



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Susana Raquel Oliveira Lopes

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2017

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Susana Raquel Oliveira Lopes

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2017

Agradecimentos

O presente relatório foi o culminar de muitas horas de entrega e empenho. Tudo isto não seria possível sem o apoio de amigos, da família e de vários professores que acompanharam o meu percurso, nos melhores e piores momentos.

Primeiramente quero agradecer a todas as crianças que fizeram parte deste percurso e que me permitiram entrar nas suas vidas, estando sempre disponíveis para mais um abraço ou um beijo. Foram elas sem dúvida que me fizeram continuar, suavizando as dificuldades.

Agradeço às instituições que me receberam, enquanto estagiária, e me fizeram sentir parte da família, disponibilizando-se sempre. Agradeço, também, à Escola Superior de Educação de Bragança e aos seus professores, que me acolheram, que se preocupam e tentaram contribuir, da melhor forma, para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha supervisora de Educação Pré-Escolar, Professora Doutora Evangelina Bonifácio, a quem um simples obrigado se torna insuficiente, pela sua sabedoria e acompanhamento permanente.

À minha supervisora de 1.º Ciclo do Ensino Básico e orientadora Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro, agradeço pela disponibilidade, conhecimento científico, delicadeza e incentivo ao longo de todo o percurso.

Agradeço à minha amiga, confidente, Sílvia Pires que, sem dúvida, foi quem me sustentou, ergueu e motivou ao longo destes cinco anos. Esteve sempre presente com a palavra certa para me fazer continuar.

À minha mãe, aos meus irmãos, obrigada, pela presença, pelo carinho, por tudo, e que, mesmo nas discórdias não me deixam desistir. É por eles que tudo faz sentido.

Aos meus tios e tias, ao meu Chiquinho, à minha Zefinha e ao meu avô Fim, que sempre estão presentes, com incentivo permanente, dando-me esperança para cortar a meta, tornando-a mais ternurenta.

Um obrigada, especial, às minhas três companheiras de vida com quem sempre poderei contar e que sempre me vão acompanhar, à Lisa, à Sal e à Diana, de sempre, para sempre.

A ti João, pelo companheirismo e pela caminhada que percorremos juntos.

Por último ao meu pai, que acompanhou este percurso e continuará a acompanhar.

A todos, por igual, obrigada, por Tudo!

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrado no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Neste relatório procurámos apresentar e refletir sobre Experiências de Ensino-Aprendizagem (EEA) variadas e relevantes, desenvolvidas com as crianças ao longo da PES. A prática pedagógica realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, com um grupo de dezoito crianças da Creche, (dois anos de idade) e com um grupo de vinte e seis crianças na Educação Pré-Escolar, (cinco anos de idade). Por fim, estivemos em contacto com um grupo de vinte e uma crianças do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (seis e sete anos de idade). Em cada contexto procurámos desenvolver EEA tendo em conta a articulação curricular, os interesses das crianças, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem. Para tal, orientámos a ação educativa pelos documentos oficiais, Princípios Educativos em Creche, as Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e os Programas e Metas de Aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrando o tema “As transições entre níveis/ciclos educativos”. Neste sentido, procurámos dar resposta à seguinte questão problema: Como construir processos de transições educativa de qualidade a partir das perceções das crianças? Assim, considerámos pertinente definir os seguintes objetivos: (i) conhecer a perceção das crianças sobre a transição entre ciclos; (ii) perceber o papel dos intervenientes no momento de transição entre ciclos; (iii) analisar as perspetivas das crianças sobre a próxima etapa formativa; (iv) identificar estratégias que facilitem a adaptação das crianças em cada etapa formativa; (v) desenvolver competências que facilitem o processo de transição entre ciclos.

Como metodologia optámos por uma investigação qualitativa, com recurso à observação participante, às notas de campo, produções das crianças, aos registos fotográficos e de áudio, a grelhas de registo de observação e entrevistas às crianças dos diversos contextos. Os dados analisados permitiram concluir que as crianças perspetivam a transição como algo positivo, que suscita entusiasmo, mas também, inquietação, identificando diferenças entre a EPE e o 1.º CEB. O presente trabalho pode constituir uma reflexão sobre as estratégias e os intervenientes que podem facilitar a transição das crianças para diferentes contextos.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Creche; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Experiências de Ensino-Aprendizagem e Transição entre ciclos.

Abstract

This report was carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice (PES), integrated in the course curriculum of the Master's Course in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, of the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança.

In this report, we sought to present and reflect on varied and relevant Teaching-Learning Experiences (EEA) developed with children throughout PES. The pedagogical practice was carried out in a private non-profit Institution of Social Solidarity (IPSS), where we contacted with a group of eighteen children of the Day Care Center (two years old) and a group of twenty-six children in Pre-School (five years old). Finally, we were in contact with a group of twenty-one children from the first year of 1st Cycle of Basic Education (six and seven years old). In each context, we tried to develop EEA taking into account the curricular articulation, the interests of the children, attending to the different learning rhythms. To this end, we have guided educational action by the official documents, the Curriculum Guidelines and Learning Goals for Pre-School Education and the Learning Programs and Goals of the 1st Cycle of Basic Education (CEB), integrating the theme “Transitions between educational levels/cycles”. For that matter, we aimed to answer the following problem question: How to build processes of quality educational transitions from the perceptions of children? Thus, we considered pertinent to define the following objectives: (i) to know the children's perception of the transition between education levels/cycles; (ii) understand the role of actors at the time of transition between educational levels/cycles; (iii) analyze children's perspectives on the next formative stage; (iv) identify strategies that facilitate the adaptation of children to each formative stage; (v) develop skills that facilitate the transition process between educational levels/cycles.

As a methodology, we opted for a qualitative investigation, using participant observation, field notes, children productions, photographic and audio records, observation logs and interviews with children from different contexts. The data analyzed allowed us to conclude that the children perceive the transition as positive, which gives rise to enthusiasm, but also, uneasiness, identifying differences between EPE and 1st CEB. This paper may represent a reflection about the strategies and actors that can facilitate the transition of children to different contexts.

Keywords: Supervised teaching practice; Daycare; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Experiences of Teaching-Learning; Transition process between educational levels/cycles.

Siglas

PES - Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE - Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EEA – Experiência de Ensino-Aprendizagem

Índice Geral

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Siglas.....	xi
Índice de figuras.....	xvii
Índice de tabelas.....	xix
Índice de anexos.....	xxi
Introdução	1
1. Enquadramento teórico.	3
1.1. Transição: Adaptação a um novo ambiente.....	3
1.1.1. A transição do contexto familiar para a Creche	6
1.1.2. Transição para a Educação Pré-Escolar	8
1.1.3. A transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
1.2. O papel dos intervenientes no momento de transição	12
1.3. Estratégias facilitadoras de transição entre ciclos ou níveis de ensino	12
1.3.1. Transição para a Creche e para a Educação Pré-Escolar.....	13
1.3.2. Transição para a escolaridade obrigatória	15
1.4. Competências para uma transição positiva.....	17
2. Enquadramento Metodológico.....	21
2.1. Contextualização e Objetivos do Estudo.....	21
2.2. O trajeto da investigação	22
2.3. A investigação qualitativa como opção metodológica	23
2.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	23
2.4.1. Observação Participante	24
2.4.2. Notas de Campo	25
2.4.3. Registos Fotográficos e de áudio.....	25

2.4.4. Produções das crianças	26
2.4.5. Grelhas de registo de observação	26
2.4.6. Entrevistas	27
2.5. Análise e interpretação dos dados	29
3. Caraterização dos contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada	31
3.1. Caraterização do Contexto de Creche	31
3.1.1. Caraterização da instituição.....	31
3.1.2 Caraterização do espaço	32
3.1.3. Caraterização do grupo de crianças.....	33
3.1.4. Organização do tempo/rotina diária	34
3.2. Caraterização do Contexto de Educação Pré-Escolar	36
3.2.1. Caraterização da sala dos 5 anos	36
3.2.2. Caraterização do grupo de crianças.....	37
3.2.3. Organização do tempo/rotina diária	38
3.3. Caraterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
3.3.1. Caraterização da sala do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	40
3.3.2. Caraterização do grupo de crianças.....	41
3.3.3. Organização do tempo.....	43
4. Experiências de ensino-aprendizagem.....	45
4.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito de Creche.....	45
4.1.1. Os coelhos	46
4.2. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar.....	51
4.2.1. Como vai ser a sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	52
4.2.2 Vamos à sala do 1.º ciclo.....	55
4.3. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	60
4.3.1. A árvore generosa.....	60

4.3.2. Consoante X	62
4.3.3. Os animais	65
5. Descrição, análise e interpretação dos dados	71
5.1. Apresentação, análise e interpretação dos dados (entrevistas)	71
5.1.1. Em contexto de Educação Pré-Escolar	71
5.1.2. Em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	77
5.2. Apresentação, análise e interpretação de dados (grelhas de registo de observação)	82
5.2.1. Em contexto de Creche.....	83
5.2.2. Em contexto de Educação Pré-Escolar.....	84
5.2.3. Em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	87
Considerações finais	91
Referências Bibliográficas	95
Anexos	101

Índice de figuras

Figura 1 - Crianças a repetir os gestos da história -----	47
Figura 2 - Manipulação de materiais -----	49
Figura 3 - Manipulação da pasta de moldar -----	50
Figura 4 - Desenho sobre a sala do 1.º CEB -----	53
Figura 5 - Apresentação do desenho -----	53
Figura 6 - Apresentação do desenho -----	54
Figura 7 - Apresentação do desenho -----	54
Figura 8 - Apresentação do desenho -----	54
Figura 9 - Maquete construída pelas crianças -----	55
Figura 10 - Chegada à sala do 1.º CEB -----	56
Figura 11 - Durante a visita à sala do 1.º CEB -----	57
Figura 12 - No final da visita à sala do 1.º CEB -----	57
Figura 13 - Apresentação dos materiais que são ou não atraídos pelos ímanes -----	59
Figura 14 - Ilustração da história “A árvore generosa” adaptada -----	61
Figura 15 - Resolução do algoritmo da adição -----	62
Figura 16 - História construída pelas crianças -----	63
Figura 17 - Transcrição e ilustração da história -----	63
Figura 18 - Quadro de previsões preenchido pelas crianças -----	64
Figura 19 - Construção de figuras com as peças do tangram -----	64
Figura 20 - Manipulação livre das peças do tangram -----	65
Figura 21 - Origamis construídos pelas crianças -----	67
Figura 22 - Organização e apresentação de dados num gráfico -----	68

Índice de tabelas

Tabela 1 - Rotina diária da sala de atividades da sala dos dois anos -----	35
Tabela 2 - Rotina diária da sala de atividades das crianças de cinco anos -----	38
Tabela 3 - Horário da turma MO2-----	43
Tabela 4 - Sinopse do tema I “A Educação Pré-Escolar – Organização e gestão do ambiente educativo” -----	72
Tabela 5 - Sinopse do tema II “A transição entre ciclos: Educação Pré-Escolar – 1.º CEB (expetativas)” -----	74
Tabela 6 - Sinopse do tema I “Transição entre ciclos: Educação Pré-Escolar – 1.º CEB (diferenças)”-----	77
Tabela 7 - Sinopse do tema II “O 1.º Ciclo do Ensino Básico – Organização e gestão do ambiente educativo” -----	79
Tabela 8 - Grelha de registo de observação de competências desenvolvidas nas crianças ---	82

Índice de anexos

Anexo I - Guião da entrevista ao grupo de crianças da Educação Pré-Escolar -----	103
Anexo II - Guião da entrevista ao grupo de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico -----	107
Anexo III - Autorização aos pais das crianças da Educação Pré-Escolar -----	111
Anexo IV - Autorização aos pais das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico-----	113
Anexo V - Transcrição de uma entrevista a duas crianças da Educação Pré-Escolar -----	115
Anexo VI - Transcrição de uma entrevista a uma criança do 1.º Ciclo do Ensino Básico --	119
Anexo VII - Grelhas de análise de conteúdo das entrevistas das crianças da Educação Pré-Escolar -----	123
Anexo VIII - Grelhas de análise de conteúdo das entrevistas das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico-----	145
Anexo IX - Grelha de observação - Competência auto-confiança (Creche)-----	161
Anexo X - Grelha de observação - Competência auto-controle (Creche)-----	163
Anexo XI - Grelha de observação - Competência cooperação (Creche)-----	165
Anexo XII - Grelha da 1.ª observação - Competência auto-confiança (Educação Pré-Escolar) -----	167
Anexo XIII - Grelha da 2.ª observação - Competência auto-confiança (Educação Pré-Escolar) -----	169
Anexo XIV - Grelha da 1.ª observação - Competência auto-controle (Educação Pré-Escolar) -----	171
Anexo XV - Grelha da 2.ª observação - Competência auto-controle (Educação Pré-Escolar) -----	173
Anexo XVI - Grelha da 1.ª observação - Competência cooperação (Educação Pré-Escolar) -----	175
Anexo XVII - Grelha da 2.ª observação - Competência cooperação (Educação Pré-Escolar) -----	177
Anexo XVIII - Grelha da 1.ª observação - Competência auto-confiança (1.º Ciclo do Ensino Básico) -----	179
Anexo XIX - Grelha da 2.ª observação - Competência auto-confiança (1.º Ciclo do Ensino Básico) -----	181
Anexo XX - Grelha da 3.ª observação - Competência auto-confiança (1.º Ciclo do Ensino Básico) -----	183

Anexo XXI - Grelha da 1. ^a observação - Competência auto-controle (1.º Ciclo do Ensino Básico) -----	185
Anexo XXII - Grelha da 2. ^a observação - Competência auto-controle (1.º Ciclo do Ensino Básico) -----	187
Anexo XXIII - Grelha da 3. ^a observação - Competência auto-controle (1.º Ciclo do Ensino Básico) -----	189
Anexo XXIV - Grelha da 1. ^a observação - Competência cooperação (1.º Ciclo do Ensino Básico) -----	191
Anexo XXV - Grelha da 2. ^a observação - Competência cooperação (1.º Ciclo do Ensino Básico) -----	193
Anexo XXVI - Grelha da 3. ^a observação - Competência cooperação (1.º Ciclo do Ensino Básico) -----	195

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório tem como objetivo analisar e refletir sobre a ação educativa realizada em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No nosso entender esta unidade curricular foi fundamental, para nós enquanto futuros educadores/professores, pois permitiu-nos desenvolver o espírito crítico e reflexivo, tanto a nível pessoal como profissional.

Durante a PES recorremos à opinião de educadores e professores para uma melhor escolha de atividades. Utilizamos também os documentos oficiais, como os Princípios Educativos em Creche Orientações Curriculares e Metas para a Educação Pré-Escolar e aos Programas e Metas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma procurámos desenvolver diversas EEA, visando a promoção de experiências enriquecedoras e diversificadas, perspetivando o desenvolvimento global das crianças. Assim, tivemos o cuidado de encarar a criança como um ser ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, dando-lhe o direito de se expressar, tomar decisões e de ser ouvida, com o objetivo de esta se tornar um cidadão autónomo, participativo e ativo. Para tal, procurámos desenvolver EEA integradoras, que respondessem aos interesses e necessidades das crianças, de forma a criar momentos de participação, de cooperação e de partilha.

Pelo explicitado damos importância aos momentos de observação/cooperação, por nos permitirem conhecer as instituições educativas e compreender cada grupo de crianças, de modo a adequar as melhores estratégias de ensino-aprendizagem, em cada momento e em cada contexto. Este período de observação foi fundamental porque nos permitiu estabelecer e refletir sobre a seguinte questão problema: Como construir processos de transições educativa de qualidade a partir das perceções das crianças? Para lhe dar resposta, sentimos a necessidade de estabelecer os seguintes objetivos: (i) conhecer a perceção das crianças sobre a transição entre níveis/ciclos educativos; (ii) perceber o papel dos intervenientes no momento de transição entre níveis/ciclos educativos; (iii) analisar as perspetivas das crianças sobre a próxima etapa formativa; (iv) identificar estratégias que facilitem a adaptação das crianças a cada etapa formativa e (v) desenvolver competências que facilitem o processo de transição entre níveis/ciclos educativos. A escolha deste tema, a perspetiva das crianças sobre a transição entre níveis/ciclos educativos, deveu-se ao facto de termos observado que esta temática era transversal aos diferentes grupos de crianças com que contactámos durante a

PES (Creche, EPE e 1.º CEB). Este tema suscitou-nos alguma curiosidade, e permitiu identificar um conjunto de dificuldades vivenciadas pelas crianças, no processo de transição. Para minorar as mesmas procurámos desenvolver um conjunto de estratégias facilitadoras do processo, com o objetivo de suavizar esta transição entre os diferentes contextos educativos. Para tal procurámos conhecer as perceções das crianças, sobre a transição, pois são elas que vivenciam a mudança de ciclo e que antes o idealizaram, pelo que conhecer e compreender as suas conceções sobre o contexto, foi uma prioridade. Acreditámos que são elas que nos podem ajudar a procurar caminhos para melhorar a educação, onde a transição entre contextos educativos não seja motivo de inquietações, mas sim um momento de progressão e crescimento. No entanto, queremos salientar que considerámos importante a existência de estratégias a pôr em prática pelos intervenientes do processo de transição. Isto porque a vivência contextualizada permite perceber essa realidade de forma plena, aliando o seu sentir ao saber pedagógico do educador/professor e ao saber empírico vivenciado em contexto familiar.

Durante a investigação utilizámos vários instrumentos, tais como: grelhas de registo de observação, notas de campo, registos fotográficos e entrevistas. Estes centram-se na criança e nos momentos vivenciados em cada contexto, relacionados com a problemática, transição entre níveis/ciclos educativos, tendo como foco recolher as vivências e o sentir das crianças, em cada um destes momentos. Consideramos Sarmiento e Pinto (1997), que revelam a importância desta opção em relação à problemática da transição, pois “o olhar das crianças permite revelar fenómenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (p.25). É no aprofundamento destas questões que nos centramos para realizar este relatório organizado em cinco grandes pontos e respetivos subpontos.

O ponto um apresenta um referencial teórico que nos permite conhecer e refletir sobre os processos e factores determinantes no processo de transição entre níveis/ciclos educativos. O ponto dois é pautado por questões relativas à investigação, onde descrevemos e justificamos as opções metodológicas. Num terceiro ponto, optamos por apresentar uma caracterização dos três ambientes educativos onde se realizou a PES. No quarto ponto descrevemos, analisamos, refletimos e fundamentamos cada EEA seleccionada. No quinto ponto, apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos, no decorrer da PES, relacionados com a temática que abordamos neste relatório, transição entre níveis/ciclos educativos. Por último, integramos as considerações finais onde analisamos de forma criteriosa todo o processo de investigação, bem como do trabalho desenvolvido ao longo de toda a PES.

1. Enquadramento teórico

Neste ponto apresentamos o quadro teórico onde pretendemos sintetizar o tema da transição entre níveis/ciclos educativos e como se processa em contexto de Creche, de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Inicialmente apresentamos alguns conceitos que nos permitiram compreender a transição entre ciclos e como esta se processa. Seguidamente descrevemos o processo de adaptação em contexto de Creche, de Educação Pré-Escolar e, posteriormente, como é feita a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ainda neste ponto tornou-se necessário refletir sobre os intervenientes que podem facilitar a transição e sobre as estratégias que dispõem, estando estas bem claras nos documentos oficiais do Ministério da Educação para a EPE, onde nos baseamos. Salientamos e referimos estes documentos na realização de todo o relatório e na prática educativa, visto que focam as transições educativas. Para terminar consideramos relevante compreender que competências podem facilitar, na criança, o processo de adaptação a um novo ambiente educativo.

1.1. Transição: Adaptação a um novo ambiente

Neste ponto focamos alguns itens que consideramos relevantes para fundamentar teoricamente a transição entre ciclos e adaptação a novos contextos. Assim sendo, apresentamos a definição de transição, recorrendo ao dicionário de Língua Portuguesa, que define transição como o “ato ou efeito de passar de um lugar para outro; passagem que comporta uma transformação progressiva” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2008, p.1621). Já Casteleiro (2001) refere que a transição é a “fase ou período intermédio numa evolução ou processo evolutivo (...) elemento que serve de passagem entre dois temas” (p.3611). Considerando as definições apresentadas, encaramos a transição como uma fase de passagem entre contextos, em que é suposto que o indivíduo que transita progrida e evolua.

No âmbito da educação Gonçalves e Damke (2007, citados por Oliveira, 2011), referem que todo o ser “humano tem passagens na vida, que nem sempre pode dominar. Ao deparar-se com tais mudanças, deve haver uma adaptação ao tempo e ao [novo] espaço” (p.18). Transição e adaptação parecem estar intimamente ligados. Desta forma e considerando Rapoport, Sarmiento, Nornberg e Pacheco (2008) podemos designar o termo adaptação como um processo necessário para enfrentar situações novas, como o processo de transição das crianças para um novo nível/ciclo educativo. Assim, é preciso ter em conta que a adaptação escolar é um processo complexo e gradativo, em que o indivíduo precisa de

tempo para se adaptar. Este tempo, necessário para o processo de adaptação, será distinto de criança para criança, implicando que se adequem as estratégias às suas singularidades (Rapoport, 2003). O processo de adaptação à escola pode ser stressante para a criança devido às novas circunstâncias com que se depara, existindo exigências sociais e emocionais, no sentido de que a criança se encontra num novo espaço, com novas rotinas e regras, novos colegas e professores/educadores (Rapoport et al. 2008).

No entanto, Niza (2002) considera que as transições devem acontecer de forma natural, sem nos centrarmos nos aspetos negativos, valorizando as mais-valias advindas dessa transição. Santos (2002) refere, igualmente, que “as transições não têm que ser negativas, pelo contrário, podem constituir uma oportunidade de crescimento” (p.67). Contudo, importa ter em conta que “são momentos em que ficamos mais frágeis” (ibidem, 2002, p.67) mais vulneráveis. Neste sentido, deve ser dada especial atenção às fragilidades e exigências emocionais da criança, no seu período de adaptação e transição, visto que podem surgir descontinuidades capazes de interferir no processo de ensino-aprendizagem e no seu próprio desenvolvimento (Rapoport et al. 2008), sendo o trabalho do educador/professor, fundamental, para atenuar as mesmas. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) as transições podem ser encaradas como momentos em que o indivíduo se depara com experiências de descontinuidade, que pressupõem mudanças nas assunções que o indivíduo tem de si e do mundo, provocando alterações no seu comportamento. Para Fabien e Dunlop (2007) as transições podem ser vistas como tudo o que é capaz de trazer descontinuidades. Contudo, esta descontinuidade se for cuidada e planeada pelos intervenientes, pode alterar-se para momentos de continuidade. Saliente-se, ainda, que a transição implica sempre, independentemente do modo como é concretizada, uma passagem, sair do que é conhecido para enfrentar algo novo, uma mudança. Desta forma, na perspetiva de Castro e Rangel (2004) as transições e as mudanças, com as suas continuidades e descontinuidades que as caracterizam, podem constituir oportunidades de crescimento.

Considerando que as mudanças fazem parte do processo de desenvolvimento humano e, sendo estas “inerentes a cada nível de ensino, a adaptação é um período de transição no qual ocorrerão o desenvolvimento das competências necessárias ao processo” (Oliveira, 2011, p.18), sendo necessário que haja profissionais atentos, para que possam facilitar estas transições. Para promover e facilitar este processo, Cruz (2008), refere que a transição da criança entre níveis/ciclos educativos implica “um processo de adaptação que deve merecer a atenção cuidada e individualizada tanto por parte do estado, [como] da comunidade, dos docentes, do pessoal auxiliar, bem como das famílias” (pp.79-80).

O processo de transição implica que o sujeito se adapte ao que é novo, em que as “crianças e docentes têm de perceber os desafios que lhes serão colocados no nível seguinte para que se possam ir preparando interiormente, mas naturalmente, com a consciência de que as mudanças e as adaptações individuais fazem parte do processo conhecido como Crescer” (Serra, 2004, p.91).

As mudanças, mesmo fazendo parte do processo de crescimento da criança, podem assumir formas diferentes na sua vida. Contudo “a adaptação ao novo meio aparece-nos, assim, como uma preocupação fundamental de todos os que estão envolvidos no processo, preocupação essa que será tanto maior quanto mais pequenas são as crianças” (Serra, 2004, p.119). Tendo em conta que os educadores/professores lidam com crianças que contactam pela primeira vez com a separação, é fundamental conhecer os possíveis impactos da transição e o que se pode fazer para a facilitar. Isto porque as “transições de vida são períodos nos quais novas competências são estabelecidas para lidar com as mudanças e incertezas que se apresentam no curso de desenvolvimento” (Maturano, 2008, p.80). A transição é vista como um momento importante na vida de todos os seres humanos em desenvolvimento, facto que orienta a nossa reflexão, cuja ênfase se direcciona para o desenvolvimento da criança e para a sua capacidade de adaptação aos diferentes contextos, dos quais destacamos o contexto educativo.

Tendo em conta as definições apresentadas, anteriormente, sobre a transição, consideramos que esta ocorre em vários momentos da vida da criança, nomeadamente quando passa do contexto familiar para a Creche, para a Educação Pré-Escolar e posteriormente para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, pretendemos refletir sobre o processo de transição e a sua articulação entre estes diferentes contextos educativos. Desta forma, na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 refere-se que “a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino” (p.6). Assim sendo, é importante que cada contexto opere de forma sincronizada com os restantes, para que exista articulação entre eles.

Recordando novamente Casteleiro (2001), este define articulação como “o ponto de união entre as peças de um aparelho ou máquina” e articular significa “juntarem-se dois ou mais elementos para funcionar em conjunto ou formar um conjunto”, é “adaptar, juntar, unir” (p.368). Partindo dos conceitos apresentados podemos considerar que os diferentes contextos escolares devem unir-se, podendo trabalhar juntos, de forma articulada, visando o bem-estar

das crianças, sendo estes considerados meios facilitadores, nesta articulação entre níveis/ciclos educacionais.

As crianças, nos diferentes momentos da sua vida, estão sujeitas a descontinuidades que podem provocar, nas mesmas e nas famílias, sensações de stress e angústia. Assim,

a primeira grande mudança surge, normalmente, quando a criança deixa de estar sob os cuidados da mãe e vai para a creche. Vem, depois, a entrada no jardim-de-infância que constitui, também, uma descontinuidade, mesmo para as crianças que frequentaram a creche. Para estas, significa, normalmente, a mudança de instalações e de educadora. Para as que frequentaram pela primeira vez uma instituição, esta mudança torna-se a primeira descontinuidade em relação ao ambiente familiar (Serra, 2004, p.119).

Neste sentido, procurámos conhecer como se processa a transição entre cada contexto, tendo em conta que o percurso das crianças se situa “entre duas transições: o seu início corresponde a uma transição do meio familiar, ou da creche, para o jardim-de-infância, e o seu final a uma transição para a escolaridade obrigatória” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.97), pelo que nos parece relevante analisarmos os reflexos que a mesma tem em cada um dos contextos.

1.1.1. A transição do contexto familiar para a Creche

Neste ponto iremos centrar-nos na fundamentação teórica que nos permitirá perceber o que alguns autores referem sobre a transição das crianças entre o contexto familiar e o contexto educativo Creche e as vivências das crianças nesses mesmos contextos.

É importante perceber como é feito o atendimento à criança, sendo que este deve ter uma intencionalidade educativa que promova o seu desenvolvimento e aprendizagem, permitindo também ao(à) educador(a) “despistar problemas sem, contudo, privilegiar uma escolarização precoce” (Matos, Silva, Neves, Martins, Tavares, Matos & Banza, 2010, p.45). Neste sentido é importante criar ambientes educativos estimulantes e potencializadores do desenvolvimento global da criança. Em todos os momentos existem preocupações com o ambiente educativo e com a sua organização, para que este possa garantir bem-estar, cuidados e momentos de prazer e exploração. Isto porque, o brincar é um modo e uma forma de a criança conhecer e explorar o seu próprio mundo,

além de lhe permitir conhecer a sua realidade, o brincar permite à criança desenvolver-se e estabelecer relações de afecto com o outro. E este crescimento e

amadurecimento potenciado pelo brincar verifica-se ao nível do desenvolvimento global da criança, nas suas mais diversas competências (Homem, Gomes & Montalvão, 2009, p.43).

É primordial dar tempo à criança para brincar e manipular, tendo em conta que isso a estimula e a desenvolve a vários níveis.

Os momentos de chegada e de partida das crianças à instituição, em Creche e restantes contextos são, também, uma questão que requer cuidado. Isto porque é uma nova experiência e, por norma, é o primeiro momento de separação entre a família e a criança. Assim sendo, deve promover-se uma transição suave e tranquila, procurando excluir das vivências das crianças momentos de tristeza ou de abandono. Nesta linha de pensamento, Post e Hohmann, (2011) referem que as crianças “ao tomarem consciência de que os pais podem desaparecer, têm receio de que estes possam não voltar” (p.211). Cabe à comunidade educativa e às famílias ajudar a criança pois, “lidar com estes rituais de uma forma bem-sucedida constitui uma base sólida para as crianças aprenderem a lidar com as chegadas e partidas de familiares e de amigos pela sua vida fora” (Post & Hohmann, 2011, p.210). Todos os adultos devem envolver-se nestes momentos, atendendo a que “o sucesso das transições não depende da «prontidão» da criança individual em processo de transição, mas da «prontidão» de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita” (Oliveira-Formosinho, Monge & Formosinho, 2016, p.13).

No entanto, o papel do educador é fulcral, neste momento, tanto para estabilizar e acalmar a criança, como para tranquilizar as famílias, garantindo-lhes segurança e confiança. Post e Hohmann (2011) mencionam que “aos poucos, com a passagem do tempo, com paciência e atenção dos educadores para com os sentimentos envolvidos, tanto as crianças como os seus pais ganham confiança nos membros da equipa e em si próprios” (p.216), sendo capazes de tornar mais naturais os momentos de chegada e partida. As transições que ocorrem da família para a Creche e vice-versa, vão-se tornando mais harmoniosas, sendo importante que as crianças “saibam quando os pais partem e voltam ao infantário” (Post & Hohmann, 2011, p.218). No entanto, existem alguns pais que tentam sair de forma despercebida, distraindo a criança.

A transição é um processo complexo para todos, pois tal como referem Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016) “as interações, a comunicação, as relações entre contextos de vida da criança são uma construção progressiva” (p.37). Salientando esta ideia, Post e Hohmann (2011) reforçam que a comunicação acerca da separação deve acontecer de

forma rotineira e clara pois, a dificuldade que a criança tem em ouvir o “adeus” da família, será menor, ao invés de se sentir “traída pela mãe ou pelo pai que a deixaram sem a avisar” (p.218). Este processo não tem apenas como objetivo facilitar o momento de transição da criança, mas também de lhe proporcionar bem-estar e tranquilidade, “criando uma vivência positiva do lugar de vida que é a creche” (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016, pp.50-51).

Considerando a transição como um processo Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016) referem que este se cria “numa pedagogia da lentidão porque vivida aos ritmos de cada um, uma confiança fundante que ajuda ao reconhecimento de que a pertença a este espaço é positiva. Criam-se expectativas de pertença positivas para as crianças e famílias. Desenvolve-se o pertencimento” (p.51). Deseja-se que esta caminhada portadora de desafios para todos os intervenientes (crianças, famílias, educadoras e auxiliares) beneficie de uma teoria educativa consistente que guie o processo de crescimento da criança desde o primeiro momento e que se criem relações e interações entre todos, partilhando o mesmo referencial pedagógico onde se incluem “as diferenças e se celebram as semelhanças” (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016, p.51). Tendo em conta que este é um processo demorado, é importante que se faça dele um momento de aprendizagem, em que a criança se adapta gradualmente a um novo espaço e grupo, sentindo-se parte integrante dele.

Finalizando, é necessário ter em conta que no mundo atual estamos sujeitos a múltiplas transições de diversos tipos e, como tal, é importante apoiar desde cedo, as crianças nestes momentos, desmistificando e desconstruindo, de forma natural, estes desafios que só poderão ser benéficos para elas e para quem a rodeia. Assim, procura-se que este processo permita uma passagem suave, controlada pela instituição, transformando as mudanças de nível/ciclo educativo em transições significativas. Para tal é imperativo que se estructure um percurso educativo para as crianças dos 0 aos 12 anos (Roldão, 2008). Como referido, a transição entre ciclos ou níveis educativos deve ocorrer como um percurso e não como um momento pontual.

Existindo distintas transições, no ponto subsequente será abordado o mesmo tema, mas para o contexto de Educação Pré-Escolar.

1.1.2. Transição para a Educação Pré-Escolar

Existem pais que, devido às circunstâncias, têm necessidade de colocar as crianças na Creche, desde cedo. Outros pais optam pelas amas ou avós. Mas na realidade chega-se a um momento em que a criança irá entrar no Jardim de Infância. Quando a primeira separação da

criança acontece na entrada para a Educação Pré-Escolar é possível que esta tenha reações menos positivas. Neste sentido, é importante salientar que “este momento produz alterações profundas no mundo da criança” (Marques, 2012, p.1), pois a criança já terá três ou quatro anos de idade e as suas referências educativas foram os familiares ou a ama. A criança já tem regras, experiências e atitudes, que a ajudam a viver em sociedade. Ao contactar com o Jardim de Infância, pela primeira vez, a criança vê-se obrigada a colocar em prática essas aquisições. Se a criança já tiver alguma autonomia irá facilitar a sua adaptação. Pois, como refere Marques (2012) “as regras podem ser um pouco diferentes, mas não deixam de ser regras, e se está à partida habituada a cumpri-las não irá estranhar” (p.1). No entanto deverá existir alguma preparação e comunicação, por parte dos pais com a criança, sobre como será a nova escola e até conhecer o espaço, previamente, papel importante dos pais, neste momento de transição.

Relativamente à adaptação da criança à EPE, Azevedo (2011) refere que “sendo este um ambiente novo para ela e, principalmente, se vai pela primeira vez para uma instituição, é análogo à adaptação à creche” (p.31). Assim os sentimentos negativos que a criança poderá sentir ao ir para a Creche poderão ser os mesmos quando for pela primeira vez para a EPE, pois não terá a presença constante da ama ou da família, pois como refere Felipe (2001) ao entrar na

pré-escola a criança se depara com um novo ambiente composto de adultos e crianças com os quais ela nunca interagiu. O distanciamento da família por longas horas do dia e a inserção em um novo ambiente, com rotinas específicas, exigirão da criança uma grande capacidade de adaptação (p.21).

Neste sentido, Azevedo (2011) menciona que “o processo de adaptação consiste no período em que a criança vai, gradativamente, separando-se dos pais e do ambiente familiar para enfrentar uma situação nova que é o jardim-de-infância” (p.22). Assim, a sua adaptação pode ocorrer de duas formas “activamente, conquistando o ambiente, sendo feliz; [ou] passivamente, suportando o ambiente, sofrendo, sendo infeliz (Pereira, 1998, citado por Azevedo, 2011, p.22).

Nesta contextualização consideramos pertinente aprofundar a transição para o ciclo subsequente (1.º CEB), recorrendo a vários autores cujos pensamentos apresentamos de seguida.

1.1.3. A transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Educação Pré-Escolar passou a integrar a primeira etapa da Educação Básica com a publicação da Lei-Quadro da EPE (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro), consagrando objetivos pedagógicos fundamentais a desenvolver com as crianças. É importante encarar a EPE numa perspetiva de continuidade educativa, em estreita ligação com o 1.º CEB, pressupondo-a como “a base do processo de educação ao longo da vida” (Silva, 2001, citado por Serra, 2004, p.70). Assim sendo, cabe à EPE organizar atividades que desenvolvam competências na criança a nível pessoal e social, formando cidadãos conscientes, fomentando oportunidades de inclusão na sociedade. Tendo em conta a educação ao longo da vida, em que os sujeitos estão em constante evolução, é necessário que as crianças adquiram a “capacidade de aprender a aprender” (Folque, 2008, citado por Vasconcelos, 2009, p.50). Neste contexto aprendem a aprender criando oportunidades na sua entrada no 1.º CEB, onde se proporcionam, igualmente, estratégias promotoras do sucesso educativo.

