inúmeras aprendizagens no que diz respeito ao como é ser um educador de infância em contexto de creche. Julgando todas as aprendizagens importantes para o meu futuro profissional, achei por bem mencionar as aprendizagens que mais me marcaram. Estas estão relacionadas com a importância da rotina em creche, com a relação criança-adulto, e por fim, a avaliação em creche.

2.1. *ROTINA EM CRECHE*

Uma das grandes aprendizagens que esteve vinculada com o contexto de creche está relacionada com a tomada de consciência da importância que a rotina tem no desenvolvimento holístico e na aprendizagem da criança. Aprendi que é através das rotinas que as crianças têm oportunidade de praticar, explorar e ganhar confiança nas suas competências em desenvolvimento. As rotinas, sendo algo que é repetido diariamente, permitem que as crianças façam as aprendizagens ao seu ritmo, uma vez que as crianças não têm as competências adquiridas ao mesmo tempo (Post & Hohmann, 2011).

Para além de a rotina auxiliar no desenvolvimento global da criança, como por exemplo, o desenvolver da autonomia, da relação inter e intrapessoal, do sentido de responsabilidade, a mesma precisa de uma figura principal que presta à criança os devidos cuidados. Deste modo, é importante existir uma figura de referência que dê à

criança segurança e confiança nos períodos em que esta esteja fora do seu contexto familiar (Post & Hohmann, 2011). Desenvolver uma rotina é, então, transformar o tempo num “tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 71).

Ao realizar a PES foi possível articular a teoria com a prática, uma vez que houve a possibilidade de participar nos diversos momentos da rotina da sala onde estava inserida. O primeiro momento que pertencia à rotina era o acolhimento que decorria entre as 8h15m e as 9h30. Num momento inicial do acolhimento as crianças eram recebidas pela educadora à porta da instituição, o que acontecia devido à situação pandémica que estávamos a atravessar. Num momento posterior e perto das 9h00m a educadora dirigia-se para a sala com as crianças. As restantes crianças que ainda não tinham chegado eram recebidas por uma auxiliar de apoio às salas que as levava até à sala. Era a partir deste momento que começava a estar presente.

É importante referir que os educadores de infância no momento do acolhimento devem receber as crianças e os familiares de uma forma calorosa, calma, otimista e devem auxiliar no processo de separação, transmitindo confiança e tranquilidade, uma vez que essa separação pode ser difícil tanto para as crianças como para os familiares (Post & Hohmann, 2011). Posto isto, durante a PES existiu uma criança que chorava sempre quando os familiares se ausentavam e ficava grande parte do tempo isolado do grupo e afastado do adulto. A criança não queria qualquer contacto físico de qualquer adulto da sala, tendo a oportunidade de ter registado no dia 06 de outubro de 2020 a seguinte nota de campo: “a criança T chora durante um longo período de tempo (+/- 15 min.) e chama pela progenitora”.

Apesar de ser muito difícil este momento de separação para a criança, confesso que para mim também não foi fácil. Questionava-me muito sobre como seria a minha postura enquanto educadora perante este momento. Interrogava-me acerca de como poderia consular aquela criança naquele momento tão complexo para ela. Como poderia mostrar que estava ali e que ela podia contar comigo. Perante esta situação tentei realizar algumas estratégias para conseguir ganhar a confiança desta criança e para conseguir que a criança ficasse bem naquele momento.

Primeiramente comecei por chegar perto dela, verbalizar que a “a mãe está a trabalhar e que está tudo bem” e dar-lhe colo, mas durante semanas esta estratégia não teve sucesso. Escrevi uma nota de campo, no dia 12 de outubro de 2020, com a seguinte informação: “A criança T rejeita-me, com um esticar de braço e afasta-me dela”. Depois assumi uma postura em que lhe tentei dar espaço e tempo, não me aproximava da criança, mas estava sempre em observação. Durante esta observação, a criança apesar de estar isolada do grupo, tinha momentos em que brincava sozinha. Nestes momentos de brincadeira pude registar a seguinte informação: “a criança T durante o dia só brincou com os animais (cavalo, burro, vaca e ovelha)” (nota de campo do dia 23 de outubro).

Após alguns dias de observação, percebi que a criança gostava muito de brincar com os animais e ao fim de algumas semanas sentei-me ao lado da criança e sem dizer nada comecei a brincar com os animais. Num primeiro momento mesmo estando no mesmo espaço a brincar com os mesmos brinquedos, estávamos a brincar sozinhos, mas passado alguns minutos a criança começou a participar na brincadeira e a interagir comigo ao dar os seus animais e a construir comigo uma quinta. Construámos a quinta, brincámos e no final a criança escolheu outro espaço para brincar. Até aqui nenhuma palavra foi dita por mim nem pela criança. Contudo, a partir deste momento, senti que a criança me aceitou, pois nos momentos posteriores a criança sorria para mim e no momento do acolhimento já aceitava o meu conforto, dando-lhe colo.

Diante do que aconteceu, aprendi o quão importante é a observação, uma escuta ativa neste contexto, pois ao permitir-me observar e escutar a criança é que consegui conhecer os seus interesses e a partir deles chegar à criança, ganhando a sua confiança.

Dando seguimento à rotina deste contexto, o momento posterior ao acolhimento era o momento da reunião e da canção do “Bom-dia”. Assim, pelas 9h15m a educadora avisava as crianças que em breve era hora de arrumar a sala para iniciar a reunião. Neste momento, uma criança, em particular nunca queria arrumar, queria continuar a brincar e esse dessagrado era observável com a verbalização de “não”. Confesso que no início adotei uma postura mais rígida, no entanto ao longo das semanas, apercebi-me que esta estratégia não estava a ter sucesso.

A criança continuava a não querer terminar o momento de brincadeira e até se recusava a estar presente na reunião, tendo registado numa nota de campo no dia 04 de novembro de 2020 a seguinte informação: “a criança JM continua a explorar a sala e a brincar no momento da canção do “Bom-dia”. Perante esta situação questionei-me como poderia mudar a minha postura para que esta microtransição fosse positiva para a criança.

Ao longo das semanas observei que a criança gostava de ajudar o adulto nas pequenas tarefas, e num dia, a afirmação “anda vem ajudar a Soraia!” foi a solução para que a atitude da criança mudasse. A partir desse momento comecei a pedir ajuda à criança para que ela ajudasse as outras crianças e os adultos a arrumarem a sala.

Com este momento da rotina e com esta criança foi possível compreender que “com o apoio paciente e encorajamento, as crianças podem participar no processo de limpeza e de arrumação e apreciar o contacto, interação e satisfação que lhes estão inerentes” (Post & Hohmann, 2011, p. 269).

A partir das 12h30m era a preparação para o momento da sesta. A hora do repouso também trazia diversas introspeções, dado que existiam crianças que tinham dificuldade em adormecer. No dia 27 de outubro de 2020, consegui registar a seguinte informação: “as crianças JM, C, D choram, e estão constantemente a levantarem-se do catre no início da sesta”. Perante este momento questionei-me sobre o que poderia fazer, visto que a sesta requer um tempo adequado, boa qualidade, regularidade e ausência de distúrbios ou perturbação do sono. Interrogava-me se a dificuldade em adormecer era porque ainda não tinham sono, se algum conforto não estava a ser correspondido ou outra necessidade que não estava a conseguir corresponder, mas a minha postura passou por cantar, acariciar a criança e estar perto dela. Umaz vezes resultava, outras vezes não, e a criança acabava por adormecer pelo “cansaço”.

Com a vivência deste momento da sesta, e pelas circunstâncias da situação pandémica que estávamos a atravessar tive a oportunidade de ler sobre o assunto e construir uma planificação (cf. anexo I) só deste momento que na altura considerei ser a situação ideal para as crianças do grupo.

Compreendi com o exercício de procura de informação, que é da responsabilidade do adulto cumprir as regras essenciais do sono. Se as famílias têm um papel importante na promoção do sono noturno de qualidade e em quantidade, cabe também às instituições a

responsabilidade de garantirem o mesmo para o sono diurno, isto é, a sesta (Sociedade Portuguesa de Pediatria e Secção de Pediatria Social, 2017).

Posto isto, tomei consciência de que a rotina contribui de uma forma crucial para o desenvolvimento holístico, para aprendizagem e para o bem-estar da criança. Porém, ao longo deste semestre diversas introspeções apoderaram-se de mim, sobre a rotina de uma instituição, como, por exemplo, “como posso corresponder à necessidade da criança, se a mesma não tiver fome ou sono à hora marcada pela instituição?”; “será que esta rotina em creche está a respeitar verdadeiramente a individualidade de cada criança?”; “Estando uma criança numa instituição como podemos ver essa individualidade ser respeitada?”.

2.2. *RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA*

Outra aprendizagem importante realizada enquanto futura educadora de infância foi a relação adulto-criança vivenciada na PES. Sabe-se que as interações com os adultos são consideradas de extrema relevância, uma vez que quando as crianças têm confiança com o adulto é-lhes permitido a criação do “combustível” emocional de que as mesmas precisam para desvendar mistérios com que se confrontam no seu mundo físico e social (Post & Hohmann, 2011). Para além do “combustível” emocional criado através das interações com os adultos, as crianças necessitam de ter uma figura de referência em que possam confiar.

As interações entre adultos e crianças podem ser desenvolvidas em todos os momentos pertencentes à rotina de uma creche, mas os momentos que mais me marcaram foram os momentos de brincadeira livre depois do lanche. Estes momentos permitiram criar oportunidades para estabelecer ligações de confiança com o grupo de crianças e de o conhecer melhor.

Ao poder estar totalmente disponível para brincar com as crianças (...), fez com que eu tivesse a oportunidade de conhecer melhor o grupo de crianças. (...) Tenho consciência que foi através destes momentos que obtive um melhor conhecimento das capacidades e competências do grupo (7.^a Reflexão Semanal Individual, anexo II).

Algumas destas brincadeiras que fui tendo com as crianças passaram pela pintura em conjunto, pelo faz-de-conta, pelas construções em legos, mas a que mais me marcou foi no dia 25 de novembro de 2020 quando “estou sentada no tapete e uma das crianças começa a fazer-me cócegas e a desafiar-me para lhe fazer também”. As outras crianças aproximam-se e tornou-se um momento muito prazeroso, pelo menos para mim (figura 1).



Figura 1. Momento de brincadeira entre crianças e mestranda

No decorrer desta PES, existiu uma maior procura da minha presença por parte das crianças, quando se magoavam ou quando queriam pedir algo, como foi possível registar nos dias 25 de novembro “a criança B caiu e dirigiu-se a mim verbalizando “dói-dói” e 09 de dezembro de 2020 “a criança E veio ter comigo e pediu que lhe desse água”. Com estes exemplos da PES, tomei consciência da importância de criar momentos em que a criança sinta segurança, confiança e tranquilidade no adulto que está com ela.

No entanto, confesso que não consegui chegar a todas as crianças e isso deixou-me com algumas questões, como por exemplo, “como poderia ter chegada àquelas crianças?”; “precisariam de mais tempo?”; “será que estou a ser invasiva de mais e não estou a dar espaço à criança?”; “será que tem a ver com a personalidade da criança?”.

2.3. AVALIAR EM CRECHE

Iniciei esta PES sem saber muito bem o que era avaliar crianças em contexto de creche e como a observação é uma ferramenta fundamental para se chegar à parte avaliativa. Deste modo, tomei consciência de que a observação garante as informações que se precisa para construir, individualmente, relacionamentos com as crianças e, assim, possibilitar aprendizagens bem-sucedidas. Aprende-se sobre as crianças se as observarmos e se as escutarmos de uma forma cuidadosa e atenta. Conhecer as crianças como aprendizes e como pessoas proporciona as informações que se precisa para tomar decisões que irão corresponder aos seus interesses e às suas necessidades (Jablon, Dombo, & Dichtelmiller, 2009).

Após a bibliografia consultada e de ter existido a possibilidade de recolher informação sobre o percurso de duas crianças dentro de um processo de avaliação no decorrer da PES, pude perceber que, em contexto de infância, uma observação atenta da criança

“permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros” entre outros (Parente, 2012, p. 6). Portanto, os educadores serão mais competentes na sua tarefa de compreensão, o que os levará a desenvolver melhores relações de confiança e poderão ir ao encontro de satisfazer as suas necessidades, interesses e motivações.

Aprendi que a avaliação faz pertence a um processo/ciclo contínuo, compreensivo e integrador, que utiliza diversificados procedimentos, tais como, recolha de informação, registo e documentação, reflexão e planeamento e utilização/ ação, para descrever os progressos da criança nos vários contextos e aspetos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Este processo foi iniciado com um plano de avaliação sobre orientações da professora supervisora e durante semanas foi registado informações sobre as crianças escolhidas. Uma criança tinha diversas dificuldades no momento da refeição e a outra não interagia com os pares, preferindo estar isolada durante as brincadeiras. Assim, fui recolhendo as seguintes informações: “a criança T só inicia as suas refeições com o auxílio do adulto e só aceita comer sopa” (notas de campo dos dias 26, 27, 28 de outubro e 02 de novembro de 2020); “a criança E está sentada na área a biblioteca a explorar o livro, enquanto duas crianças estão no mesmo espaço e as duas estão a folhear à vez o mesmo livro” (nota de campo do dia 03 de novembro); “a criança E está na mesa dos jogos, a realizar uma construção com legos e afasta com um empurrão as crianças que se aproximam do que está a fazer” (nota de campo do dia 04 de novembro de 2020).

A informação recolhida serviu de apoio, um ponto de partida, na escolha do que ia avaliar. Depois realizei um plano de avaliação (figura 2). Fui registando no bloco de notas e em registo fotográfico a informação e no final foi criado um documento com o que fui recolhendo (cf. anexo III). Após algum tempo construí um documento relativo à avaliação destas duas crianças (cf. anexo IV).

<p>Quem é avaliado: Criança T;</p> <p>O que é que se avalia: A autonomia nas horas de refeição;</p> <p>Como recolher informação: Observação direta com recursos a registos fotográficos e notas descritivas;</p> <p>Local: Refeitório;</p> <p>Duração: 3 dias por semana, durante 3 semanas.</p> <p>Período: Momentos de refeição.</p>	<p>Quem é avaliado: Criança E;</p> <p>O que é que se avalia: A interação entre pares;</p> <p>Como recolher informação: Observação direta com recursos a registos fotográficos e notas descritivas;</p> <p>Local: Sala de atividades/ Exterior;</p> <p>Duração: 3 dias por semana, durante 3 semanas;</p> <p>Período: Momentos de brincadeira livre.</p>
--	---

Figura 2. Plano de avaliação da criança T e da criança E

Confesso que durante este processo existiram diversas dificuldades, uma vez que foi um caminho bastante complexo para mim, era a primeira vez que estava a avaliar uma criança e não sabia muito bem como fazer. Foi um processo com muitas inseguranças e receios. No entanto, é essencial que a criança seja acompanhada por adultos que estejam conscientes das suas ações, com o intuito de compreender que a creche não é só um local de cuidados, mas também um espaço de aprendizagem (Carvalho & Portugal, 2017).

A avaliação é um mecanismo de regulação da prática educativa, na qual o educador pode privilegiar da aprendizagem da criança, mas também refletir sobre a sua intencionalidade. Assim, durante estes meses sempre me questioneei se estava no bom caminho ou se este processo estava de todo fora do que era pretendido. Eu observei as crianças, refleti sobre os registos que foi recolhendo, mas depois na planificação e na intervenção não sabia se estava a corresponder de uma forma acertada às necessidades daquelas crianças.

Como já foi referido anteriormente o processo de avaliação pode assumir distintas formas e duração flexível, mas envolve, por norma, quatro ações. Estas são: a recolha de informação, a documentação e o registo, a reflexão e a utilização ou ação. A avaliação é vista, como uma componente indissociável do processo educativo, que dá a possibilidade de definir critérios para planear atividades e criar situações que proporcionam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em todas as áreas (Carvalho & Portugal, 2017). Assim, avaliar envolve

recolher informação sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças, o processo de avaliação não se resume a isso, uma vez que avaliar a aprendizagem é diferente de avaliar para a aprendizagem. A avaliação de crianças pequenas deve direcionar-se necessariamente para a promoção da aprendizagem e não para a atribuição de “classificações” ou para a comparação entre crianças (Carvalho e Portugal, 2017, p. 22).

Posto isto, foram meses de muitos desafios, uns mais complexos que outros, e este processo de avaliação foi um deles. Julgo não ter estado à altura e que não consegui atingir os objetos pretendidos, mas também sei que esta PES foi só um mote para todas as aprendizagens futuras, principalmente para me tornar uma pessoa mais reflexiva e investigativa no que diz respeito ao campo da educação.

CAPÍTULO II – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A segunda PES foi realizada em contexto de JI. Esta decorreu no 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, entre os meses de abril e junho de 2021. É de salientar que a PES supramencionada teve lugar na mesma instituição em que decorreu a primeira.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala onde realizei a segunda PES estava localizada no primeiro andar da Instituição. A existência de diversas plantas naturais era bastante predominante na sala. As paredes tinham cores suaves e neutras, onde eram visíveis alguns dos trabalhos que as crianças iam realizando, sendo que ao longo do ano conforme o interesse e motivações do grupo os trabalhos iam-se alterando.

No que concerne ao espaço físico da sala, este estava organizado por áreas de trabalho que continham diversos materiais que estavam sempre disponíveis e ao alcance das

crianças. Assim sendo, a sala de atividades, estava dividida da seguinte forma: a área temporária de provocações, esta área localizava-se no centro da sala e continha uma mesa-redonda e os materiais disponíveis eram consoante a provocação pretendida. Esta área era também destinada ao momento da reunião, onde se realizavam os momentos de grande grupo com o intuito de refletir, dialogar e partilhar o conhecimento.

Existia também, a área das ciências, a área dos jogos, a área da biblioteca, a área de desenho, recorte e colagem, a área do “faz-de-conta” estava dividida em dois espaços distintos: um restaurante e um closet, a área do “quarto de luz negra”, era no rés-do-chão por baixo do closet e era composta por uma mesa, parede revestida com papel cenário, a área da informática era um espaço onde as crianças podiam realizar as suas pesquisas, observarem imagens e visualizarem vídeos, tendo sempre a supervisão de um adulto. Na sala ainda existia a área pintura e a área do “jardim” era composta por plantas naturais, estava localizada na varanda da sala de atividades e só podia ser utilizada com supervisão de um adulto, sendo um anexo à sala. A disposição da sala não era definitiva, uma vez que a mesma foi sofrendo algumas alterações ao longo do ano letivo.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças estava a frequentar a última sala da Educação Pré-Escolar (EPE). Este era constituído por dezassete crianças, sendo que sete eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. Das dezassete crianças, três delas nasceram no ano civil de 2014, doze crianças em 2015 e duas nasceram em 2016, assim o grupo tinha idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. No que diz respeito à nacionalidade das crianças, a maioria era de nacionalidade portuguesa, existindo uma criança com nacionalidade espanhola. É de salientar que catorze crianças já frequentavam a instituição no ano anterior e três entraram ano letivo 2020/2021, iniciando as suas adaptações em outubro de 2020. É imperativo referir que no grupo de crianças existia uma criança com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), e estava a ser acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce (EIP).

Relativamente às competências do grupo de crianças, a nível cognitivo-linguístico, o grupo revelava capacidade de estabelecer comunicação com os adultos e com os seus pares, usando cada vez mais uma linguagem correta e construindo com mais frequência frases complexas. Todo o seu vocabulário era totalmente perceptível. O grupo dominava

a língua portuguesa, mas já começava a demonstrar domínio em duas línguas estrangeiras, nomeadamente, o espanhol e o inglês.

Em relação ao desenvolvimento motor/físico o grupo, na sua maioria, a nível da motricidade grossa, já tinha adquirido várias habilidades, tais como: correr, trepar, rastejar, saltar, equilibrar. A nível da motricidade fina, o grupo já tinha uma boa destreza em manipular objetos pequenos. A nível do desenvolvimento sócio-afetivo, o grupo demonstrava ter capacidade em se envolver nas brincadeiras de minigrupo e nas de pares, sendo visível a preferência dos seus pares de referência. No que está relacionado com a autonomia, o grupo era bastante autónomo, tanto nas horas de refeição, como nas horas de higiene e nos momentos de vestir/despir e calçar/descalçar.

Foi possível identificar diversos interesses que foram sendo revelados pelo grupo. Assim, os interesses do grupo passaram pela área do faz de conta; pelo recorte, colagens, desenhos e pinturas; por realizar experiências; por construir objetos em dimensões tridimensionais com materiais não-estruturados; por realizar explorações sensoriais; por reconhecer e registar letras, palavras e fazer jogos que apelavam à consciência fonológica; por brincar no exterior e realizar jogos coletivos.

2. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

Entre diversas aprendizagens realizadas em contexto de JI, consigo identificar duas das que foram mais desafiantes e marcantes para o meu percurso profissional. Nunca tendo estado neste contexto, a vivência proporcionada permitiu compreender como é ser um educador de infância em jardim de infância. Assim, as duas aprendizagens que considero relevantes estão relacionadas com a metodologia de trabalho por projeto e a avaliação por portefólio.

2.1. *METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO – “COMO É QUE SÃO AS ESCOLAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO? SERÁ QUE SÃO TODAS IGUAIS?”*

Nesta PES foi proposto explorar a **metodologia de trabalho por projeto** de uma forma mais aprofundada e relacionar a teoria com a prática. Assim sendo, o grupo de crianças supramencionado teve o privilégio de encontrar respostas e tirar as suas dúvidas sobre as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) através da abordagem por projeto.

Antes de iniciar o projeto com as crianças foi necessário, numa primeira instância relembrar em que a mesma consiste. Foi importante voltar a ter consciência que a abordagem por projeto é defendida e definida por diversos autores e tem várias designações possíveis, não existindo uma mais correta do que as outras. Contudo, segundo Katz e Chard (1989), a abordagem de projeto consiste na realização de um estudo aprofundado de um determinado assunto e esse é pensado e executado por um grupo de crianças. Os autores realçam que este estudo é considerado uma pesquisa que vai apelar ao interesse das crianças, sendo assim um motivo de atenção por parte dos educadores (como citado em Katz et al., 1998).

Esta necessidade de consolidar e de aprofundar os conhecimentos acerca da abordagem por projeto deveu-se ao facto de existirem da minha parte algumas inseguranças, dúvidas e alguns receios iniciais, tais como, “como e quando é que se inicia um projeto?”; “como é que flui o projeto, para que este não pareça “forçado”?”; “como é que mantemos o entusiasmo e interesse das crianças pelo projeto?”; “todos os interesses que as crianças vão demonstrando podem ser um mote para iniciar um projeto?”; “tudo pode ser um projeto?”.

Com o decorrer da PES deu-se a oportunidade de iniciar o projeto sobre as escolas do 1.º CEB. O projeto teve como indutor a curiosidade que as crianças demonstravam em saber como eram as escolas do 1.º CEB e o meu interesse enquanto investigadora em desenvolver o estudo nessa área. Refletindo hoje sobre a forma como o projeto nasceu, compreendo que, ao implementar esta metodologia na minha prática profissional, será relevante escutar a criança de uma forma mais atenta e cuidada para conseguir partir totalmente dos seus interesses e não dos meus interesses investigativos.

Após a recolha de informação e de existir uma conversa com a educadora cooperante, para auxiliar neste processo, não foi fácil iniciar o projeto. Primeiro porque a educadora da sala considerava ser precoce abordar o assunto, pois não queria criar ansiedade às crianças e ficou reticente com o assunto e segundo porque para nós (par pedagógico) foi complexo perceber “ok, temos estes registos das crianças, mas como iniciar?”; “será que os registos são suficientes para iniciar um projeto?”; “será que o meu interesse enquanto investigadora está a prevalecer?”. Apesar da incerteza e dos receios decidiu-se iniciar o projeto sobre as escolas do 1.º CEB e a abordagem por projeto e o ensaio investigativo tiveram início no mesmo dia.

Assim, a metodologia de trabalho por projeto começou com uma conversa em grande grupo planificada para o momento da reunião (cf. anexo V). Este momento correspondeu à **primeira fase do projeto**. É nesta fase, designada de definição do problema que se formula o problema, ou até mesmo, uma questão de investigação. Ao mesmo tempo procura-se compreender quais as dificuldades e as interrogações que as crianças gostariam de obter resposta, ou seja, esta fase é marcada pelo “saber colocar problemas” e “constitui a verdadeira marca do espírito científico” (Katz et al., 1998, p. 139).

Durante este momento as crianças verbalizaram o que sabiam acerca das escolas do 1.º CEB. Durante a conversa foi possível registar diversas afirmações feitas por parte das crianças, como, por exemplo, “eu sei que há intervalo e há campainha dentro da sala” (MC); “eu acho que vamos estar uma hora a trabalhar e depois temos recreio que toca a campainha” (T); “na escola primária aprende-se coisas que não aprendemos na escola infantil” (L); “as professoras levam-nos para casa numa carrinha.” (T); “vamos de táxi para a escola e quem nos leva de volta para casa é a professora. Ela chama o táxi.” (T); “a escola primária só tem uma sala, não tem muitas como a escola infantil.” (MO); “na escola primária existe um espaço para pintar e fazer desenhos” (MO) (notas de campo do dia 04 de maio de 2021).

No dia seguinte iniciou-se a **segunda fase**, sendo o momento destinado à planificação e ao arranque do projeto. Para tal, as crianças começaram a ter consciência de como gostariam de organizar o mesmo. Ao longo desta fase é fulcral “começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas: quem faz o quê. Organizam-se os dias, a semana; antecipam-se acontecimentos; inventariam-se recursos” (Katz et al., 1998, p. 142).

Nesta segunda conversa planificada para o momento da reunião (cf. anexo VI) existiu tempo e espaço para que as seguintes afirmações fossem ditas: “podemos ir ao telemóvel e ver no *WhatsApp*” (L); “podemos pesquisar no computador” (R); “podemos ver um filme sobre as escolas primárias” (T); “podemos ir a uma escola primária” (G); “como não podemos entrar nas escolas por causa da Covid, podemos enviar cartas” (L) (notas de campo de dia 05 de maio de 2021). Com estas informações, em conjunto, conseguiu-se definir diversas estratégias para responder à pergunta-problema, realçando

que algumas das estratégias se inseriram no ensaio investigativo desenvolvido na segunda parte deste relatório.

Já definidas as propostas seguiu-se a **terceira fase**, esta correspondeu à execução do projeto. Esta parte de um processo de pesquisa, onde as crianças registam a informação pertinente através de diversas possibilidades como, por exemplo, desenhos; esquemas; fotografias; elaboração de construções; criam os seus próprios textos; realizam gráficos. Posteriormente a estes momentos, as crianças aprofundam toda a informação recolhida, dialogam e partilham ideias, para compararem as respostas iniciais com as suas novas descobertas, tendo por base questões ““o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”” (Vasconcelos, s/d, p. 16).

Nesta fase, foi incrível ver como existiu a fluidez que não senti na segunda fase, estava mais descontraída e senti que não estava a forçar o projeto. As crianças trocaram cartas com duas instituições (figura 3), uma de rede privada e outra rede pública; foram observar o exterior de uma escola do 1.º CEB, uma vez que não foi possível visitar o interior devido à situação pandémica que estávamos a atravessar; escutaram uma história; visualizaram diversas fotografias e vídeos das escolas para onde iam transitar no próximo ano letivo (figura 5), verbalizando as diferenças e as semelhanças e construíram uma sala de aula num espaço da sala de atividades (figura 4).¹



Figura 3. Exposição das cartas com as respostas das crianças do 1.º CEB



Figura 4. Construção da área "a sala de aula"



Figura 5. Visualização de imagens e de vídeos sobre as escolas do 1.º CEB

Porém alguns receios permaneceram, como, nomeadamente: “será que estas propostas estão a ser de qualidade?”; “será que com estas propostas estamos a conseguir corresponder às necessidades e interesses das crianças?”. Concluída a terceira fase

¹ nota: ver capítulo da dimensão investigativa *apresentação, análise e discussão dos resultados*, no tópico 2.2. 2.ª Fase – Implementação de Estratégias

dentro das condições possíveis, apercebi-me que o projeto correspondeu às expectativas das crianças e que as mesmas ficaram satisfeitas com o que foi executado, uma vez que as crianças demonstraram e verbalizaram satisfação e orgulho com as aprendizagens realizadas.

Na **última fase do projeto**, designada por avaliação e divulgação, as crianças pensam, preparam e divulgam uma síntese do trabalho elaborado ao longo do projeto. Esta divulgação é feita pelas próprias crianças e as mesmas “podem construir uma maquette, um modelo [e/ou] uma máquina. Podem, [também] sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização, etc.” (Katz et al., 1998, p. 143).

Assim, para perceber o que as crianças queriam fazer para divulgar o seu projeto, existiu uma conversa onde as mesmas tiveram a oportunidade de expor as suas ideias, desta conversa emergiram diversas sugestões, tais como: “podemos fazer um livro com fotografias do nosso trabalho” (MR); “podemos fazer um vídeo e mostrar aos pais” (E); “Sim, vamos fazer um vídeo e mostramos a todos” (G) (notas de campo do dia 02 de junho de 2021). Com as ideias que as crianças verbalizaram, as mesmas elaboram narrativas da imensa aprendizagem, partilha de conhecimento e no final construíram um vídeo bastante significativo para o seu desenvolvimento e aprendizagem. O vídeo foi exposto durante três dias na *Piazza*.

Com esta experiência que foi proporcionada pelo meu percurso académico, considero importante referir que me identifiquei enquanto futura profissional de educação com esta metodologia, uma vez que a mesma se assenta na visão da criança como um ser capaz e competente, sendo um investigador motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas.

A criança é vista como um ser autónomo e capaz de conduzir as suas próprias aprendizagens. Assim, “a pedagogia de projeto pretende dar um sentido à actividade da criança, implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projetando no tempo a sua acção futura”, por isso é permitido à criança tempos e espaços para aprendizagens significativas (Katz et al., 1998, p. 133). A criança nesta metodologia, também faz parte de um grupo, tendo de realçar que todos os

elementos pertencentes a esse grupo são imprescindíveis para o bom funcionamento do projeto, onde existem regras e negociações (Katz et al., 1998).

Em pedagogia de projeto, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança, na sua rede de interações, as quais incluem a família, mas também o educador e o seu contexto, numa perspectiva integradora. Inclui igualmente a multiplicidade dos níveis a que se processa o desenvolvimento da criança (Katz et al., 1998, p. 134).

No processo de construção e implementação do projeto, o educador está também ele verdadeiramente envolvido, inclusive tem dificuldades, dúvidas e necessidade de novos saberes. O educador deve intervir o menos possível, tornando-se num mero orientador que está sempre disponível, atento e que parte com a criança à descoberta. Assim, as crianças e o adulto são criadores de saberes e de novos saberes (Katz et al., 1998). Contudo, confesso que nesta primeira vivência não consegui adotar essa postura e não consegui ser apenas um orientador deste processo.

2.2. AVALIAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA – O PORTEFÓLIO

Iniciei esta PES sem saber muito bem o que era um portefólio. No começo tinha a ideia de que um portefólio era a compilação de todos os trabalhos que foram realizados pelas crianças, mas com a consulta de diversas bibliografias, com sessões de esclarecimento com a professora supervisora e com pequenas formações fora do percurso escolar, fui-me aparecendo que a construção de um portefólio não consiste na junção de todos os trabalhos.

Um portefólio é muito mais do que ter os trabalhos das crianças organizados numa pasta ou num dossiê. Com a bibliografia consultada percebi que um portefólio é uma coleção de “amostras de trabalhos [que] são evidências das aprendizagens das crianças, e talvez, o meio mais óbvio e mais familiar de educadores, crianças e pais documentarem as aprendizagens das crianças” (Helm, Beneke & Steinheimer, 1998, p. 215). Seguindo a mesma linha de pensamento, McAfee e Leong (2006) afirmam que um portefólio pode-se definir como uma “coleção sistemática, organizada e intencional de amostras de

trabalhos e evidências de aprendizagens das crianças, recolhidos ao longo do tempo e que demonstram e documentam os progressos realizados, as aprendizagens e as competências das crianças” (citados por Parente, 2012, p. 307).

No entanto, o portefólio é também considerado uma escolha para uma avaliação formativa da criança. Desta forma, o portefólio é uma das estratégias de avaliação que compila os diversos registos de observação por parte do adulto, as amostras dos trabalhos das crianças, evidências que documentam os seus progressos de aprendizagem e de desenvolvimento. Logo, um portefólio reúne e organiza a informação que torna possível ver o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento da criança (Parente, 2012).

Assim, para a construção efetiva de um portefólio, existiu a oportunidade de escolher uma criança do grupo. Confesso que essa escolha não teve uma razão específica, mas dentro da escolha que tive de efetuar, existiu uma razão e essa foi por alguma conveniência, uma vez que existiam quatro crianças que não frequentavam a natação durante o período da manhã às quartas-feiras e ficavam na instituição. O tempo escolhido e planificado (cf. anexo VII) para realizar o portefólio foi às quartas-feiras de manhã e por isso, escolhi uma criança que não frequentava a natação.

Mesmo tendo existindo procura para entender melhor em que consiste um portefólio, no início deste percurso, senti muitas inseguranças e diversas dúvidas foram surgindo, como por exemplo, “o que é suposto avaliar? Vou avaliar o quê, em que circunstâncias?”. A consciência destas dúvidas levou-me a durante todos estes meses de PES em JI-I, tirar imensas fotografias à criança em todos os seus momentos. A criança assim que começava a fazer alguma coisa, registava o acontecimento, porque podia ser importante. Depois da recolha dos registos fotográficos emergiu com outro dilema: “E agora? O que é mesmo significativo? O que realmente representa aprendizagem e desenvolvimento da criança?”. Na incerteza fui escolhendo fotografias que acompanharam alguns registos de notas de campo e que a meu ver representavam efetivamente as aprendizagens realizadas pela criança.

Os meses foram passando e as minhas inseguranças não passavam, sentia que na teoria percebia o que era um portefólio, mas não estava a conseguir colocar essa teoria em prática. Desenvolvi grande parte do portefólio em casa, escolhi as fotografias, escolhi os

momentos que considere mais significativos para a criança, consoante o que a mesma verbalizava nas manhãs de quarta-feira, pois nesse tempo “as crianças [dialogavam] com as mestrandas sobre os acontecimentos da semana anterior, sobre o que foi mais significativo para elas e o que [queriam] colocar no seu portfólio” (excerto da descrição do momento planificado para a construção do portfólio no dia 09 de junho).

