

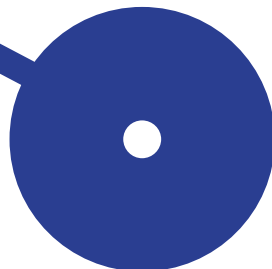
M

MESTRADO
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A transição entre etapas educativas e momentos do dia: continuidade, articulação e participação da criança

Ana Isabel Hipólito Reis Teixeira

05/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Isabel Hipólito Reis Teixeira

**A transição entre etapas educativas e momentos do dia:
continuidade, articulação e participação da criança**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Professora Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, maio de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Isabel Hipólito Reis Teixeira

**A transição entre etapas educativas e momentos do dia:
continuidade, articulação e participação da criança**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Professora Mestre Susana Celeste Seabra Monteiro Esteves

Porto, maio de 2025

AGRADECIMENTOS

Crescer rodeada de amor torna qualquer caminho mais leve e os sonhos mais alcançáveis. Não cheguei aqui sozinha. Tive sempre ao meu lado uma família grande, onde o amor, o respeito, a ajuda e a confiança são os pilares que sustentam tudo. No centro desta família estão os meus avós, o maior exemplo de tudo o que realmente importa. A minha avó, em especial, foi a melhor mãe, avó e educadora que poderia existir. Com ela aprendi o verdadeiro significado do carinho e da dedicação, e é nela que encontro força e luz todos os dias.

Aos meus tios, que foram e são segundos pais, e aos meus primos, que são como irmãos, porque como o meu avô sempre disse: “Uma comunidade é quando os primos se tratam como irmãos”. Obrigada por serem a minha base.

À minha mãe, um agradecimento especial. Pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pela confiança inabalável que deposita em mim. Por ser porto seguro, por me receber de braços abertos todos os dias e por acreditar nos meus sonhos tanto quanto eu- ou talvez mais. É o maior exemplo de resiliência, força e comprometimento que conheço.

À minha professora e supervisora, a Mestre Susana Esteves, expresso a minha profunda gratidão pelo acompanhamento atento e pelo cuidado dedicado ao longo de toda esta etapa. O seu apoio e orientação foram essenciais para o meu crescimento, tanto académico como pessoal. Obrigada por me desafiar, por me incentivar a pensar mais além e por estar sempre presente neste percurso.

À professora Doutora Sara Barros Araújo, um especial agradecimento por todos os ensinamentos partilhados e pela inspiração constante. A sua forma de ensinar e questionar abriu novos horizontes e fez-me acreditar que é sempre possível fazer mais e melhor.

À Inês Carvalho, que é muito mais do que uma das minhas melhores amigas- é e sempre será um grande exemplo para mim. Obrigada pela companhia inestimável, pela ajuda constante, pelo cuidado e pelo carinho em todos os momentos. A tua presença tornou este

caminho mais leve e especial, e sei que, aconteça o que acontecer, a nossa amizade será sempre um porto seguro.

À Rita, por todas as conversas partilhadas e pela troca de ideias inspiradoras. Por seres uma amiga tão especial, um abraço disponível sempre que preciso e um apoio incondicional em todos os momentos.

À Tavares, por todo o apoio e momentos que passamos. Por ser o abraço sempre que preciso e o riso contagiante.

À Inês, à Bea, à Maria, à Bárbara, à Paula, à Anita, à Raquel, à Mónica e à Inês que foram as amigas que a faculdade me deu. Mais do que colegas, tornaram-se verdadeiras amigas e companheiras ao longo destes anos. Obrigada por cada conversa, cada momento de partilha e cada apoio nos dias mais desafiantes.

À Rafa, amiga de todas as horas, exemplo de amor, dedicação e disponibilidade. À Gerinhas por desafiar as minhas “crenças limitadoras”, por ser exemplo enquanto profissional e uma inspiração constante. À Mati por ter o melhor coração, pela disponibilidade infinita e pelo apoio incondicional em todos os momentos. A vocês as três, que dão tudo por aquilo que acreditam e que me estendem a mão sempre que preciso. Obrigada por me darem amor sem pedir nada em troca e por serem tão especiais na minha vida.

Por fim, mas não menos importante, às escolas cooperantes e às educadoras que me acolheram ao longo deste percurso, o meu sincero agradecimento. Obrigada por me receberem de braços abertos, por partilharem comigo o vosso conhecimento e experiência, e por me permitirem crescer enquanto futura educadora. Cada criança, cada momento vivido e cada ensinamento deixaram uma marca profunda no meu caminho, reforçando a certeza de que esta é a profissão à qual quero dedicar a minha vida.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio integra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e documenta a experiência formativa em contextos de Creche e Educação Pré-Escolar. A investigação centra-se nas transições educativas, momentos determinantes no percurso das crianças, analisando estratégias pedagógicas que promovem continuidade e adaptação harmoniosas.

A prática educativa foi desenvolvida em duas instituições distintas com relevo na participação ativa da criança. A experiência de estágio em contexto de educação em creche e Educação Pré-Escolar permitiu compreender a importância da articulação entre os ciclos educativos, o impacto das rotinas na estabilidade emocional e a necessidade de envolvimento da família no processo educativo. Para além disso, analisou-se o papel dos educadores na promoção de ambientes de aprendizagem seguros, desafiantes e respeitadores do ritmo individual de cada criança.

A reflexão crítica destaca desafios e aprendizagens construídas, evidenciando a relevância da intencionalidade pedagógica na construção de experiências significativas. Conclui-se que a educação de infância deve garantir contextos ricos, seguros e inclusivos, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e consolidando a identidade profissional dos educadores. O estudo reforça ainda a necessidade de aprofundar práticas de continuidade educativa, minimizando eventuais ruturas no percurso da criança e promovendo transições harmoniosas.

Palavras-chave: Transições educativas; Creche; Educação Pré-Escolar; Metodologia de Investigação-Ação; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This internship report is part of the Master's in Preschool Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto and documents the training experience in nursery and preschool contexts. The research focuses on educational transitions, crucial moments in children's development, analyzes pedagogical strategies that promote continuity and harmonious adaptation. The educational practice was developed in two distinct institutions emphasizing the active participation of children. The internship experience allowed for understanding the importance of the articulation between educational cycles, the impact of routines on emotional stability, and the need for family involvement in the educational process. Furthermore, it analyzed the role of educators in promoting safe, challenging learning environments that respect each child's individual pace.

The critical reflection highlights challenges and acquired learning, emphasizing the relevance of pedagogical intentionality in building meaningful experiences. It is concluded that early childhood education must ensure rich, safe, and inclusive contexts, promoting the holistic development of children and consolidating the professional identity of educators. The study further reinforces the need to deepen practices of educational continuity, minimizing possible ruptures in the childhood journey and promoting harmonious transitions.

Keywords: Educational transitions; nursery; preschool education; action-research methodology; child development.

LISTA DE SIGLAS

AAE - Auxiliar de Ação Educativa

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EE - Encarregado de Educação

EPE - Educação Pré-Escolar

MEM - Movimento da Escola Moderna

MIA - Metodologia de Investigação-Ação

MTP - Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC - Orientações Pedagógicas para Creche

PEP - Pedagogia-em-Participação

PES - Prática Educativa Supervisionada

RE - Relatório de Estágio

UNICEF - *United Nations International Children's Emergency Fund*

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A – Experiências Pedagógicas realizadas na valência de Creche

A1 – Rotina da sala de 2 anos

A2 – Escala de Envolvimento e Bem-Estar (Cozinha de Lama)

Apêndice B – Experiências Pedagógicas realizadas na valência de Educação Pré-Escolar

B1 – Tabela de observação indireta

B2 – Cartaz “O que sinto?”

B3 – Documentação pedagógica – “Como é que se escreve o meu nome todo?”

B4 – Cartão de apresentação das estagiárias

B5 – Questionário às famílias

B6 – Conversa aberta com as famílias (adaptação)

B7 – *Flyer* informativo sobre transições entre ciclos educativos

B8 – Mural de partilha

B9 – Cartão “Para que escola vou?”

B10 – Registo do diálogo com as crianças “Como podemos comunicar com a outra escola?”

B11 – Gráfico: Número de crianças face às transições

Apêndice C – Planificações Semanais

C1 – Planificações Semanais de Educação em Creche

C.1.1 – Planificação Semanal de 8 de abril a 12 de abril de 2024

C.1.2 – Planificação Semanal de 15 de abril a 19 de abril de 2024

C.1.3 - Planificação Semanal de 22 de abril a 26 de abril de 2024

C.1.4 - Planificação Semanal de 29 de abril a 3 de maio de 2024

C.1.5 – Planificação Semanal de 6 de maio a 10 de maio de 2024

C-1.6 – Planificação Semanal de 13 de maio a 17 de maio de 2024

C.1.7 – Planificação Semanal de 20 de maio a 24 de maio de 2024

C.1.8 - Planificação Semanal de 27 de maio a 31 de maio de 2024

C.1.9 - Planificação Semanal de 3 de junho a 7 de junho de 2024

C2 – Panificações Semanais de Educação Pré-Escolar

C.2.1 – Planificação Semanal de 28 de outubro a 1 de novembro de 2024

C.2.2 – Planificação Semanal de 4 de novembro a 8 de novembro de 2024

C.2.3 – Planificação Semanal de 11 de novembro a 15 de novembro de 2024

C.2.4 – Planificação Semanal de 18 de novembro a 22 de novembro de 2024

C.2.5 – Planificação Semanal de 25 de novembro a 29 de novembro de 2024

C.2.6 – Planificação Semanal de 2 de dezembro a 6 de dezembro de 2024

C.2.7 – Planificação Semanal de 16 de dezembro a 20 de dezembro de 2024

C.2.8 – Planificação Semanal de 6 de janeiro a 10 de janeiro de 2025

C.2.9 – Planificação Semanal de 13 de janeiro a 17 de janeiro de 2025

Apêndice D – Grelha de Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional na Prática Educativa Supervisionada

D1 - Grelha de Avaliação do Contexto de Creche

D2 – Grelha de Avaliação do Contexto de Educação Pré-Escolar

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Modelo da planificação semanal

Anexo B – Modelo da grelha de avaliação

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Organização dos espaços e materiais

Figura 2 - T. a reproduzir ações do quotidiano como esticar a massa

Figura 3 - L. a despejar água para fazer lama

Figura 4 - Visita ao supermercado

Figura 5 - Escrita da carta

Figura 6 - Pintura dos marcos de correio

Figura 7 - Crianças da sala azul com o seu par

Figura 8 - Crianças a observar a sua escola de Educação Pré-Escolar

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL.....	3
1.2. A TEORIA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO DE BRONFENBRENNER	7
1.3. AS TRANSIÇÕES.....	9
1.4. OS MODELOS PEDAGÓGICOS E AS TRANSIÇÕES	12
1.5. A TRANSIÇÃO PARA A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA.....	14
1.6. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO.....	16
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	20
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO CONTEXTO DE CRECHE ..	20
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	32
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	44
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	49
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE CRECHE	49
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	64
CONCLUSÃO	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
APÊNDICES.....	89
ANEXOS.....	183

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) insere-se no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada (PES) em Creche e Educação Pré-Escolar (EPE), compreendidas no programa de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. A realização deste estágio constituiu um momento determinante no percurso formativo da mestranda, permitindo a mobilização e aprofundamento dos conhecimentos construídos ao longo do curso, bem como o desenvolvimento de competências fundamentais para a prática pedagógica. Enquanto estratégia de formação e dado o seu carácter processual, o RE permite, também, a reflexão crítica sobre a intervenção educativa, promovendo a construção de uma identidade profissional fundamentada na observação, na experimentação e na avaliação contínua da prática.

A experiência de estágio decorreu em dois contextos educativos distintos- Creche e EPE- possibilitando uma abordagem integrada do percurso educativo das crianças dos zero aos seis anos. Esta vivência revelou-se essencial para compreender a importância da continuidade educativa e da articulação entre ciclos, permitindo uma visão aprofundada do desenvolvimento das crianças desta faixa etária e das transições que ocorrem ao longo deste processo.

As transições educativas são momentos sensíveis no percurso das crianças e exigem um planeamento cuidado por parte dos profissionais, assegurando uma adaptação harmoniosa e promovendo o bem-estar emocional e a estabilidade das relações interpessoais.

O presente relatório encontra-se estruturado em três capítulos. Inicia-se com os enquadramentos teórico e legal, em que se analisam os principais conceitos e referenciais normativos que sustentam a prática educativa, com especial enfoque nas transições em contexto educativo. Segue-se a caracterização dos contextos de estágio, com descrição das instituições de estágio, da organização dos espaços, das dinâmicas pedagógicas e das interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes. Neste segundo capítulo dá-se, também, especial atenção à Metodologia de Investigação-Ação (MIA), uma abordagem de

relevo durante o estágio em EPE. Posteriormente, no terceiro capítulo, são apresentadas as práticas pedagógicas desenvolvidas, detalhando-se as atividades de maior relevância realizadas, as estratégias implementadas e os resultados obtidos ao longo deste caminho.

Este RE inclui, no final, uma reflexão crítica e conclusiva, referindo-se os principais desafios enfrentados, as aprendizagens adquiridas e o impacto da experiência de estágio na formação e na aprendizagem profissional. Além disso, integra as referências bibliográficas e os documentos legais que fundamentam a prática educativa ao longo do percurso. Inclui ainda um conjunto de apêndices que documentam práticas pedagógicas, estratégias implementadas e instrumentos de avaliação, constituindo evidências significativas dos processos de aprendizagem e de construção da identidade profissional da mestranda. Por fim, agrega as planificações semanais realizadas nos contextos de educação em creche e EPE, bem como as grelhas de avaliação correspondentes, permitindo uma visão aprofundada sobre a evolução da prática educativa ao longo do estágio.