A entrada para o 1.º ano de escolaridade, integra na nossa cultura um marco importante, histórico. É um momento de transição marcante na vida das crianças, uma vez que assinala o começo da relação com um novo sistema organizado e significativo (Relvas, 1996). A entrada para o 1.º CEB é importante para as crianças. Estas deparam-se com novas regras e rotinas. São estabelecidas novas relações quer com os professores, quer com os seus pares, que serão fundamentais para a criança desenvolver competências sociais e de autoconhecimento, entre outras (Relvas, 1996).

Neste sentido destaca-se a importância de existir continuidade entre os diferentes níveis educativos, parafraseando Zabalza (2004, citado por Cruz, 2008) “a ideia de continuidade está subjacente à de união, coerência e complementaridade” (p.74) pois pretende-se que exista sequência entre os diferentes ciclos, de modo a que se complementem uns aos outros. No processo de transição há a intencionalidade que cada novo ciclo tenha em conta as aquisições anteriores das crianças, uma vez que a “continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (Marchão, 2002, p.34).

Desta forma, entende-se a continuidade educativa como uma transição positiva que complementa o processo de ensino-aprendizagem, de modo a reforçar a unidade global da ação educativa. Nesta contextualização, para Castro e Rangel (2004) a transição para a escolaridade obrigatória é “vista e sentida como um salto e uma oportunidade: uma oportunidade para crescer, para entrar no mundo dos mais crescidos; para fazer coisas que até

aí não podiam ser feitas (...); para aprender coisas novas; para ganhar um novo estatuto” (p.135). Esta passagem entre a EPE e o 1.º CEB vai ao encontro da ideia de Portugal (1992, citado por Serra, 2004) no sentido de considerar que as transições acontecem “sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito” (pp.77-78), ou seja, o processo de transição implica ir para um local desconhecido, prosseguir, evoluir e crescer com a adaptação possibilitadora de coisas novas. Na mesma linha de ideias, Sim-Sim (2010), encara o processo de transição como algo complexo, e não como um acontecimento pontual, que “implica sempre perda a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes” (p.111), sociais e físicos. No momento de transição da EPE para o nível seguinte, o receio é evidente no comportamento das crianças, devido ao facto de terem de enfrentar novas situações. No entanto, não existe apenas receio, mas também curiosidade e expectativas sobre o próximo nível educativos.

Convém salientar que é necessário que se encare a transição como uma mudança de nível educativo, tornando este momento numa ação natural, em que é necessário que haja articulação e procedimentos estabelecidos e combinados entre os profissionais de educação, visando facilitar a adaptação das crianças ao novo contexto. Com isto pretende-se salientar que sendo a transição um processo necessário, se for encarado com naturalidade não deverá preocupar as crianças.

De realçar que mesmo sendo um processo normal no desenvolvimento da criança, a transição entre a EPE e o 1.º CEB, não é pacífica, pois como refere Torrado (1994) “o antagonismo entre os dois tempos [EPE e 1.º CEB] será sempre conflitual” (p.11). Corroborando a preocupação do autor supracitado, relativamente ao antagonismo entre os dois ciclos, Alarcão (2008) refere que

um dos problemas recorrentemente apontados situa-se na transição da educação pré-escolar para a educação escolar propriamente dita e denota uma falta de articulação intercontextual provocada por duas culturas profissionais isoladas: a dos educadores de infância e a dos professores do 1º Ciclo do ensino básico (p.205).

De acordo com o explicitado cabe aos agentes educativos suavizar o processo de transição, as preocupações e ansiedades das crianças.

Tendo em conta que os agentes educativos são importantes no processo de transição, consideramos relevante reforçar o seu papel no momento em que a criança vivencia esse processo.

1.2. O papel dos intervenientes no momento de transição

Quando se fala em transição entre ciclos ou diferentes níveis educativos, importa refletir sobre quem são ou devem ser os intervenientes que podem facilitar este processo às crianças. Neste sentido, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 salienta que

aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas (p.6).

Torna-se agora crucial refletir sobre o trabalho do educador e professor, sendo que este deve garantir transições com sucesso. Tendo em conta a importância do apoio dos educadores no momento de transição, é fundamental que se preparem as crianças para a entrada na escola ou para a mudança de contexto. Este processo pode ser visto como uma aprendizagem, na medida que pode partir de uma partilha de informações e experiências entre colegas, crianças do novo ciclo e entre famílias (Bronfenbrenner, 1979, citado por Marchão, 2002).

Assim sendo é necessário que haja cooperação entre o educador e o professor do 1.º CEB para promover e criar estratégias facilitadoras de transição, que visem a continuidade educativa. Para tal, é importante ter em conta que a “transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, p.6). Desta forma, parece-nos pertinente referenciar algumas estratégias facilitadoras de transição entre níveis/ciclos educativos.

1.3. Estratégias facilitadoras de transição entre ciclos ou níveis educativos

No que concerne aos processos de transição há que ter em conta que a eles estão conotados uma grande diversidade de emoções, como medo, stress, angústia e alegria. (Sim-Sim, 2010). O educador deve, assim, encontrar estratégias integradas com o intuito de “proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º

CEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Decreto-Lei n.º5220/97, de 4 de Agosto). No referido despacho salienta-se a importância de promover uma continuidade educativa e articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB. No entanto não “são expressos os mecanismos facilitadores dessa transição entre os dois níveis, à excepção do papel relevante que é dado à colaboração com as famílias e ao diálogo entre educadores e professores” (Serra, 2004, p.81). Neste sentido, tendo em conta o papel crucial dos intervenientes no momento de transição das crianças, as OCEPE apontam algumas estratégias facilitadoras, por onde os educadores e professores se podem orientar. Consideramos relevante as estratégias referidas neste documento tendo em conta o Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto, visto que as orientações “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, 1997, p.13).

Nesta perspetiva, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, apresenta algumas estratégias que podem facilitar a articulação entre ciclos:

- Momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e na Escola do 1º CEB;
- Planificação e desenvolvimento de projectos/atividades comuns a realizar ao longo do ano lectivo que impliquem a participação dos educadores, professores do 1º CEB e respectivos grupos de crianças;
- Organização de visitas guiadas à Escola do 1º CEB e ao JI de docentes e crianças como meio de colaboração e conhecimento mútuo (p.6).

Sendo estas estratégias promotoras de uma transição suave, consideramos pertinente apresentá-las mais pormenorizadamente, clarificando-as, relativamente ao momento de transitar para a EPE e posteriormente para o 1.º CEB.

1.3.1. Transição para a Creche e para a Educação Pré-Escolar

As OCEPE (2016) referem relativamente à transição para a Educação Pré-Escolar abrangem as duas possibilidades de transição, em que a criança vem da família ou da Creche.

A participação dos pais/famílias é fundamental neste processo, na medida em que se deve estabelecer com eles uma constante comunicação, antes da entrada da criança para a EPE, pois Silva, et al., (2016) consideram que esta estratégia “favorece a sua integração, uma vez que a perceção dessa relação entre adultos é securizante para a criança” (p.98). Esta

comunicação, permanente, permite ainda que a educadora conheça individualmente cada criança, de forma a obter sugestões para lidar com a mesma. Este contacto prévio que se pode fazer com as famílias permite, ainda, entender o contexto familiar em que vive a criança e compreender as inquietações da própria família, a quem o educador acaba por transmitir confiança (Silva, et al. 2016). Contextualizando, interagir com as famílias desta forma cria uma relação de parceria entre a escola e a família, pois como refere Silva (2016) “trata-se de iniciar uma relação de parceria, individual e colectiva, com as famílias, que constituirá a base de uma comunicação e colaboração” (p.98), que devem ser mantidas durante o tempo em que a criança frequenta a EPE. Sendo a transição um processo, a comunicação com as famílias não é o suficiente. Neste sentido as OCEPE (2016) apontam, também, enquanto estratégia, a comunicação com outros adultos que tenham interferido na educação da criança, de modo a partilhar o trabalho desenvolvido com esta.

Planear o acolhimento da criança, em relação ao nível de estabelecimento e da equipa educativa, pode funcionar também como estratégia facilitadora da transição, de modo a “encontrar estratégias comuns e facilitadoras desse acolhimento” (Silva, et al., 2016, p.99). Planear o acolhimento com o intuito de apoiar cada criança, é importante, colaborando com todos os intervenientes no processo educativo da mesma. Neste sentido, é fundamental observar os comportamentos de cada criança para facilitar a sua integração. Observar as suas ansiedades, preocupações, necessidades e até ser necessário esclarecer uma rotina diária para que a criança compreenda, de forma a ter conhecimento do momento em que a vêm buscar à escola. Para minimizar as ansiedades da criança pode mesmo deixá-la ter consigo objetos pessoais que a confortem (Silva, et al. 2016). Cooperar neste sentido será “encontrar os meios para que cada criança se sinta mais segura e aceite” (Silva, et al., 2016, p.99).

As OCEPE (2016) apontam ainda como estratégia, uma entrada faseada ou progressiva da criança, em que esta pode estar no Jardim de Infância só por algumas horas e gradualmente ir aumentando esse tempo. Esta transição pode também ser feita com a colaboração de crianças mais velhas (Silva, et al. 2016). Em sequência do que foi dito, importa registar que são estratégias que podem facilitar o processo de transição das crianças, o que não significa que organizar o processo educativo desta forma irá garantir o sucesso das mesmas. Pelo explicitado, Silva, et al., (2016) referem que

a diversidade de situações e variedade de reacções das crianças na transição para a educação pré-escolar exigem, assim, uma grande atenção, flexibilidade e sensibilidade

por parte do/educador/a, e uma participação de todo o estabelecimento e das famílias, para encontrar as respostas mais adequadas (p.99).

Assim, importa colaborar com todos os intervenientes do processo educativo, para encontrar e adaptar as melhores estratégias facilitadores de integração num novo contexto.

1.3.2. Transição para a escolaridade obrigatória

Relativamente às estratégias apresentadas para a integração das crianças na Creche e para a Educação Pré-Escolar, consideramos igualmente a preocupação que deve haver com a adaptação das crianças ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, Silva, et al. (2016) referem que deve existir articulação entre os docentes, de forma a refletir, em conjunto, estratégias facilitadoras da transição das suas crianças. Desta forma, Serra (2004) explica que a articulação curricular deve ser entendida como “pontos de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes para promover a transição entre ciclos diferentes” (p.75). Para tal, importa que a equipa de educadores da EPE debatam as estratégias para “decidir, por exemplo, qual e como vai ser transmitida a pais/famílias e professores a informação sobre a aprendizagem realizada por cada criança, ou como assegurar apoio, ou garantir a sua continuidade, para crianças e famílias que necessitam” (Silva, et al., 2016, p.100). Esta situação só se aplicará caso as crianças continuem no mesmo agrupamento. No entanto no caso em que a criança muda de agrupamento, não torna impossível que os educadores e professores do 1.º CEB comuniquem, partilhando informação detalhada e individualizada de cada criança. Como referido, centramo-nos na comunicação e no debate entre educadores e professores do 1.º CEB, assim Silva et al., (2016) refere que “a reflexão prévia e o acordo entre educadores/as do mesmo estabelecimento é importante para debaterem com os/as professores/as os processos e aprendizagens desenvolvidos na educação pré-escolar, partilhando o que uns e outros pensam sobre a pertinência destas aprendizagens, sobre a sua articulação com as aprendizagens do 1.º ciclo e sobre as práticas adotadas” (p.100). Este debate deve, ainda, incluir a organização de estratégias, acordadas por todos e que foquem o objetivo de facilitar a transição e continuidade do processo educativo das crianças (Silva, et al. 2016). Nesta linha de pensamento, destacamos como fundamental a comunicação entre educadores e professores como meio facilitador da transição, estabelecendo formas de promover a articulação, a partilha dos processos desenvolvidos e os progressos pedagógicos das crianças ao longo da EPE. Corroborando esta ideia, Serra (2004) acredita que “o diálogo entre profissionais dos dois níveis pode ser potencializador e

facilitador da articulação curricular e que, através desse diálogo, será possível a concretização de actividades comuns” (p.81), entre os diferentes ciclos educativos. Assim, é ainda fundamental “que as escolas dos diferentes ciclos de ensino desenvolvam entre si um trabalho de maior articulação para facilitar a adaptação de novos alunos aos novos contextos educativos” (Gomes & Carvalho, 2007, p.11).

É importante envolver as crianças no seu processo de transição, pois “as crianças são as protagonistas do processo e o seu papel e expectativas positivas poder ser decisivos para o sucesso da transição (Silva et al., 2016, p.102). Neste sentido, o educador deve conversar com as crianças sobre o seu processo de transição, dando oportunidade a todo o grupo de partilhar as suas expectativas e dúvidas sobre o ciclo subsequente. O diálogo com o educador, em que este transmite uma visão positiva sobre a nova etapa “apoia as crianças a sentirem-se mais confiantes face à transição” (Silva, et al., 2016, p.102). Para além de dar a conhecer a escola do 1.º CEB através do diálogo é importante que as crianças conheçam a escola para onde vão transitar. Familiarizar as crianças com a escola do 1.º CEB é importante e pode ser por iniciativa da família ou em conjunto com o educador e colegas. Contudo, uma melhor familiarização visa mais do que uma visita, devendo ser “uma ação mais continuada e um trabalho conjunto entre educadores/as e professores/as e entre as crianças dos dois níveis de educação” (Silva, et al., 2016, p.102). Desta forma, pode facilitar-se a transição a nível organizacional, em que educadores e professores trabalhem em equipa, promovendo trabalhos e projectos continuados ao longo do ano. Contudo, este trabalho, conjunto, não deve limitar-se a comemorações conjuntas e pontuais (Silva, et al., 2016, p.102). Neste sentido, também Serra (2004) refere o quanto é importante desenvolver projetos em conjunto que permitam à criança uma melhor preparação para conhecer o novo espaço.

Reforçando o importante papel dado à participação das famílias na transição para a EPE, quando esta decorre para o 1.º CEB o seu papel não é descurado. Atendendo que Silva, et al., (2016), referem que

os pais/famílias, enquanto principais responsáveis da educação da criança, têm necessariamente um papel determinante nesta, como em todas as transições. Se a comunicação que o/a educador/a estabelece com os pais/famílias é fundamental para facilitar a transição do meio familiar, ou da creche, para a educação pré-escolar, é também importante para que os pais/famílias tenham um papel ativo no momento da transição para o 1.º ciclo (p.103).

Posto isto, a relação de parceria entre escola e famílias é importante, bem como a relação entre EPE e 1.º CEB. Deve existir uma boa relação comunicacional, onde se apoiem mutuamente de forma a estabelecer as melhores ofertas escolares, as melhores estratégias facilitadoras da transição, bem como a comunicação entre intervenientes sobre o desenvolvimento e progressos das crianças.

1.4. Competências para uma transição positiva

Considerando como fundamental o papel dos intervenientes no momento da transição entre níveis/ciclos educativos e as estratégias que a facilitam, atendemos a algumas das competências que consideramos importante desenvolver nas crianças visando auxiliá-las neste processo.

O conceito de competência assume-se indiretamente como elemento facilitador do processo de transição. No entanto, no que concerne à sua definição Perrenoud, (1999) entende-a como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p.87). Neste contexto, Portugal (2005) defende que as competências se desenvolvem quando no comportamento do indivíduo se incorporam conhecimentos, capacidades, práticas e atitudes. Assim, quando se pretendem desenvolver competências nas crianças, importa que elas consigam mobilizar, em situações significativas, as novas aprendizagens e conhecimentos.

É relevante e importante o desenvolvimento de competências nas instituições educativas, mas nem sempre a escola valorizou este aspecto na aprendizagem das crianças. Em relação à escola estava implícito a aquisição de saberes e de conhecimentos. Atualmente, os objetivos vão para além da aquisição de saberes. Assim, Perrenoud (2005) em relação a esta transformação, refere que “a mudança de linguagem insiste sobre o fato de que não basta acumular saberes, que é preciso ser capaz de transferir, de utilizar, de reinvestir e, por conseguinte, de integrar esses saberes e competências” (p.69). Assim sendo procuramos analisar a mudança da visão da escola, em que esta não serve apenas para transmitir saberes, mas também para capacitar as crianças de competências para usar, na prática, esses saberes. De acrescentar, que “as competências mobilizam conhecimentos, mas não se reduzem a eles. Manifestam-se na capacidade de um sujeito de mobilizar diversos recursos cognitivos para agir com discernimento diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares” (Perrenoud, 2005, p.69). Neste sentido, sendo a transição uma situação complexa e instável, consideramos que desenvolver competências nas crianças é fundamental para uma adaptação suave a um novo contexto.

Ao longo de vários anos considerava-se que para promover uma transição positiva para o 1.º CEB “se fazia através de processos directos de indução, nomeadamente usando fichas de iniciação à escrita e leitura ou exercícios gráficos em linhas ou papel quadriculado” (Vasconcelos, 2008, p.154). Assim, pensava-se que adquirir novos conhecimentos com facilidade, era razão de sucesso na adaptação da criança ao novo ciclo. Atualmente acredita-se que a aquisição de saberes não é indicador exclusivo para transições positivas. Perspetivando o sucesso deste processo é imperativo desenvolver competências socio-emocionais nas crianças. Destas, destacamos a capacidade de a criança comunicar eficazmente, a sua aptidão para a resolução de problemas, a sua estabilidade emocional, que a torne capaz de lidar com a frustração e que tenha uma atitude positiva face à mudança. Estes indicadores assentam no princípio que crianças seguras e confiantes estão mais aptas para encarar os desafios inerentes à escola (Griebel & Niesel, 2003; Fabian & Dunlop, 2007).

Corroborando a ideia de que os conhecimentos não são os únicos indicadores de sucesso no processo de transição, Silva (1997) refere que existem

3 tipos de condições favoráveis para que cada criança possa iniciar o 1.º ciclo com possibilidades de sucesso: as que dizem respeito ao comportamento da criança no grupo, as que implicam determinadas aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática e as que se relacionam com atitudes (p.90).

Nesta linha de pensamento e, perspetivando a promoção de transições suaves, em recentes estudos têm sido apontadas várias competências que visam transições positivas, “à cabeça das quais se encontra a capacidade de *aprender a aprender*” (Vasconcelos, 2008, p.154). Relativamente à capacidade de aprender a aprender as OCEPE (2016) apresentam no glossário uma definição bastante clara, esclarecendo-a como uma

progressiva tomada de consciência da criança de como realiza o seu processo de aprendizagem (o que aprende, como aprende, como ultrapassa dificuldades). Permite-lhe tomar consciência de si como aprendente e desenvolver a capacidade de organizar e regular formas próprias de aprender individualmente e em grupo (gerir o tempo, gerir a informação, resolver problemas, adquirir conhecimentos e aplicá-los em novas situações), promovendo o gosto por aprender, a autoconfiança e a persistência (Silva, et al., 2016, p.104).

As referidas competências facilitadoras de transições suaves são a cooperação, autoconfiança e auto-controle. A primeira refere-se à capacidade que a criança tem para se inserir

e ser aceite num grupo, bem como a sua capacidade de cooperar com os pares em tarefas comuns (Vasconcelos, 2008). A auto-confiança diz respeito à capacidade de as crianças se afirmarem em grupo, sendo esta considerada como decisiva no momento de entrar para o 1.º CEB. Segundo Vasconcelos (2008) é fundamental que o educador crie momentos para a criança desenvolver esta competência, que se descubra a si própria como capaz de exercer poder sobre as coisas. Por fim, o auto-controle permite à criança resistir e lidar com a frustração, desenvolver o seu poder de concentração, motivando para a gestão e aumento da sua capacidade de resiliência. Tal como para Margetts (2002, citado por Vasconcelos, 2008) esta é “uma competência básica de inserção no primeiro ciclo”, pois, durante a transição a criança “precisa de capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração” (p.155).

Corroborando a importância de desenvolver estas competências Silva, et al., (2016) referem que apoiar a transição e assegurar a continuidade entre ciclos/níveis educativos não se prende com a antecipação das aprendizagens do nível seguinte, “trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (p.97). Neste sentido Gomes e Carvalho (2007) consideram que em geral, as crianças mais autónomas, com capacidade de iniciativa e desenvolvidas a nível pessoal e social, encaram de forma positiva os processos inerentes à transição entre níveis/ciclos educativos. Neste sentido estes processos e exigências podem ser encarados como desafios estimulantes.

Em síntese, no que concerne à transição, sendo que esta implica uma passagem de algo conhecido para o desconhecido, é necessário que haja um processo de adaptação ao novo espaço, ao tempo, ao novo ambiente educativo e, claro, a um novo grupo social. No entanto, sendo a transição e a adaptação um processo gradual, é fundamental considerar a criança como um ser individual, que irá viver este processo de forma distinta das restantes. Contudo, evidenciamos a transição como um processo natural à criança, que pode trazer vantagens ou algumas desvantagens. Deste modo, entendemos como crucial ao processo, a existência de intervenientes que apoiem e ouçam a criança sobre as suas vivências e expectativas. No que concerne aos intervenientes facilitadores de transições saudáveis, perspetivamos que estes devem estar atentos a cada criança do seu grupo. Para tal, quer seja a família, ou o educador/ professor deve ter consciência do processo complexo que é a transição, de como este pode ser vivido e a que estratégias recorrer para o facilitar. Centrando

a transição no âmbito educativo, importa salientar que estamos perante vários momentos de transição, relativamente aos níveis e ciclos educativos. Neste contexto, ressaltamos a transição entre a família e a Creche, da Creche para a Educação Pré-Escolar e deste para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que existem aspectos particulares inerentes a cada contexto a ter em conta no momento de transição e adaptação.

Tendo em conta o enquadramento teórico apresentado, consideramos relevante esclarecer o processo metodológico utilizado na recolha e análise dos dados recolhidos, no âmbito da transição entre níveis/ciclos educativos na perspetiva das crianças.

2. Enquadramento Metodológico

Neste ponto serão apresentadas as estratégias metodológicas que sustentaram o presente estudo. Para tal, numa fase inicial apresentamos a problemática em estudo e os seus objetivos. Posteriormente descrevemos os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados. Para finalizar apresentamos o processo utilizado para a analisar os dados recolhidos durante a PES.

2.1. Contextualização e Objetivos do Estudo

O presente relatório aborda a temática da transição entre ciclos na perspetiva das crianças, não só pela influência que tem no seu desenvolvimento global, mas também no seu crescimento emocional. A pertinência do estudo emergiu pelo facto de a PES decorrer em três contextos educativos distintos (Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico), em que vivenciámos questões de transição entre contextos educativos. Desta forma, consideramos relevante incidir sobre este tema devido à descontinuidade educativa que se vive, principalmente no que diz respeito à transição da EPE para o 1.º CEB. Referimo-nos especificamente a estes dois contextos porque parece não se perceber o impacto desta transição, sendo que em poucos meses as crianças passam do estatuto de crianças para o estatuto de alunos (Serra, 2004). Posto isto, formulámos a seguinte questão: Como construir processos de transições educativa de qualidade a partir das perceções das crianças? Após definirmos o objeto de estudo orientámos o mesmo de forma a organizar a investigação, bem como delimitar e salientar o essencial da problemática, de forma a poder definir um referencial teórico já apresentado anteriormente (Coutinho, 2005).

Tendo por objetivo perceber como se processam as transições entre níveis/ciclos educativos, quem as influencia e o que as crianças pensam sobre o processo, recorreremos a uma abordagem exploratória, descritiva e de natureza qualitativa. Para tal foram definidos os seguintes objetivos:

- Conhecer a perceção das crianças sobre a transição entre níveis/ciclos educativos;
- Perceber o papel dos intervenientes no momento de transição entre níveis/ciclos educativos;
- Analisar as perspetivas das crianças sobre a próxima etapa formativa;
- Identificar estratégias que facilitem a adaptação das crianças a cada etapa formativa.
- Desenvolver competências que facilitem o processo de transição entre níveis/ciclos educativos.

Nesta contextualização é necessário ter em conta que o papel dos agentes educativos é fundamental na promoção do sucesso educativo das crianças, pois quando se fala em transição entre ciclos, está implícita a mudança: de contextos; de pessoas; de processos metodológicos ou mesmo de modelos educativos. Assim sendo é imprescindível minimizar as discrepâncias entre os níveis educativos e diluir preocupações inerentes à mudança.

2.2. O trajeto da investigação

Para iniciar este trabalho, a questão primordial centrou-se em saber qual o objeto de estudo, bem como a questão problema, de forma a podermos organizar a trajetória da investigação. Escolher o tema é a base de toda a investigação, tendo em conta que “a identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação (Tuckman, 2005, p.22). Com isto, pretende-se salientar que quando se investiga é fundamental definir o problema de forma clara e que este esteja sempre presente nas ações do investigador. No entanto, como refere Máximo-Esteves (2008), um trabalho desta natureza deve ter como base “um cronograma de previsão do tempo para experimentar, recolher e analisar dados, redigir um sumário das aprendizagens e resultados” (p.83). A investigação e a realização de todo o trabalho decorreram durante um ano letivo.

Neste sentido, para definir a questão problema consideramos o facto de, os três grupos onde decorreu a PES, estarem em fase de transição. Emergiu assim a temática e a principal intenção de dar voz às crianças sobre o contexto onde se encontravam, bem como o contexto para onde iriam transitar.

A segunda fase, após se identificar o objeto em estudo, incidiu na revisão bibliográfica sobre o tema da transição entre os diferentes contextos e ciclos educativos, tal como a influência que podem ter os intervenientes deste processo.

Numa terceira fase, foram pensadas e postas em prática EEA visando desenvolver nas crianças competências sociais facilitadoras do processo de transição, bem como abordar com crianças esse mesmo processo. Tendo em conta que um dos objetivos desta investigação era conhecer a perceção das crianças sobre a transição entre níveis/ciclos educativos, realizámos entrevistas às crianças. No decorrer da prática e das entrevistas recorreremos a diversos instrumentos de recolha de dados, para prosseguir para uma quarta fase. Nessa quarta fase baseamo-nos na análise e interpretação dos dados recolhidos na prática. Momento que nos levou às considerações de toda a investigação, onde procurámos refletir sobre toda a PES, fundamentando-a teoricamente através das diferentes leituras que fomos fazendo ao longo de todo o processo formativo.

2.3. A investigação qualitativa como opção metodológica

Durante o processo de investigação considerou-se um conjunto de informação acerca da sua tipologia e adequação tendo em conta o objeto de estudo. Desta forma destaca-se a análise qualitativa, visto que os dados qualitativos “são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 2003, p.16). Neste sentido e tendo em conta o contexto desta investigação importa salientar que para Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa é considerada a mais adequada para investigar questões escolares.

Segundo os autores supracitados recorrer à investigação qualitativa como metodologia é dar significado e compreender comportamentos interagindo com os outros no seu ambiente/contexto natural. Posto isto, pode afirmar-se que na investigação qualitativa “a fonte directa de dados é no ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 2003, p.47). Neste sentido Denzin e Lincoln (2000) classificam esta investigação como geral, encarando-a como “um conjunto de práticas e material interpretativo que tornam o mundo visível” (p.3). Tal como a investigação indica “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de uma forma minuciosa” (Bogdan & Biklen, 2003, p.49), tentando estudar e analisar os dados reais, tal como os recolhem. Assim, “os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan & Biklen, 2003, p.48). Neste sentido, usar a investigação qualitativa como opção metodológica, orientadora de toda a investigação, pareceu-nos a mais adequada quando o objeto de estudo são crianças.

2.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A investigação qualitativa tem como suporte diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, baseados na descrição e na sua análise rigorosa. Relativamente ao processo de recolha de dados, Bogdan e Biklen (1994) referem que “devemos escutar correctamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes” (p.291). Deste modo, foram seleccionados alguns instrumentos e técnicas de recolha de dados, para poder compreender melhor o objeto em estudo. A escolha dos instrumentos e técnicas que serão explicitados deve-se às restrições a que estamos sujeitos na PES enquanto estagiários, tendo pouco tempo de contacto e à passagem por mais do que um contexto. Quando se efetua qualquer tipo de estudo é indispensável esclarecer os recursos que se irão utilizar na recolha de dados, pois como refere

Ponte (2002) num trabalho investigativo “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p.15). Tendo em conta a temática e o objeto de estudo, consideramos a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos, as produções das crianças e por fim as entrevistas, como os instrumentos e técnicas de recolha de dados adequados. Seleccionámos vários instrumentos de recolha de dados, porque como refere De Ketele e Rogiers (1999), “é raro que um único método de recolha de informações permita por si só fornecer toda a documentação necessária” (p.38). Assim, somos da opinião que conciliar diferentes instrumentos é uma forma eficaz em todo o processo de investigação.

Posto isto, torna-se pertinente clarificar os instrumentos e técnicas de recolha de dados aplicados para desenvolver o estudo aqui presente.

2.4.1. Observação Participante

Tendo em conta que todo o ser humano tem o poder de observar o que o rodeia, nesta investigação pretendemos observar, de forma refletida, perspetivando que as observações que fazemos podem transformar-se

numa poderosa ferramenta de investigação social e em técnica científica de recolha de informação se: a) for orientada e focalizada para um objetivo concreto de pesquisa, previamente formulado; b) planificada sistematicamente em fases, aspectos, lugares e pessoas; c) controlada e relacionada com preposições teóricas; d) submetida a controles de objectividade, fiabilidade e previsão (Moreira, 2007, p.177).

Neste sentido, importa referir que a observação “permite efectuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2005, p.109). Pensa-se, assim, que quando se faz investigação com crianças a observação é um instrumento fundamental para que estejamos atentos a todos os momentos que surgem ao longo do dia, tendo em conta que as crianças estão no seu contexto natural.

A observação participante requer que o investigador interaja com a situação em estudo, desta forma, o observador participa no dia-a-dia do grupo observado, num determinado período de tempo, de forma a tornar-se parte dele. De acordo com o explicitado, Sousa (2005) salienta que “a observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro”

(p.109). Corroborando esta ideia, Moreira (2007) refere que o investigador “insere-se no contexto social e cultural que pretende estudar (...) descobre as suas preocupações e suas esperanças, as suas concepções do mundo e as suas motivações, com o propósito de obtenção de uma «visão de dentro» que permite a compreensão” (p.178).

Tal como a investigação indica, a validade das observações depende essencialmente do seu rigor e descrição, sendo frequentemente baseadas e confrontadas com a experiência de outros investigadores. Sendo que um investigador em campo nunca é apenas, só um observador participante, Moreira (2007) refere que é “simultaneamente um entrevistador ativo, um analista que contrasta, sobre os mesmos temas, os dados produzidos a partir de inquéritos, documentos, observação e experiência participativa” (p.179) e notas de campo.

2.4.2. Notas de Campo

As notas de campo, enquanto instrumento de recolha de dados, tornaram-se relevantes para a concretização deste trabalho, porque revelam “o registo escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”, (Bogdan & Biklen, 1994, p.150), considerando que podem dar origem a um diário sobre a prática do investigador, onde “o investigador anota as suas reflexões” (Vasconcelos, 2006, p.95). Estas devem ser registos claros, em que o investigador descreve os acontecimentos de forma simples, sem criar inferências. Importa referir que quando o investigador é “participante todos os dados são considerados notas de campo: este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, imagens e outros materiais” (Bogdan e Biklen, 1994, p.150).

Salientamos que ao longo da PES registámos observações relevantes, descrevendo-as de forma objetiva e real, não criando ilações ou conclusões, pelo que as notas de campo foram uma ferramenta imprescindível na realização deste trabalho prático. Para as ilustrarmos durante a elaboração deste relatório, recorreremos ao registos fotográficos, servindo como um complemento, como explicitámos de seguida.

2.4.3. Registos Fotográficos e de áudio

Recorreremos aos registos fotográficos ao longo de toda a prática, considerando que estes podem “ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir” (Máximo-Esteves, 2008, p.91), o trabalho descrito, servindo como complemento às notas de campo. Desta forma, funcionaram como documentos facilitadores, usados para refletir, ilustrar e analisar as situações observadas e registadas. De acordo com Máximo-Esteves (2008), “as imagens

registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p.91). Desta forma, o registo fotográfico serviu para clarificar, elucidar e enriquecer o nosso trabalho. Também o registo de áudio foi relevante para a investigação, no sentido de nos permitir gravar as conversas com as crianças, que posteriormente foram transcritas para papel. De salientar, que foi solicitada a autorização prévia dos pais das crianças para serem efetuados os registos.

2.4.4. Produções das crianças

As produções e registos das crianças são um meio para atestar o trabalho das mesmas. Assim sendo, tal como refere Oliveira-Formosinho (2008) “registar é deixar marcas, marcas que retratam uma história” (p.121). Assim, os trabalhos das crianças registam os seus interesses e perspetivas, para serem utilizados como um recurso de análise pelo que deve existir “um processo de organização cuidada, com datação sistemática, [assim] transforma os arquivos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através de tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p.92). Relembrando que a temática desta investigação centra-se nas perceções das crianças sobre a transição entre ciclos, consideramos importante ter em conta as suas produções gráficas relativamente à sua perceção em relação à organização da sala do 1.º CEB. Assim, consideramos “*os desenhos*, como elementos simbólicos, através dos quais as crianças reescrevem plasticamente o mundo” (Ferreira & Sarmiento, s/d, p 24). Neste sentido, privilegiamos os desenhos produzidos pelas crianças na PES como instrumento de recolha de dados.

2.4.5. Grelhas de registo de observação

As grelhas de registo de observação serviram como instrumento de recolha de dados no decurso da PES. Também designadas por grelhas de análise, servem para “registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente seleccionados” (Veríssimo, 2000, p.67). Desta forma, elaboramos três grelhas de registo de observação iguais, que nos permitissem recolher dados nos três contextos, Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, sustentadas em Vasconcelos (2008) consideramos três competências que quando desenvolvidas nas crianças podem facilitar o processo de transição, nomeadamente a cooperação, auto-confiança e o auto-controle. As grelhas de registo de observação foram usadas em contexto real para pudermos compreender e registar as competências facilitadoras de uma transição suave já adquiridas pelas crianças.

Assim, em Creche foram observadas dezoito crianças durante uma atividade dinamizada por nós. Em contexto de EPE observámos vinte e seis crianças no decorrer de duas EEA. Por fim, o grupo de 1.º CEB, constituído por vinte e uma crianças, foi observado durante as três atividades descritas neste relatório.

2.4.6. Entrevistas

A entrevista surge nesta investigação como forma de obter dados junto das crianças da EPE e do 1.º CEB, com o objetivo de conhecer as suas perceções sobre a temática em estudo. Para tal consideramos pertinente entrevistar as crianças sobre o que pensam acerca do contexto onde se encontram e o contexto para o qual vão transitar.

Esta técnica de recolha de dados “é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito” (Sousa, 2005, p.247). No entanto, não se trata de submeter os entrevistados a um interrogatório rígido, mas sim “estabelecer com ele uma conversa amena e agradável” (p.247). Nesta contextualização, Máximo-Esteves (2008) explica que a entrevista é “um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos” (p.92). Com isto pretende-se que a entrevista decorra de forma natural, em que haja partilha de ideias, tendo em conta o objeto em estudo. Tal como aponta Sousa (2005), a entrevista permite que “para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais” (p.247), possibilitando compreender e esclarecer as respostas e o raciocínio do entrevistado.

A entrevista foi considerada a técnica mais adequada para recolher dados, tendo em conta que o nosso principal objetivo é conhecer as perceções das crianças. Sendo elas as principais autoras do processo da transição, importa-nos conhecer as suas conceções, para que possamos interpretar e compreender o modo como interpretam a realidade que experienciam. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) referem que a entrevista é, na maior parte das vezes, “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

Com o intuito de identificar as vantagens de recorrer à entrevista consideramos importante o que sublinha Valles (1997, citado por Silva, 2005), que constata na aplicação da entrevista semiestruturada:

i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas; ii) a possibilidade dos investigadores esclarecerem alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem; iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipótese para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e seleção de outros instrumentos (p.77).