O portfólio foi-se construindo com o registo fotográfico dos acontecimentos, uma descrição e com uma pequena interpretação da minha parte. O mesmo era composto por uma capa, uma página com “Quem Sou Eu” que incluía uma pequena entrevista realizada por mim para conhecer melhor a criança e de seguida estavam todos os acontecimentos que emergiram no decorrer desta PES. Os mesmos foram divididos em pequenos separadores e dentro desses separadores os acontecimentos estavam por ordem cronológica (figura 6).



Figura 6. Excerptos do portefólio construído em contexto JI-I

É de realçar que os separadores foram intitulados de “Explora/ Descobre/Conhece – Acontecimentos Emergentes – Provocações – Proposta – Projetos”; “Comunica e Expressa – Linguagem – Música – Dança – Expressão Dramática/Plástica”; “Brincar Espontâneo – No Interior e no Exterior”. No final, estavam alguns trabalhos escolhidos pela criança e uma avaliação global. A mesma foi também dividida por pequenos tópicos, como nomeadamente, “construção do “eu””; “relação com o conhecimento”; “Expressões – Artes Plásticas/Música/Drama/Dança”; “Saberes Sociais e Científicos”.

Optei por estes separadores, porque durante este período participei em pequenas formações e numa dessas, a formanda deu exemplos de como se podia organizar um portfólio e a opção dos separadores na altura pareceu-me a mais adequada para organizar toda a informação recolhida. Num primeiro momento julguei que o processo estava a decorrer dentro das minhas expectativas, mas já no término, a opção de

organizar a informação em separadores começou a ficar um pouco complexa, uma vez que existiu informação que encaixa em mais do que um separador.

No entanto, mesmo tendo-me identificado com esta abordagem avaliativa, questioneime enquanto futura profissional de educação, como será possível realizar um portefólio para cada criança em tempo de qualidade e respeitando as crianças e todo o que está a acontecer ao nosso redor, os interesses das crianças, as suas necessidades. Com tudo o que um educador tem de efetuar, como é que consegue com cada criança, construir um portefólio?

Passar por esta experiência fez-me ver mais uma vez que a criança é muito mais do que aquilo que vemos, fez-me refletir sobre o que a criança é. Com outro olhar, vejo que a criança é um ser cheio de capacidades e de competências, é um ser ativo e capaz de construir o seu próprio caminho de aprendizagem. Foi uma experiência muito significativa enquanto pessoa e futura profissional de educação.

CAPÍTULO III – DIMENSÃO REFLEXIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A terceira e última PES foi realizada em contexto de jardim de infância. Esta decorreu no 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, entre os meses de setembro de 2021 e janeiro de 2022, com uma interrupção letiva entre 18 de dezembro de 2021 e 4 de janeiro de 2022. A PES teve lugar numa instituição da rede pública, que estava situada num meio urbano e pertencia à freguesia dos Marrazes no distrito de Leiria.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição era constituída por um edifício, que estava dividido em dois andares. No rés-do-chão encontravam-se duas salas da EPE, casas de banho, em que uma era para a EPE, outra para crianças do 1.º CEB e uma para os adultos. No primeiro andar existiam duas salas de 1.º CEB. As aulas da terceira sala do 1.º CEB estavam a decorrer num contentor provisório.

A sala de isolamento e o refeitório para os alunos do 1.º CEB estavam localizados na parte traseira do edifício. Devido à situação pandémica que estávamos a atravessar a escola tinha um portão de entrada e outro de saída. Em relação à área exterior que compunha a escola de pública, esta disponha de cinco espaços distintos. Um campo de futebol que estava dividido em duas partes e que também continha um campo de basquetebol, o parque infantil que tinha um escorrega, um sobe e desce e baloiços, outro espaço com relva sintética e oliveiras e o espaço à frente das salas de atividade, designado de “parte da frente”. É importante referir que a instituição tinha acessibilidade para cadeiras de rodas, à exceção do acesso para o primeiro andar, uma vez que não tinha elevadores.

A instituição disponha de diversos recursos humanos, nomeadamente, dois educadores de infância, duas auxiliares de ação educativa e duas professoras de dança, para as crianças da EPE. Para o 1.º CEB existiam três professores, três professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), duas auxiliares, um professor de educação especial e dois professores de coadjuvação (matemática e português). É de salientar que a instituição contava também com a colaboração de sete profissionais da Associação de Solidariedade Social de Marrazes que colaboravam nas horas de almoço das 12h às 13h30, no prolongamento das 15h30m às 19h e no Atividades de Tempos Livres (ATL) das 17h às 19h.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

A sala 2 localizada no rés-do-chão do edifício principal da instituição, tinha um educador de infância e duas auxiliares de ação educativa que trocavam entre si quinzenalmente.

É de realçar que a sala tinha uma grande luz natural, pois a mesma continha três janelas que ocupavam uma das paredes. Numa das paredes estava exposto um quadro de giz, onde estavam todas as informações necessárias e nas outras paredes estavam quadros de cortiça para expor/pendurar o que fosse preciso.

No que concerne ao espaço físico da sala, o mesmo estava organizado por áreas de trabalho que continham diversos materiais. Assim sendo, a sala 2 estava dividida da seguinte forma: a área dos jogos; a área da biblioteca/ área de repouso; a área de desenho, pinturas, recorte e colagem; a área do “faz de conta”; a área das construções; a área da garagem e a área da tecnologia que era composta por uma mesa e um

computador fixo. Na sala ainda existia um lavatório com um móvel por baixo que servia de arrumação e umas prateleiras por cima com a mesma finalidade.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças que pertencia à sala 2 era constituído por vinte e cinco crianças, era um grupo heterogéneo relativamente às idades, sendo treze crianças do sexo feminino e doze do sexo masculino. Das vinte e cinco crianças, duas delas nasceram no ano civil de 2015, oito crianças em 2016, oito crianças nasceram em 2017 e sete em 2018. Assim o grupo tinha idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

É de salientar que dezoito crianças já frequentavam a instituição nos anos anteriores e sete entraram no ano letivo 2021/2022, iniciando as suas adaptações em setembro de 2021, sendo que a maioria destas crianças vinham de casa. É imperativo referir que no grupo de crianças existia uma criança com NSE, tendo sido acompanhada pela EIP.

Relativamente às competências do grupo de crianças, a nível cognitivo-linguístico, o grupo revelava capacidade de estabelecer comunicação com os adultos e com os seus pares. Em relação ao desenvolvimento motor/físico o grupo, na sua maioria, a nível da motricidade grossa, já tinha adquirido várias habilidades, tais como: correr, saltar, equilibrar.

A nível do desenvolvimento sócio-afetivo o grupo demonstrava ter capacidade em se envolver nas brincadeiras de minigrupo e nas de pares, sendo visível a preferência dos seus pares de referência. Os interesses grupo identificados passaram pela área do faz-de-conta, pelas colagens, pelos desenhos, pelas construções de objetos em dimensões tridimensionais e pela brincadeira no exterior.

2. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

Igualmente aos dois semestres anteriores, durante esta PES houve oportunidade de realizar diversas aprendizagens e consolidar outras, no que diz respeito de como é ser um educador de infância, nomeadamente, em jardim de infância, mas agora num estabelecimento público. Julgando todas as aprendizagens importantes para o meu futuro profissional, considero por bem mencionar as aprendizagens que mais me

marcaram e mais me fizeram refletir. Estas estão relacionadas com a rotina do grupo de crianças em contexto de rede pública e a avaliação por portefólio em JI.

2.1. ROTINA NUMA INSTITUIÇÃO DE REDE PÚBLICA – A SESTA

A rotina está presente em todos dos grupos de crianças. Como já foi referido anteriormente, a rotina é fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem de qualquer criança. A rotina ajuda no desenvolvimento global da criança, como por exemplo, a desenvolver a sua autonomia, o sentido de responsabilidade e a sua relação inter e intrapessoal (Post & Hohmann, 2011). Desenvolver uma rotina é então, converter o tempo num “tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 71).

No entanto, nesta dimensão reflexiva vou-me focar mais num momento em particular da rotina, nomeadamente, o momento da sesta. A rotina de um grupo de crianças que frequenta uma instituição de rede pública não contempla o momento da sesta e este aspeto, pelas experiências vividas neste contexto, levou-me a alguma reflexão.

Questionei-me sobre o porquê das crianças que frequentam a rede pública da EPE não terem um espaço e momento reservado para a sesta. No início desta PES interroguei-me se quando houvesse uma situação em que a criança precisasse de dormir, se lhe era permitida essa necessidade e como é que poderia dar o meu contributo nesse sentido.

É sabido que a sesta é uma promoção de uma alteração qualitativa na memória que envolve a abstração. A abstração é essencial no desenvolvimento cognitivo e da linguagem, permitindo grande plasticidade na aprendizagem. Quando existe a privação do sono, a mesma causa “efeitos negativos a curto e a longo prazo em diversos domínios, tais como, o desempenho cognitivo e aprendizagem, a regulação emocional e do comportamento, o risco de quedas acidentais, de obesidade e hipertensão arterial” (Sociedade Portuguesa de Pediatria e Secção de Pediatria Social, 2017, p. 1).

O sono saudável exige, assim, uma duração e um tempo adequado, regularidade, boa qualidade e ausência de distúrbios ou perturbação do sono. É então, da responsabilidade do adulto criar condições para que se possam cumprir as regras essenciais do sono. Logo, as instituições têm a responsabilidade de assegurar o sono diurno, ou seja, a sesta (Sociedade Portuguesa de Pediatria e Secção de Pediatria Social, 2017).

Cada criança tem o seu tempo, as suas rotinas, e é de extrema importância respeitar esse fator, na medida em que a “hora de dormir a sesta deve ser falada como uma hora boa e desejada” (Cordeiro, 2010, p. 306). Deste modo, é de realçar a importância de proporcionar às crianças um ambiente de sesta tranquilo.

Após o meu receio de que não existisse condições para responder à necessidade de a criança dormir a sesta, durante a vivência nesta PES, apercebi-me de que quando alguma criança demonstrava que necessitava de repousar, essa necessidade era atendida e era reservado um espaço da sala para poder descansar um pouco. Escrevi no dia 12 de outubro a seguinte informação: “A criança MJ adormeceu à mesa num período da tarde e o educador pediu à auxiliar para a deitar na área da biblioteca”. No dia 03 de novembro registei “A criança R adormece na mesa à hora do almoço e o educador deitou-a na área da biblioteca”. E no dia 30 de novembro escrevi: “A criança T adormeceu no período da tarde e é deitada pela auxiliar na área da gruta”.

Ao observar as situações, questionei-me se a área onde era colocada a criança a descansar teria as condições necessárias para um descanso repousante para a criança. Muitas vezes existia baralho na sala e o grupo de crianças, ocasionalmente, demonstrava interesse em explorar a área onde a criança estava a descansar, o que tornava esta gestão do espaço e do grupo complexa, parecendo que a criança não conseguia descansar o necessário. No dia 30 de novembro registei: “A criança T acordou logo após ter sido deitada na área onde estavam outras crianças a brincar”.

Diversas vezes observei crianças a adormecerem à hora do almoço e à hora do lanche da tarde, não conseguindo terminar as suas refeições. Depois do almoço era visível também alguma agitação e irritabilidade do grupo de crianças, principalmente, nas crianças mais novas de idade, as que tinham ingressado em setembro pela primeira vez na instituição. Durante estes momentos do dia também era notória a dificuldade de interação com o outro, que se manifestava, por exemplo, na dificuldade de partilhar objetos e até existia pequenos empurrões e choros. No dia 19 de outubro de 2021 escrevi: “A criança N, esfrega os olhos, chora e empurra as crianças que se aproximam na sua brincadeira”.

Perante estes acontecimentos, questionei-me, por diversas vezes, o porquê de não estar a sesta contemplada na rede pública. Ainda hoje existem diversas interrogações que ainda não consegui ver respondidas, tais como, “se está cientificamente comprovado que a

hora da sesta é essencial para o desenvolvimento holístico da criança e que a sua ausência tem consequências negativas a curto e longo prazo, porque é que não está presente em todos os grupos de crianças da EPE?"; "Porque é que as crianças que necessitam de descansar não têm um espaço adequado que responda às suas necessidades?".

Enquanto pessoa e profissional este assunto deixa-me com a pensar em algumas estratégias que gostaria pôr em prática e verificar que são eficazes ou não quando a sesta não pertencer à rotina do grupo de crianças. Uma delas é inserir na rotina um momento de relaxamento, onde as crianças podem ter um momento de "retorno à calma" e as que necessitam de dormir tem essa necessidade correspondida.

2.2. *AVALIAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA – O PORTEFÓLIO, UM SEGUNDO OLHAR ...*

Nesta PES, à semelhança da PES anterior, existiu novamente a oportunidade de construir um portefólio com mais uma criança escolhida por mim. Para a sua realização efetiva, voltou-se a rever e a reler bibliografia e a pedir auxílio à professora supervisora, com o intuito de melhorar a minha conceção de portefólio.

Voltando à revisão bibliográfica, um portefólio é uma "metodologia de avaliação das aprendizagens, [que] tem como especificidade possibilitar conceder a voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho" (Silva & Craveiro, 2014, p. 36). Segundo Mac Donald (1997), citado por Parente (2012),

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

Neste semestre, nesta nova experiência, julgo que olhei para o portfólio com outro olhar. Já não tirava fotografias a todos os momentos e a tudo o que a criança fazia. Senti que este processo estava a emergir mais naturalmente, ao contrário do semestre anterior que, visto à luz desta segunda experiência, me parece, agora, um processo que foi construído de uma forma apressada, um pouco inconsciente, pouco refletido e muito forçado.

Quando queria registar algum momento, abordava a criança e pedia-lhe autorização antes de efetuar o registo. Os registos passaram a ser diversificados, como por exemplo, notas de campos sobre o que a criança verbalizava, sobre o que mostrava ter interesse e curiosidade. Para além das informações que a criança transmitia de uma forma direta, essas notas de campo também continham observações da minha parte, uma vez que

conversar, fazer perguntas, escutar e registar o que as crianças dizem também são conteúdos do portefólio de aprendizagem (...) A escuta ativa do que a criança diz torna possível recolher informações acerca dos seus saberes, das suas ideias, dos seus pensamentos, sentimentos e dos interesses e motivações (McAfee & Leong, 2006; Nilsen, 1997; Rinaldi, 2006, citados por Parente, 2012, p. 308-309).

Em oposição ao semestre passado, creio que existiu muita observação antes de iniciar este portefólio. Existiu reflexão, introspeções e planeamento. Ponderei o que queria colocar neste portefólio e de que maneira essa informação iria estar presente. Realizei uma possível estrutura e a partir dela iniciei com a criança a criação do seu portefólio. Este já não estava dividido por pequenos separadores, mas organizado de uma forma cronológica, sendo em formato físico como o anterior (figura 7).



Figura 7. Excertos do portefólio construído em contexto JI-II

Foi importante, nesta segunda experiência, começar o processo de construção do portefólio questionando a se criança conhecia este conceito e em que consistia. Questionei o educador cooperante sobre como realizava a avaliação do grupo de crianças e tentei novamente perceber desde que idade a criança frequentava aquela instituição.

Deste modo, primeiramente tentei ter o cuidado de compreender se a criança estava familiarizada com este conceito e após uma conversa informar percebi que a criança não conhecia o conceito e estava “a ter algumas dificuldades em compreender o que lhe tinha explicado” (7.ª Reflexão Semanal Individual, anexo VIII), visto que a mesma nunca tinha escutado a palavra e realizado um portefólio. A sua avaliação era feita pelo adulto através de grelhas com diversos parâmetros avaliativos.

Apoiada na diversa bibliografia que fui consultando ao longo destes meses, foi essencial verbalizar à criança o que eu esperava dela no processo de construção do seu portefólio, uma vez que para que as crianças sejam capazes de escolher trabalhos e evidências, as mesmas têm de compreender claramente o que é um portefólio “e o que se espera que elas façam para mostrar evidências das suas aprendizagens” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 312). As crianças devem ter oportunidades para aprenderem a escolher referências que mostram a aprendizagem e o desenvolvimento e para aprenderem a refletir sobre as razões que lhes levaram a optar por essas escolhas (Cardona & Guimarães, 2012). Assim, todas as conversas que existiram com a criança foram pautadas pela sinceridade e tentei pôr-lhe a par de tudo o que idealizei para o seu portefólio.

Todas as semanas uma das manhãs era dedicada à construção do portefólio (cf. anexo IX) e contrariamente ao semestre passado, este portefólio não foi realizado em casa por mim. Na sua construção esteve sempre presente a criança. Era então, nessa manhã, que a criança tinha a oportunidade de verbalizar o que mais e menos gostou de fazer na semana anterior e dentro as opções que tinha, que eram disponibilizadas de uma forma intencional e refletida por mim num momento anterior, realizava as suas escolhas. A criança escolhia as fotografias e os diversos registos, como por exemplo, as notas de campo.

Quando escolhia, a criança tinha de justificar o porquê de as ter escolhido e refletir porque é que escolheu aquela opção e não outra. Quando a criança não escolhi alguma informação que eu achava relevante, questionava-a e explicava o porquê de eu considerar que seria importante estar contemplada no seu portefólio. E assim, se foi construindo um portefólio ao longo destes meses de PES.

Tive consciência de que a construção de um portefólio não se remete unicamente à voz da criança nem à voz do educador, as famílias também têm um papel muito importante nesta construção. Nesta perspetiva de avaliação deve existir participação das relações que a criança vai criando. As relações e as interações que a criança vai estabelecendo com os adultos da sala, com os seus pares e com os seus familiares, auxiliam na procura de documentar as aprendizagens construídas de uma forma individual, bem como as de grupo (Fleer & Richardson, 2004; Malaguzzi, 1998, citados por Parente, 2012).

Ainda nesta perspetiva de avaliação participada, os pais e os familiares têm a oportunidade de posteriormente realizarem comentários escritos sobre o que observaram no portefólio. Esses comentários são relevantes e são inseridos no portefólio das crianças. Têm também a possibilidade de fornecer fotografias, registos escritos sobre acontecimentos ocorridos em contexto familiar, entre outras informações pertinentes para o portefólio (Wortham, Barbour & Desjean-Perrotta, 1998, citados por Parente, 2012).

No entanto, estes dois anos de mestrado foram realizados em contexto pandémico, onde existiram muitas regras e normas no que se refere à participação dos pais na vida educativa dos filhos. Uma delas esteve relacionada com o impedimento da entrada dos

familiares nas instituições, por isso em todos os contextos que vivenciei o contacto com os pais sempre foi muito escasso e por vezes chegou a ser nulo.

Diversas vezes questionei-me como poderia entrar em contacto com os familiares, quer para a participação das propostas educativas, quer neste caso concreto, para a participação no processo de construção do portefólio. O contacto por via e-mail, por exemplo, foi uma das opções, mas nunca houve oportunidade de contactar as famílias de uma forma direta, sempre existiu a educadora e o educador como meio intermediário para que existisse comunicação entre mestrandas e os familiares. Assim, essa comunicação nunca foi fácil, ou melhor dizer, nunca existiu e por consequência, na construção do portefólio não existiu a voz dos familiares.

Perante esta situação questionei-me várias vezes como comunicar com os familiares. Agora, refletindo, penso que talvez pudesse ter sugerido outras estratégias para iniciar este contacto e de ter criado alguma relação com os familiares das crianças em prol dos seus interesses e necessidades, como por exemplo, frequentemente realizar e enviar vídeos sobre o que estava a decorrer na PES e criar propostas desafiadoras em que os pais tivessem a oportunidade de participar e de partilhar o processo desses desafios. Assim, potenciava-se para a criação de uma relação de confiança entre famílias e mestrandas e posteriormente seria menos complexo pedir o auxílio dos familiares na construção do portefólio da criança.

Apesar de ter terminado este processo com a ideia de que estava a conseguir corresponder às minhas expectativas, sinto que ainda tenho muito que aprender. Usando agora outras lentes, e com estes meses de distanciamento, há formas de melhorar o processo. Sinto que a minha grande dificuldade continua, ainda, no processo de reflexão e de interpretação da recolha de informação, mas espero que com o caminho profissional consiga crescer e aprender muito mais para que consiga melhorar este e outros aspetos da minha ação educativa.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Esta segunda parte do relatório destina-se à dimensão investigativa. Aqui está apresentado o ensaio investigativo desenvolvido numa instituição privada do concelho de Leiria, sobre estratégias de transição entre o Jardim de Infância e a escolaridade obrigatória, com a intenção de conhecer as concepções das crianças face ao 1.º CEB, implementar um conjunto de estratégias de articulação entre as duas etapas educativas e, posteriormente, analisar as evidências sobre o conhecimento (re)construído pelas crianças face à etapa seguinte, após as estratégias implementadas. Assim, começa-se pela construção de um quadro teórico, seguindo da metodologia e dos dados obtidos. A conclusão e as limitações do estudo fecham esta parte do relatório.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, uma vez que é necessário fundamentar e contextualizar teoricamente o ensaio investigativo que foi realizado. O primeiro tópico está relacionado com as características das duas etapas educativas: a EPE e o 1.º CEB. Neste tópico aborda-se o currículo e a pedagogia dos dois contextos, assim como as suas semelhanças e diferenças. O segundo tópico aborda os conceitos de transição articulação e continuidade educativa, tendo como subtópicos os intervenientes que estão presentes nas transições. O último ponto apresenta justificação à luz de diversos autores sobre as concepções desenvolvidas pelas crianças, dado que o presente ensaio investigativo se debruça sobre as ideias e concepções das crianças sobre o 1.º CEB.

1. CARACTERÍSTICAS DAS ETAPAS EDUCATIVAS

1.1. CURRÍCULO E PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A **EPE** destina-se a todas as crianças que têm idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso para o ensino básico, sendo, então, vista como a primeira etapa da educação básica, estando esta ligada à próxima etapa dessa educação, o **1.º CEB** (Decreto-Lei n.º 147/97). Contudo, nem sempre foi assim, antigamente não existia EPE. Foi com o avanço da industrialização no séc. XIX e com o trabalho assalariado, que se deu o início da separação entre o contexto do trabalho e o contexto familiar, tendo como

consequência o surgimento de uma necessidade social para salvaguardar as crianças enquanto as mães iam trabalhar (Cardona & Guimarães, 2012).

Com a publicação da **Lei de Bases do Sistema Educativo** (LBSE), em 1969, é que a EPE foi inserida de vez no **Sistema Educativo** (SE) pela definição dos seus objetivos educativos (Cardona & Guimarães, 2012). A EPE passou a ter outro olhar, estando assim, integradas duas valências: a pedagógica e a social. No que diz respeito, à primeira valência, a mesma foi considerada um serviço educativo, por isso, existiu a necessidade de se criar linhas orientadoras de um currículo. Essas linhas orientadoras tiveram o objetivo de dar visibilidade aos processos, aos conhecimentos, e às atitudes que vão ser aprendidos. Também, com o intuito para a criação dessas linhas orientadoras está a intenção de explicar o trabalho pedagógico dos educadores de infância e também, esclarecer o estatuto dos profissionais de educação perante os outros prestadores de serviço (Formosinho, 2016, como citado em Serra, 2004).

A necessidade de existir orientações curriculares para a EPE teve uma perspetiva de “sim, mas”. Esse, “mas” estava relacionado com o receio de que o Estado determinasse um currículo rígido e uniforme e que tivesse sob o poder das exigências do ensino básico. Neste sentido, “as orientações curriculares foram consideradas como necessárias, a fim de tornar clara a intencionalidade educativa que deve estar presente nas atividades em jardim de infância, evitando a mera guarda, o mero tomar conta de crianças” (Cardona & Guimarães, 2012, pág. 47).

Perante tudo o que foi supramencionado, em 1997, o Ministério da Educação (ME) apresentou as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), com a finalidade de apoiar os educadores de infância nas suas decisões que estivessem relacionadas com a prática e que fossem referência comum para todos os educadores. As diretrizes presentes nas OCEPE, identificam a importância da qualidade dos contextos de educação de infância, tanto no desenvolvimento e aprendizagem da criança como no apoio aos pais que trabalham (Cardona & Guimarães, 2012). Assumem também a promoção do “desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação” (Portugal & Laevers, 2010, p. 9).

Este documento curricular revisto em 2016 apresenta inicialmente quatro fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, uma vez que as OCEPE, no que diz respeito à

pedagogia da infância, foram também pensadas para a valência de creche e não só para o JI. Estes quatro fundamentos e princípios dizem respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; ao reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; à exigência de resposta a todas as crianças e à construção articulada do saber (Lopes da Silva et al., 2016).

É possível também consultar nestas OCEPE de 2016 as diferentes áreas do conteúdo. Nelas estão retratadas, a área de formação pessoal e social; a área de expressão e comunicação, tendo como domínio a educação física, a educação artística com os subdomínios das artes visuais; do jogo dramático/teatro; música; dança. Ainda nesta área de conteúdo é possível consultar o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática. Por fim, está presente a área do conhecimento do mundo.

As OCEPE contemplam, também orientações relacionadas com a intencionalidade educativa, com a organização do ambiente educativo e, por fim, existe um capítulo sobre a continuidade educativa e transições. Este último capítulo permite ao educador adotar práticas reflexivas, de cooperação e de partilha com a restante comunidade educativa. É também de salientar que este documento curricular se afasta da conceção de currículo, dado que não pretende ser um programa, mas sim algo que o educador possa fundamentar as suas práticas (Lopes da Silva, et al., 2016).

Em Portugal, muitas são as metodologias, abordagens e modelos curriculares a inspirar a educação de infância, já que que alguns deles emergiram desde o século XIX. Contudo, todos tiveram como inspiração diversificados conceitos de currículos e conceções variadas. Assim, podemos identificar as seguintes abordagens e modelos pedagógicos: a Pedagogia de Projeto, o Movimento da Escola Moderna (MEM), High-Scope, o Método João de Deus, Reggio Emília, Pedagogia-em-Participação, Montessori e Pikler.

1.2. CURRÍCULO E PEDAGOGIA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O **ensino básico**, tal como a EPE é universal e gratuito para todas as crianças. Ingressam no ensino básico as crianças que atinjam os 6 anos de idade até ao dia 15 de setembro. O 1.º CEB é globalizante e da responsabilidade de um único professor, no entanto, pode existir coadjuvação em áreas especializadas (LBSE - Lei n.º 46/86).

Ao contrário da EPE, o ensino básico não é tão recente, tendo-se afirmado desde o século XVIII. No entanto, o 1.º CEB está ainda muito vinculado unicamente ao ato de aprender a ler, escrever e contar, sendo o professor de 1.º CEB até então, visto como “mestre régio de ler, escrever e contar” (Formosinho, 2016, p. 92).

Foi com a **Reforma do Sistema Educativo (RSE)**, que existiram variadas mudanças significativas no sistema educativo português. Assim, a estrutura curricular do 1.º CEB passou a determinar um “conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930), como por exemplo, os programas e as metas curriculares de cada área curricular disciplinar.

Esta RSE português teve como objetivo valorizar o ensino da língua portuguesa, criar uma área de formação pessoal e social e integrar no currículo uma perspetiva interdisciplinar. Existiu também, a necessidade que privilegiar a avaliação numa perspetiva formativa que favorecesse a autoconfiança de maneira a respeitar a diversidade de ritmos, competências e capacidades de cada criança (Decreto-Lei n.º 286/89).

Para a formação holística da criança foram organizadas componentes curriculares nas diversas dimensões, tais como, humanística, científica, desportiva, artística, física e tecnológica (Decreto-Lei n.º 286/89). Assim, as componentes do currículo que correspondem ao 1.º ano do 1.º CEB são as seguintes: português, matemática, estudo do meio, educação física, cidadania e desenvolvimento, educação artística e dentro desta existe, artes visuais, expressão dramática/teatro, dança e música, por fim existe a educação moral e religiosa católica.

Igualmente à EPE, o 1.º CEB também integra algumas abordagens e modelos pedagógicos. Estes afastam-se do ensino tradicional, uma vez que são abordagens e modelos alternativos em que o foco são as crianças (Serra, 2004). Essas abordagens e modelos curriculares são os seguintes: Pedagogia Waldorf; Reggio Emilia; Movimento da Escola Moderna.

1.3. SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE AS ETAPAS EDUCATIVAS

Na medida em que as duas etapas educativas foram analisadas de uma forma individual, importa agora compreender as semelhanças e as diferenças entre os dois contextos estudados. Esta compreensão passa por comparar o ambiente educativo, os objetivos gerais e os documentos orientadores de cada contexto.

Assim, é de salientar que a EPE e o 1.º CEB, definem-se institucionalmente pela idade das crianças a quem se dirigem e os respetivos profissionais de educação definem-se como educadores ou professores de crianças (Formosinho, 2016).

A educação de infância privilegia o desenvolvimento emocional da criança, através do jogo e de atividades criativas, enquanto o 1.º CEB dá ênfase à aquisição de competências ao nível da leitura, escrita, matemática e estudo do meio (Serra, 2004).

Dando seguimento às semelhanças e diferenças, Serra (2004) apresenta diversa informação acerca do que acontece na educação de infância e o que ocorre no 1.º CEB. Assim sendo, o mesmo autor dá a conhecer que no ensino básico, as crianças acabam por passar mais tempo a esperar que os professores lhes digam que atividades devem fazer. E na educação de infância, as crianças são, de certa de forma, mais livres para realizarem as suas escolhas. “No ensino básico, o jogo surge como prémio e na educação pré-escolar, o jogo surge de forma espontânea e as crianças dispõem de um espaço próprio” (pág. 18).

No 1.º CEB é favorecida a relação professor-aluno e não tanto a relação criança-criança. É raro existir momento em que as crianças possam trabalhar em conjunto, quer em pares ou em pequenos grupos. As crianças ao transitarem da EPE para o 1.º CEB tendem a mudar “os seus comportamentos, na relação que estabelecem com o professor e no tempo gasto a ouvir e a esperar. Diminui, também, o tempo para mudarem de atividades ou para se motivarem livremente” (Serra, 2004, pág. 19). Os quadros abaixo representam os Objetivos Gerais dos dois contextos e a estrutura das Orientações Curriculares para a EPE e do Programa do 1.º CEB. Os mesmos permitem comparar as semelhanças e diferenças entre os dois contextos estudados (quadro 1 e quadro 2).

Quadro 1. Objetivos Gerais da EPE e do 1.º CEB (Adaptado de Serra, 2004, p. 79)

Objetivos Gerais da Educação Pré-Escolar enunciatedos na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (artigo 10.º)	Objetivos Gerais do Ensino Básico enunciatedos na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – LBSE (artigo 7.º)
<p>Alínea a) “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.”</p>	<p>Alínea i) “Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.”</p>
<p>Alínea b) “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade.”</p>	<p>Alínea f) “Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação.”</p> <p>Alínea g) “Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas.”</p> <p>Alínea h) “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação.”</p>
<p>Alínea c) “Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.”</p>	<p>Alínea o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos</p>
<p>Alínea d) “Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas.”</p>	<p>Alínea a) “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.”</p>
<p>Alínea f) “Despertar a curiosidade e o pensamento crítico.”</p>	<p>Alínea l) “Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos.”</p>
<p>Alínea h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança.</p>	<p>Alínea j) “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.”</p>

Após analisar o primeiro quadro apresentado e segundo Serra (2004), é possível afirmar que as OCEPE integram princípios que têm como finalidade auxiliar os educadores para fundamentar as suas práticas e o Programa do 1.º CEB, tem como intuito apresentar aos docentes uma variedade de possibilidades para o desenvolvimento curricular.

No parecer de Oliveira (2015) a informação retratada no primeiro quadro tem como objetivo valorizar as vivências e experiências das crianças e respeitar os diversos ritmos de aprendizagem de cada criança. Também tem por base a continuação e o desenvolvimento dos saberes das crianças, dado que é através dos seus saberes, do seu desenvolvimento, das suas capacidades e das suas competências que os educadores de infância e os professores do 1.º CEB conduzem as suas práticas educativas.

Quadro 2. Semelhanças e Diferenças entre as áreas de conteúdo das OCEPE e as componentes do currículo do 1.º ano do programa do 1.º CEB. (Adaptado de OCEPE, 2016 & site oficial DGE)

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar: Áreas de Conteúdo	Programa para o 1.º ano do 1.º CEB: Componentes do Currículo
Formação Pessoal e Social	Cidadania e Desenvolvimento
Expressão e Comunicação	Educação Física
Domínio da Educação Física	Educação Artística
Domínio da Educação Artística	Música
Subdomínio da Música	Dança
Subdomínio da Dança	Expressão
Subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro	Dramática/Teatro
Subdomínio das Artes Visuais	Artes Visuais
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Português
Domínio da Matemática	Matemática
Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio/ TIC Educação Moral e Religiosa Católica

Ao se comparar as áreas de conteúdo das OCEPE com as componentes do currículo do programa do 1.º ano do 1.º CEB é possível verificar que, embora seja díspar, há uma evidente correspondência.

2. TRANSIÇÃO, CONTINUIDADE E ARTICULAÇÃO EDUCATIVA

2.1. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

As **transições** representam mudanças de ambientes sociais de vida, que determinam alguns dos comportamentos de um indivíduo, uma vez que estes correspondem a relações, interações, papéis e atividades distintas (Lopes da Silva et al., 2016). Na mesma linha de pensamento, Sim-Sim (2010), diz-nos que uma transição é indissociável à separação e à perda de algo que nos é conhecido e, ao mesmo tempo, está interligada com um contexto desconhecido e novo. Segundo Hopson e Adams (1977), Brammer e Abrego (1981), Formosinho e Araújo (2004), como citado em Oliveira (2016), as transições podem ser consideradas acontecimentos pelos quais cada indivíduo vive uma experiência de descontinuidade, contudo, as mesmas, podem promover respostas comportamentais e/ou novas asserções.

Relativamente, às **transições educativas**, estas podem ser encaradas como vivências negativas ou positivas, dependendo de como são experienciadas. Estas são designadas de transições verticais, que consistem em transições sociais e determinadas pelos sistemas educativos, que isto dizer, que a idade da criança por vezes determina a sua passagem para uma nova etapa, que por vezes está envolvido outro estabelecimento educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, as transições devem ser preparadas a curto, médio e longo prazo. É sabido que as transições são consideradas complexas e são influenciadas por diversos fatores, como, por exemplo, pelas características das crianças, dos seus familiares, dos contextos educativos que a criança está ou esteve inserida, como das características das relações entre o meio escolar e o meio familiar. Por isso, as transições preparam-se quando se preparam todos os intervenientes (Formosinho et al., 2016).