Este RE pretende, simultaneamente, documentar a experiência de estágio e contribuir para uma reflexão aprofundada sobre a importância da continuidade educativa e das transições entre ciclos. Esta análise procura ainda, reconhecer o papel fundamental dos profissionais na criação de contextos de aprendizagem que promovam o bem-estar, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças. Deste modo, ao longo deste documento, são mencionados e avaliados os diferentes elementos que compõem a experiência de estágio, evidenciando o impacto das práticas pedagógicas na construção do percurso educativo das crianças e na consolidação da identidade profissional do futuro educador de infância.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

As transições na infância têm sido amplamente estudadas pela importância dos seus impactos no desenvolvimento global e bem-estar das crianças. Estas mudanças, que ocorrem tanto ao longo do dia como na passagem entre diferentes ciclos educativos, representam momentos de adaptação que envolvem, desafios e oportunidades. O interesse crescente por esta temática reflete a necessidade de compreender a garantia de experiências de transição positivas, minimizando possíveis rupturas e promovendo a continuidade educativa. A investigação tem demonstrado que as formas como estas mudanças são vivenciadas podem influenciar a segurança emocional, a aprendizagem e a construção das primeiras experiências escolares, comprometendo o envolvimento de todos os agentes educativos na participação de transições harmoniosas e significativas.

1.1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

A Educação de Infância em Portugal, tem evoluído favoravelmente ao longo dos anos, ajustando-se aos desafios de uma sociedade em permanente mudança. A escola, tal como a conhecemos hoje, não surgiu de forma repentina, mas resultou de um longo processo de evolução, influenciado pelas transformações contínuas da sociedade.

Até meados do século XIX, a família desempenhava o papel central na organização social, sendo a unidade básica responsável pela educação e formação das crianças. Tratava-se, na maioria dos casos, de famílias alargadas em convivência e colaboração conjunta de diferentes gerações, e em ambientes de transmissão de tradições culturais e conhecimentos aos mais novos (Formosinho, et al., 2016).

Com a progressiva industrialização, e a consequente integração em larga escala das mulheres no mundo do trabalho remunerado, ocorreram transformações significativas nas dinâmicas familiares. Esta divisão entre as exigências profissionais e as tarefas domésticas tornou necessário repensar o papel educativo que, até então, era atribuído sobretudo à família (Formosinho, et al., 2016).

Esta nova realidade impulsionou uma reorganização do papel da escola e de outras instituições educativas que passaram a assumir, gradualmente, a responsabilidade pelo cuidado e pela educação de crianças. Inicialmente, essas instituições educativas surgiram com carácter assistencial, oferecendo proteção e suporte às crianças enquanto as mães trabalhavam. Esta mudança não só respondeu às necessidades sociais e económicas decorrentes da industrialização, como, também, marcou o início de uma separação mais clara entre os contextos de vida familiar e profissional, contribuindo para o surgimento de novas abordagens educativas (Formosinho, et al., 2016).

A escola, com o decorrer do tempo, tornou-se num espaço mais fechado, com uma função predominantemente de instrução. As relações entre a escola e as famílias assumiram, muitas vezes, um carácter distante ou até mesmo conflituoso, em que os pais eram chamados apenas em situações de problemas com os seus filhos. Esta postura traduzia uma visão institucional que refletia a participação familiar como um potencial de ameaça ao exercício das suas funções escolares, em vez de como uma parceria conscienciosa e valiosa (Sousa & Sarmiento, 2010).

A fase educativa da infância dos zero aos seis anos é, atualmente, reconhecida como uma etapa essencial no desenvolvimento das crianças e tem sido marcada por mudanças significativas nas suas abordagens e práticas pedagógicas. O foco na valorização da infância, na construção de aprendizagens de grande importância, na recetibilidade adequada e respeito de crianças competentes e na criação de ambientes estimulantes reflete a importância atribuída a esta etapa na formação integral das crianças. Neste seguimento, os artigos 28º e 29º da Convenção sobre os Direitos da Criança, disponibilizados pela *United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF)*, em 2019, marcam a Educação como um direito fundamental para todas as crianças, assegurando a igualdade de oportunidades entre todas (UNICEF, 2019).

Embora exista um reconhecimento crescente da sua importância, a valência de educação em creche ainda é insuficiente e não se traduz num serviço garantido pelo Estado. A tutela dos cuidados e educação das crianças dos zero aos três anos está sob a alçada do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, enquanto a EPE em todas as instituições é da responsabilidade do Ministério da Educação. Desta forma, a educação das crianças nesta

faixa etária é encarada, sobretudo, como uma questão de apoio às famílias e causa de solidariedade social e não como um direito fundamental estabelecido na Convenção sobre os Direitos da Criança (Recomendação n.º 3/2011, 2011).

Num contexto em que o trabalho é uma exigência constante e as redes de apoio familiar são cada vez mais frágeis, a creche assume um papel essencial, mas continua a não oferecer respostas sociais suficientes e adequadas. Ainda assim, a Portaria 262/2011 define a creche como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança até aos 3 anos de idade [...]” (Portaria 262/2011, 2011, p. 4338).

As Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) foram publicadas em março de 2024, em alinhamento com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este documento surge como um referencial estruturante, estabelecendo princípios fundamentais e orientando as práticas pedagógicas, não apenas para melhorar a qualidade deste serviço, mas também para reforçar a educação em creche como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento das crianças. Portanto, a creche não deve ser pensada apenas como uma ferramenta de conciliação entre as responsabilidades e vontades dos adultos, mas, também, como um direito essencial da infância, promotor de aprendizagens e experiências primordiais para o crescimento e bem-estar infantil (Marques et al., 2024).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar define a EPE como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº 5/97, 1997, p. 670). Destinada a crianças desde os três anos até à idade de entrada na escolaridade obrigatória, esta etapa tem como principal objetivo promover o desenvolvimento pessoal e social, proporcionando um ambiente educativo que estimule a curiosidade, a autonomia e a participação ativa das crianças (Lei nº 5/97, 1997).

As OCEPE, publicadas em 2016, são orientações de suporte, sob a forma de documento oficial, que visam orientar a prática educativa dos educadores de infância, garantindo uma abordagem pedagógica intencional e de qualidade. Estruturadas de forma a respeitar o desenvolvimento global da criança, as OCEPE promovem a aprendizagem através da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, valorizando metodologias ativas e

a experimentação e o envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem. Este referencial enfatiza a importância de um ambiente educativo inclusivo, estimulante e flexível, em que o brincar assume um papel central como meio privilegiado para a construção de saberes e competências (Silva et al., 2016).

A concepção de criança tem, também, evoluído ao longo do tempo, refletindo diferentes perspectivas pedagógicas e filosóficas. Numa abordagem pós-moderna, Dahlberg, Moss e Pence (1999, citado por Oliveira-Formosinho, 2008) defendem a criança como co-construtora de conhecimento, da identidade e da cultura, atribuindo-lhe um papel ativo na construção de significados. Esta visão reconhece a sua agência, isto é, a sua capacidade de participação ativa nos processos educativos e sociais, conferindo-lhe uma voz que deve ser valorizada num diálogo democrático e na tomada de decisão (Oliveira-Formosinho, 2008).

Tendo em conta o tema do RE, torna-se imprescindível refletir sobre o entendimento do termo “pré-escolar”, que frequentemente carrega a ideia de ser uma preparação para o nível seguinte. Esta perspectiva reduz o papel desta etapa à mera função de preparar as crianças para o 1º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo da EPE, no entanto, vai muito além dessa preparação. Trata-se de uma etapa crucial de desenvolvimento pessoal, em que as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências que favorecem o seu crescimento integral. Nesta fase, o foco não deve ser o treino de competências específicas para o próximo ciclo, mas sim o fortalecimento das capacidades sociais, motoras, cognitivas e emocionais, respeitando os ritmos individuais de cada criança. É também um momento essencial para o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e da capacidade de viver em grupo, aspetos fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Assim, a EPE deve ser valorizada como uma etapa educativa com identidade própria e objetivos específicos, e não apenas como um “pré” de algo maior.

Tal como foi referido anteriormente, e como será explorado com maior detalhe adiante, a relação entre a família, a escola e, até, a comunidade, tem passado por mudanças significativas, nem sempre assegurando uma verdadeira parceria educativa. A fragmentação destas relações, aliada às dinâmicas institucionais e organizacionais, pode tornar as transições, tanto horizontais, no quotidiano escolar, como verticais, entre ciclos

educativos, momentos desafiantes para as crianças. As formas como estas mudanças são vivenciadas influenciam não só o respectivo bem-estar emocional, mas também a continuidade das aprendizagens e o subsequente sucesso educativo. Logo, torna-se essencial compreender as transições à luz de um olhar sistémico e integrado, tal como defendidos nos documentos orientadores (OPC e OCEPE), que destacam a necessidade de garantir experiências educativas harmoniosas, respeitando a identidade de cada etapa e promovendo articulações eficazes entre contextos (Marques et al., 2024; Silva et al., 2016).

Desta forma, as OCEPE desempenham um papel fundamental na consolidação de uma visão integrada e coerente, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa das crianças, a intencionalidade educativa e a continuidade dos seus percursos de aprendizagem. Assim, ao promoverem a construção de experiências significativas e contextualizadas, as OCEPE e as OPC contribuem para que a educação em creche e em EPE sejam reconhecidas pela sua identidade própria, e não apenas como uma preparação para o nível seguinte. Esta perspetiva reforça a importância de uma abordagem educativa que respeite as especificidades da infância, assegurando uma transição horizontal e vertical suave e promovendo o desenvolvimento das crianças em estreita parceria com as famílias e a comunidade (Silva et al., 2016).

1.2. A TEORIA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO DE BRONFENBRENNER

As transições na infância, como referido anteriormente, são processos complexos, marcados por múltiplos fatores que interagem e influenciam o desenvolvimento da criança. Longe de serem momentos isolados e previsíveis, as transições envolvem uma pluralidade de atores e contextos, num dinamismo contínuo que não pode ser rigidamente planificado (Bronfenbreener, 1971). Como enfatizado nas OCEPE este entendimento distancia-se de uma perspetiva centrada apenas na “criança pronta”, que coloca a responsabilidade do sucesso da transição exclusivamente sobre a criança, ignorando o impacto dos ambientes e das relações (Portugal, 1992; Silva et al., 2016).

A Teoria Ecológica do Desenvolvimento, formulada por Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1971), oferece um modelo abrangente para compreender a complexidade das transições. Esta abordagem rejeita uma visão individualista e estática do desenvolvimento destacando, em vez disso, a interdependência entre a criança e os múltiplos sistemas ecológicos que a envolvem. Inspirado na equação de Kurt Lewin que sugere que o comportamento é resultado da interação entre a pessoa e o meio, Bronfenbrenner defende que o desenvolvimento infantil resulta da interação dinâmica entre a criança e os diferentes níveis do ambiente (Portugal, 1992).

Bronfenbrenner destaca a interação entre o microsistema (casa ou sala de atividades) e outros níveis interativos do ambiente, tais como o mesossistema (interação entre escola e família), o exossistema (contextos de contacto indireto, como o trabalho dos pais) e o macrosistema (crenças, valores e ideologias culturais), identificando estas relações como determinantes na experiência de transição da criança (Bronfenbrenner, 1979; Formosinho et al., 2016).

Segundo esta teoria, uma transição ecológica ocorre sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e atividades desenvolvidas pelo sujeito. Estas transições são transversais a todo o ciclo de vida e influenciam significativamente a experiência da criança. Por exemplo, a entrada para a escola altera um contexto microssistémico para mesossistémico, dado que o ambiente escolar passa a ter um impacto direto na rotina da criança e da sua família. Além disso, a interação entre os diferentes sistemas não ocorre de forma linear, mas sim através de um processo dinâmico e interdependente (Bronfenbrenner, 1979; Formosinho et al., 2016).

Nesta perspetiva, o papel do adulto adquire um carácter fundamental, tanto na qualidade das interações estabelecidas com a criança como na sua função enquanto mediador das transições. Esta ideia está alinhada com o contributo de Laevers na Escala de Empenhamento do Adulto, que enfatiza a importância da sensibilidade do educador como um dos três níveis fundamentais para a qualidade educativa, juntamente com a estimulação e a promoção da autonomia (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009). A sensibilidade do adulto permite criar relações de confiança, escuta ativa e apoio emocional, aspetos determinantes para garantir transições mais suaves.

Além disso, Marques et al (2024) sublinha o papel do educador ético, cuja intervenção deve garantir um ambiente seguro e responsivo, onde as crianças podem expressar-se livremente e desenvolver competências socioemocionais. Esta perspetiva complementa a teoria de Bronfenbrenner ao reforçar que as transições da criança são influenciadas não apenas pelos contextos ecológicos, mas também pela qualidade das interações estabelecidas com os adultos de referência (Marques et al., 2024).

As transições são, assim, complexas e multifacetadas, envolvendo situações inesperadas, uma pluralidade de atores com características próprias e uma teia de relações que não pode ser rigidamente prevista. Estudos recentes afastam-se de uma perspetiva que identifica características individuais da criança como fatores determinantes do sucesso das transições, enfatizando, ao invés, a interatividade entre fatores pessoais e contextuais (Formosinho et al., 2016).