Tendo em consideração as vantagens referidas, consideramos o guião da entrevista como orientador, com o objetivo de não perder o foco do objeto em estudo. Assim, este, serviu de guia, para nos focarmos nos conteúdos relevantes, funcionando como uma conversa planeada. Para tal, o guião (*vide* anexo n.º I) que orientou todo o processo que era composto por seis blocos temáticos: 1. Legitimação da entrevista; 2. Experiências de ensino-aprendizagem; 3. Estratégias de ensino-aprendizagem; 4. Planeamento; 5. Intervenientes do processo educativo e 6. Organização do espaço. Assim, convidámos catorze crianças da EPE a falar sobre o seu Jardim de Infância e suas perceções acerca da escola do 1.º CEB. Para as nove crianças do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB, foi elaborado um novo guião de entrevista (*vide* anexo n.º II), através do qual solicitámos a sua opinião sobre a EPE que frequentaram, bem como expor as diferenças sentidas durante o seu processo de transição para a escola atual. A PES decorreu em três contextos educativos, sendo um deles a Creche. No entanto, neste contexto não recolhemos dados sobre a sua perspetiva relativamente à transição, importa justificar que foi nosso entender junto da educadora cooperante e da nossa supervisora de estágio que atendendo à faixa etária das crianças não se justificava a realização das entrevistas.

Nesta contextualização, pretendemos esclarecer que as entrevistas resultaram como uma conversa, uma partilha de experiências e de opiniões. Estas decorreram num local acordado com as crianças, num ambiente de privacidade, com a preocupação de não haver distrações, procurando ser um local sossegado, propício ao diálogo. Neste sentido, a entrevista constituiu um momento relevante para obter e partilhar informação, onde explicitámos novamente no que consistia a entrevista, permitindo a exploração do gravador, individualmente, pelas crianças. Importa referir, que foi previamente elaborado e entregue aos familiares das crianças um pedido de autorização (*vide* anexo n.º III) para a realização das entrevistas.

Em contexto de EPE considerámos importante que as entrevistas fossem feitas a pares, pois “as crianças ficam mais relaxadas quando estão com um amigo e tendem a entreajudar-se, mantendo-se mais sinceras e lineares” (Spodek 2010, p.1054). Corroborando esta ideia Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) referem que “o entrevistador deverá entrevistar as crianças em pares ou em pequenos grupos” (p.21), atenuando a relação de poder entre criança e adulto, criando um clima mais confortável e informal. Esta escolha, no momento da entrevista, evidenciou vantagens, pois as crianças foram-se ajudando, completando e comparando as suas ideias.

2.5. Análise e interpretação dos dados

Como técnica de análise de dados, elegemos a análise de conteúdo, com o propósito de analisar os dados recolhidos que surgiram do decorrer de toda a investigação. Neste sentido, importa clarificar que a análise de conteúdo “é uma técnica que pretende classificar, descrever, sistematizar e, até, quantificar as categorias de significado, inscritas em corpo documental” (Ribeiro, 2010, p.72). Nesta contextualização, Bardin (2000) defende que a análise de conteúdo visa “obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a influência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

Nesta investigação, seleccionámos a análise de conteúdo como técnica de análise de dados, considerando-a como um procedimento metodológico, que propõe a produção de um texto analítico e que sintetiza os documentos recolhidos. Assim, o investigador após realizar uma interpretação adequada e rigorosa deve definir regras, justificando-se teoricamente (Delgado & Gutiérrez, 1995).

Após a transcrição e organização dos discursos recolhidos nas entrevistas, procedemos à sua leitura atenta e rigorosa. Procedemos a sucessivas leituras, com o intuito de identificar e compreender os temas expressos nos discursos das crianças, identificando passagens explícitas ao tema em questão. De seguida, procurámos unidades de registo temáticas, estratificando o texto. Reagrupando as unidades que surgiram, foi o ponto de partida para identificar categorias e subcategorias consoante a temática.

Para a organização desta análise, seleccionámos os dados pertinentes que surgiram ao longo da PES. A análise de conteúdo foi feita com o máximo de rigor e imparcialidade, para que fosse possível dar resposta à nossa questão problema.

3. Caracterização dos contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada

Neste ponto, consideramos pertinente descrever os contextos educativos onde decorreu a PES, com o objetivo de contextualizarmos em relação ao espaço e grupo onde desenvolvemos as experiências de ensino-aprendizagem que desenvolvemos noutra parte deste relatório.

3.1. Caracterização do Contexto de Creche

No presente tópico será caracterizada a instituição onde decorreu a PES em contexto de Creche, bem como a sala de atividades, o grupo de crianças e a sua rotina diária.

3.1.1. Caracterização da instituição

A instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de Creche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos. Oferecia as respostas sociais de Creche, de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, frequentado por crianças da cidade de Bragança e de aldeias próximas. A referida instituição tem como missão

acolher a vida e fazê-la crescer, contribuindo para uma educação cívica e um aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral, onde coloca cada pessoa como protagonista do seu próprio crescimento/ aprendizagem e mudança. O centro pretende manter uma atitude inovadora, sempre em busca de novas respostas, numa perspetiva de melhoria e mudança (Regulamento Interno Geral, 2016, p.7).

Importa referir o respeito, a fraternidade, fé cristã, responsabilidade, exigência, verdade e alegria, como os valores pelo qual se rege toda a comunidade educativa em questão.

O contexto de Creche era composto por quatro salas. Eram salas agradáveis, funcionais e flexíveis, com brinquedos e materiais diversificados, que proporcionavam às crianças múltiplas manipulações e distintas interações entre adulto-criança, criança-adulto e com os pares. Estas salas eram amplas e com grandes janelas, que permitiam a entrada de luz natural. As salas tinham como recursos humanos uma educadora e uma auxiliar da ação educativa.

A Creche surge com o objetivo de dar resposta às famílias, acolhendo crianças desde os quatro meses até aos três anos de idade. Esta constitui-se como uma das primeiras experiências num sistema organizado, onde a criança está fora do seu ambiente familiar.

Importa salientar que são fundamentais os cuidados de higiene, saúde, segurança e bem-estar. No entanto é crucial o desenvolvimento da autonomia das crianças, a construção de relações afetivas, a estimulação sensorial e o incentivo para o diálogo, tendo em conta o seu desenvolvimento integral.

A instituição aqui mencionada, relativamente ao desenvolvimento do trabalho e organização baseia-se nas “linhas metodológicas do Modelo High-Scope na Creche, de forma a descobrir os melhores meios que, contextualmente, possam justificar as suas intencionalidades educativas, através da concetualização da aprendizagem ativa” (Regulamento interno Creche, 2016). Neste modelo, como refere Post e Hohmann (2011), as crianças constroem a sua compreensão do mundo que as rodeia, através de interações ativas e positivas com pessoas, materiais e ideias.

3.1.2 Caraterização do espaço

A sala de atividades é um espaço educativo, no qual as crianças passam grande parte do seu tempo, desde o momento da chegada à escola até à sua partida. Desta forma, considerando o tempo que as crianças passam na Creche, é importante que haja preocupação com o espaço e a sua organização. É igualmente necessário ter em conta “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização [perspectivando que] condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva, et al., 2016, p.26).

Relativamente a este espaço, era bastante espaçoso e amplo, permitindo que as crianças se movimentassem de forma livre e segura. Não necessitava de luz artificial, pois tinha várias janelas facilitando a entrada de luz natural. Post e Hohman (2011) relativamente à sala de atividades, referem que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101).

As paredes da sala de atividades eram simples, decoradas com trabalhos das crianças, sendo estes alterados todas as semanas, de forma a descrever o que se fez durante toda a semana. Isto porque como se refere nas OCEPE (2016) quando se organiza um espaço educativo é fundamental ter em conta a utilização que se faz das suas paredes, pois “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Silva, et al., p.26).

A sua estrutura e organização respondiam às necessidades das crianças, estando organizada em função da idade do grupo. A sua organização permitia a escolha de diversos

tipos de atividade, proporcionando, igualmente, conforto e segurança às crianças. Porque a estrutura e organização devem ser flexíveis, estas devem ser alteradas consoante as mudanças do grupo e as suas necessidades. Isto porque, “o ambiente permite que as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que, no entanto, cresce com elas” (Post & Hohmann, 2011, p.101).

A sala era constituída por seis áreas (área da casa, construções, biblioteca, jogos, área de trabalho e a área do acolhimento), devidamente identificadas e etiquetadas com o nome. O espaço de cada área estava delineado, ou com divisórias ou mesmo com um grande tapete, que marcava o espaço de toda a área. O espaço central da sala correspondia à área do acolhimento, um espaço amplo e confortável, que permitia a realização de atividades em grande grupo, como jogos de roda e, principalmente, para promover momentos de diálogo. A área de trabalho era composta por uma mesa e duas estantes, destinada aos momentos de pequeno grupo e às atividades plásticas. Na área das construções e da garagem, havia um tapete, para garantir o conforto das crianças e diversos materiais. A área da biblioteca era composta com almofadas, um tapete e duas estantes com alguns livros. Este espaço permitia a exploração e manipulação dos livros e a criação de histórias, ampliando a sua imaginação e criatividade com o auxílio de diversos fantoches de mão e de dedo. A área da casa incluía vários móveis que representam a realidade em miniatura e materiais característicos, permitindo a exploração do faz de conta e o contacto com objetos ligados à vida familiar e quotidiana. Por fim, a área dos jogos, era composta por uma mesa, cadeiras e uma estante com diversos jogos, facilitando a exploração e desenvolvimento de distintas competências.

O mobiliário e o equipamento da sala de atividades, do refeitório e da casa de banho/fraldário era todo à medida das crianças. Tudo tem importância, quando se prepara um espaço na infância, pois “é natural que as crianças fiquem com um sentimento de pertença e de controlo quando o espaço está equipado com mobiliário e adereços estáveis e construídos de acordo com o seu tamanho” (Post & Hohman, 2011, p.109). Neste sentido, é fundamental que a criança tenha sentimentos de pertença, em relação ao grupo e à sala em que está inserida.

3.1.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças envolvido na PES, em contexto de Creche, era composto por dezoito crianças, com cerca de dois anos de idade. Na sua maioria, as crianças já pertenciam a este grupo nos anos anteriores, facto que é visto pela educadora e por nós como facilitador de uma relação de proximidade e de confiança com os colegas, com a educadora e com a

auxiliar de ação educativa da sala. O grupo era bastante heterogéneo, no que diz respeito aos seus interesses, facilidade de interação e gostos. No entanto, características como a curiosidade e a receptividade por coisas novas eram comuns a todo o grupo, factos vistos como facilitadores do nosso trabalho e na motivação para realizar distintas EEA. Relativamente às atividades desenvolvidas, as preferências das crianças direcionavam-se para os jogos de grande grupo e para a exploração de materiais.

O grupo procurava ocupar-se de todas as áreas presentes na sala de atividades, desenvolvendo competências e satisfazendo curiosidades. Nos seus momentos de escolha livre existia a preocupação do adulto estar sempre presente, observando. Mesmo não intervindo, o adulto era constantemente solicitado, quer para assistir à brincadeira da criança, quer para participar nela. A maioria das crianças procurava mostrar o seu objeto, identificar o seu nome e mostrar ao adulto que sabe dizer aquele nome.

No que respeita à afectividade, as crianças eram bastante carinhosas, tanto com os colegas, como com a educadora, a auxiliar e conosco estagiárias. As crianças tinham a preocupação em cumprimentar o adulto ao chegar à sala e mostrar empatia pelo colega que estava a chorar. Relativamente ao comportamento, o grupo era extremamente ativo e fácil de cativar/motivar, bastando para tal envolvê-los a ouvir uma música ou numa conversa com o adulto, caso contrário, tornavam-se bastante inquietos e barulhentos.

3.1.4. Organização do tempo/rotina diária

Durante a nossa PES foi possível observar, a nível pedagógico, a importância dos distintos momentos da rotina diária no sentido de atender às necessidades das crianças, como o repouso, a higiene e a alimentação. Nestes momentos da rotina considerámos que deve ser dada atenção personalizada a cada criança, no sentido de conversar com ela durante a muda da fralda, ajudar a adormecer no momento do repouso, entre outros cuidados. Considerámos estes momentos como privilegiados para estabelecer interações e relações com as crianças, independentemente da sua idade, podendo estar implícita uma componente pedagógica (Portugal, 2000). Neste sentido Craidy e Kaercher (2001), referem que “todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos (p.70). Contudo, estas ações devem ser pensadas pelo educador, pois “ao promovê-las, proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social” (Craidy e Kaercher, 2001, p.70). Assim, procurámos transformar estes momentos de interação criança-adulto, em tempo educativo de qualidade que, por vezes, podem ser difíceis de conseguir em

grande grupo. Neste sentido apresentamos, na tabela n.º 1, a rotina diária estabelecida com o grupo de crianças onde decorreu a PES.

Tabela 1 - Rotina diária da sala de atividades da sala dos dois anos

Horas	Momentos da rotina
7:45	Chegada
9:00	Acolhimento/Tempo de Escolha Livre
9:30	Tempo de Grupo (Grande Grupo)
9:45	Lanche/Higiene
10:15	Tempo de Grupo
11:00	Almoço/Higiene
12:00	Descanso
14:00	Higiene
14:30	Tempo de Escolha Livre
15:00	Lanche/Higiene
16:00	Tempo de Escolha Livre
16:30	Partida

Considerando a rotina apresentada, verifica-se que há momentos que se repetem ao longo do dia, permitindo “que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (Post & Hohmann, 2011, p.15) e desta forma se consciencializem e identifiquem com os distintos momentos do seu dia.

Relativamente aos momentos de chegada o adulto presente na sala de atividades é sempre o mesmo, a educadora responsável pelo grupo. Nos momentos de partida é a auxiliar da ação educativa que está presente. É fundamental que o adulto quer na chegada, quer na partida seja sempre o mesmo, pois “boas vindas e despedidas consistentes e harmoniosas por parte dos mesmos educadores todos os dias (...) ajudam a construir um sentido de confiança e de segurança para as crianças e suas famílias” (Post & Hohmann, 2011, p.66). Mesmo nos restantes momentos no decorrer da rotina é crucial que exista coerência nas atitudes do adulto presente.

Ao longo de todo o dia as crianças fazem as suas escolhas sobre as áreas de interesse e em relação aos materiais que querem explorar. Os adultos presentes apoiam, participam e encorajam as suas iniciativas. Nos momentos de grande e pequeno grupo as experiências são propostas pelo adulto, centrando-as sempre nas crianças, ouvindo os seus interesses, de forma a promover competências como auto-controle e auto-confiança sobre as suas ações e fomentar o sentimento de pertença ao grupo.

Com isto, intentamos que ao longo de toda a rotina diária, se respeitem as necessidades de cada criança, em que esta será apoiada no decorrer dos vários períodos, tornando-os momentos pedagógicos importantes para o seu desenvolvimento integral.

3.2. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar

No presente tópico descrevemos a sala de atividades onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar, bem como o grupo de crianças. Relativamente à caracterização da instituição esta não será apresentada, porque a PES em contexto Creche decorreu na mesma instituição.

3.2.1. Caracterização da sala dos 5 anos

A sala era constituída por sete áreas (área da plástica, da biblioteca, das experiências, da escrita, do faz de conta, dos jogos e por fim a área das construções). Estas estavam devidamente identificadas com o nome e com o número total de crianças que poderia estar em cada área. É de salientar que a “organização do espaço com os respectivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p.12).

A sala de atividades, bem como as áreas e materiais existentes, devem responder às vontades e interesses de todas as crianças, permitindo desenvolver todo o tipo de atividades e brincadeiras. Importa acrescentar que a “organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética) são a primeira forma de intervenção do(a) educador(a)” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.12). Constatámos, igualmente, que esta disposição da sala permite desenvolver a autonomia das crianças, promovendo a vida em grupo, possibilitando a iniciativa de cada uma. Neste sentido, Hohmann e Weikart (1997) referem que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (pp.164-165). Os materiais disponibilizados estavam adequados ao tema de cada área, sendo estes próximos do real e diversificados.

Relativamente ao espaço global da sala, era de fácil acesso, tendo estantes baixas para possibilitar a autonomia da criança, em que os materiais estavam devidamente identificados. Segundo Silva, et al., (2016) “esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (p.26). As paredes da sala eram decoradas com alguns trabalhos das crianças, não de forma exaustiva, mas com a intencionalidade de partilhar o que

foi feito ao longo da semana. Neste sentido é preciso ter em conta que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Silva, et al., 2016, p.26). Existia ainda o quadro de presenças em que as crianças, diariamente, e de forma autónoma, colocavam uma cruz no seu nome. Existia o quadro representativo da rotina diária da sala, em que todos os dias havia uma criança responsável por ir identificar o momento do dia em que se encontravam. Relativamente aos quadros de regulação do grupo existia ainda o quadro dos direitos e deveres das crianças e as regras da sala, que foram decididas e criadas por todos, em grupo. Neste sentido, Niza (2013), refere que estes quadros são instrumentos que têm a função de organizar o trabalho, a vida em grupo, estimulando a interação grupal e dando responsabilidade individual à criança. Posto isto, consideramos relevante apresentar o grupo de crianças da EPE.

3.2.2. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças onde decorreu a PES era constituído por vinte e seis crianças, de cinco e seis anos de idade. Neste grupo existiam duas crianças que, uma vez por semana, eram acompanhadas pela educadora de necessidades educativas especiais. É de salientar que estas duas crianças estavam completamente integradas e incluídas no grupo. No entanto, tivemos em conta que, no grupo, existiam diferentes níveis de desenvolvimento, que requeriam atenção individualizada.

O grupo era bastante heterogéneo, pois os interesses e motivações das crianças eram muito diferentes, aos quais tivemos que nos adaptar para poder responder a todos. Eram crianças exigentes e curiosas relativamente às experiências que proporcionávamos. A sua preferência destacava-se em atividades que permitiam a manipulação e construção de novos objetos, atividades experimentais, mas principalmente atividades em que realmente aprendessem ou desenvolvessem algo novo.

Relativamente ao comportamento do grupo, não era necessário estar constantemente a relembrar as regras da sala, pois o grupo envolvia-se com sucesso nos diversos momentos, ao longo do dia. Era um grupo que gostava de partilhar e conversar sobre tudo, procurando saber mais sobre nós. Neste sentido tivemos sempre a preocupação de criar momentos de diálogo, onde envolvíamos assuntos pessoais e outros assuntos permitindo conhecer o grupo e dando-nos a conhecer.

No que respeita à vida em grupo, as crianças estavam completamente conscientes do que isso significava. Os momentos de agressividade eram muito pontuais e quando os

conflitos surgiam resolviam-nos com facilidade. Por vezes necessitavam a intervenção do adulto, mas mesmo quando isso acontecia existia a consciência do que tinham feito de menos positivo.

3.2.3. Organização do tempo/rotina diária

O tempo educativo organizava-se geralmente numa rotina simples, flexível, com o intuito de responder às necessidades das crianças, bem como à intencionalidade educativa da educadora. A rotina diária evidenciada no contexto de EPE contemplava o modelo HighScope. Este privilegiava, de forma equilibrada, ritmos diversos e situações diferentes de atividades (em pequeno grupo e em grande grupo), promovendo aprendizagens diversificadas nas diferentes áreas de conteúdo. Neste sentido, a rotina diária do modelo HighScope “consiste em segmentos de tempo específicos, correspondentes a certas actividades-tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem” (Hohmann & Weikart, 1997, p.224). Assim, a rotina diária deve ajudar o educador e o grupo de crianças a compreender a sequência de acontecimentos. Neste sentido Hohmann e Weikart (1997) referem que a “rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (p.8). Em contexto, era evidente que as crianças tinham consciência da sequência temporal da rotina diária, em que identificavam os momentos que se sucediam, pois como referem os autores supracitados “a rotina diária de HighScope proporciona assim às crianças a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (p.226). Neste sentido, achamos pertinente apresentar na tabela n.º 2 os vários momentos da rotina diária no contexto onde decorreu a PES.

Tabela 2 - Rotina diária da sala de atividades das crianças de cinco anos

Horas	Momentos da rotina
9:00	Acolhimento/Brincadeira livre
9.30	Tempo de trabalho em grande grupo
10:00	Lanche
10:15	Tempo de trabalho em pequeno grupo
11:15	Arrumar/Rever
11:40	Higiene/Almoço/Higiene
12:30	Recreio
14:10	Planear/Fazer/Rever
15:45	Lanche
16:30	Recreio

Para explicar os distintos momentos da rotina diária consideramos relevante fazê-lo através dos discursos das crianças, obtidos nas entrevistas, sendo que por essa razão os discursos são apresentados na 1.^a pessoa do plural ou do singular¹. O primeiro momento, depois de a criança chegar à escola, *damos a caderneta à [educadora cooperante] (Paulo), marco a presença, dou um beijo à [educadora cooperante] e depois posso fazer um trabalho ou ir para as áreas (Luísa)*. De seguida *vamos arrumar (Rafael), sentamo-nos na roda (Paulo) e conversamos com os colegas e a [educadora cooperante] (Luísa), no grande grupo (Rita)*. Neste momento *a [educadora cooperante] fala connosco em coisas que nós temos que aprender (Paulo) ou fazemos um jogo (Marlene) ou então estão a mostrar os trabalhos (Sofia)*. *Depois vamos beber o iogurte (Samuel) e depois temos que ir à casa de banho fazer xixi e lavar a boca (Paulo)*. *Depois os que se portaram melhor e o responsável leva o lixo e as colheres (Ivo)*. *Depois vamos outra vez para a sala para a roda (Maria) sem nos portarmos mal (Ivo), depois a [educadora cooperante] chama os meninos para ir para o pequeno grupo (Maria)*. *Um grupo vai trabalhar e outro vai brincar (Daniel)*. *O grupo n.º 3, o grupo n.º 1 e o grupo n.º 2 (Samuel)*. Nestes momentos trabalha *um grupo de cada vez (Daniel)*. *E um em cada dia (Samuel)*. *Depois arrumamos as áreas e os colegas mostram-nos os trabalhos que fizeram (Maria)*. *Depois vamos para o almoço, (...) acabamos de almoçar, vimos para cima, vamos lavar os dentes, vamos à casa de banho (Sofia)*. *Depois vamos para o ginásio, fazer uma roda grande (Marlene)*. *Depois jogamos um jogo, depois vimos para aqui [sala de vídeo] (Rafael), para jogar um jogo e depois vamos ver um filme (Daniel)*. *Quando as professoras chegam vamos para a sala e falamos e depois (Cristina) falamos um bocadinho e vamos para as áreas (Maria)*. *Depois arrumar, fazemos uma roda (Marlene) e [vamos] buscar as lancheiras. E depois lanchar (Paulo)*. *E depois as nossas mães ou pais vem buscar-nos à escola para depois irmos para casa (Samuel)*.

Neste sentido, considerámos que o grupo de crianças tem consciência da sua rotina diária na EPE, e são capazes de prever os momentos seguintes do seu dia e explicar cada um deles. Deste modo, “as rotinas actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir” (Zabalza, 1998, p.52). Entendemos que através de uma rotina diária organizada e focada nas aprendizagens e necessidades das crianças e dos adultos, cria nessa comunidade um sentido de grupo.

¹ Os nomes apresentados ao longo do trabalho são fictícios.

3.3. Caracterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino de Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa instituição de ensino público, localizada na cidade de Bragança. Esta estava integrada no agrupamento de escolas Abade de Baçal, que incluía, também, o 2.º e 3.º Ciclos. Na instituição existiam vários espaços comuns aos três ciclos, como o bar, a biblioteca, ginásio, sala de música entre outros.

Importa referir que o espaço onde decorriam as aulas do 1.º CEB não era frequentado pelos alunos dos restantes ciclos. As instalações destinadas às salas deste ciclo educativo estavam divididas entre o rés-do-chão e o 1.º andar. Relativamente ao rés-do-chão localizavam-se as casas de banho destinadas a cada género, uma sala de arrumos, a sala dos professores do 1.º CEB, a sala onde decorriam as atividades de tempos livres, uma sala destinada às crianças com necessidades educativas especiais, a papelaria/reprográfica que dava resposta a toda a instituição e ainda duas salas de 1.º ano. No 1.º andar havia uma arrecadação, uma sala de apoio e cinco salas de aulas para os restantes níveis educativos. No que respeita ao recreio, importa referir que o intervalo do 1.º CEB ocorria num período diferente do 2.º e 3.º Ciclos. Para este período do horário letivo as crianças do 1.º CEB dispunham de um espaço ao ar livre, com um parque infantil. Quando as condições climáticas não permitiam a deslocação para o exterior, os intervalos decorriam no interior do edifício, ao lado do bar.

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição, este procurava dar resposta às necessidades das famílias, sendo das 7:30 às 20:00.

3.3.1. Caracterização da sala do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente à sala de aulas, esta era pequena mas bem equipada. O seu espaço limitava a movimentação, impossibilitando-nos de desenvolver atividades que exigissem algum movimento ou mesmo alteração da disposição das mesas. Consideramos que, quando observamos uma sala, as paredes os móveis e a forma como estão organizados permitem perceber que “tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos(as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos(as) e dos professores(as)” (Forneiro, 1998, p.232). Por conseguinte, consideramos pertinente refletir sobre a disposição das mesas. Havia três filas de mesas e cadeiras viradas para o quadro, sendo que duas mesas estavam perpendiculares às restantes, destinadas a crianças com mais dificuldades para que a professora de apoio as auxiliasse, individualmente. A disposição da

sala remete-nos para uma pedagogia transmissiva, pois como referem Mesquita e Pereira (2015)

as mesas ordeiramente colocadas em filas verticais e cujos lugares são previamente pensados mediante o tipo de aluno, constitui-se na disposição física que melhor se enquadra na pedagogia transmissiva (...). Foi assim no passado e continua a ser assim no presente. Isto, porque obriga a criança a manter-se isolada das restantes e directamente virada para quem ensina e para o quadro negro (ou verde ou interactivo) onde se regista a informação a reter e que deve passar para o caderno de casa, porque faz prova do que aprendeu naquele dia na escola (p.2).

Este cenário verificava-se diariamente na sala onde decorreu a PES. Além da preocupação por parte da professora cooperante de passar os conteúdos para o caderno, era também frequente a preocupação, quase rigorosa, de realizar todas as fichas do manual, do livro de fichas e do livro de fichas para trabalho de casa.

A sala dispunha de boa luz natural, sendo que uma das paredes era constituída por grandes janelas. Esta possuía dois armários destinados à arrumação dos dossiês dos alunos, diversos materiais pedagógicos dos alunos, alguns trazidos de casa, usados para recurso de algumas atividades, bem como materiais disponibilizados pelo manual escolar. Na sala existia ainda um quadro branco, um cabide para as crianças e professoras pendurarem os casacos, uma secretária para a professora, um quadro interactivo, um computador, mesas de apoio e um quadro para expor os trabalhos realizados pelas crianças. Relativamente aos quadros, no fundo da sala existia também um quadro negro, de giz, que era decorado pelas professoras da sala, consoante as estações do ano ou datas festivas.

Nas paredes da sala existiam ainda diversos materiais disponibilizados com o manual escolar que resumiam alguns conteúdos dados, como os ditongos, o abecedário, as dezenas e unidades, as figuras e sólidos geométricos e, ainda, um quadro do tempo e o quadro do comportamento. Este último era preenchido, diariamente, pela professora, em que atribuía uma cor, por dia, a cada criança, consoante o seu comportamento (verde, amarelo e vermelho). Os referidos quadros e materiais eram também construídos e expostos pelas professoras, que por vezes não eram explorados com as crianças.

3.3.2. Caraterização do grupo de crianças

Neste contexto, a Prática de Ensino Supervisionada realizou-se com uma turma do 1.º ano de escolaridade composta por vinte e uma crianças. O nível etário do grupo de crianças

correspondia ao nível escolar referido, existindo apenas uma criança que frequentava o 1.º ano de escolaridade, pela segunda vez. Entre o grupo existia uma criança que apresentava diversas dificuldades relativamente à motricidade fina e às competências essenciais, nomeadamente o saber estar e cooperar em grupo, a autonomia, o ritmo de trabalho e em relacionar-se com os outros. Importa salientar que esta criança estava pela primeira vez a frequentar uma instituição de ensino, pois não tinha frequentado a EPE.

A turma era heterogénea, relativamente ao género e ao nível de desenvolvimento e aprendizagem, conclusões retiradas no decorrer da observação e da interação com o grupo, ao longo da PES. Neste sentido, a turma exibia características particulares, em que algumas crianças só participavam nos diálogos e na partilha de ideias, quando solicitadas. Por outro lado outras eram excessivamente participativas, inibindo por vezes a participação das restantes. Contudo, no geral era um grupo de crianças curiosas, críticas, interessadas e participativas, apenas requeria, em alguns momentos, um maior controlo e regulação da turma.

No que respeita às áreas de conteúdo as crianças não revelavam um maior interesse por nenhuma área em particular, mas sim pelos métodos usados. No entanto mostravam mais interesse pelos diálogos, jogos, histórias e pelas suas criações. As áreas das expressões suscitavam, também, entusiasmo, realçando que, apesar da motivação, havia crianças com fraco desenvolvimento ao nível da motricidade fina, particularmente no recorte e colagem. As dificuldades e preferências observadas podem fazer sentido devido a ser uma turma de 1.º ano, que se encontra em fase de transição entre a EPE e o 1.º CEB. Consideramos, também, que a turma exibia ainda algumas complicações relativamente ao cumprimento das regras da sala de aula. Nesta contextualização Castro e Rangel (2004) referem que

no Jardim de Infância, as crianças são mais livres para fazerem escolhas, têm mais tempo de interação umas com as outras, têm mais tempo de trabalho e de brincadeira em conjunto, têm grande mobilidade e possibilidade de circulação livre na sala; as salas são, em geral, mais espaçosas e melhor apetrechadas. No Ensino Básico, em particular no 1.º CEB, os alunos estão mais tempo a ouvir os professores; têm menos tempo dedicado ao jogo; o “trabalho” substitui o jogo, surgindo este, apenas ou essencialmente, como prémio; têm menos atividades criativas; estão mais dependentes do adulto e têm menos hipóteses de escolha das atividades; têm menos possibilidades para se movimentarem livremente na sala, estão mais tempo à espera dos professores;

o trabalho em conjunto, em pares ou pequenos grupos é muito reduzido; ao longo dos anos diminui a interacção entre as crianças e entre estas e os professores (p.137).

Assim, consideramos haver alguma dificuldade relativamente à regulação do grupo, pois para além de gostarem de partilhar as suas vivências, é muito frequente levantarem-se só para falar com alguém ou para ir entregar um trabalho.

3.3.3. Organização do tempo

Existir uma organização pré-definida do tempo é fundamental, tanto para os adultos como para as crianças, visando uma melhor gestão e rentabilização do tempo diário. Em contexto do 1.º CEB a gestão do tempo é “um dos problemas mais difíceis encarados pelos professores” (Arends, 1995, p.80). Relativamente ao horário, no decorrer da prática educativa, não foi cumprido na íntegra, porque pretendíamos realizar um trabalho que visasse a integração curricular. Esta decisão foi tomada por nós, com a aprovação da professora cooperante. Contudo, durante o período de observação, constatamos que a professora titular de turma não considerava o horário flexível seguindo-o, rigorosamente. Este facto levava a uma compartimentação das disciplinas, o que na nossa opinião originava a que não existisse qualquer ligação entre conteúdos. Realivamente a este aspeto importa referir que os programas do 1.º CEB “preconizam a distribuição curricular por várias áreas podendo alimentar a lógica disciplinar e as rivalidades territoriais entre as disciplinas, ao mesmo tempo que convidam a ajustamentos curriculares na transferência de saberes” (Mesquita, 2011, p.88). O horário da turma onde decorreu a PES distribuía as componentes do currículo em distintos momentos, centrado num horário compartimentado, como apresentamos na tabela n.º3.

Tabela 3 - Horário da turma MO2

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 - 10:30	Port.	Mat.	Est.	Port.	Mat.
10:30 - 11:00	Intervalo				
11:10 - 12:30	Mat.	Port.	Mat.	Mat.	Port.
12:30 - 14:00	Intervalo				
14:00 - 14:30	Est.	Expr.	Port.	Mat.	Est.
14:30 - 15:00				ApEs.	
15:00 - 16:00	E.M.	ApEs	Expr.	Est.	Ref.Ap.
16:00 - 16:30	Intervalo				
16:30 - 17:30	EMR	E.I.	F.C.Cid	A.F.	Express
17:30 - 18:30					

Este horário servia, para nos orientarmos no tempo e nas áreas a abordar em cada dia. Frequentemente alterávamos a tarde de quarta-feira, considerando que neste período havia maior agitação pela parte das crianças, razão pela qual leccionávamos o português às 9:00. As restantes alterações relacionavam-se com as atividades propostas e o seu tempo de execução, perspetivando sempre a interligação entre áreas e conteúdos.

No que respeita à gestão do tempo de sala de aula, tivemos sempre a preocupação em não compartimentar as áreas, dando seguimento/sequência aos conteúdos e ao ritmo das crianças. Existiam algumas crianças com dificuldades em relação à gestão do tempo, o que dificultava a realização das tarefas no tempo previsto. Quando isto acontecia dávamos continuidade no momento seguinte, não deixando as atividades inacabadas, permitindo às crianças trabalhar ao seu ritmo.

Dada a importância que atribuímos aos momentos de diálogo e partilha de vivências, iniciamos sempre os nossos dias com uma conversa com as crianças, em que partilhávamos assuntos do seu interesse, o que permitiu conhecer melhor o grupo para além da sala de aula. Em síntese, consideramos o diálogo e a partilha de experiências fundamentais para o crescimento das crianças, estimulando interações estáveis entre o grupo e os pares.

4. Experiências de ensino-aprendizagem

Neste ponto descrevemos seis Experiências de Ensino-Aprendizagem, das quais uma foi realizada em contexto de Creche, duas em contexto de Educação Pré-Escolar e três foram implementadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Seleccionámos estas EEA porque as consideramos representativas do trabalho desenvolvido em PES, sendo que refletem a ação educativa desenvolvida nos contextos supracitados e onde recolhemos os dados pertinentes para a investigação. Estas foram desenvolvidas com o objetivo de conhecer a perceção das crianças sobre o seu processo de transição entre níveis/ciclos educativos, visando a promoção de atividades que desenvolvessem competências facilitadoras desse processo (cooperação, auto-controle e auto-confiança). Para a elaboração das planificações orientadoras da nossa prática, recorreremos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), às Metas Curriculares e ao Programa do 1.º CEB. Desta forma foram criteriosamente analisadas, por nós, com o apoio das educadoras/professora cooperantes, bem como pelas supervisoras, procurando adequar os conteúdos, as atividades, ao contexto e ao interesse dos grupos de crianças.

4.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito de Creche

Atendendo ao período da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito de Creche, consideramos que existe um conjunto de necessidades a que devemos atender, sendo necessário haver uma grande responsabilidade e atenção alargadas. Isto, pelo facto de que “os primeiros três anos de vida são um período notável de crescimento em todas as áreas do desenvolvimento. São também o período em que se estabelecem as bases para o futuro” (Santos, 2010, p.3). Desta forma, é fundamental considerar cada criança como individual “que tem uma relação diferente com o saber, diferentes interesses, estratégias e o seu ritmo próprio de aprendizagem” (Santana, 2009, p.30).

A complexidade de trabalhar com crianças desta faixa etária conduziu-nos à preocupação de realizar diferentes, variadas e abrangentes tarefas. Esta enorme diversidade de tarefas distingue-se pelos cuidados de bem-estar, higiene e segurança das crianças. Também a educação, faz parte do trabalho em Creche, considerando a socialização, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. No decorrer da PES, no referido contexto, realizaram-se variadas EEA, planificadas e seleccionadas, com a educadora, de modo a ir ao encontro do projeto educativo da sala, às aprendizagens já adquiridas pelo grupo de crianças e orientadas de acordo com as OCEPE. Orientamos a nossa ação educativa baseada neste

documento, tendo em conta que este serve como orientador para a Educação Pré-Escolar, podendo também servir como guia no contexto de Creche, pois como refere Silva, et al., (2016) “encaramos a educação como um contínuo, do nascimento à idade adulta e, conseqüentemente, é crucial alinhar este documento com os períodos anteriores, no que diz respeito a orientações e práticas pedagógicas na Creche, e com os momentos posteriores” (p.4).

