

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB

## A perspetiva das crianças na transição da Educação pré-escolar para o 1.º ciclo de ensino básico

Ana Filipa Simões Brandão

Coimbra, 2019

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ana Filipa Simões Brandão

## A perspetiva das crianças na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico

Relatório de Estágio em Educação pré-escolar e 1.º CEB, apresentado ao  
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para  
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho

Orientador: Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Outubro de 2019



## **Agradecimentos**

A realização deste trabalho só foi possível graças ao contributo de várias pessoas, e a todas elas expressei o meu sincero agradecimento.

À professora Ana Coelho, pela orientação, pelos conhecimentos e pelas sugestões e críticas construtivas ao meu trabalho.

À instituição onde pude desenvolver a minha investigação, bem como a todas as pessoas que lá trabalham, desde as assistentes operacionais às professoras e à diretora.

Às crianças maravilhosas que tive oportunidade de conhecer e por terem contribuído na minha investigação.

Às minhas amigas, tanto as que conheci nesta escola como as que já conhecia, e que me acompanharam de perto e me incentivaram com palavras de alento e força. Muito obrigada por fazerem parte da minha vida.

À minha família, à minha irmã, aos meus pais e ao meu namorado pelo incentivo e por todo o apoio que me deram para que conseguisse concretizar este sonho.



## **A perspetiva das crianças na transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico**

### **Resumo**

Este relatório apresenta a experiência adquirida no âmbito das Práticas Educativas I e II do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como, um estudo de caso, desenvolvido em contexto do 1.º ciclo de ensino básico, e que tem como objetivo apresentar a forma como é percecionada a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, pelas crianças.

Na realização do presente estudo foi adotada uma metodologia baseada na abordagem de mosaico através da adoção de técnicas e instrumentos característicos da investigação qualitativa, nomeadamente as entrevistas, o registo fotográfico – o photovoice, e o registo gráfico – os desenhos. Todas as técnicas foram realizadas com o grupo de crianças envolvidas ao longo deste estudo de caso.

Palavras-Chave: transição; ensino básico; educação pré-escolar; práticas educativas; educação básica

## **Abstract**

This paper aims not only to present the experience acquired during the Educative Practises I and II in the contexts of Pre-School and Primary School, inserted on the Master Degree in Basic Education on ESE Coimbra, but also to discuss a case of study that tries to observe how children adapt and perceive the transition between these two different academic schools.

The methodology of this study was based on a mosaic approach that uses techniques and instruments of qualitative investigation as interviews, photographic material (photovoice and graphic registers), and drawings. All these techniques were applied on a group of children involved through the activities of this case of study.

**Keywords:** transition, elementary school, middle school, educative practises, basic education

## ÍNDICE

Introdução .....	1
<b>CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....</b>	<b>3</b>
1.1 Caracterização do contexto socioeducativo.....	5
1.2 Caracterização da turma – 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	7
<b>CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
2.1 Revisão de Literatura – Entendimentos acerca da transição .....	11
<b>CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>21</b>
3.1 Metodologia e Procedimentos éticos utilizados na recolha de dados.....	23
3.2. Grounded Theory.....	23
3.3 Abordagem de Mosaico.....	25
<b>CAPÍTULO 4 – PROBLEMÁTICA: “A PERSPETIVA DAS CRIANÇAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1.º CEB .....</b>	<b>27</b>
4.1 Identificação e fundamentação da problemática emergente.....	29
4.2 Questões Iniciais da Investigação.....	29
4.3 Seleção da metodologia e recolha de dados .....	30
4.4 Participantes .....	34
4.5 Análise dos dados .....	35
<b>CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>37</b>
5.1 Apresentação dos resultados obtidos com a investigação “A perspetiva das crianças na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo” .....	39
5.2 Visão da escola.....	42
5.3 Significado da escola.....	44
5.4 Importância da escola.....	46
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>53</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>57</b>





**Abreviaturas**

<b>J.I.</b>	Jardim de Infância
<b>1.º CEB</b>	1.º Ciclo do Ensino Básico
<b>EB</b>	Ensino Básico
<b>EPE</b>	Educação Pré-Escolar
<b>ESEC</b>	Escola Superior de Educação de Coimbra
<b>GT</b>	Grounded Theory
<b>OCEPE</b>	Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

## **Índice de Imagens**

Imagens 1 e 2 - Representações gráficas das crianças relativamente a aspetos físicos da escola

Imagens 3 e 4 – Representações gráficas das crianças relativas ao espaço exterior da escola

## **Índice de Quadros:**

Quadro I – Síntese das principais diferenças entre os dois contextos educativos

## Introdução

Este Relatório Final foi elaborado no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra, no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II.

O presente relatório tem como objetivo retratar e ilustrar a perspetiva das crianças acerca do processo de transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta investigação foi desenvolvida no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e decorrente no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, assumindo uma componente objetiva na qual é apresentado o contexto educativo onde decorreu o período de intervenção, a problemática surgida e a pertinência do estudo, e uma componente subjetiva onde é analisada e avaliada toda a ação pedagógica e os resultados obtidos a partir da investigação da problemática.

O presente Relatório Final encontra-se dividido em cinco capítulos diferentes, de modo a permitir uma fácil consulta. Assim, o primeiro capítulo corresponde à *Caracterização do Contexto Socioeducativo*, onde é apresentada uma breve caracterização do contexto educativo e da turma envolvente no estudo. No segundo capítulo, *Enquadramento Teórico* é feito um levantamento teórico acerca do tema das transições, onde consta a definição dos principais conceitos relativos ao tema. O terceiro capítulo, *Enquadramento Metodológico* corresponde à apresentação das metodologias orientadoras da investigação. No capítulo quatro, *Problemática: “A Perspetiva das crianças na Transição da Educação Pré-Escolar para a Educação do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, é apresentado o objetivo de estudo e as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Por último, no capítulo cinco, *Análise e Interpretação dos dados*, é feita a análise e a interpretação dos dados recolhidos, através de uma reflexão baseada nos resultados e nas opiniões obtidas através das várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente as entrevistas, o photovoice, e o registo gráfico.

Por fim, as Considerações Finais, apresentam uma síntese reflexiva sobre todo o trabalho realizado e sobre as aprendizagens adquiridas que foram essenciais para a minha formação e para a construção da minha identidade profissional.

Uma das partes mais importantes do Relatório Final consiste na justificação da escolha do tema, uma vez que este deve partir de situações ou observações que surjam em contexto da prática profissional supervisionada, ou de situações ou contextos que sejam considerados pertinentes, o que é o caso. Na presente situação o tema surgiu relacionado com o tema das transições, uma vez que a minha prática profissional supervisionada estava a ser realizada no 1.º ano de escolaridade de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. E, uma vez que considero este tema muito pertinente e significativo na vida das crianças, decidi investigá-lo junto das crianças do 1.º ano, de modo a perceber como é que elas perspetivam e vivenciam este período de transição da EPE para o 1.º CEB.

Assim sendo, este estudo trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, baseada na abordagem de mosaico, uma vez que pretende recolher, interpretar, analisar e refletir sobre a perspetiva das crianças em relação à transição da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico com base nas respostas das suas entrevistas, nas suas escolhas dos espaços mais significativos da escola e ainda nos seus desenhos acerca da escola.

Como forma de analisar, sintetizar e agrupar os dados recolhidos recorri a um método de análise comparativa constante, a Grounded Theory.

## **CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**



## 1.1 Caracterização do contexto socioeducativo

Neste primeiro capítulo é feita uma breve caracterização das crianças, do meio e do contexto socioeducativo que definem a instituição onde realizei a minha investigação.

A instituição onde realizei a minha prática pedagógica e onde foi desenvolvida a investigação foi numa escola localizada na zona Sul da Cidade, pertencendo, por conseguinte ao Agrupamento de escolas Coimbra Sul.

O edifício da escola data do ano de 1970, e é caracterizada pela valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Ao nível das infraestruturas todo o seu exterior é caracterizado por um espaço amplo, com campos de jogos e ainda com algumas zonas verdes. O ambiente geral da escola é agradável e os vários espaços encontram-se organizados.

No seu interior, as salas de aulas possuem um pavimento em madeira e grandes janelas que ocupam a maior parte da parede de um dos lados da sala, o que permite que as salas estejam sempre bem iluminadas pela luz natural. Todas estas janelas têm vista para o espaço exterior. Relativamente à organização do espaço da sala de aula esta é flexível, uma vez que a professora pode alterar a disposição das mesas e das cadeiras quando assim o desejar.

Na zona da escola, as construções existentes são recentes e em relação à existência de espaços de lazer, esta zona dispõe de diversos cafés, mercearias e ainda um centro de atividades lúdicas.

Não existem estudos acerca do nível socioeconómico das famílias dos alunos desta escola, mas de acordo com o Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, os dados sobre o nível socioeconómico destas famílias são caracterizados com uma tipologia social de nível médio.

Relativamente ao horário letivo, este é fixo, iniciando-se o período letivo da manhã pelas 9h até às 13h, tendo um intervalo a meio da manhã, das 10h30 às 11h. O período da tarde iniciava-se pelas 13h45 até às 16h00. O período das AEC's estende-se das 16h30 às 17h30. <sup>1</sup>



Como forma de criar um momento de partilha entre toda a turma, a professora titular desde o princípio do ano letivo que, na sua prática pedagógica, no início de cada semana antes de dar início às atividades letivas, proporcionava um momento de partilha entre as crianças, momento esse que considero muito importante, e que tinha como objetivos não só de valorizar a participação de cada criança, na sua individualidade, como também de conhecer e saber um pouco mais acerca dos interesses e motivações de cada criança, como forma de as conhecer melhor a cada uma.