A revisão da literatura de Crnic e Lamberty (1994, citado por Formosinho et al., 2016) já alertava para a falta de evidência científica que permitisse definir competências individuais que garantissem uma transição bem-sucedida. Em concordância, as teorias ecológicas permitiram uma nova abordagem sobre as transições e fomentaram novos formatos de investigação, abrindo caminho para um olhar mais holístico sobre o desenvolvimento infantil, através do qual foi renovada a conceção da interação entre a pessoa e o(s) ambiente(s).

1.3. AS TRANSIÇÕES

Com base na Teoria Ecológica do Desenvolvimento de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1971), apresentada no ponto anterior, as transições na infância podem ser compreendidas como momentos de interação dinâmica entre os diferentes sistemas que envolvem a criança. Estas mudanças, que atravessam os níveis micro, meso, exo e macrossistémicos, refletem-se tanto nas alterações nos ambientes escolares e familiares imediatos como nas influências mais amplas das políticas educativas e das condições sociais. Assim, para uma análise mais aprofundada das transições, é essencial reconhecer a sua natureza multifacetada, articulando os contextos em que a criança está diretamente

envolvida com os fatores externos que, embora indiretos, moldam o seu percurso educativo (Formosinho et al., 2016).

As crianças dos zero aos seis anos passam por inúmeras transições, tanto no seu quotidiano como ao longo do seu percurso educativo. Para compreender melhor a temática, importa esclarecer a definição de “transições”. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, define-se como um “momento intermédio de um processo de evolução ou transformação” (Priberam, n.d.), o que reflete a natureza dinâmica destas mudanças na vida das crianças. Assim, constituem alterações nos ambientes escolares e sociais imediatos, exigindo ajustes apropriados tanto comportamentais quanto emocionais e implicam novos papéis, interações, relações e atividades, convertendo-se em fases cruciais do desenvolvimento da criança (Silva et al., 2016).

As crianças, ao longo do seu percurso educativo, enfrentam transições horizontais e verticais. Por um lado, as transições horizontais referem-se às mudanças diárias entre os ambientes familiares e educativos, como por exemplo, o deslocamento entre a casa e a escola ou até entre os diferentes momentos do dia na instituição. Estas dinâmicas devem acontecer de um modo rotineiro e previsível para promoção da estabilidade e da continuidade do percurso, aspetos essenciais para que as crianças se sintam seguras (Silva et al., 2016).

No contexto de creche, e também da EPE, as crianças vivenciam múltiplos momentos de transição ao longo do dia, desde a chegada até à passagem entre atividades, espaços e interações com diferentes adultos e crianças. Estes períodos, muitas vezes encarados pelos educadores como simples elementos da rotina diária, são, na realidade, momentos cruciais para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. A previsibilidade e a estrutura proporcionadas por uma rotina bem organizada contribuem para a construção de um ambiente seguro, onde as crianças podem explorar, aprender e crescer de forma autónoma e confiante.

Uma rotina bem estruturada não significa rigidez, mas sim um enquadramento que respeita as necessidades e os interesses das crianças. O espaço deve ser organizado de forma a promover a autonomia, disponibilizando materiais acessíveis para que possam

gerir as suas atividades de forma independente. Além disso, a participação ativa das crianças na construção da rotina reforça o seu sentimento de pertença a uma comunidade, tornando-as mais envolvidas no seu processo de crescimento (Hohmann & Weikart, 2009).

Por outro lado, as crianças passam também por transições verticais, como as que incluem mudanças significativas entre ciclos educativos, tais como a passagem da creche para a EPE ou da EPE para o 1º CEB (Silva et al., 2016). Estas transições reclamam uma atenção redobrada para garantir que sejam percebidas e vividas como oportunidades de crescimento e aprendizagem. Dependendo da forma como são apoiadas e previamente pensadas, estas podem ser do tipo generativas, com potencial para promoção do crescimento integral, aprendizagem e resiliência, ou degenerativas, podendo gerar regressão ou insucesso (Formosinho et al., 2016).

As qualidades das transições dependem, de acordo com as OCEPE (2016), de diversos fatores tais como das características intrínsecas e individuais de cada criança, dos respetivos envolvimentos familiares e das articulações entre os diversos contextos educativos. Em particular, pode salientar-se a situação das crianças mais novas, que fazem seis anos depois do dia 15 de setembro, cujo ingresso em ciclos seguintes não está assegurado, e que terá de ser analisada com prudência e debatida com os respetivos Encarregados de Educação (EE) (Silva et al., 2016).

Neste sentido, é pertinente explorar como diferentes abordagens pedagógicas podem contribuir para promover transições mais harmoniosas e eficazes. Cada modelo pedagógico propõe estratégias específicas, orientadas por visões diferenciadas sobre a criança, o educador e a relação com o ambiente. A análise destas propostas permitirá compreender como a intencionalidade educativa pode influenciar positivamente a experiência de transição, respeitando as particularidades de cada criança e promovendo o seu bem-estar e desenvolvimento.

1.4. OS MODELOS PEDAGÓGICOS E AS TRANSIÇÕES

As formas como as transições são conduzidas refletem a visão pedagógica de cada modelo, influenciando a experiência das crianças, das famílias e dos profissionais. Diferentes abordagens defendem estratégias específicas para garantir que a adaptação a novos contextos educativos ocorra de forma harmoniosa, respeitando o bem-estar emocional e os ritmos individuais das crianças.

A Pedagogia-em-Participação (PEP) adota uma perspectiva democrática e socioconstrutivista, enfatizando a colaboração entre crianças, educadores e famílias. A transição é concebida como um processo contínuo, sensível e intencional, onde a criança é reconhecida como protagonista da sua aprendizagem desde bebê. A adaptação ocorre de forma gradual, permitindo à criança explorar o novo ambiente ao seu ritmo e construir relações de confiança. Uma das características distintivas da PEP é a valorização da família como uma parte essencial do processo, promovendo um diálogo contínuo e uma observação partilhada. Para isso, as rotinas são flexíveis e adaptadas às necessidades individuais, substituindo a rigidez tradicional por uma organização responsiva (Oliveira-Formosinho, Passos, & Machado, 2016, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

Por outro lado, o modelo High/Scope, em Hohmann & Weikart (2009), enfatiza a previsibilidade e a estabilidade emocional como elementos-chave para facilitar as transições. A rotina diária é estruturada de forma consistente, minimizando mudanças bruscas e garantindo um ambiente seguro para a criança. Para facilitar as transições, são adotadas estratégias tais como:

- Redução do número de transições ao longo do dia;
- Clareza na comunicação sobre as mudanças que vão ocorrer;
- Apoio individualizado para crianças que necessitam de mais tempo para se adaptar;
- Manutenção de uma relação de continuidade entre a família e os educadores.

Ao compreender que cada criança lida de maneira diferente com as mudanças, o educador desempenha um papel fundamental na facilitação destes momentos, assegurando que as necessidades individuais são respeitadas (Hohmann & Weikart, 2009).

No modelo de *Reggio Emilia*, as transições são entendidas como um processo de participação ativa, onde a relação entre a família e a escola desempenha um papel central. Desde o primeiro contacto com a instituição, são promovidos momentos de partilha sobre a criança, os seus interesses e o seu contexto familiar. Esta abordagem permite que a transição seja um processo consciente, focado no bem-estar infantil. Além disso, a continuidade da experiência é uma preocupação essencial, garantindo que a criança se sinta apoiada em todas as fases do percurso educativo (Malaguzzi, 1993, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) enfatiza a aprendizagem cooperativa e a autonomia como princípios fundamentais para a adaptação das crianças a novos contextos. O educador assume o papel de mediador, promovendo estratégias que incentivam a interação social e a construção coletiva do conhecimento. A observação e o registo contínuos permitem ajustar a prática pedagógica às necessidades individuais do grupo, assegurando uma transição harmoniosa e respeitadora dos ritmos de cada criança. A intencionalidade pedagógica é negociada de forma participativa, permitindo que a criança tenha um papel ativo na sua adaptação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

Goldschmied, por sua vez, destaca a necessidade de um acompanhamento sensível no momento da transição para um novo ambiente. O processo de separação dos pais deve ser gradual, respeitando o tempo necessário para que a criança desenvolva uma relação de confiança com o educador. Para evitar a vivência de ansiedade e angústia, é fundamental criar um ambiente acolhedor e seguro, onde a criança se sinta compreendida e apoiada. O educador deve responder de forma sensível às manifestações da criança, garantindo que a adaptação ocorra de maneira natural e sem imposições (Goldschmied & Jackson, 1994, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

Embora cada modelo apresente abordagens distintas para as transições, todos convergem na necessidade de garantir o bem-estar emocional da criança. A PEP valoriza a

colaboração entre crianças, famílias e educadores, promovendo um processo flexível e participativo. Por sua vez, a abordagem High/Scope aposta na previsibilidade e estabilidade para minimizar o impacto das mudanças. O modelo *Reggio Emilia* enfatiza a continuidade da experiência e o envolvimento familiar. E, por outro lado, o MEM centra-se na autonomia e na cooperação, enquanto Goldschmied destaca a importância de um acompanhamento individualizado e cuidadoso. Independentemente do modelo adotado, é essencial que as transições sejam planejadas com intencionalidade, assegurando que cada criança vivencie este processo de forma segura, respeitosa e enriquecedora para o seu desenvolvimento.

1.5. A TRANSIÇÃO PARA A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

A passagem de um ambiente de EPE ou doméstico para a escola do 1º CEB é um momento marcante da vida das crianças, representando uma mudança significativa no seu desenvolvimento. Esta transição é influenciada por múltiplos fatores, tais como culturais, políticos e pedagógicos que diferem de país para país. Na Europa, a idade de ingresso na escolaridade obrigatória varia entre os quatro e os sete anos, sendo que, em qualquer idade, a experiência da mudança é altamente afetada pelas expectativas das famílias. Ainda assim, o sucesso da transição entre ciclos educativos depende, também, da articulação entre o a instituição de EPE, as escolas e as famílias, para garantir que esta mudança seja acolhedora, respeitosa e adaptada às necessidades das crianças (Guzman & Lund, 2012)

A entrada na escola do 1º CEB traz novos desafios: um espaço novo, novos profissionais e novas formas de aprendizagem. Contudo, é fundamental reconhecer que as crianças transportam consigo experiências, saberes e interesses que devem ser valorizados e considerados no processo educativo. Neste contexto, torna-se importante refletir sobre dois conceitos-chave na transição entre ciclos: articulação curricular e continuidade educativa.

A articulação curricular refere-se aos pontos de ligação entre os ciclos educativos, sendo os mecanismos criados pelos docentes para garantir uma passagem mais fluida e integrada. Já a continuidade educativa diz respeito à forma como os conhecimentos adquiridos numa fase são assimilados e desenvolvidos na fase seguinte, funcionando como uma progressão natural (Serra, 2004).

Recorrendo à metáfora do comboio, utilizada por Dinello (1987, citado por Serra, 2004), para clarificar estes conceitos: a articulação curricular corresponde aos acoplamentos entre as carruagens, ou seja, os dispositivos criados intencionalmente pelos docentes para unir etapas distintas; por sua vez, a continuidade educativa representa o movimento conjunto do comboio, ilustrando a ideia de que cada nova aprendizagem se constrói com base nas anteriores, numa lógica de continuidade e coerência (Serra, 2004).

A transição para o 1º CEB envolve mudanças a vários níveis. Individualmente, a criança adquire uma nova identidade como aluno, enfrentando diferentes emoções como ansiedade e entusiasmo. Neste sentido, o sucesso da transição depende, também, da construção de uma base sólida de articulação entre a escola e as famílias. A integração dos pais no processo educativo é essencial, dado que as suas expectativas influenciam a experiência da criança. Assim, a comunicação eficaz entre todos os atores educativos, permite criar um ambiente de maior segurança e confiança, facilitando a adaptação da criança ao novo contexto escolar (Formosinho et al., 2016).

A continuidade educativa desde a EPE desempenha um papel determinante na concretização dos objetivos delineados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). O aprofundamento progressivo de diversas competências como a autonomia, o espírito crítico e a responsabilidade, exige uma articulação entre os diversos ciclos educativos, assegurando que cada etapa construa sobre a anterior. O desenvolvimento de um currículo articulado entre os diferentes ciclos educativos é essencial para evitar cortes abruptos no processo de aprendizagem. Desta forma, a continuidade educativa entre o JI e a escola do 1º CEB assegura que as aprendizagens anteriores sejam reconhecidas e potenciadas, facilitando a progressão das crianças no sistema educativo (Martins et al., 2017).

1.6. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

A Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) é uma metodologia pedagógica que pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência na EPE e no 1.º CEB, e posiciona a criança no centro do processo de aprendizagem, considerando-a um sujeito ativo e competente na construção do seu próprio conhecimento (Vasconcelos et al., 2012).

Partindo do modelo ecológico do desenvolvimento humano, proposto por Bronfenbrenner (1971), e já referido anteriormente, o educador deve adotar uma perspectiva ecológica na organização da aprendizagem. Este modelo considera o contexto educativo como um “sistema de atividade” no qual ocorrem múltiplas interações entre crianças, adultos e ambiente. Assim, a sala de atividades torna-se um espaço de suporte ao desenvolvimento, promovendo experiências significativas e contextualizadas (Vasconcelos et al, 2012).

A MTP baseia-se em diversas teorias de aprendizagem. Bruner (1960) afirma que qualquer conhecimento pode ser apreendido pela criança, em qualquer idade, desde que seja culturalmente relevante e que os métodos utilizados sejam adequados às suas características cognitivas. Este princípio da aprendizagem em espiral reforça a importância de uma abordagem flexível e dinâmica, em que a complexidade dos temas pode ser ajustada e aprofundada de forma progressiva (Marques, 2002, citado por Vasconcelos et al., 2012).