Deste modo, a EEA aqui apresentada surgiu do interesse das crianças e da importância que atribuímos ao aprender através do brincar. Neste sentido, consideramos que o educador tem um papel importante nestas brincadeiras, pois como refere Moyles, (2002) “atualmente existem sólidas evidências (...) sugerindo que o brincar das crianças é enriquecido pela intervenção adulta” (p.178). Com isto, focamos o educador como orientador e enriquecedor de brincadeiras, em que a criança tem possibilidade de manipular e explorar de forma autónoma. Consideramos o educador como o adulto de referência em valência de Creche, pois este representa “uma âncora para a criança, que no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada” (Araújo, 2006, p.51).

Das várias experiências realizadas em Creche, selecionámos a experiência intitulada *Os coelhos*, pois consideramo-la relevante e representativa do trabalho desenvolvido neste contexto.

4.1.1. Os coelhos

A EEA que iremos apresentar surgiu do interesse do grupo de crianças, devido ao seu gosto em ouvir e participar nas histórias contadas pelo adulto. Consideramos fundamental o conto como promotor de relações interpessoais, pois Hohmann e Weikart (2011) referem que através da leitura de histórias feitas pelos “membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (p.547). Desta forma, a presente EEA tinha como objetivo apreciar e explorar histórias e músicas, permitindo às crianças comunicar verbal e corporalmente o que experienciam. Para tal, iniciámos com a leitura da história *Eu vi um coelhinho* cujo objetivo principal era mostrar às crianças que pudemos substituir as palavras por gestos. A história foi contada em grande grupo. Inicialmente sentimos algum receio, pois não havia suporte de imagem ou de objetos. Com esta decisão pretendíamos que as crianças alargassem a sua imaginação em relação à história e às suas personagens, pois como refere Rigolet (2006)

quando existe um suporte visual que apoie a sua narração (na situação de recontar histórias), as crianças não descrevem tão pormenorizadamente os acontecimentos. É como se elas partissem do princípio de que as imagens, estando debaixo dos olhos dos locutores como dos interlocutores, tomam o lugar de uma descrição pormenorizada, tornando-a, por isso mesmo, desnecessária (p.125).

Desta forma, recorrendo à exposição das imagens, as crianças tendem a focar-se nelas, não imaginando por si só como poderia ser.

Durante o reconto da história as crianças foram repetindo os gestos, exprimindo emoções consoante o decorrer e as ações da mesma. Como podemos ver na figura n.º 1, as crianças não se limitaram a repetir os gestos, recriaram elas próprias novos gestos.



Figura 1 - Crianças a repetir os gestos da história

É de salientar que ao longo de toda a PES, em Creche, tivemos a preocupação de nos orientarmos pelas OCEPE, fazendo a sua articulação com os interesses e necessidades das crianças. Neste sentido, tendo em conta a faixa etária do grupo de crianças, consideramos essencial o desenvolvimento da expressão oral. Assim, “cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores (Silva, et al., 2016, p.62). Como referido, nesta EEA, tivemos a preocupação de apoiar o reconto da história com gestos, isto porque “não se pode ainda esquecer a comunicação não verbal que, podendo ser explorada especificamente em outros contextos (mímica, jogo dramático, projeto de teatro), constitui um suporte importante da comunicação oral” (Silva et al., 2016, p.62).

Considerando a introdução desta história importante para o desenvolvimento da comunicação oral, esta serviu para nós, enquanto estagiárias, como recurso para os momentos

de transição presentes na rotina diária do grupo. Após a leitura da história prosseguimos com um diálogo, considerando que Oliveira-Formosinho e Araújo (2006) enfatizam que é fundamental, em Creche, o educador estimular o diálogo com as crianças, pois “as trocas comunicacionais criam oportunidades para que estas construam significado a partir das suas experiências” (p.22). Através do diálogo procurámos perceber o que as crianças sabiam sobre o habitat dos coelhos. Como se pode observar na nota de campo transcrita, o grupo de crianças revela conhecimentos sobre o assunto abordado.

Ricardo: *Os do meu avô estão em gaiolas;*

Alice: *Vivem na rua;*

Martim: *Os coelhos têm tocas;*

Raquel: *Vivem ao pé das árvores;*

Cecília: *Nas florestas.*

(Nota de campo, 24 de novembro, 2016)

Após ouvirmos as respostas das crianças procedemos à exploração de diversos materiais naturais (folhas, pinhas, paus, pedras), que estavam colocados numa caixa, de modo a recriar uma toca de coelho. Decidimos usar elementos naturais, pois estes “criam múltiplas oportunidades para a exploração e aprendizagem” (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2006, p.22). Corroborando a importância de usar elementos naturais com as crianças, salientamos Goldschmied e Jackson (2000, citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2006) que “afirmam a importância de incluir objetos naturais ou objetos feitos a partir de materiais naturais, de modo a ultrapassar a uniformidade e limitações à estimulação sensorial dos objetos de plástico” (p.23). Esta exploração decorreu na sala de atividades, devido às condições meteorológicas, o que não se tornou negativo, pois como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2006) é fundamental, “criar uma permeabilidade entre o mundo interior e exterior: isto significa que as crianças vão para o exterior para interagir com a natureza, mas significa igualmente que a natureza entra nas salas de atividades” (p.22). Esta atividade realizou-se, em pequeno grupo, pois pretendíamos que as crianças explorassem todos os materiais, com a orientação do adulto. O grupo de trabalho deve ser pequeno, “geralmente não mais que quatro crianças por educador”, desta forma “permite que haja maior contacto físico com o seu educador e possibilita que o educador preste muita atenção a cada uma das crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.280). Para tal, as restantes crianças realizavam diversas atividades nas demais áreas da sala, enquanto esperavam pela sua vez. Desta forma foi-nos possível observar e escutar o que as crianças diziam durante a atividade, o que clarificamos com a nota de campo e na figura n.º 2.

Alice: *Estes picam;*
Luís: *Estão cheios de pó;*
Ricardo: *Esta folha é tão pequenina;*
Manuel: *Olha as cores.*

(nota de campo, 24 de novembro, 2016)



Figura 2 - Manipulação de materiais

Tendo em conta a nota de campo apresentada, importa referir que, durante a exploração livre dos materiais, as crianças “aos poucos alargam as suas acções exploratórias e organizam as suas descobertas em conceitos básicos de funcionamento: aquilo sabe bem. Isto está demasiado frio” (Post & Hohmann, 2011, p.47). No decorrer da exploração e atendendo às suas afirmações, as crianças foram formando conjuntos, consoante as diferenças encontradas entre os diversos elementos da caixa, pois como referem Castro e Rodrigues (2008), “agrupar objectos pelo reconhecimento das suas propriedades mais comuns é algo que as crianças aprendem a fazer desde cedo” (p.63).

Após terminarmos a exploração dos materiais, direccionámos a ação educativa para uma nova tarefa. Esta consistia na exploração de pasta de moldar. Houve a preocupação de confeccionar a pasta com materiais não tóxicos (sal, farinha e água) devido à faixa etária das crianças. Como refere Oliveira-Formosinho e Araújo (2006) o educador deve ter “uma preocupação permanente com a saúde e segurança das crianças: por exemplo (...) a utilização de pinturas e plantas não tóxicas” (p.101) De salientar que quando se trabalha com crianças pequenas temos que estar preparados e atentos no sentido de prevenir situações de ingestão dos materiais. Explorar a pasta de moldar permitiu às crianças contactar com novas texturas. Relativamente à planificação desta EEA tínhamos como objetivo apresentar ao grupo a técnica de impressão de materiais na pasta de moldar. Contudo, através da observação do envolvimento que as crianças manifestaram no decorrer desta atividade, consideramos inapropriado interromper a exploração, pois estavam envolvidas na tarefa, interrompê-las para fazer algo imposto por nós, pareceu-nos que seria cortar a imaginação do grupo. Para ilustrar o trabalho que estava a ser desenvolvido pelas crianças apresentamos a figura n.º 3.



Figura 3 - Manipulação da pasta de moldar

Neste sentido consideramos importantes as palavras de Aberastury (1972) quando menciona que “a criança que brinca investiga e precisa de ter uma experiência total que deve ser respeitada (...) se o adulto interfere e interrompe a sua atividade lúdica, pode perturbar o desenvolvimento da experiência decisiva que a criança realiza” (p.55). Assim, o papel do educador passa por propor, mas não impor, convida, mas não obriga e mantém a liberdade da criança, dando alternativas quando necessário (Branco, Maciel & Queiroz, 2006). Durante a exploração observámos que uma criança não demonstrava o mesmo nível de envolvimento do restante grupo. Esta criança revelava maior interesse nas atividades do restante grupo, ficando a olhar em volta, não na sua atividade amontoando pedaços de massa, aparentemente, sem qualquer intencionalidade criativa. Nesse momento, sentámo-nos junto da criança e começámos a construir minhocas. A criança perguntou-me o que estava a fazer, respondemos que estávamos a fazer minhocas. De seguida a criança começou a fazer minhocas.

Posteriormente, em grande grupo, cantamos a música *Eu sou um coelhinho*, com os respectivos gestos. O grupo de crianças repetia esses gestos e ia reproduzindo a letra da música, pois algumas crianças já a conheciam. Introduzir esta música foi uma mais-valia, pois não só facilitou os momentos de transição, entre os momentos da rotina diária, como o controlo do grupo. Esta música permitiu que as crianças saltassem, que se movimentassem e que se sentassem novamente para escutar. Desta forma é necessário ter em conta que “ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo” (Post & Hohmann, 2011, p.44). Estas atividades são fundamentais para o grupo desenvolver competências sensoriais e rítmicas.

Consideramos estas atividades fundamentais para nós, enquanto estagiárias, e para o grupo de crianças, tendo em conta que a história e a música se tornaram um recurso útil para os momentos de transição no decorrer da rotina diária. É importante que haja preocupação com estes momentos, pois como refere Hohmann, Banet e Weikart (1979) “quando as crianças transitam de uma atividade para a seguinte, podem facilmente descontrolar-se se não

souberem o que vão fazer a seguir e aquilo que se espera delas” (p.133), por este motivo, começamos a organizar e a recorrer a algumas estratégias que nos ajudassem a gerir o grupo nestes momentos, tornando os momentos de transição entre a rotina mais suaves.

Sintetizando estas atividades e tendo em conta que nos orientámos pelos Princípios Educativos em Creche e pelas OCEPE, consideramos que mantivemos uma articulação entre as diferentes áreas, mais concretamente na Área da Formação Pessoal e Social; Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e ainda o Domínio da Expressão Plástica.

4.2. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar

Tendo em conta toda a Prática Educativa Supervisionada, consideramos pertinente refletir sobre algumas EEA que melhor evidenciam a prática educativa em contexto de EPE. As EEA que serão apresentadas foram planificadas tendo em conta as OCEPE. Para além de recorrer a este documento orientador tivemos a preocupação em ir ao encontro do trabalho realizado pela educadora cooperante, às necessidades e interesses de todo o grupo, bem como em dar resposta à questão problema do tema a investigar para o relatório final.

Relativamente à transição da EPE para a escolaridade obrigatória o referido documento salienta que se deve “conversar com as crianças sobre a transição” e também “familiarizar as crianças com a escola do 1.º ciclo” (Silva, et al., 2016, p.102). Neste sentido, para além do papel fundamental da família, educadores e professores no processo de transição, deve ter-se em conta que “as crianças são as protagonistas do processo e o seu papel e expectativas positivas podem ser decisivos para o sucesso da transição” (Silva, et al., 2016, p.102). Sendo as crianças protagonistas e “especialistas da sua própria aprendizagem” consideramos fundamental dar voz à criança e implica-la na acção, de forma a criar uma estratégia de facilitar o processo de transição (Katz & Chard, 2009, p.22).

Neste sentido, seleccionamos duas EEA, sendo estas: *Como vai ser a sala do 1.º CEB* e *Vamos à sala do 1.º CEB* que serão descritas e sustentadas com diversos autores, relacionando-as, sempre que possível, com o tema desenvolvido ao longo da nossa prática. Em cada EEA usamos como instrumento de recolha de dados grelhas de observação, tendo em conta as competências facilitadoras no processo de transição entre ciclos.

4.2.1. Como vai ser a sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com esta Experiência de Ensino-Aprendizagem tínhamos como objetivo proporcionar ambientes democráticos e de tomada de decisão; representar plasticamente ideias individuais, sobre um tema específico, utilizando o desenho e, por fim explorar e descobrir diferentes materiais e as suas possibilidades. Para tal, iniciámos a atividade com um diálogo em grande grupo, como era habitual fazer, em que as crianças abordavam vários assuntos do seu interesse. Consideramos fundamental o hábito frequente do diálogo com as crianças, pois como afirma Oliveira-Formosinho (2008) “a escuta deverá constituir um processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças, realizado no contexto da comunidade educativa, numa ética de reciprocidade” (p.33). A autora salienta, ainda, que para entender a criança e o seu ambiente, com o objetivo de lhe transmitir algum tipo de conhecimento, é fundamental escutá-la.

Durante o diálogo tivemos a preocupação de direcionar o mesmo para a apresentação do trabalho que nós, estagiárias, estávamos a realizar. Explicitámos que este estava relacionado com o que eles sabem acerca do 1.º CEB, sendo que este trabalho serviria para a conclusão do curso, para podermos ser educadoras. Posto isto, as crianças fizeram algumas perguntas, mostrando motivação em perceber mais sobre o trabalho e em participar nele. Neste sentido, falamos que gostávamos de os entrevistar. Alguns quiseram saber o que é uma entrevista, ao qual respondemos, dando alguns exemplos, de modo a eles perceberem que já tinham visto entrevistas na televisão. Sugerimos mostrar-lhes como era, pedindo um voluntário a quem fizemos algumas questões aleatórias, para pudermos simular uma entrevista. De seguida explicámos que iria ser enviada uma carta aos pais, a pedir autorização para realizar as entrevistas. Contudo a sua participação era opcional. Assim, explicitámos que as entrevistas iriam decorrer ao longo da semana, em pares na sala de vídeo. Estas manifestaram interesse e entusiasmo em colaborar. Durante o diálogo, surgiram algumas opiniões das crianças sobre como seria a escola do 1.º CEB, tendo em conta que havia opiniões distintas sobre a mesma, uma criança sugeriu que se nós quiséssemos ela desenhava como acham que ia ser a escola. Desta forma, consideramos que esta possibilidade nos ajudaria na recolha de dados, para tal solicitámos ao grupo de crianças que mostrassem, através do registo gráfico, como acham que será uma sala do 1.º CEB. Esta estratégia permitiu conhecer quais as perspetivas das crianças, sendo que “ao desenhar, a criança não reproduz lembranças visuais, mas experimenta, constrói e traduz sensações e pensamentos. O desenho é, então, a expressão do que a criança sente e pensa, como um espelho, uma imagem

representativa dela própria” (Corsi, s/d., p.2). Para além dos vários usos que podemos dar ao desenho, nós usámo-lo como a expressão do que a criança pensa sobre a sala do 1.º CEB. Sendo que como refere Silva, et al., (2016) “não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente” (p.69). Para tal disponibilizámos às crianças material necessário, (um lápis, uma folha e uma base dura) para possibilitar a realização do desenho como podemos verificar na figura n.º 4.

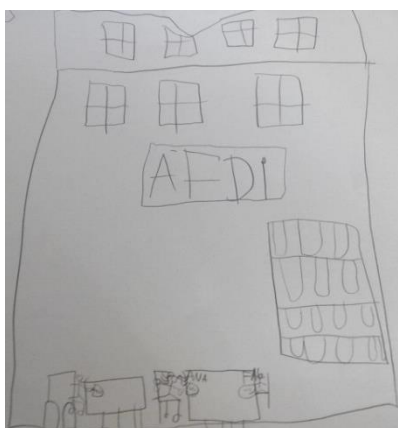


Figura 4 - Desenho sobre a sala do 1.º CEB

De seguida as crianças manifestaram interesse em partilhar e apresentar o seu trabalho. Considerando que é importante ouvir a criança sobre o que fez e sobre o que pensa, Silva, et al., (2016) referem que a competência do educador em escutar cada criança,

de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p.61).

Para enriquecer esta descrição, apresentamos alguns desenhos e o relato das crianças sobre os mesmos, em forma de nota de campo, para podermos ficar mais elucidados sobre como as crianças pensam que será a sala do 1.º CEB.



Luísa: *uma prateleira com livros, os meninos estão [sentados] a ler com um livro, o quadro com letras. Tem dois pisos, a sala do 1.º ano e a do 2.º ano em cima.*

(Nota de campo, 16 de janeiro, 2017)

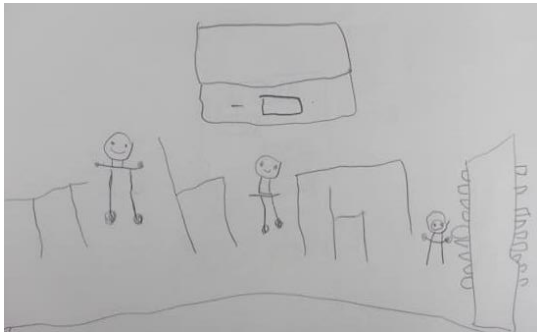
Figura 5 - Apresentação do desenho



Jorge: [desenhei] *meninos, cadeiras e mesas em fila. Um quadro e isto [apontando para uma parte do desenho] para pendurar os casacos.*

(Nota de campo, 16 de janeiro, 2017)

Figura 6 - Apresentação do desenho



Luís: *Um armário para pendurar as mochilas, um quadro, à frente está a professora, e os meninos estão nas mesas atrás.*

(Nota de campo, 16 de janeiro, 2017)

Figura 7 - Apresentação do desenho



Bernardo: [Fiz uma] *mesa onde se guarda os livros, tem mesas com livros. Em cada mesa estão os meninos, tem quadro, com giz.*

(Nota de campo, 16 de janeiro, 2017)

Figura 8 - Apresentação do desenho

Através dos desenhos e relatos expostos, consideramos que o grupo apresenta uma noção realista de como será a sala do 1.º CEB, identificando algumas diferenças relativamente à organização do espaço, como a disposição das cadeiras e mesas, a existência do quadro grande, com a professora à sua frente. Tendo em conta que o grupo se centrou na organização do espaço, sala de aula, procurámos através de um diálogo, em grande grupo, compreender outras dimensões com que se irão deparar no momento de transitar para o 1.º CEB. Surgiram inúmeras respostas, como apresentamos na seguinte nota de campo.

Rita: *Vamos aprender a ler e a escrever.*

Cristina: *Vamos aprender a escrever coisas com letras maiúsculas e a arrumar tudo.*

Luísa: *Lá aprende-se matemática, inglês, português e ginástica.*

Ivo: *A jogar futebol, eu adoro jogar. Lá há muitas bolas.*

Samuel: *Pois, lá vamos ter um campo grande. Como temos na escola crescer.*

Professora estagiária: *Afinal sabeis muitas coisas de como vai ser no 1.º CEB.*

Ivo: *Eu devia ter desenhado um campo de futebol.*
Samuel: *Pois, era isso é que era fixe. Vamos fazer?*

(Nota de campo, 16 de janeiro, 2017)

Tendo em conta o entusiasmo do grupo, em desenhar o campo da escola do 1.º CEB, propusemos a construção de uma maquete de um campo de futebol. Desta forma, discutimos o projeto, os materiais que seriam necessários, bem como a divisão de tarefas dentro do grupo. Algumas crianças ficaram de modelar os jogadores em plasticina e outros de construir o campo. No final da atividade o grupo de trabalho apresentou, às restantes crianças, o trabalho desenvolvido e que este iria ficar na área dos jogos (figura n.º 9). Explicaram ainda que este jogo se jogava com uma bola de pingue-pongue, movendo-a com as palhas através do sopro.



Figura 9 - Maquete construída pelas crianças

Esta EEA possibilitou explorar o tema em estudo, relativamente à perspetiva das crianças em relação ao 1.º CEB, bem como explorar as competências e regras necessárias para trabalhar em grupo, considerando as competências que promovem uma transição suave para o ciclo seguinte. Em jeito de conclusão esta EEA surgiu com o intuito de dar voz à criança, procurando atender aos seus interesses e desenvolver competências sociais em trabalho de grupo. Consideramos o registo gráfico, como estratégia de ensino/aprendizagem, valorizando os interesses das crianças, até porque “não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa” (Silva, 1997, p.61). Pelo explicitado percebe-se que o desenho é uma forma de comunicação, em que a criança exprime e expõe os seus pensamentos sobre algo.

4.2.2 Vamos à sala do 1.º ciclo

Com esta Experiência de Ensino Aprendizagem procuramos familiarizar as crianças com a escola do 1.º CEB, criar oportunidades de diálogo sobre as suas expectativas sobre o 1.º ciclo, por fim valorizar a realização de experiências como forma de

compreensão/conhecimento de diversos “fenómenos”, nomeadamente a atração de ímanes. Esta EEA surgiu após a realização de entrevistas às crianças que mostraram interesse em conhecer uma sala do 1.º CEB, sendo esta uma das estratégias facilitadoras do processo de transição apontadas pelas OCEPE, o que justifica a nossa deslocação a uma sala do 1.º CEB.

Iniciámos a atividade com um diálogo, em grande grupo, no qual explicámos ter falado com a professora do 1.º ciclo e que seria possível visitar a sua sala. Assim, deslocámo-nos à escola do 1.º CEB, integrada na mesma instituição. Julgamos esta visita essencial considerando que o grupo iria transitar para o 1.º CEB e como refere Silva et al., (2016) “a criança deverá ter oportunidade de conhecer a escola para onde vai transitar” (p.102). No entanto, importa referir que nem todas as crianças iriam permanecer na mesma instituição, mas consideramos relevante conhecer um espaço característico deste nível educativo.

Ao chegarmos à sala de 1.º CEB as crianças sentaram-se cada uma em sua mesa, a convite da professora titular da turma. A professora explicou que teriam de escolher uma mesa, que seria a mesma até ao final do ano, como ilustra a figura n.º 10.



Figura 10 - Chegada à sala do 1.º CEB

Posteriormente, depois de o grupo estar todo sentado e de observar a sala de aula, dialogámos sobre as diferenças encontradas na sala, em relação à sala da EPE. Diálogo que apresentamos em nota de campo, evidenciando as diferenças referidas pelas crianças.

Gabriel: *Tem muitas cadeiras.*

Jorge: *Não tem áreas.*

Bernardo: *Não tem bonecos.*

Rita: *Estamos sempre aqui sentados.*

Sofia: *Todos têm livros.*

(Nota de campo, 30 de janeiro de 2017)

De seguida questionámos se as regras desta sala seriam iguais. O grupo de crianças pôs o dedo no ar para enumerar as regras da nossa sala, como se verifica na figura n.º 11 e como se pode verificar na seguinte nota de campo.



Figura 11 - Durante a visita à sala do 1.º CEB

Estagiária: *Então e quais são as regras desta sala?*

Sofia: *Pôr o dedo [no ar] para falar. Pedir para ir à casa de banho. Não dizer palavrões. Não bater.*

Rita: *As regras são as mesmas.*

Professora: *Então e o que se faz nesta sala?*

Bernardo: *Aprendemos a ler. Vamos ter que estudar. Aprendemos a escrever. E a fazer contas.*

Estagiária: *E podemos brincar quando quisermos?*

Rafaela: *Sim.*

Samuel: *Não.*

Tomás: *Sim, se fizermos os trabalhos.*

Cristina: *Só no recreio.*

(Nota de campo, 30 de janeiro de 2017)

Durante o tempo em que permanecemos na sala foi necessário relembrar algumas vezes as regras da sala, bem como a postura correta que devem ter na sala. Para estas crianças tornou-se difícil estar tanto tempo sentadas, como se pode ver na figura n.º 12.



Figura 12 - No final da visita à sala do 1.º CEB

Esta dificuldade é referida por Silva (2004) num estudo de caso, onde entrevistou algumas professoras de 1.º CEB, que salientam que na EPE devem ser desenvolvidas determinadas regras de comportamento. Neste sentido uma das entrevistadas refere que “as competências que eu penso que eles deveriam adquirir no jardim-de-infância são aquelas regras básicas de estar numa sala, como estar sentados” (p.100).

Para finalizar a visita, questionamos as crianças se queriam vir para o 1.º CEB. Deste diálogo obtivemos apenas 5/26 respostas negativas, às quais tentamos perceber o porquê.

Para clarificar procurámos conhecer as razões pelas quais as crianças não quiserem ir para a escola do 1.º CEB, apresentamos a seguinte nota de campo com as respostas, sendo que uma não quis explicar.

Rui: *Porque gosto da escola onde estou, não preciso mudar.*

Mário: *Não gosto tanto desta escola.*

Sílvia: *Eles aqui não brincam.*

Rita: *Se tenho de vir para aqui para aprender a ler, não preciso, aprendo com a [educadora responsável pelo grupo].*

(Nota de campo, 20 de janeiro de 2017)

Contudo, decidimos continuar o diálogo explicando ao grupo que já estava terminada a nossa visita e que íamos voltar para a nossa sala, tendo que deixar tudo arrumado, pois a sala era de outros meninos.

De seguida, já na sala de atividades, retomamos o diálogo, em grande grupo, questionando as crianças sobre a visita, sugerindo que apontassem algumas diferenças entre a sala do 1.º CEB e a nossa, diálogo que apresentamos em nota de campo.

Crianças: *As regras são parecidas, e algumas são iguais.*

A nossa mesa não está igual, lá cada um tem a sua mesa.

Tinha a área dos jogos.

Estagiária: *E podíamos ir para lá sempre que nos apetecesse?*

Não.

Vamos para a área dos puzzles só quando acabamos os trabalhos.

Não tem área das experiências;

Não tem nenhuma [área].

Mas eles trabalham os ímanes. E os ímanes são das experiências não?

Estagiária: *O que acham? O que podíamos fazer com os ímanes?*

Servem para pôr coisas no frigorífico.

É para colar.

Estagiária: *Para colar?*

Para agarrar algumas coisas.

Estagiária: *Que coisas?*

Nas mesas.

Estagiária: *Vai buscar um dos nossos ímanes, e experimenta (mesa de madeira).*

Não cola.

Pois não, tem de ser nas patas, que são de metal.

(Nota de campo, 30 de janeiro de 2017)

Este diálogo prosseguiu com as crianças a enumerar os materiais que seriam ou não atraídos pelos ímanes. Deste modo, orientamos a nossa ação educativa para a exploração da atração dos ímanes. Em pequeno grupo, disponibilizámos diversos materiais, para que as crianças os explorassem livremente. Neste momento a Luísa referiu *vamos trabalhar com os*

ímanes. Assim, sugerimos às crianças para preverem quais os materiais que seriam atraídos pelos ímanes. Durante a previsão surgiram algumas afirmações: *a caneca vai colar, porque é de metal; a madeira não atrai; a caneta também cola, tem cor de metal*. De seguida, as crianças começaram a dividir os materiais, agrupando-os, pelos que seriam ou não atraídos pelos ímanes. Para facilitar esta separação disponibilizámos uma folha verde para os materiais que seriam atraídos e uma folha vermelha para os que não seriam atraídos. Após a previsão distribuámos ímanes pelas crianças de modo a comprovar as suas previsões, criando novos conjuntos. Ao longo desta experiência surgiu a necessidade de criar um novo conjunto, pois como disse uma das crianças *este [objecto] deste lado cola ao íman e deste não*. Como existiam mais materiais com esta característica criámos o terceiro conjunto, representado por uma folha branca. Para finalizar e, como se verifica na figura n.º 13, o grupo de trabalho apresentou às restantes crianças a tarefa realizada com ímanes, justificando a necessidade de criar três conjuntos e o porquê de alguns objetos serem ou não atraídos, referindo que a propriedade dos materiais tem influência no facto de os objetos atraírem o íman ou não.



Figura 13 - Apresentação dos materiais que são ou não atraídos pelos ímanes

Sintetizando, nesta EEA foi possível articular os diferentes conteúdos e as várias áreas do saber. Neste sentido, consideramos que para explorar o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita são essenciais os vários momentos de diálogo e explicação dos trabalhos realizados, pois é “necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns” (Silva, et al., 2016, p.62). Relativamente à visita da sala do 1.º CEB, importa salientar que o nosso objetivo foi apresentar uma sala de 1.º CEB às crianças, procurando dar-lhes uma oportunidade de construíram uma imagem real sobre a mesma. No entanto consideramos que esta atividade foi apenas um pequeno contributo para facilitar um processo gradual e adaptativo como é a transição, atingindo o objetivo que as crianças conhecessem o espaço para o qual iriam

transitar, tendo em conta que algumas destas crianças ouvem os familiares a falar sobre o tema.

4.3. Experiências de Ensino-Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico

As atividades realizadas ao longo da prática educativa foram planeadas atempadamente, procurando elaborar uma planificação cuidada e adaptada ao grupo de crianças, tendo em conta as suas necessidades, interesses e o programa escolar. A planificação do processo educativo culmina num documento orientador do professor, onde organiza as EEA, tendo em conta os conteúdos a abordar de acordo com os objetivos que pretende atingir. A realização da mesma apoia-se no programa do 1.º CEB e nas Metas Curriculares, sendo estes os documentos oficiais. No entanto, o professor deve ser capaz de se adaptar, eficazmente, a todas as situações imprevisíveis, tornando a sua planificação flexível.

Neste ponto, serão apresentadas três EEA referentes ao 1.º CEB, sendo estas: *A árvore generosa*, *A consoante X* e *Os animais*, que foram selecionadas porque, na nossa opinião, representam o trabalho desenvolvido na PES, com o grupo do 1.º CEB. Com as EEA que serão descritas, procuramos interligar as áreas do saber, tendo em conta o desenvolvimento de competências relacionadas com a cooperação, o auto-controle e auto-confiança.

4.3.1. A árvore generosa

O tema desta Experiência de Ensino-Aprendizagem surgiu por sugestão da professora cooperante, porque se aproximava o dia da árvore e a mudança de estação do ano, a primavera. Para tal, e considerando que neste contexto era pouco usual a exploração de histórias integrais selecionamos o livro *A árvore generosa* de Silverstein (2008) para explorar os cuidados que devemos ter com as árvores e qual o seu contributo para a vida saudável do ser humano. Salientando que era um grupo que gostava de ouvir histórias, consideramos pertinente visualizar o reconto da história em formato digital, pois é “uma ferramenta que amplifica, acrescenta, modifica, transforma e representa um determinado conteúdo ou conceito de uma outra maneira” (Freire, Prado, Martins & Sidericoudes, 1998, pp.17-18), tornando-se, assim, apelativa para crianças desta idade. Antes desta visualização, em grande grupo, exploramos o livro e os seus elementos paratextuais, prevendo o desenrolar da história e o seu conteúdo. Após a visualização do vídeo, em grande grupo, as crianças recontaram a história, focando os seus pontos principais, bem como algumas frases repetidas ao longo da

mesma. Para dar continuidade a este reconto e pretendendo que as crianças fizessem a sua leitura, entregamos a cada criança um excerto da história, numerado. Desta forma, procedemos à leitura individual, em voz alta, sendo que primeiro lia o número um, depois o número dois e assim sucessivamente, implementando assim uma nova estratégia de leitura. Após terminarem a leitura, entregamos a cada criança uma folha A4 de gramagem grossa. De seguida, cada criança transcreveu o seu excerto para a folha, ilustrando-o tendo em conta o desenvolvimento da história e as mudanças que a árvore foi sofrendo, como se verifica na figura n.º 14.

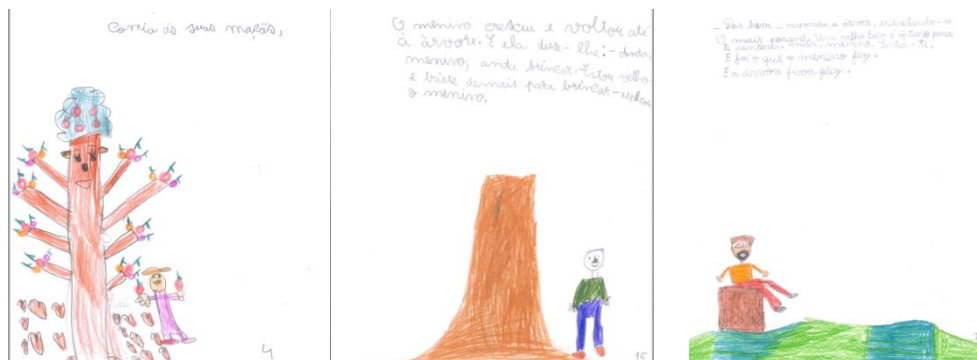


Figura 14 - Ilustração da história “A árvore generosa” adaptada

Finalizando as ilustrações e ordenando as folhas consoante a numeração de cada excerto, construámos, em conjunto, um livro, adaptado, da história explorada. Por fim, tivemos o cuidado de perceber se o “nosso” livro continha todos os elementos de identificação, como os autores, um pequeno resumo, entre outros aspectos que consideramos pertinentes.

Tendo em conta que na história *A árvore generosa* a personagem principal apanhava folhas para construir a sua coroa de rei, propusemos a uma criança que contasse o número de folhas que o menino usou para a construir. Após a contagem a criança registou no quadro o número quarenta, sendo este o número total de folhas. De seguida propusemos às crianças que, no quadro, realizassem uma soma cujo resultado seria quarenta ($13+27=40$). A partir desta, questionamos as crianças sobre outra forma de representação do cálculo. Algumas crianças representaram-no através de desenhos, outras através de riscos e outras efetuaram o cálculo contando pelos dedos. Posto isto, explicámos que estas formas de calcular estão todas corretas, mas que quando começarmos a usar números maiores se torna muito moroso realizá-los dessa forma. Para tal, realizámos no quadro o algoritmo da adição, na posição vertical, explicando todos os “passos” às crianças. Seguidamente solicitámos às crianças que resolvessem a adição, no quadro branco, com o intuito de pudermos refletir sobre o conteúdo, como verificamos na figura n.º 15.

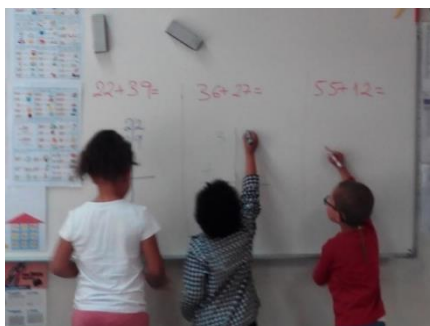


Figura 15 - Resolução do algoritmo da adição

Contudo, surgiu a necessidade de explicar novamente o processo de resolução do algoritmo, tendo em conta que era um novo conteúdo. Para terminar, prosseguimos com a resolução de uma ficha de trabalho e realizamos a sua correcção, em grande grupo.

Refletindo sobre a EEA descrita, constatámos que usando o livro como recurso da nossa prática este permite-nos abordar as diversas áreas, interligando-as, ressaltando que a expressão plástica pode servir como apoio nas diversas atividades (Sousa, 2003). Consideramos, ainda, fundamental, que tanto o professor como nós estagiárias, devemos ter consciência de que, por vezes, não conseguimos chegar a todas as crianças. Para tal necessitamos de seguir uma atitude reflexiva da nossa prática, para pudermos adequar e mesmo corrigir as nossas estratégias, procurando responder a todas as crianças e a cada uma individualmente.

Na EEA seguinte procurámos, igualmente, interligar as diversas disciplinas, indo ao encontro da planificação mensal, dispensada pela professora titular da turma.

4.3.2. Consoante X

Tendo em conta que no dia anterior tínhamos iniciado a exploração da consoante x, iniciámos a aula com um diálogo sobre palavras que incluíssem a mesma, sendo esse o foco para iniciar a atividade. Esta atividade passaria pela construção de um texto, em grande grupo, com o intuito de fomentar a criatividade das crianças. Neste sentido, Norton (2001) considera que a imaginação e criatividade das crianças devem ser treinadas e estimuladas, para que surjam ideias, usando-as para a construção de uma história. Como é uma turma de primeiro ano e que demonstra algumas dificuldades na produção textual optámos por apresentar algumas palavras às crianças. À vez, uma criança ia ao quadro, retirava uma palavra da caixa e lia-a em voz alta para os colegas. A partir de cada palavra, em conjunto, fomos construindo um texto, sendo que anteriormente explicámos que um texto tem que ter

sentido, com um início, meio e um fim. O registo do texto foi efetuado, por nós, no quadro branco e no quadro interactivo, como apresentamos na figura n.º 16.