Estes momentos de partilha eram muito importantes uma vez que era nestes momentos que se observava os momentos de individualidade que no contexto de 1.º ciclo do ensino básico não se observam com tanta frequência.

Além disso estes momentos também eram importantes no sentido em que fomentavam não só o desenvolvimento da comunicação verbal, como a expressão de emoções e das relações interpessoais.

Com a realização desta prática a professora cooperante ia conhecendo cada vez melhor cada criança e, por conseguinte, estas iam-se sentindo cada vez mais integradas no grupo, na escola e conseqüentemente mais valorizadas.

A organização do espaço psicopedagógico desde o início do ano letivo, tem variado a sua disposição, de forma a dar resposta às necessidades diárias da turma, uma vez que é necessário realizar frequentemente algumas trocas de lugares dos alunos.

A sala está bem equipada com vários recursos que são usados pela professora. O computador e o equipamento audiovisual e informático são usados frequentemente pela professora, inclusivamente para projetar o livro digital, para que os alunos acompanhem as orientações da professora e a sequência da realização dos exercícios, bem como para a indicação das páginas, de modo a que as crianças acompanhem o desenrolar da aula e não se dispersem.

Deste modo, os materiais escolares bem como os manuais e as fichas de exercícios são recursos privilegiados e de uso frequente nas aulas. Os alunos nesta fase também já fazem registos diários no caderno diário, de que é exemplo escrever a data por extenso, e fazerem também cópias do quadro.

Com estes recursos ao dispor da professora, esta pode criar momentos mais dinâmicos, sendo recorrente o uso da internet e também a visualização de músicas relacionadas com o conteúdo abordado na aula, tornando assim as aulas mais interativas e motivantes para as crianças.

## **1.2 Caracterização da turma – 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A turma com quem desenvolvi a minha prática pedagógica era a turma A do 1.º ano do ensino básico, a única turma do 1º ano existente nesta Escola Básica, e era composta por um grupo de 21 alunos, sendo que 12 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos de idade, no início do ano letivo.

Não há, portanto, uma discrepância entre géneros na turma. O ambiente do grupo é positivo não existindo discriminações entre sexos. A maioria dos alunos que constitui a turma do 1.º ano desta escola também frequentou a Educação Pré-Escolar.

Na sua generalidade, a turma era interessada e mostrava-se cooperante e com vontade de aprender e de trabalhar, sendo por isto perceptível que o nível global da turma era bom, uma vez que se tratava de um 1.º ano de escolaridade.

As situações de aprendizagem observadas são predominantemente de trabalho individual, uma vez que foram escassas as vezes em que observei a prática de trabalho de grupo, e esta era apenas em díades. A única vez que a turma trabalhou em grupos, estes eram compostos por 5 elementos cada, e consistia na realização de uma atividade de expressão plástica, na sequência da exploração de um conto, e foi dinamizada pelas estagiárias.

Os momentos de comunicação oral eram privilegiados pela professora, uma vez que esta incentivava os alunos a participarem oralmente. Durante as conversas a professora tentava que todos os alunos participassem ativamente, tanto nas respostas às suas questões como partilhando as suas próprias opiniões livremente.

A comunicação, em sala de aula, é muito recorrente e valorizada. O discurso da professora cooperante para os alunos é adequado e estimulante, conseguindo captar a atenção de todas as crianças. A professora adota um discurso calmo e equilibrado, não elevando o tom de voz.

A opinião dos alunos também é algo tido em conta pela docente. Durante o diálogo com a turma, a professora faz muitas perguntas e dirige-se aos alunos solicitando o seu contributo. Esta valorização do contributo das crianças faz com que estas se sintam não só, ouvidas, mas também motivadas para continuar a expressar-se, reforçando positivamente a sua contribuição e participação.

Também o diálogo entre os alunos é frequente. Este diálogo acontece em diversas formas, na sala de aula, seja durante a realização de uma tarefa, onde as crianças se ajudam mutuamente, seja durante a discussão de um assunto, dando a sua opinião e o seu ponto de vista.

Demonstrando o interesse da turma, dos 21 alunos, fizeram parte do presente estudo 17 crianças, 7 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, e a sua presença e o seu envolvimento foram cruciais, uma vez que estes foram os “instrumentos” de recolha de dados e foram os “objetos” em estudo, pelo que foi através das suas respostas, experiências e impressões que foi possível realizar esta investigação, e perceber assim a sua perspetiva relativamente a esta temática da transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do Ensino Básico.

## **CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## 2.1 Revisão de Literatura – Entendimentos acerca da transição

### 2.1.1 O que se entende por Transição

O processo de transição entre a Educação Pré-escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), corresponde a um período muito significativo na vida das crianças e por essa razão deve ser motivo de reflexão, de modo a perceber como é que as crianças experienciam esta passagem. Desta forma, pretende-se proporcionar às crianças uma transição harmoniosa e de qualidade para a fase seguinte, no entanto, para isso, importa esclarecer o conceito de transição.

O conceito de transição surge do termo *transitio* do latim, e significa a ação ou o efeito de passar de um estado para outro diferente, isto é, uma espécie de etapa não permanente entre dois estados, (dicionario.priberam, s.d.).

Segundo Castro e Rangel (2004, citados por Cardoso, 2018, p.135) a transição 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.*” Também Miguel Oliveira (2016), defende que: “*a transição implica sempre efetuar uma passagem, atravessar as fronteiras de um ponto para o outro, deixar o que é familiar para enfrentar o que é desconhecido e muitas vezes desafiador*”, (Oliveira, 2016, p. 120).

Ainda neste sentido, Vasconcelos, (2007) defende que as transições “*lembram ritmos de passagem ou rituais de instituição, o atravessar de fronteiras.*”

Todas estas citações dos vários autores traduzem o sentimento e o significado que este período de transição, da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, representa para as crianças, e que consiste na rutura com o que lhes era conhecido e com o enfrentar e o descobrir de algo que lhes é desconhecido.

Ao encontro deste pensamento, também Serra, refere que este processo de transição corresponde a uma mudança e a uma fase de adaptação, em que a criança vai “romper” com o que lhe é familiar até então, que é o período pré-escolar, e vai iniciar uma nova fase que lhe é desconhecida, nomeadamente o 1.º ciclo do ensino básico.

Esta fase de adaptação é vivenciada por cada criança de forma diferente, decorrente da sua experiência e da forma como cada criança vive afetivamente, socialmente e cognitivamente este processo, bem como do resultado das interações e ligações que estabelecer com as pessoas que a rodeiam, (Serra, 2004).

Reforçando a ideia anterior, a mesma autora (Serra, 2004), realça que uma boa adaptação ao jardim-de-infância e à escola básica permitem a construção de uma base mais sólida para o sucesso educativo das crianças e, do mesmo modo, Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho (2016), salientam que “*a forma como a criança vivência a transição é importante, os seus efeitos são significativos e com implicações de longo prazo*”, pelo que consideram que este é o período de transição mais importante e que, embora a transição do jardim de infância para a escola primária seja uma mudança comum a todos os sistemas educativos do mundo, esta representa uma transição ecológica determinante na vida de cada criança e de cada família, (Formosinho, Monge, & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 132). Neste sentido, Vasconcelos (2008) considera que o fator do sucesso educativo se deve a uma educação de qualidade, desde os primeiros anos da criança.

Segundo Formosinho, Monge & Oliveira- Formosinho (2016), a maioria dos pais revela expectativas positivas e facilidade perante o período de transição do jardim de infância para a escola primária, indicando como fatores favoráveis a curiosidade e interesse que as crianças revelam e a preparação que estas já possuem. No entanto, há pais que manifestam incertezas e receios quanto a esta mudança, pela perceptível diferença nas rotinas da vida e de trabalho das crianças.

De acordo com Madalena Melo e João Silva (2012), o período correspondente à entrada no 1.º ciclo de escolaridade consiste num dos períodos mais significativos na vida e no desenvolvimento das crianças, associado a um misto de expectativas únicas e de sentimentos (positivos, negativos e ambivalentes, associados às mudanças vivenciadas num curto espaço de tempo), embora os indivíduos experienciem várias e significativas transições ao longo da sua vida. No entanto, este período concreto da transição do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, como defende a autora Madalena Melo, corresponde a um dos momentos mais marcantes não só na vida das crianças mas também dos pais, dos educadores e dos professores (Silva & Melo, 2012, p. 94).

Este processo de transição é significativo porque envolve um conjunto de emoções fortes e uma adaptação por parte da criança a uma nova identidade ou estatuto, uma vez que a criança deixa de ser uma criança do pré-escolar e se torna num aluno da escola primária, ou seja, consiste numa rutura com o passado das crianças, até ao momento vivenciado.

Vários autores defendem ainda que este período de transição na vida das crianças surge associado a um processo de continuidade e progressão no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, constituindo por isso uma forma de crescimento da mesma, na medida em que o seu desenvolvimento vai adquirindo um grau de complexidade cada vez maior. No entanto, por estas crianças serem ainda muito jovens e com pouca experiência ao nível das transições, este período é tido em conta como o mais significativo para a vida das crianças, (Silva & Melo, 2012, p. 94).