Por outro lado, a perspectiva de Vygotsky (1978, citado por Vasconcelos et al., 2012) destaca a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo a qual a aprendizagem ocorre através da interação com os pares e adultos mais experientes. O trabalho por projeto é, assim, um contexto privilegiado para a co-construção do conhecimento, permitindo que a criança vá além do seu nível atual de desenvolvimento, através de processos de “negociação” e “consenso” (Bruner, 1986, citado por Vasconcelos et al., 2012).

A MTP tem raízes históricas importantes. Foi inicialmente desenvolvida por Kilpatrick (1918, citado por Vasconcelos et al., 2012), discípulo de John Dewey, e rapidamente se expandiu para diferentes contextos educativos, incluindo Portugal. Atualmente, esta abordagem continua a ser valorizada como uma estratégia pedagógica ativa, que envolve investigação, experimentação e reflexão crítica (Leite, Malpique & Santos, 1989, citados por Vasconcelos et al., 2012).

São assinaladas quatro fases da MTP, que não são necessariamente lineares, mas antes interligadas de forma dinâmica. A primeira etapa é a definição do problema, com escolha do tema a investigar tendo em conta os interesses das crianças e a realidade do contexto educativo. Nesta fase, as crianças partilham, através de conversas em grupo, esquemas, desenhos ou escrita, os seus conhecimentos prévios, e formulam hipóteses iniciais (Vasconcelos et al., 2012).

Segue-se a fase da planificação e desenvolvimento, durante a qual se constroem mapas conceituais e redes de investigação, definindo-se o que será feito, como, quando e com que recursos. Neste momento, é essencial envolver diferentes elementos da comunidade educativa como famílias, professores, educadores, e outros alunos e crianças, promovendo uma abordagem colaborativa e multidisciplinar (Vasconcelos et al., 2012).

A fase seguinte corresponde à execução e pesquisa, fase ativa em que as crianças realizam a exploração do tema através de experiências diretas, o registo e sistematização da informação através de desenhos, fotografias, textos maquetes e representações gráficas, comparando os conhecimentos adquiridos com as suas ideias iniciais (Vasconcelos et al., 2012).

Por fim, ocorre a etapa de divulgação e avaliação, na qual os conhecimentos produzidos são partilhados com a comunidade educativa através de exposições, apresentações e publicações. Este momento assume uma dimensão social importante, uma vez que permite às crianças refletirem sobre as aprendizagens realizadas, avaliarem o caminho percorrido e identificarem novas questões para futuros projetos. A utilização da documentação pedagógica é essencial nesta fase, pois permite registar o processo e valorizar o trabalho realizado (Katz & Chard, 2009, citado por Vasconcelos et al., 2012).

A MTP não se limita ao espaço da sala de atividades. Pelo contrário, favorece a continuidade educativa, promovendo a colaboração entre diferentes níveis de ensino e agentes educativos. A articulação entre a EPE e o 1.º CEB é essencial para garantir um processo educativo coerente, respeitando os ritmos de aprendizagem das crianças e favorecendo uma transição harmoniosa entre ciclos de estudo (Roldão, 2004, citado por Vasconcelos et al., 2012).

O envolvimento das famílias assume um papel central nesta metodologia. A participação dos pais pode ocorrer de diferentes formas: partilha de conhecimentos e experiências ligadas ao tema do projeto, apoio na pesquisa e recolha de materiais, facilitação do contacto com a comunidade e presença nos momentos de socialização e avaliação do projeto.

A colaboração com as famílias reforça a dimensão comunitária da aprendizagem, tornando o processo educativo mais significativo para a criança. Como defende Roldão (2004), a aprendizagem deve ser entendida como um processo holístico, onde os saberes escolares se interligam com o meio social e cultural (Vasconcelos et al., 2012).

A documentação pedagógica desempenha um papel fundamental na MTP, permitindo registar e refletir sobre as aprendizagens das crianças e o próprio processo pedagógico. De acordo com Katz e Chard (2009), este registo pode assumir diferentes formas: fotografia, portefólios, narrativas escritas, exposições e apresentações (Vasconcelos et al., 2012).

A documentação pedagógica não só valoriza o percurso das crianças, como também constitui um instrumento de avaliação para os educadores, possibilitando uma análise crítica das metodologias utilizadas. Além disso, contribui para uma maior transparência do trabalho pedagógico, promovendo a partilha de responsabilidades entre educadores, famílias e comunidade (Vasconcelos et al., 2012).

Ao reconhecer a criança como um sujeito ativo, investigador e competente, a MTP contribui para a formação de cidadãos autónomos, críticos e reflexivos. Assim, ao integrar a documentação pedagógica como parte essencial da metodologia, assegura-se não

apenas o registo das aprendizagens, mas também a construção de um ambiente educativo democrático e colaborativo, onde todos os intervenientes assumem um papel relevante.

Nesta linha, a imagem da criança adotada é a de um sujeito ativo, competente e participativo, que constrói conhecimento a partir da sua experiência, interação e reflexão sobre o mundo que a rodeia. Inserida numa perspetiva ecológica e socioconstrutivista, a criança é entendida como agente de mudança, com voz e capacidade de influenciar e ser influenciada pelos contextos em que se insere. Não é vista como um recipiente passivo de saberes, mas como protagonista no processo educativo, coautora das aprendizagens e exploradora curiosa do ambiente, desde que apoiada por adultos atentos e contextos responsivos às suas necessidades e interesses.

Em síntese, este capítulo apresentou os principais referenciais teóricos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida pela mestranda ao longo dos estágios em creche e em EPE. No próximo capítulo, proceder-se-á à caracterização dos contextos de estágio, considerando não apenas a organização dos espaços, dos materiais e do tempo, mas também as particularidades de cada grupo de crianças. Esta análise baseia-se em observações detalhadas e na reflexão contínua sobre as necessidades e os interesses das crianças, de forma a garantir uma prática pedagógica ajustada e significativa.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo, dividido em duas partes distintas, incide sobre as instituições de acolhimento para estágios de educação em creche e de EPE e sobre a MIA aplicada. Pretende-se, nesta fase, revelar e registar os aspetos organizacionais, espaço-materiais e temporais experienciados, considerados de elevada importância na aprendizagem, para desempenho futuro da profissão de Educadora de Infância.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO CONTEXTO DE CRECHE

2.1.2 A INSTITUIÇÃO

A PES em creche foi realizada numa instituição de carácter particular e cooperativo, localizada no concelho da Maia, e operacional desde 2005. Acolhe duas valências educativas, educação em creche e educação em EPE, abrangendo um total de 105 crianças, 30 das quais em regime de educação em creche, e 75 em EPE (Creche 2022-2025).

A missão da instituição é clara e ambiciosa: “Ajudar a formar adultos conhecedores, seguros, resistentes, interventivos, felizes, “futuros artífices” de uma globalização da solidariedade” (Creche 2022-2025, p. 18). Para alcançar este objetivo, a equipa educativa não se limita a mobilizar um único modelo pedagógico, integrando tanto o modelo High/Scope quanto a MTP. No contexto de educação em creche, no entanto, as educadoras dão prioridade ao modelo High/Scope, reconhecendo o seu impacto no desenvolvimento infantil (Creche 2022-2025). As crianças, com idades compreendidas entre um e seis anos, são repartidas em salas homogéneas por faixa etária. Durante o período de estágio, as crianças estavam organizadas em diferentes grupos etários: um grupo de um ano, dois

grupos de dois anos, um grupo de três anos, um de quatro anos e, por fim, um grupo de cinco anos.

O espaço desta instituição está cuidadosamente projetado para fomentar o crescimento integral das crianças, permitindo que estas interajam, experimentem e construam de forma lúdica e significativa. Além disso, o ambiente acolhedor promove o bem-estar, estimula a autonomia e valoriza a expressão individual de cada criança.

O edifício distribui-se por dois grandes andares. O piso superior inclui uma sala de reuniões, a sala de um ano, com acesso direto a casas de banho privativas, a sala dos três anos e respetivas casas de banho, exteriores à sala, duas salas de dois anos, separadas, entre si, por um painel de comunicação e uma delas com acesso a uma varanda, coberta e aproveitada como espaço útil exterior. As duas salas de dois anos partilham a mesma casa de banho. O piso inferior abarca a receção, a secretaria, uma casa de banho para adultos externos, as salas dos quatro e cinco anos, e respetivas casas de banho, comuns, uma bancada de lavatórios para acesso à cantina/polivalente, a cozinha, a despensa, a casa de banho da equipa educativa e uma sala de reuniões. Neste piso as salas, a cozinha e a cantina/polivalente têm acesso direto ao exterior.

O espaço exterior, desnivelado, encontra-se amplamente aproveitado, proporcionando diferentes oportunidades de exploração e interação. A parte frontal é ocupada pelo parque de estacionamento privativo e por uma mini biblioteca, esta instalada numa cabine telefónica. Nas laterais do edifício, dois corredores- um com parte em pedra e outro em relvado- delimitam os acessos, sendo que o corredor direito dá entrada direta para as salas dos grupos de quatro e cinco anos. Estes espaços são vedados na parte frontal e possuem acesso direto à área traseira.

A zona traseira está dividida em dois patamares interligados por degraus em pedra, com o patamar mais recuado situado a uma cota superior. No patamar inferior, a criança dispõe de um espaço equipado com bicicletas, triciclos, trotinetes, uma torre de escalada, escorregas e duas casas de plástico. Além disso, há um anexo que inclui uma casa de banho, uma lavandaria e uma sala de arrumos. Já o patamar superior conta com uma zona

relvada, onde se encontram um parque infantil com escorrega, baloiço, balancé e trampolim, bem como uma horta pedagógica, uma cozinha de lama e uma casa de madeira.

A organização e o planeamento do espaço exterior refletem a importância de um ambiente estimulante e intencionalmente estruturado, promovendo múltiplas oportunidades para a exploração, a interação e a construção de significados. Como referido nas OPC, a creche deve ser um espaço rico em possibilidades, onde a criança possa “[...] conviver e explorar, observar e comunicar, encantar-se e interrogar-se [...]” (Marques et al., 2024, p. 46). Assim, a intencionalidade na organização dos espaços exteriores contribui para uma vivência mais integrada e enriquecedora na infância.

Importa referir que o ambiente educativo experienciado verifica as recentes OPC, destacando-se, entre outras, a promoção atenta do bem-estar das crianças (Marques et al., 2024). A estrutura física foi bem pensada e está devidamente organizada, apetrechada com equipamentos vários e adequados, oferecendo um espaço seguro, acolhedor e estimulante, fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

2.1.3 AS SALAS DOS DOIS ANOS

A abordagem pedagógica, cuidadosa e intencional, alinhada com o mote “Aprender a brincar, brincar a aprender.” (Creche 2023-2024, p.1), orientaram a condução da ação educativa nas duas salas das crianças dos dois anos no período letivo 2023-2024. Esta perspetiva reforçou a ideia de que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas é, também, uma poderosa ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento integral (Creche 2023-2024).

Seguindo essa filosofia, as duas salas dos dois anos, designadas por sala A e sala B, abarcavam grupos de 12 (sala A) e de 13 crianças (sala B). Estas salas, embora comunicáveis entre si, estão separadas por uma parede amovível se necessário. No início da época letiva, a divisória está funcional para separação de duas salas independentes entre si e que possam abarcar o elevado número de crianças neste nível etário. Aquando do estágio, coincidente com uma fase mais final do ano letivo, a divisão foi eliminada, de modo a facilitar a transição destas crianças para a sala dos três anos, onde os dois grupos,

provavelmente, serão reunidos numa sala só. Cada sala conta com uma equipa pedagógica própria, composta por uma educadora e uma Auxiliar de Ação Educativa (AAE), que asseguram o acompanhamento e suporte adequados às necessidades de cada grupo. Apesar das duas educadoras demonstrarem individualidade nas suas ações e atividades, conservam uma evidente sintonia entre si, o que se reflete no planeamento conjunto do projeto pedagógico. Esta colaboração garante a continuidade e a coerência no desenvolvimento das crianças de ambas as salas.

Adicionalmente, há práticas conjugadas, como é, por exemplo, o momento das refeições, em que, de forma integrada, as crianças dos dois grupos partilham a mesma mesa ou, até, momentos de brincadeira no espaço exterior da varanda, com acesso direto a partir da sala A e/ou no parque exterior inferior.

A mestranda, ao longo do período de estágio, acompanhou, prioritariamente, o grupo da sala A, embora tenha mantido, também, um contacto regular com as crianças da sala B, fortalecendo a sua ligação com as crianças de ambas as salas. Na altura em que as salas foram unificadas, no final do período letivo, a instituição garantiu a presença física das duas educadoras e das duas AAE para uma melhor promoção da transição gradual para a valência seguinte. Esta prática procurou garantir uma transição suave promotora de maior confiança para as crianças, assegurando a continuidade no acompanhamento pedagógico e emocional.

SALA A - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo acompanhado pela mestranda assume-se entre os estágios sensório-motor e o pré-operatório da Teoria de Desenvolvimento proposta por Piaget (Papalia et al., 2001; Tavares, 2007). Este grupo é composto por 12 crianças, equilibradamente distribuídas entre seis raparigas e seis rapazes, e caracteriza-se por ser um grupo dinâmico e proativo, com a maioria das crianças a demonstrar uma participação efetiva nos momentos propostos pela equipa pedagógica, bem como uma elevada vontade de aprender e conhecer coisas novas.