O **processo de transição** pode ser feito através de uma pedagogia em que as crianças se sintam apoiadas e que tenham a oportunidade de participar, narrar e criar recursos e capacidades para se adaptarem a novos contextos e a novas situações. Relativamente à

preparação dos docentes, esta passa pelo apoio para se apropriarem de uma pedagogia, cuja primeira intenção se assenta na capacitação da criança “enquanto identidade pessoal e aprendente da vida e aprendizagem das crianças, tais como, os momentos de transição” (Formosinho, 2016, p. 198). Deve-se também, colaborar com as famílias, apoiando-as nos seus receios e nas suas inquietações iniciais, uma vez que estas transições muitas das vezes acrescem preocupações e ansiedades, tanto para os familiares como para os docentes e crianças. Posto isto, o que importa é dar um cuidado especial, principalmente à criança nestes momentos, tentando transmiti-lhe um olhar positivo dessa mesma passagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Quando se fala em pedagogias que permitem à criança participar nas suas próprias transições, estas dizem respeito a um tipo de transição. Este está relacionado com as designadas transições ecológicas. Por muitos anos, a criança teve o peso da responsabilidade em cima de si de estar “pronta” ou não para transitar para a próxima etapa. No entanto, com a investigação de Bronfenbrenner (1979), a condição de “estar pronta”, deixa de ser entregue somente à criança e passa a ser repartida entre a família, a escola e a comunidade (LoCasale-Crouch et al., 2008, como citado em Formosinho, 2016).

Bronfenbrenner (1979) conseguiu que fosse possível desenvolver o melhor entendimento sobre situações, fatores e interações marcantes na criança a diversos níveis. As **transições ecológicas** são partes central e contínua no processo de desenvolvimento educacional, de aprendizagem e pessoal da criança. “Um modelo ecológico de desenvolvimento e aprendizagem educacional é um modelo que presta atenção aos momentos de transição ecológica e apoia os participantes nessas transições” (Formosinho, 2016, pág. 59).

As transições ecológicas afastam-se então, da ideia tradicional de colocar o peso da transição na criança individual e passou-se a ter consciência que a necessidade de preparação da criança é de toda a comunidade educativa (Formosinho, 2016).

Na opinião de Serra (2004) quando existe uma mudança de ambiente educativo, existe sempre a necessidade de a criança se adaptar a uma nova realidade. Todavia, esta adaptação a um novo contexto pode ser facilitada se o educador e o professor se tornarem mediadores entre o contexto familiar e o contexto escolar, visto que a família é

um lugar onde é privilegiado as relações de afeto e é considerada a primeira união ente a sociedade e a criança.

Segundo Sim-Sim (2010) a criança, quando deixa o jardim de infância, perde a pessoa de referência, o espaço que lhe é conhecido, os hábitos e as rotinas que lhe são habituais. Por outro lado, esta perda traz consigo expectativas sobre o que esta transição pode trazer. Assim, para que a transição entre os dois contextos escolares (EPE e 1.º CEB) seja encarada como um processo natural, é necessário que ambas as instituições se tornem ambientes estimulantes de desenvolvimento e de aprendizagem para todas as crianças.

Os educadores e os professores do 1.º CEB, que estão envolvidos no processo de transição do jardim de infância para o 1.º CEB, são referências para as crianças neste processo. São referências pela capacidade de gestão, pelo poder de decisão que está relacionado com a atuação pedagógica e pelo espaço de atuação (Formosinho, 2016).

Ainda assim, as **transições educativas** do jardim de infância para o 1.º CEB são vistas, nos dias de hoje, ainda como uma problemática, uma vez que estas estão relacionadas a um tempo de mudanças relevantes de descontinuidades, de novas exigências (Formosinho et al., 2016). Contudo, o processo educativo procura continuidade (Oliveira, 2016). É certo que momento de transição, para muitos autores, pressupõe momentos de descontinuidade, mas também pode considerar momentos de continuidade, se forem cuidadosamente pensados e trabalhados com todos os intervenientes. São momentos muito desafiadores, pois implicam realizar uma passagem de um ponto para o outro, ou seja, implica deixar o que é conhecido e encarar o que é desconhecido (Oliveira, 2016).

Quando a criança transita da EPE para o 1.º CEB, a mesma depara-se com o aumento de exigências e com a diminuição de apoios, tendo como consequências a descontinuidade, podendo assim, influenciar a adaptação ao novo contexto. A criança passa de um ambiente educativo de autonomia para um ambiente social mais complexo, onde o seu poder de iniciativa diminui e aumenta o controlo dos processos por parte do professor (Griebel & Niesel, 2003, 2012; Dockett & Perry, 2007; Fabian & Dunlop, 2007, como citado em Formosinho, 2016).

Para que existia uma **continuidade** entre as duas etapas educativas é necessário que o adulto valorize as experiências anteriormente vivências pelas crianças no jardim de infância, para que, dessa forma, o apoio a novas aprendizagens sejam ainda mais significativo. Esta problemática sobre a continuidade está presente nas OCEPE, sendo, então, reconhecida como uma necessidade para o desenvolvimento do percurso educativo da criança (Formosinho, 2016). Ainda assim, “em termos pedagógicos não há uma linha de continuidade, mas de rutura pedagógica” (Oliveira- Formosinho, 2007, como citado em Formosinho, 2016, pág. 159).

A criança precisa de todos os adultos que estão envolvidos nos processos de transição, como, nomeadamente, os familiares, educadores e professores de 1.º CEB. Os mesmos devem auxiliar a criança a tomar consciência das novas experiências, com o intuito de as organizar e articular com os conhecimentos anteriores. Devem também, permitir que a criança verbalize as suas descobertas e a forma como ultrapassou os obstáculos e ver no adulto, a confiança e o estímulo para continuar a se desenvolver explorando o que a rodeia (Luís & Casado, 2019).

A **continuidade educativa** exige que se procure recursos de articulação, entre as duas realidades, para que, dessa forma se desenvolva descontinuidades, no que diz respeito ao trabalho efetuado em cada uma das etapas educativas (Serra, 2004). Não quer isto dizer que a EPE passe a ser vista como uma ampliação para a escolaridade obrigatória, ou até mesmo se foque na preparação para a seguinte etapa. Por outro lado, “a continuidade educativa, e a aproximação entre os níveis educativos, pressupõe uma articulação curricular que reconheça as diferenças de cada nível, tendo como base a diferenciação e o respeito pelo processo evolutivo natural de cada criança” (Serra, 2004, pág. 121).

As características específicas dos grupos disciplinares e o isolamento dos professores do 1.º CEB e dos educadores de infância pode ser prejudicial para uma transição considerada equilibrada, uma vez que pode dificultar a promoção da cooperação entre os professores na realização de distintas tarefas, tal como a articulação curricular entre as disciplinas e os dois níveis educativos que são marcantes na vida da criança (Luís & Casado, 2019).

A existência de um diálogo entre os profissionais dos dois níveis pode potencializar e facilitar a **articulação curricular**, já que desse diálogo tornar-se-á possível a concretização das atividades comuns aos dois níveis educativos (Serra, 2004). O mesmo autor, afirma que, ao se articular o currículo com o 1.º CEB, os adultos têm de perceber como este se organiza, quais são os seus objetivos educativos, que metodologias são utilizadas e que conteúdos curriculares são apresentados.

A **articulação** que deve existir entre as variadas etapas do percurso educativo requer uma sequencialidade gradual, permitindo a cada etapa a função de completar, alargar e aprofundar a etapa anterior, num panorama de continuidade global de educação e/ ou ensino. Cabe aos educadores e professores do 1.º CEB a atitude proativa de procurar a continuidade, não abandonando a especificidade de cada etapa. Os mesmos devem ainda criar situações para que a articulação seja também ela social, escutando as crianças e as suas perspetivas, os familiares e outros profissionais de educação (Luís & Casado, 2019).

2.2. INTERVENIENTES NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO

Em conformidade com o capítulo anterior, existem vários intervenientes que estão envolvidos no processo de transição. É com a convivência com os diversos intervenientes que as crianças desenvolvem as suas atitudes, valores e até mesmo as suas conceções, o que intervém com a forma de como as mesmas experienciam o processo de transição. Esses intervenientes são os educadores de infância, os professores do 1.º CEB, as famílias e a comunidade em que a criança está inserida.

2.2.1. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA E DO PROFESSOR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O **educador de infância** tem um papel fundamental no processo de transição. Segundo Serra (2004) o mesmo deve adotar um conjunto de estratégias que facilitam o processo de transição da criança. Para tal é necessário que o mesmo conheça a etapa educativa seguinte, bem como o novo espaço e as suas exigências.

O educador de infância deve garantir a estabilidade emocional, tornando a criança mais confiante, sociável e autónoma, visto que estas características são primordiais para que a transição para o 1.º CEB seja vivida de uma forma positiva. É importante salientar que o

trabalho do educador em relação às transições deve ser desenvolvido ao longo dos anos que a criança está na EPE e não unicamente no ano de transição (Serra, 2004).

É essencial que exista comunicação entre o educador e o **professor do 1.º CEB**. Essa comunicação deve passar pelo conhecimento dos processos desenvolvidos, das práticas educativas/ metodologias implementadas e da aprendizagem de cada criança, para que assim o professor do 1.º CEB tenha a possibilidade de conhecer o contexto anterior, as crianças e saber como pode dar continuidade ao que as mesmas já aprenderam. Esse conhecimento deve criar a oportunidade de construir um portfólio, com as competências das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Outra estratégia que o educador e o professor do 1.º CEB devem adotar diz respeito à “partilha de experiências, de trabalho colaborativo ou de projetos comuns às duas etapas educativas”. A existência de momentos de visita entre os dois contextos pode também ser outra das estratégias facilitadoras para uma transição positiva das crianças da EPE (Oliveira, 2016, p. 126).

Segundo o documento realizado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação, intitulado de “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização”, existe um leque de estratégias que integra a articulação entre a EPE e o 1.º CEB. Assim, é importante referir que o processo individual da criança deve acompanhar a mudança entre as etapas educativas, visto que “assume particular relevância, enquanto elemento facilitador da comunidade educativa” (Circular n.º 17, 2007, p.6).

Desta forma, segue algumas **estratégias facilitadoras de articulação** presentes no documento supramencionado e que poderão ser implementadas em simultâneo pelo jardim de infância e pela escola do 1.º CEB (Circular n.º 17, 2007):

- ✓ Momentos de diálogo/reuniões que envolvam os docentes, encarregados de educação e as crianças para troca de informações sobre como funciona os dois contextos educativos e sobre informações sobre a criança, o seu desenvolvimento e as aprendizagens realizadas;
- ✓ Planificação e desenvolvimento de atividades e/ou projetos que possam ser realizados em comuns entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB ao longo do ano letivo;

- ✓ Organização de visitas guiadas à escola do 1.º CEB e ao jardim de infância de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo.

Assim, tanto os educadores de infância como os professores do 1.º CEB são

participantes-chave nas transições bem-sucedidas. O trabalho que fazem com as crianças (a longo termo e no momento específico das transições), (...) com as famílias, (...) com os contextos para os quais as crianças transitam são de grande relevância para os sentimentos, vivências e competência das crianças nos momentos de transição ecológica (Formosinho, 2016, p. 202).

2.2.2. O PAPEL DAS FAMÍLIAS

A **família** é a principal participante nas transições das crianças. O envolvimento dos pais na aprendizagem da criança através de processos colaborativos permite que os mesmos tenham a possibilidade de conhecer como é que o filho aprende, o que mais gosta e o que menos gosta. É com este conhecimento que o adulto consegue compreender e acompanhar a criança nas transições (Formosinho, 2016).

A comunicação entre as famílias e os educadores de infância e os professores do 1.º CEB é fundamental para que se crie uma relação de confiança. Essa relação permite que os pais tenham um papel ativo no momento de transição da criança e na seguinte etapa educativa. É também, “através do acompanhamento do processo desenvolvido e da transmissão regular da avaliação dos progressos de aprendizagem da criança”, que o papel das famílias pode ser reforçado, uma vez que as mesmas poderão entregar ao professor do 1.º CEB que vai receber a criança, esses mesmos relatórios, tornando as famílias mediadores dessa transição (Lopes da Silva et al., 2016, p. 103).

A forma como os **pais** conversam com as crianças sobre a transição, pode influenciar a maneira como a criança vai experienciar o processo de transição. Assim, é necessário que as famílias reflitam a forma como dialogam com as crianças sobre o 1.º CEB e como planeiam as visitas às instituições, dado que são vistas como figuras de referências e que, inconscientemente têm “implicações consideráveis na forma como as crianças experienciam os contextos escolares” (Portugal, 2008, p. 43).

2.2.3. O PAPEL DAS CRIANÇAS

As **crianças** são os intervenientes principais e centrais no processo de transição, logo o envolvimento das mesmas é crucial. O papel das crianças e as suas expectativas positivas podem ser determinantes para o sucesso de transição. Nesta perspetiva é recomendado que o educador crie situações de diálogo para conseguir compreender as expectativas, curiosidades e receios das crianças face à próxima etapa educativa (Lopes da Silva et al., 2016).

É com diálogos positivos por parte do educador que a criança se vai sentir mais confiante e segura em transitar para a próxima etapa. A possibilidade de as crianças conhecerem a escola para onde vão também é de extrema importância. A criança ao conhecer o espaço físico e algumas crianças que já passaram pelo processo facilita o seu envolvimento e melhora as suas expectativas (Formosinho, 2016).

3. CONCEÇÕES ALTERNATIVAS DAS CRIANÇAS

Os fenómenos de aprendizagem são os resultados e processos de adaptação que permitem uma modificação do comportamento da criança através da experiência. Segundo Atlan (s/d), como citado em Cruz (1981), o indivíduo consiste num sistema aberto, enquanto processo, tendo a tendência de se reordenar constantemente em relação a si mesmo e com o mundo. É designada de uma situação ativa, na qual esta resulta de um processo de constante confrontação com o mundo interno e externo da criança. Este conceito de sistema aberto é que permite que exista a aprendizagem. De acordo com Cruz (1981), para que exista momentos de aprendizagem é preciso haver uma barreira, um obstáculo, um problema, um conflito e uma vivência.

No que diz respeito à natureza e processo de aprendizagem existem duas questões pertinentes: uma está relacionada com tipos de aprendizagem e a outra está associada ao ambiente de aprendizagem em múltiplos aspetos (Pacheco, 2001).

O indivíduo necessita de entender o mundo que o rodeia para que dessa forma consiga interagir com o mesmo. Esta condição expressa-se logo desde muito cedo, é através da curiosidade que a criança vai percebendo como é que tudo o que a envolve funciona. Esta forma, o indivíduo, desde criança vai desenvolvendo conceções e modelos mentais específicos, para assim, conseguir explicar as suas experiências. Tais acontecimentos

prévios são conhecidos com “ideias prévias”, “concepções alternativas” ou até mesmo, “concepções intuitivas” (Greca & Moreira, 2002). Contudo, irei somente usar uma designação quando me referir a este conceito, que será ele “ideias iniciais”.

Duit e Treagust (2008) alegam que estas concepções apresentam ser bastante resistentes à mudança, visto que se encontram estar ligadas à estrutura mental da criança. Perante esta situação é necessário ter conhecimento que estas estruturas conceituais já existentes vão influenciar a aquisição de novas aprendizagens, levando, assim, a uma atenção especial por parte do adulto.

As concepções alternativas para Martins et al. (2007), podem ter várias origens. Caracterizam-se como estruturas mentais ou modelos mentais, que permitem às crianças interagir e compreender o mundo, dando sentido às relações entre os objetos e os acontecimentos envolventes. Um modelo mental é uma construção mental formada por um conjunto de sequências lógicas e por leis que as crianças aplicam para compreender o mundo real e como o mesmo funciona. Os modelos mentais vão obtendo “estabilidade cognitiva”, permanecendo armazenados na memória a longo prazo (Greca & Moreira, 2002).

As concepções alternativas tendem a permanecer nas crianças, até mesmo depois de diversas estratégias pedagógicas bem concebidas. As teorias construtivistas asseguram a aprendizagem da criança nos conhecimentos que ela já contém, de modo a facilitar uma mudança conceptual, tendo a criança um papel ativo no processo de aprendizagem. Porém diversos estudos revelam a existência de grandes resistências à mudança e eliminação de concepções alternativas e por isso esta é uma tarefa complexa para o adulto. (Periago et al., 2009). Para que haja uma mudança conceptual é necessário tempo e esforço tanto por parte da criança como por parte do adulto (Vosniadou et al., 2001).

Com o intuito de existir as mudanças conceituais na mente de uma criança é necessário que esta perceba o motivo pelo qual a mudança é precisa, dado que as concepções que têm, são consideradas coerentes e funcionais, oferecendo-lhe as explicações para a sua vida quotidiana. Para incentivar a criança a investir num esforço cognitivo que esteja implicado na mudança conceptual, é preciso que exista um ambiente que mostre à criança que a concepção que tem não consegue explicar o acontecimento presente. Esta

estratégia, na perspectiva das teorias construtivistas, é intitulada de “conflito cognitivo” (Stathopoulou & Vosniadou, 2007). Todavia, mesmo existindo uma situação de conflito cognitivo, nem sempre é suficiente para que aconteça uma mudança conceptual, dado que é possível ser necessário clarificar a específica situação em que se desenvolve a conceção alternativa (Vosviadou et al., 2001).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Este capítulo destina-se à metodologia do ensaio investigativo. Aqui estão presentes a pertinência do estudo, o paradigma da investigação, a problemática, a pergunta de partida e os objetivos, o contexto e os participantes do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e, por fim, as técnicas de tratamentos de dados.

1.1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O assunto a ser estudado, na minha opinião, requer algum cuidado por parte do adulto, pois é importante ter consciência que uma transição positiva entre etapas educativas é fulcral para que a criança tenha sucesso na sua nova etapa de vida, tanto a nível do seu desenvolvimento como da sua aprendizagem. Vários estudos mostram também, a importância que a implementação de diversas práticas de transição tem no positivo desenvolvimento holístico da criança, nomeadamente, nas competências sociais positivas, no maior autocontrolo e menores comportamentos problemáticos (Borges, 2021). Assim, identificar estratégias para auxiliar as crianças na (re)construção do seu conhecimento face às escolas do 1.º CEB, pois nem todas as escolas são iguais (desde a sua estrutura, organização do ambiente educativo, materiais disponibilizados, à metodologia de ensino-aprendizagem), e deste modo tornar a transição numa experiência positiva, é uma das grandes intenções deste estudo.

1.2. PARADIGMA DA INVESTIGAÇÃO

Para o presente estudo optou-se por utilizar uma metodologia de cariz qualitativo, descritivo e exploratório. Este ensaio investigativo recai na descrição, interpretação e apreciação do meio e de um acontecimento (Fortin, 1999), debruçando-se na descrição e interpretação de diversas estratégias implementadas que tiveram como principal

objetivo a (re)construção de conhecimento sobre o 1.º CEB por parte das crianças em transição da EPE.

Sendo esta investigação de base descritiva é necessário entender que este tipo de estudos é considerado rigoroso, já que descreve clara e escrupulosamente um certo objeto de estudo, no que diz respeito ao seu funcionamento e estrutura (Sousa & Batista, 2014). Para além de ser descritivo, este estudo é também exploratório, dado que tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (...)” (Gil, 2008, p. 41). Por outras palavras um estudo exploratório procede ao reconhecimento de uma situação pouco estudada e por consequência levanta hipóteses para entender essa mesma situação (Carmo & Ferreira, 2008). Nesta investigação esse entendimento passou pela recolha de informação através de entrevistas, de registos realizados pelas crianças – desenhos e de documentos que emergiram no decorrer da prática pedagógica – planificações com as estratégias de transição implementadas.

Vilelas (2009) reforça a ideia de que a metodologia de cariz qualitativo consiste em descrever a realidade e o que realmente aconteceu, dado que nestes estudos o investigador tem o intuito de descrever a situação e a maneira como certo acontecimento se manifestou.

No término do esclarecimento metodológico e segundo Dias (2009), os estudos qualitativos têm o propósito de obter, de uma forma bem clara, as características de um grupo, de uma situação, ou de um indivíduo. Assim, com tudo o que foi afirmado, este estudo permite compreender se as estratégias implementadas auxiliaram ou não essa (re)construção de conhecimento das crianças participantes no estudo face ao 1.º CEB ou não.

1.3. PROBLEMÁTICA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Como já foi referido no capítulo anterior, as transições consistem em mudanças de ambientes sociais imediatos de vida, que determinam alguns dos comportamentos, uma vez que estes correspondem a relações, interações, papéis e atividades distintas. A estas transições muitas das vezes acrescem preocupações e ansiedades, tanto para os familiares como para os docentes e crianças. Contudo, o que importa é dar um cuidado especial, principalmente à criança nestes momentos, tentando transmiti-lhe um olhar

positivo dessa mesma passagem (Lopes da Silva et al., 2016). Por isto, e em contexto de prática pedagógica surgiu a oportunidade de implementar algumas estratégias para aumentar o conhecimento das crianças face ao 1.º CEB, para que dessa forma, as mesmas pudessem realizar a transição para o 1.º CEB de uma forma positiva. Assim sendo, perante o que foi acima mencionado definiu-se a seguinte pergunta de partida: “De que forma estratégias de transição entre etapas educativas, implementadas em contexto de Jardim de Infância, potenciam a (re)construção de conhecimento das crianças face ao 1.º CEB?”. Com a presente pergunta estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- i) Identificar as concepções/ideias iniciais das crianças face ao 1.º CEB;
- ii) Definir e implementar um conjunto de estratégias de transição entre etapas educativas potenciadoras da (re)construção de conhecimento sobre o 1.º CEB;
- iii) Analisar evidências sobre o conhecimento (re)construído pelas crianças face ao 1.º CEB após as estratégias implementadas;
- iv) Refletir sobre os processos de transição da EPE para o 1.º CEB.

1.4. CONTEXTOS E PARTICIPANTES DO ESTUDO

A investigação decorreu numa instituição privada de uma freguesia da periferia do concelho de Leiria, localizada num meio urbano, tendo mesmo ao seu lado uma escola de 1.º CEB de rede pública. Esta instituição tem as valências de creche e de jardim de infância e é frequentada por crianças de classe média-alta. O estudo decorreu durante a prática pedagógica em JI-I, na sala dos 5/6 anos de idade da EPE. No ensaio investigativo participaram quatro crianças, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, ambas da zona de Leiria. Esta amostra é uma amostra por conveniência, uma vez que após uma conversa informal sobre as escolas do 1.º CEB, emergiram duas principais razões: a curiosidade que tinham em saber mais sobre o 1.º CEB e pouco conhecimento e imagem menos positiva da escolaridade obrigatória.

Relativamente à **criança M**, a mesma era uma menina participativa, comunicativa, curiosa e observadora. Gostava de questionar tudo o que estava ao seu redor e todos os

seus “porquês” tinham de ser respondidos. Gostava muito de brincar com o seu grupo de referência, não deixando de brincar com o restante grupo de crianças. A área do seu interesse passava muito pela área do faz-de-conta e pelo “quarto de luz negra”. No espaço exterior o seu interesse mantinha-se, dado que existia também uma área de faz-de-conta e a criança M passava maioritariamente do tempo exterior nessa mesma área. No início da prática pedagógica esta criança já tinha conversas com os seus pares sobre as escolas do 1.º CEB e questionava o adulto para ver as suas curiosidades respondidas.

A **criança E** era uma menina muito reservada, pouco participativa e não gostava de dar a sua opinião nem partilhar ideias em pequeno e grande grupo. Tinha como referência duas crianças e a sua área de interesse passava muito pela área do faz-de-conta, não explorando muito as restantes áreas disponíveis. Quando escutava conversas sobre as escolas do 1.º CEB diversas vezes afirmou que não queria passar pela transição, porque gostava muito da instituição e gostava muito de brincar.

Em relação à **criança P**, a mesma era um menino muito observador, reservado e introvertido não manifestando qualquer opinião e ideia em pequeno e grande grupo. A sua área de grande interesse era a área das ciências, passando a maior parte do seu tempo a observar as plantas presentes nessa área e a fascinar-se com o seu crescimento, fazendo algumas vezes desenhos de observação das plantas. Esta criança tinha os seus pares de referência, brincando unicamente com essas mesmas crianças ou sozinho. Quando existia conversas acerca do 1.º CEB, esta criança não verbalizava qualquer opinião parecendo demonstrar não ter conhecimento sobre a escolaridade obrigatória.

A **criança G** era um menino reservado, simpático e observador. Verbalizava a sua opinião e partilhava ideias quando achava que era necessário. Não tinha um grupo de crianças como pares de preferência, brincando como todo o grupo. Explorava as diversas áreas disponíveis na sala de atividade, mas permanecia mais tempo e mais vezes na área do faz-de-conta. Quando verbalizava a sua opinião sobre o 1.º CEB, a criança G afirmava que tinha medo de ingressar na próxima etapa educativa, porque ia levar reguadas e ficar de castigo virado para a parede se se portasse mal.

No que concerne ao contexto/ambiente de sala de atividades, este tipo de conversas sobre o 1.º CEB que existiam espontaneamente entre as crianças não eram incentivadas

pela educadora da sala, dado que a mesma verbalizada que ainda era muito cedo para tocar no assunto, porque não queria criar ansiedade nas crianças.

1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados desta investigação foram utilizadas três técnicas de recolha de dados, sendo estas as entrevistas individuais às crianças, a observação participante, os registos realizados pelas crianças – desenhos e os documentos que emergiram no decorrer da prática pedagógica – planificações com as estratégias de transição.

Numa investigação qualitativa uma **entrevista** consiste numa conversa com intenção, entre duas pessoas, sendo que pode incluir mais pessoas (Morgan, 1998, como citado em Bogdan & Biklen, 1994). Na opinião de Ketele e Roegiers (1995), uma entrevista é uma técnica de recolha de dados que passa por uma conversa oral entre um ou mais indivíduos, tendo sido esses escolhidos cuidadosamente e tem como objetivo obter informações sobre um certo fenómeno. É numa entrevista que a fiabilidade da informação é analisada no ponto de vista dos objetivos de recolha de informação.

As entrevistas possibilitam informações sobre o “real”, assim como sobre o conhecimento dos quadros conceptuais dos entrevistados, ou seja, dos indivíduos que facultam essas informações. A recolha de dados de opinião é a finalidade das entrevistas, visto que permitem ceder pistas para a caracterização do processo que está a ser estudado, bem como conhecer algumas opiniões e os intervenientes do processo (Estrela, 1990).

A utilização das entrevistas tem como intuito a recolha de informação de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Existem diferentes entrevistas, dado que as mesmas podem variar quanto ao grau de estruturação. As entrevistas podem ser fechadas ou abertas, não estruturadas, semiestruturadas ou estruturadas, é uma opção livre do investigador quando elabora e desenvolve o guião da entrevista (Bogdan & Biklen, 1994). Neste estudo, o tipo de entrevistas escolhidas pode-se considerar como semiestruturadas, porque ao longo das

entrevistas houve a necessidade de introduzir novas perguntas para um melhoramento da recolha de informação.

Sendo estas entrevistas realizadas a crianças é necessário ter em conta que não existe uma “entrevista perfeita”, e que não há uma única forma acertada de entrevistar uma criança. “Porque cada criança é única e cada caso é diferente do outro, é possível desviar das presentes diretrizes e ainda assim obter informações confiáveis de uma criança. Da mesma forma, é preciso lembrar que a entrevista é apenas uma parte de uma investigação completa” (Washington, 2009, p. 4).

Como instrumento de recolha de dados foram utilizados três guiões (cf. anexos X, XI & XII) relativos às entrevistas semiestruturadas, as questões dos guiões foram questões abertas, dado que estas têm a vantagem de proporcionar uma exploração em profundidade da resposta e estimular o pensamento livre do entrevistado (Fortin, 1999). É de realçar que um guião é pensado e ponderado pelo entrevistador, por isso o mesmo define-se e regista-se numa ordem lógica para quem vai entrevistar (Amado, 2014).

Relativamente à **observação** realizada no decorrer do ensaio investigativo, esta teve como intuito a seleção de “informação pertinente (...) a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 111).

A observação escolhida foi a participante, dado que este tipo de observação está relacionado com estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que se destinam a generalizar teorias interpretativas. Recorrendo à observação participante tem-se como propósito a elaboração de descrições “qualitativas” de tipo “narrativo” sem ter de recorrer a grelhas de observação, que permitem obter informação pertinente para o estudo em causa (Mónico et al., 2017).

Quando se observa é indispensável registar o que é observado e esse registo pode ser feito através de diversos instrumentos, como por exemplo, notas de campo, fotografias e vídeos (Bell, 1993). Neste estudo o instrumento utilizado foram as notas de campos e fotografias.

O **desenho** é uma manifestação expressiva e destaca-se por permitir a expressão de emoções e sentimentos em benefício da representação da realidade (Sousa, 2003). Segundo Moreira (1984) para a criança, o desenho é uma linguagem que possibilita a

comunicação e o registo da sua fala, ou seja, o desenho é considerado a primeira escrita da criança, logo a mesma desenha também para escrever. Seguindo a mesma linha de pensamento e segundo Hope (2008), citado por Anim (2012) o desenho auxilia a criança a criar, desenvolver e a estabelecer ideias. Possibilita também estabelecer observações e relacionamentos, uma vez que ao representar e analisar essas concepções a criança consegue desenvolver a comunicação e a compressão com as outras pessoas, tornando assim, o desenho um instrumento essencial para o desenvolvimento a nível comunicativo.

As crianças ao realizarem um desenho, desenvolvem-se a nível cognitivo, afetivo e linguístico, dado que o desenho proporciona a emergência do pensamento, permitindo que a criança explore e conheça o mundo, permite também, à criança a expressão das suas emoções, desenvolvendo a sua linguagem visual. Sendo a linguagem visual uma forma de comunicar, a utilização dos elementos visuais possibilita à criança transmitir os seus pensamentos e as suas ideias (Anim, 2012). Assim, para este estudo as crianças participantes realizaram desenhos como recurso complementar às entrevistas e como recurso a uma das estratégias de transição implementada.

1.6. PROCEDIMENTOS

Para conseguir responder à pergunta de partida que guiou este ensaio investigativo, foram definidas três fases fundamentais de recolha de informação ao longo do processo que teve início a 04 de maio e término no dia 07 de junho de 2021 (quadro 3).

Quadro 3. Definição e calendarização para a recolha dos dados

Fases definidas	Calendarização	Técnicas utilizadas no decorrer da investigação
1. ^a Fase – Recolha das ideias iniciais das crianças sobre o 1.º CEB	04 a 24 de maio de 2021	Entrevista e registos realizados pelas crianças participantes - desenhos
2. ^a Fase – Implementação de estratégias de transição da EPE para o 1.º CEB	10 a 31 de maio de 2021	Observação direta e documentos que emergiram no decorrer da investigação (planificação das estratégias)

3. ^a Fase – Recolha das ideias finais das crianças sobre o 1.º CEB	07 a 09 de junho de 2021	Entrevista e registos realizados pelas crianças participantes - desenhos
---	--------------------------	--

1.ª Fase – Recolha das Ideias Iniciais das Crianças sobre o 1.º CEB

Esta fase foi caracterizada pela utilização das técnicas de recolha de dados usadas neste estudo. Num primeiro momento foram utilizadas entrevistas que decorreram no dia 04 de maio de 2021. Estas entrevistas foram previamente autorizadas pelos encarregados de educação no início da prática pedagógica e foram sobre as escolas do 1.º CEB. No entanto, depois de realizar as entrevistas supramencionadas, e após ter apresentado os dados recolhidos aos orientadores, chegou-se à conclusão que seria melhor integrar novas questões às entrevistas iniciais, para uma melhor compreensão dos dados iniciais recolhidos. Este complemento à entrevista inicial apresenta um guião que integra mais questões sobre a EPE e o 1.º CEB e foi realizado no dia 18 de maio (cf. anexo XII). É de realçar que todas as entrevistas foram transcritas e estão apresentadas em anexo (cf. anexo XIII).

Quadro 4. Calendarização e detalhes sobre o funcionamento das entrevistas realizadas durante a 1.ª fase da investigação

Entrevistas	Modalidade	Intervenientes	Calendarização	Duração	Complemento à entrevista inicial	Duração do complemento
Entrevista 1	Gravada	Criança G	04/05/2021	2'30''	18/05/2021	15'14''
Entrevista 2	Gravada	Criança M	04/05/2021	2'41''	18/05/2021	11'23''
Entrevista 3	Gravada	Criança E	04/05/2021	3'05''	18/05/2021	10'37''
Entrevista 4	Gravada	Criança P	04/05/2021	2'48''	18/05/2021	9'59''

Ainda dentro desta primeira fase, e depois das entrevistas (cf. anexo XIV) no dia 18 de maio, as crianças tiveram a oportunidade de realizar os seus primeiros desenhos sobre as

suas concepções relativas ao 1.º CEB, à exceção de uma criança que faltou e realizou o seu desenho no dia 24 de maio.



Figura 8. As quatro crianças a realizarem o primeiro desenho sobre as escolas do 1.º CEB

2.ª Fase – Implementação de Estratégias de transição da EPE para o 1.º CEB

Esta fase decorreu entre o dia 10 e o dia 31 de maio de 2021 e teve lugar à experimentação de diversas estratégias para que as crianças conseguissem (re)construir o seu conhecimento acerca das escolas do 1.º CEB. Nesta fase para a recolha de dados, foi utilizada a observação e a análise das planificações com as estratégias de transição implementadas (cf. anexos XV, XVI, XVII & XVIII). As estratégias corresponderam a quatro planificações que contemplaram os dias 10, 18, 26 e 31 de maio de 2021.

A observação decorreu nos dias 10, 18, 25, 26, 31 e maio de 2021, com o objetivo de conseguir recolher mais evidências das crianças sobre o 1.º CEB. Essas evidências foram registadas em notas de campo no decorrer das estratégias.

3.ª Fase – Recolha das Ideias Finais das Crianças sobre o 1.º CEB

No final da implementação das estratégias deu-se o momento de voltar a repetir as entrevistas individuais às quatro crianças (cf. anexo XVIII). O quadro abaixo apresenta as entrevistas finais do ensaio investigativo que foram realizadas no dia 07 de junho.