Neste sentido é importante de referir que este período é também considerado significativo no sentido em que a forma como as crianças vão experienciar este processo terá repercussões significativas não só ao longo do sistema educativo, mas também na sua vida.

Neste contexto, também Inês Sim-Sim (2010), considera que a criança ao deixar o jardim-de-infância, perde não só um espaço que lhe é conhecido, como também um profissional de referência e ainda as rotinas, os hábitos e a segurança que lhe era habitual. Em contrapartida ganha expectativas em relação ao que a transição lhe poderá proporcionar, (nomeadamente para “aprender coisas novas”).

Deste modo, e para poder proporcionar uma boa transição das crianças para o 1.º CEB, os educadores de infância têm um papel fundamental. De acordo com Gabriela Portugal, os educadores de infância devem conhecer o que se faz no 1.º CEB, perceber a criança e quais as suas necessidades e interesses, de modo a dinamizar momentos de partilha entre os dois contextos educativos. Com a realização desta prática, os educadores estão a preparar as crianças e a “descortinar” o que está por vir, e que podem esperar em relação ao que é 1.º ciclo do ensino básico.

Relativamente à perceção que as crianças têm sobre a escola, de acordo com Formosinho, Monge & Oliveira- Formosinho (2016), estas caracterizam-na e apresentam-na como sendo diferente do jardim de infância, e salientam sobretudo os **aspetos físicos** do espaço, nomeadamente as dimensões dos espaços; **os**



**equipamentos/materiais** (que no jardim de infância têm brinquedos, ao contrário da escola) e ainda a diferença entre um interior para trabalhar e um exterior para brincar.

Outra grande diferença observada diz respeito ao desempenho dos papéis no Jardim de Infância e da Escola do 1.º Ciclo, nomeadamente os papéis do(a) educador(a) e do professor(a), e conseqüentemente o papel da criança/aluno.

Nesta sequência, irei apresentar um exemplo do que cada papel desempenha na sua respetiva função, com base nos autores Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, (2016).

O papel da educadora baseia-se numa metodologia de atuação em que se destaca o planeamento da ação com as crianças, o concretizar e o refletir sobre ela através da documentação. Destacam-se os vários momentos de rotina de trabalho; as diferentes formas de organização das atividades com o grupo de crianças e ainda um apoio diferenciado que permite a participação, ação e decisão da criança.

O papel do professor, contrariamente ao da educadora, baseia-se numa metodologia em que transparece o ensinar e o explicar. De acordo com os mesmos autores, “*ao ensinar, ao explicar, ao escrever para que os alunos copiem e aprendam, foram associados conteúdos já relacionados com as finalidades da escola, o ler, o escrever, os números e as operações; a dificuldade e rigor das novas aprendizagens; os comportamentos exigidos*”, Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, (2016, p.142).

Depois de analisados os papéis da educadora e do professor, os mesmos autores referem os comportamentos mais esperados, relativamente ao papel do aluno, no contexto de sala de aula, na escola, e que consistem em: estar e permanecer sentado durante períodos de tempo mais longos; estar atento ao professor; ouvir e obedecer ao professor; respeitar o professor e ainda fazer todos os trabalhos pedidos pelo professor. Este comportamento que os autores consideram como o esperado que o aluno desempenhe, corresponde contrariamente ao papel que estas mesmas crianças terão desempenhado, mas no contexto de jardim de infância.

Este impacto na diferença no desempenho do seu papel, as crianças sofrem uma rutura com o passado, tempo do Jardim de Infância em que eram “livres” e brincavam, em relação à escola, tempo de aprender e “escutar”.

Associada a esta mudança, os mesmos autores referem que *“As transições estão associadas a um tempo de mudanças significativas, de descontinuidades e novas exigências, (Formosinho, Monge, & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 146).*

Uma vez que o período das transições *“é um tempo em que as exigências aumentam e os apoios diminuem, em que as mudanças e descontinuidades se podem manifestar na adaptação da criança a um ambiente social mais complexo e na passagem de um ambiente educativo de autonomia, para outro em que o seu poder de iniciativa diminui e a direção do professor na condução dos processos domina”, (Formosinho, Monge, & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 146).*

De acordo com os mesmos autores, o papel dos pais no processo de transição é também fundamental, pelo exercício do seu direito de participação, pela importância da sua presença, apoio e acompanhamento no processo e, ainda pela necessidade de uma conjugação de atitudes entre a família e a escola.

Entre os dois níveis de ensino, em termos pedagógicos não há continuidade. No jardim de infância a pedagogia subjacente é a participativa, enquanto que na escola primária, estamos perante a pedagogia transmissiva. Há uma rutura não só do tipo de pedagogia, mas também do campo de atuação e ainda dos papéis dos atores, como foi referido anteriormente.

Na pedagogia transmissiva, presente na educação primária, o recurso a fichas de trabalho é uma constante, antecipando a necessidade de estudar e trabalhar para aprender a ler e a escrever. Outra diferença subjacente coincide com a segmentação disciplinar observada, em função de uma abordagem mais holística.

Todas estas diferenças estão representadas esquematicamente no seguinte quadro, onde se pode visualizar de forma mais organizada as principais diferenças entre os dois contextos educativos.

**Quadro I – Síntese das principais diferenças entre os dois contextos educativos**

(Formosinho, Monge &amp; Oliveira- Formosinho, 2016, p.159 e 166)

<b>Educação de infância</b>	<b>Educação primária</b>
Pedagogia participativa	Pedagogia transmissiva
Abordagem holística	Segmentação disciplinar
Educadora tem autonomia na gestão curricular	O professor depende do programa curricular
Crianças têm mais acompanhamento e orientação	Menos apoio às crianças em situações de recreio ou refeições
Os pais sentem maior facilidade para falar com a educadora; e mais acesso de participação no dia-a-dia	Os pais sentem maior dificuldade em falar com o professor e, menos participação na vida escolar

Tal como já foi mencionado, entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico tem-se vindo a observar e a verificar uma descontinuidade na articulação, nomeadamente ao nível dos domínios organizacional, curricular e pedagógico.

Esta descontinuidade é visível e sentida, ao longo deste processo de transição, uma vez que *“Na transição entre a educação de infância e a educação primária, as crianças e as respetivas famílias mudam entre duas instituições com culturas pedagógicas divergentes, culturas organizacionais diferentes e mesmo culturas institucionais com património histórico distinto”*, (Formosinho, Monge, & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 174). Em suma, este excerto traduz em que consiste todo o processo de transição e das maiores e principais diferenças sentidas entre as duas valências, a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

### **2.1.2 O que dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) sobre as transições**

Com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016, o processo das transições faz parte da vida das crianças e estas ocorrem frequentemente ao longo da sua infância.

No entanto há dois tipos de transições, as horizontais e as verticais. As transições horizontais ocorrem quando a criança experiencia a transição do ambiente familiar para o contexto educativo (Creche ou Jardim de Infância); as transições verticais sucedem-se quando a criança experiencia a sua passagem para uma nova etapa e um novo contexto educativo.

Deste modo, a transição que temos vindo a abordar corresponde a uma transição vertical entre dois contextos educativos diferentes, nomeadamente o jardim-de-infância e a escola primária.

Estas últimas transições – verticais – necessitam de uma maior atenção por parte de todos os intervenientes no processo de transição da criança, nomeadamente os(as) educadores(as), os(as) docentes e os pais/família, uma vez que este percurso das crianças se pode considerar central, pelo que o seu início corresponde a uma transição do meio familiar, ou da creche, para o jardim de infância, e o seu final corresponde a uma transição para a escolaridade obrigatória, (Silva, Marques, Rosa, & Mata, 2016, p. 97).

Para que essa transição seja pacífica é importante que seja transmitida uma visão positiva da nova etapa e da respetiva passagem, como sendo uma “*oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo*”, (Silva, Marques, Rosa, & Mata, 2016, p. 97).

Deste modo, o apoio nesta fase é muito importante uma vez que são as experiências e vivências destas passagens que podem influenciar a atitude e comportamento das crianças perante futuras transições.

Assim, para garantir uma transição positiva é importante 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”*, (Silva, Marques, Rosa, & Mata, 2016, p. 97).

Para que o processo de transição entre o jardim-de-infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, seja facilitado, as OCEPE referem como estratégias: uma maior comunicação e trabalho em conjunto entre educadores(as) e professores(as) do 1.º Ciclo; que haja comunicação de informação sobre o processo desenvolvido na educação pré-escolar e a aprendizagem realizada por cada uma das crianças; seja feita a análise das propostas curriculares para cada um dos níveis; se realize uma conversa com as crianças sobre a transição, e que as crianças sejam familiarizadas com a escola do 1.º Ciclo; e ainda seja valorizada a participação dos pais/famílias.

### **2.1.3 O papel da criança no processo de transição**

Relativamente ao processo de transição, de acordo com alguns autores, teóricos e investigadores da infância, estes têm vindo a demonstrar a importância e utilidade de escutar as crianças relativamente a aspetos que lhes dizem respeito. Mas, para isso, é importante considerar e encarar a imagem da criança como sendo um ser competente e um ser participante, (Formosinho, Monge, & Oliveira-Formosinho, 2016).