A sala inclui uma criança (C1) em processo de diagnóstico de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) e que requer especial atenção em termos cognitivos, de linguagem, de autorregulação e de socialização. Outra criança (C2), apesar de ainda não ter sido apontada no processo de diagnóstico, também apresenta limitações na comunicação, utilizando frequentemente comportamentos motores descontrolados (bate com a cabeça, deita-se no chão ou emprega força física para se expressar). A nível motor, C2 mostra dificuldades associadas à falta de noção espacial e controlo motor fino, tropeçando frequentemente e mantendo-se inativa em algumas situações, demonstrando a existência de dificuldades no processo complexo de aquisição da marcha, conforme informações fornecidas pela educadora.

Erikson (1950, citado por Papalia et al., 2001), denomina o período entre os 18 meses e os três anos como a fase da “autonomia *versus* vergonha e dúvida”, caracterizando-a pela transição do controlo externo para o autocontrolo, uma etapa crucial no desenvolvimento da autonomia da criança. No grupo observado, essa fase manifestou-se em diversas situações do quotidiano. As crianças demonstravam uma crescente vontade de realizar tarefas sozinhas, como vestir-se, alimentar-se e arrumar os brinquedos, ainda que, por vezes, recorressem ao adulto em momentos de frustração ou incerteza. Além disso, era evidente a necessidade de incentivo e reforço positivo por parte dos adultos, ajudando a consolidar a confiança das crianças nas suas próprias capacidades. Pequenos desafios, como utilizar novos materiais ou seguir rotinas de forma independente, ilustravam bem esse processo de construção da autonomia, validando a teoria de Erikson no contexto prático da creche (Papalia et al., 2001).

No âmbito social e afetivo, as crianças da sala A demonstraram uma crescente consciência das semelhanças e diferenças entre si, os colegas, a equipa educativa e até os pais dos colegas. Esta perceção foi visível nas interações diárias, onde expressavam curiosidade e procuravam compreender o outro. Além disso, em algumas situações, revelaram uma atitude exploratória face às propostas dos adultos, testando limites e negociando regras, especialmente quando confrontadas com restrições como o “não”. Estas reações evidenciam o processo natural de construção da autonomia e da compreensão social, no

qual as crianças não apenas assimilam normas, mas também as questionam e interpretam de acordo com as suas experiências e emoções.

A partilha e a gestão de conflitos representaram desafios para algumas crianças, refletindo a fase de desenvolvimento egocêntrico, característica desta faixa etária. Para apoiar este processo, a equipa educativa recorreu a estratégias baseadas no modelo High/Scope, que promove a autonomia e a resolução de problemas através da mediação e do diálogo. Assim, em situações de conflito, a mestranda incentivava as crianças a expressarem os seus sentimentos e necessidades, ajudando-as a encontrar soluções de forma colaborativa. Técnicas como o uso de perguntas orientadoras “O que aconteceu?” e “Como podemos resolver isto juntos?” e a modelagem de comportamentos positivos foram fundamentais para que as crianças gradualmente adquirissem competências socioemocionais, favorecendo a cooperação e o respeito mútuo. Também foi observado a existência de pares, com algum grau de dependência entre si, com manifestação de dinâmicas desafiadoras quando estavam ambos presentes e com momentos de desorientação comportamental na ausência do outro.

O desenvolvimento motor do grupo situava-se entre a fase de transição motora rudimentar (estágio de pré-controlo) e a fase motora fundamental (Gallahue et al., 2013), em que praticamente todas as crianças se deslocam com facilidade e autonomia entre os vários espaços da instituição, caracterizada por um grande lanço de escadas entre o rés-do-chão e o primeiro andar. É importante mencionar que as crianças eram autónomas nos momentos de refeição, apenas sendo necessário, em alguns casos, algum apoio na finalização da refeição (Creche 2023-2024).

O grupo em questão encontrava-se em diferentes estágios de controlo esfíncteriano, com quatro crianças com o desfralde diurno e durante a sesta completados, duas com fralda apenas durante o período de descanso, três no início do processo de desfralde e, por fim, três ainda sem iniciaram o processo, sendo que, num caso específico, a decisão para tal decorria de uma opção familiar. Todas as crianças do grupo faziam a sesta, sendo que já nenhuma necessitava de objeto de transição e apenas a C1 utilizava a chupeta para adormecer.

Relativamente à comunicação, fase de mudança em que as crianças adquirem competências de linguagem verbal que as possibilita de expressar e ser compreendidas, acabam por adquirir uma melhor autoestima tornando-as mais ativas, participativas, confiantes e, por sua vez, independentes (Marques et al., 2024; Creche 2023-2024). No geral, o grupo acompanhado manifestou uma linguagem verbal compreensiva e não utilizava apenas palavras soltas, construindo já pequenas narrativas com vocabulário alargado.

A sala regeu-se pelo tema central “Animais do Mar”, selecionado em consonância com o interesse demonstrado pelas crianças no ano letivo anterior, inicialmente incidindo em animais no geral e, posteriormente, com maior ênfase nos animais marinhos. Este tema foi explorado através de atividades que visavam estimular a curiosidade e a aprendizagem sensorial, incentivando as crianças a conhecerem as características, habitats e alimentação de diferentes espécies marinhas. O grupo evidenciou características diversificadas de desenvolvimento, com equilíbrio entre as potencialidades e os desafios naturais da idade. A abordagem pedagógica centrada na exploração sensorial e na aprendizagem ativa através do tema dos animais do mar mostrou ser uma estratégia eficaz para envolver as crianças, enquanto as estimulava nos desenvolvimentos cognitivo, motor e social, de forma integral e personalizada.

Os interesses do grupo centraram-se, principalmente, em atividades de construção, histórias e expressão artística, áreas em que foram demonstrados maior entusiasmo e envolvimento.

SALA A- CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESPÁCIO-MATERIAL

A sala em que a mestranda estagiou estava organizada tendo em consideração o espaço disponível e as pretendidas áreas destinadas ao desenvolvimento das crianças dos dois anos, tudo de acordo com as orientações de High/Scope da abordagem que rege a atividade pedagógica da creche na instituição (Post & Hohmann, 2003). Estas áreas, circundantes ao espaço central comum, são diretamente visualizadas e de fácil acesso para as crianças da sala que, assim, podem decidir mais clara e facilmente sobre ações que pretendem realizar e materiais que desejam explorar.

O ambiente seguia as OPC, que destacam a importância de um espaço seguro, sustentável e inclusivo, organizado de forma intencional e fundamentado para promover uma boa relação entre todos os intervenientes da ação educativa (Marques et al., 2024). Este princípio era evidente na sala, que proporcionava um ambiente seguro e flexível, promovendo a autonomia e o desenvolvimento do grupo possibilitando “[...] que as crianças façam aquilo que naquele momento são capazes de fazer [...]” (Post & Hohmann, 2003, p. 101).

Este espaço acolhedor dispõe de grandes janelas a uma altura determinada (meia parede) que dificulta, às crianças, o contacto visual direto com o espaço recreativo inferior e exterior da instituição e de uma porta de vidro. Esta porta apresenta acesso direto a uma varanda exterior, com área útil que possibilita várias atividades com as crianças, com cobertura amovível e laterais envidraçadas, e que permitem uma luminosidade ambiente natural suave. Além disso, possui ar condicionado, assegurando temperatura ambiente constante e adequada durante todo o ano. Distribui-se por cinco áreas, distintas e descritas à frente, com referência de algumas das experiências-chave High/Scope (Post & Hohmann, 2003) mais relevantes, cada uma com mobiliário de dimensão apropriada e materiais adequados, proporcionando o desenvolvimento completo das crianças.

A área da biblioteca, com uma seleção de livros adequados à faixa etária em questão, incentiva a leitura e a imaginação das crianças. Procura promover a comunicação e desenvolvimento da linguagem, a representação criativa através da exploração e identificação das imagens dos livros, a transmissão verbal do que é observado, a apreciação de histórias, a exploração de objetos através dos detalhes, semelhantes e distintos das imagens e o treino na concentração durante diferentes ações. As estantes, dispostas à altura das crianças, exercem, também, separação física entre esta área e a área das construções e blocos. Além destes, existe um tapete, almofadas e duas espreguiçadeiras, tornando esta zona mais acolhedora e confortável (Post & Homman, 2003).

A área das construções e blocos permite o discernimento de sentido de si próprio, facilitando a expressão individual e promovendo a iniciativa própria e a resolução de problemas. Esta visa fomentar a representação criativa, através da descoberta do

potencial dos materiais existentes, o desenvolvimento da comunicação e linguagem na relação social entre pares, através da partilha de materiais e jogo entre eles e a noção espacial, ao permitir a consciência das mudanças da posição dos objetos no decorrer de uma ação (Post & Homman, 2003). Dispõe de um tapete, uma caixa com legos, outra com jogos de encaixe, animais e ferramentas. Esta é uma das áreas de preferência do grupo, uma vez que oferece uma variedade de materiais desafiantes, com muito potencial criativo.

Outra área da sala e de grande impacto para o grupo é o espaço da casinha, espaço essencial para a representação criativa, a imitação e a brincadeira “ao faz de conta”, percepção do sentido de si próprio, através da realização de tarefas de forma autónoma e resolução de problemas, aprimoramento das relações sociais, noção espacial e exploração de objetos (Post & Homman, 2003). Esta área é equipada com cozinha e zona de refeições e uma cama, que faz a divisão para a área dos jogos. Além disso, conta com bonecos, alimentos de plástico e madeira, material de cozinha, roupa e acessórios de moda, proporcionando um ambiente rico para o jogo simbólico.

A área dos jogos, que complementa a vivência das experiências-chave High/Scope (Post & Homman, 2003) acomoda uma estante com *puzzles* de cartão e madeira, jogos de memória, um dominó e peças de íman e é partilhada com a área das artes, constituída por uma mesa e cadeiras. Todo o material referente à área das artes não se encontra à disposição das crianças, sendo-lhes fornecido sempre que necessário.

Esta sala dos dois anos está, adicionalmente, equipada com uma zona de adultos, onde se encontra um lavatório, e arrumação de material das artes e brinquedos para troca. Importa referir que é nesta zona que se encontra todo o material respeitante à sesta e que é montado e desmontado diariamente. As paredes da sala, tal como o teto, pintadas de uma cor suave, que permite o descanso e dá conforto às crianças, estão bem aproveitadas, preenchidas com diversos elementos, como o cancionero, onde estão todas as músicas que as crianças cantam; a zona de exposição de trabalhos, decorada com redes de pesca alusivas à temática; o mapa dos aniversários; o quadro das presenças, em que a identificação de cada criança está, diretamente, associada a determinada figura de um animal marinho; uma folha com informações individuais relativas às crianças; e uma

estante de blocos, destinada à arrumação dos pertences individuais de cada elemento da sala.

CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

A organização do tempo, no contexto em questão, embora flexível caracterizou-se como profundamente estruturada e rotineira. Estas características são fundamentais para o bem-estar e o desenvolvimento do grupo, que demonstrava compreensão acerca das diferentes transições acontecidas ao longo do dia. Estas transições, nomeadas transições horizontais (Marques et al., 2024), exercem um papel determinante no conforto e na adaptação das crianças, promovendo sentimentos de segurança, continuidade e autonomia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2022). A previsibilidade proporcionada pelos horários e rotinas auxilia, por exemplo, na criação de várias oportunidades para que as crianças possam explorar e desenvolver as suas ideias e ações (Post & Homman, 2003).

A atividade nesta instituição desenrola-se diariamente entre as 7h30 e as 19h00. A maior parte das crianças e educadoras chegam pelas 8h30 e partem por volta das 16h30. As crianças, no período inicial da manhã, são recebidas pelas AAE, sendo, posteriormente, entregues ao cuidado e atenção da educadora. Este momento de passagem de ambientes familiar para educativo permite o contacto importante com as famílias e promove a adaptação gradual ao ambiente escolar. Este período inclui, também, o chamado “tempo de escolha livre” (Post & Homman, 2003), no qual as crianças exploram as áreas da sala de atividades, de acordo com os seus interesses e vontades.

Posteriormente, acontece o “tempo de grupo” (Post & Homman, 2003), conhecido como “acolhimento” (Creche 2023-2024), em que as crianças interagem coletivamente, cantam os bons-dias, partilham experiências e lancham uma peça de fruta. Este momento é uma excelente oportunidade para fortalecer os vínculos sociais e desenvolver a linguagem.

O “tempo de atenção pessoal” (Fochi, 2013; Szöke, 2016) acontece ao longo de todo o dia de acordo com as necessidades das crianças e em momentos chave, tais como os tempos antes e depois das refeições e da sesta.

A abordagem pedagógica de Pikler-Lóczy desmantela o paradigma convencional de que a criança é um sujeito passivo e desprovido de direitos (Ferreira et al., 2021). De facto, a criança, dependendo da sua motivação intrínseca, é encarada como um agente ativo e competente, capaz de interagir e de se relacionar com o espaço, com os materiais, com os pares e com os adultos (Szöke, 2016).

Pikler, pediatra húngara, reconheceu, através das suas experiências materna e clínica, a relevância dos momentos de atenção pessoal às crianças. Realça, nesta atenção, a importância da satisfação das necessidades humanas fundamentais, nomeadamente a alimentação, o sono e a higiene, como atividades de atenção pessoal que devem ser realizadas, durante todo o processo, com a participação efetiva da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2022).

Ao reconhecer esta dimensão do tempo no desenvolvimento das crianças, o educador, agente mediador crucial dos tempos de atividade, cuida das atividades de cuidado fundamentais como higiene, sono e alimentação e, também, dedica atenção aos momentos de construção da relação adulto-criança e à fomentação do movimento livre. Tal contribui para reforçar a curiosidade e o sentido de pertença (Barbosa & Fochi, 2015).