Quadro 5. Calendarização e detalhes sobre o funcionamento das entrevistas realizadas durante a 3.ª fase da investigação

Entrevistas	Modalidade	Intervenientes	Calendarização	Duração
Entrevista 1	Gravada	Criança G	07/06/2021	09'12''
Entrevista 2	Gravada	Criança M	08/06/2021	07'28''
Entrevista 3	Gravada	Criança E	07/06/2021	05'59''
Entrevista 4	Gravada	Criança P	07/06/2021	13'59''

Posteriormente à realização das entrevistas individuais finais às quatro crianças e utilizando os registos realizados pelas crianças participantes como último procedimento de recolha de informação, as crianças voltaram a realizar um novo desenho acerca das suas concepções face às escolas do 1.º CEB (cf. XIV). Este momento teve lugar no dia 07 de junho de 2021. Assim, e igualmente à primeira fase, as crianças realizaram os desenhos na sala de atividade com o restante grupo a explorar as áreas de interesse. É de realçar que todas as crianças participantes realizaram o desenho ao mesmo tempo de forma individual, à exceção de uma criança que faltou e realizou o seu desenho no dia 09 de junho de 2021. Durante este momento as crianças tiveram à disposição folhas brancas A3 e alguns materiais riscadores (canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera).

1.7. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Depois de recolher toda a informação, houve a necessidade de a organizar. Assim, para tratar toda a informação recolhida ao longo deste estudo recorreu-se à análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos recolhidos. A análise de conteúdo consiste numa “técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifestado das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson, 1952, 1968, como citado em Carmo & Ferreira, 2008, p. 269).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de conteúdo é um processo de procura e de organização das transcrições de entrevistas ou de outros conteúdos que foram sendo recolhidos ao longo da investigação, tendo como finalidade aumentar a compreensão da informação recolhida e facultar o investigador a apresentar os resultados do seu ensaio investigativo. Assim, posteriormente à recolha da informação relativa às entrevistas existiu a necessidade de as transcrever e de organizar os dados.

A análise de conteúdo é uma técnica que “possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (Robert & Bouillaguet, 1997, como citados em Amado 2014, p. 304).

Vilelas (2009) refere que a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados essencial para uma investigação de cariz qualitativo, dado que esta técnica complementa

as informações já obtidas por outras técnicas que podem resultar da descoberta de novos aspectos sobre a determinada problemática a ser investigada.

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo é uma técnica de análise de comunicações, que analisa o que foi verbalizado nas entrevistas ou o que foi observado pelo investigador. Quando se analisa os dados recolhidos é necessário classificá-los em temas ou categorias para que dessa forma a compreensão dos dados seja facilitada e auxiliada. A mesma autora evidencia a importância de existir rigor na utilização da análise de conteúdo, dado que esta técnica de tratamento de dados consiste num conjunto de instrumentos metodológicos que visa analisar diversificadas fontes de conteúdo, que podem ser verbais ou não-verbais. Por outras palavras é uma técnica que requer ao investigador dedicação, paciência, disciplina e tempo existindo um determinado grau de intuição, criatividade e imaginação para a definição das categorias de análise, não descurando do rigor e da ética, uma vez que são dois fatores essenciais numa investigação (Bardin, 1977).

Tendo em conta o exposto anteriormente, e após recolher toda a informação, foi necessário construir um sistema de categorias a partir dos dados recolhidos e do enquadramento teórico construído. O quadro abaixo apresenta o sistema de categorias construído.

Quadro 6. Sistema de categorias construído

Categoria	Subcategoria	Definição	Exemplo de evidência categorizada
Organização do espaço	Materiais	Sempre que há referência aos objetos físicos utilizados e existentes na EPE e no 1.º CEB	“tem muitos brinquedos” (informação relativa à EPE - entrevista complementar - Criança E) “um quadro de giz” (informação relativa ao 1.º CEB - entrevista complementar - Criança E)
	Mobiliário	Sempre que há referência à mobília que está presente na EPE e no 1.º CEB	“Cadeiras e mesas diferentes. Algumas têm só um quadro e outras dois. Algumas têm um móvel para colocarmos livros e outras não” (Notas de campo do dia 31 de maio relativa ao 1.º

			CEB – Criança P)
	Disposição do espaço interior	Sempre que há referência à forma como está organizado o espaço da EPE e do 1.º CEB	“tem vários sítios para brincar” (informação relativa à EPE – entrevista complementar – Criança P)
	Disposição do espaço exterior	Sempre que há referência à forma como está organizado o espaço da EPE e do 1.º CEB	Existem árvores nos dois lados da escola e existe gradeamento (informação relativa ao 1.º CEB – 2.º desenho da Criança E)
Intencionalidade	—————	Sempre que há referência ao porquê a existência das EPE e do 1.º CEB	“É para ler e escrever e aprendemos a ler e a escrever” (informação relativa ao 1.º CEB - 2.ª entrevista – Criança M)
Aprendizagens realizadas na EPE	Formação Pessoal e Social		Sem evidências recolhidas
	Expressão e Comunicação	Sempre que há referência às Áreas de Conteúdo presentes nas OCEPE	“Faço desenhos com os meus amigos” (2.ª entrevista – Criança M)
	Conhecimento do Mundo		“aprendo a ver os animais” (entrevista complementar – Criança P)
	Aprendizagens holísticas	Sempre que há referência ao que fazem na EPE de uma forma transversal às áreas do conteúdo presentes nas OCEPE	Brinco com os amigos e com a máquina de café” (entrevista complementar – Criança G)
Aprendizagens realizadas no 1.º CEB	Português		“vou aprender a escrever e a ler também. Vou também aprender as letras” (2.ª entrevista – Criança E)
	Matemática	Sempre que há referência às componentes do currículo do 1.º ano do 1.º CEB	“os números” (2.ª entrevista – Criança M)
	Estudo do Meio		Sem evidências recolhidas
	Educação Física		Sem evidências recolhidas
	Educação Artística		Sem evidências recolhidas
	Cidadania e Desenvolvimento		Sem evidências recolhidas
	Educação Moral e Religiosa Católica		Sem evidências recolhidas
Aprendizagens holísticas	Sempre que há referência ao que fazem no 1.º CEB de uma forma transversal		aprender coisas novas e vou brincar” (2.ª entrevista – Criança P)

		às componentes do currículo do 1.º ano do 1.º CEB	
Organização do tempo	_____	Sempre que há referência à duração dos acontecimentos vivenciados na EPE e no 1.º CEB	“vou estar sempre dentro da sala” (informação relativa ao 1.º CEB - 1.ª entrevista – Criança P)
Intervenientes	Pessoa de referência	Sempre que há referência ao educador de infância ou ao professor do 1.º CEB	“vou ter muitas professoras” (informação relativa ao 1.º CEB - 1.ª entrevista – Criança G)
	Outras pessoas	Sempre que há referência às pessoas não docentes da EPE e no 1.º CEB	“as pessoas altas são os adultos e as pessoas pequenas são as crianças” (informação relativa ao 1.º CEB - entrevista complementar – Criança G)
Função dos docentes	Pessoa de referência	Sempre que referem as funções dos docentes	“Vai ajudar-me a fazer as letras e os números e também vai-me ajudar a ler e a escrever” (informação relativa ao 1.º CEB - 2.ª entrevista – Criança M)
Fontes de informação	Família	Sempre que há referência aos elementos do agregado familiar	“os meus pais” (informação relativa ao 1.º CEB - 2.ª entrevista – Criança P)
	Internet	Sempre que há referência aos meios digitais	“No Youtube” (informação relativa ao 1.º CEB – 1.ª entrevista – Criança G)
	Educadora/ Mestrandas	Sempre que há referência ao adulto que acompanha a ação educativa	“(…) a Cristina e tu” (informação relativa ao 1.º CEB - 2.ª entrevista – Criança G)
Emoções	Menos positivas	Sempre que há referência ao medo, tristeza, raiva e nojo que possam sentir com a ida para o 1.º CEB	“eu tenho medo, um bocadinho. Porque se a professora me ver a fazer alguma coisa com os amigos ela vem-me dar com (...) sabes (...). Com a régua” (informação relativa ao 1.º CEB – entrevista complementar – Criança G)
	Positivas	Sempre que referem a alegria que possam sentir com a ida para o 1.º CEB	Sem evidências recolhidas

Grau de dificuldade	Fácil	Quando referem o grau de dificuldade do 1.º CEB, em comparação com a EPE	“mais fácil, porque é mais fácil aprender as letras” (2.ª entrevista – Criança P)
	Difícil		“Difícil, porque ela [a professora] escreve e nós não sabemos o que é” (2.ª entrevista – Criança G)

Em complementaridade ao sistema de categorias construído, procedeu-se também a uma análise de conteúdo descritiva e pormenorizada das estratégias implementadas durante a 2.ª fase do presente estudo.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os dados recolhidos no decorrer da investigação, sendo que a sua organização parte da questão de partida, “De que forma estratégias de transição entre etapas educativas, implementadas em contexto de Jardim de Infância, potenciam a (re)construção de conhecimento das crianças face ao 1.º CEB?”, e a apresentação segue as diferentes fases do estudo: *1.ª Fase – Recolha das Ideias Iniciais das Crianças sobre o 1.º CEB*; *2.ª Fase – Implementação de Estratégias*; *3.ª Fase – Recolha das Ideias das Crianças sobre o 1.º CEB após a implementação das estratégias*. Assim, inicia-se a apresentação das ideias iniciais das crianças sobre o que é a EPE e o 1.º CEB durante a 1.ª fase do estudo, ou seja, antes da implementação das estratégias, seguindo-se a apresentação pormenorizada das estratégias implementadas na 2.ª fase do presente estudo que tiveram como objetivo levar as crianças a recolher mais informação sobre o que é o 1.º CEB e como funcionam as escolas de 1.º CEB, e por fim, volta-se a apresentar as ideias que as crianças construíram sobre o 1.º CEB, mas agora após as estratégias implementadas, no sentido de compreender se ocorreram alterações às ideias iniciais. O término deste capítulo dá-se com uma reflexão sobre a evolução das ideias das crianças da primeira à última fase sobre o 1.º CEB, refletindo sobre o impacto que as estratégias tiveram na (re)construção de conhecimento das crianças face ao 1.º CEB.

2.1. 1.ª FASE – RECOLHA DAS IDEIAS INICIAIS DAS CRIANÇAS SOBRE O 1.º CEB

Como foi referido anteriormente, nesta 1.ª fase apresentam-se os dados obtidos quanto às ideias iniciais apresentadas pelas crianças participantes sobre o que é e como

funciona a EPE e o 1.º CEB, respeitando o sistema de categorias construído e apresentado.

(i) Criança M

Quanto à EPE, e em relação à categoria da **organização do espaço**, a criança M referiu que numa sala de EPE existem canetas, lápis, folhas (subcategoria materiais) e mesas (subcategoria mobiliário). Expressou também, que uma sala de EPE tem “um restaurante e uma casa na árvore e (...) e barro, um closet e (...) e também tem a mesa dos desenhos”, o que foi visível no seu discurso durante a entrevista. Em relação à categoria **aprendizagens realizadas**, a criança verbalizou que na EPE realiza desenhos, construções e colagens (subcategoria expressão e comunicação) e afirmou que, por vezes, brinca com os bichos e com os colegas de sala, sobe às árvores e ouve os “passarinhos a cantar” (subcategoria aprendizagens holísticas).

No que diz respeito à categoria **intervenientes**, a criança M referiu que na EPE encontra crianças na mesma sala, crianças de outras salas e o seu irmão (subcategoria outras pessoas). Apesar de não mencionar a existência de adultos, a criança pareceu ter consciência que existe um educador de infância ao afirmar que este realiza diversos trabalhos e constrói castelos, barcos e casas em conjunto (categoria **função dos docentes**).

Quanto ao 1.º CEB, e em relação à categoria **organização do espaço** esta criança referiu que existem livros, livros com letras, lápis (subcategoria materiais), cadeiras e mesas para cada criança (subcategoria mobiliário). Na observação do seu primeiro desenho a disposição do espaço interior (subcategoria) realizou-se da seguinte forma: três mesas à frente e duas atrás. Uma mesa com maior dimensão e uma campainha (figura 9). No seu discurso ao longo da entrevista complementar a criança M mencionou que existe também uma sala para as crianças lerem.



Figura 9. Desenho da criança M durante a 1.ª fase de investigação

No que diz respeito à categoria **intencionalidade**, a criança verbalizou que o 1.º CEB é um lugar onde as crianças aprendem a ler e escrever (categoria **aprendizagens realizadas no 1.º CEB**, subcategoria componentes do currículo - português), podendo também brincar e “ouvir os passarinhos a cantar” (subcategoria aprendizagens

holísticas). Na categoria **organização do tempo**, a criança M referiu que vai ter recreio e vai haver tempo para almoçar. Afirmou também que vai ter muitas professoras. Contudo, no seu desenho só desenhou uma pessoa de referência (subcategoria, categoria **intervenientes**) que tem como função “ajuda[r] os meninos a apagar as letras que não estão certas com uma borracha e ajuda[r] a fazer bem as letras” (categoria **função dos docentes**). Para além da professora, a criança achou que vai encontrar outras crianças (subcategoria outras pessoas) na escola do 1.º CEB.

Relativamente ao **grau de dificuldade** do 1.º CEB em relação à EPE, a criança M julgou que o 1.º CEB é mais difícil sem justificar o porquê (subcategoria difícil).

Nas restantes categorias construídas, durante esta primeira fase do estudo, não foram recolhidas evidências relativas à criança M.

(i) Criança E

Quanto à EPE, e em relação à categoria da **organização do espaço**, a criança E referiu que numa sala de EPE existem muitos brinquedos, sem especificar quais (subcategoria materiais), e “uma casa da árvore e também tem um restaurante e um quarto de luz e também muitos livros e também tem os desenhos” (subcategoria do espaço interior). Em relação à categoria **aprendizagens realizadas**, a criança verbalizou que na EPE pinta “um bocadinho”, aprende a fazer desenhos, brinca com as painéis (subcategoria expressão e comunicação), e anda no escorrega (subcategoria aprendizagens holísticas).

No que diz respeito à categoria **organização do tempo**, a criança mencionou alguns momentos da sua rotina na EPE referindo que lancha e depois do snack da manhã vai brincar, come o snack, almoça, e quando acaba de comer o snack da tarde vai-se embora. Relativamente à categoria **interveniente**, a criança E referiu que na EPE encontra professoras (subcategoria pessoa de referência) e “muitos amigos” (subcategoria outras pessoas). Na categoria **função dos docentes**, a criança afirmou que um educador de infância faz diversos trabalhos sem especificar quais.

Quanto ao 1.º CEB, e em relação à categoria **organização do espaço** esta criança referiu que existe um escorrega, um quadro de giz (subcategoria materiais), cadeiras e mesas para duas crianças (subcategoria mobiliário). Como foi visível no primeiro desenho realizado



Figura 10. Desenho da criança E durante a 1.ª fase de investigação

pela criança a disposição do espaço interior (subcategoria) teve a seguinte forma: duas mesas ao lado uma da outra e um quadro à frente das duas mesas (desenho da criança E) (figura 10).

No que concerne à categoria **intencionalidade**, a criança mencionou que o 1.º CEB é um lugar onde se aprendem “coisas”, como por exemplo, aprende-se a ler e a escrever (categoria **aprendizagens realizadas no 1.º CEB**, subcategoria componente do currículo - português) e também se pode andar de escorrega (subcategoria aprendizagens holísticas). No 1.º CEB é possível estar às vezes fora da sala de aula e fazer uma pausa para brincar na rua (categoria **organização do tempo**). A criança E afirmou que no 1.º CEB vai encontrar professoras e crianças grandes (categoria **intervenientes**, subcategorias pessoa de referência e outras pessoas). Estas professoras ajudam a aprender a ler e a escrever (categoria **função dos docentes**).

Sobre o seu conhecimento acerca do 1.º CEB, a criança E referiu que foi a mãe que lhe contou (categoria **fontes de informação**, subcategoria família). Em relação à categoria **grau de dificuldade** do 1.º CEB em comparação com a EPE, a criança afirmou que o 1.º CEB é mais difícil, sem justificar o porquê (subcategoria difícil).

Nas restantes categorias construídas, durante esta primeira fase do estudo, não foram recolhidas evidências relativas às ideias da criança E.

(ii) Criança P

Quanto à EPE, e em relação à categoria da **organização do espaço**, a criança P referiu que numa sala de EPE existem diversos jogos (subcategoria materiais), mesas e cadeiras (subcategoria mobiliário) e ainda “uma casa da árvore, jogos e uma mesa para os jogos e uma coisa para desenhar, canetas para desenhar, tem uma casa de banho. Tem uma zona de pinturas e também tem um restaurante que tem uma máquina de café” (subcategoria do espaço interior). Em relação à categoria **aprendizagens realizadas**, a criança verbalizou que na EPE aprende a ver os animais (subcategoria conhecimento do mundo). Na categoria **função dos docentes**, a criança afirmou que um educador de infância realiza diversas perguntas e conta histórias.

Quanto ao 1.º CEB, e em relação à categoria **organização do espaço**, a criança P referiu que a escola do 1.º CEB tem “cadernos para escrever”, um quadro, um cesto com brinquedos (subcategoria materiais), mesas e cadeiras (mobiliário). Como foi possível observar no desenho da criança, a disposição do espaço interior (subcategoria) teve a seguinte forma: mesas ao lado uma das outras e um quadro na parede à frente das mesas. Ao fundo da sala um cesto com brinquedos (figura 11).



Figura 11. Desenho da criança P durante a 1.ª fase de investigação

No que diz respeito à categoria **intencionalidade**, a criança P afirmou que o 1.º CEB é um lugar onde as crianças aprendem a escrever. Aprendem as letras, a ler, a escrever (categoria **aprendizagens realizadas no 1.º CEB**, subcategoria componentes do currículo - português) e vão brincar (subcategoria aprendizagens holísticas). A criança P quando questionada sobre como seria a sua rotina na escola do 1.º CEB, a mesma afirmou que vai estar sempre dentro da sala de aula (categoria **organização do tempo**).

Em relação à categoria **intervenientes**, a criança julgou que quando for para o 1.º CEB vai ter só uma professora (subcategoria pessoa de referência) que diz as letras e as crianças escrevem-nas (categoria **função dos docentes**) e vai encontrar o seu primo e outras crianças (subcategoria outras pessoas). Sobre o **grau de dificuldade** do 1.º CEB em relação à EPE, a criança referiu que é mais fácil (subcategoria fácil).

Nas restantes categorias construídas, durante esta primeira fase do estudo, não foram recolhidas evidências relativas à criança P.

(iii) Criança G

Quanto à EPE e em relação à categoria da **organização do espaço**, a criança G referiu que numa sala de EPE existem triciclos, diversos brinquedos (subcategoria materiais), mesas e cadeiras (subcategoria mobiliário). Expressou também, que “tem um closet [e] um quarto de luz” (subcategoria do espaço interior). Em relação à categoria **aprendizagens realizadas**, a criança verbalizou que brinca na EPE (subcategoria aprendizagens holísticas).

Na categoria **organização do tempo**, a criança G mencionou que o seu dia funciona da seguinte forma: chega, dá um abraço à educadora de infância e depois vai brincar. De seguida, senta-se a fazer as tarefas do dia e vão brincar. Perto da hora do almoço as

crianças na presença de um adulto descem para pôr a mesa, fazem o relaxamento depois do almoço, brincam novamente, lancham e no final do dia vai embora.

No que concerne à categoria **intervenientes**, a criança verbalizou que encontra amigos (subcategoria outras pessoas) e na categoria **função dos docentes**, a criança afirmou que um educador de infância dá abraços, brinca com as crianças à apanhada na rua e às escondidas na sala de atividades.

Quanto ao 1.º CEB, e em relação à categoria **organização do espaço**, a criança G referiu que as salas do 1.º CEB têm um quadro (subcategoria materiais), mesas e cadeiras (subcategoria mobiliário). Quando se observou o desenho da criança, foi possível verificar a seguinte disposição do espaço interior (subcategoria): mesas atrás uma das outras um quadro à frente das mesas (figura 12).



Figura 12. Desenho da criança G durante a 1.ª fase de investigação

Relativamente à categoria **intencionalidade**, a criança G mencionou que as escolas do 1.º CEB são lugares onde não se pode “sair da cadeira” e não se pode “fazer disparates”. A criança acredita que vai “aprender a ler e a escrever palavras que os pais não sabem”. Vai também “contar até 300 e contar 5+5” (categoria **aprendizagens realizadas no 1.º CEB**, subcategoria componentes do currículo português e matemática) e brincar (subcategoria aprendizagens holísticas). A criança G afirmou que durante a sua rotina no 1.º CEB, “vai ter uma pausa para brincar lá na rua” (categoria **organização do tempo**), vai “ter muitas professoras” (categoria **intervenientes**, subcategoria pessoa de referência) e encontrar “pessoas altas e pessoas pequenas” (subcategoria outras pessoas).

Para a criança G as professoras do 1.º CEB, escrevem no quadro e ensina a contar até 300 e “manda contar 5+5” (categoria **função dos docentes**). Quando questionada sobre como tem conhecimento acerca do 1.º CEB, a criança afirmou que foi através da aplicação *Youtube* (subcategoria internet). Na categoria **emoções** foi registada uma evidência, na qual a criança G afirmou que “eu tenho medo, um bocadinho, porque se a professora me vê a fazer alguma coisa com os amigos ela vem-me dar com (...) sabes (...). Com a régua” (subcategoria menos positivas). Por fim, em relação à categoria

grau de dificuldade, a criança referiu que o 1.º CEB é mais difícil do que a EPE, não dando justificação (subcategoria difícil).

Nas restantes categorias construídas, durante esta primeira fase do estudo, não foram recolhidas evidências em relação às ideias da criança G.

2.2. 2.ª FASE – IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS DA EPE PARA O 1.º CEB

Após recolher informação sobre as ideias das crianças quanto ao funcionamento da EPE e do 1.º CEB (apresentadas no ponto anterior) foram implementadas algumas estratégias de transição com o grupo de crianças com o objetivo de (re)construir o conhecimento adquirido pelas crianças participantes sobre o funcionamento e características do 1.º CEB. Neste sentido, do dia 10 de maio ao dia 07 de junho de 2021 implementaram-se as seguintes estratégias por sugestão das crianças e dos adultos da sala: (2.2.1.) contacto com duas escolas de 1.º CEB através de envio de cartas; (2.2.2.) observação presencial do exterior de uma escola do 1.º CEB; (2.2.3.) visualização de vídeos e de imagens de escolas do 1.º CEB e (2.2.4.) criação da área “a sala de aula”. Apresentadas as estratégias é pertinente analisar cada uma das estratégias de uma forma pormenorizada. No último subcapítulo (2.2.5.), são apresentadas algumas ideias construídas pelas crianças participantes durante a implementação dessas estratégias.

2.2.1. ESTRATÉGIA 1 – CONTACTO POR CARTA COM DUAS ESCOLAS DO 1.º CEB

Esta estratégia foi a primeira a ser implementada. Contudo, antes deste momento foi necessário contactar escolas do 1.º CEB para existir autorização do contacto mencionado. Foi necessário enviar e-mails para as escolas a explicar o objetivo do contacto e se aceitavam o desafio. Após as duas respostas afirmativas, as crianças que participaram no projeto e no estudo tiveram a oportunidade de realizar uma pesquisa no computador onde procuraram as duas escolas (instituições que aceitaram participar nesta investigação) e as respetivas moradas (figura 13).

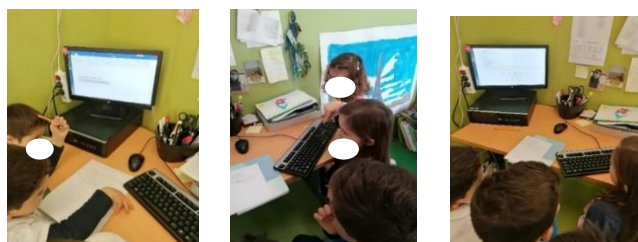


Figura 13. Procura da morada das instituições para onde as crianças da EPE iam enviar a 1.ª carta sobre as escolas do 1.º CEB

De seguida, escreveram (uma de cada vez) numa folha *Word* do computador todas as questões colocadas por elas e pelo grupo de crianças. Estas questões surgiram numa conversa de grande grupo e registadas pelo adulto no bloco de notas, sendo posteriormente copiadas pelas crianças. Com o auxílio do adulto, as crianças imprimiram carta e colocaram-na dentro de um envelope. Para facilitar e para diminuir o tempo de demora das respostas, a entrega e a receção das cartas e das respostas das escolas do 1.º CEB foi feita de uma forma pessoal (investigadora e mestranda).

No dia 25 de maio, as crianças receberam as respostas às duas cartas, e com a leitura das mesmas emergiram mais algumas dúvidas e questões sobre as escolas do 1.º CEB (figura 14).



Figura 14. Momento da leitura das primeiras cartas das escolas do 1.º CEB

No dia seguinte à leitura das primeiras cartas, no dia 26 de maio, as crianças decidiram escrever novas cartas com as dúvidas e as questões sobre as escolas do 1.º CEB que surgiram após a leitura das primeiras respostas às cartas iniciais (figura 15). Uma vez mais, as cartas foram escritas no computador pelas crianças. No dia 07 de junho, as crianças receberam as segundas cartas enviadas pelas escolas do 1.º CEB, procedendo-se à sua leitura.

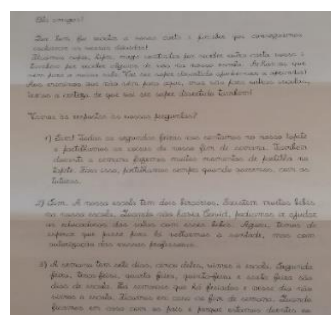


Figura 15. Excerto de uma das cartas recebidas pelas crianças da EPE

É de realçar que todas as crianças pertencentes ao grupo da sala de atividades participaram na colocação de dúvidas e questões sobre o 1.º CEB e todas elas estiveram presentes na leitura das cartas. Estes momentos foram realizados sempre em grande grupo e na área das reuniões. As crianças colocavam-se em círculo à volta da mesa central e participaram no momento. Estes momentos sempre foram muito participativos por parte das crianças, uma vez que as mesmas demonstraram interesse em

escutar as respostas e em colocar as suas dúvidas e questões relacionadas com as escolas do 1.º CEB.

Quanto ao conteúdo das cartas escritas pelas crianças da EPE, as mesmas começaram por cumprimentar as crianças do 1.º ano do 1.º CEB e por se apresentarem. Primeiramente começaram por dizer de onde eram e qual a sala que estavam a frequentar. Depois coloram com as questões já definidas.

As perguntas da primeira carta estavam relacionadas com a **organização do espaço** interior e exterior, como por exemplo, “a vossa escola tem casa de banho dentro da sala?”; “têm biblioteca na vossa escola?”, com a **organização do tempo**, tais como, “na vossa escola fazem relaxamento?”; “quanto tempo estamos dentro da sala e quanto tempo estamos no recreio?”, com os **materiais existentes no 1.º CEB**, como nomeadamente, “na vossa escola há computador?”; “e brinquedos?”, com as **aprendizagens realizadas no 1.º CEB**, e em relação esta categoria, as crianças fizeram as seguintes questões: “que letras já aprenderam?”; “até que números podemos contar?”; “vamos aprender a falar inglês e francês?”, com os **intervenientes** existentes no 1.º CEB, a esta categoria as criança só dirigiram perguntas à pessoa de referência, como por exemplo, “vamos ter muitas professoras?” e em relação às **funções do docente**, as crianças questionaram se “os professores ainda estudam?”; “são mesmo as professoras que nos levam para casa? Vamos de táxi com a professora?”.

Apesar de as crianças terem verbalizado que ficaram esclarecidas com as respostas dadas pelas crianças das duas escolas do 1.º CEB (cf. anexo XIX) e com as fotografias enviadas por uma das escolas que acompanham algumas das respostas (cf. anexo XX), as mesmas ainda necessitaram de enviar uma segunda carta com as seguintes questões: “na vossa escola existe algum momento onde podem fazer as vossas partilhas? Podem partilhar as novidades do vosso fim de semana?”; “na vossa escola existe berçário? Existem bebés?”; “vocês têm de ir todos os dias à escola? Ou podem ficar em casa com os pais? Podemos tirar férias quando quisermos?”. Quando receberam as respostas (cf. anexo XXI), no final do momento da leitura das respostas, as crianças verbalizaram que não era necessário enviar outra carta, uma vez que naquele momento não tinham mais questões a fazer. Num outro momento as crianças da EPE, por carta agradeceram às crianças do 1.º CEB pela ajuda e por todo o esclarecimento.

2.2.2. ESTRATÉGIA 2 – OBSERVAÇÃO DO EXTERIOR DE UMA DAS ESCOLAS DO 1.º CEB

Outra estratégia sugerida pelo grupo de crianças para melhor conhecer o funcionamento das escolas de 1.º CEB foi a realização de visitas às escolas. Devido ao facto de se estar a atravessar uma situação pandémica no país (Covid-19), não foi permitido realizar visitas presenciais às escolas, pelo que as crianças sugeriam fazer visitas virtuais através da plataforma *Zoom*. Contudo, também estas visitas virtuais não foram autorizadas pelas escolas do 1.º CEB e pela instituição da EPE. Assim, e tendo em conta as possibilidades do momento, a estratégia implementada possível (como alternativa às visitas) consistiu na observação presencial do exterior de uma das escolas que estava a participar no projeto e no estudo, uma vez que esta escola se localizava ao lado da instituição que as crianças participantes frequentavam. Esta saída decorreu no dia 18 de maio e teve o propósito de as crianças realizarem um desenho de observação do exterior da escola do 1.º CEB (figura 16).



Figura 16. Momento da observação do exterior de uma escola do 1.º CEB

Conversou-se com as crianças participantes sobre a estratégia a implementar (de alternativa ao que sugeriam inicialmente) e sobre o que seria necessário para o fazer. Assim, as crianças participantes decidiram levar diversas pranchetas (para servir de apoio) com folhas brancas A3 e diversos materiais riscadores (lápiz de cor, canetas de filtro e lápis de cera de várias cores). As crianças participantes fizeram o percurso até à escola do 1.º CEB a pé e quando chegaram ao local sentaram-se numas escadas que estavam juntas ao passeio em frente à escola e começaram a conversar sobre o que observavam, para depois proceder ao registo em forma de desenho.

Neste momento as crianças puderam desenhar o exterior da escola que era constituído por um campo de futebol com duas balizas e aparentava ter relva sintética. No outro lado do exterior existia um toldo e um escorrega. Ao observar o exterior era possível ver o edifício com várias janelas e com dois pisos. Nas



Figura 17. Fotografia do exterior da escola do 1.º CEB

janelas tinham autocolantes em forma de flores e em volta da escola existam árvores e um gradeamento com dois portões: um para a entrada das pessoas e o outro para a entrada de viaturas (figura 17).

2.2.3. ESTRATÉGIA 3 – VISUALIZAÇÃO DE VÍDEOS E DE IMAGENS SOBRE ESCOLAS DO 1.º CEB

A estratégia implementada realizou-se no dia 31 de maio e consistiu na visualização de imagens das escolas de 1.º CEB para onde iriam todas as crianças da sala de atividades no ano letivo seguinte e um vídeo sobre uma escola de Portugal Continental. É de realçar que esta pesquisa das imagens e dos vídeos foi feita pelo adulto na internet e o mesmo teve conhecimento das escolas do 1.º CEB para onde as crianças iriam no próximo ano letivo através da educadora de infância responsável pelo grupo (que teria previamente questionado os pais/encarregados de educação nesse sentido). Posto isto, a estratégia decorreu da seguinte forma:

depois da distribuição das tarefas do dia e das crianças comerem o snack, as mesmas [sentaram-se em “meia-lua” na área da reunião e visualizaram a projeção de] imagens e de vídeos sobre diversas escolas [do 1.º CEB]. Após este visionamento das imagens e vídeos, as crianças [foram] questionadas sobre o que observara[m], como por exemplo, “conseguiram observar alguma diferença de uma escola para a outra? Quais?” (Excerto da proposta educativa – 7.ª planificação – 7.ª semana de intervenção).

É de salientar que este momento aconteceu em grande grupo, onde as crianças puderam observar as diversas imagens projetadas na parede da sala de atividades do interior, do exterior das escolas do 1.º CEB e debater as diferenças e as semelhanças encontradas (cf. XXI). Alguns dos seus comentários passaram pela comparação das escolas, como por exemplo, “existe uma sala onde as mesas só têm lugar para um menino e outras que têm mesas que dão para dois.” (Criança E); “uma escola tem salas com jogos e outras não.” (Criança M).

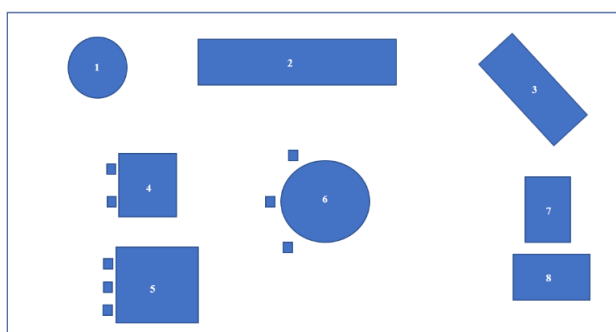
2.2.4. ESTRATÉGIA 4 – CRIAÇÃO DA ÁREA “A SALA DE AULA”

A última estratégia a ser implementada neste estudo foi a construção de uma sala de aula dentro da sala de atividades, no dia 31 de maio de 2021. As crianças criaram um espaço na sala de atividades para explorarem e colocaram na área a recriar diversas mesas circulares e quadradas, cadeiras, um móvel, dois quadros (um de caneta e outro de giz), um computador, diversos materiais riscadores e diversos jogos, cadernos e dossiers para utilizarem (figura18).



Figura 18. Construção da área "a sala de aula"

Durante a construção da área destinada à sala de aula foi possível registrar que as crianças colocaram cadeiras e três mesas para duas/três crianças. Duas mesas quadradas e uma circular, formando uma fila com as duas mesas quadradas atrás e a mesa circular à frente. Existia uma mesa retangular para a “professora” e nessa mesa estava um caderno pautado, diversas canetas e um computador portátil. Existia também, outra mesa circular onde puseram diversos dossiers de tamanho A5 com folhas pautadas e quadriculadas. Colocaram um móvel com diversos jogos e quiseram colocar dois quadros, um de giz e outro de caneta ao fundo da sala virados para as mesas e cadeiras (figura 19).