Deste modo, Teresa de Vasconcelos salienta que o “*sentido de agência*” implica que a criança se sinta ativa, consciente do seu próprio poder, considerando-se implicada e envolvida, tendo consciência de que ela “vale a pena”, que “é importante” e, portanto, “capaz de dar um contributo para a vida social”. Assim sendo, é fundamental não só o reconhecimento destes direitos, mas também o reconhecimento das competências e conhecimento que as crianças têm sobre a sua vida quotidiana, (Vasconcelos, T., 2007, p.87).

Segundo os autores Dahlberg, Moss e Pence, 1999, citados por Oliveira-Formosinho, (2008), estes consideram a criança co-construtora de conhecimento e enquanto “*participante ativa e co-construtora de significado*”, possui “*agência para levar a cabo tal participação*”, (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16).

Tendo em conta estes direitos e princípios, a participação da criança nos processos de investigação pode ser promovida através de diferentes formas de escuta como: “*a observação e o registo, a documentação fotográfica ou a análise das produções das crianças*”, ou ainda através de entrevistas, (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 19).

Neste contexto, foi esta a linha de pensamento levada a cabo no decorrer da investigação, atribuindo à criança o poder central e considerando-a como um ser ativo e participativo capaz de se exprimir em relação ao seu ponto de vista relativamente ao tema das transições, nomeadamente a transição do jardim de infância para o 1.º ciclo do ensino básico.



## **CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**





### **3.1 Metodologia e Procedimentos éticos utilizados na recolha de dados**

A minha intervenção baseou-se no modelo da abordagem de mosaico, no sentido de desenvolver a investigação ao ritmo das crianças, e baseada nas suas opiniões e significados que a escola tinha para cada uma delas. A partir do ponto de vista das crianças como fabricantes de significado competentes e exploradoras do seu ambiente, a abordagem de Mosaico reúne uma variedade de métodos para ouvir as crianças sobre as suas vidas, (Clark, 2005, p. 11).

No presente estudo, as técnicas seleccionadas foram escolhidas de modo a serem do interesse das crianças, de forma a que estas se envolvessem e transmitissem a sua perspetiva relativamente à escola, dando significado à investigação, com base nos seus contributos pessoais. Desta forma procurei incentivar as crianças a observarem, questionarem-se, expressarem-se e interessarem-se pela experimentação.

Deste modo, iniciei o meu estudo através da realização de entrevistas informais com as crianças, tendo por base algumas questões orientadoras, de modo a perceber o impacto sentido na transição do jardim de infância para a escola do 1.º Ciclo.

De seguida, com a técnica do photovoice, incentivei as crianças a observar os vários espaços da escola e a fotografarem o espaço mais significativo para si, bem como a dialogarem sobre as suas impressões.

Por fim, de modo a abordar outra forma de expressão também muito valiosa e enriquecedora, recorri à representação gráfica, solicitando às crianças que realizassem um desenho relativamente ao modo como pensavam que a escola ia ser, antes de a conhecerem.

Para analisar os dados recolhidos, recorri à Grounded Theory, uma vez que é um método de análise comparativa constante e para poder reagrupar os dados por categorias e poder retirar uma conclusão.

### **3.2. Grounded Theory**

A metodologia utilizada para a análise dos dados deste estudo foi a Grounded Theory. Esta é uma metodologia que assenta na recolha e na análise dos dados de forma sistemática.

Esta metodologia surgiu pela primeira vez com dois sociólogos, Glaser e Strauss, (1967), e de acordo com estes autores, citados por Ana Coelho, (2004), “*o objetivo geral de uma investigação GT é o de construir teorias, ou esquemas conceptuais, que permitam a compreensão de um determinado fenómeno*”, (Coelho, 2004, p. 229).

No decorrer da exploração desta teoria de investigação, os participantes são vistos como especialistas acerca das suas próprias experiências, (Coelho, 2004, p. 230).

O princípio central da GT consiste no método de análise comparativa constante, também desenvolvido por Glaser e Strauss.

### **3.2.1 Elementos da Grounded Theory**

A Grounded Theory é composta por três elementos básicos, que são: os conceitos, as categorias e as hipóteses (ou proposições).

De acordo com a mesma autora, os conceitos “*correspondem às unidades básicas de análise, uma vez que é da conceptualização dos dados (...) que a teoria é desenvolvida*”; as categorias “*são geradas através do mesmo processo analítico de fazer comparações para destacar as semelhanças e diferenças que é utilizado na identificação dos conceitos*”, “*por último, o processo analítico deverá gerar relações entre conceitos ou categorias, as quais constituem o terceiro elemento de uma grounded theory*”, (Coelho, 2004, p. 231).

### **3.2.2 Formulação do problema e recolha dos dados**

Para a construção de uma grounded theory é necessário inicialmente identificar uma situação que o investigador pretende explorar. Deste modo, o investigador deve iniciar a sua investigação com questões muito gerais, devendo o problema de investigação emergir com maior clareza a partir dos dados, (Coelho, 2004, p. 231).

Deste modo e como refere Ana Coelho, “*A especificidade do método da grounded theory reside, no modo como os dados são recolhidos e analisados de forma simultânea*”, sendo “*os processos centrais da análise dos dados a codificação e a categorização*”, (Coelho, 2004, p. 232).

A questão-problema que desencadeou a presente investigação, teve como ponto de partida responder à principal questão: qual a perspetivas das crianças na transição da educação de infância para a educação do 1.º ciclo do ensino básico.

Assim, foi através desta questão de partida que dei início à minha investigação. Comecei por organizá-la em três fases, já referidas anteriormente, para proceder à recolha dos dados, para depois posteriormente proceder à sua análise e poder retirar uma conclusão.

### **3.3 Abordagem de Mosaico**

Ao longo do meu estudo foram implementadas várias abordagens junto das crianças, de modo a procurar dar resposta à minha questão-problema.

O objetivo principal deste projeto foi através da abordagem de mosaico explorar as compreensões subjetivas das crianças sobre o bem-estar e os diferentes aspetos da escola.

A minha investigação baseou-se na abordagem de mosaico uma vez que o foco central do meu estudo eram as crianças, e foi meu objetivo explorar as perceções das suas vidas, dos seus interesses e das suas opiniões, por meio de um conjunto de técnicas.

Esta metodologia da abordagem de mosaico combina a metodologia de observação e de entrevistas, com a introdução de ferramentas participativas, tal como sucedeu com o presente estudo, (Clark, 2005, p. 12).

Para proceder à recolha dos dados, foram implementadas três técnicas de recolha de dados sequenciais inter-relacionadas, nomeadamente as entrevistas, o photovoice e ainda as representações gráficas.

Assim, numa primeira fase esta abordagem, cujo principal objetivo é dar voz às crianças e ter em conta os seus pontos de vista, consistiu na realização das entrevistas informais às crianças com o respetivo registo de áudio para uma melhor análise e compreensão das respostas dadas pelas mesmas.

Numa segunda fase a abordagem realizou-se através do recurso ao *photovoice* com as crianças. Recorrendo a esta abordagem pretendeu-se que as crianças

fotografassem espaços da escola que fossem importantes ou significativos para si, ou seja, espaços que não lhe fossem indiferentes.

Ainda nesta fase, foram registados os comentários às fotografias que estas tiraram, de modo a que as crianças explicassem o porquê de terem escolhido aquele(s) local(ais) para fotografar e que significado(s) estes(s) têm para si. Desta forma, pretendi levar a criança a demonstrar o que era mais ou menos importante, para si, na sua escola.

Desta forma, as crianças inconscientemente forneceram-me dados acerca dos espaços mais importantes para si, justificando a sua escolha. Perante a abordagem de mosaico é este o caminho a seguir, a criança é a “chave” e o “agente” desta investigação, sendo que é ela que nos fornece toda a informação para a recolha, análise e interpretação dos dados. Mais uma vez foi tido em conta o poder da criança e foi-lhe dada a oportunidade de decidir qual o espaço que ela queria registar e qual a razão que a levou a fazer aquela escolha.

Por último e para uma melhor compreensão de como é vista e vivenciada a escola pelas crianças, estas foram desafiadas a realizarem um desenho de como idealizavam que seria a escola, antes de a conhecerem, explicando quais as maiores diferenças encontradas, entre o que idealizavam e o que correspondeu à realidade.

Deste modo, as crianças dialogaram sobre como vivenciaram a entrada na escola e de quais as diferenças encontradas. Durante a conversa foi ainda minha intenção que as crianças contassem como vivenciaram este primeiro ano na escola e qual o balanço final desta nova experiência.

Ao longo de toda esta investigação pretendi criar um ambiente confiante e um diálogo aberto e fluido com as crianças, de modo a que estas dessem respostas abertas, sem que lhes fossem colocadas questões diretamente. Este aspeto é fundamental, permitindo assim que seja a criança a criar o seu diálogo de resposta seguindo a sua linha de pensamento, evitando assim que esta seja restringida à simples resposta de questões colocadas.

**CAPÍTULO 4 – PROBLEMÁTICA: “A PERSPETIVA DAS CRIANÇAS NA  
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1.º CEB**



#### **4.1 Identificação e fundamentação da problemática emergente**

Este estudo surgiu do facto de estar a realizar a minha prática profissional supervisionada numa turma do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e considerar o tema da transição pertinente perante o grupo de crianças da turma, uma vez que algumas entraram precocemente na escola, pelo que algumas só tinham apenas 5 anos de idade.

Este estudo surgiu assim pela importância que as transições têm na vida das crianças, e mais concretamente a transição da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que esta é considerada das transições mais significativa na vida das crianças pelo impacto que tem, uma vez que as crianças estão sujeitas a uma mudança marcante e radical na sua vida. Uma vez que é através desta transição que a criança adquire outro estatuto e novas responsabilidades que até ao momento não tinha.