A gestão de tempo é, portanto, uma condição relevante no processo de aprendizagem, devendo ser estabelecida com a anuência das crianças. A utilidade de debates sobre o seguimento das atividades visa preparar e consciencializar as crianças sobre as suas próprias ações e interações, e tem como objetivo criar um ambiente seguro e confortável. Além disso, a consistência da rotina diária das crianças pequenas, combinada com cuidados básicos, atenção individualizada e relações entre pares e adultos, facilita a adaptação à vida escolar, permitindo que, após a tomada de consciência da sequência de ocorrências diárias, as crianças se preparem para vivenciar o dia com confiança e segurança (Szöke, 2016).

A atividade do almoço, pelas 11h30, podia ser, ou não, dependendo das condições atmosféricas, antecipado e ou seguido de um “tempo de exterior” (Post & Homman, 2003), no parque exterior da sala de atividades, sendo uma oportunidade de exploração do espaço ao ar livre e promoção dos desenvolvimentos motor e social. Este “tempo de

exterior”, quando ocorrido no parque exterior traseiro da instituição, permitia às crianças dos dois anos brincarem com as das salas dos três e quatro anos, promovendo o desenvolvimento de competências sociais e ampliando as suas experiências sensoriais e físicas.

O momento da sesta (Post & Homman, 2003), precedido por um “tempo de atenção pessoal” (Fochi, 2013), permite a preparação para um tempo de descanso tranquilo. Depois de despertarem da sesta, o ciclo recomeça com o “tempo de atenção pessoal”, seguido de lanche e, mais tarde, “tempo de escolha livre” nas áreas ou atividades pedagógicas dinamizadas pela educadora.

O encerramento do dia oferece a possibilidade de mais “tempo de exterior”, durável até à hora da “partida” (Post & Homman, 2003), garantindo que as crianças possam ter uma vivência completa e rica em experiências diversificadas.

Os momentos de transição entre atividades são, pois, fundamentais para a organização do tempo na instituição. As transições suaves são fundamentais para as crianças, podendo ser efetuadas por meio de atividades de curta duração e de previsibilidade horária e oferecem um desenrolar de atividades diárias mais adequadas e apelativas às crianças. Além disso, é importante salientar que a organização do tempo na instituição, através de rotinas claras e momentos de transição bem definidos, promove um ambiente de aprendizagem significativo. O cuidado com o tempo de chegada, as atividades de grupo, os momentos de escolha livre, os períodos de exterior e a atenção pessoal, entre outros, são componentes essenciais para garantir que as crianças se sintam seguras, valorizadas e envolvidas nas suas experiências diárias. A organização do tempo não só estrutura o dia da criança como, também, reflete a filosofia educativa da instituição, ao promover um ambiente harmonioso e propício ao desenvolvimento integral de cada criança.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos valoriza e mantém a sua interação e comunicação.” (Rinaldi, citado por Edwards et al, 2015, p. 147).

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, 1997, p. 670).

2.2.1 A INSTITUIÇÃO

O estágio, realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) encontra-se localizada no município da Maia. Em funcionamento desde 1993, esta instituição oferece a valência de creche e de pré-escolar, orientada pelo mote de Rubem Alves “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas” (Educação Pré-Escolar a), 2024-2025, p. 1). Este lema reflete o compromisso com uma educação transformadora e libertadora, que valoriza a criatividade, a autonomia e o potencial único de cada criança.

A temática, desenvolvida por toda a instituição durante o ano letivo 2024-2025, contempla as emoções através do projeto “O Retrato da Alma”, que tem como objetivo fomentar o desenvolvimento emocional das crianças interligando sentimentos e aprendizagens (Educação Pré-Escolar a), 2024-2025).

Inspirada na filosofia de *Reggio Emilia*, movimento pedagógico do norte de Itália, surgido em 1946, dos vestígios de destruição e pobreza resultantes da Segunda Grande Guerra, e necessidade de edificar de novo uma escola para crianças (Malaguzzi, 2017), a instituição valoriza as relações e a comunicação entre os principais intervenientes do processo educativo: as crianças, os educadores, os pais e a comunidade. Parte-se da premissa de

que o conhecimento resulta de uma construção conjunta, em que a criança adota um papel ativo no seu desenvolvimento, moldado pelo convívio com os seus pares e adultos que a rodeiam (Oliveira-Formosinho, 2007). Este modelo é complementado pela abordagem High/Scope e pela realização de trabalhos por projeto, promovendo uma abordagem dinâmica e adaptada às necessidades e interesses das crianças.

A estrutura física da instituição foi cuidadosamente concebida para refletir os princípios pedagógicos adotados, destacando o valor da iluminação natural, com amplas janelas que criam um ambiente acolhedor e garantem que todas as salas tenham acesso direto ao exterior. Possui um único piso, cercado por um amplo jardim que desempenha um prolongamento das salas, e está dividido em dois setores principais: a resposta educativa de creche e a EPE, envoltos na *piazza*, um espaço central, que inclui o ginásio e a biblioteca, e que atua como ponto de encontro e convivência para toda a comunidade educativa (Educação Pré-Escolar a), 2024-2025).

Na entrada do edifício há um pequeno *hall*, devidamente decorado com quadros de arte, com certificados e com informações relevantes para qualquer pessoa que visite a instituição. Além disso, é aqui que se encontram a secretaria e uma das casas de banho para adultos.

A creche, à direita do *hall* de entrada, é composta por três salas: berçário, sala de um ano e sala de dois anos, devidamente identificadas, cada uma por uma cor respetiva. Cada sala inclui uma zona de higiene, ar condicionado e uma zona de descanso. No caso do berçário há, também, uma zona de refeições. A sala dos dois anos está dividida em áreas de atividades, sendo a zona de descanso flexível.

No lado contrário do *hall* de entrada, localiza-se o pré-escolar que é, igualmente, constituído por três salas identificadas cada uma por cores diferentes. Todas elas são equipadas com quadro negro, *placards*, ar condicionado, e estão organizadas em diferentes áreas de aprendizagem. Este espaço é complementado por um atelier. As salas dos três e dos quatro anos partilham a casa de banho. A sala dos cinco anos tem casa de banho própria. Todas estas zonas de higiene pessoal são exteriores às respetivas salas de

atividade e encontram-se cuidadosamente decoradas com quadros, fotografias e espelhos de diferentes tamanhos.

Do mesmo modo que a zona do pré-escolar à esquerda do *hall* de entrada, há, também, outra casa de banho para adultos, a lavandaria, duas arrecadações, uma sala de reuniões, a cozinha e a dispensa e o refeitório, este último dividido em duas áreas de refeição, com mesas e cadeiras organizadas para adultos e crianças a partir de um ano de idade.

O ginásio, na *piazza*, inclui espaldares, espelhos de grandes dimensões, bancos suecos e um armário de arrumação para materiais de educação física (arcos, bolas, cordas, ...) e colchões para a sesta das crianças da sala dos três anos. Este espaço conta ainda com uma televisão, que é usada de manhã, até às 9h00, na altura da chegada das crianças.

A biblioteca, um espaço totalmente envidraçado, projetado para incentivar o gosto pela leitura, tem, no lado direito, duas estantes de livros para a faixa etária de creche e uma estante com literatura científica. Do lado esquerdo, encontram-se duas estantes de blocos, preenchidas com um grande acervo de livros para o pré-escolar, uma mesa com um computador, um armário com material didático e uma zona de leitura, confortavelmente preparada com um sofá, um tapete, almofadas e *puffs* que proporcionam uma experiência mais enriquecedora. A iluminação é suave, contando com vários pontos de luz amarela.

A decoração do espaço *piazza* está, todo ele, cuidadosamente preparado com quadros de artes, elementos da natureza, espelhos de diferentes tamanhos, *placards* de cortiça para exposições e documentação pedagógica, formas encontradas para comunicar e partilhar experiências entre todos os intervenientes (Silva et al., 2016).

O espaço exterior é, talvez, um dos aspetos mais valorativos da instituição. Com enorme potencial, encontra-se devidamente organizado, contando com diferentes espaços intencionalmente pensados. O espaço frontal inclui um parque de estacionamento privativo e tem acesso direto ao restante espaço ajardinado que rodeia a instituição e que é preenchido por um jardim sensorial, zona de árvores, dois parques com piso em “tartan” e espaço livre. O jardim do lado da creche está também munido de escorregas, balancés e triciclos em plástico. O jardim do pré-escolar conta com duas casas de brincar em plástico,

bicicletas e trotinetes. Ainda assim, este espaço necessita de algumas obras de manutenção, proporcionando mais oportunidades de experiência para as crianças.

De acordo com as OCEPE, o espaço exterior deve ser reconhecido como um ambiente educativo, com características e potencialidades que permitem diversificar e enriquecer as oportunidades de aprendizagem. Para além de permitir a realização de atividades habitualmente desenvolvidas na sala, proporciona experiências únicas de exploração, interação social e contacto com materiais naturais, incentivando a criatividade e a autonomia das crianças. Neste sentido, a organização deste espaço deve ser cuidadosamente planeada, garantindo que os materiais e equipamentos disponíveis promovem o envolvimento ativo e respeitam critérios de qualidade e segurança (Silva et al., 2016).

2.2.2 A SALA DOS CINCO ANOS- SALA AZUL

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo do pré-escolar com cinco anos, sala identificada pela cor azul, e acompanhado pela mestranda, é composto por 22 crianças, nove raparigas e 13 rapazes, sendo que 21 têm cinco anos e uma tem três anos. Esta criança de três anos, do sexo feminino, ingressou na instituição em novembro e, por falta de vaga na sala destinada à sua faixa etária, transitou diretamente para a sala dos cinco anos, realidade não frequente visto que a instituição tenta acolher apenas grupos homogêneos de crianças. Ainda assim, a adaptação desta criança ocorreu de forma gradual e revelou-se bastante positiva, tendo a mesma integrado plenamente as rotinas da instituição e sido bem recebida pelo grupo, de maneira muito natural e cuidadosa, embora demonstre sempre algum receio em interagir com os colegas da sala.

Os interesses do grupo que, com base na teoria de Piaget, encontram-se no estágio pré-operatório (Tavares, 2007), movem-se entre as artes, a exploração do espaço exterior, as construções e as letras e números. Além disso, no que diz respeito ao desenvolvimento integral do grupo, no geral, este mostra grandes capacidades cognitivas, de socialização,

de movimento e de linguagem que, com base nas Áreas de Experiência e Aprendizagem das OCEPE, são possíveis evidenciar (Silva et al., 2016).

As crianças da sala azul, e no que respeita à Área de Formação Pessoal e Social, mostram-se solidárias com o bem-estar próprio e comum, verbalizando aquilo que sentem. Também são consideravelmente participativas na vida do grupo, interventivas no melhoramento da mesma e confiantes perante propostas e ideias apresentadas. Ainda assim, algumas crianças mostram maiores dificuldades na aquisição de competências motoras finas, sendo um atributo importante na consciência de responsabilidade e autonomia de si própria (Tavares, 2007). Na vida democrática em grupo, e em alguns casos, existe alguma dificuldade no respeito pelas opiniões dos colegas e na tomada-de-vez, aspeto que acaba por inibir a participação de crianças menos autonomamente interventivas (Silva et al., 2016).

Wang Yani dizia que “[...] o desenvolvimento artístico reflete maturidade a nível motor, cognitivo e emocional.” (Papalia et al., 2001, p.128). Do ponto de vista motor, referido na Área de Expressão e Comunicação, as crianças que se encontram na Fase Motora Fundamental, no estágio elementar (Gallahue et al., 2013), mostram grande aptidão para atividades de expressão motora, com capacidades de coordenação e orientação especial demonstradas, essencialmente em momentos de jogo. Também se encontram no estágio pictórico nas artes, sendo já capazes de ilustrar objetos reais e pessoas (Papalia et al., 2001). Esta habilidade de expressão é consequente do “pensamento simbólico” (Tavares, 2007, p.52), que se refere à capacidade das crianças para utilizarem palavras, gestos e ações para simbolizar ideias, pensamentos ou comportamentos (Tavares, 2007). Apesar de algumas crianças mostrarem dificuldades neste processo criativo, no geral representam, através de diferentes materiais, o mundo que as rodeia de forma clara e intencional. O Jogo Dramático é outro subdomínio explorado, principalmente nos momentos de jogo livre nas áreas da sala, mostrando dominar aspetos linguísticos que lhes permitem recriar situações do seu quotidiano, real ou imaginário. O contacto com a Música e com a Dança é menos frequente e, algumas crianças, mostram dificuldades na distinção de sons e na consciência rítmica. Apesar disso, é uma área de grande interesse por parte do grupo, exibido através de canções e gestos (Silva et al., 2016).

Este grupo da sala azul enfrenta novos desafios no seu desenvolvimento, uma vez que viveu uma fase crucial de aquisição da linguagem durante a pandemia da COVID-19, tendo sido três crianças referenciadas para Terapia da Fala, embora uma delas, e por opção familiar, não participe desse acompanhamento. Em resposta a esta necessidade do grupo, e porque a mãe de uma das crianças é Terapeuta da Fala, foi iniciado, em dezembro, um acompanhamento do grupo nesta dificuldade. O objetivo foi identificar quais as crianças que poderiam beneficiar de apoio adicional e implementar propostas para melhorar aspetos relacionados com a linguagem oral na sala de atividades. Este acompanhamento destaca a relevância das parcerias com as famílias, que têm sido uma constante na sala, trazendo um impacto positivo significativo. Apesar dos desafios, as crianças demonstram grande interesse em partilhar momentos, histórias e acontecimentos com o grupo, conseguindo verbalizar ideias e vontades com clareza. Apresentam competências narrativas de qualidades, sendo até autocríticos e minuciosos quando eles ou os amigos se enganam. Por sua vez, a abordagem da escrita é um domínio de grande interesse por parte do grupo. Desde o ano letivo anterior que as crianças, por confiança da educadora, mostram interesse em escrever e saber mais sobre as letras, palavras e frases. Começando pela escrita do seu próprio nome, tendo este um sentido afetivo para a criança, elas já distinguem as diferentes letras, já contam as palavras da frase e as sílabas das palavras, bem como identificam palavras que rimam, mostrando consciência fonológica e de palavra (Silva et al., 2016). A própria sala de atividades conta com uma área específica – Letras e Números, onde as crianças exploram ambos os domínios através de jogos e brincadeiras.