Legenda:

- 1 – Mesa circular com os dossiers A5
- 2 – Mesa retangular com os jogos
- 3 – Mesa retangular para o docente
- 4 – Mesa quadrada para duas crianças
- 5 – Mesa quadrada para três crianças
- 6 – Mesa circular para três crianças
- 7 – Quadro de giz
- 8 – Quadro de caneta

Figura 19. Planta da sala de aula construída

2.2.5. IDEIAS CONSTRUÍDAS SOBRE O 1.º CEB DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE TRANSIÇÃO DA EPE PARA O 1.º CEB

Também nesta fase foram recolhidos dados sobre as ideias que as crianças iam construindo à medida que as estratégias iam sendo desenvolvidas. Assim, como dados é possível assumir que quanto ao 1.º CEB as ideias que as crianças participantes tinham eram as seguintes: em relação à categoria **da organização do espaço**, com a subcategoria **materiais**, as crianças verbalizaram que uma sala de 1.º CEB tinha uma televisão, brinquedos, jogos, livros, cadernos, dossiers com folhas e quadros (notas de campo do dia 31 de maio). Na subcategoria intitulada de **mobiliário** foi possível registar as seguintes evidências: “[há algumas escolas] que têm mesas e cadeiras diferentes” (notas de campo do dia 31 de maio da criança M); “[em algumas escolas existem] cacifos para colocar as mochilas e outras têm cabides. Há mesas onde estão sozinhos e outras mesas para dois meninos” (notas de campo do dia 31 de maio da criança E); “[as] cadeiras e [as] mesas [são] diferentes. Algumas [escolas] têm só um quadro e outras dois. Algumas têm um móvel para colocarmos livros e outras não” (notas de campo do dia 31 de maio da criança P).

Em relação à subcategoria **disposição do espaço interior**, durante a construção da área destinada à sala de aula foi possível registar que as crianças colocaram as mesas (...) para três/ quatro crianças e umas ao lado das outras e outras à frente. Puseram um móvel junto à parede com diversos jogos e quiseram colocar dois quadros, um de giz e outro de caneta ao fundo da sala virados para as mesas e cadeiras (notas de campo do dia 31 de maio durante a construção da área). Na subcategoria **disposição do espaço exterior** só foi recolhida uma evidência e referiu que no exterior pode ou não existir árvores.

Na categoria intitulada de **intencionalidade**, durante esta fase, não foram recolhidas quaisquer evidências. No que concerne à categoria **aprendizagens realizadas no 1.º CEB** durante a exploração da área da sala de aula, foi possível registar que as crianças realizaram diversos grafemas e operações numéricas nos cadernos e nos dossiers (notas de campo durante a exploração da área construída) (subcategoria componentes do currículo, português e matemática). Ainda na mesma categoria, uma das crianças afirmou que vão brincar no 1.º CEB (subcategoria aprendizagens holísticas) (notas de campo do dia 25 de maio da criança P).

Na categoria **organização do tempo**, as crianças só representaram momentos dentro da sala de aula (notas de campo do dia 2 de junho de 2021, durante a exploração da área). Quanto à categoria **interveniente** durante a exploração da sala de aula as crianças representavam, nas suas brincadeiras, a existência de um só professor de 1.º CEB em cada situação de docência representada (subcategoria pessoa de referência). Quanto às funções deste professor (categoria **função dos docentes**), nas brincadeiras das crianças participantes, este auxiliava as crianças na realização das tarefas de escrita (notas de campo durante a exploração da área construída).

Nas restantes categorias construídas, durante esta segunda fase do estudo, não foram recolhidas evidências.

2.3. 3.ª FASE – RECOLHA DAS IDEIAS FINAIS DAS CRIANÇAS SOBRE O 1.º CEB

Como foi referido anteriormente, nesta 3.ª fase apresentam-se os dados obtidos quanto às ideias finais apresentadas pelas crianças participantes sobre o que é e como funciona o 1.º CEB, respeitando o sistema de categorias construído e apresentado.

(i) Criança M

Quanto ao 1.º CEB, e em relação à categoria da **organização do espaço**, a criança M



Figura 20. Desenho da criança M durante a 3.ª fase de investigação

referiu que no 1.º CEB existem escorregas, baloiços e nas salas brinquedos, lápis, livros, canetas (subcategoria materiais), cadeiras e mesas individuais (subcategoria mobiliário). No que diz respeito à disposição do espaço interior (subcategoria) e observando o desenho da criança foi possível ver a seguinte disposição: mesas individuais espalhadas pela sala e a mesa da professora à frente das

mesas das crianças. A disposição do espaço exterior (subcategoria) teve a seguinte organização: um baloiço e um escorrega que estão lado a lado (figura 20).

Na categoria **intencionalidade**, a criança afirmou que o 1.º CEB é um lugar onde se aprende a ler, a escrever, os números (categoria **aprendizagens realizadas no 1.º CEB**, subcategorias componentes do currículo português e matemática) e se brinca às escondidas e à apanhada (subcategoria aprendizagens holísticas). Nos **intervenientes** presentes nas escolas de 1.º CEB, a criança disse que vai encontrar a sua professora, outras professoras (subcategoria pessoa de referência) e crianças da sua sala

(subcategoria outras pessoas). As **funções dos docentes** passa por ajudar as crianças a realizarem os grafemas e os números, ajudam as crianças a aprenderem a ler e a escrever.

Quando questionada sobre o seu conhecimento acerca do 1.º CEB (categoria **fontes de informação**) e o **grau de dificuldade** do 1.º CEB em relação à EPE, a criança M verbalizou que foi através da “escola” (subcategoria educadora/mestranda) e que o 1.º CEB é mais “difícil, porque tem muitas letras e tem muitos desafios” (subcategoria difícil).

Nas restantes categorias construídas, durante esta terceira fase do estudo, não foram recolhidas evidências da criança M.

(ii) Criança E

Quanto ao 1.º CEB, e em relação à categoria da **organização do espaço**, a criança E referiu que no 1.º CEB existem quadros, alguns brinquedos sem especificar quais, livros (subcategoria materiais), cadeiras, mesas e uma prateleira para os livros (subcategoria mobiliário). Quando se observou o desenho realizado pela criança E e aquando questionada sobre o que desenhou foi possível verificar a seguinte disposição



Figura 21. Desenho da criança E durante a 3.ª fase de investigação

do espaço interior (subcategoria): mesas umas ao lado das outras. À frente está a mesa dos jogos e a prateleira dos livros e depois está o quadro de giz e a seguinte disposição do espaço exterior (subcategoria): existem árvores nos dois lados da escola e existe gradeamento (figura 21).

Na categoria **intencionalidade**, a criança afirmou que o 1.º CEB serve para aprender a ler, a escrever (categoria **aprendizagens realizadas no 1.º CEB**, subcategoria componentes do currículo português), coisas novas e serve para brincar (subcategoria aprendizagens holísticas). Nos **intervenientes**, a criança referiu que vai encontrar professoras (subcategoria pessoa de referência) e amigos (subcategoria outras pessoas). Quando questionada sobre quais são as **funções dos docentes**, a criança mencionou que a professora “trabalha e aprende coisas com os meninos”.

Relativamente à categoria **fontes de informação**, a criança referiu que foi através da mãe e das mestrandas que obteve a informação acerca do 1.º CEB. Na categoria **grau**

de dificuldade, a criança referiu que o 1.º CEB é mais “difícil, porque tem muitas letras e ler parece ser difícil” (subcategoria difícil).

Nas restantes categorias construídas, durante esta terceira fase do estudo, não foram recolhidas evidências relativas à criança E.

(iii) *Criança P*

Quanto ao 1.º CEB, e em relação à categoria da **organização do espaço**, a criança P referiu que no 1.º CEB existem balizas (subcategoria materiais), mesas individuais e cadeiras com fotografias das crianças para as mesmas saberem o seu lugar (subcategoria mobiliário). No discurso da criança durante a entrevista, a mesma afirmou que o interior das escolas do 1.º CEB têm um espaço para livros e têm pufes (subcategoria disposição do espaço interior). Quando se observou o desenho da criança P e aquando questionada sobre o que desenhou foi possível verificar a seguinte disposição do espaço exterior (subcategoria): o exterior está frente da escola, tem árvores, relva e uma baliza para jogar futebol (figura 22).



Figura 22. Desenho da criança P durante a 3.ª fase de investigação

Nas aprendizagens realizadas no 1.º CEB (categoria), a criança P referiu que vai aprender a ler, a escrever (subcategoria componentes do currículo português), aprender coisas novas, vai brincar e realizar jogos, como por exemplo, “jogar à mímica e também aquele jogo das argolas” (subcategoria aprendizagens holísticas).

Aquando da chegada ao 1.º CEB, a criança mencionou que vai encontrar “alguns amigos aqui da escola, porque eles vão para a minha escola” (categoria **intervenientes**, subcategoria outras pessoas). Relativamente às **funções dos docentes**, os professores de 1.º CEB, na perspetiva da criança P, os mesmos realizam diversos trabalhos.

Quando questionada sobre como tem conhecimentos acerca do 1.º CEB, a criança P afirmou que foi através dos seus pais, da educadora de infância e das mestrandas (categoria **fontes de informação**). Na categoria **grau de dificuldade** a criança afirmou que o 1.º CEB é mais fácil do que a EPE, “porque é mais fácil aprender as letras” (subcategoria fácil).

Nas restantes categorias construídas, durante esta terceira fase do estudo, não foram recolhidas evidências relativas à criança P.

(iv) Criança G

Quanto ao 1.º CEB, e em relação à categoria da **organização do espaço**, a criança G referiu que no 1.º CEB existem alguns jogos, sem especificar quais, um quadro (subcategoria materiais), cadeiras e mesas (subcategoria mobiliário).

Quando visualizou o desenho da criança G e aquando questionada sobre o que desenhou, pudemos constatar a seguinte disposição do interior (subcategoria): mesas individuais umas atrás das outras e um quadro na parede (figura 23).



Figura 23. Desenho da criança G durante a 3.ª fase de investigação

Com a ida para o 1.º CEB, a criança G mencionou que vai aprender coisas novas, como por exemplo, a aprender a ler e a escrever. Referiu também que vai brincar que que pode vir “cá fora escrever” (categoria **aprendizagens realizadas no 1.º CEB**, subcategorias componentes do currículo português e aprendizagens holísticas e categoria **organização do tempo**).

Na categoria **intervenientes**, criança afirmou que vai encontrar outras crianças de outras salas, crianças que não conhece (subcategoria outras pessoas) e os professores (subcategoria pessoa de referência). Quando questionada sobre que **funções os docentes** têm, a criança G referiu que os professores do 1.º CEB dizem letras e as crianças têm de adivinhar palavras que começam com a letra dita. Sobre como a criança obteve as informações relativas ao 1.º CEB, a mesma diz que foi através da “mãe” (subcategoria família), da educadora e das mestrandas (subcategoria) (categoria **fontes de informação**).

Relativamente à categoria **grau de dificuldade**, a criança expressou que o 1.º CEB é mais difícil do que a EPE, “porque ela [a professora] escreve e nós não sabemos o quê” (subcategoria difícil).

Nas restantes categorias construídas, durante esta terceira fase do estudo, não foram recolhidas evidências da criança G.

2.3. REFLEXÃO SOBRE O IMPACTO DAS ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS DE TRANSIÇÃO DA EPE PARA O 1.º CEB

Após a apresentação dos dados obtidos ao longo das fases do estudo, revela-se pertinente refletir sobre a influência que as estratégias implementadas poderão ter exercido num possível aumento ou não dos conhecimentos das crianças sobre o 1.º CEB ao longo da investigação. Assim, numa primeira parte deste ponto é pertinente comparar as ideias prévias das crianças da 1.ª fase com as ideias da última fase (3.ª fase), realizando uma reflexão sobre as possíveis semelhanças e diferenças demonstradas pelas crianças às suas ideias. Os quadros construídos para a análise e reflexão seguem uma forma individual, por criança e apresentados em anexo (cf. anexo XXIII).

Assim, ao analisar os dados obtidos numa perspetiva geral, as quatro crianças não apresentam ideias muito díspares das ideias iniciais. A criança M, E e G parecem manifestar pequenas alterações nas ideias à **organização do espaço**, referindo a existência de mais materiais (subcategoria) no 1.º CEB comparando com a 1.ª fase (como baloiços, brinquedos, jogos, canetas). A criança M, a criança P e a criança G parecem manter as suas ideias quanto ao mobiliário (subcategoria) disponível (como prateleira para os livros e cadeiras) sendo que a criança P, na 3.ª fase, não só mencionou o mobiliário como o pormenoriza. A criança E acrescentou mais mobiliário. Em relação à disposição do espaço exterior, a criança M, E e P parecem manifestar algumas alterações nas suas ideias, uma vez que não mencionaram nada do que diz respeito a esta subcategoria na 1.ª fase e na 3.ª fase referiram algumas características sobre o espaço exterior (como baloiços, balizas, gradeamento e árvores).

Relativamente à categoria **intencionalidade** do 1.º CEB, a criança M acrescentou mais uma intencionalidade, que diz respeito ao ato de aprender a contar. A criança E parece manter a sua ideia inicial neste ponto de análise (aprender a ler e a escrever) e as crianças P e G não manifestaram a sua opinião na 3.ª fase.

A criança M acrescentou uma componente do currículo (matemática – subcategoria) e específica as brincadeiras. A criança E manteve as ideias quanto às **aprendizagens** que acha que vai realizar no 1.º CEB (português – subcategoria) e não específica as brincadeiras, como fez na 1.ª fase. A criança P manteve as aprendizagens e a criança G retirou uma componente do currículo (matemática – subcategoria). Perante a informação apresentada, as crianças verbalizaram, na sua maioria, as componentes do

currículo (português e matemática) como grande parte da aprendizagem realizada no 1.º CEB, uma vez que esta etapa educativa ainda está muito vinculada ao ato de aprender a ler, escrever e contar (Formosinho, 2016). Assim, as ideias das crianças participantes, parecem estar relacionadas com uma visão mais tradicional do que é o contexto de 1.º CEB, desde a organização do espaço (mesas em fila viradas para o quadro e a mesa do professor com um computador virada para as mesas das crianças) até às aprendizagens realizadas (português e matemática).

Na categoria **organização do tempo**, as crianças M, E e P não demonstraram evidências na 3.ª fase, tendo a criança G mantido a sua organização temporal, mas acrescentou um propósito para a ida ao exterior (“vir cá fora escrever”).

Em relação aos **intervenientes** (categoria) do 1.º CEB, a criança M alterou a quantidade de docentes (de muitos para uma referência), e manteve a existência de crianças neste ciclo de ensino. A criança E e G mantiveram as suas ideias desde a 1.ª fase (uma referência) e a criança P na 3.ª fase só referiu a existência de crianças como referência que vai encontrar no 1.º CEB. Estas ideias relativas aos intervenientes (“professoras e crianças grandes”) está em concordância com a legislação que rege a Educação em Portugal. A mesma diz que ingressam no ensino básico todas as crianças que completam os 6 anos de idade e que o 1.º CEB é da responsabilidade de um único professor, existindo, por vezes, a necessidade de coadjuvação em áreas especializadas (LBSE - Lei n.º 46/86).

Continuando a refletir sobre os dados obtidos ao longo de todo o processo investigativo, e relativamente à categoria **função dos docentes**, as crianças M e E parecem acrescentar mais uma função ao trabalho dos docentes, comparando com as da 1.ª fase, sendo que a função acrescentada pela criança M está relacionada com as aprendizagens das crianças. As crianças P e G mantiveram as referências quanto às funções dos docentes. As funções mencionadas pelas quatro crianças estão relacionadas com o “ajudar as crianças na realização dos grafemas dos números e auxiliam na leitura e na escrita das crianças”. Esta conceção parece ser contruída desde muito cedo, talvez por apropriação dos adultos que fazem parte da vida da criança, uma vez que o professor de 1.º CEB ainda é visto pela comunidade no geral como “mestre régio de ler escrever e contar” (Formosinho, 2016, p. 92).

Na categoria **fontes de informação**, ao se analisar os quadros supramencionados, foi possível ver que as crianças M e P conseguiram na 3.^a fase, dar uma resposta sobre como obtiveram informações relativas ao 1.^o CEB, sendo que a criança E chegou a acrescentar uma fonte de informação. As fontes de informação mencionadas pelas crianças foram: a educadora de infância, as mestrandas e os familiares.

É visível, nestes dados, a importância de o educador de infância planificar estratégias diversificadas que facilitem o processo de transição da criança e garantam a estabilidade emocional desejável, tornando a criança mais confiante, sociável e autónoma. Sendo o educador uma das principais fontes de informação sobre o 1.^o CEB, a implementação destas estratégias parecem primordiais para que a transição para o 1.^o CEB seja vivida de uma forma positiva (Serra, 2004). Para além do educador, também a família parece ser essencial no processo de construção de conhecimento aos olhos das crianças participantes. Esta ideia é corroborada por Formosinho (2016) quando refere que a família é a principal participante nas transições das crianças. A forma como os pais conversam com as crianças sobre a transição pode influenciar a maneira como a criança vai vivenciar este processo. Assim, é fundamental que as famílias tenham o cuidado e atenção com a maneira como dialogam com as crianças sobre o 1.^o CEB e como planeiam as visitas às escolas, uma vez são vistas como figuras de referências e que, inconscientemente têm “implicações consideráveis na forma como as crianças experienciam os contextos escolares” (Portugal, 2008, p. 43).

Na categoria **emoções** só a criança G apresentou evidências neste sentido, sendo estas recolhidas apenas na 1.^a fase. O medo foi a emoção expressada pela criança na 1.^a fase quando se referia ao 1.^o CEB.

Na última categoria intitulada de **grau de dificuldade**, todas as crianças mantiveram as suas ideias relativas a esta categoria. As crianças M, E e G consideraram o 1.^o CEB mais difícil do que a EPE e a criança P considera o 1.^o CEB mais fácil. Na última fase todas elas conseguiram justificar as suas respostas, o que não aconteceu na 1.^a fase.

Resumindo, ao se comparar as ideias iniciais das crianças da 1.^a fase com as da última (3.^a fase) é possível concluir que as estratégias implementadas permitiram a (re)construção de conhecimento das crianças sobre as escolas do 1.^o CEB, parecendo ser a informação procurada e recolhida significativa e importante para as crianças

participantes (quer no acrescentar de informação, como a existência de mais materiais e de espaços de aprendizagem como o exterior, quer na confirmação de informação que já tinham). Contudo, na sua maioria e numa perspetiva mais geral, os dados obtidos não evidenciam alterações significativas e relevantes nas ideias das crianças ao longo do processo investigativo, sendo que as crianças participantes mantiveram grande parte das ideias iniciais que tinham acerca do 1.º CEB.

Estes dados apresentados poderão ter ocorrido, uma vez que as conceções têm tendência a ser resistentes à mudança, pois estão ligadas à estrutura mental da criança (Duit & Treagust, 2008). As estratégias implementadas ocorreram num período muito reduzido, o possível dentro da PES, mas não o desejável para ultrapassar esta resistência à mudança de que os autores falam. Também Periago et al, (2009) referem que as ideias iniciais tendem a permanecer nas crianças, até mesmo depois de diversas estratégias pedagógicas bem concebidas e para que haja uma mudança conceptual é necessário tempo e esforço tanto por parte da criança como por parte do adulto (Vosniadou et al., 2001). Neste sentido considera-se que as estratégias implementadas foram importantes para as crianças participantes, ajudando-as no seu processo de transição. Contudo, seria desejável que houvesse mais tempo de intervenção (e de investigação) para que outras estratégias fossem implementadas e para que as próprias crianças pudessem amadurecer as suas ideias sobre o que é isto, para elas, do 1.º CEB.

3. CONCLUSÃO DO ENSAIO INVESTIGATIVO E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Reconsiderando o início de todo este processo, o presente estudo teve como grande intenção encontrar respostas para a questão de partida percebendo de que forma estratégias de transição entre etapas educativas poderão potenciar a (re)construção de conhecimento das crianças da EPE face ao 1.º CEB.

Assim, é essencial referir que quanto às conceções/ideias iniciais das crianças face ao 1.º CEB, as ideias das crianças centraram-se na organização do espaço, apresentando ideias sobre o espaço interior e exterior. Quanto aos materiais e mobiliário existentes numa escola do 1.º CEB, as crianças participantes referem que existem, livros, cadernos, lápis, cadeiras e mesas. Referem a intencionalidade do 1.º CEB e que, nesta etapa educativa vão aprender a ler, a escrever e a contar, sendo esta a função dos docentes irão encontrar. Quanto ao tempo, referem que irão passar momentos dentro e fora da sala de aula. Verbalizam também que há professoras e que irão partilhar o

espaço educativo com outras crianças da sua sala e de outras salas de aula. Sobre o grau de dificuldade do 1.º CEB em comparação com a EPE, houve crianças que consideraram fácil e outras difícil.

Tendo em conta a definição e implementação de um conjunto de estratégias de transição entre etapas educativas potenciadoras da (re)construção de conhecimento sobre o 1.º CEB, foram implementadas quatro estratégias possíveis, sendo estas: contacto por carta com duas escolas do 1.º CEB; observação do exterior de uma das escolas do 1.º CEB; visualização de vídeos e de imagens sobre escolas do 1.º CEB e a criação da área “a sala de aula”. Todas as estratégias implementadas se revelaram significativas para as crianças participantes, na medida em que:

(i) houve grande entusiasmo com a construção e receção das cartas trocadas, havendo espaço para colocar as questões que as crianças traziam consigo, reconhecendo as suas questões como importantes, e esperar pelas respostas. Esta estratégia revelou-se possível de implementar em situações onde não é possível visitar fisicamente as escolas do 1.º CEB, como foi a situação presente neste estudo;

(ii) O registo atento, e troca de ideias entre as crianças, do exterior de uma escola de 1.º CEB possibilitou o desenvolver da atenção de pormenores que foram novidade para as crianças (até o facto das janelas terem desenhos) e a consciência de que também o exterior de uma instituição iria ser um espaço onde eles podiam estar, brincar e aprender;

(iii) A visualização de imagens das escolas de 1.º CEB para onde iriam na etapa seguinte (não foram imagens aleatórias, mas imagens das escolas que iriam frequentar) pareceu trazer alguma tranquilidade, consequência do contacto prévio de algo que ainda desconheciam e que, por isso, trazia alguma ansiedade;

(iv) a construção do espaço da “sala de aula” permitiu a vivência do contexto de 1.º CEB através do assumir papéis (papel do aluno e o papel do professor na próxima etapa educativa), sendo que vivenciar cada papel, o que é ser professor e o que é ser aluno, pareceu ter ajudado a gerir e desmistificar algumas ideias e emoções ligadas a este processo de transição.

Quanto às evidências sobre o conhecimento (re)construído pelas crianças face ao 1.º CEB após as estratégias implementadas, pode-se afirmar que as ideias das crianças, na sua maioria, se mantiveram, existindo algumas alterações não muito expressivas em algumas das categorias construídas, nomeadamente sobre o material disponível para as crianças, a função dos professores e as aprendizagens realizadas no 1.º CEB. Apesar das alterações das ideias das crianças não parecerem ser significativas ao longo da investigação, é de salientar a importância das estratégias utilizadas para uma compreensão do que é e como funciona o 1.º CEB por parte das crianças participantes, uma vez que houve espaço para responder a dúvidas e curiosidades, ver as escolas onde iam no ano letivo seguinte e criar alguma tranquilidade neste processo de transição, conversando sobre o mesmo.

Relativamente à reflexão sobre os processos de transição da EPE para o 1.º CEB, é de referir, reforçando o que foi dito anteriormente a necessidade, durante este processo de transição, dos adultos diversificarem estratégias (para além das que foram apresentadas), tendo em conta os interesses das crianças, uma vez que este processo pode ser considerado complexo para a criança e é urgente tornar esta vivência mais tranquila, positiva e até prazerosa.

No presente estudo considera-se relevante apresentar algumas limitações que poderão ter condicionado os dados obtidos apresentados. Assim, como limitações destaca-se:

- a) A minha inexperiência enquanto investigadora, pois foram várias as dificuldades sentidas no processo de recolha de dados. Hoje, olhando à distância este processo, sinto que o mesmo poderia ter sido realizado de forma mais consciente e com mais rigor. Poderia, por exemplo, se estivesse mais atenta e consciente da importância de uma recolha de dados mais sistemática, fazer uma entrevista à educadora de infância responsável pelo grupo e aos familiares das crianças participantes para recolher também o seu olhar sobre este processo de transição ou, ainda, consultar mais atempada e pormenorizadamente o Projeto Curricular de Grupo, para desta forma compreender se este integra práticas de articulação e de transição entre as etapas educativas referidas;

- b) A minha inexperiência enquanto entrevistadora, uma vez que existiram dificuldades no decorrer das entrevistas realizadas às crianças, sendo esta uma técnica primordial em todo o processo vivido;
- c) A limitação temporal do estudo, dado que o período de recolha dos dados durou aproximadamente um mês, sendo que nem todas as semanas era possível recolher informação para a investigação.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização do presente relatório foi um grande marco para percurso acadêmico, mas foi sobretudo essencial para o percurso profissional enquanto futura educadora de infância. Redigir este relatório foi um exercício de alguma complexidade e deveras desafiante. Contudo, este relatório permitiu espelhar algumas dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas no decorrer de todo este processo. As dificuldades e todas as aprendizagens tiveram como contexto três diferentes ambientes educativos: Creche, JI-I e JI-II. Neles existiu a possibilidade de observar, planificar, intervir, avaliar e refletir, por isso houve a oportunidade de evoluir a ação educativa em cada uma destas etapas do ciclo interativo.

Assim, a elaboração da *Dimensão Reflexiva* foi fundamental, uma vez que permitiu reviver diversos momentos experienciados em cada contexto e fez refletir sobre as várias aprendizagens realizadas, a importância da reflexão no contexto educacional e como melhorar a ação e o papel enquanto promotora do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças.

A *Dimensão Investigativa* permitiu compreender o processo de transição e olhá-lo com outras lentes. Possibilitou perceber que o processo de transição deve ter o cuidado especial do adulto e que toda a comunidade educativa tem um papel fundamental nestas transições. Possibilitou compreender também, que a implementação e a diversificação de estratégias de transição devem ser realizadas ao longo de toda a EPE e não só no último ano que corresponde à transição, pois só assim se consegue um maior sucesso neste processo.

Para finalizar, é importante reforçar os conceitos de reflexão e investigação, uma vez que as práticas de um educador de infância devem-se reger por estas duas ações, pois só assim é possível proporcionar às crianças experiências variadas que dão respostas adequadas às necessidades, motivações, interesses e dificuldades de cada criança, fundamentando o educador de infância a sua prática pedagógica. Esta postura que o educador de infância deve adotar, foi uma preocupação constante que fez parte da prática, procurando que todos os momentos fossem significativos para as crianças e gratificantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Anim, J. O. (2012). *The role of drawing in promoting the children's communication in Early Childhood Education*. International Master of Early Childhood Education and Care. Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Dublin Institute of Technology and University of Malta.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Tranjectos*. Gradiva.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Borges, M. (2021). Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Educação de Infância*, (124), 2182-8369.

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

Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012), *Avaliação na Educação de Infância*. Psicosoma.

Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança - Do 1 aos 5 anos*. Esfera dos Livros.

Cruz, A. O. (1981). *Aprendizagem/Desenvolvimento*. Instituto Piaget.

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 – Série I*. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de agosto. *Diário da República n.º 198/1989 – Série I*. Ministério da Educação.

Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação – A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Psico & Soma.

- Duit, R., & Treagust, D. (2008). *Conceptual change: A discussion of theoretical, methodological, and practical challenges for science education*. Cultural Studies of Science Education, 3, 297-328. 10.1007/s11422-008-9090-4.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes na estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.
- Greca, I. M., & Moreira, M. A. (2002). *Além da deteção de modelos mentais dos estudantes: uma proposta representacional integradora*. Investigações em Ensino de Ciências, 7(1), 31-57.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.^a Edição. Atlas.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Ketele, J., & Roegiers, X. (1995). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observação de questionários, de entrevistas e de estudo de documentação*. Epistemologia e Sociedade. Instituto Jean Piaget.
- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 – Série I. DRE*.
- Luís, L. T. S., & Casado, M. J. I. S. (2019). Articulação Entre Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista de Psicologia*, 1(1), 99-108.
- Martin, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Explorando...: Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores*. Ministério da Educação.
- Melo-Dias, C., & Silva, C. F. (2019). Teoria da Aprendizagem Social de Bandura na Formação de Formação de Habilidades de Conversações. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 20(1), 101-113. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v20n1/v20n1a08.pdf>

Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Pereira, P. M. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. Comunicação apresentada no V Congresso Ibero-americano em Avaliação Qualitativa, Universidade do Porto.

Moreira, A. A. A. (1984). *O espaço do desenho: a educação do educador*. Loyola.

Moreira, M. A., & Greca, I. M. (2003) *Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo*. *Ciência e Educação*, Bauru, 9 (2), 301-315.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

Oliveira, L. M. (2015). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo do ensino básico: diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória*. (Tese de doutoramento. Original não publicado). UTAD, Portugal.

Oliveira, L. M. (2016). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória*. Comunicação apresentada no V Congresso Ibero-americano em Avaliação Qualitativa, Universidade do Porto.

Parente, C. (2012). *Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância*. In Cardona, M, J & Guimarães, C, M. (*Orgs*), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 305-317). Psicosoma.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (2.ª ed.). Porto Editora.

Periago, C., Pejuan, A., Jaén, X., & Bohigas, X. (2009). *Misconceptions about the Propagation of Sound Waves*. Department de Física i Enginyeria Nuclear, Universitat Politècnica de Catalunya.

Portugal, G. (2008). *O desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In Gaspar, T. (Org.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33 – 67). Conselho Nacional de Educação.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de*

Acompanhamento das Crianças. Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In Sarmiento, T., Ferreira, L., F., & Madeira, R. (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 12-37). Porto Editora.

Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In Sarmiento, T., Ferreira, L. F. & Madeira, R. (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.

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

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica*. Exedra n.º 9, 111-118.

Sociedade Portuguesa de Pediatria e Secção de Pediatria Social (2017). *Recomendações SPS-SPP: Prática da sesta da criança nas creches e infantários, públicos e privados*. Portugal.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3º Volume – Música e Artes Plásticas. Instituto Piaget.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios - Segundo Bolonha*. 5.ª Edição. Pactor.

Stathopoulou, C., & Vosniadou, S. (2007). *Conceptual Change in Physics and Physics-Related Epistemological Beliefs: A Relationship under Scrutiny*. Reframing the Conceptual Change Approach in Learning and Instruction. 145–63.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Hortas, M, J. (s/d). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Ministério da Educação.

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.

Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A. & Papademetriou, E. (2001). *Designing learning environments to promote conceptual change in science*. *Learning and Instruction*, 11(4-5), 381-419.

Washington, E. (2009). *Guia de Entrevista Infantil (Entrevista Investigativa)*. Department of Social & Health Services.

ANEXOS

ANEXO I – EXCERTO DA PLANIFICAÇÃO SOBRE O MOMENTO DE REPOUSO

Planificação do dia 02 de novembro de 2020¹	
	SEGUNDA-FEIRA
	Intencionalidade Educativa
	Desenvolvimento motor: <ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a coordenação motora;- Promover a motricidade fina.
	Desenvolvimento psicossocial: <ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a autonomia;- Estimular a memória;- Desenvolver atitudes de tolerância;- Fomentar a partilha.
	Desenvolvimento da linguagem e comunicação: <ul style="list-style-type: none">- Aumentar vocabulário da criança através de discursos estabelecidos;- Potenciar o diálogo da criança.
	12h15m às 15h – Repouso
	Descrição da proposta educativa: <p>Após o momento da higiene depois do almoço, as crianças dirigem-se para os seus catres que se encontram na sala de atividades, aquando a sua chegada descalçam os seus sapatos e colocam-nos ao fundo do catre. De seguida deitam-se e tapam-se com o lençol e a manta, as crianças que tiverem alguma dificuldade em taparem-se terão o auxílio de uma das mestrandas. À medida que se vão deitando ouvem uma das mestrandas a dar as indicações para se acalmarem (as crianças que ainda necessitam de um objeto de conforto, terão o mesmo no seu catre) e desta maneira se</p>
	formar um ambiente harmonioso. Este ambiente é formado através da voz serena da mestrandas e de uma música que contem sons da natureza (o som do mar, o chilrear dos pássaros). As crianças que terão mais dificuldades em adormecer se necessário terão por perto a presença de uma das mestrandas. Quando todas as crianças tiverem já no sono profundo vai-se diminuindo o som da música, para que as mesmas consigam descansar sem ruído auditivo. As crianças que acordarem antes da hora prevista (15h), poderão dirigir-se com uma das mestrandas à casa de banho para fazerem a sua higiene e nesse momento poderão ficar neste espaço numa manta que é colocada no chão com almofadas a lerem histórias, a fazerem pequenos jogos (de encaixe), entre outros. Assim, é respeitado o tempo de cada criança.
	Espaços: Sala de Atividade e Casa de Banho.
	Recursos: <ul style="list-style-type: none">- Materiais: Catres, lençóis, mantas, objeto de conforto, música com os sons da natureza, tapete/manta, almofadas, livros, pequenos jogos.

ANEXO II – 7.ª REFLEXÃO INDIVIDUAL SEMANAL DE 23 A 25 DE NOVEMBRO DE 2020

Reflexão Individual

A presente reflexão foi concebida no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Creche, e tem como finalidade refletir sobre a quarta semana de observação que decorreu entre os dias 23 e 25 de novembro. Esta reflexão esboça a importância de observar a figura de referência, neste caso em particular, a nossa educadora cooperante e a relevância de existir tempo para brincar com as crianças.

Esta semana, igualmente às semanas anteriores foi muito importante para mim e para as minhas futuras intervenções, na medida em que nos proporcionaram, a professora supervisora e a educadora cooperante, mais uma semana de observação. No decorrer desta semana, tivemos a oportunidade de observar a nossa educadora cooperante a realizar as suas provocações. Considero que a observação efetuada foi bastante relevante, pois sinto que aprendi aspetos que não foram possíveis aprender anteriormente, visto que não houve essa oportunidade. Os aspetos aos quais me refiro estão relacionados com a aprendizagem de uma das possibilidades de como podemos desenvolver as diferentes áreas do conhecimento na mesma provocação e como se realizam provocações de expressão motora em contexto de creche.