Surgiu assim a necessidade de recolher testemunhos das crianças relativamente ao modo como vivenciaram este período e sobre o modo como pensavam ou idealizavam que era a escola, salientando as principais e mais significativas diferenças sentidas.

#### **4.2 Questões Iniciais da Investigação**

Para dar início ao estudo, e de forma a garantir a sua validade, confiabilidade e credibilidade, tornou-se fundamental clarificar os conceitos principais e orientadores da investigação.

Deste modo, e através da revisão de literatura efetuada procurei sintetizar algumas noções, nomeadamente do conceito de transição, bem como das suas vantagens e das suas desvantagens, isto é, os aspetos mais positivos e mais negativos que poderão estar presentes no processo de transição das crianças.

Considerando as crianças como competentes e participantes ativas, com direito à expressão da sua voz, e capazes de emitir opinião e de demonstrar as suas perspetivas



sobre essa transição, esta investigação debruçou-se sobre a exploração das conceções das crianças de como vivenciam este período de transição, a partir das suas impressões e experiências, (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

Como ponto de partida e de forma a dar início à investigação, surgiram as seguintes questões iniciais de investigação, nomeadamente: - Como foi vivenciado o primeiro dia de aulas? Qual o primeiro impacto e quais os sentimentos a ele associados? - Qual a ideia que as crianças tinham acerca da escola? – Quais as maiores diferenças sentidas entre o jardim de infância e a escola do primeiro ciclo?

No decorrer da investigação, e como forma de dar resposta a estas questões, estas foram sendo reformuladas ao longo do estudo e em conformidade com a recolha e a análise dos dados.

### 4.3 Seleção da metodologia e recolha de dados

A presente investigação é de natureza qualitativa, uma vez que se baseia na recolha, interpretação, análise e reflexão dos dados recolhidos, consumando-se na análise comparativa constante, de modo a estabelecer uma relação empírica dos vários dados recolhidos.

Para a análise comparativa constante, a interpretação dos dados constitui o foco da pesquisa qualitativa, uma vez que o seu propósito é o de desenvolver uma teoria.

Deste modo, para a realização da análise deste estudo foi selecionada a abordagem de mosaico, uma vez que a finalidade desta investigação se centra na valorização e na escuta da voz das crianças, considerando os seus pontos de vista e as suas impressões consoante as suas experiências.

Neste estudo, para proceder à recolha dos dados, foram implementados vários procedimentos: as **entrevistas**; o **photovoice** e os **desenhos**.

Assim, para dar início à recolha de dados que iria fomentar e desencadear o desenvolvimento de toda a investigação, a primeira fase correspondeu à realização das **entrevistas**. Estas foram de carácter informal e obedeceram a uma sequência dos pontos essenciais a serem abordados ao longo da entrevista. Estas foram realizadas pela investigadora e o local foi uma sala disponibilizada pela escola para o efeito. Na

realização das entrevistas foi feito o registo de áudio, para não correr o risco de perder informação crucial à investigação e de modo a proporcionar um maior à vontade e um maior envolvimento por parte das crianças. Posteriormente, os registos áudios, foram transcritos na íntegra, de modo a facilitar a análise e a interpretação dos dados recolhidos.

Segundo Oliveira-Formosinho (2008), na investigação com crianças e com recurso a entrevistas, o investigador/entrevistador deve considerar três aspetos fundamentais: “*procedimentos metodológicos, consistência e validade dos conteúdos das entrevistas e considerações éticas.*”

É ainda importante que durante a recolha de dados junto das crianças, o investigador tenha particular atenção a alguns aspetos, nomeadamente: ao contexto em que a entrevista é realizada, o papel do entrevistador e ainda a utilização de estímulos para proporcionar um maior envolvimento da criança. (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 19)

A realização de entrevistas com crianças no contexto escolar pode ser um aspeto a favor do processo de investigação, uma vez que a tendência é que a criança, “(fomentada pelo contexto escolar)” esteja mais atenta às questões do entrevistador.

Segundo dois autores Graue e Walsh, (1995, cit. por Oliveira-Formosinho, 2008), é importante que os investigadores tenham em atenção alguns pormenores, de modo a não cometerem os seguintes erros, nomeadamente:

- **o entrevistador não deve** assumir a criança como um ser imaturo, e desse modo restringir a entrevista a questões mais simples e concretas. Por sua vez, o entrevistador deve confiar na capacidade da criança, dando-lhe espaço de esta nos ensinar aquilo que necessitamos de saber, enquanto lhe colocamos questões que permitam incentivá-la a isso.
- **o entrevistador não deve** assumir que as crianças percebem a situação de entrevista tal como os adultos. Para isto, o entrevistador como forma de estimular o pensamento da criança, pode oferecendo-lhe as suas próprias perspetivas e ideias. O entrevistador pode ainda entrevistar as crianças em pares, de modo a que as crianças se sintam mais confortáveis.

Outro aspeto importante é que o investigador averigue se as questões que vai colocar à criança na entrevista, se adequa ao “conceito/variável que se pretende medir.”

Neste contexto e tal como já referido anteriormente, o investigador deve dar liberdade às crianças para estas se exprimirem de forma livre, sem que lhes sejam colocadas questões de resposta fechada, mas sim que sejam elas a direcionar o caminho da entrevista através das suas respostas. Por conseguinte, o entrevistador tem de ser capaz de interpretar as respostas das crianças de modo a que estas deem sentido à investigação.

Assim, no contexto da entrevista é importante que o entrevistador tenha em conta o procedimento que deve seguir. Deste modo e tal como defende Scott, (2000, cit. por Oliveira-Formosinho, 2008), o investigador deve: garantir a confidencialidade dos dados recolhidos, de modo a encorajar a criança a um maior envolvimento na entrevista; optar por realizar entrevistas semiestruturadas, uma vez que estas são “o formato mais adequado para entrevistar crianças”; evitar colocar questões diretas às crianças; e por fim, ter em atenção que o contexto da entrevista seja familiar à criança, de modo a que o seu discurso seja mais extenso e claro.

Em suma, é importante ter em consideração que as crianças são a chave da investigação e “não são meros respondentes, mas intérpretes do processo de investigação” e podem contribuir para “moldar o próprio processo de investigação”, (Oliveira-Formosinho, 2008, pp. 23-24).

De seguida procedeu-se ao *photovoice*, segunda fase de recolha de dados. Com recurso a este procedimento, as crianças estariam mais motivadas e despertadas para a participação no estudo, envolvendo-se mais profundamente. Além disso, o facto de as crianças sentirem que têm a liberdade de escolher um local à sua escolha para fotografar, faz com que estas se sintam mais à vontade e constitui um ambiente mais seletivo à colocação de questões, o que permite avaliar a importância e o significado do espaço escolhido pela criança.

Deste modo, cada criança escolheu um espaço da escola significativo para si e fotografou-o do modo que quis, isto é, de acordo com a sua perspetiva. Para a

realização do photovoice, as crianças foram individualmente e juntamente com a investigadora fotografar o espaço por si escolhido.

O Photovoice é um método participativo de pesquisa-ação no qual os indivíduos fotografam as suas realidades quotidianas. O objetivo deste estudo é determinar a eficácia do photovoice como um método único e inovador que examina as experiências.

Os participantes tiram fotografias e compõem narrativas com base nas suas experiências. Os entrevistados também completam várias perguntas abertas com foco nas suas experiências diárias.

“O Photovoice permite que as pessoas identifiquem, representem e aprimorem a sua comunidade por meio de uma técnica fotográfica específica” (Wang, 1999, p. 185), traduzido de “Photovoice enables people to identify, represent, and enhance their community through a specific photographic technique”, (Wang, 1999, p. 185).

Neste contexto, o objetivo do estudo é explorar as representações das crianças e as perceções que estas têm dos espaços da escola usando o photovoice.

O método Photovoice proporciona às crianças o status de participantes ativos dentro do processo de pesquisa. Por meio deste método de pesquisa participativa as crianças são consideradas como colaboradoras que possuem agência.

Para a realização do photovoice as crianças receberam uma câmara e sugeriram os espaços que consideravam significativos da escola para fotografar.

Por fim, a terceira fase correspondeu à realização dos *desenhos*. Nesta fase foi atribuída às crianças a responsabilidade de através da representação gráfica, demonstrarem como gostariam que fosse a sua escola. Assim, as crianças realizaram um desenho livre sobre a escola e no final explicaram o que desenharam do seu ponto de vista.

Segundo Inês Ribeiro, (2015), o desenho é uma das primeiras formas de expressão a aparecer nos primeiros anos de vida, ainda antes da leitura e da escrita e por vezes até da fala.

Ainda segundo esta autora, um aspeto que enriquece a importância desta forma de expressão frequentemente utilizada pelas crianças, é o facto de ser uma expressão livre e espontânea, livre de obrigatoriedade imposta por alguém. Uma vez que, se esta forma de expressão deixar de ser espontânea e prazerosa, passando a ser um momento obrigatório, perde-se a sua genuinidade e riqueza.

Segundo Rocha, (1970), a criança ao desenhar espontaneamente “cria uma estrutura que a leva com mais facilidade em direção às suas emoções, fantasias e sentimentos”. (Ribeiro, 2015, p. 18)

Deste modo e de acordo com estes ideais, o objetivo era que através do desenho, a criança se sentisse livre para desenhar a escola tal qual como idealizava, permitindo posteriormente que o investigador procedesse à sua análise e interpretação em conformidade com a explicação das crianças acerca do mesmo.