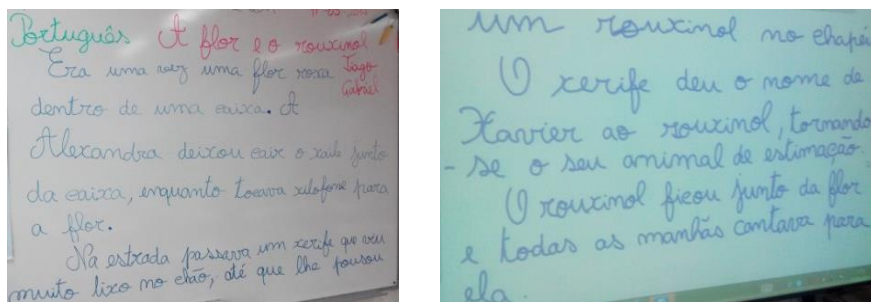


Figura 16 - História construída pelas crianças

Após a leitura do texto, em voz alta, as crianças passaram-no para o caderno diário, fazendo a sua ilustração (figura n.º 17).

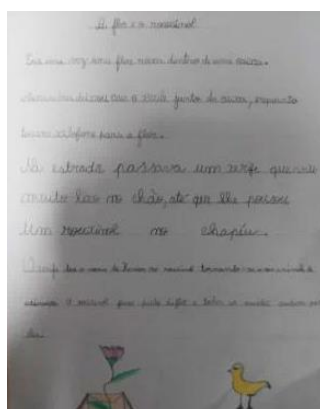


Figura 17 - Transcrição e ilustração da história

Nesta figura, podemos observar a história final transcrita e ilustrada pelas crianças, em cartolina, que foi posteriormente exposta na parede da sala de aula.

Para dar continuidade à atividade solicitámos às crianças que após observar uma xicara identificassem o objeto pelo seu nome. As respostas das crianças centraram-se na caneca e na chávena. Com isto explicámos as diferenças entre elas introduzindo a palavra xicara que também se escrevia com um X. Uma vez que o conteúdo se relacionava com as propriedades dos materiais segundo o sabor, pedimos às crianças que identificassem o que continha cada xicara. À medida que iam identificando os alimentos, nós escrevíamo-los numa cartolina para procedermos à previsão, em grande grupo, sobre quais os alimentos que seriam doces, salgados, amargos ou ácidos. Após a previsão, individualmente, a criança de olhos vendados provava três alimentos, nomeando-o e identificando a sua propriedade. De seguida, cada criança colava e preenchia uma tabela no caderno, registando as suas conclusões. Após as crianças provarem e fazerem os seus registos, discutimos, em grande grupo, comparando

as conclusões e as previsões efetuadas inicialmente, preenchendo a tabela das conclusões, na cartolina que apresentamos na figura n.º 18.

O sabor dos alimentos				
alimentos	doce	amargo	doçinho	ácido
leite	x			
leite condensado	x			
leite azedo				x
leite de vaca	x			
leite de vaca com açúcar	x			
leite de vaca com sal				x
leite de vaca com leite de vaca	x			
leite de vaca com leite de vaca e açúcar	x			
leite de vaca com leite de vaca e sal				x
leite de vaca com leite de vaca e leite de vaca	x			
leite de vaca com leite de vaca e leite de vaca e açúcar	x			
leite de vaca com leite de vaca e leite de vaca e sal				x
leite de vaca com leite de vaca e leite de vaca e leite de vaca e açúcar	x			
leite de vaca com leite de vaca e leite de vaca e leite de vaca e sal				x
leite de vaca com leite de vaca e leite de vaca e leite de vaca e leite de vaca e açúcar	x			
leite de vaca com leite de vaca e leite de vaca e leite de vaca e leite de vaca e sal				x
leite de vaca com leite de vaca e leite de vaca e leite de vaca e leite de vaca e leite de vaca e açúcar	x			
leite de vaca com leite de vaca e leite de vaca e leite de vaca e leite de vaca e leite de vaca e sal				x

Figura 18 - Quadro de previsões preenchido pelas crianças

Posteriormente entregámos às crianças uma folha com figuras geométricas, que dariam origem às peças do tangram. Seleccionamos o uso do tangram porque este desenvolve a criatividade nas crianças, sendo também um meio de consolidar o conteúdo das figuras geométricas. Desta forma Damas, Oliveira, Nunes e Silva (2010) defendem que existe “toda a vantagem em que os alunos construam o seu próprio Tangram, o que facilita o reconhecimento das diferentes formas geométricas que o compõe” (p.139). As figuras tinham de ser pintadas consoante o código que nós íamos enumerando, envolvendo conteúdos das diferentes áreas. Esta fase criou algum distúrbio na sala, pois este grupo não está habituado a realizar atividades orientadas, mostrando algumas dificuldades na capacidade de auto-controle. Sendo esta uma capacidade fundamental a desenvolver com a criança quando se visa uma inserção positiva no 1.º CEB (Margetts, citado por Vasconcelos, 2008), consideramos essencial promover atividades neste sentido e incentivar as crianças que executavam a tarefa mais rápido a auxiliar os seus colegas na realização da tarefa. Após terminarem, prosseguimos com a exploração da história do tangram, em suporte digital. À medida que a história era contada, as crianças construía a figura apresentada com as peças ilustradas e cortadas anteriormente, como se verifica na figura n.º 19.



Figura 19 - Construção de figuras com as peças do tangram

Para finalizar apresentámos dezoito imagens diferentes construídas com peças do tangram, em que solicitámos às crianças que construíssem a que mais gostavam para posteriormente colar numa folha branca (figura n.º 20).

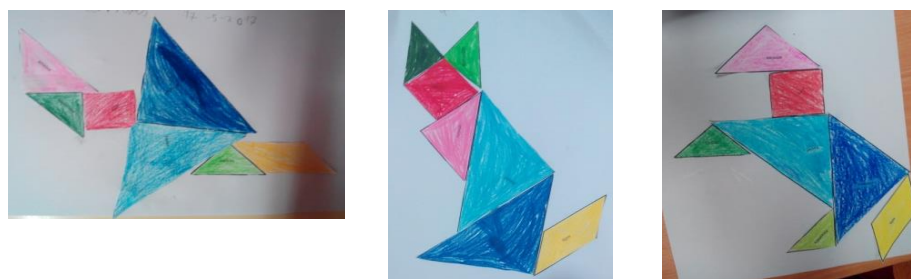


Figura 20 - Manipulação livre das peças do tangram

A pedido das crianças, depois de colar e escrever o nome da figura representada, elaboraram uma frase, para depois pudermos expor os trabalhos na parede. Após a exposição, cada criança apresentou o seu trabalho ao grupo.

Nestas atividades tínhamos como objetivo ajudar as crianças a perceber a importância de respeitar o outro, tendo em conta que cada criança tem o seu ritmo de trabalho. Estas atividades permitiram recolher dados, relativamente ao desenvolvimento de competências como o auto-controle, auto-confiança e cooperação, pois durante a observação constatamos que este grupo apresentava dificuldades nestas competências. Ressalvando a nossa intenção pedagógica ao longo da prática, de interligar todas as áreas, Pacheco (2000) refere que a “interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, isto é, a existência de um axioma comum às várias disciplinas” (p.31). O autor considera ainda que a leccionação ideal passa por ligar todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, criando uma ponte entre as mesmas, atenuando barreiras existentes entre elas. Esta preocupação esteve sempre presente durante as experiências de ensino-aprendizagem, bem como criar momentos de diálogo, em grande grupo.

4.3.3. Os animais

Esta Experiência de Ensino-Aprendizagem tinha como objetivo abordar o dígrafo nh. Para tal, a aula iniciou-se com um diálogo com as crianças, em que estas iam nomeando palavras cujo nome tenha o som nh. De entre as várias palavras mencionadas pelas crianças, direccionámos a ação educativa para a palavra golfinho, pedindo às crianças que mencionassem as suas características, realizando uma chuva de ideias sobre este animal. Com esta tarefa pretendíamos perceber os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema. Pois

como refere Serra (2004) “a base para a progressão e alargamento de saberes encontra-se na criança, isto é, os dois documentos [OCEPE e Programa do 1.º CEB] preconizam que é partindo da criança, dos seus saberes e do seu desenvolvimento, que os professores e educadores deverão regular as suas práticas educativas” (p.85). Assim, com o diálogo em grande grupo, tentámos compreender o que sabíamos sobre os golfinhos, ao qual obtivemos diversas respostas que apresentamos como nota de campo.

Gustavo: *São animais selvagens.*

Paula: *Andam no mar.*

Alexandra: *Não gostam de estar sozinhos.*

Hugo: *Gostam de brincadeiras e de festinhas.*

Vítor: *Comem peixes e algas.*

Francisco: *Nadam.*

(nota de campo, 23 de maio de 2017)

As respostas apresentadas foram registadas por nós no quadro branco e posteriormente copiadas pelas crianças para uma cartolina, onde foi colada uma imagem do animal em questão. Para confirmar as afirmações das crianças procedemos à leitura do texto do manual que abordava a vida dos golfinhos. Para realizar a leitura, distribuámos a cada criança um quadrado pintado, sendo que havia cinco cores diferentes. Desta forma, apresentámos o texto em suporte digital por cores. Assim, as crianças iam lendo, em grupo, consoante a sua cor. Ao longo da nossa prática intentamos implementar diferentes formas de leitura, pois um dos “motores da motivação assenta no par novidade/reconhecimento: a conjugação da leitura de textos fáceis e difíceis; a conjugação de diferentes formas de organizar a leitura (grupo-turma; pequenos grupos, pares, individual)” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p.12).

Após a leitura efetuada, propusemos ao grupo a realização da ficha do manual. A última parte da ficha foi realizada, em grande grupo, pois consistia na produção de um texto, através da interpretação de uma imagem, sendo necessário responder as questões: quem? onde? quando? o que aconteceu? como resolveram a situação? e como terminou?. Esta atividade tinha como objetivo a produção de texto, pois segundo Azevedo (2000) é fundamental que a criança se expresse por escrito, construindo frases e textos, compreendendo o seu significado e utilidade. A autora refere ainda que as atividades de escrita devem ser variadas e frequentes.

Na imagem observada, entre outros aspectos, referiram a presença de um golfinho, identificando-o como um animal selvagem. Nesse momento achamos oportuno rever o conteúdo animais selvagens e animais domésticos, pois tinha sido uma temática abordada em

aulas anteriores. Isto porque é fundamental que o professor questione as crianças, servindo como estratégia de consolidação de conteúdos e de condução de aulas, permitindo a participação das crianças (Almeida, 2007). Este facto orientou a nossa ação educativa para a consolidação deste conteúdo em que as crianças enumeraram algumas características dos animais selvagens e dos animais domésticos. Após este diálogo, as crianças questionaram-nos sobre os materiais que tínhamos sobre a mesa e o que pretendíamos fazer com os mesmos, fizeram este questionamento especificamente sobre algumas dobragens (origamis). Desta forma, orientamos a nossa atividade para a produção de origamis relacionados com animais. Distribuimos folhas coloridas, em formato quadrado, às crianças, para realizar a atividade através da visualização de um vídeo explicativo. Esta atividade exigiu a nossa orientação, sendo que este grupo apresenta algumas dificuldades em trabalhos de recorte e dobragem. Importa referir que a Expressão Plástica é uma área essencial para as crianças desenvolverem competências de manipulação de distintos materiais, bem como o desenvolvimento e aperfeiçoamento da motricidade fina e grossa (Sousa, 2003). Desta forma, consideramos necessário começar com origamis mais simples, para, numa fase posterior, ir complexificando a tarefa. Apresentámos alguns trabalhos concluídos pelas crianças na figura n.º 21, sendo personalizados por cada uma, tanto no tamanho das dobragens, como nas ilustrações.



Figura 21 - Origamis construídos pelas crianças

De seguida, a discussão das crianças centrou-se no animal preferido de cada um. Desta forma e considerando que o grupo nunca tinha abordado a organização e tratamento de dados, sugerimos que, em grupos, conhecessemos melhor os gostos da “nossa” turma. Para tal, dividimos as crianças por cinco grupos, elaborando questões para todos os grupos. Consideramos relevante implementar ao longo de toda a prática a metodologia de trabalho de grupo, para promover competências sociais de cooperação, sendo que a criança deve desenvolver a sua capacidade de se inserir num grupo, cooperando com os colegas para o

mesmo fim (Griebel & Niesel, 2003). Tendo em conta o tema abordado, os animais, a primeira questão que surgiu foi Qual o teu animal preferido?, sendo atribuída ao primeiro grupo. Ao grupo dois atribuímos a questão Gostas mais de carne ou de peixe?; Ao grupo três Quantas peças de fruta comes por dia?; Ao grupo quatro Qual a tua disciplina preferida?. E por fim, o grupo cinco, ficou com a questão Quantas vezes lavas os dentes por dia?. Elegemos um elemento de cada grupo como responsável pela recolha de dados, que teria a função de questionar todos os colegas da turma. Para tal, cada grupo tinha um quadro, com os nomes de todas as crianças, facilitando o registo dos dados. Após a recolha, cada grupo de trabalho teve que organizar os dados obtidos num gráfico, pois é importante “desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos, assim como de os recolher, organizar e representar” (Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa, Menezes, Martins & Oliveira, 2007, p. 26). Para analisar os dados, cada grupo respondeu a algumas questões conclusivas. Após finalizar a análise dos dados, à vez, cada grupo apresentou à turma a sua questão inicial, bem como as conclusões obtidas. Para ilustrar o que referimos, apresentamos na figura n.º 22 os dados organizados pelo grupo 4, com a questão Qual a tua disciplina preferida?

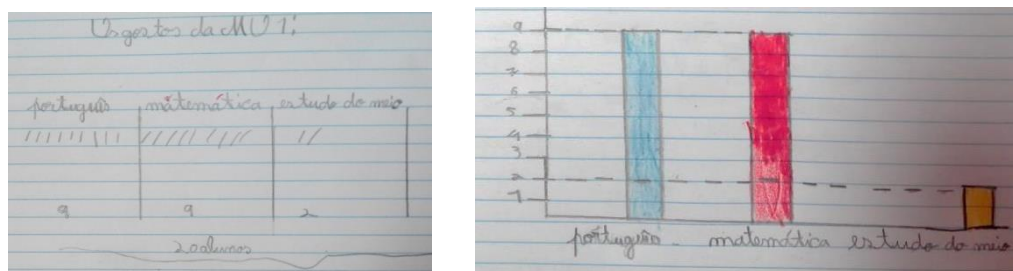


Figura 22 - Organização e apresentação de dados num gráfico

Tendo em conta a EEA apresentada, consideramos que o trabalho de grupo deve acontecer de forma mais frequente em contexto sala de aula, pois o grupo mostra ainda muitas dificuldades de concentração, na distribuição de tarefas, bem como trabalhar em conjunto para o mesmo fim. Os trabalhos manuais que requerem o seguimento de regras e trabalho minucioso é também uma dificuldade destas crianças. Desta forma, tendo em conta estas dificuldades, consideramos que deve implementar-se de forma mais frequente este tipo de atividades, para que o grupo desenvolva competências inerentes a elas.

Em síntese, foi nosso objetivo ao longo de toda a prática promover o desenvolvimento de competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória. Mesmo já frequentando o 1.º CEB, competências sociais de cooperação, de auto-confiança e mesmo a capacidade de auto-controle devem continuar a ser desenvolvidas. Para tal, centramo-nos em

EEA, em pequeno grupo, em tarefas orientadas e na exposição e discussão de trabalhos. Todas as EEA relatadas serviram de âncora a todo o processo de formação. Importa referir o papel fulcral que as crianças desempenharam ao longo de toda a PES, salientando que a nossa meta se centra em trabalhar para e com as crianças. Desta forma, procurámos atender às suas necessidades, conhecimentos e interesses, visando e contribuindo para o seu desenvolvimento e crescimento a vários níveis.

5. Descrição, análise e interpretação dos dados

Tendo em conta os dados recolhidos ao longo da PES, através das entrevistas e das grelhas de registo de observação, considerámos pertinente apresentar uma reflexão sobre os mesmos, com o intuito de compreender o seu significado. Iniciamos a mesma com a apresentação e análise das entrevistas.

5.1. Apresentação, análise e interpretação dos dados (entrevistas)

A realização das entrevistas teve como objetivo conhecer a perceção das crianças sobre a transição entre níveis/ciclos educativos.

Após a realização das entrevistas às crianças da EPE (*vide* anexo n.º V) e do 1.º CEB (*vide* anexo n.º VI), procedemos à sua transcrição e posteriormente à análise de conteúdo dos discursos por elas enunciados, com o propósito de conhecer a perceção das crianças sobre a temática em estudo, a transição entre níveis/ciclos educativos. Para tal, iniciamos esta análise com as entrevistas realizadas às crianças que frequentavam a EPE.

5.1.1. Em contexto de Educação Pré-Escolar

O objeto de estudo centra-se nas crianças e nas suas perceções. Neste sentido procurámos conhecer as conceções que estas têm sobre o contexto que frequentam, bem como as expetativas sobre o contexto subsequente (1.º CEB), relativamente ao espaço físico, às metodologias, às aprendizagens e às interações dentro da sala, entre outras. Assim sendo considerámos importante analisar cada um dos temas, explanando o resultado da análise de conteúdo realizada às mesmas. Com o intuito de facilitar a apresentação expomos os temas emergentes aquando da análise de conteúdo:

Tema I – A Educação Pré-Escolar – Organização e gestão do ambiente educativo;

Tema II – A transição entre ciclos: Educação Pré-Escolar – 1.º CEB (expetativas).

Cada tema será apresentado e analisado, individualmente, mas sempre com um olhar no todo (conhecer a perceção das crianças sobre a transição entre níveis/ciclos educativos). Neste processo pretendemos manter o carácter descritivo e análise qualitativa dos dados (Amado, 2000). Para tal recorreremos, sempre que se justifique, aos discursos das crianças, sendo designados por unidades de registo, seguindo a técnica de análise de conteúdo. A cada discurso deveríamos associar um código individual que identificasse a criança. No entanto optámos por fazer corresponder um nome fictício, já utilizado ao longo de todo o trabalho.

Tema I – A Educação Pré-Escolar – Organização e gestão do ambiente educativo

Assumimos este tema como fulcral porque é a partir dele que pudemos compreender as conceções das crianças sobre o contexto que frequentam, procurando conhecer as suas vivências, bem como o modo como vêm esse contexto. Como já referimos, foram entrevistadas catorze crianças com cinco anos de idade, numa instituição particular de solidariedade social, situada na cidade de Bragança. Ao sectorizarmos este tema pretendemos compilar dados sobre como as crianças interpretam o seu dia-a-dia e a sua ação na sala de atividades.

Considerando os procedimentos da análise de conteúdo expressos na metodologia, a leitura minuciosa das transcrições das entrevistas levou-nos à identificação de três categorias e cinco subcategorias cuja sinopse apresentamos na tabela n.º 4.

Tabela 4 - Sinopse do tema I “A Educação Pré-Escolar – Organização e gestão do ambiente educativo”

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		Subcat	Cat
1. Atividades escolares	1.1. Atividades que realizam frequentemente	50	50
2. A sala de atividades	2.1. Espaço físico	13	34
	2.2. Regras da sala	21	
3. Interação adulto-criança / criança-criança	3.1. Organização do grupo	8	36
	3.2. Papel da professora	28	

Desta forma, apresentámos a análise de cada categoria supracitada.

- *Atividades escolares*

Verificámos que as crianças assumem que realizam de forma frequente atividades variadas, nas distintas áreas e domínios, tais como “fazemos puzzles” (Paulo), “lavamos os dentes” (Maria), “nós brincamos, fazemos muita coisa” (Samuel). Os entrevistados revelam ainda “nós aprendemos a jogar ao berlinde” (Samuel), “aprendi a fazer cadeiras com barro” (Cristina), “aprendi a escrever o nome aqui na escola” (Maria) e “aprendemos também a perguntar coisas” (Samuel). A área de formação pessoal e social é salientada pelas crianças quando referem que aprenderam na escola “a arrumar os almofadões” (Luísa), “que não se pode gozar com os outros” (Cristina) e a “calçar sapatos” (Miguel). Entre as restantes áreas, as crianças focam as suas aprendizagens no domínio da Educação Artística, afirmando que aprendem jogos, músicas, a desenhar, destacando algumas técnicas de expressão plástica.

- A sala de atividades

Relativamente ao espaço físico da sala de atividades, as crianças enumeram as distintas áreas, nomeadamente a área das ciências, da biblioteca, da escrita, das construções, a área dos jogos e por fim a área da plástica. No nosso entender estas áreas eram “potencializadoras de diversificadas aprendizagens compreendidas nas diferentes áreas de conteúdo e domínios” (Coelho & Tadeu, 2015, p.112). Através dos discursos das crianças compreendemos que têm o espaço bem delimitado e que conhecem bem a sua organização, pois “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p.26). Na organização da sala de atividades é possível verificar a intencionalidade da educadora. É importante que haja esta intencionalidade na organização do espaço, pois o modo como o educador faz reflete atitudes, ideias, valores, promove a autonomia e a socialização entre o grupo (Malaguzzi, 1997).

As crianças focam, ainda, as regras que devem seguir, enquanto grupo, na sala de atividades, quando referem que “*não podemos mentir. Não podemos dizer palavrões*” (Rafael), “*não podemos mexer nalgumas coisas da [educadora]. Não podemos estragar coisas*” (Marlene), “*não podemos fazer as coisas que as professoras e as auxiliares ou as estagiárias disserem*” (Luísa), entre outras. Pelos discursos é possível compreender que as crianças têm bem presentes as várias regras da sala de atividades. Esta compreensão remete-nos, mais uma vez, para a intencionalidade da educadora cooperante, pois as regras terão de ser explicitadas e compreendidas pelas crianças, referindo-se ao respeito pelos direitos de cada uma, indispensáveis à vida em comum (Silva et al. 2016). Este clima de respeito foi observado, entre todas as crianças, ao longo da PES, pois quando as regras não eram cumpridas as crianças apontavam como algo negativo, durante a reflexão semanal.

- Interação adulto-criança / criança-criança

Relativamente à organização do grupo, as crianças referem que “*a [educadora] trabalha umas coisas*” (Marlene) “*e nós trabalhamos noutras*” (Rafael). “*fazemos o que nós quisermos*” (Rafael), “*mas não fazemos iguais os trabalhos*” (Marlene). Aqui, podemos perceber que a educadora concedia às crianças liberdade de escolha, permitindo que realizassem atividades do seu interesse. É visível a intencionalidade da educadora, “*quando os meninos pedem à [educadora] para ir à casa de banho ela diz não vos proibimos de ir à casa de banho*” (Paulo). Através deste diálogo consegue-se perceber que a educadora promove a autonomia dentro da sala de atividades, mas sempre sobre a sua supervisão. As crianças transmitem, ainda, que participam na vida em grupo, estabelecendo regras. Assim as

regras são “*as coisas que nós não podemos fazer. Fomos nós que fizemos, para depois nunca mais fazermos isso*” (Samuel). Através destas respostas é possível perceber que a educadora promove a participação das crianças “no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social” promovendo “experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Silva et al., 2016, p.25).

Em síntese, o papel da educadora na visão das crianças, centra-se em ajudar, solicitar, brincar, ensinar e em trazer “*coisas para nós jogarmos na escola*” (Paulo). Desta forma consideramos que o educador se deve centrar em observar a criança, nos momentos livres, numa tentativa de compreender os seus interesses e necessidades, de modo a adequar a sua ação (Moyle, 2002).

Prosseguimos com a apresentação dos discursos tendo em conta o segundo tema, as expectativas das crianças sobre a escola do 1.º CEB.

Tema II – A transição entre ciclos: Educação Pré-Escolar – 1.º CEB (expectativas).

Pelo explicitado é neste tema que nos centramos, considerando que pretendemos compreender as expectativas das crianças acerca do contexto para o qual vão transitar. Para tal, elaborámos a tabela n.º 5 onde apresentamos a sinopse do tema II, que resulta da análise dos dados recolhidos durante as entrevistas. Tentámos perceber o que, do ponto de vista de cada criança, será diferente relativamente ao contexto que irão frequentar.

Tabela 5 - Sinopse do tema II “A transição entre ciclos: Educação Pré-Escolar – 1.º CEB (expectativas)”

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		Subcat	Cat
1. Perceção das crianças	1.1. Espaço físico	37	107
	1.2. Regras da sala	16	
	1.3. Aprendizagens	25	
	1.4. Metodologias	17	
	1.5. Interação adulto-criança	12	

Com estes dados pretendemos perceber as perspetivas que as crianças têm sobre o 1.º CEB, quantificando as unidades de registo identificadas na categoria e respetivas subcategorias. Para tal, apresentámos de forma sistemática e detalhada as subcategorias organizadas nesta categoria, a perceção das crianças.

- *Percepção das crianças*

Tendo em conta as subcategorias descritas na tabela n.º 5, iniciámos esta análise e interpretação de dados com as percepções das crianças acerca do espaço físico da escola do 1.º CEB.

Espaço físico – Dos seus relatos destacámos que as crianças pensam que a sala “*vai estar organizada com as cadeiras todas em linhas*” (Cristina). Esta ideia é corroborada por Mesquita e Pereira (2015) quando salienta que no 1.º CEB as mesas estão organizadas em filas verticais, sendo uma estratégia para manter a criança isolada das restantes e assegurar que estão “atentas” ao professor. As crianças acrescentam ainda que a sala será “*escura*” (Daniel), “*cheia de livros*” (Luísa), sem “*áreas*” (Daniel) “*e não temos batas lá [no 1.º CEB]*” (Ivo). Pelo explicitado depreendemos que, apesar das crianças nunca terem visitado uma sala do 1.º CEB, têm algumas percepções das características que distinguem os dois contextos educativos.

Regras da sala – De acordo com os discursos das crianças, estas identificaram regras de conversação, deslocação e de convivência em sala de aula. Importa referir, que para além de enumerarem as regras existentes no Jardim de Infância, surgiram afirmações como “*lá não podemos brincar*” (Maria) e “*não podemos falar com os outros quando estamos a trabalhar, a estudar*” (Miguel) referindo-se ao 1.º CEB. Salientamos, ainda, que as crianças referem-se ao 1.º CEB como um espaço onde só se brinca no recreio, pois na sala “*temos que estudar*” (Ana). Consideramos que as crianças têm uma visão clara de que no 1.º CEB não se brinca na sala de aulas, ao contrário do que acontece na EPE.

Aprendizagens – Relativamente às aprendizagens as crianças pensam que no 1.º CEB “*aprende-se matemática*” (Luísa), “*a fazer contas mais altas*” (Sofia), aprende-se “*a e i o u, também se aprendem as letras*” (Rita), “*vamos aprender a escrever com letras minúsculas, maiúsculas e vamos aprender a fazer com letras minúsculas o abecedário*” (Cristina) e “*vamos aprender a ler*” (Luísa). Neste sentido Silva (2004) refere no seu estudo que a “*introdução na escrita marca o início do 1.º ciclo*” (p. 104), o que parece refletir-se nas respostas das crianças, pois 8/14 centram-se na aprendizagem da escrita e da leitura. As crianças focam ainda, que “*aprende-se a (...) fazer trabalhos de casa*” (Luísa) e “*aprendemos a estudar*” (Samuel). Consideramos importante salientar que em relação ao 1.º CEB as crianças parecem pôr de parte os jogos, as músicas, os desenhos que referiam como suas atividades na EPE.

Metodologias – No que respeita às atividades livres as crianças consideram que “*lá não é assim*” (Luísa), pois no 1.º CEB serão orientadas pela professora titular da turma. Ideia

que é confirmada por Castro e Rangel (2004) quando referem que “a passagem para o 1.º Ciclo” pode significar uma “redução nos «tempos de escolha» das actividades” (p.138). Relativamente aos métodos utilizados no 1.º CEB, afirmam que “o nosso professor ou nossa professora vão ter assim um pau para apontar para o quadro” (Rafael), sendo que “não podemos fazer alguns trabalhos que queremos, alguns tem de ser as professoras a ensinar e a dizer” (Daniel). Refere, ainda, que será a professora a “dizer” (Daniel) o que fazer, pois como afirma a criança “se a professora diz vamos estudar e nós estudamos. E se a professora dizer assim vão para o recreio, e nós vamos. Sempre assim. É sempre a professora que diz” (Cristina). As crianças explicam ainda que “a professora diz uma palavra, por exemplo a professora diz uma escreve [uma palavra] no quadro e depois eles têm que escrever igual a ela, igual ao que está no quadro” (Cristina) “e vamos ter que copiar” (Sofia). Atendendo aos discursos apresentados, estes revelam que as crianças estão familiarizadas com a pedagogia transmissiva valorizada no 1.º CEB (Mesquita & Pereira, 2015). Na pedagogia transmissiva incute-se na criança que tem que estar atenta “à lição do professor e ao que é registado no quadro, que se deixa orientar pelo professor e siga as suas instruções (Formosinho & Machado, 2008, p.9).

Interação adulto-criança – Tendo em conta as referências apontada pelas crianças, estas refletem também sobre o papel da professora, sendo este o de “chamar-nos à atenção” (Daniel) e o de ensinar. As crianças afirmam, ainda, que “vai mandá-los, ralha-lhe” (Luísa). Relativamente às regras da sala de aula, as crianças referem que no 1.º CEB têm que pedir “professor posso ir à casa de banho? E ela diz ou não ou sim” (Cristiana), contrariamente ao que acontece na EPE. Com esta afirmação, é possível compreender que estas crianças consideram que haverá regras no 1.º CEB que não tinham na EPE. Enquanto que na EPE não precisam de pedir para ir à casa de banho, consideram que no 1.º CEB não será assim. A este respeito, uma professora de 1.º CEB refere que quando contacta com crianças em fase de transição esta é uma das suas dificuldades, referindo que as crianças “não tinham a noção do que podiam fazer [na sala] e levantavam-se com muita frequência (...) e até chegavam a levantar-se e a ir à casa de banho sem me dizerem nada” (Silva, 2004, p. 100).

Por fim, uma das crianças acrescenta ainda que “é ela que vai mandar. A professora não vai brincar connosco. Ela vai estar sempre na sala a dizer façam aquilo! Façam aquilo! Façam aquilo!” (Cristina). Neste discurso, é perceptível que a criança acha que haverá maior distância relacional entre ela e a professora do 1.º CEB, em que irá impor regras e não irá brincar com ela. A este respeito, uma das professoras entrevistadas no estudo de Silva (2004), refere que a posição do professor “é mais ingrata, mais autoritária, mais de regras” (p.104).

Neste sentido, passamos a apresentar a análise de conteúdo realizada a partir das entrevistas efetuadas com as crianças do 1.º CEB.

5.1.2. Em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anteriormente, na apresentação dos dados relativamente às crianças da EPE, salientamos que nos centrámos nas suas perspetivas sobre a escola do 1.º CEB. Neste ponto, iremos focar-nos sobre crianças que frequentam o 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Tendo já caracterizado este grupo de crianças, relembramos que foram entrevistadas nove crianças. Consideramos os dados recolhidos muito úteis para a nossa investigação, tendo em conta que são crianças que estão em fase de adaptação ao novo contexto. Neste sentido auscultamo-las sobre as dificuldades sentidas nesse processo, bem como as diferenças percecionadas entre os dois contextos. Assim, após a transcrição das entrevistas e leituras exaustivas das mesmas, identificámos dois temas:

Tema I – Transição entre ciclos: Educação Pré-Escolar – 1.º CEB (diferenças);

Tema II – O 1.º Ciclo do Ensino Básico – Organização e gestão do ambiente educativo.

Apresentámos e analisámos os referidos temas pela ordem em que estão expostos. Como já referido, relativamente ao contexto anterior, iremos recorrer sempre que considerarmos pertinente, ao discurso das crianças.

Tema I – Transição entre ciclos: Educação Pré-Escolar – 1.º CEB (diferenças)

Numa tentativa de uniformizar a análise dos dados recolhidos nos dois contextos, consideramos pertinente conhecer como as crianças vivenciaram a EPE. Para tal, procurámos recolher dados, centrados nos aspectos que as crianças consideraram essenciais, de acordo com as questões que lhe colocávamos. Os resultados da análise de conteúdo serão apresentados na tabela n.º 6.

Tabela 6 - Sinopse do tema I “Transição entre ciclos: Educação Pré-Escolar – 1.º CEB (diferenças)”

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		Subcat	Cat
1. Perceção das crianças	1.1. Relatos das diferenças	42	71
	1.2. Aprendizagens	18	
	1.3. Metodologias	11	

Com os dados da tabela n.º 6 procurámos conhecer as principais diferenças encontradas pelas crianças encontraram ao chegar ao 1.º CEB, análise que apresentamos de seguida.

- Perceção das crianças

Relatos das diferenças - De acordo com o que as crianças destacam nos seus discursos percebe-se que sentiram diferenças relativamente ao espaço e materiais entre os dois contextos. Quando vim para o 1.º CEB “*as mesas já não eram redondas*” (Gonçalo) e não existiam “*armários assim com brinquedos*” (Gonçalo), nem existiam áreas. As interações entre adulto-criança foram também destacadas, pois as crianças acrescentam que as educadoras na EPE “*não ralhavam muito connosco*” (Francisco), “*brincava connosco na sala*” (Cândido) e “*às vezes fazia desenhos para nós*” (Paula). Estas diferenças devem-se ao facto de que na EPE “*cuidar e educar estão intimamente relacionados*” criando assim “*um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada*” (Silva et al., 2016, p.24). Desta forma entendemos o porquê de as crianças sentirem diferença na relação que tinham com a educadora comparativamente à que tem agora com a professora do 1.º CEB. As crianças salientam, ainda, como diferença, a questão de no 1.º CEB terem que passar cartão para entrar na escola e de terem intervalos, sendo que na EPE não acontecia. A este respeito, Monge e Formosinho (2016) referem que as transições entre a EPE e o 1.º CEB trazem, também, mudanças e adaptações ao nível do funcionamento das instituições.

Aprendizagens – As crianças descrevem algumas das aprendizagens que realizavam na EPE, nos diversos domínios e áreas. Referem, ainda, que aprendiam “*a respeitar as pessoas (...) a ser criativo*” (Vítor). É interessante esta criança referir que ao contrário do que acontece no 1.º CEB, na EPE aprendia a ser criativo, pois as OCEPE apelam em inúmeros momentos que o espaço, a resolução de problemas, as interações, entre outros aspectos são fundamentais para desenvolver a criatividade das crianças. Sendo que também na “*educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças*” (Silva et al., 2016, p.47).

As crianças na EPE também “*aprendia[m] as letras*” (Gonçalo), “*a contar e a fazer os números*” (Paula) e “*trabalhávamos nos computadores*” (Ana). O domínio da Educação Artística foi o mais referido pelas crianças, sendo a Área do Conhecimento do Mundo a menos enunciada, em que apenas uma criança referiu aprendizagens nesta área.

Metodologias – A diferença entre as metodologias utilizadas nos dois contextos foi referenciada pelas crianças, em que referem que na EPE realizavam atividades livres, pois

“escolhíamos o que queríamos fazer” (Cândido) ou “ir para um sítio brincar, ou ir para as pinturas” (Francisco). No entanto, uma criança salienta que “não escolhíamos o que queríamos fazer, era a professora que escolhia” (Gonçalo). É preciso ter em conta que estas crianças não frequentaram o mesmo Jardim de Infância, onde provavelmente existiam diferentes métodos de trabalho. Outra das crianças acrescenta, ainda, que na escola dele “trabalhávamos sempre em grupo. Todos juntos” (Cândido).

Após as crianças clarificarem as suas vivências do ano anterior, em contexto de EPE, procurámos compreender as suas conceções sobre a organização e gestão do ambiente educativo que frequentam, o 1.º CEB.