Após alguma bibliografia consultada, posso afirmar que a capacidade de aprender com a observação permite expandir os conhecimentos e habilidades de uma forma rápida. A aprendizagem comportamental e não só, mas também a cognitiva e a afetiva, pode ser aprendida ao observar o comportamento do outro. Assim sendo, grande parte da aprendizagem é consequência dessa observação, ou seja, é ao imitar as ações do outro que o ser humano adquire a maior parte dos seus comportamentos e atitudes (Melo-Dias, & Silva, 2019). Para além desta semana ter sido muito importante para mim, pelos motivos acima mencionados, também foi muito especial. Por não sentir a pressão de ter de intervir e como a planificação da próxima semana já estava pensada, estive totalmente disponível para brincar com as crianças de uma forma menos preocupada. Considero assim, que ao existir tempo para brincar com as crianças o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas é mais rico/a e mais significativo/a. A brincadeira ao nascer de um ato espontâneo e livre, está a abrir espaço para desenvolver a imaginação, fantasia e a criatividade da criança (Ferland, 1998, 2006, como citado em Silva, 2017).

Enquanto educadores devemos ter consciência que o ato de brincar, permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que a rodeiam, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais (Solé, 1980, como citado em Silva, & Sarmiento, 2017). É desta forma que o ato de brincar estimula a inteligência, porque este ato, para além de fomentar a imaginação e desenvolver a criatividade da criança, também possibilita a sua concentração e a sua atenção para as diversas situações do seu quotidiano (Silva & Sarmiento, 2017). Quando referi que esta semana foi muito especial, estava a referir-me ao facto de me ter sentido novamente criança. Eu senti-me realmente feliz nos momentos de brincadeira livre depois do

lanche, pois estive mesmo envolvida nas brincadeiras com as crianças. Eu rebolei, rastejei pela sala a tentar apanhar uma bolota, para ver quem é que conseguia apanhá-la primeiro, se era eu ou as crianças. Rimo-nos todos à gargalhada e eu senti mesmo que a interação criança-adulto está desenvolvida. Creio que as interações com os adultos são de extrema importância. Quando as crianças têm confiança com o adulto é-lhes permitido a criação do “combustível” emocional de que as mesmas precisam para desvendar mistérios com que se confrontam no seu mundo físico e social (Post & Hohmann, 2011). Ao poder estar totalmente disponível para brincar com as crianças sem estar com preocupações, fez com que eu tivesse a oportunidade de conhecer melhor o grupo de crianças. Tenho consciência que foi através destes momentos que obtive um melhor conhecimento das capacidades e competências do grupo. Desta forma, poderei melhorar em conjunto com o meu par pedagógico as futuras intervenções, dado que já tenho mais entendimento sobre o que as crianças são capazes de fazer.

Em suma, como futura profissional de educação tenho cada vez mais consciência da importância da existência de uma figura de referência, pois é através da mesma que as crianças aprendem e desenvolvem competências e habilidades. Essa aprendizagem passa pela observação/ imitação do comportamento do outro. Para além que ter consciência dessa importância, também tomei a perceção da relevância de existir momentos de brincadeira com as crianças de uma forma totalmente disponível.

Referências Bibliográficas

Melo-Dias, C. & Silva, C., F. (2019). Teoria da Aprendizagem Social de Bandura na Formação de Formação de Habilidades de Conversações. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 20(1), 101-113. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v20n1/v20n1a08.pdf>

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In Sarmiento, T., Ferreira, L., F., & Madeira, R. (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 12-37). Porto Editora.

Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In Sarmiento, T., Ferreira, L. F. & Madeira, R. (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.

ANEXO III – EXCERTO DO DOCUMENTO SEMANAL DA RECOLHA DE INFORMAÇÃO DAS DUAS CRIANÇAS PARA A AVALIAÇÃO

Breve contextualização

A criança T entrou na instituição este ano letivo, e quando as mestrandas chegaram, a mesma encontrava-se na fase de adaptação. Ao longo destes meses considero que a criança T está na fase final da sua adaptação à sua nova rotina, uma vez que já interage com os pares e com os adultos. A criança T é uma criança muito tímida e não gosta de contacto visual, mas já comunica verbal e não verbalmente com os mesmos, fazendo pedidos para que sejam correspondidas as suas necessidades e os seus interesses. A criança em questão à hora de almoço só come sopa com proteína, recusando/ rejeitando o prato principal. Nas restantes refeições a criança come sem qualquer rejeição.

A criança E é uma criança que está na maioria do seu tempo sozinha e quando o restante grupo tenta interagir com ela, a mesma não aceita essa aproximação, entrando muitas vezes em conflito com os pares.

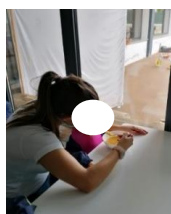
Segunda-feira: 09/11/2020

Criança T

✓ Hora de almoço

Observação

Não tocou sozinho nos talheres;
Só comeu a sopa com a ajuda da educadora;
Comeu até ao fim com ajuda;
Comeu a fruta sozinho.



Interpretação

Esperou que alguém o ajudasse a comer a sopa.

Criança E

✓ **Momento da provocação**

Observação

Maioria do tempo esteve sentada a “ler” sozinha enquanto o restante grupo estava todo envolvido na exploração das bolas.



Interpretação

A criança E como não quis partilhar as bolas que eram a “atração” do momento, preferiu brincar com algo que não tivesse de partilhar com os pares.

ANEXO IV – DOCUMENTO FINAL À AVALIAÇÃO DAS DUAS CRIANÇAS

Primeira Observação Segunda-feira: 09/11/2020

Criança T

✓ **Hora de almoço**

Observação

Não tocou sozinho nos talheres;

Só comeu a sopa com a ajuda da Educadora;

Comeu até ao fim com ajuda;

Comeu a fruta sozinho.

✓ **Hora do lanche**

Observação

Comeu sozinho e não precisou de incentivo.

Última Observação Terça-feira: 19/01/2021

✓ Hora de almoço

A criança T agarrou nos talheres e comeu a sopa sozinho, sem qualquer ajuda ou incentivo do adulto;

Não comeu o prato principal.

✓ Hora do lanche

A criança T comeu tudo sozinho.

Interpretação

A criança T é totalmente autónomo a comer a sopa, não precisando de qualquer apoio do adulto. O próximo passo é a criança conseguir comer o prato principal, que até então continua a rejeitá-lo, sendo que o seu almoço ainda é composto por sopa com proteína triturada e fruta.

Primeira Observação Terça-feira: 10/11/2020

Criança E

✓ Hora de acolhimento

Observação

Maioria do tempo na área dos jogos sozinha;

Brincou sempre sozinha;

Quando algum colega se aproximava, ela afastava-o dando um empurrão.

✓ Hora de Brincadeira Livre depois do lanche

Observação

Brincou no mesmo espaço que os pares, mas sozinha.

Última Observação Terça-feira: 19/01/2021

✓ Hora de Brincadeira Livre depois do lanche

A criança E em alguns momentos brincou sozinha e noutros procurou os colegas. Nos momentos em que procurou os colegas, existiram alguns momentos de conflitos.

Interpretação

A criança E já procura a companhia dos pares para brincar, não conseguindo ainda partilhar os brinquedos, querendo-os na sua posse. No entanto, quando um colega lhe pede algum brinquedo e com o auxílio do adulto a criança consegue ceder e partilhar um dos brinquedos que tem.

ANEXO V – EXCERTO DA PLANIFICAÇÃO DA 3.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO – DIA 4 DE MAIO DE 2021

	Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos
Reunião 14h00m – 15h00m * Abordagem por Projeto – 1.ª fase (Definição do Problema)	Área de Expressão e Comunicação Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a criança a expor as suas ideias e opiniões; - Dar suporte para que a criança consiga expressar as suas ideias, cada vez mais elaboradas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir os outros e responder adequadamente; - Partilhar e expressar as suas ideias sobre o que pensa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depois do relaxamento será o momento em que existirá uma conversa entre crianças e mestrandas sobre a “escola dos crescidos”; - A conversa tem como indutor duas fotografias das mestrandas, quando frequentavam o 1.º Ciclo do Ensino Básico e assim, com a apresentação das fotografias, as crianças irão responder a diversas questões, como por exemplo, “o que vêm nestas fotografias?”; “onde acham que estas duas crianças estão?”; “estão a fazer o quê?”; - Após esta conversa inicial é construído uma teia de ideias sobre o que as crianças já sabem sobre a “escola dos crescidos”. Com base do que as crianças já sabem, irão ser questionadas sobre o que querem saber para além do que já sabem em relação ao assunto em questão e assim formular uma questão problema/ hipóteses. 	<u>Humanos:</u> - Mestrandas <u>Físicos:</u> - Sala de Atividades <u>Materiais:</u> - Caderno; - Caneta.

ANEXO VI – EXCERTO DA PLANIFICAÇÃO DA 3.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO – DIA 05 DE MAIO DE 2021

	Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos
Reunião 14h00m – 15h00m * Abordagem por Projeto – 2.ª Fase (Planificação)	Área de Expressão e Comunicação Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a criança a expor as suas ideias; - Dar suporte para que a criança consiga expressar as suas ideias, cada vez mais elaboradas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir os outros e responder adequadamente; - Partilhar e expressar as suas ideias sobre o que pensa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depois do relaxamento é o momento de partilha de ideias e de opiniões sobre como vamos e como podemos descobrir o que queremos saber em relação ao assunto relativo à “escola dos crescidos”. 	<u>Humanos:</u> - Mestrandas <u>Físicos:</u> - Sala de Atividades <u>Materiais:</u> - Caderno; - Caneta.

ANEXO VII – EXCERTO DA PLANIFICAÇÃO DA 8.^a SEMANA DE INTERVENÇÃO
– DIA 9 DE JUNHO DE 2021

Planificação para quarta-feira 9 de junho *Dia de natação e decorrerá durante toda a manhã *As mestrandas ficam em sala com as 4 crianças que não têm esta AECS a dar continuidade ao seu portfólio.				
Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos
Portfólio 10h15m – 12h00m Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Estar atento à criança e ao que ela pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; - Apoiar a criança a expressar opiniões sobre o que ela vê, ouve ou sente; - Manifestar respeito pelas opiniões e valores das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar os seus gostos e as suas preferências; - Expressar as suas emoções e sentimentos; - Procurar chegar a soluções e a conclusões ao escutar, questionar e argumentar quando está perante opiniões e perspetivas diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depois da distribuição das tarefas do dia, das crianças comerem o snack e das restantes irem para a natação, as duas crianças que estão a participar no portfólio das mestrandas, vão poder continuar a sua realização; - As crianças dialogam com as mestrandas sobre os acontecimentos da semana anterior, sobre o que foi mais significativo para elas e o que querem colocar no seu portfólio. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mestrandas <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Atividades <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portfólio físico; - Trabalhos das crianças; - Computador.

ANEXO VIII – 7.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL SEMANAL DE 6 A 7 DE DEZEMBRO DE 2021

Reflexão Individual

A presente reflexão foi concebida no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Jardim de Infância – II e tem como finalidade refletir sobre oitava semana de intervenção individual, que decorreu nos dias 06 e 07 de dezembro de 2021. Nesta semana, fui a interveniente principal. Nesta reflexão, pretendo debruçar-me sobre três dos acontecimentos que foram mais significativos para mim.

Igualmente à semana anterior, esta semana só existiu dois dias de prática pedagógica, devido ao feriado que decorreu na quarta-feira, dia 08 de dezembro. Confesso que estas duas semanas que tiveram direito a um feriado deixaram-me deveras preocupada no que diz respeito à possibilidade de falta de tempo para terminar projetos, documentações e transformar a sala, antes da interrupção letiva. Como vai existir uma “pausa” de três semanas, tudo o que foi supramencionado, na minha opinião, não fazia sentido transportar para quando as crianças voltassem da interrupção letiva. Logo, senti que estas semanas andei um pouco incomodada com a possibilidade de falta de tempo.

Estamos quase a chegar à interrupção letiva e ainda tínhamos, na minha opinião, muitas coisas começadas e não terminadas. Uma delas era o projeto das grutas, a outra dizia respeito à transformação da sala de acordo com a época natalícia e a documentação pedagógica sobre diversos momentos já vividos pelas crianças e a continuação dos portefólios também estavam a ficar pendentes. Por consequência, senti que não estava a dar o melhor de mim àquelas crianças.

Perante esta situação, questionei-me se a minha postura estava a ser a mais correta e agora tendo estes dias para refletir melhor, julgo que não. Isto deixa-me triste e preocupada enquanto futura educadora de infância. Esta semana questionei-me imensas vezes sobre “como conseguir agilizar tudo o que se tem para fazer e ao mesmo tempo estar completamente disponível brincar com as crianças sem estar preocupada com entregas e datas?; Como respeitar o ritmo das crianças com entregas e datas fixas?”. Estas questões são algumas das minhas preocupações. Tenho receio de não conseguir respeitar o ritmo e colocar as datas e prazos à frente do bem-estar de cada criança. Porque neste momento enquanto estudante é o que eu sinto. Sinto que os prazos que nós temos de cumprir não nos permite de certa forma respeitar o ritmo das crianças e de um modo não intencional andamos sempre a correr para conseguirmos terminar as coisas.

Outro assunto que gostaria de refletir esta semana, está relacionado com a construção do portefólio. Apesar de tudo, esta semana consegui estar mais dedicada ao portefólio e consegui sentar-me com a respetiva criança. Quando iniciei o portefólio com a criança tentei perceber se a mesma sabia em que este consistia. Depois de perceber o que ela sabia sobre o que é um portefólio e em que consiste, expliquei-lhe para que é que serve e qual era o seu papel na construção do seu portefólio. Contudo, no momento acima referido senti que a criança estava a ter algumas dificuldades em compreender o que lhe tinha explicado. Perante esta situação, percebi que muito provavelmente o erro foi meu e não devia ter dialogado bem com aquela criança, uma vez que a mesma não sabia o que era um portefólio e para que o mesmo serve.

Com este acontecimento e após bibliografia consulta, apercebi-me que para as crianças serem capazes de escolher trabalhos e evidências, as mesmas têm de compreender claramente o que é um portefólio “e o que se espera que elas façam para mostrar evidências das suas aprendizagens” (Cardona & Guimarães, 2012, p. 312). As crianças devem ter oportunidades para aprenderem a escolher referências que mostram a

aprendizagem e o desenvolvimento e para aprenderam a refletir sobre as razões que lhes levaram a optar por essas escolhas (Cardona & Guimarães, 2012). Posto isto, a frustração que eu estava a sentir naquele momento, foi meramente culpa minha, pois refletindo agora estava a “exigir” algo sem dar tempo e espaço àquela criança. Ela nunca teve oportunidades para aprender a fazer escolhas e para refletir sobre elas, no que concerne ao momento de construção de um portefólio.

O último acontecimento que julgo que merece a minha reflexão está relacionado ainda com o assunto do portefólio. A criança que eu escolhi para realizar o portefólio comentou com os seus pares de referência que estava a fazer um dossiê comigo e que se chamava portefólio. Assim, num momento de brincadeira livre uma criança dirigiu-se a mim e questionou-me “Soraia, quando é que eu vou fazer o meu portefólio contigo?” (notas de campo do dia 07 de dezembro). Confesso que não consegui disfarçar a minha aflição e de imediato não soube o que responder. Por isso, respondi-lhe com uma questão: “Sabes o que é um portefólio?”, à qual a mesma me respondeu: “Não sei muito bem, a [Maria Bárbara] disse-me que é para colocar lá coisas nossas e que podemos levar para casa”. Com esta resposta, voltei a questionar a criança: “tu gostavas de saber mais sobre o que é um portefólio?”; Y: “sim, quando é que começo a fazer o meu?” (notas de campo do dia 07 de dezembro). Com a última resposta da criança, respondi-lhe muito aflita que assim que existisse oportunidade que iríamos fazer, mas eu não sei se o que disse foi o mais correto.

Diante desta situação supramencionada, comecei a fazer inúmeras retrospções, tais como, “Agora vou ter que cumprir o que lhe disse, mas como?; será que posso fazer algo mais “simples”?; mas, mais simples como?; o que significa simplicidade neste caso?; sei que tenho de fazer um portefólio com uma criança, mas uma criança é o mínimo. E se eu não tiver tempo para fazer dois portefólios? Mas quando tiver no terreno tenho de ter tempo para mais crianças. E agora o que é que eu faço?”, estas questões ainda estão muito presentes em mim e confesso que me deixam assustada, porque não sei o que fazer.

Em jeito de reflexão, esta semana foi de muita retrospção e de julgamento à minha pessoa. Refleti muito sobre como melhorar a ansiedade de ter as coisas terminadas a tempo e como respeitar o ritmo de cada criança. Refleti sobre a minha postura e sobre

como posso melhorar o meu discurso para que o momento da continuação da construção do portfólio seja um momento mais prazeroso para a criança.

Referência Bibliográficas:

Parente, C. (2012). O papel da documentação pedagógica na avaliação: O caso do portfólio. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 305-317). Psicosoma.

ANEXO IX – EXCERTO DA PLANIFICAÇÃO DA 12.^a SEMANA DE INTERVENÇÃO (INDIVIDUAL) – DIA 17 DE JANEIRO DE 202

<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da Educação Artística</p> <p>Sub. Artes Visuais</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>	<p><u>Construção de Identidade e da autoestima:</u></p> <p>- Estar atenta ao que a criança pretende transmitir, verbal ou não verbalmente.</p> <p><u>Comunicação Oral:</u></p> <p>- Incentivar a criança a expor as suas ideias e experiências, dando-lhe suporte para o fazer de modo cada vez mais elaborado;</p> <p>- Contar histórias e promover conversas sobre as mesmas.</p> <p>- Comentar com as crianças os seus trabalhos, envolvendo-as numa apreciação global do que foi realizado, realçando a mobilização de elementos de comunicação visual.</p>	<p><u>Construção de Identidade e da autoestima:</u></p> <p>- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.</p> <p><u>Comunicação Oral:</u></p> <p>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);</p> <p>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.</p>	<p>1.º Momento</p> <p>Construção dos Portefólios (Soraia Soarez).</p> <p>- Este momento está destinado à realização dos portefólios. Neste período a criança escolhida pela mestranda Soraia Coelho verbaliza, como é que quer construir o seu portefólio e o que quer começar a colocar nele (o que for mais significativo para ela).</p> <p>- Em paralelo, as restantes crianças estão nas áreas de interesse a brincar livremente. Contudo, neste momento ainda existe como “provocação” uma mesa que tem como materiais disponíveis, a plasticina e os utensílios de plasticina para as crianças com interesse.</p> <p>2.º Momento</p> <p>Conto da história “A vaca que subiu a uma árvore”.</p> <p>- Neste momento as crianças são reunidas na sala de atividades e a Soraia Soarez conta a história “A vaca que subiu a uma árvore” com o auxílio do livro.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <p>- Mestranda;</p> <p>- Crianças;</p> <p>- Educador e auxiliar.</p> <p><u>Físico:</u></p> <p>- Sala de atividades/Exterior.</p> <p><u>Materiais:</u></p> <p>- Computador, caderno, lápis e caneta;</p> <p>- Materiais disponíveis na sala de atividades;</p> <p>- Plasticina e utensílios de diversas formas e tamanhos;</p> <p>- Livro “A vaca que subiu a uma árvore”.</p>
--	---	--	---	---

ANEXO X – GUIÃO DA 1.ª ENTREVISTA

GUIÃO ENTREVISTA – CRIANÇAS

Dia 4 de maio

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

Pergunta de partida: “De que forma estratégias de transição entre etapas educativas, implementadas em contexto de Jardim de Infância, potenciam a (re)construção de conhecimento das crianças face ao 1.º CEB?”

Objetivos da Entrevista: Recolher informação das ideias iniciais das crianças acerca do Jardim de Infância e do 1.º CEB.

Meio de Comunicação: Oral – Gravada

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulários de perguntas	Observações
A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	- Legitimar a entrevista e motivar as crianças entrevistadas.	- Explicar as razões da entrevista.	- Neste bloco é pretendido conceber um ambiente favorável à entrevista, deixando as crianças à vontade para

			responder às perguntas.
B TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	- Conhecer e perceber qual é o conhecimento que as crianças têm do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	- Sabes o que é a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico? - Como é que achas que essa escola é? - Como são as salas dessa escola? - O que achas que há nelas? - Achas que vais ter outro espaço para estares fora da sala? Qual? - O que se faz nessa escola? - O que achas que vais aprender nessa escola? - Quem achas que vais encontrar lá? - Achas que vais encontrar muitas ou poucas pessoas? - Que adultos achas que vais encontrar nessa escola? - Achas que vais ter uma ou mais professoras? - Achas que o teu dia vai ser diferente quando fores para lá? Porquê?	- Neste bloco é pretendido qual é o conhecimento das crianças face ao 1.º CEB.

ANEXO XI – GUIÃO DA ENTREVISTA COMPLEMENTAR

GUIÃO ENTREVISTA – CRIANÇAS

Dia 18 de maio

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

Pergunta de partida: “De que forma estratégias de transição entre etapas educativas, implementadas em contexto de Jardim de Infância, potenciam a (re)construção de conhecimento das crianças face ao 1.º CEB?”

Objetivos da Entrevista: Recolher informação das ideias iniciais das crianças acerca do Jardim de Infância e do 1.º CEB.

Meio de Comunicação: Oral – Gravada

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulários de perguntas	Observações
<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA</p>	<p>- Legitimar a entrevista e motivar as crianças entrevistadas.</p>	<p>- Explicar as razões da entrevista.</p>	<p>- Neste bloco é pretendido conceber um ambiente favorável à entrevista, deixando as crianças à vontade para responder às perguntas.</p>
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</p>	<p>- Conhecer e perceber qual é o conhecimento que as crianças têm do</p>	<p>- O que é para ti o Jardim de Infância? Descreve...</p> <p>- O que é para ti a Escola do 1.º CEB? Descreve...</p> <p>- Como é que o Jardim de Infância?</p> <p>- Como é achas que é uma sala do 1.º CEB?</p>	<p>- Neste bloco é pretendido qual é o conhecimento das</p>

	<p>Jardim de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que fazes no Jardim de Infância? - O que achas que vais fazer na Escola do 1.º CEB? - O que aprendes no Jardim de Infância? - O que achas que vais aprender na Escola do 1.º CEB? - Como é que é o teu dia no Jardim de Infância? - Como é que achas que vai ser o teu dia na Escola do 1.º CEB? - O que fazes no exterior do Jardim de Infância? - Achas que vais ao recreio na escola do 1.º CEB? O que achas que vais fazer no exterior (recreio) da Escola do 1.º CEB? - Que pessoas encontras no Jardim de Infância? - Que pessoas é que achas que vais encontrar na Escola do 1.º CEB? - O que é para ti uma educadora de infância? Como é que ela é e o que ela faz? E uma professora da escola do 1.º CEB? Como é que ela é e o que ela faz? - Achas que a Escola do 1.º CEB é mais fácil ou mais difícil do que o Jardim de Infância? Porquê? - Já alguém te falou sobre o 1.º CEB? Quem? E o que te disse? 	<p>crianças face ao Jardim de Infância e face ao 1.º CEB.</p>
--	--	--	---

ANEXO XII – GUIÃO DA ÚLTIMA ENTREVISTA

GUIÃO ENTREVISTA – CRIANÇAS

7 de junho

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

Pergunta de partida: “De que forma estratégias de transição entre etapas educativas, implementadas em contexto de Jardim de Infância, potenciam a (re)construção de conhecimento das crianças face ao 1.º CEB?”

Objetivos da Entrevista: Recolher informação das ideias finais das crianças acerca do 1.º CEB.

Meio de Comunicação: Oral – Gravada

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulários de perguntas	Observações
A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	- Legitimar a entrevista e motivar as crianças entrevistadas.	- Explicar as razões da entrevista.	- Neste bloco é pretendido conceber um ambiente favorável à entrevista, deixando as

			crianças à vontade para responder às perguntas.
<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</p>	<p>- Conhecer e perceber qual é o conhecimento que as crianças têm 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que é para ti a Escola do 1.º CEB? Descreve... - Como é achas que é uma sala do 1.º CEB? - O que achas que vais fazer na Escola do 1.º CEB? - O que achas que vais aprender na Escola do 1.º CEB? - Como é que achas que vai ser o teu dia na Escola do 1.º CEB? - Achas que vais ao recreio na escola do 1.º CEB? O que achas que vais fazer no exterior (recreio) da Escola do 1.º CEB? - Que pessoas é que achas que vais encontrar na Escola do 1.º CEB? - O que é para ti uma professora da escola do 1.º CEB? Como é que ela é e o que ela faz? - Achas que a Escola do 1.º CEB é mais fácil ou mais difícil do que o Jardim de Infância? Porquê? - Já alguém te falou sobre o 1.º CEB? Quem? E o que te disse? 	<p>- Neste bloco é pretendido qual é o conhecimento das crianças face ao 1.º CEB.</p>

ANEXO XIII – ENTREVISTAS TRANSCRITAS DURANTE A INVESTIGAÇÃO

Entrevista inicial à criança M - 04 de maio

Entrevistador: Tenho umas perguntas para te fazer. Vais ajudar a Soraia a fazer um trabalho para escola dela. Pode ser? As perguntas são sobre a Escola Básica do 1.º Ciclo.

Criança: Pode ser.

Entrevistador: Sabes o que é a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Sei, é a escola primária.

Entrevistador: E o que é a escola primária?

Criança: É a escola das crianças crescidas.

Entrevistador: Muito bem. Como achas que é essa escola?

Criança: Essa escola serve para ler e para escrever.

Entrevistador: E o que é que ela tem?

Criança: Tem cadeiras, mesas e uma sala para lermos.

Entrevistador: Existe uma sala só para os meninos lerem?

Criança: Sim. E existe outra sala para brincarmos.

Entrevistador: A sério? Essa escola tem muitas salas e cada sala serve para uma coisa diferente?

Criança: Sim.

Entrevistador: Está bem. Então o que achas que vais fazer nessa escola?

Criança: (...) Eu não sei.

Entrevistador: Achas que vais ter outro espaço para estares para além da sala?

Criança: Sim, o recreio.

Entrevistador: E o que fazes nesse recreio?

Criança: Brinco lá.

Entrevistador: Muito bem. O que achas que vais aprender nessa escola?

Criança: Vou aprender a ler e a escrever.

Entrevistador: Quem é que achas que vais encontrar nessa escola?

Criança: Eu não sei.

Entrevistador: Achas que vais ter uma ou mais professoras?

Criança: Vou ter muitas professoras.

Entrevistador: Achas que o teu dia vai ser diferente do teu dia aqui nesta escola?

Criança: Não.

Entrevistador: Porquê?

Criança: Porque sim.

Entrevistador: Muito obrigada.

Entrevista complementar à criança M – 18 de maio

Entrevistador: Posso te fazer mais perguntas para ajudares a Soraia no trabalho dela?

Criança: Sim.

Entrevistador: O que é para ti um Jardim de Infância? Podes descrevê-lo?

Criança: Nós fazemos muitas (...) temos rua e fazemos muitas coisas divertidas.

Entrevistador: Que coisas são essas?

Criança: (...) são (...) brincar.

Entrevistador: Que tipo de brincadeiras tens aqui no Jardim de Infância?

Criança: Com jogos com as minhas amigas.

Entrevistador: E o que é para ti a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Podes descrever?

Criança: É para ler e para escrever e para ter recreio e para almoçar.

Entrevistador: Como é a sala de um Jardim de Infância? Podes descrevê-la?

Criança: É verde e tem objetos.

Entrevistador: Que objetos são esses?

Criança: São canetas, lápis e folhas e também um restaurante e uma casa na árvore e (...) e barro, um closet e (...) e também tem a mesa dos desenhos e também tem (...) e já não me lembro.

Entrevistador: E como é que achas que é a sala da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico? O que é que ela tem?

Criança: Tem mesas. Uma mesa para cada menino separada e também a professora que tem de ensinar coisas. Também tem cadeiras, livros, lápis e (...) já não sei mais.

Entrevistador: O que é que aprendes aqui no Jardim de Infância?

Criança: Aprendo (...) aprendo o meu nome e a fazer desenhos melhores e a fazer coisas um bocadinho melhor.

Entrevistador: Que coisas são essas?

Criança: (...) desenhos e construções e colagens.

Entrevistador: O que achas que vais aprender na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Eu acho que vou aprender a ler e a escrever.

Entrevistador: Vais aprender mais alguma coisa?

Criança: Não, é só isso.

Entrevistador: Como é que é o teu dia aqui no Jardim de Infância?

Criança: Eu (...) eu (...) eu almoço, também vou lanchar, como o snack e também (...) e quando acabo de comer o snack da tarde vou-me embora. E depois do snack da manhã vou brincar.

Entrevistador: Muito bem. O que é que fazes aqui no exterior do Jardim de Infância?

Criança: Brinco com (...) às vezes com bichos e às vezes com as minhas amigas e às vezes subo às árvores e às vezes oiço os passarinhos a cantar.

Entrevistador: Que bom. E o que achas que vais fazer no recreio da escola do 1.º Ciclo?

Criança: Vou ter um escorrega e também acho que vou ouvir os passarinhos a cantar.

Entrevistador: Que pessoas encontras aqui no Jardim de Infância?

Criança: [nome das crianças] e (...) e também os bebés do berçário e (...) e o meu irmão e também vejo os amigos do meu irmão.

Entrevistador: E que pessoas achas que vais encontrar na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: (...) não sei.

Entrevistador: O que é para ti uma Educadora de Infância? Como é que ela é e o que é que ela faz?

Criança: (...) (...)

Entrevistador: Sabes o que é uma Educadora de Infância?

Criança: (...) não.

Entrevistador: A [nome da educadora] é Educadora de Infância. Educadora de Infância é uma profissão. A profissão de Educadora de Infância é cuidar das crianças. O que é que a [nome da educadora] faz?

Criança: (...) ajuda-me às vezes a construir coisas e (...) e também a (...) fazer muitas coisas. Ajuda-me a construir castelos e barcos e casas e (...) é só.

Entrevistador: E uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Como é que ela é o que é que ela faz?

Criança: Ela ajuda os meninos a apagar as letras que não estão certas com uma borracha.

Entrevistador: O que é uma borracha?

Criança: É uma coisa que serve para apagar o lápis.

Entrevistador: Muito bem, e o que é que a professora faz mais?

Criança: E ajuda a fazer bem as letras.

Entrevistador: Achas que a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico é mais fácil ou mais difícil do que o Jardim de Infância?

Criança: É (...) é mais difícil.

Entrevistador: Porquê?

Criança: Porque tem muitas letras e muitos desafios.

Entrevistador: Que desafios são esses?

Criança: São fazer letras e (...) fazer letras a lápis e à mão.

Entrevistador: Já alguém que falou da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Não.

Entrevistador: Então como é que sabes estas coisas todas?

Criança: (...) Porque eu às vezes vou à escola primária e conheço meninos que andam lá.

Entrevistador: Muito bem. Obrigada.

Entrevista final à criança M – 07 de junho

Entrevistador: Vou fazer-te as últimas perguntas para ajudares a Soraia, pode ser?

Criança: Hm, hm.

Entrevistador: E o que é para ti a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: É para ler e escrever e aprendemos a ler e a escrever.

Entrevistador: Como é a sala de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Também com muitos amigos e com (...) e com (...) cadeiras, mesas, brinquedos e lápis, livros, canetas e (...) já não me lembro.

Entrevistador: O que achas que vais fazer na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Vou aprender a escrever e a ler e também vou aprender a (...) a fazer coisas novas.

Entrevistador: Como é que achas que vai ser o teu dia na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Vou aprender (...) aprender. Ainda não sei muito bem o que vou fazer porque ainda não estou está.

Entrevistador: E o que achas que vais fazer no exterior da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Vou também brincar à apanhada e às escondidas.

Entrevistador: Que pessoas achas que vais encontrar na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Eu acho que só vou encontrar os meninos da minha sala, porque eu não sei se a minha escola vai ter bebés ou não e, outras salas. Ah, e também vou encontrar a minha e as outras professoras.

Entrevistador: E o que é para ti uma professora de 1.º Ciclo?

Criança: Vai ajudar-me a fazer as letras e os números e também vai-me ajudar a ler e a escrever.

Entrevistador: Achas que a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico é mais difícil ou mais fácil do que o Jardim de Infância?

Criança: Difícil.

Entrevistador: Porquê?

Criança: Porque tem muitas letras e tem muitos desafios.

Entrevistador: Que desafios são esses?

Criança: São os desafios de (...) de aprender a ler e escrever.

Entrevistador: Já alguém te falou sobre a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Sim, aqui na escola.

Entrevistador: Muito obrigada.

Entrevista inicial à criança E – 04 de maio

Entrevistador: Tenho umas perguntas para te fazer. Vais ajudar a Soraia a fazer um trabalho para escola dela. Pode ser? As perguntas são sobre a Escola Básica do 1.º Ciclo.

Criança: Está bem.

Entrevistador: Tu sabes o que é a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Hmm, eu não.

Entrevistador: E a escola primária?

Criança: Sim, eu conheço.

Entrevistador: E o que é a escola primária?

Criança: É para aprendermos coisas e (...) é só isto.

Entrevistador: Não tem mal. Mas sabes dizer com é que é essa escola?

Criança: Hmm (...) essa escola (...) eu não sei.

Entrevistador: Existem salas nessa escola?

Criança: Sim.

Entrevistador: E o que achas que essas salas têm lá dentro?

Criança: Tem cadeiras para sentar e também há (...) um quadro de giz e não sei mais nada.

Entrevistador: E o que achas que se faz nessa escola?

Criança: Hmm (...) aprendemos coisas e também (...) hmm (...) eu acho que não sei mais.

Entrevistador: Achas que vais ter outro espaço para além da sala ou ficas sempre na sala?

Criança: Eu acho que fico às vezes fora da sala.

Entrevistador: E o qual é esse espaço?

Criança: hmm (...) eu não sei o nome. Eu não sei.

Entrevistador: O que achas que vais aprender nessa escola?

Criança: Vou aprender a escrever.

Entrevistador: Que pessoas é que vais encontrar nessa escola? Muitas ou poucas pessoas?

Criança: Eu acho que são muitas, mas eu não sei quem são.

Entrevistador: Achas que vais ter uma professora ou muitas professoras?

Criança: Só uma. Só vou ter uma professora.

Entrevistador: Achas que vais ter um dia diferente quando fores para essa escola ou igual?

Criança: Vai ser diferente, porque vamos para uma escola nova.

Entrevistador: Muito obrigada.

Entrevista complementar à criança E – 18 de maio

Entrevistador: Posso te fazer mais perguntas para ajudares a Soraia no trabalho dela?

Criança: Sim.