#### **4.4 Participantes**

Nesta investigação participaram um conjunto de 17 crianças do primeiro ano do Ensino Básico, nomeadamente 10 rapazes e 7 raparigas, já com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos de idade, de uma escola na zona Sul da Cidade.

Ao longo deste estudo, estas crianças foram apresentando o seu ponto de vista e a sua perspetiva acerca da escola através do recurso e da exploração das várias técnicas.

A escola do 1º ciclo do Ensino Básico pertence ao agrupamento de escolas Coimbra Sul, do concelho de Coimbra.

A escola, neste momento conta com 4 turmas, uma de cada ano de escolaridade e com um total de 80 alunos. A instituição conta com 4 professores titulares de turma, nomeadamente um para cada turma/ano de escolaridade. Existem também duas assistentes operacionais a tempo inteiro na escola.

Para a realização do estudo todos os pais foram informados e foi-lhes solicitada a autorização necessária para os seus educandos participarem na investigação. Pelo registo do número total de alunos, verifica-se que o número de participantes correspondeu à participação quase total dos elementos da turma.

#### **4.5 Análise dos dados**

A investigação desenvolveu-se em três fases, sendo que numa primeira fase, foram colocadas algumas questões às crianças sobre a forma de entrevista e registadas as suas respostas através do registo de áudio. Numa segunda fase foi desenvolvida a fotografia participativa, isto é, o photovoice, onde as crianças realizaram o registo fotográfico de um espaço da escola significativa para si e explicaram o porquê dessa escolha. Por fim, o último recurso utilizado consistiu no registo gráfico que cada criança realizou sobre a escola, mostrando como idealizava a escola, antes de a conhecer.

Depois de recolhidos todos os dados, o momento de interpretação dos mesmos implica realizar comparações constantes. Assim, depois de transcritas as entrevistas e todos os relatos das crianças, estes foram analisados minuciosamente, de modo a identificar os incidentes, permitindo assim a identificação de conceitos e o agrupamento em categorias.

Este processo considera-se concluído quando se atinge a saturação das categorias, ou seja, quando já não houver mais dados que acrescem dados novos à investigação e quando não forem encontrados dados que as possam alterar.

Em suma, e perante a análise dos dados recolhidos foram identificadas três categorias: a visão acerca da escola, o significado da escola e a importância da escola, que serão exploradas no capítulo seguinte.



## **CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**





### 5.1 Apresentação dos resultados obtidos com a investigação “A perspetiva das crianças na transição do pré-escolar para o 1.º ciclo”

Neste capítulo será apresentada a reflexão sobre os desfechos do estudo empírico procurando dar a conhecer os resultados obtidos através das entrevistas, do photovoice e dos desenhos realizados pelas crianças sobre as suas perspetivas relativamente à transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As entrevistas foram realizadas após terminado o período das práticas de ensino supervisionadas, e as crianças foram chamadas aleatoriamente e indo ao encontro da disponibilidade da turma.

De forma a transcrever de forma precisa as diversas opiniões, solicitei autorização aos encarregados de educação para proceder à gravação das entrevistas com as crianças. Depois da realização das entrevistas para a recolha de informações sobre a temática na escola cooperante, foi possível analisar e cruzar as diversas opiniões das crianças participantes neste estudo, na consequência da transcrição íntegra das entrevistas. Deste modo, apresentam-se algumas ideias chave resultantes da análise dos dados.

Na análise das entrevistas, surgiram como principais categorias: **a visão acerca da escola**, associado ao primeiro impacto da escola nas crianças; **o significado da escola**, associado aos sentimentos das crianças e de como é que estas antecipam este processo de transição, quais as suas projeções e como se sentem quando entram na escola, mostrando ter uma perceção positiva da escola; a última categoria diz respeito à **importância da escola** para as crianças.

Em primeiro lugar, é importante de referir que a maioria das crianças frisaram que gostavam muito da Escola que a consideravam muito importante para a sua vida. “É importante...porque se aprendem muitas coisas e também porque na escola além de se aprender também se pode brincar e também se é muito feliz na escola.” (Maria); “É importante... porque se nós não andarmos na escola e depois quando sermos grandes não vamos saber fazer nada e não podemos trabalhar para ganhar dinheiro”, (Martim).

De seguida, analisando as respostas das crianças sobre a escolha do espaço da escola, apercebi-me que uma grande parte das crianças, nomeadamente 8, escolheram

como espaço mais significativo o espaço da sala de aula; de seguida o espaço mais significativo elegido pelas crianças foi o espaço exterior, do recreio, escolhido por 6 crianças; depois foi o espaço da biblioteca escolhido por duas crianças e por fim, uma criança escolheu o espaço do refeitório e outra criança escolheu o espaço da casa de banho.

O que a maioria das crianças considera ser o mais importante na escola é brincar e aprender, daí terem escolhido maioritariamente os espaços correspondentes ao desempenho dessas funções e dedicado a esses momentos. Analisando as respostas, é perceptível identificar que as crianças, perante a questão “Qual o espaço mais significativo na escola para ti?”, a maioria interpretou a questão como sendo qual o espaço mais importante, daí terem optado por dizer a sala de aula, uma vez que este é o espaço simbólico da aprendizagem. Assim, as crianças demonstraram ter já uma ideia de muita responsabilidade em relação à escola, uma vez que consideram ser mais importante o espaço onde se aprende, em relação ao espaço de lazer ou de brincadeira, optando então pelo aprender, em vez do brincar. E, embora considerem ambas importantes, dão primazia ao aprender, pois explicam o seu raciocínio e já demonstram previsões para o futuro, afirmando que para mais tarde elas poderem trabalhar agora têm de estudar, “Porque aprendemos coisas novas e a seguir quando formos grandes vamos saber fazer coisas e vamos receber dinheiro.” (Rafael)

Outro significado da importância que as crianças têm da escola é que se não estudarem e aprenderem não passam de ano. “Porque se nós não tirarmos boas notas não passamos para o segundo ano” (Tomás); “Porque aprendemos coisas novas, e passamos de um ano para o outro”, (Diogo).

Ao longo da investigação procurei dar voz ao direito e ao poder de agência das crianças, dando-lhes a oportunidade de serem elas a pensar, a escolher e a justificar quais os espaços mais significativos para si, orientando-as apenas através da colocação de algumas questões relativamente às suas escolhas, de modo a interpretar as suas perspetivas em relação às suas escolhas e conseqüentemente, à escola.

A dicotomia nas escolhas deve-se ao facto de as crianças se mostrarem indecisas relativamente ao espaço que gostam mais e ao espaço que consideram mais importante. Apesar das suas escolhas, todas as crianças mencionaram gostarem muito da escola e sentirem-se confortáveis e bem. Assim algumas das respostas das crianças a questões

relacionadas com a escola como “Gostas da escola?” a criança respondeu “Gosto, gosto muito.” (Eva); e à questão: “Como te sentes na escola?”, a criança respondeu “Bem, feliz e animoso”, (Gabriel).

No entanto, muitas das crianças referiram que o aspeto menos positivo diz respeito ao facto de não terem nada para brincar, uma vez que só têm disponibilizado o espaço, correspondente aos campos de cada um dos níveis de escolaridade, e não têm quaisquer objetos, à exceção de uma bola, ou a não ser que levem brinquedos de casa, “Às vezes trago brinquedos lá de casa, motas, e outras vezes jogo futebol.” (Gabriel). Desta forma, as crianças nas entrevistas sugeriram que a escola, para combater esta questão, poderia ter uns baloiços onde todas as crianças poderiam brincar nos tempos livres. Algumas das respostas das crianças foram: “Nós não temos nada para brincar, não temos nada para divertir.”, (Beatriz).

Da análise das entrevistas, apercebi-me ainda que para a maior parte dos alunos um aspeto muito importante que realçaram ao descrever como tinha sido e que tinham feito no seu primeiro dia de aulas foi conhecer as outras crianças e criar laços de amizade. Este aspeto é curioso na medida em que quando este sentimento não se cria e não se proporciona, as crianças ficam mais frágeis e sentem-se mais sozinhas, podendo assim a imagem e o papel da escola ficar condicionado e mais debilitado. Isto, porque os laços afetivos desenvolvidos entre as pessoas mais próximas das crianças lhes proporcionam um maior conforto emocional e afetivo que lhes transmite maior estabilidade e mais segurança em relação à escola, que neste momento da vida das crianças corresponde a uma adaptação e quando esse sentimento não se desenvolve entre as crianças, estas sentem alguma relutância em ir à escola, uma vez que não sentem este suporte e apoio que é tão importante.

Exemplo do que foi referido anteriormente é o relato de uma das crianças que demonstra não ter desenvolvido e estabelecido essa relação de amizade com os colegas, referindo na sua entrevista que iria mudar de escola por não ter amigos nesta, - “às vezes algumas meninas se separam de mim e eu tenho de brincar sozinha. Lá na Solum está a minha melhor amiga e ela nunca se separa de mim.”, (Margarida). Para esta criança sentir a necessidade de mudar de escola pela falta de relações de amizade com os colegas, torna a imagem da escola mais sensível e a criança não se sentirá tão motivada.