Tema II – O 1.º Ciclo do Ensino Básico – Organização e gestão do ambiente educativo

Conhecer o contexto do 1.º CEB segundo a conceção das crianças foi também nosso intento. Desta forma motiva-nos compreender este contexto, através da perceção das crianças, pois o relato do seu sentir é para nós muito importante. Assim sendo apresentamos os registos efetuados e sintetizados na análise de conteúdo, cuja sinopse registada na tabela n.º 7 com as categorias e subcategorias que daí emergiram.

Tabela 7 - Sinopse do tema II “O 1.º Ciclo do Ensino Básico – Organização e gestão do ambiente educativo”

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		Subcat	Cat
1. Aprendizagens escolares	1.1. Atividades que realizam frequentemente	18	22
	1.2. Rotina semanal e rotina diária	4	
2. A sala de aula	2.1. Espaço e materiais	33	55
	2.2. Regras da sala	22	
3. Planificação do processo ensino/ aprendizagem	3.1. Participação na planificação	4	4
4. Interação adulto-criança / criança-criança	4.1. Organização do grupo	2	16
	4.2. Papel da professora	14	

Tendo em conta a tabela apresentada, consideramos importante clarificar cada categoria:

- *Aprendizagens escolares*

Dos discursos analisados consideramos que as crianças realizam frequentemente atividades nas diferentes áreas, sendo que referem mais o Português e a Matemática, tendo

em conta que no 1.º CEB há “uma tendência para a diminuição do tempo dedicado ao jogo, enquanto que aumenta o tempo para a Matemática e Língua Materna” (Serra, 2004, p.18). O mesmo se verifica na carga horária semanal descrita no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, em que destinam sete horas para o Português e Matemática, sendo que o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras tem indexadas apenas três horas. Esta diferença da carga horária em relação ao Estudo do Meio está bem explícita quando uma das crianças refere que “*muito raramente às vezes um bocado de estudo do meio*”. No 1.º CEB as crianças aprendem a “*fazer contas em pé*” (Gustavo), aprendi “*os números até ao 70*” (Vítor) a “*fazer contas de menos*” (Eduarda), entre outras. Em relação ao Português aprendem a escrever “*textos*” (Gustavo), “*a escrever palavras*” (Gonçalo), aprendi as “*letras*” (Eduardo) e o “*abecedário*” (Francisco). Uma das crianças salienta ainda que “*vim aqui [para o 1.º CEB] e não sabia fazer nada*” (Vítor). Relativamente ao Estudo do Meio apenas 2/9 crianças referem aprendizagens nesta disciplina, evidenciando que aprendem “*o crescimento das plantas*” (Gonçalo) e “*também aprendi [aqui na escola] várias coisas sobre o estudo do meio*” (Vítor). Existe apenas uma criança que refere aprendizagens ao nível da cidadania, pois “*aprendi que tenho que falar baixinho. E que respeitar os colegas*” (Paula). No que respeita às expressões, que vêm também expressas no currículo, as crianças não as referem.

- *A sala de aula*

Relativamente à sala de aula, as crianças enumeram os móveis, os materiais disponíveis, alguns materiais didáticos e trabalhos da sua autoria, expostos nas paredes. As mesas são apontadas pela maioria dos entrevistados, que descrevem que a sala tem “*muitas mesas (...) viradas para a frente*” (Gustavo), “*também temos as cadeiras e as mesas. Umass estão assim em fila, outras assim [duas mesas na perpendicular]*” (Vítor), “*mesas ordenadas para a frente*” (Francisco), “*tem as mesas (...) em fila [viradas] para o quadro*” (Eduardo). Esta descrição da sala de aulas, onde a organização das mesas é feita na vertical orientadas para o quadro e para o professor, remete-nos para um ensino que valoriza uma pedagogia transmissiva (Mesquita & Pereira, 2015).

As regras da sala são também identificadas pelas crianças, em que referem que “*não podemos falar alto*” (Eduarda), “*não fazer barulho*” (Francisco), não “*riscar nas mesas*” (Ana), “*só podemos brincar na rua*” (Eduarda). Relativamente às regras no 1.º CEB, Silva (2004) conclui que a necessidade de “*imposição de regras mais rígidas é vista, pelas professoras, como inevitável no 1.º ciclo*” (p.104). Consideramos pertinente referir que 5/9 crianças referem que não podem brincar na sala de aula, o que pode surgir como comparação ao que lhes era permitido na sala de atividades da EPE que frequentaram.

- *Planificação do processo ensino-aprendizagem*

No que respeita ao processo de ensino-aprendizagem nas respostas das crianças evidencia-se que não participam na planificação das aulas, pois é “*a professora é que nos manda fazer alguma coisa*” (Eduarda). Quando chegamos à escola “*não sei que ficha vou fazer*” (Gonçalo), “*as professoras dizem-me o que fazer*” (Paula). Neste discurso está clara a ideia de que a criança só sabe o que vai fazer durante o dia quando a professora diz. Este discurso identifica-se com o pensamento de Castro e Rangel (2004) quando salientam que no 1.º CEB as crianças estão mais dependentes do adulto, em que lhes é dada menos oportunidade na selecção das atividades que querem realizar, sendo obrigados a esperar pelo professor.

- *Interação adulto-criança / criança-criança*

Relativamente ao tempo em que as crianças trabalham em grupo, acontece “*uma vez por semana*” (Cândido), atividade que as crianças revelam vontade de realizar mais vezes, e que parece estar implícito quando uma criança refere “*ontem fizemos trabalho de grupo, só*” (Vítor). Este aspecto, é também referido por Castro e Rangel (2004) em que quando comparam a EPE com o 1.º CEB referem que neste último ciclo o trabalho realizado em grupo é reduzido.

Nos discursos analisados, conseguimos perceber qual o papel da professora segundo o olhar das crianças, pois referem “*as professoras ensinam-nos*” (Paula), “*mandam em nós*” (Gustavo), “*ajudam a aprender os alunos. E a escrever bem. E a falar*” (Francisco). As respostas parecem mostrar “*uma imagem de escola centrada na função de ensinar (...) de um professor que ensina, tem poder e dirige*” (Monge & Formosinho, 2016, p.146). No geral e na opinião das crianças, as professoras enquanto dinamizadoras da aula, ajudam, ensinam, salientando que “*ajudam os que tem dificuldade a ler e nas contas*” (Gonçalo). Nestes discursos, percebe-se o papel da professora centrado num apoio diretivo e nada colaborativo.





Em síntese, após analisarmos os dados das entrevistas pudemos constatar que, as crianças da EPE já possuíam referências de como seria a escola e a metodologia usada no 1.º CEB, conclusão a que já tínhamos chegado com a produção dos desenhos e dos diálogos que ocorriam frequentemente durante toda a PES. Considerando a existência de percepções menos realistas de algumas crianças, foi possível proporcionar EEA no sentido de dar a conhecer ao grupo a realidade do 1.º CEB e colaborar no desenvolvimento de competências que poderão facilitar a sua transição para o ciclo seguinte. Os dados recolhidos através das entrevistas permitiram, também, orientar a prática e conhecer as percepções das crianças, sobre a temática, a transição entre níveis/ciclos educativos.

Relativamente ao grupo de crianças do 1.º CEB estas mostram-se familiarizadas com as regras e as metodologias utilizadas. É notória a constante comparação entre os dois contextos, não considerando um melhor que o outro, apenas diferentes.

5.2. Apresentação, análise e interpretação de dados (grelhas de registo de observação)

Para perceber melhor o desenvolvimento de competências facilitadoras do processo de transição, recorremos a registos em grelhas de observação, dos quais fizemos a respetiva análise. Estas foram utilizadas nos três contextos onde decorreu a PES. Após a sua elaboração e tendo em conta as EEA desenvolvidas, estes registos foram efetuados nos diversos momentos do dia, mais especificamente em momentos de grande e pequeno grupo, nos diálogos e em tarefas orientadas. Desta forma, apresentámos um exemplo da grelha, aqui apresentada como tabela (tabela n.º 8), referindo que esta foi utilizada nos três contextos.

Tabela 8 - Grelha de registo de observação de competências desenvolvidas nas crianças

Competências		Crianças	1	2	3		
Auto- confiança	Colabora	Quando solicitado					
		De forma espontânea					
	Realiza as suas tarefas sozinho						
	Expõe as suas dúvidas, pedindo ajuda						
Afirma-se quando trabalha em grupo							
Cooperação	Espera a sua vez para falar						
	Após terminar a tarefa espera pelos colegas sem perturbar						
	Concentra-se nas tarefas						
	Aceita as opiniões dos colegas						
	Lida bem com a frustração						
Auto- controle	Ajuda os colegas						
	Em grupo	Inserir-se com facilidade					
		É aceite					
	Coopera em tarefas comuns						
	Sempre		Às vezes		Nunca		Não observável

De seguida apresentámos a análise dos dados recolhidos em cada contexto, considerando a grelha de registo de observação, um dos instrumentos de recolha de dados usados durante a PES.

5.2.1. Em contexto de Creche

Sendo a Creche um ambiente educativo propício ao desenvolvimento de competências, pois os estímulos são muitos, considerámos pertinente centrarmo-nos em algumas das competências sociais que se perspetivem como facilitadoras no processo de transição da Creche para a Educação Pré-Escolar. Tendo em conta a idade do grupo de crianças importa salientar, que como refere Portugal (2012), é importante ajudar a criança a dar significado às suas descobertas, em que o adulto pode ir introduzindo “orientações ou regras sociais quando pertinente” (p.11). Os dados que vamos apresentar foram recolhidos através de uma grelha de registo de observação preenchida durante a EEA aqui apresentada e intitulada *Os coelhos*. Iremos apresentar e analisar os dados consoante cada categoria.

Relativamente à *Auto-confiança* considerámos ser um grupo receptivo a colaborar com os adultos, que gosta de participar, expondo as suas opiniões perante o grupo. No entanto, 12/18 crianças (*vide* anexo n.º IX) apresentam dificuldades na exposição espontânea das suas ideias. Considerando a idade do grupo, criámos distintos momentos de diálogo, solicitando a partilha entre todas as crianças, pois é crucial proporcionar “variadas oportunidades para que a criança encontre quem converse com ela (preferencialmente, o educador de referência ou figura chave), se sinta escutada e valorizada nos seus esforços comunicativos” (Portugal, 2012, p.11). Esta mudança foi notória, pois mesmo as crianças que manifestavam dificuldades em se expressar, em grande grupo, passaram a dar o seu contributo durante os diálogos. O grupo era bastante autónomo, pois não necessitava do adulto em permanência. É importante “oferecer actividades às crianças que apoiem a autonomia e auto-estima, sem esquecer que na procura da sua independência e auto-confiança as crianças necessitam de oportunidades para fazerem escolhas significativas” (Portugal, 2012, p.11), escolhas essas a que o adulto deve estar atento, na tentativa de compreender a criança. Quando precisavam de apoio sentiam-se livres para nos chamar, a nós estagiárias ou à educadora, quer para pedir ajuda, quer para a partilha de objetos ou brincadeira. No que respeita ao trabalho de grupo, apenas 7/18 crianças (*vide* anexo n.º IX) se afirmavam no trabalho de grupo, partilhando descobertas com os colegas.

Considerando a competência de *Auto-controle* (*vide* anexo n.º X) esta estava bastante desenvolvida nas crianças. O grupo prestava muita atenção a ouvir e aceitava com facilidade as opiniões. Eram crianças que se concentravam nas tarefas, propostas por nós, estagiárias, não perturbando o trabalho dos colegas. Relativamente à capacidade de lidar bem com a frustração, por vezes havia algum descontrolo do grupo, o que consideramos normal tendo

em conta a faixa etária das crianças. Neste sentido, o educador “deve estar preparado para lidar com conflitos e disputas, que surgem naturalmente à medida que as crianças entram em contacto umas com as outras, aprendendo pouco a pouco a partilhar e a cooperar com os outros” (Portugal, 2012, p.11). Estes casos ocorriam na partilha de objetos, quando uma criança queria o brinquedo de outra, quando uma criança ocupava o espaço de outra, entre outras situações.

No que respeita à *Cooperação* (vide anexo n.º XI) entre o grupo foi difícil de observar, isto porque neste contexto esta estratégia funcionava de forma diferente. No geral as crianças inseriam-se e eram aceites pelos grupos de trabalho, não discriminando ou mostrando relutância em aceitar os colegas. Em relação a ajudar os pares, apenas 6/18 crianças o faziam de forma espontânea e frequente, o que não se verificava nas restantes.

De seguida apresentamos os dados recolhidos através das grelhas de observação, junto das crianças da EPE.

5.2.2. Em contexto de Educação Pré-Escolar

Tendo em conta a área de Formação Pessoal e Social descrita nas OCEPE, salientamos a importância que deve ser dada neste âmbito ao processo de transição entre ciclos. Considerando o grupo de vinte e seis crianças já caracterizado, salientamos novamente serem crianças de cinco anos de idade, em que vinte e cinco iam transitar, no ano letivo seguinte para a escolaridade obrigatória. Neste sentido foi nosso intento conhecer as competências desenvolvidas no grupo, orientando os nossos registos para as facilitar o processo de transição. Tendo em conta as grelhas de observação apresentamos uma breve síntese/reflexão dos dados recolhidos relativamente a cada categoria.

Relativamente à *auto-confiança*, nomeadamente a capacidade de a criança colaborar quando é solicitada, consideramos que o grupo se disponibiliza prontamente, demonstrando vontade em participar e de contribuir para o grupo. Neste sentido, Perrenoud (2005) considera fundamental que as crianças estabeleçam diálogos em grande grupo, no sentido de melhorar a sua autoconfiança. Para análise dos dados registados na tabela (vide anexo n.º XII), 4/26 crianças não o fazem com tanta prontidão, comparativamente com os dados da tabela (vide anexo n.º XIII). Estes dados permitem-nos verificar evolução das crianças, ao nível da auto-confiança.

No presente grupo existiam crianças que colaboravam espontaneamente de forma frequente, contribuindo com a sua opinião e sugestões. No entanto outras crianças precisavam de incentivo para partilharem os seus interesses e opiniões, sendo necessário demonstrar-lhes,

regularmente, que o seu contributo é importante. Este facto não ajudou a superar todas essas limitações de participação, pois 2/26 crianças (*vide* anexo n.º XIII) ainda não participavam espontaneamente, tendo muita dificuldade em fazê-lo. Desta forma consideramos fundamental a partilha de aprendizagens, em que o educador deve auxiliar as crianças “a cooperarem entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhorar, a fim de que cada criança contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendente” (Silva et al., 2016, p.38) promovendo a sua capacidade de auto-confiança.

O grupo de crianças procurava realizar as suas tarefas de forma autónoma. No entanto, na fase inicial da PES solicitavam-nos, a nós estagiárias, pedindo ajuda na realização das mesmas. Com isto queremos dizer que as crianças requeriam a nossa presença, para nos terem por perto, para nos conhecer e para se darem a conhecer. Daí verificarmos alguma diferença/ evolução entre as tabelas (*vide* anexo n.º XII e XIII).

Tendo em conta esta questão consideramos relevante analisar se as crianças se sentem à vontade na exposição de dúvidas, solicitando o adulto ou os colegas. Assim sendo verificamos que 16/26 crianças (*vide* anexo n.º XIII) o faziam naturalmente, não demonstrando receio em errar ou dificuldade em concluir a tarefa. Neste grupo era clara a ideia de que nem todos conseguiam realizar as tarefas da mesma forma, sendo normal necessitar de ajuda ou de mais tempo para a sua concretização, pois é fundamental que o educador respeite os ritmos de aprendizagem de cada criança, procurando estar atento para o puder auxiliar (Hohman & Weikart, 2011). Esta ideia era também transmitida por nós, estagiárias, e pela educadora cooperante, referindo que também, nós, precisávamos de ajuda para realizar algumas tarefas. No entanto algumas crianças resistiam em pedir colaboração, quer dos pares, quer do adulto. Nestes casos desistiam da realização das tarefas, arrumando os materiais ou permaneciam no local, esperando que alguém percebesse a sua dificuldade. Assim sendo procurávamos estar sempre atentas a cada criança, auxiliando-a quando necessário, lembrando que todos podemos ajudar/colaborar.

Por último, relativamente à competência auto-confiança, consideramos a capacidade da criança se afirmar num grupo de trabalho. O grupo revela estar familiarizado com esta forma de ser e de estar, demonstrando entusiasmo pela realização de tarefas conjuntas. Existiam crianças que se destacavam pois procuravam distribuir papéis dentro do grupo e garantir que todos os executavam com sucesso. No entanto algumas crianças assumiam os seus papéis, sem contestar, aceitando e assumindo as opiniões dos colegas como suas. Desta forma é fundamental que a metodologia de trabalho de grupo seja usada de forma frequente

para permitir às crianças que “ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohman, 2011, p.15).

No que respeita à competência de *Auto-controle* das crianças, consideramos a capacidade de serem capazes de esperar a sua vez para falar. Observámos e fizemos registos ao longo do dia, durante as duas EEA, nos momentos de grande e pequeno grupo. Como se verifica nas tabelas (*vide* anexo n.º XIV e XV) as crianças respeitavam o momento para cada um expor as suas ideias, ouvindo e partilhando as suas opiniões. Este respeito pelo outro era visível no momento de terminar as tarefas, pois não havia perturbação do grupo. Sendo crianças autónomas, como já referimos, após terminar cada atividade as crianças esperavam pelo grupo, fazendo outra atividade ou ajudando os colegas a terminar. Estas podem ser estratégias de regulação do grupo, em que como terminam as tarefas mais rápido, têm a oportunidade de cooperar com os colegas, ajudando-os (Silva, 2004). A capacidade do grupo em se concentrar nas tarefas era bastante positiva, quer nos momentos livres quer nas atividades orientadas. Este grupo solicitava atividades diversificadas, atrativas e estimulantes, pois mostravam interesse em aprender e em conhecer coisas novas. O grupo apresentava algumas dificuldades na partilha de objectos pessoais, trazidos de casa. Neste sentido o educador deve, “em situações de conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (Silva et al. 2016, p.25), tarefa que a educadora cooperante ou nós estagiárias desempenhávamos, orientando as crianças na resolução destes conflitos.

Por último, a capacidade de *Cooperação* (*vide* anexo n.º XVI e n.º XVII) entre o grupo era muito positiva, até porque durante a PES fomos referindo a importância da cooperação, e o grupo com facilidade aderiu e foi mostrando vontade em ajudar os colegas quer de forma autónoma quer quando solicitada, procurando cooperar em tarefas comuns. Neste sentido Silva, et al., (2016) refere que a “relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (p.28). Relativamente à sua facilidade em se inserir no grupo e ser aceite pelo mesmo, acrescentamos que são crianças capazes de trabalhar em grupo, mantendo relações sociais positivas, sendo capazes de impor a sua opinião e aceitando a dos colegas, trabalhando em conjunto. Assim, consideramos que “a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (Silva, et al., 2016, p. 10). É fundamental estar atendo às individualidades de cada criança de forma a “proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu

desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima” (ibidem, p.10).

Em síntese, consideramos relevante salientar que os dados revelam evoluções significativas no desenvolvimento de competências facilitadoras do processo de transição. Consideramos, assim, que estes dados são exclusivos deste contexto e destas crianças. No entanto não temos dados suficientes que nos permitam afirmar que consideramos que este grupo poderá transitar com sucesso para o 1.º CEB, pois cada criança vive o processo de transição de forma distinta.

5.2.3. Em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta que o grupo em questão já vivenciou o processo de transição, foi nosso objetivo compreender se estas crianças tinham desenvolvido competências facilitadoras desse processo. Desta forma apresentamos uma breve síntese/reflexão dos dados recolhidos, salientando evoluções ou retrocessos, tendo em conta os três momentos.

No que concerne à categoria *Auto-confiança* (*vide* anexo n.º XVIII, n.º XIX e n.º XX), numa fase inicial da PES como se verifica na tabela (*vide* anexo n.º XVIII), 11/21 crianças colaboravam quando o adulto solicitava. No entanto na fase final notámos uma melhoria, pois 16/21 crianças já colaboravam (*vide* anexo n.º XX). Este progresso pode significar que se foi estabelecendo um clima de segurança com o grupo durante a PES, entre adultos/crianças, facilitando o sentimento de pertença ao grupo turma. Este clima de segurança, estabelecido entre nós, estagiárias e as crianças, foi promovido durante os meses de PES, em distintos momentos de diálogo sobre os conteúdos programáticos e em diálogos mais pessoais, onde procurámos conhecer o grupo de crianças e os seus interesses. Este clima de confiança entre o grupo refletiu-se também no que respeita à colaboração espontânea da criança, tendo em conta que no início da PES tínhamos 6/21 crianças que nunca o faziam (*vide* anexo n.º XVIII). No entanto houve uma melhoria, sendo que na fase final da PES apenas uma criança não o fazia. Esta criança tinha dificuldades de inserção no grupo, pois não acompanhava o programa. Esta criança não tinha frequentado a EPE.

O grupo de crianças apresentava algumas dificuldades na realização de tarefas, de forma autónoma, sendo um dos aspectos que foi melhorando ao longo da PES. Este grupo dificilmente expunha dúvidas ou dificuldades na realização das tarefas. Em nosso entender este facto verificava-se porque os exercícios eram resolvidos no quadro antes de todos os terminarem. Deste modo, quem tinha dificuldades não chegava a pedir ajuda, limitava-se a

copiar do quadro, para concluir as tarefas. Para ultrapassar esta situação as tarefas começaram a ser corrigidas após todos as terminarem e procuramos estar atentas durante a sua execução. Para tal, percorríamos a sala, acompanhando o processo de resolução das crianças, colaborando quando necessário. Procurámos, também, observar a capacidade destas crianças em se afirmar em grupo. Neste aspecto havia grande dificuldade, pois o trabalho de grupo era realizado apenas uma vez por semana, não havendo regras nem hábito de trabalho. Sendo que o pouco tempo destinado ao trabalho de grupo é considerado por Castro e Rangel (2004) uma das suas características do 1.º CEB, comparativamente como a EPE.

Neste grupo a capacidade de *Auto-controle* (*vide* anexo n.º XXI, n.º XXII e n.º XXIII) estava muito pouco desenvolvida nas crianças. Como se visualiza na tabela (*vide* anexo n.º XXI) apenas 13/21 crianças esperavam pela sua vez para falar, os restantes não o faziam, o que dificultava o controlo do grupo. Ao longo do tempo fomos tentando introduzir algumas regras de convivência, como o pôr o dedo no ar para falar, mas nem sempre fomos bem sucedidas. Outra regra, esperar que os colegas terminem as tarefas sem perturbar, também não acontecia, o que criava um clima de confusão na sala, desconcentrando os restantes colegas. Este aspeto leva-nos à terceira categoria, concentrar-se nas tarefas, em que o grupo apresentava bastantes dificuldades.

Relativamente a aceitar a opinião dos colegas, era um aspeto positivo do grupo, estavam recetivos a novas opiniões, interessando-se por ouvir as dos colegas. Estas crianças lidavam bem com a frustração mesmo quando percebiam que estavam errados ou que havia opiniões distintas. No entanto importa referir duas crianças destacavam-se porque a sua opinião tinha sempre que prevalecer, chegando a confrontar-nos a nós, estagiárias, aos colegas e à professora titular da turma.

A *Cooperação* (*vide* anexo n.º XXIV, n.º XXV e n.º XXVI) entre o grupo era bastante visível e procuravam ajudar os colegas. Insistimos no desenvolvimento desta capacidade para diminuir a perturbação que se instalava em alguns momentos. Assim sendo propusemos a algumas crianças que após terminar as suas tarefas ajudassem os colegas que necessitavam. Relativamente a cooperarem em tarefas comuns 5/21 (*vide* anexo n.º XXIV) crianças nunca o faziam, revelando dificuldades em aceitar as ideias dos outros. A sua facilidade de se inserir no grupo e ser aceite pelo mesmo era positiva, em que apenas 4/21 crianças (*vide* anexo n.º XXIV) dificilmente eram aceites pelos restantes colegas devido a perturbarem o grupo. No entanto, importa referir que estes dois aspetos foram mais difíceis de observar pois estas crianças não sabiam o que era trabalhar em grupo. O que é normal, tendo em conta que estas crianças tinham pouco tempo para trabalhar com os colegas, indo ao encontro ao que diz

Serra (2004), pois “as crianças [no 1.º CEB] raramente trabalham em conjunto, seja em pequenos grupos, ou em pares” (p.18).

Considerando os dados recolhidos e analisados, importa salientar novamente que este grupo de crianças pode ainda estar em fase de adaptação, estando ainda a inserir-se no grupo-turma. As crianças apresentavam grandes dificuldades no que respeita ao auto-controle e à auto-confiança.

Em síntese, e tendo em conta todos os dados apresentados, consideramos que os três grupos de crianças não apresentam dificuldades significativas que impossibilitem uma adaptação com sucesso ao ciclo subsequente. À exceção de duas crianças da EPE, que se encontram em fase de diagnóstico, que poderão ter algumas dificuldades de adaptação a um novo grupo. A mesma referência aplica-se a uma criança do 1.º CEB, que já frequenta o 1.º ano de escolaridade, mas tendo em conta que não frequentou a EPE apresenta algumas dificuldades em acompanhar o restante grupo e na adaptação à nova instituição.

Considerações finais

Concluindo o presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, realizada em contexto Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, salientamos a necessidade de refletir e posicionar-nos criticamente sobre a forma como decorreram as EEA, reforçando a importância da utilização de diferentes estratégias adequadas ao nível de desenvolvimento e interesses das crianças. Para tal, consideramos fundamentais os vários períodos da PES, pois permitiram-nos observar de forma crítica, para recolher e selecionar informações de modo a conhecer os diferentes grupos de crianças. Como futuras educadoras/professoras salientamos que a PES ajudou-nos a construir um olhar mais atento sobre o que se passa à nossa volta. Consideramos que crescemos como observadoras, apercebendo-nos do importante papel da observação para um educador/professor, que é muito mais do que um olhar, é uma descodificação do comportamento humano. Outro aspeto que queremos acrescentar é que através da observação conseguimos ter uma visão mais ampla de cada momento, conseguindo perceber as relações educativas subjacentes.

No que respeita à prática educativa, e tendo em conta que estivemos em contacto com crianças, os conteúdos a abordar eram acessíveis. No entanto, a nossa dificuldade centrou-se na adaptação desses conteúdos às crianças. Assim, enquanto futuras educadoras/professoras pretendemos referir que é fundamental procurar estratégias e metodologias adequadas às diferentes crianças, que as motivem e que facilitem a compreensão do mundo. Neste sentido, durante a nossa intervenção, procurámos que a criança encontrasse motivação e empenho nas tarefas que realizava, tendo uma ação ativa, participativa e autónoma na resolução de tarefas. Procurámos promover momentos de diálogo, de apresentação e explicação de trabalhos e de cooperação entre as crianças. Na tentativa de seguir estas estratégias, a gestão do tempo nem sempre coincidiu com o tempo definido na planificação. O que não consideramos negativo, pois o nosso objetivo era ir ao encontro dos ritmos das crianças e de aceitar as suas sugestões. Tendo em conta estas estratégias, a passagem por três contextos, fez com que refletíssemos sobre as diferentes metodologias utilizadas. Neste sentido Castro e Rangel (2004) referem que “as diferenças de práticas entre os dois níveis [EPE e 1.º CEB] parecem ser ainda mais notórias, evidenciando, em termos gerais, um contraste acentuado quer nas relações interpessoais, quer nas relações e posturas face às aprendizagens e à aquisição de saberes” (p.137). Tendo em conta que nós sentimos estas diferenças, achamos oportuno direcionar o nosso objetivo de estudo para a questão da transição das crianças entre níveis/ciclos educativos, nos três contextos de PES. Neste sentido, a nossa investigação desenvolveu-se em

torno das transições, da Creche para a Educação Pré-Escolar e desta para o ciclo subsequente, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tentando compreender as conceções das crianças sobre o ciclo que frequentam e as suas perspetivas sobre o próximo ciclo. Desta forma, tendo em conta os dados recolhidos e analisados neste estudo, procurámos sintetizar as respostas para os objetivos traçados no início desta investigação e que guiaram todo o processo. Sendo eles conhecer a perceção das crianças sobre a transição entre níveis/ciclos educativos; perceber o papel dos intervenientes no momento de transição entre níveis/ciclos educativos; analisar as perspetivas das crianças sobre a próxima etapa formativa; identificar estratégias que facilitem a adaptação das crianças a cada etapa formativa e por fim, desenvolver competências que facilitem o processo de transição entre níveis/ciclos educativos.

Dos dados recolhidos em contexto de Creche, relativamente às competências que as crianças foram adquirindo ao longo dos anos e que podem facilitar o seu processo de transição, consideramos ser um grupo que tem capacidade de auto-controle, em que aceita e respeita as opiniões dos colegas e que está ambientado com as regras sociais criadas na sala de atividades. As crianças cooperam com os pares e com os adultos facilmente, sendo que apresentam alguma dificuldade em expressar-se oralmente de forma espontânea, em que nós adultos, para facilitar esta questão, procurávamos a sua contribuição para o grupo.

No que respeita às competências facilitadoras do processo de transição em contexto de EPE, consideramos que o grupo se relaciona com facilidade com os pares e com os diversos adultos, tem bastante auto-confiança em expor as suas ideias e em falar para um grupo. Assim, conciliando com a perceção bastante realista que têm sobre o 1.º CEB, consideramos oportuno afirmar que estas competências poderão facilitar a sua adaptação ao ciclo seguinte.

O grupo de crianças do 1.º CEB considera que teve a necessidade em se adaptar a este novo espaço e que encontrou diferenças, comparando com o Jardim de Infância que frequentaram. É um grupo que ainda se estava a adaptar ao grupo e às regras que deve seguir, tendo estas sido incutidas e não negociadas pela professora titular da turma. Tendo em conta esta fase de adaptação, o grupo revela algumas dificuldades na aquisição de competências sociais, que facilitam a sua vida enquanto membro do grupo turma. Em relação à cooperação, as crianças mostram interesse em se ajudar e, na fase inicial da PES, demonstraram interesse em ser ajudadas. No entanto, no que respeita ao trabalho de grupo, as crianças apresentavam dificuldades em trabalhar em conjunto. Estes momentos tornavam-se barulhentos, em que apenas uma criança realizava o trabalho sozinha. A auto-confiança do grupo também foi melhorando, tendo em conta que procurámos criar um ambiente democrático e de diálogo

entre todos. Consideramos que havia mais dificuldades entre o grupo relativamente ao auto-controle, tendo em conta as regras da sala não eram cumpridas muitas vezes, pois havia perturbação dos colegas e dificuldade na concentração das tarefas propostas.

Considerando o desenvolvimento das competências referidas, é preciso ter em conta que durante o processo de transição entre níveis/ciclos educativos estão implicados vários intervenientes, sendo um deles os educadores/professores, pois “a colaboração entre os profissionais envolvidos (seja dentro do mesmo ciclo, seja entre ciclos) é central para a qualidade das transições” (Oliveira-Formosinho, Formosinho & Monge, 2016, p.13). Assim, julgamos que o papel dos intervenientes deve ser frequente e não pontual, em que apenas procurem facilitar o processo de transição, pois este é um processo gradual. Neste sentido, Oliveira-Formosinho, et. al (2016), refere que “o sucesso das transições não depende da «prontidão» da criança individual em processo de transição, mas da «prontidão» de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita” (p.13). Neste âmbito, a estes intervenientes cabe procurar e implementar estratégias facilitadoras da transição, durante todo o processo educativo da criança. Desta forma, neste relatório, apresentamos variadas estratégias que podem facilitar o processo de transição das crianças, lembrando que cada criança se adapta à mudança de formas distintas, vivenciando o mundo singularmente.

Durante a PES, procurámos criar EEA que desenvolvessem competências a este nível, criando momentos frequentes de trabalho em grande e em pequeno grupo, provocando nas crianças a vontade de estabelecer diálogos e de se expor perante o grupo. Mas como já referimos, e tendo em conta que não nos foi possível acompanhar o processo de transição dos grupos de crianças, procurámos centrar-nos nas conceções das crianças, pois são elas que frequentam os contextos e que têm as suas próprias perspetivas sobre o seu futuro.

Desta forma, e tendo como questão problema como construir processos de transições educativa de qualidade a partir das perceções das crianças, pretendemos esclarecer este aspeto. Nos discursos recolhidos junto das crianças da EPE, compreendemos que perspetivam a escola do 1.º CEB diferente da que frequentam. Revelaram um conhecimento limitado no que concerne ao espaço e aos materiais existentes no 1.º CEB, apontando apenas as mesas em fila, as cadeiras, o quadro e muitos livros. Mencionam ainda a diferença de que o espaço interior do 1.º CEB é para estudar e o exterior da escola é para brincar. Consideram que no 1.º CEB terão de fazer o que as professoras mandam e as fichas que elas dão. Relativamente à sua liberdade no interior da sala, realçam que irá diminuir, pois vão ter que pedir para ir à casa de banho, ao contrário do que vivenciam na EPE. Na totalidade, as crianças revelaram

possuir uma perspetiva realista relativamente às características que caracterizam a maioria das escolas e dos métodos utilizados pelos professores do 1.º CEB.

As crianças do 1.º CEB descrevem que a sua sala tem as mesas organizadas em filas, viradas para o quadro, diversos materiais didáticos trazidos pela professora, o que confirma as perspetivas das crianças da EPE. As crianças do 1.º CEB referem ainda que quando chegam à escola não sabem o que irão fazer, que ficha vão fazer, tendo que esperar pela professora para ditar as tarefas. Referem ainda que na sala não se pode brincar, só no exterior da escola, quando o tempo o permite, ideia referida pelas crianças da EPE. Das entrevistas realizadas nestes dois contextos, é possível compreender que as crianças da EPE estão cientes das mudanças que vão encontrar quando transitarem para o 1.º CEB. As crianças do 1.º CEB, evidenciam as diferenças que encontraram de um contexto para o outro.

Para finalizar e, considerando que este trabalho foi fundamental para refletirmos e compreendermos o processo de transição, é nossa esperança que os educadores e professores se debrucem e procurem refletir sobre tal questão. Pois, para além de pretendermos que se facilitem estes processos de transição e de adaptação, é preciso que procuremos o bem-estar das crianças e o que elas nos têm a dizer sobre as suas vivências.

Visando a continuação da exploração deste tema, consideramos que seria interessante que houvesse a possibilidade de estar em contacto com cada contexto durante um maior espaço de tempo, no sentido de compreender e facilitar de forma positiva o processo de adaptação das crianças. Sugerimos assim, que em contexto de EPE seria estimulante acompanhar o último ano das crianças, a sua transição e o seu primeiro ano no 1.º CEB.

Em síntese, desenvolver um trabalho desta natureza foi para nós estimulante, possibilitando-nos o contacto com diferentes contextos educativos, permitindo-nos crescer a nível pessoal e profissional, e ter uma melhor perceção sobre a realidade educativa. Para nós, ser educador/professor não é apenas ensinar a ler, mas também ensiná-la a crescer e permitirmo-nos a crescer com ela.