Entrevistador: O que é para ti um Jardim de Infância?

Criança: é (...) é (...) eu não sei.

Entrevistador: O que é para ti esta escola?

Criança: É divertida.

Entrevistador: Porque é que é divertida esta escola?

Criança: Porque tem muitos amigos e tem muitos brinquedos.

Entrevistador: E o que é para ti a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Eu acho que é (...) para mim é aprender.

Entrevistador: O que é que aprendes?

Criança: Aprender a ler

Entrevistador: Vais só aprender a ler nessa escola?

Criança: Sim.

Entrevistador: Como é a sala de um Jardim de Infância? Como é a tua sala?

Criança: A minha sala é (...) eu não sei.

Entrevistador: Como é a sala [nome da sala]? O que é que ela tem?

Criança: Ela tem uma casa da árvore e também tem um restaurante e um quarto de luz e também tem muitos livros e também tem os desenhos e (...) já não sei mais.

Entrevistador: E como é que achas que é uma sala do 1.º Ciclo?

Criança: Eu acho que tem cadeiras e tem uma mesa para duas. E também tem para colocar as malas (...) e um quadro de giz e tem (...) e já não sei mais nada.

Entrevistador: O que é que fazes aqui nesta escola?

Criança: Brinco e também como o snack e também lancho e como o almoço.

Entrevistador: E o que achas que vais fazer na escola do 1.º Ciclo?

Criança: (...) não sei.

Entrevistador: Como é que é o teu dia aqui nesta escola?

Criança: Pinto um bocadinho, como o snack e depois de comer o snack vou brincar e mais nada.

Entrevistador: Não fazes mais nada?

Criança: (...) não.

Entrevistador: Como é que achas que vai ser o teu dia na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Bem.

Entrevistador: O que vais fazer nessa escola?

Criança: Coisas.

Entrevistador: Que coisas são essas?

Criança: Aprender a ler e também tem os cadernos e também vai ter uma pausa para brincar lá na rua.

Entrevistador: O que fazes no exterior desta escola?

Criança: Brinco com as panelas e brinco no escorrega.

Entrevistador: E o que achas que vais no exterior da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Também vou andar no escorrega e também (...) e já não sei mais.

Entrevistador: Que pessoas encontras aqui nesta escola, no Jardim de Infância?

Criança: Amigos e professoras.

Entrevistador: E que pessoas achas que vais encontrar na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Também professoras e crianças grandes.

Entrevistador: O que é para ti uma Educadora de Infância? Como é que ela é e o que é que ela faz?

Criança: (...) não sei.

Entrevistador: O que é para ti a [nome da educadora]? O que é que ela faz?

Criança: Soraia, eu acho que no Jardim de Infância também aprendemos coisas.

Entrevistador: Que coisas é que aprendes no Jardim de Infância?

Criança: (...) já não me lembro.

Entrevistador: Não tem mal. Então o que é para ti a [nome da educadora]?

Criança: Ela é divertida. Ela faz trabalhos comigo.

Entrevistador: Que trabalhos é que ela faz contigo?

Criança: Fez a camisola e (...) já não me lembro.

Entrevistador: E a professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Como é que ela é e o que é que ela faz?

Criança: Ajuda a aprender a ler e a escrever?

Entrevistador: Ela faz mais alguma coisa?

Criança: Não.

Entrevistador: A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico é mais fácil ou mais difícil do que o Jardim de Infância?

Criança: É mais difícil.

Entrevistador: Porquê?

Criança: (...) não sei.

Entrevistador: Alguém já te falou da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Já.

Entrevistador: Quem?

Criança: A mãe.

Entrevistador: E o que é que a mãe te disse sobre essa escola?

Criança: Disse que tinha mesa para duas crianças e também disse que tinha cabides para colocar as malas e disse também que temos de comprar um estojo para colocar os lápis e (...) mais nada.

Entrevistador: Muito bem. Obrigada pela tua ajuda.

Entrevista final da criança E – 07 de junho

Entrevistador: Vou fazer-te as últimas perguntas para ajudares a Soraia, pode ser?

Entrevistador: O que é para ti a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: É onde aprendemos a ler e a escrever.

Entrevistador: Como é a sala de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Tem cadeiras, mesas, quadros e alguns brinquedos e livros e (...) já não sei mais.

Entrevistador: O que achas que vais fazer na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Acho que vou aprender a escrever e a ler também. Vou também aprender as letras.

Entrevistador: Como é que achas que vai ser o teu dia na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Bem.

Entrevistador: O que achas que vais fazer lá?

Criança: (...) aprender.

Entrevistador: O que achas que vais fazer no exterior da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Vou aprender muitas coisas novas e vou brincar.

Entrevistador: Que pessoas achas que vais encontrar na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Professoras e crianças.

Entrevistador: E o que é para ti uma professora de 1.º Ciclo?

Criança: Também trabalha e aprende coisas com os meninos.

Entrevistador: Achas que a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico é mais difícil ou mais fácil do que o Jardim de Infância?

Criança: Difícil.

Entrevistador: Porquê?

Criança: Porque tem muitas letras e ler parece ser difícil.

Entrevistador: Já alguém te falou sobre a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Sim, a mãe e as Soraias.

Entrevistador: Muito obrigada.

Entrevista inicial da criança P – 04 de maio

Entrevistador: Tenho umas perguntas para te fazer. Vais ajudar a Soraia a fazer um trabalho para escola dela. Pode ser? As perguntas são sobre a Escola Básica do 1.º Ciclo.

Criança: Ok.

Entrevistador: Sabes o que é a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Sim, sei.

Entrevistador: O que é?

Criança: (...) é (...)

Entrevistador: Tu sabes?

Criança: Não, eu não sei.

Entrevistador: E a escola primária? Tu já sabes o que é?

Criança: Eu não sei.

Entrevistador: Tu não sabes ou estás com vergonha de responder? Estás bem?

Criança: Eu não estou com vergonha. Estou bem.

Entrevistador: Então o que achas que esta escola tem?

Criança: Tem mesas para nós aprendermos e para escrever.

Entrevistador: O que achas que vais fazer nessa escola?

Criança: Vou brincar.

Entrevistador: E achas que vais ter outro espaço para estar fora da sala ou vais estar sempre dentro da sala?

Criança: Vou estar sempre dentro da sala.

Entrevistador: O que achas que vais aprender nessa escola?

Criança: Vou aprender as letras.

Entrevistador: Quem é que achas que vais encontrar nessa escola? Muitas ou poucas pessoas?

Criança: (...) Eu não sei.

Entrevistador: Nessa escola vais ter muitas professoras ou mais professoras?

Criança: Vou ter uma professora.

Entrevistador: Como é que achas que o teu dia vai ser? Vai ser igual como nesta escola ou vai ser diferente?

Criança: Vai ser diferente.

Entrevistador: Porquê?

Criança: (...) Eu não sei.

Entrevistador: Não tem mal. Muito obrigada pela tua ajuda.

10 de maio – Entrevista para o projeto

Entrevistador: Achas que as escolas primárias são todas iguais? Têm todas as mesmas coisas?

Criança: Não.

Entrevistador: O que têm de diferente?

Criança: Têm (...) tem um parque diferente.

Entrevistador: Achas que todas as crianças aprendem as mesmas coisas e da mesma forma? Todos os professores ensinam as crianças da mesma maneira?

Criança: Sim.

Entrevistador: Muito obrigada

Entrevista complementar à criança P – 18 de maio

Entrevistador: Posso te fazer mais perguntas para ajudares a Soraia no trabalho dela?

Criança: Sim, podes.

Entrevistador: O que é para ti um Jardim de Infância?

Criança: É bom.

Entrevistador: É bom? Porque é que é bom?

Criança: Porque podemos ver animais.

Entrevistador: Animais? Que animais?

Criança: Alguns gatos, ovelhas, pássaros.

Entrevistador: Muito bem. O que é para ti a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: (...) Eu não sei.

Entrevistador: O que é para ti a escola primária?

Criança: Também é boa.

Entrevistador: E porque é que também eu boa.

Criança: Porque vou aprender as letras e vou ler e escrever.

Entrevistador: Muito bem. Como é que a sala do Jardim de Infância? Como é que a sala da tua escola?

Criança: Eu não sei.

Entrevistador: Como é que a tua sala? Como é a [nome da sala de atividades]?

Criança: Tem uma casa da árvore, jogos e uma mesa para os jogos e uma coisa para desenhar, canetas para desenhar, tem uma casa de banho. Tem uma zona de pinturas, também tem um restaurante que tem uma máquina de café e mais nada.

Entrevistador: E como é que achas que é a sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Tem (...) tem muitos meninos. Tem mesas para escrever e tem cadeiras para sentar. Também tem cadernos para escrever.

Entrevistador: Como é o teu dia aqui no Jardim de Infância?

Criança: Corre bem. Eu brinco com [nome de uma criança] nos jogos.

Entrevistador: E como é que achas que correr o teu dia na Escola Básica do 1.º Ciclo?

Criança: Vai ser bom.

Entrevistador: Vais ser bom porquê?

Criança: Porque vou brincar e está lá o meu primo.

Entrevistador: Nessa escola vais só brincar?

Criança: Sim.

Entrevistador: O que é que aprendes aqui no Jardim de Infância?

Criança: Aprendo a ver os animais.

Entrevistador: E o que achas que vais aprender na escola 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Vou aprender as letras e aprender a escrever e vou brincar.

Entrevistador: O que fazes no exterior aqui no Jardim de Infância?

Criança: Eu brinco. Brinco aos jogos.

Entrevistador: O que achas que vais fazer no exterior da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Eu ainda não sei.

Entrevistador: Que pessoas é que encontras aqui na tua escola?

Criança: [nome das crianças da sua sala].

Entrevistador: São só os teus amigos que encontras aqui na escola?

Criança: Sim.

Entrevistador: E que tipo de pessoas achas que vais encontrar na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: O meu primo.

Entrevistador: E mais? É só o teu primo que está nessa escola?

Criança: Não, também vou encontrar os amigos aqui [nome da instituição], mas só vai três que é o [nome de duas crianças].

Entrevistador: São só esses amigos que vão estar nessa escola?

Criança: Não, vai estar lá mais meninos que eu não sei quem é.

Entrevistador: E são só meninos que vais encontrar lá?

Criança: (...) eu não sei.

Entrevistador: O que é para ti uma Educadora de Infância?

Criança: (...) não sei.

Entrevistador: O que é para ti a [nome da educadora]? O que é que ela faz e como é que ela é?

Criança: É boa. Ela faz perguntas e também lê histórias e também (...) não me lembro de mais.

Entrevistador: E o que é para ti uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico? O que é que ela faz e como é que ele é?

Criança: Ela diz-nos as letras e nós escrevemos. Ela diz-nos uma letra e nós temos de dizer palavras que comecem por essa letra.

Entrevistador: Muito bem. É só isso que ela faz?

Criança: Sim.

Entrevistador: Achas que a escola primária é mais fácil ou mais difícil que a tua escola?

Criança: É mais fácil.

Entrevistador: Achas a escola primária mais fácil?

Criança: Sim.

Entrevistador: Porquê?

Criança: (...) Eu não sei.

Entrevistador: Já alguém te falou sobre o 1.º Ciclo?

Criança: Não.

Entrevistador: Muito obrigada.

Entrevista final da criança P – 07 de junho

Entrevistador: Vou fazer-te as últimas perguntas para ajudares a Soraia, pode ser?

Entrevistador: E o que é para ti a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: É boa.

Entrevistador: Porque é que é boa?

Criança: É boa porque tem uma zona de livros e tem pufes e também tem cadeiras coloridas. (durante este processo os pais levaram-no a escola onde ia ingressar para o 1.ºCEB).

Entrevistador: Como é a sala de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Tem cadeiras com fotografias, para sabermos o nosso lugar e (...) e já não me lembro de mais nada. (durante este processo os pais levaram-no a escola onde ia ingressar para o 1.ºCEB).

Entrevistador: O que achas que vais fazer na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Vou aprender a ler.

Entrevistador: Como é que achas que vai ser o teu dia na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: (...) aprender coisas novas e vou brincar.

Entrevistador: E o que achas que vais fazer no exterior da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Vou fazer jogos com os amigos.

Entrevistador: Que jogos são esses?

Criança: Vou fazer jogos da mimica e também aquele jogo das argolas.

Entrevistador: Que pessoas achas que vais encontrar na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: vou encontrar (...) vou encontrar alguns amigos aqui da escola, porque eles vão para a minha escola.

Entrevistador: O que é para ti uma professora de 1.º Ciclo?

Criança: Ela faz (...) ela faz trabalhos connosco.

Entrevistador: Achas que a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico é mais difícil ou mais fácil do que o Jardim de Infância?

Criança: (...) mais fácil.

Entrevistador: Porquê?

Criança: Porque (...) é mais fácil aprender as letras.

Entrevistador: Já alguém te falou sobre a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Sim, os meus pais, a Cristina e as Soraias.

Entrevistador: Muito obrigada.

Entrevista inicial à criança G – 04 de maio

Entrevistador: Tenho umas perguntas para te fazer. Vais ajudar a Soraia a fazer um trabalho para escola dela. Pode ser? As perguntas são sobre a Escola Básica do 1.º Ciclo.

Criança: Está bem.

Entrevistador: Sabes o que é a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Sim, sei.

Entrevistador: Boa, então o que é?

Criança: (...) Afinal não sei.

Entrevistador: Não tem mal. E a escola dos crescidos sabes o que é?

Criança: (...) Hmm, também não sei.

Entrevistador: E a escola primária, sabes o que é?

Criança: Escola primária eu acho que sei um bocadinho.

Entrevistador: Então, diz-me o que tu sabes.

Criança: A escola primária é onde não podemos sair da cadeira. Há intervalo.

Entrevistador: O que fazes nesse intervalo?

Criança: Podemos ir à rua comer.

Entrevistador: Como achas que é a escola primária? O que achas que ela tem?

Criança: Tem mesas, cadeiras, cadernos e pessoas.

Entrevistador: Pessoas? Que tipo de pessoas é que podes encontrar lá na escola primária?

Criança: Há professoras.

Entrevistador: E tu achas que vais ter uma ou mais professoras?

Criança: Acho que vou ter muitas professoras.

Entrevistador: Hmm, muito bem. E na escola primária o que achas que vais aprender?

Criança: Vou a prender a ler e a não fazer disparates.

Entrevistador: A sério? Tu aqui fazes disparates?

Criança: Não.

Entrevistador: Então porque é que na escola primária vais ter de aprender a não fazer disparates se tu não fazes disparates?

Criança: (...) não sei, mas posso fazer algum dia e assim já sei que não vou fazer.

Entrevistador: Muito bem. Achas que o teu dia vai ser muito diferente quando fores para a escola primária? Porquê?

Criança: Sim, porque vou saber ler e a não fazer disparates.

Entrevistador: Muito bem. Muito obrigada pela tua ajuda neste trabalho.

Entrevista complementar à criança G – 18 de maio

Entrevistador: Posso te fazer mais perguntas para ajudares a Soraia no trabalho dela?

Criança: Sim.

Entrevistador: O que é para ti um Jardim de Infância?

Criança: (...) acho que não sei.

Entrevistador: E escola infantil? Tu conheces este nome?

Criança: (...) não sei.

Entrevistador: Que escola é que tu andas?

Criança: Escola [nome da instituição].

Entrevistador: Então, diz-me como é a tua escola?

Criança: (...)

Entrevistador: O que é que tem a tua escola?

Criança: Esta escola tem triciclos e também tem pessoas.

Entrevistador: E tem mais alguma coisa?

Criança: (...) não.

Entrevistador: O que é para ti a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: É fixe.

Entrevistador: É fixe? Porque é que é fixe?

Criança: Porque sim.

Entrevistador: O que é que ela tem para tu achares que é fixe?

Criança: (...) não sei.

Entrevistador: Como é a sala da tua escola? O que é que ela tem?

Criança: Tem brinquedos, uma máquina de café, mesas e, também tem uma torradeira, cadeiras, muitos muitos pratos e (...) copos. Também tem um closet, um quarto de luz e já não sei mais.

Entrevistador: E o que tem a sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Crianças: Cadeiras, mesas, cadernos e rua, uma porta, uma campainha e pessoas.

Entrevistador: Existe rua dentro da sala?

Criança: Não. A escola primária é que tem rua.

Entrevistador: Ahh e, a campainha está dentro da sala é isso?

Criança: Sim, a campainha está dentro da sala.

Entrevistador: E que tipo de pessoas é que tem nessa escola?

Criança: Pessoas altas e pessoas pequenas.

Entrevistador: Essas pessoas altas, quem são?

Criança: (...) são adultas.

Entrevistador: E as pessoas baixas?

Crianças: São crianças.

Entrevistador: Muito bem. O que é que fazes no Jardim de Infância?

Criança: Brinco com os amigos e com a máquina de café.

Entrevistador: O que é que achas que vais fazer na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Vou (...) vou aprender a ler e a escrever palavras que os pais não sabem.

Entrevistador: Como é que é o teu dia aqui na escola do Jardim de Infância? O que é que fazes durante o dia?

Criança: Dou um abraço à [nome da educadora] e depois vou brincar. Depois vamos sentar para fazermos as tarefas do dia, depois vamos brincar outra vez. Depois vamos por a mesa, depois vamos fazer o relaxamento e depois vamos brincar outra vez e depois vamos para o lanche e depois vamos para casa.

Entrevistador: Tu fazes muita coisa aqui nestas escolas. Como é que achas que vai ser o teu dia na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Vai ser bom.

Entrevistador: O que achas que vais fazer nessa escola?

Criança: Vou (...) vou aprender letras. E vou fazer a mesma coisa que faço aqui.

Entrevistador: A mesma coisa? Como assim? Vais dar um abraço à professora e depois brincar, fazer as tarefas do dia, brincar, por a mesa e almoçar, fazer o relaxamento, brincar, lanche e depois no final ir embora para casa?

Criança: Sim, vou fazer isso tudo.

Entrevistador: Muito bem. O que é que fazes aqui no exterior da tua escola, aqui na rua?

Criança: Brinco.

Entrevistador: E o que achas que vais fazer no exterior, no recreio da escola básica do 1.º Ciclo?

Criança: Brinco.

Entrevistador: Achas que vais brincar às mesmas coisas, com os mesmos brinquedos?

Criança: Eu acho que sim.

Entrevistador: Que tipo de pessoas encontras aqui na escola?

Criança: (...) amigos.

Entrevistador: E que tipo de pessoas achas que vais encontrar na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: O meu amigo e os outros amigos dele.

Entrevistador: O que é para ti uma educadora de infância?

Criança: (...) ahn?

Entrevistador: O que é para ti a [nome da educadora]? O que é que ela faz?

Criança: Dá-me abraços e brinca. Brinca comigo à apanhada na rua e também às escondidas na sala.

Entrevistador: Muito bem. E o que é para ti uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico? O que ela faz?

Criança: Existe um quadro para ela escrever e para nós aprendermos a contar até 300.

Entrevistador: A professora só escreve no quadro?

Criança: Eu acho que sim. Sim, é mesmo isso

Entrevistador: Achas que a escola primária é mais fácil ou mais difícil que esta escola?

Criança: (...) Eu acho que é mais difícil.

Entrevistador: Porquê?

Criança: Porque eu tenho medo, um bocadinho.

Entrevistador: Medo? Tens medo da escola primária?

Criança: Tenho.

Entrevistador: Porquê?

Criança: Porque se a professora me ver a fazer alguma coisas com os amigos ela vem-me dar com (...) sabes (...).

Entrevistador: Não. Ela vai dar-te com o quê?

Criança: Com a régua.

Entrevistador: Ela vai-te bater com a régua?

Criança: Sim.

Entrevistador: Então se tu te portares mal a professora vai-te bater com a régua?

Criança: Sim.

Entrevistador: Quem é que te disse isso?

Criança: Fui eu que vi.

Entrevistador: Viste a onde?

Criança: Vi. Não, ela põe-nos de castigo.

Entrevistador: Como é que são esses castigos?

Criança: Vamos para um cantinho.

Entrevistador: Hmm, já alguém te falou sobre a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Como é que sabes estas coisas todas?

Criança: Vi no Youtube.

Entrevistador: Foi só a ver vídeos? Mais ninguém te falou sobre a escola?

Criança: Não.

Entrevistador: Muito bem. Obrigada.

Entrevista final à criança G – 07 de junho

Entrevistador: Vou fazer-te as últimas perguntas para ajudares a Soraia, pode ser?

Criança: Está bem.

Entrevistador: O que é para ti a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Também é fixe.

Entrevistador: Porque é que é fixe?

Criança: Porque vou aprender coisas novas e eu gosto de aprender coisas novas.

Entrevistador: Tu aqui não aprendes coisas novas?

Criança: Sim, mas são coisas diferentes.

Entrevistador: Que coisas diferentes são essas?

Criança: É a ler e a escrever e (...) e (...) já não me lembro de mais.

Entrevistador: Como é a sala de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: É feita de tijolo e tem cadeiras, meninos e mesas e também tem a professora, um quadro, alguns jogos e a escola tem uma campinha e tem outras salas de outros meninos.

Entrevistador: O que achas que vais fazer na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Ouvir a professora, vou ler e escrever e brincar com os amigos.

Entrevistador: Como é que achas que vai ser o teu dia na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Vai ser fixe, porque vou aprender coisas novas, como a ler.

Entrevistador: E o que achas que vais fazer no exterior da escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Eu acho que vou também brincar e também posso vir cá fora escrever.

Entrevistador: Que pessoas achas que vais encontrar na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: O [nome de uma criança da sua sala] e outros meninos que eu não conheço e os professores.

Entrevistador: E o que é para ti uma professora de 1.º Ciclo?

Criança: Também escrever para nos tentarmos adivinhar as palavras com a mesma letra.

Entrevistador: Achas que a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico é mais difícil ou mais fácil do que o Jardim de Infância?

Criança: Difícil.

Entrevistador: Porquê?



Criança: Porque ela escreve e nós não sabemos o que é.

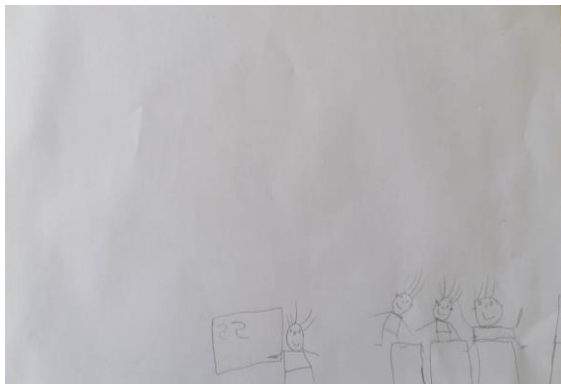
Entrevistador: Já alguém te falou sobre a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Criança: Sim, a mãe, a Cristina e tu.

Entrevistador: Muito obrigada.

ANEXO XIV – ANÁLISE DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS REALIZADOS AO LONGO DA INVESTIGAÇÃO

1.º Desenho – 24 de maio	2.º Desenho – 07 de junho
Criança E	Criança E
 <p>“Isto são as mesas e as cadeiras estão as duas ao pé (apontando para o que está a amarelo) e isto é a escola (contornando com o dedo o quadrado a laranja) e isto é o quadro (apontando para o que está a azul). O que eu estou a pintar a amarelo aqui em cima é o telhado”.</p>	 <p>“Isto são as cadeiras e as mesas (apontando para o que está a laranja do lado esquerdo e a rosa no mesmo lado) e isto é a mesa dos jogos (o que está a laranja no centro), isto é a prateleira dos livros (apontando para o que está a rosa) e isto é o quadro de giz (apontando para o que está a laranja no lado direito). Isto agora é o recreio, isto são as árvores e isto são as grades da escola (apontando para as riscas a roxo). Aqui é o telhado da escola (apontando para o contorno roxo acima)”.</p>
1.º Desenho – 18 de maio	2.º Desenho – 07 de junho
Criança G	Criança G



“Isto são os meninos que estão sentados e aqui à frente deles são as mesas (apontando para as três figuras humanas que estão próximas). Isto é o professor e está a mandar contar 5+5 (apontando para a representação da figura humana mais isolada no desenho) e pronto é assim que é a escola primária por dentro”.



“Estes são os meninos que estão a ouvir a professora (apontando para as quatro representações da figura humana da direita). Esta é a professora (apontando para a representação da figura humana do lado esquerdo) e isto é o quadro (apontando para o quadrado). Ah, esqueci-me de dizer uma coisa. Isto que está à frente dos meninos são as mesas deles.”

1.º Desenho – 18 de maio

2.º Desenho – 07 de junho

Criança P

Criança P



“Isto são os meninos (apontando para as duas representações da figura humana do lado direito). Aqui é a professora (apontando para a representação da figura humana que se encontra no lado esquerdo). Aqui foi engano era para ser a professora, mas enganei-me (apontando para o começo da figura humana que está no lado esquerdo). Isto são as mesas (apontando para o



“Isto é uma baliza (apontando para o quadrado colorido), isto é o recreio visto de frente para a escola, está aqui a relva e as árvores. A escola está atrás do recreio. Aqui é uma menina que está a brincar no recreio (apontando para a figura humano do lado).”

<p>está entre as figuras humanas). Aqui é o quadro (apontando para o retângulo que tem letras e que está pintado a cor-de-rosa). Aqui é um cesto com brinquedos (apontando para o que está ao centro da folha).”</p>	
<p>1.º Desenho – 18 de maio</p>	<p>2.º Desenho – 9 de junho</p>
<p>Criança M</p>	<p>Criança M</p>
<div data-bbox="199 674 746 1048" data-label="Image"> </div> <p>“Isto são os meninos, isto são as mesas e as cadeiras (apontando para as representações das figuras humanas dispersas na folha), isto é o lápis que está na mão da menina e aqui os livros que estão em cima da mesa (apontando para a representação da mesa e da figura humano no canto inferior esquerda da folha). Isto é um livro aberto com letras (apontando para a figura humana que está no meio na parte inferior da folha). Aqui está menina também um lápis e um livro fechado com letras lá dentro (apontando para a figura humana na parte superior da folha do lado direito). Isto é a campainha quando os meninos vão para o recreio (apontando para o que está no canto superior esquerdo na folha) e isto é a professora, a professora tem a mesa mais alta para todos os meninos conseguirem vê-la (apontando para a figura humano que está no lado direito).”</p>	<div data-bbox="817 674 1332 1064" data-label="Image"> </div> <p>“Eu fiz o recreio e as aulas. O recreio está aqui. Fiz um escorrega e um baloiço (apontando para o lado direito da folha). Aqui deste lado fiz as mesas dos meninos e a professora. Neste desenho não fiz campainha, porque já sei que ela não está dentro da sala (apontando para o lado esquerdo da folha).”</p>

ANEXO XV – EXCERTO DA PLANIFICAÇÃO DA 4.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO –
DIA 10 DE MAIO DE 2021

Planificação para segunda-feira 10 de maio	
Proposta Principal 10h00m – 12h15m *Abordagem por Projeto – 3.ª Fase (execução)	<p>- Depois da distribuição das tarefas do dia e das crianças comerem o snack, o grupo (5 crianças) da construção da <i>Torre Eiffel</i>, tem a oportunidade de a continuar a construir, com o auxílio da mestranda Soraia Coelho. Para este momento a área de conteúdo explorada é a de Expressão e Comunicação, com o Domínio da Matemática, tendo como intencionalidade educativa: disponibilizar diferentes materiais de forma a criar oportunidades de contagem e operações sobre quantidades; despertar a curiosidade e promover a compreensão para a representação de numerais na sala. As aprendizagens realizadas serão: utilização de termos “mais do que” e “menos do que” para efetuar comparações de quantidades; organização de conjuntos de um certo número de objetos e conseguir contá-los. Outro domínio explorado é o Domínio da Educação Artística, com subdomínio das Artes Visuais, tendo como intencionalidade educativa: emitir opiniões sobre o trabalho em construção e fazer apreciações do mesmo; introduzir, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, forma, texturas, etc.), de forma espontânea. As aprendizagens realizadas serão: desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentação; reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual, quer na produção e apreciação das suas produções, assim como, imagens que observa.</p> <p>- No mesmo momento, mas em paralelo, um grupo (6 crianças) de criança inicia a 3.ª fase da Abordagem por Projeto. Na última reunião, as crianças decidiram, como queriam descobrir as informações que tinham afirmado e as informações que gostavam de saber. Assim, ficou decidido que uma das alternativas será recorrer ao computador para encontrar e selecionar duas escolas, para podermos contactar os alunos dessas mesmas escolas (Apêndice 1). O intuito será encontrar um contacto (morada), para que as crianças consigam enviar para as escolas uma carta com as suas dúvidas e questões. Desta forma, durante a manhã este grupo tem a oportunidade de realizar uma pesquisa no computador e de começar a escrever a carta (conteúdo: apresentação das crianças, o intuito da carta e algumas questões), nesta fase de escrever a carta o grupo divide-se em dois para cada um escrever uma carta para cada escola selecionada. Este grupo estará a ser acompanhado pela mestranda Soraia Soarez.</p>
	Neste momento a área de conteúdo explorada é a Área de Expressão e Comunicação, com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tendo como intencionalidade educativa reconhecer as letras e aperceber-se da sua organização em palavras; compreender o sentido direcional da escrita; estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral. As aprendizagens realizadas pelas crianças serão: Identificar as letras; diferenciar escrita de desenho; perceber o sentido direcional da escrita.