Por esta razão é que considero que quando a integração e a adaptação da criança decorrem com a criação de ligações afetivas com os colegas e os profissionais da escola, o processo de transição será mais fácil e mais confortável, decorrendo de forma pacífica.

## **5.2 Visão da escola**

Esta categoria sobre a Visão acerca da escola diz respeito a aspetos físicos e materiais da escola, uma vez que durante a análise das entrevistas este elemento foi muito mencionado pela maior parte das crianças, dando assim origem a esta categoria.

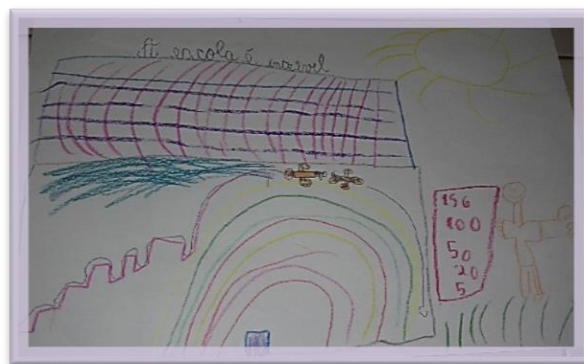
Durante as entrevistas, uma grande parte dos alunos mencionou que um dos maiores impactos sentidos quando encontrou na escola pela primeira vez correspondeu ao facto de a escola ser maior do que estava à espera e de ter muitas escadas. Este elemento das escadas está associado à grandeza física da escola denotada na quantidade de pisos existentes, nomeadamente o rés do chão, o primeiro e o segundo andares da escola.

Assim, relacionada com esta categoria, a visão que a maior parte das crianças mencionou acerca da escola dizem respeito às dimensões físicas do espaço e à quantidade de divisões existentes, comparativamente ao contexto de Jardim de Infância. Deste modo, algumas das crianças mencionaram que pensavam que a escola seria mais pequena, “Eu achava que ia ser pequena como a maior parte das escolas primárias que eu vejo. Mas quando eu a vi pela primeira vez, vi que eu estava errada e que a escola era maior do que eu tinha em mente.” (Maria).

Por conseguinte, esta grande diferença na organização dos espaços foi sentida pelas crianças na medida em que estas, por vezes se perdiam, não se lembrando onde ficavam certas divisões, como a casa de banho, a biblioteca ou ainda a sala de aula. Um exemplo destes foi referido por uma das crianças durante a sua entrevista, “A professora... mostrou todas as divisões nós pronto, nós tínhamos de habituar, mas às vezes quando nós não sabíamos as outras meninas diziam-nos” (Beatriz).

Posteriormente, na análise dos comentários acerca dos desenhos que as crianças fizeram sobre como pensavam que seria a escola antes de a conhecerem, a maioria das

crianças realçou as escadas, uma vez que foi o primeiro impacto e talvez o mais marcante nas crianças. Deste modo, grande parte das crianças desenhou escadas nos seus desenhos e fizeram referência às mesmas quando explicaram o que tinham desenhado, “Umhas escadas que iam dar à sala” (Afonso); “Eu desenhei a escola como eu pensava que era...que era assim retângulo, e que o telhado também era assim retângulo, tinha umas escadas.” (Artur); “Umhas escadas que iam dar aos pisos” (Eva); “Entramos, entramos e aqui são as escadas, e aqui é a nossa sala” (Rafael).



Imagens 1 e 2 – Representações gráficas das crianças ilustradoras dos comentários anteriores

Outra ideia mencionada pelas crianças diz respeito à existência de corredores muito compridos, nos vários pisos, facto que conduziu algumas das crianças a incluírem também esse aspeto no seu desenho por terem como referência a imagem da escola: “A escola... ia ser muito grande. Havia um corredor, ia dar a muitas salas.” (Bárbara);

Outro aspeto que as crianças referiram com frequência diz respeito ao espaço exterior da escola, pelo que referiam que o pavimento fosse em relva para não se magoarem quando caem, “Eu queria que a minha escola fosse assim. Com relva para nós não nos magoarmos. Queria que a escola não tivesse cimento” (Núria); “Relva, em vez de pedra, ..., porque assim caíamos e não nos magoávamos.” (Xavier). Outra criança mencionou que gostava que existisse um campo de futebol verdadeiro, fazendo comparação à ideia que tem de um campo de futebol relvado, “Eu antes achava que a

escola ia ter um campo de futebol. Mais ou menos como são os campos de verdade”, (Maria).



Imagens 3 e 4 – Representações gráficas das crianças relativas ao espaço exterior

Por fim, outra consideração tida em conta pelas crianças diz respeito ao facto de antes de entrarem na escola primária não precisarem de materiais (escolares) e que agora, ali na escola têm de levar o material necessário para trabalhar. Exemplo de uma das crianças no decorrer da sua entrevista: “Eu lá não usava material.” (Margarida).

### 5.3 Significado da escola

Relativamente à Categoria Significado da escola: este refere-se sobretudo a sentimentos e emoções que as crianças sentem em relação à escola. Ao longo das entrevistas, a impressão geral que as crianças transmitiram acerca da escola foi boa e positiva, referindo que gostam muito da escola e que se sentem lá bem porque é o espaço onde aprendem, onde brincam e onde têm amigos. As crianças referem ainda que gostam muito da escola e consideram-na divertida porque se sentem bem e felizes quando lá estão.

No primeiro impacto das crianças perante a escola, estas sentiam-se envergonhadas e nervosas perante o que lhes era desconhecido, referindo-se ao

primeiro dia de aulas. No entanto, neste momento, de acordo com os seus relatos e testemunhos, o sentimento em relação à escola é maioritariamente positivo.

Nas entrevistas, à questão: *Como foi o teu primeiro dia de aulas?* as crianças referiram que inicialmente estavam nervosas e ansiosas por conhecerem a nova escola, visto ser um espaço desconhecido para a maior parte das crianças, e ser um espaço novo que envolve não só a exploração e o conhecimento do novo espaço, como também das pessoas a ele associadas, nomeadamente o pessoal docente e não docente e todas as crianças, não só da turma mas de toda a escola.

Esta foi a principal diferença sentida emocionalmente pelas crianças que consistiu na rutura com as pessoas e o ambiente que lhes era familiar e conhecido e o confronto com a nova descoberta do ainda lhes era desconhecido.

No relato das entrevistas, denota-se de uma forma generalizada na fala das crianças alguma ansiedade perante a questão anteriormente mencionada. Este sentimento de ansiedade justifica-se pelo sentimento de insegurança e de novidade que caracterizavam a escola.

No entanto, considero que no momento do relato das crianças relativamente ao primeiro dia de aulas já demonstram confiança e segurança, agora que recordam aquele momento do primeiro impacto já com algum distanciamento.

Na exploração e análise dos dados das entrevistas das crianças estas caracterizam a escola como sendo um lugar onde podem aprender, brincar e fazer outras coisas, como se pode verificar em alguns exemplos das respostas das entrevistas: “Porque aprendo muitas coisas, gosto de brincar, gosto de correr, gosto de aprender, gosto de brincar com todos” (Artur); “Porque dá para fazer trabalhos, dá para brincar, para lanchar, para comer, muita coisa” (Margarida).

Nos seus relatos, as crianças revelam ainda ter noção da importância que a escola tem para as suas vidas, pois além de ser um espaço onde têm muitos amigos e brincam, constitui a base do ciclo de ensino formal, e que lhes irá dar as bases necessárias para a sua vida adulta.



## 5.4 Importância da escola

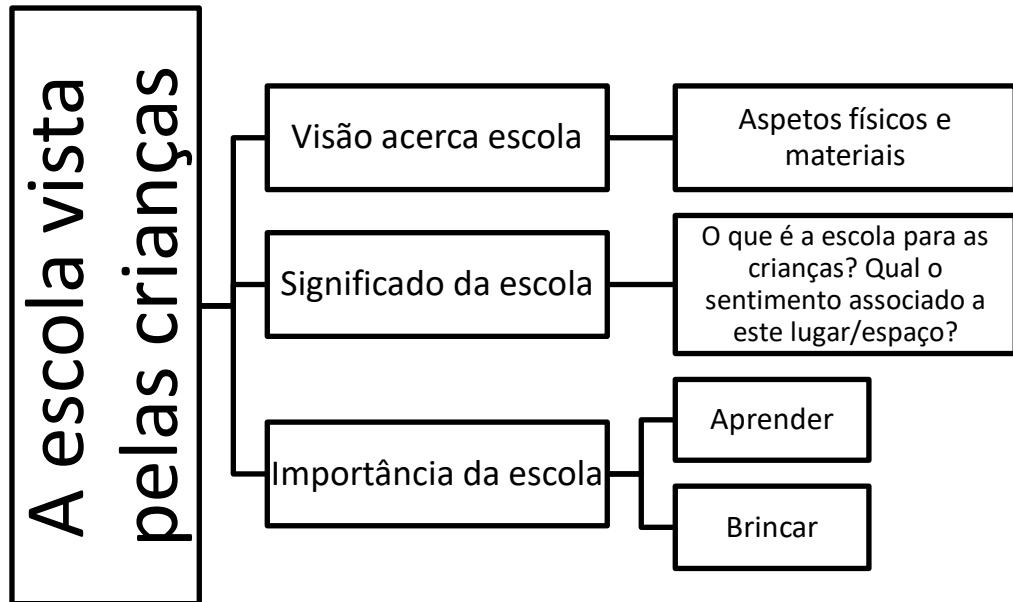
Relativamente a esta categoria, e embora todas as crianças tenham mostrado alguma indecisão em relação à importância da escola, todas têm a consciência de que a escola é um espaço associado à aprendizagem. No entanto, ao longo do estudo as crianças dividiram-se em relação à importância que a escola tem para si, pois se por um lado algumas crianças consideram que é um espaço onde se aprende, outras consideram que é onde podem brincar.