Ainda nesta área das OCEPE, a matemática é um domínio de grande curiosidade. Está presente nos atos mais simples como, por exemplo, a contagem das crianças que estão ou faltam na sala, a contagem crescente e decrescente para iniciar determinado momento, as brincadeiras com dinheiro fictício na área da casinha, a identificação das formas geométricas em objetos do dia-a-dia ou até na comparação de alturas entre eles (Silva et al., 2016).

A instituição em questão, através dos variados espaços que oferece, cria oportunidades valiosas para aprofundar a curiosidade inata das crianças, sendo a Área do Conhecimento

do Mundo muito explorada pelo grupo da sala azul. As crianças mostram uma grande sensibilidade pelo meio que as rodeia, conseguindo distinguir diferentes materiais, identificar aspetos relevantes do seu ambiente e demonstrar sempre vontade de conhecer mais sobre si e o que a envolve. Através do Trabalho por Projeto, as crianças têm a oportunidade de procurar respostas para as suas questões, mostrando grande desejo por os realizar, apesar de alguma dificuldade na comunicação dos seus resultados em grande grupo.

Importa, por fim, referir que a equipa pedagógica é formada por uma educadora e uma AAE, proporcionando um acompanhamento próximo e atento (Educação Pré-Escolar b) 2024-2025). Além disso, todo o processo evolutivo das crianças é proporcionado, não só pela equipa, como também pela contribuição das famílias no ambiente escolar que, neste caso, é recorrente, intencional e significativo.

CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESPÁCIO-MATERIAL

A sala de atividades não se limita a quatro paredes, estando integrada num conjunto de espaços que valorizam e enriquecem a atividade pedagógica. O corredor adjacente à sala azul desempenha um papel central, refletindo o trabalho realizado e servindo como ponto de referência para o grupo. É neste espaço que se encontra o quadro de presenças, uma fotografia do grupo e da equipa que os acompanha, bem como os cabides onde as crianças guardam os seus pertences.

De acordo com as OCEPE, a organização do ambiente educativo deve promover um forte sentido de pertença e identidade, contribuindo para o bem-estar emocional das crianças. Elementos como a personalização dos espaços, a exposição dos registos e a valorização da participação ativa ajudam a construir uma comunidade educativa onde as crianças se sentem seguras e reconhecidas. Neste sentido, o corredor, para além da sua função organizativa, assume um papel fundamental na construção deste sentimento de pertença, proporcionando um ambiente acolhedor e familiar que reforça os laços entre o grupo (Silva et al., 2016).

A área da natureza encontra-se no alpendre, que faz a transição entre a sala e o exterior. Neste espaço encontra-se uma estante com diferentes utensílios como recipientes de diferentes tamanhos e materiais, espelhos, bacias, cestos e fios de lã. Inclui, também, três cadeiras e uma mesa, onde estão os materiais naturais como, por exemplo, diferentes tipos de pedras, conchas e búzios, pedaços de troncos e folhas. Este espaço inclui, também, uma tenda presa à parede onde as crianças se escondem e desenvolvem o jogo dramático.

A organização deste ambiente reflete a importância da permeabilidade entre o espaço interior e exterior, um dos princípios fundamentais da PEP. De acordo com Oliveira-Formosinho (2011, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2022), a diluição de fronteiras entre estes espaços favorece uma pedagogia holística, criando oportunidades ricas para a experimentação e aprendizagem. A abertura à natureza, promovida por este espaço de transição, estimula a curiosidade e o ímpeto exploratório das crianças, proporcionando-lhes experiências sensoriais e heurísticas significativas. Assim, o papel do educador passa por intencionalmente observar e planejar um contexto educativo que valorize estas interações, permitindo que o ambiente se torne, ele próprio, um “segundo educador” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2022).

Outro espaço, anexo à sala, é o atelier, um ambiente cuidadosamente organizado que fomenta a expressão artística e a criatividade das crianças, e de acesso direto a partir do espaço central, que inclui as restantes áreas de atividades e está equipado para oferecer uma ampla gama de possibilidades pedagógicas. Uma das principais características do atelier é uma bancada que se estende ao longo de todo o espaço. Na parte superior, além de um lavatório funcional, encontram-se diferentes tipos de papel e o aquário dos peixes. Na parte inferior da bancada, há armários destinados à arrumação de materiais organizados por categorias. Do lado oposto, existe uma mesa comprida com dois bancos corridos, ideal para trabalhos em grupo. Próximo a esta mesa, localiza-se outro armário, reservado ao uso exclusivo do adulto, onde estão armazenados materiais como tintas, diferentes tipos de cola, lápis de cor e marcadores para reposição, pastéis de óleo, carimbos e diferentes tipos de marcadores e materiais de papelaria. Embora este espaço não seja de acesso livre para as crianças, elas dispõem de um local específico e acessível onde podem encontrar os materiais necessários para as suas atividades criativas. Ainda

assim, para garantir a autonomia das crianças, existe também uma estante acessível a todos, contendo tesouras, aguarelas, pincéis, plasticina, lápis de cor e marcadores. As paredes do atelier estão decoradas com quadros de arte, criando um ambiente inspirador que estimula a apreciação estética e a imaginação. Este espaço, com os seus recursos cuidadosamente organizados, desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças, proporcionando oportunidades para que explorem e expressem a sua criatividade de forma livre e significativa.

A sala azul tem o seu espaço central devidamente organizado em áreas de aprendizagem. A área da casinha ocupa um lugar de destaque, sendo um espaço simbólico onde as crianças podem recriar situações do quotidiano, explorar papéis sociais e desenvolver a imaginação através do jogo dramático. É equipado com uma área de cozinha, com fogão, armário e louceiro com copos, pratos, talheres, batedeira, torradeira e tachos, uma zona de refeições com uma mesa redonda e três bancos, um quarto com cama, roupeiro que inclui cruzetas e roupa de bonecas, um tocador com maquilhagem, cremes, perfumes e materiais de cabeleireiro, um supermercado com alimentos, cestos e máquina calculadora, bebés, carrinho de bebés, estendal e um espelho de grandes dimensões.

A área dos jogos engloba uma grande mesa quadrada, *puzzles*, jogos de memória, jogo do galo, jogos de venda para adivinhar texturas e materiais e jogo de pinos coloridos para representação de imagens.

A área da biblioteca está localizada próxima à janela, que dá acesso ao espaço exterior, aproveitando a luz natural para criar um ambiente acolhedor e tranquilo. No início do estágio, a mestrande e a díade observaram que esta área não era frequentemente escolhida pelas crianças que, quando a usavam, pareciam desorientadas. Na tentativa de resolução deste desafio, ambas reuniram o grupo e realizaram um mapa mental, com a participação das crianças na partilha de sugestões para melhorar o espaço. Entre as ideias apresentadas, destacam-se a inclusão de almofadas, mantas, fantoches, um *puff* e um jogo de dados para criação de histórias. Com base nestas contribuições, o espaço foi transformado. O sofá, o tapete que delimitava a área e a pequena estante de livros e revistas foram complementados pelos novos elementos, tornando o ambiente mais

convitativo e funcional, bem como promovendo o envolvimento e a apropriação do espaço por parte do grupo.

A área das construções, junto à janela, é delimitada por um grande tapete e inclui uma bancada de construção, com ferramentas variadas como, por exemplo, parafusos e porcas, martelo, aparafusadora e chave inglesa. Por outro lado, inclui uma estante com três caixas, uma com blocos de madeira para construções, uma pista de madeira para transportes e outra com animais e peças de madeira. Esta, assim como a área das letras e números, é delimitada por uma grande estante que inclui um rádio, um saco de pano com instrumentos musicais, carros, peças de íman e jogos de equilíbrio correspondentes à área das construções, e jogos de vogais, de soma e subtração, de horas e momentos do dia, letras íman, tangram, ábaco, balança e blocos lógicos correspondentes à área da letras e números. Além disso, esta área conta com um caderno pautado, um quadro negro, uma mesa redonda e cadeiras.

A área das luzes é um espaço especialmente projetado para explorar conceitos de cor, luz e sombra, proporcionando experiências sensoriais e cognitivas únicas às crianças. Este ambiente inclui uma mesa e cadeiras, criando um local confortável e adequado para a realização de atividades individuais ou em pares. Entre os recursos disponíveis, destaca-se a caixa de luz, controlada por um comando que permite ajustar a intensidade e a cor da iluminação, bem como um candeeiro de parede com funcionalidades semelhantes, permitindo variações no ritmo e tonalidade da luz. Estes equipamentos possibilitam múltiplas formas de interação incentivando a curiosidade e a experimentação. O espaço também é enriquecido com peças de madeira de várias cores, peças de plástico com diferentes tonalidades e níveis de opacidade, pinças de madeira, e formas geométricas tridimensionais de madeira com preenchimento de plástico translúcido de diferentes cores. Adicionalmente, a área conta com jogos de madeira com peças de encaixe em diversas cores, que desafiam o pensamento lógico e a coordenação motora fina. Este espaço proporciona às crianças oportunidades de aprendizagem lúdica e investigativa, estimulando a criatividade, a percepção visual e o raciocínio.

Todas as paredes da sala azul são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criam. Incluem um mapa com os

aniversários das crianças, um placard com fotografias das férias em família, quadros de arte, prateleiras para exposição de trabalhos e plantas que criam um ambiente mais caloroso e convidativo ao desenvolvimento das crianças, “As nossas paredes falam e documentam.” (Malaguzzi, 1946, citado por Edwards et al, 2015, página 73).

CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

A organização do tempo, no contexto educativo, assume um papel indispensável e fulcral, podendo ser considerada como uma estrutura flexível que equilibra ritmos individuais e de grupo. Tal como acontece na creche, o tempo diário da EPE é organizado em momentos que oferecem uma sequência previsível, proporcionando às crianças um sentimento de segurança e continuidade, possibilitando-lhes a promoção da sua autonomia e desenvolvimento das suas capacidades (Hohmann & Weikart, 2009). Este preceito, alinhado com as OCEPE, destacam a importância de uma rotina pedagógica intencional, mas aberta à modificação conforme as propostas das crianças e educadores (Silva et al., 2016).

O horário de abertura na instituição de estágio em causa, é alargado, desde as 7h30 até às 19h30. Habitualmente, tanto as crianças como as educadoras, comparecem a partir das 8h30. No entanto, e de forma recorrente, o grupo da sala azul comparece mais tarde que o horário estabelecido para início das atividades, ou seja, muitas vezes depois das 9h00, até pelas 10h15, o que condiciona e prejudica não só as atividades já em curso como a própria integração da criança no grupo e nos momentos programados. Estes atrasos, pelos seus inconvenientes vários, estão a ser considerados pela educadora, a qual já iniciou a implementação de algumas medidas de consciencialização dos adultos. Estas incluem a afixação de um cartaz alusivo a este assunto e a solicitação da entrada atempada das crianças, já preparadas com bata e com a colocação dos seus pertences já no respetivo cabide. Porém, por outro lado, é possível perceber que poderá ser facilitadora e conveniente à família uma certa autonomia para poderem ajustar-se aos horários escolares pré-estabelecidos, assim como favorecer a boa relação entre todos os intervenientes, proporcionando a colaboração efetiva dos familiares e apoiar e fortalecer um equilíbrio entre a escola, as crianças e as suas respetivas famílias.

As crianças que chegam à escola antes das 9h00 são recebidas por uma AAE ou pela educadora, no ginásio, onde ficam sentados a ver televisão.

Pelas 9h00, as crianças realizam a sua higiene e seguem juntas para a sala de atividades, sendo a primeira meia hora de convívio na sala dedicada à partilha de experiências e pequeno lanche da manhã. Depois, segue o “tempo de grupo” (Post & Hohmann, 2003), chamado “acolhimento” no Plano de Trabalho de Grupo de Educação Pré-Escolar 2024-2025, momento esse em que as crianças dialogam e planificam, com a orientação da educadora, as atividades do dia de acordo com os seus próprios interesses e vontades. Verifica-se, neste momento, que estas crianças são muito participativas, convertendo esta ocasião, de manifestações e partilhas singulares, essencial e benéfico para todas, concedendo, até às mais tímidas e menos confiantes, conforto, ânimo e arrojo para participarem na vivência do grupo. As crianças escolhem através de uma tabela orientadora apresentada pela educadora, e num ambiente tranquilo e com música de fundo relaxante, designado “tempo de escolha livre” (Post & Hohmann, 2003) o que pretendem para esse dia, sendo que não podem repetir a mesma área na mesma semana. Frequentemente, este é um momento sereno e prolífico. O “tempo de escolha livre”, passível de ser acompanhado com atividades de trabalho de projeto, tanto pode ser desfrutado individualmente, como em pares ou em pequenos grupos, e decorre até pelas 11h30, hora de reordenação da sala e retorno à manta, e de relaxamento com música calma e partilha daquilo que experienciaram. Este processo de “planear-fazer-rever”, acontece mais vezes ao longo de todo o dia, sendo a etapa de rever um momento em que as crianças conseguem potencializar novos objetivos para a vez seguinte (Hohmann & Weikart, 2009).