Referências Bibliográficas

- Aberastury, A. (1972). *A criança e seus jogos*. Petrópolis: Vozes.
- Alarcão, I. (2008). Um enfoque sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, P. (2007). *Questões dos alunos e estilos de aprendizagem – um estudo com um público de Ciências no ensino universitário*. Tese de Doutoramento. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amado, J. (2000). *A Técnica de Análise de Conteúdo*. (pp. 53-63). Referência - Revista da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. N.º 5 - Novembro – 2000.
- Araújo, S. (2006). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In Oliveira-Formosinho, J. e Araújo S.. *Educação em creche: participação e diversidade*. (pp. 29-74) Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever - através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, S. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto do Jardim-de-Infância*. Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação.
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Branco, A., Maciel, D. & Queiroz, N. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural e construtivista*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília). Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Casteleiro, J. (dir.) (2001), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo, Academia das Ciências de Lisboa.
- Castro, T. & Rangel, M. (2004). Jardim de Infância/1.º Ciclo, Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação*. (pp. 135 – 144). Porto: Porto Editora.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). *A importância do brincar na educação de infância*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.21/4565>

- Corsi, G. (s.d.). *O desenho infantil é espontâneo ou cultivado?* São Paulo: Instituto Superior de Educação Vera Moniz. Artigo não editado realizado no âmbito do curso de Pedagogia.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas (1985-2000)*. Braga: Série Monografias em Educação, CIED-IEP – Universidade do Minho.
- Craidy, M; Kaercher, E., (2001). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EBI e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., Silva, L. (2010). *Alicerces da matemática – guia para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación e Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Denzin, N. & Lincoln, Y (2000). *Handbook of qualitative research*. (pp 1-17). 2 ed. Thousand Oaks, CA Sage.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation - Working Paper 42.
- Felipe, J. (2001). *O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon*. In C. Craidy & G. Kaercher (Orgs.), *Educação de Infância: pra que te quero?* (pp.27-38). Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, M., & Sarmento, M. J. (s/d). *Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz*. Retirado de www.fpce.up.pt/ciie/mferreira_subjectividadecrianças.doc.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). *Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. (pp. 5-16). *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, Jan/Jun,
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. - Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Monge, G., & Formosinho, J. (2016). *Credo pedagógico para as transições Educativas*. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos. - Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (1998). *A organização dos espaços na educação infantil*. In M. A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-280). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, F. P., Prado, M. B., Martins, M., & Sidericoudes, O. (1998). *A Implantação da Informação no Espaço Escolar: questões emergentes ao longo do processo*. *Revista Brasileira de Informática na Educação* - N.º 3. (pp. 1-20). Retirado de <http://www.brie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2301/2063>
- Gomes, F & Carvalho, R. (2007). *Começar bem...do 4.º para o 5.º ano! A experiência de um projeto de apoio à transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico*. IX congresso

- da sociedade portuguesa de ciências de educação - Educação para o sucesso: Políticas e atores.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA*. (pp. 136-151). Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. Br., S.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes B. & Montalvão. (2009). *A importância da criatividade*. (pp. 41 – 46). Cadernos de Educação de Infância nº88, APEI, dezembro.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de projeto na educação de infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ludke, M., & André, M. (Julho - Setembro de 1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. (pp. 43-48).
- Malaguzzi, L. (1997) *Comparing Nurseries: Staff and Children in Italy, Spain and the UK*. London: Paul Chapman Publishing.
- Matos, T., Silva, A., Neves, D., Martins, I., Tavares, L., Matos, M., & Banza, R. (2010), *Direito à educação desde o nascimento*. (pp.42-45). Caderno de Educação de Infância nº 91, APEI, dezembro.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1ªs etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista Aprender nº 26*, Setembro de 2002. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Marques, T. (2012). Adaptação à creche/jardim de infância. Retirado de https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/ed_preescolar/imagens/outubro_2012.pdf
- Marturano, E. (2008). *Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque de desenvolvimento*. In: *Psicologia em Estudo*. (pp. 79-87). Maringá, v. 13, n. 1, Jan/mar. 2008. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n1/v13n1a09.pdf>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de Professores e Docência Integrada: um Estudo de Caso no âmbito dos Programas Nacionais de Formação Contínua*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Mesquita, E. & Pereira, A. (2015). *Percepções dos futuros professores sobre a dimensão pedagógica do espaço no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Vigo.
- Ministério da Educação (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Retirado de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-

- Formosinho, *Transição entre ciclos. - Uma investigação praxeológica.* (pp.131-148). Porto: Porto Editora.
- Moreira, D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação.* Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed.
- Niza, S. (2002). *Transições.* Transições- da 1.^a infância à adolescência. Actas do 2º Encontro do Centro Dr. João dos Santos. Lisboa: Centro Dr. João dos Santos- Casa da Praia.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - construindo uma práxis de participação.* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa.* Lisboa: Temas e Debates.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças.* Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo S., (2004). O apoio a processos de transição: construindo os direitos de uma criança vítima de maus tratos. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6. (pp. 135-149).
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo S., (2006). *Educação em creche: participação e diversidade.* Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Escola Vista pelas Crianças. Coleção Infância.* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (Org.), J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação.* Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos. - Uma investigação praxeológica.* (pp. 35-53). Porto: Porto Editora
- Oliveira, P. (2001). *O período de adaptação no processo educativo: um levantamento bibliográfico e metodológico.*
- Pacheco, J. (org.). (2000) *Políticas de integração curricular.* Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola.* São Paulo: Artmed.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia.* São Paulo: Artmed editográfica.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. Uma Estratégia de Formação e de Construção do Conhecimento Profissional. In GTI (org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional,* (pp. 153-180). Lisboa: APM.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M., & Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática do ensino básico.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em Creche: perspectivas de formação teóricas e práticas.* Infância e educação: investigações e práticas, 1. (pp. 85-106).

- Portugal, G. (2005). *Dos princípios aos objetivos Educativos, que curriculum ficou pelo meio?* V Congresso Internacional "Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico: Os Caminhos da Aprendizagem". (pp. 13-15). Beja: Aguarda publicação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann. M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rapoport, A. (2003). *Da gestação ao primeiro ano de vida do bebê: Apoio social e ingresso na creche*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento não publicada, Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Rapoport, A., Sarmiento, D., Nornberg, M., & Pacheco, S. (2008). *Adaptação de crianças ao primeiro ano do ensino fundamental*. *Educação*, 31(3), (pp. 268-273).
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. Pinto, M. O. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família: Perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ribeiro, M. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Série estudos escola superior de educação. Instituto Politécnico de Bragança.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2008). Que Educação Queremos para a Infância. In estudos e relatórios. Conselho Nacional de Educação - *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 99-113). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Santana, I. (2009). *Práticas pedagógicas diferenciadas*. Escola Moderna, 8, (pp. 30-33).
- Santos, J. (2002). *Transições da 1ª infância à adolescência*. Lisboa: Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.
- Santos, L. (2010). *Pedagogias participativas em creche*. Cadernos de Educação de Infância, 91, 3.
- Sarmiento, M. J. & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Pinto, M.; Sarmiento, M.J. (coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1º ciclo do ensino básico*. Coleção Educação nº 21. Porto: Porto Editora.
- Shel, S. (2008). *A árvore generosa*. Figueira da Foz. Bruaá Editora.
- Silva, A. M. (2005). *Formação e construção de identidade(s): Um Estudo de Caso Centrado Numa Equipa Multidisciplinar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Silva, I. (2004). Do Jardim de Infância para o 1º Ciclo. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, pp. 89-108. Porto: Porto Editora.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. (2008). *Currículo e Competências: a formação administrada*. São Paulo. Cortez Editora.
- 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. 9, (pp. 111-118), março, 2010.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume Música e Artes Plásticas*. Instituto Piaget.
- Sousa, B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrado, A. (1994) *Da Escola sem sentido à Escola dos sentidos*. Porto: Civilização.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a Experiência Vivida. In Lima, J., Pacheco, J. (org.). *Fazer Investigação. Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. (pp. 85 – 104). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. *In estudos e relatórios. Conselho Nacional de Educação - A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp.141-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.
- Veríssimo, A. (2000). *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar
 Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo para a Educação Pré-Escolar
 Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto
 Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro

Regulamentos

Regulamento interno geral. Retirado de <http://colegiosantaclara.org/sites/default/files/Regulamento%20Interno%20Geral.pdf>.

Regulamento interno da creche. Retirado de <http://colegiosantaclara.org/respostas-sociais/creche/apresentacao>.

Anexos

GUIÃO DE ENTREVISTA

Estrutura da Entrevista – Não estruturado, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados.

Entrevistados: Vinte e seis alunos de 5 anos de idade (Finalistas)

Tema: Transição entre ciclos.

Objetivo Geral: Conhecer a perceção das crianças sobre o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário das Perguntas	Tópicos
Bloco I Legitimação da entrevista	- Posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista.		- Tentar desenvolver um clima de confiança, empatia e abertura, motivar, agradecer antecipadamente, informar sobre a importância do seu relato, pedir autorização para gravar, referir os princípios éticos e deontológicos – confidencialidade, anonimato e de sinceridade, posteriormente deixar ver a transcrição da entrevista.

<p>Bloco II Experiências de ensino/aprendizagem</p>		<p>1.º O que fazes aqui na tua escola? O que gostas mais de fazer? O que gostas menos de fazer?</p> <p>2.º Podes contar-me uma coisa nova que tenhas aprendido aqui no jardim-de-infância que ainda não sabias?</p> <p>3.º O que achas que vais aprender de novo quando fores para a escola do 1.º ciclo?</p>	
<p>Bloco III Estratégias de ensino/aprendizagem</p>	<p>- Conhecer as perceções das crianças sobre as experiências de ensino/aprendizagem aplicadas no JI.</p>	<p>4.º Quem é que te ajuda aprender aqui na escola?</p> <p>5.º Há coisas que não te deixam fazer aqui? O quê? Podes usar as coisas que quiseres na sala?</p> <p>6.º Achas que no 1.º ciclo vais poder fazer tudo o que queres?</p>	<p>- Regras da sala; - Quem as definiu, as crianças ou educadoras.</p>

<p>Bloco IV Planeamento</p>	<p>- Analisar o olhar das crianças sobre a noção de planear;</p>	<p>7.º De manhã, quando chegas à escola, como sabes o que vais fazer? (rotina)</p> <p>8.º Vocês fazem todos a mesma coisa? – Então como é que se organizam? (pequenos/grandes grupos)</p> <p>9.º Como achas que vai ser no 1.º ciclo?</p>	<p>- Rotina diária.</p> <p>- Pequenos e grandes grupos.</p>
<p>Bloco V Pessoal</p>	<p>- Analisar a perceção das crianças sobre o trabalho das educadoras e auxiliares;</p>	<p>10.º O que fazem aqui as educadoras? E as auxiliares?</p> <p>11.º O que achas que faz a professora do 1.º ciclo?</p>	
<p>Bloco VI Organização do espaço</p>	<p>- Perceber o olhar das crianças sobre o espaço onde movimentam no JI.</p>	<p>12.º Qual a área que gostas mais? Se pudesses mudar alguma coisa na tua sala o que mudarias?</p> <p>13.º Achas que o espaço no 1.º ciclo está organizado da mesma forma?</p>	

GUIÃO DE ENTREVISTA

Estrutura da Entrevista – Não estruturado, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados.

Entrevistados: Catorze alunos de 6 a 7 anos de idade (1.º ano do 1.º CEB)

Tema: Transição entre ciclos.

Objetivo Geral: Conhecer a perceção das crianças sobre o pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário das Perguntas	Tópicos
Bloco I Legitimação da entrevista	- Posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista.		- Tentar desenvolver um clima de confiança, empatia e abertura, motivar, agradecer antecipadamente, informar sobre a importância do seu relato, pedir autorização para gravar, referir os princípios éticos e deontológicos – confidencialidade, anonimato e de sinceridade, posteriormente deixar ver a transcrição da entrevista.

<p>Bloco II Experiências de ensino/aprendizagem</p>		<p>1.º O que fazes aqui na tua escola? O que gostas mais de fazer? O que gostas menos de fazer?</p> <p>2.º Podes contar-me uma coisa nova que tenhas aprendido aqui na escola que ainda não sabias?</p> <p>3.º O que aprendias no Jardim-de-Infância?</p>	<p>- Trabalham, brincam.</p> <p>- Ler, escrever.</p>
<p>Bloco III Estratégias de ensino/aprendizagem</p>	<p>- Conhecer as perceções das crianças sobre as experiências de ensino/aprendizagem aplicadas no JI.</p>	<p>4.º Quem é que te ajuda a aprender aqui na escola?</p> <p>5.º O que te deixam fazer aqui na escola (sala)? O quê? Podes usar os materiais que quiseres na sala?</p> <p>6.º No jardim de infância era igual?</p>	<p>- Professora;</p> <p>- Regras da sala; (podes ir à casa de banho quando te apetece? Podes parar o que estás a fazer só porque te apetece?)</p> <p>- Quem as definiu, as crianças ou professora.</p>

<p>Bloco IV Planeamento</p>	<p>- Analisar o olhar das crianças sobre a noção de planear;</p>	<p>7.º De manhã, quando chegas à escola sabes o que vais fazer? (rotina)</p> <p>8.º Aqui na sala todas as crianças fazem a mesma coisa? Ou escolhem o que querem fazer?</p> <p>9.º Como era no jardim-de-infância?</p>	<p>- Rotina diária.</p> <p>- Sim. Gostavam de poder escolar?</p> <p>- Pequenos e grandes grupos.</p>
<p>Bloco V Pessoal</p>	<p>- Analisar a perceção das crianças sobre o trabalho das educadoras, professoras e auxiliares;</p>	<p>10.º O que fazem aqui as professoras? E as funcionárias?</p> <p>11.º A tua educadora do JI, fazia o mesmo que a professora do 1.ºCEB?</p>	<p>- Dão a aula;</p> <p>- Estão connosco no intervalo;</p> <p>- Não, brincava, levava jogos, músicas;</p>
<p>Bloco VI Organização do espaço</p>	<p>- Perceber o olhar das crianças sobre o espaço onde se movimentam no JI.</p>	<p>12.º Como está organizada a tua sala?</p> <p>13.º Como era a tua sala do jardim-de-infância?</p> <p>14.º Quais as principais diferenças que sentiste ao vir para o 1.º CEB?</p>	<p>- Com mesas individuais;</p> <p>- Áreas, uma mesa para todos;</p> <p>- Tiveste dificuldades?</p>

		15.º Se pudesses mudar alguma coisa na tua sala o que mudarias?	
--	--	--	--

Anexo III - Autorização aos pais das crianças da Educação Pré-Escolar



Ex.mos

Pais das crianças a frequentar a sala dos 5 anos

Bragança, 12 de dezembro de 2016

Assunto: Solicitação de autorização para a gravação de conversas com o(a) seu/sua filho(a)

No âmbito do Relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, eu, Susana Lopes, mestranda do respetivo mestrado, venho por este meio solicitar a autorização para a gravação de conversas com o(a) seu/sua filho(a) sobre o tema em investigação no meu relatório final do referido mestrado, cujo tema é “Transição entre ciclos - A perspetiva das crianças”

Pretende-se que a população da presente investigação seja constituída por crianças de 5 anos de idade, da Educação pré-escolar, pelo que venho por este meio pedir autorização a V.Ex.ªs, pai/mãe de

para que seja possível a recolha de dados, essenciais, para a realização do meu relatório de Prática de Ensino Supervisionada (estágio).

Informa-se que a conversa com as crianças é inteiramente inócua e os dados são confidenciais, sendo apenas usados para os fins aqui definidos.

Por favor coloque uma cruz na opção que se refere ao seu (sua) filho(a):

Autorizo

Não autorizo

(Assinatura do pai/mãe)

(Estagiária Susana Lopes)

Obrigada pela colaboração.

Anexo IV - Autorização aos pais das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Exmos

Pais das crianças a frequentar a sala do 1.º ano

Bragança, 24 de abril de 2017

Assunto: Solicitação de autorização para a gravação de conversas com o(a) seu/sua filho(a)

No âmbito do Relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, eu, Susana Lopes, mestranda do respetivo mestrado, venho por este meio solicitar a autorização para a gravação de conversas com o(a) seu/sua filho(a) sobre o tema em investigação no meu relatório final do referido mestrado, cujo tema é “Transição entre ciclos - A perspetiva das crianças”

Pretende-se que a população da presente investigação seja constituída por crianças de 6 a 7 anos de idade, do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo que venho por este meio pedir autorização a V.Ex.ªs, pai/mãe de

para que seja possível a recolha de dados, essenciais, para a realização do meu relatório de Prática de Ensino Supervisionada (estágio).

Informa-se que a conversa com as crianças é inteiramente inócua e os dados são confidenciais, sendo apenas usados para os fins aqui definidos.

Por favor coloque uma cruz na opção que se refere ao seu (sua) filho(a):

Autorizo

Não autorizo

(Assinatura do pai/mãe)

(Estagiária Susana Lopes)

Obrigada pela colaboração.

Anexo V - Transcrição de uma entrevista a duas crianças da Educação Pré-Escolar

Entrevista

Entrevistado: Uma criança de cinco anos da Educação Pré-Escolar numa instituição particular da cidade de Bragança.

Local de realização da entrevista: Sala de audiovisuais numa instituição particular da cidade de Bragança.

Data da entrevista: Dezembro 2016

Entrevistador:

Foi feito um pedido prévio a solicitar a autorização para a execução e do registo áudio da entrevista, aos pais das crianças, à qual obtive resposta positiva.

A entrevista contextualiza-se no âmbito do relatório de estágio inserido no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este tem como tema “A perspetiva das crianças sobre a transição entre níveis/ciclos educativos”, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Os dados recolhidos destinam-se a serem utilizados no âmbito deste relatório, exclusivamente. Desta forma, o anonimato e a privacidade dos entrevistados serão assegurados.

Rui e Cristina

1.º O que fazes aqui na tua escola? O que gostas mais de fazer? O que gostas menos de fazer?

Brinco, trabalho. Brinco, trabalho, ajudo às vezes a guida, vou ver a irmã da Maria com a guida às vezes. A coisa que gostais mais. Eu sei, tar com as minhas amigas. Eu só gosto de trabalhar. E menos? Gosto menos de brincar. Rui não quis responder.

2.º Podes contar-me uma coisa nova que tenhas aprendido aqui no jardim-de-infância que ainda não sabias?

Nós aprendemos que não se pode gozar com os outros e quem está a gozar com os outros tem que saber que, e esse menino tem de saber que o que ela está a dizer AHAHA a tua cara é caixa de óculos. Não, não. Isso é gozar com os outros e nós aprendemos porque é que sim porque se usa óculos é por é caixa de óculos. Aprendi a trabalhar com barro. Aprendi a fazer

cães e aprendi a fazer com barro e a desenhar. E aprendi a fazer cadeiras com barro e a desenhar as cadeiras.

3.º O que achas que vais aprender de novo quando fores para a escola do 1.º ciclo?

Aprender a ler. A escrever, a aprender letras. Aprender a escrever coisas com letras minúsculas. Vamos aprender a arrumar tudo. Mas isso já arrumamos aqui. Sim, sim, sim. Eu sei uma, vamos aprender a escrever com letras minúsculas, maiúsculas e vamos aprender a fazer com letras minúsculas o abecedário.

4.º Quem é que te ajuda aprender aqui na escola?

A guida, as professoras, as auxiliares e tu. E as estagiárias. A Beatriz ajudava-nos, mas agora já não ajuda porque agora já não trabalha cá. Mas ajuda a Tânia agora, que é a nossa outra professora.

5.º Há coisas que não te deixam fazer aqui? O quê? (regras da sala) (quem as definiu? A guida ou vocês?) Podes usar as coisas que quiseres na sala?

Não pudemos bater nos colegas, não pudemos dizer palavrões. Não podemos nos bater, não podemos gritar. E essas coisas são o que? Regras. E eu sei uma. Não se pode fazer pistolas. Não se pode fazer pistolas aos colegas e não se pode bater no coração. E não se pode cuspir. E quem definiu essas regras? Nós é que fizemos as regras. Há e eu sei, não se pode mentir. E na sala podemos usar tudo o que queremos? Não. Podemos, só se nós arrumarmos tudo quando acabamos de brincar.

6.º Achas que no 1.º ciclo vais poder fazer tudo o que queres?

[acenou não com a cabeça] só podemos ou à tarde ir brincar para o recreio. E na sala? Não, a professora diz uma palavra e eles tem, por exemplo a professora diz uma palavra e escreve no quadro e depois eles têm que escrever igual a ela, igual ao que está no quadro. E vão à casa de banho quando querem? Não. Não, dizem assim, professor posso ir à casa de banho? E ela diz ou não ou sim. E para ir buscar folhas? Não, pede à professora.

7.º De manhã, quando chegas à escola, como sabes o que vais fazer? (rotina)

Trabalho. Sim, mas chegas à escola e o que fazes? Brincamos, marcamos a presença primeiro, depois vamos comer o iogurte. Tivemos a fazer a sala primária, como nós achamos que era a sala da primária. E depois do iogurte. Vamos à casa de banho, depois vamos trabalhar outra

vez. Vamos trabalhar outra vez do 1.º grupo. O grupo 1, o grupo 2 e o grupo 3. E trabalham todos no mesmo dia? Não. É sempre o quando é o dia 1, que é hoje, quando é o dia 2, que é amanhã. Quando é o dia 3, é o dia que ante ante ante de amanhã. É sempre assim. E também quero dizer que quem está a trabalhar só, e nós que somos o Francisco e a Joana e estamos a fazer entrevistas muito obrigado por nos recitares. E depois do pequeno grupo? Alguns estão a fazer as entrevistas e alguns a estão trabalhar, e a brincar quer dizer. Eu queria dizer brincar, não é trabalhar. Vamos almoçar. Depois de almoçar vamos para o recreio. Depois para a sala de vídeo. Quando as professoras chegam vamos para a sala e falamos e depois vamos brincar. Lavamos os dentes. Lavamos os dentes, e vamos para o recreio e para a sala de vídeo. Depois da sala de vídeo, chegam as professoras, falamos todos, e depois vamos brincar, e depois de brincar vamos lanchar. E vamos ou para o ginásio ou para a sala de vídeo, onde estamos aqui. E depois vamos embora. E depois vamos para casa.

8.º Vocês fazem todos a mesma coisa? – Então como é que se organizam? (pequenos/grandes grupos)

Não. Já tínhamos falado disto. E nas áreas, podem todos ir para a mesma? Não. Não, nós temos fios. Temos que ter um número, se for 5 temos cinco fios, se for 6 temos seis fios (...) sempre assim.

9.º Como achas que vai ser no 1.º ciclo?

Acham que no 1.º CEB podem escolher? Não. Acena não com a cabeça. Não podemos, se a professora diz vamos estudar e nós estudamos. E se a professora disser assim vão para o recreio e nós vamos. Sempre assim. É sempre a professora que diz. E no 1.º CEB vão brincar sempre que quiserem? Não, não brincamos, só brincamos no recreio. Mas temos jogos da primária. Aqui? Não, no recreio da primária.

10.º O que fazem aqui as educadoras? E as auxiliares?

Ensina-nos jogos, lê-nos histórias. As professoras ensinam-nos a fazer coisas. Era isso que o Francisco estava a tentar explicar. Conta-nos histórias, faz muitas coisas connosco, ensina-nos a ler sílabas. E vocês já fizeram jogos connosco, o jogo do grufalão.

11.º O que achas que faz a professora do 1.º ciclo?

É ela que vai mandar. Vai brincar contigo no recreio? Sim, vai-me ajudar a escrever. A professora não vai brincar connosco. Ela vai estar sempre na sala a dizer façam aquilo! Façam aquilo! Façam aquilo! Façam aquilo!

12.º Qual a área que gostas mais? Se pudesses mudar alguma coisa na tua sala o que mudarias?

A área das construções. A área do faz de conta. Eu gosto da área da plástica. Eu gosto da área da plástica, da área do faz de conta, da área das construções, da área dos jogos, da área das experiências. Eu gosto de todas. E da área da escrita e da área da biblioteca. E se pudessem mudar alguma delas? A área dos vídeos, por exemplo, termos uma televisão, pedimos à guida que nos ponha lá a televisão e depois temos lá um comando e escolhemos um jogo e temos lá um comando para jogar e ver quem ganha. E quem ganhar recebe o troféu. E tirávamos qual? É grande, tinha que ser grande. A área dos carros. Uma garagem deste tamanho e tínhamos lá muitos carros e depois tínhamos a estrada à frente e um túnel. Tirava a da escrita.

13.º Achas que o espaço no 1.º ciclo está organizado da mesma forma?

Vai estar organizada com as cadeiras todas em linha, vamos ter um quadro arrumado na parede. Um apagador e giz. Vai ter áreas a sala? Não. Vai ter é mesas, para estudarmos. O quadro para nós escrevermos coisas. E se calhar vai ter um cacifo onde nós temos, temos um cacifo grande, daqui até ali. Temos um cacifo da esquerda à direita, grande, que pomos os casacos, as mochilas. E os chapéus.

Anexo VI - Transcrição de uma entrevista a uma criança do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Entrevista

Entrevistado: Aluno do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola da cidade de Bragança.

Local de realização da entrevista: Sala onde decorriam as Atividades de Tempos Livres, numa escola da cidade de Bragança.

Data da entrevista: Maio 2017

Entrevistador:

Foi feito um pedido prévio a solicitar a autorização para a execução e do registo áudio da entrevista, aos encarregados de educação, à qual obtive resposta positiva.

A entrevista contextualiza-se no âmbito do relatório de estágio inserido no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este tem como tema “A perspetiva das crianças sobre a transição entre níveis/ciclos educativos”, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Os dados recolhidos destinam-se a serem utilizados no âmbito deste relatório, exclusivamente. Desta forma, o anonimato e a privacidade dos entrevistados serão assegurados.

1. O que fazes aqui na escola? Estudo. E Também me divirto a estudar. **E o que gostas mais?** De fazer ginástica. **E menos?** De alguns intervalos. Porque às vezes estou assim cansado e algumas pessoas chateiam-me.

2. Uma coisa nova que aprendeste aqui? Não sabia que o H às vezes não se lia. Vim aqui e não sabia fazer nada, se não não era surpresa. O meu pai estava sempre assim anda treina treina para o primeiro ano, e eu..nada.. Então cheguei agora e era surpresa. Aprendi a fazer as letras até ao Z. Também os números até ao 70 e também aprendi várias coisas sobre estudo do meio.

3. E no ji o que aprendias? A respeitar as pessoas, a ajudá-las, a ser criativo. E a gostar de várias coisas.

4. E aqui quem te ajuda aprende? As professoras, vocês. A professora Adelaide e a professora Edite. **E como te ensinamos?** Sons e cores. **E no pré ensinavam-te da mesma forma?** Sim, mas sem letras, nem escrever e sem computador.

5. O que te deixam fazer aqui na sala? Estudar, quando acabo rápido posso tenho ali um caderninho e desenho e escrevo. **E o que não te deixam?** Falar, comer, desenhar na mesa, essencial!

6. E no ji era igual? Não, lá tínhamos.. lá era sempre brincadeira, entrava-mos na sala e a professora dava-nos tempo para brincar. Era só isso. E no JI anterior tinha de se, aquilo tinha espaço. Quatro pessoas para uma casa que estava lá, uma casinha. Quatro pessoas para um, para.. dez pessoas para livros que estavam lá. Cinco para desenho, três para pintura e acho que era, já não me lembro da outra.. construções com legos. **E o que não podias fazer?** Às vezes nunca íamos lá para fora. E também Às vezes quando, às vezes eram injustos para caraças. A casa tinha duas pessoas, só. E não me deixavam entrar. E o máximo era quatro. **E não perguntaste porque?** Até perguntei, mas já não me lembro do que responderam.

7. De manhã quando chegas a escola o que fazes? Eu acho que já decorei o horário que nós fazemos. De manhã português e muito raramente às vezes um bocado de estudo do meio. E depois à tarde é matemática. **E música.** Sim, na segunda. E depois quando o dia está quase acabar tenho moral. Na terceira. Na, a seguir tenho inglês. Depois tenho o que tenho hoje, na quinta tenho ginástica e na sexta tenho cidadania.

8. Aqui na sala fazeis todos o mesmo? Às vezes. Agora metade da aula está a fazer aquilo com o prego. **Mas normalmente fazeis todos coisas diferentes?** Não. **E podeis escolher?** Não.

9. E no Ji como era? No aquilo tinha computadores, tinha 3 computadores. **Mas fazíeis todos a mesma coisa?** Não. Nos podíamos o que queríamos fazer. Mas lá também tinha assim uma mini biblioteca. Tinha legos assim de todas as peças. Tinha a biblioteca à frente e o quadro interactivo que era para desenhar e depois tinha-se os computadores assim ao lado. E depois também dava para fazer recortagem e pintura assim a naquelas folhas grandes. E recortagem quase ninguém fazia. **E aqui trabalhamos sempre individualmente?** Não. **Então?** Individual é cada um fazer cada coisa. Ontem fizemos trabalho de grupo, só.

10. O que fazem as professoras? Ensinam e ajudam. E também se tivermos problemas... eh.. **E as funcionárias?** Ajudam-nos dizem quando é que começam os intervalos. Também.. e

também... às vezes nos intervalos uma estagiária está assim no facebook. **Uma estagiária?** Não uma funcionária.

11. E a tua professora do ji fazia o mesmo? Às vezes. Às vezes trazia-nos para atividades. Outras vezes não. **Mas eram diferentes?** Um bocadinho. Em estudo, e em brincadeiras ao contrário. Isso era ao contrário.

12. Como está organizada a nossa sala? Um bocadinho. Não bastante, está bastante organizada. Temos o quadro interactivo, os computadores, o computador da professora. Também temos as cadeiras e as mesas. Umas estão assim em fila, outras assim. **E viradas para onde?** três estão viradas para o centro, mas toda a gente olha para o quadro. E as outras mesas está tudo virado para ali (quadro).

13. E a sala do ji? Eu já descrevi isso. **Mas comparando com a daqui.** Estava bastante diferente. [mesas] Eram redondas. Sentados e a professora dava-nos papal e fazíamos o que quiséssemos com o papel. **Mas trabalháveis todos juntos ou cada um a fazer a sua coisa?** Às vezes era todos juntos e como aquilo só dava para quatro em cada mesa fazíamos assim em quatro, assim como num trabalho de grupo. Mas mesmo todos juntos no mesmo problema.

14. Quando vieste para aqui pela primeira vez, por acaso não foi bem a primeira, tinha vindo cá buscar a minha prima que está no segundo ano. **Mas ao chegar quais foram as principais dificuldades?** Eh. Emoção. Assim de estar contente. Alegre. **E continuou essa alegria, ou desiludiste-te?** Eeh, mas muito, muito muito, mas muito tinha saudades no jardim de infância da estação. **Mas desiludiste-te?** Não. **Então o que sentiste falta?** Falta? Logo no primeiro dia só, só no primeiro dia sentia felicidade, curiosidade e também um bocadinho de esperteza. E dificuldades? Não. Menos as aulas. As aulas é a diferença. As aulas são a diferença. Gostas mais? Hum [acenou sim com a cabeça].

15. Quando vieste para esta escola já alguém tinha falado contigo sobre o 1.º CEB? a minha tia estava sempre a dizer assim tu vais-te arrepender de ir para a primária. E eu assim a ignorar. A minha tia, o meu tio..

Anexo VII - Grelhas de análise de conteúdo das entrevistas das crianças da Educação Pré-Escolar

Tema I – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Crianças	Frequências absolutas	
					Σ u. r. Subcat.	Σ u. r. Cat.
1. Aprendizagens escolares	Actividades que realizam frequentemente	Trabalho diverso	[Eu] trabalho. Também trabalho. [Também] trabalhamos. [Eu] trabalho. [Eu] trabalho, ajudo a [educadora] às vezes. E trabalhamos também. Vamos aqui filmes [e fazemos]	Miguel Sofia Ivo Rui Cristina Samuel Daniel	18	

			<p>construções.</p> <p>Fazemos trabalhos, puzzles (...) [e alguns] trabalhos.</p> <p>[Fazemos] jogos. Lavamos os dentes.</p> <p>[nós] trabalhamos.</p> <p>Vamos para as áreas que quisermos e também trabalhamos e fazemos alguns trabalhos com as professoras às vezes.</p>	<p>Paulo</p> <p>Maria</p> <p>Luísa</p> <p>Rita</p>		
		Brincadeiras livres	<p>[Eu] brinco.</p> <p>[Eu] brinco.</p> <p>[Nós] brincamos, (...) jogamos, construímos.</p> <p>[Eu] brinco.</p>	<p>Miguel</p> <p>Sofia</p> <p>Ivo</p> <p>Rui</p>		
						9

			[Eu] brinco. Olha, nós brincamos, fazemos muita coisa. [Nós] brincamos, fazemos coisas.	Cristiana Samuel Luísa		
		Desenho livre	[Eu] desenho. Faço desenhos.	Miguel Sofia	2	
		Área de formação pessoal e social	Aprendi cá na escola a arrumar os almofadões. Nós aprendemos que não se pode gozar com os outros. Aprendi [na escola] a trabalhar. E calçar sapatos. Eu aprendi [aqui na EPE] que não se diz	Luísa Cristina Miguel Ivo	6	

			asneiras e não sabia. Eu aprendi apertar os cordões aqui e às vezes em casa. A Ana é que me ensinou a apertar.			
		Domínio da Educação Física	Aprendemos a jogar jogos no ginásio [da EPE]. Olha e nós aprendemos [aqui] a jogar ao berlinde, futebol	Marlene Samuel		3
		Domínio da Educação Artística	O [jogo] que aprendemos hoje, do soco soco. [Na EPE aprendemos] jogos e músicas. Aprendi [aqui] a fazer cães e aprendi a fazer com barro e a desenhar. E aprendi a fazer cadeiras com barro e a desenhar cadeiras. Aprendi [na EPE] a trabalhar com o barro.	Luísa Rafael Cristina Rui Samuel		8
						50

			Ou [aprendemos] canções.		
		Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Aprendi a escrever o nome aqui na escola. Aprendemos também a perguntar coisas.	Maria Samuel	2
		Domínio da Matemática	Eu sei contar inglês, ali em baixo ao pé da [professora de inglês]. Eu ainda não sabia ler, mas já sei mais ao menos.	Rafael Miguel	2
2. A sala de atividades	Espaço físico	Organização da sala	[Na sala temos] a área da casinha, tipo a área das construções. (...) área da experiência. [Temos a] área da plástica (...) das experiências (...) da biblioteca. Área da expressão plástica (...) da escrita (...) área das experiências [estão	Maria Rita Samuel	13

			na nossa sala] [Na sala também temos a] área da biblioteca. Área do faz de conta (...) da escrita (...) área dos jogos.	Daniel Luísa		
Regras da sala	Regras de conversação	[Na escola] não podemos mentir. Não podemos dizer palavrões. [Não podemos andar a] gozar e a mentir [aos colegas ou educadoras]. Nem podemos falar alto, não podemos dizer palavrões [na sala de atividades].	Rafael Samuel Paulo	6	34	
	Regras de deslocação	Não podemos correr na sala. Não podemos mexer nalgumas coisas da [educadora]. Não podemos estragar coisas. [Não podemos correr] nos	Ivo Marlene	8		

			<p>corredores.</p> <p>Não podemos correr [na sala].</p> <p>Não correr [na sala]. Não podemos andar a bater nos colegas.</p> <p>É proibido correr nos corredores.</p>	<p>Rafael</p> <p>Daniel</p> <p>Paulo</p>		
		Regras de convivência	<p>Não podemos levar comida para casa.</p> <p>Não podemos bater, não podemos deitar a língua de fora.</p> <p>Não podemos cuspir [na escola].</p> <p>Não podemos fazer as coisas que as professoras e as auxiliares ou as estagiárias disserem. Não podemos bater nos colegas. Não podemos fazer aos colegas faltas de educação.</p>	<p>Ana</p> <p>Ivo</p> <p>Luísa</p>		7
			<p>Nós é que fizemos as regras [da sala].</p> <p>Podemos, só se nós arrumarmos tudo</p>	<p>Cristina</p>		8
						36

3. Interação adulto-criança / criança-criança	Organização do grupo	Envolvimento da criança na acção educativa	quando acabamos de brincar. A [educadora] trabalha umas coisas. E nós trabalhamos noutras. Fazemos o que nós quisermos. Mas não fazemos iguais os trabalhos. Quando os meninos pedem à [educadora] para ir à casa de banho ela diz “não vos proibimos de ir à casa de banho. Eu já fiz uma regra na parede. [As regras] é as coisas que nós não podemos fazer. Fomos nós que fizemos, para depois nunca mais fazermos isso.	Marlene Rafael Marlene Paulo Samuel		
	Papel da educadora	Dinâmica da sala de atividades	[As educadoras] mandam arrumar (...) Às vezes ajudam-nos.	Luísa		28