ANEXO XVI – EXCERTO DA PLANIFICAÇÃO DA 5.ª SEMANA DE INTERVENÇÃO
– DIA 18 DE MAIO DE 2021

Planificação para terça-feira 18 de maio *Manhã de rua					
Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos	
Proposta Principal 10h00m – 12h15m *Recolha de dados para a investigação da Soraia Soarez 3.ª Fase da Abordagem Por Projeto (Execução)	<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da Educação Artística</p> <p>Subdomínio das Artes Visuais</p>	<p>- Promover a articulação de saberes das artes visuais com as diferentes áreas ou domínios, como, por exemplo através da exploração de elementos da comunicação visual;</p> <p>- Dialogar com as crianças os seus trabalhos, envolvendo-as numa apreciação global do que foi realizado.</p>	<p>- Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação, tanto na produção e apreciação das suas produções;</p> <p>- Dar opiniões sobre o processo de execução e explicitando a sua opinião acerca do produto final.</p>	<p>- Depois da distribuição das tarefas do dia e de as crianças comerem o snack, as crianças têm a oportunidade de irem ao exterior, observar a Escola Básica do 1.º Ciclo que fica ao lado da instituição.</p> <p>- No primeiro momento, as crianças sentam-se no passeio e irão realizar um desenho de observação. Vão desenhar o que estão a ver (o recreio).</p> <p>- No segundo momento, as crianças irão desenhar o que imaginam como é que aquela escola é e o que tem por dentro. Após este momento as crianças regressam à instituição acompanhadas pelos respetivos adultos]</p>	<p>Humanos:</p> <p>- Mestrandas</p> <p>Físicos:</p> <p>- Sala de Atividades</p> <p>Materiais:</p> <p>- Exterior “Parque de Terra”;</p> <p>- Exterior da instituição;</p> <p>- Pranchetas, folhas brancas A4 e diversos lápis de cor.</p>

ANEXO XVII – EXCERTO DA PLANIFICAÇÃO DA 6.^a SEMANA DE INTERVENÇÃO – DIA 26 DE MAIO DE 2021

	Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos
<p>Reunião 14h00m – 15h00m * Recolha de dados para a investigação da Sorala Soarez 3.^a Fase da Abordagem Por Projeto (Execução)</p>	<p>Área de Expressão e Comunicação Domínio da Linguagem Oral e Escrita</p>	<p>- Incentivar a criança a expor as suas ideias; - Dar suporte para que a criança consiga expressar as suas ideias, cada vez mais elaboradas.</p>	<p>- Descodificar uma mensagem oral ao nível do conteúdo e da funcionalidade interpretando e compreendendo; - Partilhar e expressar as suas ideias sobre o que pensa.</p>	<p>- Depois do relaxamento é o momento de partilha de ideias e de opiniões. Vai ser decidido com as crianças o que iremos fazer para a semana seguinte, se iremos continuar em Espanha ou se vamos para outro país e quais das restantes alternativas vamos implementar para descobrir “Como é que são as escolas primárias*? Será que são todas iguais?” *Conceito conhecido pelas crianças. - Depois da reunião, as crianças têm a oportunidade de escrever uma segunda carta para as instituições com as novas dúvidas que foram surgindo.</p>	<p>Humanos: - Mestrandas Físicos: - Sala de Atividades Materiais: - Caderno; - Caneta.</p>

ANEXO XVIII – EXCERTO DA PLANIFICAÇÃO DA 7.^a SEMANA DE INTERVENÇÃO – DIA 31 DE MAIO DE 2021

Planificação para segunda-feira 31 de maio					
	Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos
<p>Proposta Principal 10h00m – 12h15m * Recolha de dados para investigação da Sorala Soarez 3.^a Fase da Abordagem Por Projeto (Execução)</p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>- Organizar o ambiente educativo de forma a estimular ainda mais a curiosidade das crianças pela temática das escolas; - Promover a interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo que as crianças consigam construir a área da “sala de aula”.</p>	<p>- Partilha de ideias, aprendendo a escutar a opinião dos colegas, de modo a conseguirem em grupo alcançar interesses individuais.</p>	<p>- Depois da distribuição das tarefas do dia e das crianças comerem o snack, as mesmas iram visualizar vídeos e imagens sobre várias escolas. Após este visionamento das imagens e vídeos, as crianças serão questionadas sobre o que observara, como por exemplo, “conseguiram observar alguma diferença de uma escola para a outra? Quais?”. - Seguidamente, a Educadora Cristina irá partilhar com grupo de crianças a sua experiência. Após esta partilha a mestranda também irá dar a conhecer às crianças as partilhas que os pais nos enviaram (desafio feito pelas mestrandas para os pais). - Num momento final, as crianças com o auxílio dos adultos irão dar início à construção da área da “sala de aula”.</p>	<p>Humanos: - Mestrandas Físicos: - Sala de Atividades Materiais: - Computador; - Projetor; - Caneta; - Caderno; - Telemóvel; - Materiais necessários para a construção da área.</p>

ANEXO XIX – PERGUNTAS E RESPOSTAS ÀS 1.^{as} CARTAS ENVIDAS PELAS CRIANÇA DA EPE E DO 1.º CEB

<p>Questões da 1.^a carta enviada pelas crianças da EPE para as crianças do 1.^o ano do 1.^o CEB</p>	<p>Respostas das crianças do 1.^o ano do 1.^o CEB às perguntas colocadas pelas crianças da EPE (Escola 1)</p>	<p>Respostas das crianças do 1.^o ano do 1.^o CEB às perguntas colocadas pelas crianças da EPE (Escola 2)</p>
<p>1 - “A vossa escola tem casa de banho dentro da sala?”</p>	<p>“A nossa sala não tem casa de banho dentro da sala, existem duas casas de banho logo no exterior da sala, uma para as meninas e outra para os meninos (fotografia 1).”</p>	<p>Turma x – “A sala de aula não tem casa de banho. Há casas de banho no corredor do rés do chão.”</p> <p>Turma y – “Não há casa de banho nas salas, mas sim no corredor.”</p>
<p>2 - “Que letras já aprenderam?”</p>	<p>“Neste mês de maio conseguimos terminar a exploração de todas as letras. Neste momento já somos capazes de ler e escrever todas as letras, temos é de treinar muito!”</p>	<p>Turma x – “Já aprendemos 18 letras: a, b, c, d, e, g, i, j, l, m, n, o, p, q, r, t, u, v.”</p> <p>Turma y – “Aprendemos até este momento as seguintes letras: vogais – a, e, i, o, u – e as consoantes – p, t, l, d, m, v, c, q, n, r, b, g, j.”</p>
<p>3 - “Como são os vossos livros? Têm muitas letras? E têm imagens?”</p>	<p>“Na nossa escola não usamos um livro para cada criança. São as professoras que fazem todas as tarefas, em papel, que fazemos. Os meninos podem ter tarefas diferentes, porque todos somos diferentes. Usamos fichas e cadernos onde escrevemos e colocamos as coisas com imagens e letras. Nesta carta enviamos um exemplo de uma ficha para verem como é, e uma fotografia do nosso caderno (fotografia 2).”</p>	<p>Turma x – “Os nossos livros têm muitas letras e muitas imagens.”</p> <p>Turma y – “Os nossos livros têm a banda TOP na capa, têm letras, muitas imagens coloridas e bonitas e todas as letras do alfabeto.”</p>


<p>4 - “Têm biblioteca na vossa escola?”</p>	<p>“Sim! Temos uma biblioteca na nossa escola com muitos livros. Lá fazemos muitas atividades e projetos. Quem está na nossa biblioteca é a educadora (...), ela conta muito bem histórias. Aprendemos muita coisa com ela (fotografia 3).”</p>	<p>Turma x – “Temos uma biblioteca e um baú com livros na sala de aula.”</p> <p>Turma y – “Temos biblioteca na nossa escola.”</p>
<p>5 - “Na vossa escola fazem relaxamento?”</p>	<p>“Sim. Na nossa escola temos yoga uma vez por semana, lá fazemos relaxamento. Mas na sala, com as nossas tutoras também fazemos muitas vezes.”</p>	<p>Turma x – “Fazemos um pouco de relaxamento diário.”</p> <p>Turma y – “sim fazemos um exercício de relaxamento todos os dias antes de começar a trabalhar para ficarmos mais preparados e concentrados.”</p>
<p>6 - “Existe uma vedação à volta do recreio? E brinquedos?”</p>	<p>“A nossa escola é muito grande e temos muitos espaços onde podemos brincar, o jardim (fotografia 4), o campo (fotografia 5), o cantinho da amizade (fotografia 6), o pavilhão (fotografia 7), e o exterior da Casa da Árvore (fotografia 8). Nestes locais há jogos e muitas coisas para brincar. Nós todas as semanas podemos trazer um brinquedo nosso para brincar também. Tem tudo vedação ou paredes à volta porque não podemos sair. Todas as semanas vamos à mata e à horta e lá também brincamos muito!”</p>	<p>Turma x – “Há uma vedação à volta do recreio, um campo de futebol, um telheiro, um espaço coberto e um brinquedo fixo para termos espaço para outras brincadeiras.”</p> <p>Turma y – “Existe uma vedação à volta do recreio e brinquedos como cordas, bolas, e arcos, e também jogos.”</p>
<p>7 - “Almoçamos na rua ou lá dentro? (existe um edifício à parte? Ou existe um local dentro da escola?”</p>	<p>“Temos um espaço para almoçarmos, o nosso refeitório (fotografia 9). Quando vem o bom tempo, às vezes almoçamos na rua ou até na mata.”</p>	<p>Turma x – “Almoçamos no refeitório da escola que se encontra dentro do edifício.”</p> <p>Turma y – “Almoçamos dentro da escola, no refeitório.”</p>

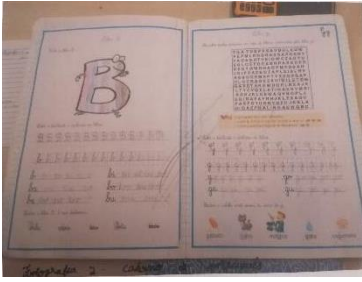
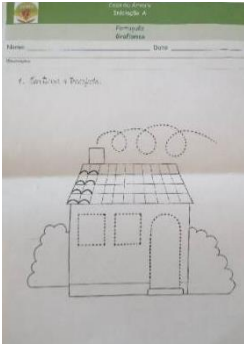


<p>8 - “Até que números podemos contar?”</p>	<p>“No primeiro ano só aprendemos os números até 100, mas podemos contar muito mais que isso.”</p>	<p>Turma x – “Podemos contar números até quisermos, até ao infinito.”</p> <p>Turma y – “Podemos contar, neste momento até 50.”</p>
<p>9 - “Vamos aprender a falar inglês e francês?”</p>	<p>“Todas as semanas temos aulas de inglês com uma professora onde aprendemos muitas palavras nessa língua. Francês não aprendemos, mas podemos fazer projetos e aprender mais sobre essa língua também.”</p>	<p>Turma x – “Nesta escola os alunos aprendem inglês a partir do 3.º ano.”</p> <p>Turma y – “Vamos começar a aprender no 3.º ano.”</p>
<p>10 - “Quanto tempo estamos dentro da sala e quanto tempo estamos no recreio? São os professores que decidem e tocam a campainha?”</p>	<p>“Nesta escola não há campainha. As professoras ajudam-nos a controlar os tempos em sala e de brincadeira no exterior. Não conseguimos dizer quanto tempo estamos em sala ou na rua, isso é diferente todos os dias. Estamos algum tempo em sala a trabalhar e outro na rua, a brincar e a trabalhar. Porque às vezes, levamos as nossas tarefas para a rua e trabalhamos no exterior.”</p>	<p>Turma x – “Estamos dentro da sala quatro horas e meia e meia hora no recreio. Por vezes estamos mais tempo no recreio, mas a fazer atividades orientadas pelas professoras. A campainha toca para a entrada, para o intervalo e para a saída pelas assistentes operacionais, sempre às mesmas horas.”</p> <p>Turma y – “Estamos 4 horas e meia nas aulas e 30 minutos no intervalo. A campainha é tocada pelas auxiliares.”</p>
<p>11 - “A vossa escola tem um número na porta como as casas?”</p>	<p>“Não. A nossa escola tem uma morada e número da porta, mas só no lado do jardim de infância. Nós entramos todos os dias pela entrada da Casa da Árvore (fotografia 10 e 11).”</p>	<p>Turma x – “A escola não tem número no portão.”</p> <p>Turma y – “Não há número na porta da escola.”</p>
<p>12 - “Podemos perguntar coisas aos professores que</p>	<p>“Claro! As nossas professoras não sabem tudo. Muitas vezes elas descobrem coisas connosco nos projetos ou aprendemos convosco</p>	<p>Turma x – “Todos os alunos devem colocar as suas dúvidas aos professores.”</p>

eles não saibam?”	também. Já lhes ensinámos coisas que elas não sabiam!”	Turma y – “Podemos perguntar coisas que as professoras não saibam.”
13 - “Os professores ainda estudam?”	“Sim. Muito! As nossas tutoras estudam muito para conseguir saber coisas e nos ensinarem. Elas costumam dizer que quem é professora, é sempre aluno também, porque têm de estar sempre a estudar e aprender coisas novas.”	Turma x – “Os professores estudam e têm ações de formação para estarem atualizados.” Turma y – “As professoras estudam sim.”
14 - “Na vossa escola há computador? Quantos na sala?”	“Na nossa sala há um computador para usarmos sempre que quisermos fazer trabalhos ou pesquisas. Quando precisamos de mais, usamos os das tutoras. Temos também um tablet que nos ajuda nas pesquisas.”	Turma x – “Na escola há muitos computadores, mas na sala de aula está apenas um computador fixo.” Turma y – “Há um computador na sala de aula.”
15 - “São mesmo as professoras que nos levam para casa? Vamos de táxi com a professora?”	“Não! Quem nos traz e leva da escola são os pais ou outros familiares. Não vamos para a escola de táxi ou com a professoras. Só podemos sair com familiares ou com quem os pais derem autorização.”	Turma x – “Os alunos vão para casa com os pais nos seus automóveis.” Turma y – “Os meninos vão para casa com os seus pais.”
16 - “Vamos ter muitas professoras?”	“Em sala vão ter duas professoras se ficarem nesta escola. Aqui chamamos as professoras de tutoras. Temos duas na sala que são nossas, mas nas outras salas duas salas existem mais quatro. São no total seis tutoras na Casa da Árvore. Fazemos projetos com elas também. Fora isso, temos mais algumas professoras, como a de educação física, o de música, o de teatro, a de inglês e a de dança. Aqui podemos aprender com qualquer pessoa. Às vezes, até os pais e outros	Turma x – “Cada turma tem um professor/ a e outro/a de coadjuvação. Há mais professores na turma dependendo do número de projetos.” Turma y – “Nós temos 5 professoras ao todo.”

	funcionários da instituição são nossos professores.”	
17 - “Passa-se um cartão para entrar na escola?”	“Não. Para entrar na escola os pais têm de tocar à campainha na porta e entregar-nos a uma das tutoras. Antes do Covid, os pais entravam colocando o dedo numa máquina e abriam a porta.”	Turma x – “Para entrar na escola basta tocar à campainha e um assistente operacional abre o portão.” Turma y – “Nesta escola não passamos cartão na entrada.”
18 - “Onde guardam as vossas mochilas?”	“As nossas mochilas e os nossos materiais são guardados nos nossos cacifos/ armários. Cada um tem um armário (fotografia 12).”	Turma x – “As mochilas ficam na sala durante a aula e à saída levamo-las para casa.” Turma y – “Nós guardamos as nossas mochilas no lugar onde nos sentamos ou no telheiro.”


ANEXO XX – FOTOGRAFIAS ENVIDAS PELA ESCOLA 1 DO 1.º CEB

Imagens enviadas pela Escola 1 na primeira resposta à carta enviada pelas crianças da EPE	Descrição das imagens
	<p>Fotografia 1 – Casa de banho</p> <p>Ao observarmos esta imagem podemos ver duas portas no corredor da escola. No meio delas está uma placa com um desenho. O desenho está dividido em duas partes, uma com uma representação feminina e outra com uma representação masculina e por baixo dessas imagens está escrito WC.</p>

	<p>Fotografia 2 – Caderno de português</p> <p>Ao visualizar esta imagens podemos ver que o caderno tem duas fichas coladas nas suas folhas. Uma ficha é com grafema B e a outra com o grafema G. Os seus objetivos é cobrir o ponteadado, continuar as letras e rodear nas palavras as letras B e G.</p>
	<p>Exemplar de uma ficha de português</p> <p>Aqui podemos observar um exemplo de iniciação ao grafismo.</p>
	<p>Fotografia 3 – Biblioteca</p> <p>Ao observarmos esta imagem podemos ver uma estante e várias prateleiras na parede com diversos livros, brinquedos e objetos. Existe também um banco de apoio para as crianças terem a possibilidade de chegar à parte mais alta da estante e das prateleiras. Neste espaço da biblioteca existem também bancos de madeira, mesas e ainda uma “cama” de grande dimensão e almofadas.</p>
	<p>Fotografia 4 – Jardim</p> <p>Neste espaço podemos observar um escorrega, um balancé, duas árvores e muito espaço amplo com relva.</p>

	<p>Fotografia 5 – Campo</p> <p>Aqui podemos ver um campo de futebol, com duas balizas e diversas marcas no chão relvado. Este espaço está limitado por grades de grandes dimensões.</p>
	<p>Fotografia 6 – Cantinho da amizade</p> <p>Nesta fotografia podemos ver um espaço amplo que aparente ter relva sintética e está limitado por uma “parede” de madeira.</p>
	<p>Fotografia 7 – Pavilhão</p> <p>Ao observarmos esta imagem podemos ver um espaço amplo e com bastante luminosidade.</p>
	<p>Fotografia 8 – Exterior</p> <p>Aqui podemos ver novamente um espaço amplo com relva e metade deste espaço está coberto. Podemos também ver um “canteiro” com algumas plantas.</p>
	<p>Fotografia 9 – Refeitório</p> <p>Este espaço podemos observar diversos bancos agarrados às mesas. Estas mesas são móveis uma vez que tem rodinhas. Podemos também ver um móvel com várias portas e gavetas. Nesse móvel também um lava-loiça e alguns objetos não identificáveis. Ainda podemos ver um caixote do lixo, um móvel e janelas de grandes dimensões.</p>

 <p>Fotografia 10 - Entrada da instituição</p>	<p>Fotografia 10 – Entrada da instituição</p> <p>Ao observarmos esta imagem podemos ver que está limitada, com algumas informações nas janelas e portas.</p>
 <p>Fotografia 11 - Entrada do 1.º CEB</p>	<p>Fotografia 11 – Entrada do 1.º CEB</p> <p>Aqui podemos ver um gradeamento, uma campainha e uma porta de grandes dimensões.</p>
 <p>Fotografia 12 - Armários</p>	<p>Fotografia 12 – Armários</p> <p>Nesta imagem podemos ver gavetas com identificação das crianças, um espaço com material escolar, como por exemplo dicionário, capa plástica e outro espaço com as mochilas, lancheiras e calçado das crianças.</p>
 <p>Fotografia 13 - Sala</p>	<p>Fotografia 13 – Sala</p> <p>Nesta imagem podemos ver uma parede com diversas portas com letras e identificação. Outra parede toda espelhada e um móvel com alguns objetos não identificados e um tabuleiro com copos. Dois pufes e uma planta.</p>
 <p>Fotografia 14 - Sala</p>	<p>Fotografia 14 – Sala</p> <p>Ao observarmos esta imagem podemos ver diversas cadeiras individuais com um apoio e que se podem mover, porque têm rodas. Almofadas as cadeiras. E algum material escolar por debaixo das cadeiras. Uma móvel com livros, outro com um globo e alguns objetos não identificáveis, outro com dossiers e um aquário e um outro móvel de grandes dimensões com uma lavatório, portas e</p>




	gavetas. Nas paredes estão postos alguns trabalhos das crianças, o alfabeto e uma “fita-métrica”. Ainda é possível ver um projetor e um banco.
	Fotografia 15 – Sala Aqui nesta imagem continuamos a ver as cadeiras com rodas, um quadro interativo, um caixote do lixo, uma mesa com um computador fixo e nas paredes os números (com unidades e dezenas).

ANEXO XXI – PERGUNTAS E RESPOSTAS ÀS 2.ªS CARTAS ENVIDAS PELAS CRIANÇA DA EPE E DO 1.º CEB

Questões da 2.ª carta enviada pelas crianças da EPE para as crianças do 1.º ano do 1.º CEB	Respostas das crianças do 1.º ano do 1.º CEB às perguntas colocadas pelas crianças da EPE (Escola 1)	Respostas das crianças do 1.º ano do 1.º CEB às perguntas colocadas pelas crianças da EPE (Escola 2)
1 - “Na vossa escola existe algum momento onde podem fazer as vossas partilhas? Se podem partilhar as novidades do vosso fim de semana?”	“Sim! Todas as segundas-feiras nos sentamos no nosso tapete e partilhamos as coisas do nosso fim de semana. Também durante a semana fazemos muitos momentos de partilha no tapete. Fora isso, partilhamos sempre quando queremos, com as tutoras.”	Turmas x & y - “Na nossa escola há momentos de partilha com as novidades do fim de semana.”
2 - “Na vossa escola existe berçário? Existem bebés?”	“Sim. A nossa escola tem dois berçários. Existem muitos bebés na nossa escola. Quando não havia Covid, podíamos ir ajudar as educadoras das salas com esses bebés. Agora, temos de esperar que passe para voltarmos à vontade, mas com autorização das nossas professoras.”	Turmas x & y - “Não existe berçário nem existem bebés.”
3 - “Vocês têm de ir todos os dias à escola?”	“A semana tem sete dias, cinco deles, vimos à escola. Segunda-feira, terça-	Turmas x & y - “Precisamos de vir à

<p>Ou podem ficar em casa com os pais? Podemos tirar férias quando quisermos?”</p>	<p>feira, quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira são os dias de escola. Há semanas que há feriados e nesse dia não vimos à escola. Ficamos em casa no fim de semana. Quando ficamos em casa com os pais é porque estamos doentes ou temos alguma coisa mais importante para fazer, como consultas, por exemplo. O ideal é termos férias nas interrupções letivas, mas aqui nesta escola, podemos ir de férias noutra altura se os pais quiserem, desde que justifiquemos as faltas.”</p>	<p>escola todos os dias. Só ficamos em casa quando estamos doentes ou vamos a consultas. Não podemos ir de férias quando queremos para não termos faltas.”</p>
--	--	--

ANEXO XXII – FOTOGRAFIAS VISUALIZADAS NA ESTRATÉGIA 3

Imagem	Descrição da imagem
	<p>Nesta imagem podemos ver um edifício com portas e janelas. É possível observar que tem um piso superior e está limitado com gradeamento e um portão de entrada. Podemos ainda ver uma parte de uma árvore e algumas plantas no exterior.</p>
	<p>Aqui podemos observar dois espaços. Um com areia e alguns pneus coloridos e outro que apresenta ser um espaço para desporto. O chão está com algumas marcações e é possível ver uma baliza. Ainda nesta imagem é possível ver um edifício com algumas janelas.</p>
	<p>Ao visualizarmos esta imagem podemos ver um edifício com um piso superior. No exterior tem ecopontos para a reciclagem, ecopontos para a compostagem, árvores, um cadeeiro, bancos de pedra, e um uma parte do chão é colorido. A limitação do espaço exterior é feita de cimento.</p>



Ao observarmos esta imagem, podemos um corredor e nesse corredor estão diversos cabides identificados com casacos, mochilas e lancheiras. Debaxo dos cabides está uma prateleira com o calçado das crianças. Ainda no corredor se vê duas portas e alguns trabalhos das crianças expostos.



Aqui nesta imagem podemos ver um exterior coberto e limitado por janelas e portas. A calçada é de pedra e as crianças estão a realizar um jogo com balões. No fundo do exterior ainda é possível ver uma mesa de matraquilhos.



Aqui nesta imagem podemos ver diversas mesas individuais e cadeiras todas alinhadas e em fila. Junto das mesas estão as mochilas e as lancheiras das crianças e nas costas das cadeiras estão pendurados os casacos e camisolas. Em cima das mesas está o material escolar, como por exemplo, o estojo com lápis, borracha, afia, régua, caneta, cadernos e manuais escolares. Numa das paredes é possível ver um placar com trabalhos das crianças e na outra uma estante com divisórias. Nessas divisórias podemos ver alguns cadernos e livro.



Aqui podemos observar um quadro de giz, um quadro interativo mesas e cadeiras para as crianças se sentarem de uma forma individual. Estas mesas e cadeiras estão em filas e todas voltadas na mesma direção. Junto às mesas estão as mochilas e as lancheiras das crianças. Nas costas das cadeiras estão pendurados os casacos. Em cima das mesas é possível ver cadernos, manuais escolares e material escolar, como nomeadamente, canetas, lápis e estojos.



Aqui podemos ver um edifício com vários andares. No exterior tem caixotes do lixo e diversas árvores.



Ao visualizarmos esta imagem podemos ver mesas e cadeiras em cima e todas viradas na mesma direção. É possível ver dois projetores, dois quadros de caneta e uma mesa e uma cadeira num piso superior junto aos quadros.



Nesta imagem podemos ver diversos móveis com vários jogos. Uma mesa e cadeiras onde as crianças estão a jogar alguns jogos. O espaço tem muito luminosidade e tem as janelas e a porta de vidro. Nesta imagem também vimos um adulto perto das crianças.



Aqui podemos observar um exterior de uma escola. É visível um escorrega o jogo da macaca. E perceber que o edifício tem dois pisos. O exterior é limitado por paredes de cimento e ainda é visível alguns pneus coloridos com algumas plantas.



Nesta imagem podemos visualizar mesas e cadeiras para duas crianças e estão todas em fila e na mesma direção. Em cima das mesas estão diversos materiais escolares não identificáveis. As mochilas e as lancheiras estão penduradas num cabide nas mesas. Esta sala de aula tem um placar com trabalhos das crianças. Tem dois quadros. Um de giz e outro de caneta. Existe também um projetor e uma televisão.



Ao observar esta imagem podemos ver mesas e cadeiras. Estas estão juntas por grupos de crianças. Aparentam estar em diferentes direções, exceto quando foi tirada a fotografia. Em cima das mesas é possível ver estojos, canetas e lápis. As mochilas das crianças estão penduradas nas costas das cadeiras e na mesa onde está o adulto é visível um computador fixo e diversos papéis. Podemos ainda ver um armário com portas cinzentas com trabalhos expostos e um quadro interativo com projetos. Existe ainda dois quadros, um de giz e outro de caneta.



Nesta imagem podemos ver um exterior de uma escola. Tem um espaço com baliza e cesto de basquetebol. Junto a este espaço tem outro com escorrega e escada. Existem diversas árvores junto ao edifício.



Neste espaço podemos ver mesas circulares e quadradas e cadeiras coloridas. Existem também um móvel com diversos jogos, outro com livros. Vimos também um espelho e pufes. E ainda aparenta existir uma área de faz-de-conta, onde podemos ver uma cozinha de brincar, uma mesa e cadeiras diversos nenucos, uma cama e uma carrinha das compras.



Ao observarmos esta imagem podemos ver várias estantes com livros, vários pufes coloridos, sofás com almofadas e “móveis” com livros.



Nesta imagem podemos ver uma móvel com portas, mesas e cadeiras. As mesas dão para duas crianças e em cima das mesas é visível lápis de cor, estojos e lancheiras. As mochilas estão penduradas nas costas das cadeiras.

Comentários e Observações das Crianças ao longo da Visualização das Imagens

“Esta é a minha escola. A escola da Azóia. Eu sei porque a escola da minha mana é ao lado e os meus pais já me disseram, mas o recreio eu não conheço.” (Criança G);

“Esta escola tem uma televisão, tem o botão verde!” (Criança M);

“Existe uma sala onde as mesas só têm lugar para um menino e outras que têm mesas que dão para dois.” (Criança E);

“Uma escola tem salas com jogos e outras não.” (Criança M).

ANEXO XXIII – ANÁLISE DA IDEIAS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES SOBRE O IMPACTO DAS ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS DE TRANSIÇÃO

(i) Criança M

Categoria	Ideias da 1.ª Fase	Ideias da 3.ª Fase	Diferenças e/ou semelhanças entre as ideias das duas fases
Organização do espaço	- Lápis, livros, livros com letras (subcategoria materiais), cadeiras e mesas individuais (subcategoria mobiliário) - Cinco mesas com	- Escorregas, baloiços, brinquedos, lápis, livros canetas (subcategoria materiais), cadeiras e mesas individuais (subcategoria mobiliário)	- Mais materiais tais como, escorregas, baloiços e brinquedos e canetas - Manteve o mobiliário

	<p>uma criança em cada. três à frente, duas atrás e uma sala para as crianças lerem (subcategoria disposição do espaço interior).</p>	<p>- Mesas individuais espalhadas pela sala e a mesa da professora à frente das mesas das crianças (subcategoria disposição do espaço interior)</p> <p>- Um baloiço ao lado de um escorrega (subcategoria disposição do espaço exterior).</p>	<p>- Existência de espaço exterior.</p>
Intencionalidade	<p>- Serve para ler e escrever.</p>	<p>- Serve para ler, escrever e aprender os números.</p>	<p>- Acrescentou uma componente do currículo (matemática).</p>
Aprendizagens realizadas no 1.º CEB	<p>- Aprender a ler, a escrever, brincar e “ouvir os passarinhos a cantar” (subcategoria componentes dos currículos português e aprendizagens holísticas).</p>	<p>- Aprender a ler, a escrever, os números e brincar à apanhada (subcategoria componentes dos currículos português e matemática e aprendizagens holísticas).</p>	<p>- Acrescentou uma nova aprendizagem (os números)</p> <p>- Especificou as suas brincadeiras.</p>
Organização do tempo	<p>- Tempo de recreio e tempo para ir almoçar.</p>	<p>Não refere evidências</p>	<p>- Não fez referência na 3.ª fase.</p>
Intervenientes	<p>- Muitas professoras no 1.º CEB, mas no desenho só tem uma figura humana com mais dimensão (subcategoria pessoa de referência)</p> <p>- Outras crianças (subcategoria outras pessoas).</p>	<p>- A sua professora, outras professoras</p> <p>- Crianças da sua sala (subcategoria pessoa de referência e outras pessoas).</p>	<p>- Alteração da quantidade da pessoa se referência</p> <p>- Manteve a ideia de outras pessoas.</p>

Função dos docentes	- Ajudam as crianças na realização dos grafemas.	- Ajudam as crianças na realização dos grafemas dos números e auxiliam na leitura e na escrita das crianças.	- Acrescentou mais funções aos professores do 1.º CEB que estão relacionadas com as aprendizagens das crianças.
Fontes de informação	Não revela evidências	- A criança revela que foi através da escola da EPE (subcategoria educadora/mestranda).	- Na 3.ª fase conseguiu responder à categoria.
Emoções	Não revela evidências	Não revela evidências	Não houve quaisquer alterações.
Grau de dificuldade	- Mais difícil em comparação com a EPE (subcategoria difícil).	- Mais difícil em comparação com a EPE, “porque tem muitas letras e tem muitos desafios” (subcategoria difícil).	- Acrescentou justificação à sua resposta.

(ii) Criança E

Categoria	Ideias da 1.ª Fase	Ideias da 3.ª Fase	Diferenças e/ou semelhanças entre as ideias das duas fases
Organização do espaço	- Escorregas, quadro de giz (subcategoria materiais), cadeiras e mesas para duas crianças (subcategoria mobiliário) - Duas mesas lado a lado e um quadro à frente das mesas	- Quadros, brinquedos, livros (subcategoria materiais), cadeiras, mesas e uma prateleira para os livros (subcategoria mobiliário) - Mesas umas ao lado das outras. À frente uma a mesa dos jogos e	- Mais materiais tais como, escorregas, baloiços e brinquedos e canetas - Mais mobiliário, como nomeadamente,

	(subcategoria disposição do espaço interior).	a uma prateleira dos livros e um quadro de giz (subcategoria disposição do espaço interior) - Árvores nos dois lados da escola e gradeamento (subcategoria disposição do espaço exterior).	prateleira dos livros - Existência de espaço exterior.
Intencionalidade	- Serve para aprender “coisas” e para aprender a ler e a escrever.	- Serve para aprender “coisas” e para aprender a ler e a escrever.	Nesta categoria não houve quaisquer alterações.
Aprendizagens realizadas no 1.º CEB	- Aprender a ler e a escrever no 1.º CEB (subcategoria componentes do currículo português) - Andar de escorrega (subcategoria aprendizagens holísticas).	- Aprender a ler e a escrever no 1.º CEB (subcategoria componentes do currículo português) - Brincar (subcategoria aprendizagens holísticas).	- Manteve as aprendizagens - Na 3.ª fase não especificou as brincadeiras.
Organização do tempo	- Às vezes fora da sala de aula - Uma pausa para brincar na rua.	Não revela evidências	- Não fez referência na 3.ª fase.
Intervenientes	- Professoras e crianças grandes CEB (subcategorias pessoas de referência e outras pessoas).	- Professoras (subcategoria pessoa de referência) e “amigos” (subcategoria outras pessoas)	- Manteve a pessoa de referência - Mudou só o termo como se refere às crianças.

Função dos docentes	- “Ajudam a aprender a ler e a escrever”.	- “Trabalha e aprende coisas com os meninos”.	- Acrescentou uma função
Fontes de informação	- Mãe	- Mãe e mestrandas	- Manteve a fonte principal, acrescentado uma fonte de informação.
Emoções	Não releva evidências	Não releva evidências	Não houve quaisquer alterações.
Grau de dificuldade	- Mais difícil em comparação com a EPE (subcategoria difícil).	- Mais “difícil, porque tem muitas letras e ler parece ser difícil” (subcategoria difícil).	- Acrescentou justificação à sua resposta.

(iii) Criança P

Categoria	Ideias da 1.ª Fase	Ideias da 3.ª Fase	Diferenças e/ou semelhanças entre as ideias das duas fases
Organização do espaço	<ul style="list-style-type: none"> - “Cadernos para escrever”, um quadro, um cesto com brinquedos (subcategoria materiais), mesas e cadeiras (subcategoria mobiliário) - Mesas lado a lado, um quadro com letras e um cesto com brinquedos 	<ul style="list-style-type: none"> - Balizas (subcategoria materiais), mesas individuais e cadeiras com fotografias das crianças para as mesmas saberem o seu lugar e pufes (subcategoria mobiliário) - Exterior à frente da 	<ul style="list-style-type: none"> - Menos materiais, verbalizando só as balizas - Deu mais pormenores em relação mobiliário, como nomeadamente, “cadeiras com fotografias das

	(subcategoria disposição do espaço interior).	escola, árvores, relva e uma baliza para jogar futebol (subcategoria disposição do espaço exterior).	crianças para as mesmas saberem o seu lugar” - Existência do espaço exterior.
Intencionalidade	- Serve para aprender a escrever.	Não revela evidências	- Não houve evidências na 3. ^a fase.
Aprendizagens realizadas no 1.º CEB	- Aprender, as letras, a ler e a escrever (subcategoria componentes do currículo português) - Brincar (subcategoria aprendizagens holísticas).	- Aprender a ler, a escrever (subcategoria componentes do currículo português), - Brincar e realizar jogos, como por exemplo, “jogar à mímica e também aquele jogo das argolas” (subcategoria aprendizagens holísticas).	- Manteve as suas aprendizagens - Especificou as brincadeiras
Organização do tempo	- Sempre dentro da sala de aula.	Não revela evidências	Não houve evidências na 3. ^a fase.
Intervenientes	- Uma professora (subcategoria pessoa de referência) - O primo e outras crianças (subcategoria outras pessoas).	- “Alguns amigos aqui da escola, porque eles vão para a [mesma] escola”.	- Não referiu a figura de referência - Manteve a ideia dos outros intervenientes.
Função dos docentes	- Ajudar as crianças a escrever as letras.	- Realizam diversos trabalhos.	- Manteve a função, uma vez que ajudar as crianças também faz parte do trabalho do docente.
Fontes de	Não revela evidências	- Pais, educadora de	- Conseguiu

informação		infância responsável pelo grupo de crianças e mestradas.	identificar como é que obteve a informação acerca do 1.º CEB
Emoções	Não revela evidências	Não revela evidências	Não houve quaisquer alterações.
Grau de dificuldade	- Mais fácil do que a EPE (subcategoria fácil).	- Mais fácil do que a EPE, “porque é mais fácil aprender as letras” (subcategoria fácil).	- Acrescentou justificação à sua resposta.

(iv) Criança G

Categoria	Ideias da 1.ª Fase	Ideias da 3.ª Fase	Diferenças e/ou semelhanças entre as ideias das duas fases
Organização do espaço	Um quadro (subcategoria materiais), mesas e cadeiras (subcategoria mobiliário) - Três mesas individuais umas atrás das outras e um quadro com números (subcategoria disposição do espaço interior).	- Jogos, um quadro (subcategoria materiais), cadeiras e mesas (subcategoria mobiliário) - Quatro mesas individuais umas atrás das outras e um quadro na parede (subcategoria disposição do espaço interior).	- Mais um material, que foi os jogos - Mais uma cadeira ao mobiliário.
Intencionalidade	- Serve para as crianças não fazerem “disparates” e não podem sair da cadeira.	Não revela evidências	- Apesar de não ter verbalizado nada na última fase, a criança aparenta ter uma evolução de conhecimento ao

			1.º CEB.
Aprendizagens realizadas no 1.º CEB	<ul style="list-style-type: none"> - “aprender a ler e a escrever palavras que os pais não sabem”, “contar até “300 e contar 5+5” (subcategoria componentes do currículo português e matemática) - Brincar (subcategoria aprendizagens holísticas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender coisas novas, como por exemplo, a aprender a ler e a escrever. - Brincar e “vir cá fora escrever” (subcategorias componentes do currículo português e aprendizagens holísticas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Menos uma aprendizagem (matemática) - Acrescentou que pode escrever na rua também.
Organização do tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Uma pausa para brincar lá fora. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Cá fora escrever”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manteve o pensamento de organização de tempo que pode ser utilizado em diferentes contextos.
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> - “Muitas professoras e pessoas altas e pessoas pequenas” (subcategorias pessoas de referência e outras pessoas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Outras crianças de outras salas, crianças que não conhece (subcategoria outras pessoas) e os professores (subcategoria pessoa de referência). 	<ul style="list-style-type: none"> - Não houve alterações
Função dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - “Escrevem no quadro e ensina a contar até 300 e “manda contar 5+5””. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Dizem letras e as crianças têm que adivinhar palavras que começam com a letra que a professora disse”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manteve as funções do professor do 1.º CEB.
Fontes de informação	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação <i>Youtube</i> (subcategoria internet). 	<ul style="list-style-type: none"> - “mãe” (subcategoria família) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferença nas respostas sobre como obteve conhecimento

		- Educadora e Mestradas (subcategoria).	acerca do 1.º CEB.
Emoções	- “eu tenho medo, um bocadinho, porque se a professora me vê a fazer alguma coisa com os amigos ela vem-me dar com (...) sabes (...). Com a régua” (subcategoria menos positivas).	Não revela evidências	Apesar de não ter verbalizado nada na última fase, a criança aparenta ter uma evolução de conhecimento em relação às emoções que sentia com a ida para o 1.º CEB.
Grau de dificuldade	- Mais difícil do que a EPE (subcategoria difícil).	- Mais difícil do que a EPE, “porque ela [a professora] escreve e nós não sabemos o quê” (subcategoria difícil).	- Acrescentou justificação à sua resposta.