Esta categoria surge pelo facto de as crianças escolherem predominantemente dois espaços: o espaço da sala de aula, que segundo as crianças corresponde ao local de trabalho e de aprendizagem, e o espaço exterior, correspondente ao recreio e às brincadeiras livres.

Na escolha do espaço da sala de aula, as crianças justificaram por sentirem que é o espaço mais importante por ser onde se trabalha, se aprende e ainda onde fazem as provas de avaliação - os testes. “Porque aprende-se muito na sala de aula...” (Giovanni); “Para nós estudarmos e também fazer testes.” (Tomás); “A sala de aula é mais importante do que os outros espaços porque lá nós aprendemos e noutro lugar nós não aprendemos como na sala de aula.”; “É o espaço mais importante da escola...” (Maria); “Porque eu gosto muito de trabalhar, sinto-me confortável a aprender”, (Núria).

A escolha do espaço exterior, bem como da biblioteca, teve como justificação o facto de serem espaços onde as crianças sentem que têm liberdade para realizar as tarefas que elas quiserem, sem que alguém lhes diga o que têm ou devem fazer. Nestes dois espaços as crianças sentem que têm o poder de escolher o que gostam e o que querem fazer, como podemos verificar através de alguns exemplos das crianças: “Porque eu gosto muito de ler, na biblioteca podemos brincar ao que quisermos.” (Núria); “Porque tem mais espaço livre, e porque posso jogar à bola e saltar à corda.” (Tomás); “Gosto mais do recreio do que da sala de aula, mas o mais importante é a sala de aula.” (Xavier); “Por causa que o recreio é o sítio que eu posso brincar muito porque a campainha demora um bocadinho a tocar.” (Alexandre); “Sinto-me bem, posso fazer o que eu gosto e não é preciso as outras pessoas obrigarem-me.” (Beatriz); “Porque conseguimos brincar com o que nós quisermos.” (Gabriel).

De seguida, está representado o esquema conceptual das categorias, onde estas se encontram organizadas de acordo com a sequência com que foram surgindo no decorrer da análise dos dados e na exploração dos dados da investigação.



Fonte própria - Esquema Conceptual das Categorias



## **CONCLUSÃO**



O presente estudo de caso foi realizado no âmbito do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico e aprofunda o tema escolhido durante das práticas: a perspectiva das crianças em relação ao processo de transição do pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta última fase do relatório final é importante que seja feita uma reflexão geral e pessoal sobre o trabalho desenvolvido no contexto da educação em primeiro ciclo do ensino básico, de modo a refletir sobre a investigação desenvolvida. Assim, ao longo da minha investigação pretendi ser um investigador-questionador, tal como defende a autora Isabel Alarcão, na medida em que procurei ter “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”, procurando colocar questões e procurar a resposta a essas mesmas questões, através da análise dos dados.

Inicialmente, importa realçar o papel da educação ao longo da vida, uma vez que tal como referem as OCEPE a educação deve “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”, (Silva, 1997, p. 51).

A educação surge assim como um direito fundamental, de um processo onde a aprendizagem e a aquisição dos conhecimentos surgem da relação entre os indivíduos e dos indivíduos com o mundo.

Desta forma, a escola surge como um contexto formal de educação e aprendizagem, onde as crianças aprendem a aprender. Para tal, é importante proporcionar um ensino de qualidade, que seja capaz de dar respostas adequadas às necessidades e aos interesses das crianças e, que para além de as ensinar, as ajude na busca do conhecimento, encorajando, apoiando e alargando as opções das crianças, para que estas reflitam e tirem conclusões das suas próprias experiências.

É por todas estas razões que me quero tornar numa Educadora de Infância e Professora de 1.º Ciclo do Ensino básico, uma vez que a educação começa logo desde muito cedo e porque esta constitui a “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, (OCEPE, 2016, p. 5).

Neste contexto, importa referir que todas as experiências vivenciadas ao longo das práticas educativas nos vários contextos, desde a creche ao 1.º ciclo do ensino básico, foram muito enriquecedoras e contribuíram para a minha formação enquanto futura profissional.

Durante estes anos de formação, foram vários os papéis que assumi, tanto de observadora, como orientadora, de educadora, estagiária, entre outros, e ao longo de todos tive sempre a necessidade de analisar e refletir sobre qual a melhor forma de atuar e de responder de forma adequada às necessidades das crianças, uma vez que considero que um profissional de qualidade deve ter a capacidade de estar sempre a aprender, de forma a adequar-se às diferentes situações, aos diferentes contextos e também ao diferente grupo de crianças. Deste modo, neste envolvimento e comprometimento com a educação de infância, coube-me empenhar e aperfeiçoar o meu desempenho pessoal e profissional. Assim, foi um percurso onde procurei melhorar as minhas práticas educativas e considero que nesta fase foi fundamental a conversa e a partilha com colegas, bem como a conversa tanto com os professores orientadores, como com a educadora ou a professora cooperante.

Considero que aprendi muito não só ao longo da minha formação e com os professores, mas sobretudo no decorrer da prática pedagógica com todas as crianças e com todos os adultos responsáveis que tive oportunidade de conhecer e trabalhar.

Todo o trabalho desenvolvido ao longo deste percurso, tanto da licenciatura como do mestrado, fizeram-me ter ainda mais a certeza de que é isto que quero e de que é este o caminho certo e o que quero seguir.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores, 21-30.
- Cardoso, S. M. (2018). A Transição Educativa entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Obtido de <https://learningaway.org.uk/wp-content/uploads/RL56-Extract-the-Mosaic-Approach-EARLY-YEARS.pdf>
- Coelho, A. M. (2004). Educação e Cuidados em Creche - conceptualizações de um grupo de educadoras. Aveiro.
- dicionario.priberam. (s.d.). Obtido em dezembro de 2018, de Dicionário Priberam: <https://dicionario.priberam.org/Transi%C3%A7%C3%A3o>
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora.
- OECD. (2006). Starting Stron II: Early Childhood Education and Care. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>
- Oliveira, M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB - Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. Investigação Qualitativa em Educação, 1, pp. 118-127.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A Escola Vista pelas Crianças. Porto: Porto Editora.
- Ramalho, R. (2017). A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Almada: Instituto Piaget.
- Ribeiro, I. R. (2015). O Desenho como expressão dos sentimentos das crianças. Porto.
- Serra, C. M. (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.

- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I., Marques, L., Rosa, M., & Mata, L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: experiências e vivências da transição. *INFAD Revista de Psicologia, 1*, pp. 93-102.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo Da Educação Básica. *Exedra*, pp. 111-118.
- Sul, A. d. (s.d.). *Coimbra Sul*. Obtido de <http://www.coimbrasul.pt/index.php/escolas/2014-08-11-20-58-59>
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância - 1.ºCiclo - Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância, nº81*.
- Vasconcelos, T. (2008). *Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Wang, C. C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health, 185-192*.

## **ANEXOS**



## Anexo 1 – Pedido de Consentimento Informado

### Consentimento Informado

Eu, Ana Filipa Simões Brandão, estagiária do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio solicitar a sua autorização para a participação do seu educando na minha investigação.

A minha investigação tem como principal objetivo estudar as perspetivas das crianças na transição do Pré-escolar para o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e inclui a realização de uma entrevista com registo de áudio.

Os registos por mim realizados serão para uso exclusivo numa investigação, para elaboração do relatório final de mestrado, não acarretando riscos para as crianças e serão visualizados apenas pelos investigadores envolvidos. Será garantida a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato da criança.

A participação da criança é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento.

Para qualquer esclarecimento ou dúvida poderá contactar-me através do seguinte número de telemóvel 918657840.

---

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter compreendido a informação que me é prestada e autorizo enquanto tutor legal e encarregado de educação da criança \_\_\_\_\_ a participação e a utilização do registo de áudio do meu educando no contexto e para os fins acima referidos.

Coimbra, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Assinatura do Encarregado de Educação:

\_\_\_\_\_



**Anexo 2 – Questões orientadoras da entrevista**

## **GUIÃO DE ENTREVISTA**

### **Criação de um ambiente propício à entrevista:**

Inicialmente, será explicado aos entrevistados, que um dos instrumentos escolhidos para a recolha de dados foi a entrevista, e que serão consideradas questões relacionadas e orientadas para o tema em estudo.

Antes de iniciar a entrevista, será agradecida a presença dos entrevistados, bem como será explicado a importância do uso do gravador. Os entrevistados serão contextualizados sobre o objetivo do presente estudo.

Por fim, será garantida a confidencialidade dos dados recolhidos, tendo os entrevistados a liberdade de responder livremente às questões colocadas.

### **Questões Orientadoras:**

1. Recordaste do teu primeiro dia de aulas? Como foi?
2. Quais as maiores diferenças observadas e sentidas entre o Jardim de Infância e a Escola?
3. Alguém já tinha falado contigo sobre a escola? Quem? E quando?
4. Com que ideia ficaste sobre a escola?
5. A escola correspondeu às tuas expectativas?
6. Quem escolheu esta escola?