			<p>[As educadoras] ajudam-nos nos trabalhos (...) às vezes ensinam-nos jogos. (...) As professoras nos ajudam, às vezes não nos ajudam.</p> <p>[As educadoras] mandam-nos fazer coisas. Ajudam-nos, ensinam-nos a ler. (...) Podem brincar connosco.</p> <p>[As educadoras] ensinam-nos as palavras. Podes-nos ajudar a fazer puzzles.</p> <p>As professoras ensinam-nos a fazer coisas. Faz muitas coisas connosco, ensina-nos a ler sílabas.</p> <p>Hoje a [auxiliar] ensinou-me a escrever três palavras. [A educadora] também nos conta histórias. E trabalhamos sobre elas.</p>	<p>Rita</p> <p>Rafael</p> <p>Marlene</p> <p>Cristina</p> <p>Ana</p> <p>Paulo</p>		
--	--	--	--	--	--	--

			<p>[As educadoras] trazem coisas para nós jogarmos na escola. Ensinam os meninos a fazer os trabalhos da história do grufalão.</p> <p>[As educadoras] também podem jogar connosco. Ou brincarem. Ou fazerem construções.</p> <p>[As educadoras] ensinam-nos as coisas, várias coisas. (...) brincam connosco. Ajudam-nos.</p> <p>A [educadora] conta-nos histórias. Vocês [estagiárias] ensinam-nos coisas novas.</p> <p>[As educadoras] dizem para não se portar mal.</p>	<p>Samuel e Daniel</p> <p>Sofia</p> <p>Ana</p> <p>Daniel</p>		
--	--	--	--	--	--	--

Tema II – A TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – 1.º CEB (ESPECTATIVAS)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Crianças	Frequências absolutas	
					Σ u. r. Subcat.	Σ u. r. Cat.
1. Percepção das crianças	Espaço físico	Organização do Espaço	[Na sala do 1.º CEB teria] uma prateleira para pendurar os livros.	Luísa		
			Eu acho que [a sala do 1.º CEB] não tem áreas.	Rafael		
			[A sala do 1.º CEB] vai estar organizada com as cadeiras todas em linha.	Cristina		
			E lá [no 1.º CEB] não tem ginásio (...) lá só tem um parque. Tem um sítio para pendurar as lancheiras.	Paulo		
			[A sala do 1.º CEB vai ser] escura. Lá	Daniel	12	

			<p>[no 1.º CEB] não tem áreas.</p> <p>Não temos áreas, nem fios.</p> <p>Vamos ter lugares na sala [do 1.º CEB].</p> <p>Acho que [a sala] vai ser com cadeiras, ao pé da frente dos outros.</p>	<p>Miguel</p> <p>Ana</p> <p>Marlene</p>		
		Tipo de Materiais	<p>[As salas vão estar] cheias de livros. (...) [a sala] não tem brinquedos, tem livros para estudar.</p> <p>[Na sala vai haver] cadeiras, mesas, vai ter também livros (...) coisas da primária. E eu acho que vai haver um quadro.</p> <p>[Na sala do 1.º CEB] vamos ter um quadro arrumado na parede. Um apagador e giz. Vai ter é mesas, para estudarmos. O quadro para nós</p>	<p>Luísa</p> <p>Rafael</p> <p>Cristina</p>		

			<p>escrevermos coisas.</p> <p>[Na sala do 1.º CEB vai ter] lá mesas de escrever. Tem uma sala, tem. Vai tar lá um quadro (...) o que vai ser mais diferente [no 1.º CEB] é que não vamos ter o que temos aqui [na EPE]. E não temos bata lá [no 1.º CEB].</p> <p>[No 1.º CEB vamos ter] canetas, lápis, borracha para escrevermos na nossa secretária. (...) E também vai ter lá coisas, objectos também para pormos lá o que está no quadro.</p> <p>[A sala vai ter] cadeiras para escrever em cima da mesa. Quadros e giz para escrever no quadro. (...) Vai ter livros para nós escrevermos a nossa secretária.</p> <p>[A sala do 1.º CEB vai ter] cadeiras e</p>	<p>Ivo</p> <p>Samuel</p> <p>Daniel</p> <p>Rita</p>		
--	--	--	--	--	--	--

			mesas.			
Regras da sala	Regras de conversação	[Na sala do 1.º CEB] não podemos gritar.	Maria	5		
		Não podemos dizer coisas feias [no 1.º CEB].	Paulo			
		[Na sala do 1.º CEB] não podemos falar com os outros quando estamos a trabalhar, a estudar.	Miguel			
[No 1.º CEB] também não podemos berrar e gritar.	Samuel					
[No 1.º CEB] não podemos chamar nomes aos colegas.	Luísa					
Regras de deslocação	[Na sala] não podemos correr ao pé das cadeiras lá [do 1.º CEB].	Marlene	5			
	Lá [na sala do 1.º CEB] não podemos	Maria				

			brincar.			
			Temos que estudar [na sala] e brincar no recreio.	Ana		
			Não podemos fazer asneiras [no 1.º CEB].	Rafael		
		Regras de convivência	Não podemos mentir às professoras, não podemos fazer coisas que as professoras não gostem.	Rita		
			[No 1.º CEB] os maiores não podem magoar os mais pequenos.	Ana		
			[No 1.º CEB] não podemos fazer asneiras. Não podemos magoar os mais pequenos.	Ivo		
			Não podemos puxar os cabelos aos colegas [do 1.º CEB].	Luísa		6
	Aprendizagens	Português	[No 1.º CEB] vamos aprender a ler. (...)	Luísa		13

			<p>[aprende-se] português.</p> <p>Vamos aprender a ler e a escrever [no 1.º CEB]. O a e i o u, também se aprendem as letras.</p> <p>[No 1.º CEB vamos] aprender a ler (...)</p> <p>Eu sei uma, vamos aprender a escrever com letras minúsculas, maiúsculas e vamos aprender a fazer com letras minúsculas o abecedário.</p> <p>[No 1.º CEB aprende-se] A ler.</p> <p>[No 1.º CEB vamos aprender] a escrever, a aprender as letras.</p> <p>[No 1.º CEB prendemos a] ler.</p> <p>[No 1.º CEB prendemos a] ler.</p>	<p>Rita</p> <p>Cristina</p> <p>Ivo</p> <p>Rui</p> <p>Samuel</p> <p>Maria</p>		
--	--	--	--	--	--	--

			[No 1.º CEB prendemos a] escrever.	Paulo		
		Matemática	[No 1.º CEB prendemos a] aprende-se matemática. [No 1.º CEB vamos aprender] a fazer contas mais altas.	Luísa Sofia	2	
		Expressões	[No 1.º CEB vamos aprender] a jogar futebol. [No 1.º CEB aprendemos a] jogar jogos, muitos.	Ivo Samuel	2	
		Cidadania	[No 1.º CEB] vamos aprender a arrumar tudo.	Cristina	1	
		Outras aprendizagens	Aprende-se a estudar [no 1.º CEB], fazer trabalhos de casa. (...) [aprende-se] inglês. [No 1.º CEB aprende-se] a estudar. [No 1.º CEB vamos aprender] coisas	Luísa Ana Paulo	7	

			grandes, de grandes. Aprendemos a estudar [na sala do 1.º CEB] (...) e também ir para o recreio a brincarmos.	Samuel		
			Lá [no 1.º CEB] não é assim, [lá fazem todos a mesma coisa]. Não [no 1.º CEB não fazem todos a mesma coisa]. Sim [no 1.º CEB fazem todos a mesma coisa]. Alguns que estão a trabalhar tem que ficar lá dentro [da sala]. Primeiro tão todos a trabalhar, depois vão lá para fora brincar.	Luísa Marlene Rafael Daniel		4
	Metodologias	Método de ensino	Acho que o nosso professor ou nossa professora [do 1.º CEB] vão ter assim um	Rafael		13

		<p>pau para apontar para o quadro.</p> <p>[O professor do 1.º CEB] também nos vai ensinar a escrever e a ler. (...) Vai-nos ensinar outras coisas. Para nós aprendermo-nos a comportar-nos bem, sem as professoras brincarem connosco.</p> <p>Para a professora [do 1.º CEB] ensinar-nos os números ensina-nos no quadro.</p> <p>A professora diz uma palavra, e eles tem por exemplo a professora diz uma palavra e escreve no quadro e depois eles têm que escrever igual a ela, igual ao que está no quadro.</p> <p>[No 1.º CEB] não podemos fazer alguns trabalhos que queremos, alguns tem de ser as professoras a ensinar e a dizer. (...) Vai por 5+5 e nós temos que dizer dez.</p>	<p>Ivo</p> <p>Paulo</p> <p>Cristina</p> <p>Daniel</p>	
--	--	---	---	--

		<p>Não podemos [fazer o que queremos], se a professora diz vamos estudar e nós estudamos. E se a professora dizer assim vão para o recreio e nós vamos. Sempre assim. É sempre a professora que diz.</p>	Cristina	
		<p>E [no 1.º CEB] vamos ter que copiar, sabes? [a olhar para o seixas]. Estava escrito no quadro e nós depois copiamos para o nosso caderno, sabes?</p>	Sofia	
		<p>[Quando chegamos à sala do 1.º CEB] vamos para a sala de aula (...) sentamos e esperamos que a professora dê a aula.</p>	Sofia	
		<p>[NA sala do 1.º CEB] não brincamos, só brincamos no recreio.</p>	Cristina	
		<p>E depois [a professora do 1.º CEB] vamos ensinar a ler ou as coisas que estão</p>	Samuel	

			no quadro.						
	Interação adulto-criança	Dinâmica da sala de aula	<p>Não [me posso levantar e ir à casa de banho]. Não, [os alunos] dizem assim, professor posso ir à casa de banho? E ela diz ou não ou sim.</p> <p>[Para ir buscar materiais de forma livre, também] Não Não, pede à professora.</p> <p>Temos que perguntar às professoras se podemos [levantar-nos]. [A professora] vai trabalhar connosco [e ensinar-nos] a ler</p> <p>[A professora do 1.º CEB] vai mandá-los, ralha-lhe, [aos alunos].</p> <p>É ela [a professora] que vai mandar. A professora não vai brincar connosco. Ela vai estar sempre na sala a dizer façam aquilo! Façam aquilo! Façam aquilo!</p>	Cristiana	Rafael	Luísa	Cristina	12	107

			[A professora do 1.º CEB] vai ser muito fixe [e] manda muitos livros.	Miguel		
			E [a professora] vai ser bem comportada a chamar-nos à atenção.	Daniel		
			Eu acho que [a professora] nos vai aprender, ensinar a escrever.	Marlene		

Anexo VIII - Grelhas de análise de conteúdo das entrevistas das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tema I – TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – 1.º CEB (DIFERENÇAS)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Crianças	Frequências absolutas	
					Σ u. r. Subcat.	Σ u. r. Cat.
1. Percepção das crianças	Relatos das diferenças	Organização do espaço e materiais	<p>Sim [senti diferenças]. A escola era muito grande.</p> <p>[Senti diferenças, aqui no 1.º CEB] as mesas já não redondas, que já não havia armários assim com brinquedos. Já não havia mais daquelas casinhas de brincar.</p> <p>[Na EPE] Era diferente. é que [aqui] havia mais mesas.</p> <p>[Na EPE] tínhamos lá brinquedos e mesas [desenhou L].</p>	<p>Gustavo</p> <p>Gonçalo</p> <p>Paula</p> <p>Gustavo</p> <p>Eduarda</p>		

			<p>[Na sala da EPE] havia mesas encostadas umas às outras e havia trabalhos, mas os trabalhos ficavam numa capa e quando era trabalhos em grupo os trabalhos ficavam na parede. Havia quatro áreas, uma tinha construções, outra para fingirmos que eramos mães, outra tinha jogos, e outra já não me lembro. E também lá por exemplo havia áreas.</p>	Cândido		
			<p>[Na EPE] havia cadeiras. Tínhamos o canto dos carrinhos, da construção, dos legos. E uma casinha com nenucos.</p>	Vítor		
			<p>Tínhamos lá [na sala da EPE] carros e também animais. Mesas, poucas. (...) Mas lá também tinha assim uma mini biblioteca. Tinha legos assim de todas as peças. Tinha a biblioteca à frente e o quadro interactivo que era para desenhar e depois tinha-se os computadores assim</p>	Eduardo		

			<p>ao lado.</p> <p>[Na EPE] tínhamos também algumas coisas coladas às paredes. Tínhamos três mesas assim juntas. Tínhamos três portas. Uma para ir para a rua, outra para a casa de banho outra para a saída.</p> <p>[A sala da EPE] era colorida, era amarela e azul e tinha um quadro para pintarmos.</p>	Ana		
		Conteúdos	[Quando vim para o 1.º CEB] tive um bocadinho de dificuldade em matemática. (...)e em saber as coisas novas.	Euarda		
		Dinâmica da sala de atividades	<p>[Tive dificuldade] em fazer amigos [quando vim para o 1.º CEB].</p> <p>Em que as professoras [da EPE] não batiam. Não ralhavam muito connosco.</p> <p>[A educadora da EPE] Não ralhava. Não sei mais coisas. Brincava connosco.</p>	Euarda Francisco Gustavo		

			<p>[A educadora] brincava connosco na sala de aula.</p> <p>[A educadora] só nos via. E se fizéssemos alguma asneira que ela não gostasse da brincadeira metíamos de castigo. (...) nos deixava brincar sempre. Estava sentada a conversar com as outras.</p> <p>[A educadora] brincava e às vezes fazia desenhos para nós.</p> <p>[A educadora] ensinava coisas diferentes.</p>	<p>Cândido</p> <p>Eduardo</p> <p>Paula</p> <p>Ana</p>		
		Baseada nas informações fornecidas pelos intervenientes	<p>Não [ninguém me tinha explicado].</p> <p>A minha mãe e o meu pai disseram que ia passar para uma escola nova, onde ia ter coisas novas.</p>	<p>Gustavo</p> <p>Eduarda</p> <p>Gonçalo</p>		

			[Os meus pais] disseram que, que ia ser divertido, porque é bom fazer mudanças. Não [ninguém me tinha explicado. Os meus pais] trouxeram-me para conhecer a escola.	Francisco	
		Segurança e controlo	Tínhamos que passar um cartão [e na EPE não].	Cândido	42
		Rotina diária	Termos intervalos [e na EPE não]. [No 1.º CEB] as aulas é a diferença. As aulas são a diferença.	Cândido Vítor	
	Aprendizagens	Área de formação pessoal e social	[Na EPE aprendi a] ajudar os meninos, e a respeitar os colegas. [Na EPE aprendi] a respeitar as pessoas, a ajudá-las, a ser criativo. E a gostar de várias coisas.	Gonçalo Vítor	
		Domínio da Educação			

		Física			
		Domínio da Educação Artística	<p>[Na EPE] fazíamos riscos e mais riscos (...) e só brincávamos.</p> <p>[Na EPE] aprendia a fazer desenhos e a pintar.</p> <p>[Na EPE] aprendia a pintar e mais nada.</p> <p>[Na EPE] aprendia, aprendia a desenhar.</p> <p>[Na EPE] fazíamos pinturas, fazíamos colagens.</p>	<p>Eduardo</p> <p>Gustavo</p> <p>Cândido</p> <p>Paula</p> <p>Ana</p>	
		Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<p>[As educadoras] ensinavam-nos algumas letras.</p> <p>Aprendia as letras [na EPE].</p>	<p>Eduarda</p> <p>Gonçalo</p>	
		Domínio da Matemática	E [as educadoras] ensinavam-nos algumas contas de mais.	Eduarda	

			[Na EPE aprendi] a contar e a fazer os números. E também aprendi a jogar e a brincar.	Paula	18	
	Área do Conhecimento do Mundo		[Na EPE] também trabalhávamos nos computadores. Brincávamos com os puzzles, com as plasticinas e também íamos brincar lá para fora.	Ana		
Metodologias	Atividades livres		Nós podíamos o que queríamos fazer, [na EPE]. Sim [na EPE escolhíamos o que queríamos fazer, ou] ir para um sítio brincar, ou ir para a pinturas. [Na EPE] fazíamos tudo o que quiséssemos. A professora não nos perguntava o que queríamos fazer. [Na EPE] escolhíamos [o que queríamos fazer]. Fazíamos tudo o que nós	Vítor Francisco Eduardo Ana Cândido	11	71

			queríamos. [Na EPE] escolhíamos o que queríamos fazer.			
		Atividades orientadas	[As educadoras] davam-nos uma folha e nós desenhávamos. [Na EPE] não escolhíamos o que queríamos fazer, era a professora que escolhia. A professora [da EPE] contava uma história, depois nós tipo ilustrávamos e pintávamos.	Gustavo Gonçalo Paula		
		Trabalho em grupo	[Na EPE] trabalhávamos sempre em grupo. Todos juntos.	Cândido		

Tema II – O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Crianças	Frequências absolutas	
					∑ u. r. Subcat.	∑ u. r. Cat.
		Matemática	[Aqui na escola aprendi a] fazer contas em pé.	Gustavo		
			[Aqui na escola aprendi a] fazer contas de menos.	Euarda		
			Também [aprendi aqui no 1.º CEB] os números até ao 70.	Vítor		
			[Aqui] também aprender o mais, o menos e o igual.	Francisco		
			Os números, já sabia contar mas não sabia fazer, só sabia fazer à máquina.	Eduardo		
			[No 1.º CEB aprendi a] fazer contas.	Ana		
		Português	[No 1.º CEB aprendi a produzir] textos.	Gustavo		

1. Aprendizagens escolares	Actividades que realizam frequentemente		<p>O z, aprendi as vogais lá [na EPE], e o T também. [aqui aprendi] (...) a escrever palavras.</p> <p>Não sabia que o H às vezes não se lia. Vim aqui [para o 1.º CEB] e não sabia fazer nada (...) aprendi a fazer as letras até ao Z.</p> <p>[Vim para o 1.º CEB] aprender as letras. Aprender o abecedário.</p> <p>[No 1.º CEB aprendi as] letras.</p> <p>[No 1.º CEB aprendi a] escrever.</p>	<p>Gonçalo</p> <p>Vítor</p> <p>Francisco</p> <p>Eduardo</p> <p>Ana</p>		
		Estudo do Meio	<p>O crescimento das plantas [aprendi aqui].</p> <p>Também aprendi [aqui na escola] várias coisas sobre estudo do meio.</p>	<p>Gonçalo</p> <p>Vítor</p>		
		Cidadania	[No 1.º CEB] aprendi que tenho que falar	Paula	18	

			baixinho. E que respeitar os colegas.			
	Rotina semanal e rotina diária	Organização temporal	<p>[Quando chego à escola] vou para o atl, e brinco com os meninos. Depois venho para a sala estudar.</p> <p>Chego à sala [do 1.º CEB] e tiro os trabalhos de casa.</p> <p>Eu acho que já decorei o horário que nós fazemos. De manhã português e muito raramente às vezes um bocado de estudo do meio. E depois à tarde é matemática.</p> <p>[Chego à escola] vou para a sala, deixo a mochila e os trabalhos de casa. Vou trabalhar.</p>	Gustavo Eduarda Vítor Paula	4	22
		Organização do espaço e materiais	<p>[A nossa escola tem] muitas mesas (...) Viradas para a frente.</p> <p>[A sala tem] muitos trabalhos. E tem mesas. Algumas têm duas cadeiras e outras só têm</p>	Gustavo Eduarda		

2. A sala de aula	Espaço físico		<p>uma, para um menino.</p> <p>[Na sala temo] livros, armários, plantas. Um quadro, atrás outros à frente e outro à frente. Um quadro interactivo, mesas, cadeiras.</p> <p>[A sala] está bastante organizada. Temos o quadro interactivo, os computadores, o computador da professora. Também temos as cadeiras e as mesas. Uma estão assim em fila, outras assim [na perpendicular].</p> <p>[Na sala temos] mesas, ordenadas para a frente. O quadro interactivo. O quadro de escrever. E mais nada.</p> <p>[A sala] tem paredes, tem as mesas tão L ou ao contrário. Daquelas assim. [O resto] tão em fila [viradas] para o quadro. (...) Tem desenhos e coisas coladas às paredes.</p>	<p>Gonçalo</p> <p>Vítor</p> <p>Francisco</p> <p>Eduardo</p>		
-------------------	---------------	--	---	---	--	--

			[Na sala] temos mesas, dois quadros, um computador. Trabalho, um armário, livros.	Paula		
			Temos o abecedário [na sala], o quadro do cem, temos um girassol, temos histórias, livros e mais não sei que. Temos livros nas secretárias, temos secretárias, temos mochilas e temos cadeiras.	Ana	33	
	Regras da sala	Regras de conversação	[Na sala] não posso falar.	Gustavo		
			[Na sala] não podemos falar alto.	Eduarda		
			[Na sala não posso] falar.	Cândido		
			[Na sala não posso] falar.	Vítor		
			Nem [posso] falar [na sala].	Eduardo		
			e não fazer barulho [na sala].	Francisco		
			Não me deixam gritar, nem fazer barulho	Paula		

			[dentro da sala].			
			[Na sala não posso] falar.	Ana		
		Regras de deslocação	Não posso virar-me para trás, [na cadeira].	Gustavo		
			Cá só podemos brincar na rua.	Eduarda		
			Não nos deixam brincar na sala de aula.	Cândido		
			[Não posso] brincar, (...) nem andar de pé [dentro da sala].	Eduardo		
			[Não posso] brincar [dentro da sala].	Francisco		
			Nem [posso] correr [dentro da sala].	Paula		
			[Não posso] brincar [durante as aulas].	Ana		
		Regras de convivência	[Não posso] comer [na sala], desenhar na mesa, essencial!	Vítor		
					22	55

			Nem [posso] fazer palhaçadas, [nas aulas]. [Não posso] bater [aos colegas]. [Não posso] riscar nas mesas [da sala].	Eduardo Francisco Ana		
3. Planificação do processo ensino/aprendizagem	Participação na planificação		A professora é que nos manda fazer alguma coisa. Não sei que ficha vou fazer [durante o dia]. Não [sabemos o que vamos fazer]. As professoras dizem. As professoras dizem-me o que fazer.	Eduarda Gonçalo Eduardo Paula	4	4
4. Interação adulto-criança / criança-criança	Organização do grupo	Trabalho de grupo	Trabalhamos [em grupo] Uma vez por semana. Ontem fizemos trabalho de grupo, só.	Cândido Vítor	2	16
	Papel da professora	Dinâmica da sala de aulas	[As professoras] mandam em nós, e mandam-nos estar calados e mandam-nos fazer os trabalhos.	Gustavo	14	

			<p>[As professoras] ensinam, ajudam nas contas. Ajudam os que tem dificuldade a ler e nas contas.</p> <p>[As professoras] ensinam e ajudam. E também se tivermos problemas.</p> <p>[As professoras] ajudam a aprender os alunos. E a escrever bem. E a falar. Mais nada.</p> <p>As professoras ensinam-nos. Ensinam-nos a escrever e a desenhar.</p> <p>A professora ensina.</p>	<p>Gonçalo</p> <p>Vítor</p> <p>Francisco</p> <p>Paula</p> <p>Ana</p>		
--	--	--	--	--	--	--

Anexo IX - Grelha de observação - Competência auto-confiança (Creche)

Auto-confiança					
Crianças	Colabora quando solicitado	Colabora espontaneamente	Realiza as suas tarefas sozinho	Expõe as suas dúvidas, pedindo ajuda	Afirma-se quando trabalha em grupo
Alice	Green	Green	Green	Green	Green
Ricardo	Green	Green	Green	Green	Green
Cecília	Green	Yellow	Green	Green	Green
Filipe	Green	Red	Yellow	Green	Green
Ana	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow
Hugo	Yellow	Red	Green	Yellow	Red
Pedro	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow
Luís	Green	Green	Green	Green	Green
Martim	Green	Yellow	Green	Green	Yellow
Alexandre	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow
Joana	Green	Yellow	Green	Green	Yellow
João	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow
Manuel	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow
Raquel	Green	Green	Green	Green	Green
Cláudia	Yellow	Red	Green	Yellow	Red
Cristiana	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red
Rosa	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow
Tiago	Green	Green	Green	Green	Green

Anexo X - Grelha de observação - Competência auto-controle (Creche)

Auto-controle					
Crianças	Espera a sua vez para falar	Após terminar a tarefa espera pelos colegas, sem perturbar	Concentra-se nas tarefas	Aceita as opiniões dos colegas	Lida bem com a frustração
Alice					
Ricardo					
Cecília					
Filipe					
Ana					
Hugo					
Pedro					
Luís					
Martim					
Alexandre					
Joana					
João					
Manuel					
Raquel					
Cláudia					
Cristiana					
Rosa					
Tiago					

Anexo XI - Grelha de observação - Competência cooperação (Creche)

Cooperação				
Crianças	Ajuda os colegas	Coopera em tarefas comuns	Inserir-se no grupo com facilidade	É aceite pelo grupo
Alice	Verde	Verde	Verde	Verde
Ricardo	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Cecília	Verde	Verde	Verde	Verde
Filipe	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
Ana	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Hugo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Pedro	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
Luís	Verde	Verde	Verde	Verde
Martim	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Alexandre	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Joana	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde
João	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo
Manuel	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Raquel	Verde	Verde	Verde	Verde
Cláudia	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Cristiana	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
Rosa	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Tiago	Verde	Verde	Verde	Verde

Anexo XII - Grelha da 1.ª observação - Competência auto-confiança (Educação Pré-Escolar)

Auto-confiança					
Crianças	Colabora quando solicitado	Colabora espontaneamente	Realiza as suas tarefas sozinho	Expões as suas dúvidas, pedindo ajuda	Afirma-se quando trabalha em grupo
Luísa	Green	Green	Green	Green	Green
Rita	Green	Green	Green	Green	Yellow
Rafael	Green	Yellow	Green	Green	Green
Marlene	Green	Red	Yellow	Red	Yellow
Rui	Green	Yellow	Green	Yellow	Green
Cristina	Green	Green	Green	Green	Green
Ivo	Green	Green	Green	Green	Green
Ana	Green	Yellow	Green	Green	Green
Paulo	Green	Yellow	Yellow	Green	Red
Maria	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow
Samuel	Green	Green	Green	Green	Green
Daniel	Green	Yellow	Green	Green	Green
Miguel	Green	Yellow	Green	Green	Green
Sofia	Green	Green	Green	Green	Green
Jorge	Green	Green	Green	Green	Green
Manuel	Green	Yellow	Green	Red	Green
Rafaela	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow
Sílvia	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow
Mário	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Red
Bernardo	Green	Green	Green	Green	Green
Luís	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow
Afonso	Green	Yellow	Green	Green	Green
António	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
André	Green	Yellow	Green	Yellow	Green
Gabriel	Green	Green	Green	Yellow	Yellow
Tiago	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow

Anexo XIII - Grelha da 2.^a observação - Competência auto-confiança (Educação Pré-Escolar)

Auto-confiança					
Crianças	Colabora quando solicitado	Colabora espontaneamente	Realiza as suas tarefas sozinho	Expões as suas dúvidas, pedindo ajuda	Afirma-se quando trabalha em grupo
Luísa	Green	Green	Green	Green	Green
Rita	Green	Green	Green	Green	Green
Rafael	Green	Green	Green	Green	Green
Marlene	Green	Yellow	Green	Red	Yellow
Rui	Green	Yellow	Green	Yellow	Green
Cristina	Green	Green	Green	Green	Green
Ivo	Green	Green	Green	Green	Green
Ana	Green	Green	Green	Green	Green
Paulo	Green	Yellow	Green	Green	Yellow
Maria	Green	Red	Yellow	Yellow	Yellow
Samuel	Green	Green	Green	Green	Green
Daniel	Green	Green	Green	Green	Green
Miguel	Green	Yellow	Green	Green	Green
Sofia	Green	Green	Green	Green	Green
Jorge	Green	Green	Green	Green	Green
Manuel	Green	Yellow	Green	Red	Green
Rafaela	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow
Sílvia	Yellow	Red	Green	Yellow	Yellow
Mário	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red
Bernardo	Green	Green	Green	Green	Green
Luís	Green	Yellow	Green	Green	Yellow
Afonso	Green	Yellow	Green	Green	Green
António	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow
André	Green	Yellow	Green	Green	Green
Gabriel	Green	Green	Green	Yellow	Yellow
Tiago	Green	Yellow	Green	Green	Yellow

Anexo XIV - Grelha da 1.^a observação - Competência auto-controle (Educação Pré-Escolar)

Auto-controle					
Crianças	Espera a sua vez para falar	Após terminar a tarefa espera pelos colegas, sem perturbar	Concentra-se nas tarefas	Aceita as opiniões dos colegas	Lida bem com a frustração
Luísa					
Rita					
Rafael					
Marlene					
Rui					
Cristina					
Ivo					
Ana					
Paulo					
Maria					
Samuel					
Daniel					
Miguel					
Sofia					
Jorge					
Manuel					
Rafaela					
Sílvia					
Mário					
Bernardo					
Luís					
Afonso					
António					
André					
Gabriel					
Tiago					

Anexo XV - Grelha da 2.ª observação - Competência auto-controle (Educação Pré-Escolar)

Auto-controle					
Crianças	Espera a sua vez para falar	Após terminar a tarefa espera pelos colegas, sem perturbar	Concentra-se nas tarefas	Aceita as opiniões dos colegas	Lida bem com a frustração
Luísa					
Rita					
Rafael					
Marlene					
Rui					
Cristina					
Ivo					
Ana					
Paulo					
Maria					
Samuel					
Daniel					
Miguel					
Sofia					
Jorge					
Manuel					
Rafaela					
Sílvia					
Mário					
Bernardo					
Luís					
Afonso					
António					
André					
Gabriel					
Tiago					

Anexo XVI - Grelha da 1.ª observação - Competência cooperação (Educação Pré-Escolar)

Cooperação				
Crianças	Ajuda os colegas	Coopera em tarefas comuns	Insere-se no grupo com facilidade	É aceite pelo grupo
Luísa				
Rita				
Rafael				
Marlene				
Rui				
Cristina				
Ivo				
Ana				
Paulo				
Maria				
Samuel				
Daniel				
Miguel				
Sofia				
Jorge				
Manuel				
Rafaela				
Sílvia				
Mário				
Bernardo				
Luís				
Afonso				
António				
André				
Gabriel				
Tiago				

Anexo XVII - Grelha da 2.^a observação - Competência cooperação (Educação Pré-Escolar)

Cooperação				
Crianças	Ajuda os colegas	Coopera em tarefas comuns	Inserir-se no grupo com facilidade	É aceite pelo grupo
Luísa				
Rita				
Rafael				
Marlene				
Rui				
Cristina				
Ivo				
Ana				
Paulo				
Maria				
Samuel				
Daniel				
Miguel				
Sofia				
Jorge				
Manuel				
Rafaela				
Sílvia				
Mário				
Bernardo				
Luís				
Afonso				
António				
André				
Gabriel				
Tiago				

Anexo XVIII - Grelha da 1.^a observação - Competência auto-confiança (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Auto-confiança					
Crianças	Colabora quando solicitado	Colabora espontaneamente	Realiza as suas tarefas sozinho	Expões as suas dúvidas, pedindo ajuda	Afirma-se quando trabalha em grupo
Gustavo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo
Eduarda	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Gonçalo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Cândido	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Vítor	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Francisco	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Eduardo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
Paula	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Ana	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde
Catarina	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Marília	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Tomás	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho
António	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho
Virgínia	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Isabel	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo
Alexandra	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo
Romeu	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Daniela	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde
Susana	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Hugo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Verde	Vermelho
Cláudio	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho

Anexo XIX - Grelha da 2.^a observação - Competência auto-confiança (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Auto-confiança					
Crianças	Colabora quando solicitado	Colabora espontaneamente	Realiza as suas tarefas sozinho	Expões as suas dúvidas, pedindo ajuda	Afirma-se quando trabalha em grupo
Gustavo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Eduarda	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Gonçalo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Cândido	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Vítor	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Francisco	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Eduardo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Paula	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Ana	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde
Catarina	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Marília	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Tomás	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde
António	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Virgínia	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Isabel	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Alexandra	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Romeu	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde
Daniela	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Susana	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Hugo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Cláudio	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo

Anexo XX - Grelha da 3.^a observação - Competência auto-confiança (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Auto-confiança					
Crianças	Colabora quando solicitado	Colabora espontaneamente	Realiza as suas tarefas sozinho	Expões as suas dúvidas, pedindo ajuda	Afirma-se quando trabalha em grupo
Gustavo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Eduarda	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Gonçalo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Cândido	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Vítor	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Francisco	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Eduardo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Paula	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Ana	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Catarina	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Marília	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Tomás	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho
António	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Virgínia	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Isabel	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Alexandra	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Romeu	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho
Daniela	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Susana	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Hugo	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho
Cláudio	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo

Anexo XXI - Grelha da 1.^a observação - Competência auto-controle (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Auto-controle					
Crianças	Espera a sua vez para falar	Após terminar a tarefa espera pelos colegas, sem perturbar	Concentra-se nas tarefas	Aceita as opiniões dos colegas	Lida bem com a frustração
Gustavo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Eduarda	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
Gonçalo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
Cândido	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Vítor	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho
Francisco	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Eduardo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde
Paula	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Ana	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo
Catarina	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Amarelo
Marília	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde
Tomás	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde
António	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Virgínia	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Isabel	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Alexandra	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
Romeu	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde
Daniela	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Susana	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Hugo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Cláudio	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde

Anexo XXII - Grelha da 2.^a observação - Competência auto-controle (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Auto-controle					
Crianças	Espera a sua vez para falar	Após terminar a tarefa espera pelos colegas, sem perturbar	Concentra-se nas tarefas	Aceita as opiniões dos colegas	Lida bem com a frustração
Gustavo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Eduarda	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
Gonçalo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
Cândido	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
Vítor	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho
Francisco	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Eduardo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde
Paula	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Ana	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
Catarina	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Amarelo
Marília	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde
Tomás	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde
António	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Virgínia	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Isabel	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Alexandra	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
Romeu	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde
Daniela	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Susana	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Hugo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Cláudio	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde

Anexo XXIII - Grelha da 3.^a observação - Competência auto-controle (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Auto-controle					
Crianças	Espera a sua vez para falar	Após terminar a tarefa espera pelos colegas, sem perturbar	Concentra-se nas tarefas	Aceita as opiniões dos colegas	Lida bem com a frustração
Gustavo					
Eduarda					
Gonçalo					
Cândido					
Vítor					
Francisco					
Eduardo					
Paula					
Ana					
Catarina					
Marília					
Tomás					
António					
Virgínia					
Isabel					
Alexandra					
Romeu					
Daniela					
Susana					
Hugo					
Cláudio					

Anexo XXIV - Grelha da 1.^a observação - Competência cooperação (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Cooperação				
Crianças	Ajuda os colegas	Coopera em tarefas comuns	Inserir-se no grupo com facilidade	É aceite pelo grupo
Gustavo				
Eduarda				
Gonçalo				
Cândido				
Vítor				
Francisco				
Eduardo				
Paula				
Ana				
Catarina				
Marília				
Tomás				
António				
Virgínia				
Isabel				
Alexandra				
Romeu				
Daniela				
Susana				
Hugo				
Cláudio				

Anexo XXV - Grelha da 2.^a observação - Competência cooperação (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Cooperação				
Crianças	Ajuda os colegas	Coopera em tarefas comuns	Inserir-se no grupo com facilidade	É aceite pelo grupo
Gustavo				
Eduarda				
Gonçalo				
Cândido				
Vítor				
Francisco				
Eduardo				
Paula				
Ana				
Catarina				
Marília				
Tomás				
António				
Virgínia				
Isabel				
Alexandra				
Romeu				
Daniela				
Susana				
Hugo				
Cláudio				

Anexo XXVI - Grelha da 3.^a observação - Competência cooperação (1.º Ciclo do Ensino Básico)

Cooperação				
Crianças	Ajuda os colegas	Coopera em tarefas comuns	Inserir-se no grupo com facilidade	É aceite pelo grupo
Gustavo				
Eduarda				
Gonçalo				
Cândido				
Vítor				
Francisco				
Eduardo				
Paula				
Ana				
Catarina				
Marília				
Tomás				
António				
Virgínia				
Isabel				
Alexandra				
Romeu				
Daniela				
Susana				
Hugo				
Cláudio				