O momento de almoço, pelas 12h00, tal como qualquer outro momento de refeição, é precedido e seguido (com lavagem dos dentes), de momentos de higiene. Estes momentos de higiene ocorrem, também, sempre que a criança demonstre essa necessidade. São diligências essenciais da escola, local que deve oferecer os cuidados básicos de higiene a todas crianças sem exceção.

Da parte da tarde, após o almoço, as crianças dirigem-se para a sala azul, onde são acompanhadas pela AAE e desfrutam de momentos de relaxamento e jogos e/ou leitura

de histórias. De seguida, e caso as condições climáticas o permitam, gozam de um “tempo de exterior” (Post & Hohmann, 2003), seguido de um momento de higiene prévio ao regresso à sala.

As atividades reiniciam-se pelas 13h30, já com a presença da educadora, habitualmente através da leitura de uma história seguida de um “tempo de escolha livre” e ou trabalho de projeto conforme as escolhas nessa manhã.

Tanto durante a manhã como no período da tarde, podem, também, decorrer experiências pedagógicas orientadas pelo adulto responsável.

Pelas 15h30, e após a reorganização da sala pelas crianças, desenrola-se um momento de transição suave para o momento do lanche.

Mais tarde, a partir das 16h00, as crianças podem frequentar, dependendo do dia da semana e da respetiva inscrição, atividades extracurriculares como ginástica, inglês, música ou dança, sendo a ginástica a única atividade frequentada por todos.

É importante salientar que as rotinas desta instituição são planeadas para apoiar e estimular as iniciativas das crianças, aspeto este evidenciado no modelo de Reggio Emilia e que permite momentos de reflexão e interação entre todos os intervenientes. Na verdade, na sala azul privilegia-se o contacto entre os protagonistas evidenciado na “carta de direitos” de Malaguzzi (1993, citado por Edwards et al., 2015).

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O contexto escolar é uma temática complexa, caracterizada por grandes desafios na comunicabilidade, que podem repercutir-se na esfera familiar e social (Coutinho et al., 2009).

A MIA, surge como uma abordagem adequada para enfrentar os desafios e problemas organizacionais no contexto escolar, pois visa encontrar soluções realistas (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, é possível afirmar que a MIA “(...) não é uma metodologia

de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação.” (Coutinho, 2014, p.376).

A MIA apresenta um carácter “autoavaliativo e autorreflexivo”, baseando-se numa análise contínua das práticas docentes. Possui um carácter “prático e interventivo”, pois utiliza a recolha de dados para fundamentar decisões pedagógicas e um carácter “colaborativo”, ao envolver diversos intervenientes (Amado, 2014, p. 196). Trata-se de um “modelo em espiral cíclica, composto por quatro fases interligadas: planificação, observação, ação e avaliação, que são continuamente reestruturadas para melhoria das práticas do educador-investigador (Grundy & Kemmis, 1997, citado por Máximo-Esteves, 2008).

A utilização da MIA na prática educativa permite que os educadores reflitam sobre as estratégias de ensino, favorecendo tanto o seu desenvolvimento individual como a construção de uma base de conhecimento profissional para futuras reflexões (Máximo-Esteves, 2008). Durante a prática pedagógica realizada no decorrer da PES em EPE, a mestranda recorreu à MIA para aperfeiçoar constantemente as suas práticas, centrando-se nas necessidades, interesses e participação ativa das crianças.

A recolha sistemática de dados é um elemento essencial da MIA, garantindo a adequação das práticas pedagógicas (Latorre, 2005). Durante o estágio, a observação foi a etapa mais relevante, permitindo um conhecimento direto dos fenómenos no contexto educativo (Máximo-Esteves, 2008). A observação direta e os registos diários foram fundamentais, incluindo notas de campo, diário de bordo e material reflexivo. Além disso, foram utilizadas fotografias, vídeos e gravações de áudio, que permitiram uma análise mais detalhadas das interações dinâmicas do grupo.

A mestranda também realizou entrevistas informais semanais com a educadora cooperante e uma entrevista semiestruturada para obter informações sobre o grupo, complementando os registos da observação direta (Jorgensen, 1989, citado por Máximo-Esteves, 2008). A observação na creche revelou-se mais simples, enquanto, no estágio em EPE, a entrevista semiestruturada foi uma estratégia fundamental.

Além dos registos diários, foram usadas escalas de observação do bem-estar e envolvimento das crianças, categorizadas em cinco níveis de envolvimento e acompanhadas de indicadores (Bertram & Pascal, 2009), que “(...) constituem instrumentos que possibilitam a avaliação centrada em processos que ocorrem nas crianças (...)” (Araújo, 2014, p.106). Com base nos dados recolhidos, o educador-investigador pode refletir sobre as suas práticas, identificar problemáticas e definir estratégias futuras, entrando na fase de planificação.

A planificação foi realizada em conjunto com o par pedagógico e em sintonia com os objetivos das educadoras cooperantes. Semanalmente, foi preenchida uma grelha de planificação com os seguintes campos: necessidades e aprendizagens evidenciadas, interesses, objetivos, decisões pedagógicas e plano de atividades correspondentes. Consideraram-se os modelos pedagógicos da creche e EPE, incluindo as áreas de Experiência-Chave do modelo High/Scope e as áreas de conteúdo das OCEPE.

Na fase de ação, o educador-investigador implementa as estratégias planeadas e reflete sobre os seus efeitos. A mestranda atendeu aos ritmos das crianças, ajustando os espaços, materiais e desafios propostos. Já a fase de avaliação permitiu validar estratégias, identificar aprendizagens e realizar ajustes. Durante esta etapa a mestranda incluiu as crianças em todos os momentos, promovendo a sua participação ativa, utilizando fotografias de momentos e objetos de apoio (Máximo-Esteves, 2008). Este ciclo de observação, registo, planeamento e reflexão repete-se continuamente (Silva et al., 2016).

A reflexão é um parâmetro presente em todas as fases da MIA. De acordo com Schon (1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), distingue-se a “reflexão para a ação”, ou seja, durante o planeamento das estratégias, a “reflexão sobre a ação”, isto é, durante a análise do que resultou das práticas realizadas, e a “reflexão na ação”, ou seja, sobre as estratégias implementadas (Oliveira & Serrazina, 2002).

A utilização da MIA teve especial relevância na PES em EPE, considerando a transição para o 1º CEB, um momento que pode gerar desafios cognitivos, emocionais e sociais. A escola onde a mestranda realizou o estágio não oferecia continuidade imediata para o 1º CEB, sendo composta por 21 crianças de cinco anos.

A relação com as famílias foi identificada como essencial para o sucesso educativo. Conversas informais com a educadora cooperante revelaram que a transição para o 1.º CEB é uma preocupação recorrente dos pais, que questionam a preparação das crianças para as novas exigências. Além disso, a comunidade escolar, situada num contexto industrial, apresentou desafios, mas também oportunidades de colaboração com escolas do 1º CEB.

Com o objetivo principal de dar resposta à questão “Como é que a interação entre os vários atores educativos e a comunidade pode promover uma transição mais positiva entre a educação pré-escolar e o 1º CEB”, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e caracterizar as necessidades, dificuldades e potencialidades relacionadas com a transição, a partir das informações recolhidas junto aos participantes, das experiências vivenciadas e da literatura;
- Desenvolver estratégias que fortaleçam a interação entre a escola, a família e a comunidade, promovendo uma transição gradual e positiva;
- Refletir criticamente sobre as práticas de transição, integrando conhecimento praxeológico para promover uma abordagem mais eficaz e fundamentada;
- Elaborar propostas de práticas que assegurem uma transição mais suave, garantindo a participação ativa e o bem-estar das crianças ao longo do processo.

Relativamente aos cuidados éticos, este é um princípio fundamental na investigação educacional, especialmente quando envolve crianças. O educador-investigador deve refletir sobre as questões éticas em todas as fases do trabalho, garantindo respeito e dignidade a cada participante (Máximo-Esteves, 2008).

Antes da recolha de dados, foi obtido o consentimento informado dos Encarregados de Educação. Os pais autorizaram, por escrito, a captação de fotografias e vídeos. As crianças participaram voluntariamente nas atividades e, para saídas externas, foi elaborada uma tabela informativa contendo a descrição das atividades e a solicitação de autorização parental.

A confidencialidade das informações foi assegurada, e os registros fotográficos e em vídeo foram utilizados exclusivamente para fins de investigação. O investigador deve manter um distanciamento consciente para evitar interferências subjetivas nos resultados (Caetano, 2019).

Em suma, os princípios éticos garantem a integridade do processo investigativo e a proteção das crianças, contribuindo para a relevância e qualidade do conhecimento produzido.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“As transições estão associadas a oportunidades e riscos.” (Marques et al., 2024, p.95)

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Este subcapítulo apresenta um conjunto de ações desenvolvidas na valência de creche durante a PES em Creche, destacando episódios-chave na transição entre os diferentes momentos do dia e, posteriormente, na preparação da passagem da educação em creche para a EPE. Estes dois tipos de transições, designadas transições horizontais e verticais, são uma preocupação central da instituição onde a mestranda estagiou. As atividades e momentos do dia foram organizadas segundo o modelo de planificação presente no anexo A e especificadas por semana no apêndice C1.

Com base nesta preocupação da instituição tornou-se essencial uma reflexão sobre a etapa de transição e conseqüente organização do ambiente educativo. Este processo, envolveu a gestão de tempo, a organização dos espaços e dos materiais, bem como o cuidado com as interações pedagógicas. Além disso, destacou-se o trabalho colaborativo constante entre toda a equipa educativa, em estreita comunicação com a mestranda e com o seu par pedagógico, assegurando uma abordagem integrada e eficaz.

Todo o processo de transição, tanto horizontal quanto vertical, foi desenvolvido em parceria com as famílias, que desempenharam um papel essencial. As famílias são a realidade mais próxima das crianças. Assim, é necessário dar tempo e espaço às mesmas para participarem de forma significativa no processo de crescimento das crianças. De acordo com Kaiser e Stainbrook (2010, citados por Mata & Pedro, 2021), as parcerias entre famílias e profissionais devem basear-se na comunicação positiva, confiança e compromisso mútuo, assegurando que as necessidades das crianças são atendidas de

forma eficaz (Mata & Pedro, 2021). Além disso, foi aberto um espaço para que a comunidade envolvente pudesse também participar. Neste âmbito, a comunidade também foi considerada no planeamento das atividades propostas, promovendo a construção de experiências enriquecedoras que envolvem recursos locais, ampliando as oportunidades de aprendizagem e reforçando os laços entre o ambiente de educação em creche e o meio envolvente.

Os processos de transição foram alvo de uma análise e reflexão aprofundadas, pois, enquanto futura profissional nesta área, esta temática é um domínio de investigação de interesse para a mestranda. O objetivo foi compreender os desafios enfrentados e desenvolver estratégias que possam otimizar as práticas educativas, promovendo uma transição mais suave e benéfica para as crianças, quer no que respeita às transições entre os vários momentos do dia, quer às transições devido a mudança de ciclo. Esta abordagem reflexiva permitiu não apenas aperfeiçoar as metodologias utilizadas, mas também, contribuir para a construção de um ambiente educativo mais acolhedor e eficaz.

Assim, neste subcapítulo, será realizada uma descrição e análise das transições ao longo do dia em contexto de creche, bem como sobre a antecipação da junção de grupos com vista à transição entre a educação em creche e em EPE. Serão ainda apresentadas duas atividades de grande grupo desenvolvidas, cujo objetivo é promover a inclusão, a motivação e a criação de relações no novo grupo.

AS TRANSIÇÕES EM CRECHE

A organização do ambiente educativo verificado pela mestranda inclui dois períodos distintos, ambos associados às fases de pré e pós abertura dos painéis amovíveis, ato de decisão institucional e que visa adotar uma abordagem mais progressiva para facilitar a transição entre ciclos. Este momento disruptivo de abertura dos painéis amovíveis ocorre com o objetivo de antecipar aquela que poderá ser a nova realidade das crianças aquando da chegada à sala dos três anos. Em conversa com a educadora cooperante foi possível entender que, com base nos resultados dos anos anteriores, a instituição verificou que grande parte das crianças de creche prosseguem para a EPE na mesma instituição. Logo, a ocasião de abertura dos painéis parece ser benéfica para os grupos, passando a

promover o convívio entre pares, a adaptação a um novo espaço e a uma nova equipa educativa.

Assim, focando primeiramente no panorama prévio à abertura dos painéis, aquando da chegada da mestrande e da díade à sala de atividades A, foi possível compreender que as crianças beneficiavam de uma rotina flexível, mas bem estruturada. Post e Hohmann (2003) defendem que os horários e as rotinas estão intrinsecamente ligados à figura de referência que presta cuidados. Neste contexto, observa-se que a postura, a comunicação corporal e verbal, bem como a antecipação e negociação das diferentes propostas e tarefas do dia desempenham um papel fundamental na promoção do envolvimento e da segurança das crianças, fatores essenciais para o seu desenvolvimento.

Ainda assim, para analisar mais eficazmente as transições horizontais que decorreram neste âmbito, é essencial considerar a rotina estabelecida para a sala de crianças de dois anos (apêndice A1). Uma das principais e mais significativas transições dá-se na passagem do ambiente familiar para a creche. Estes momentos de chegada e partida são cruciais no acolhimento diário da criança no espaço educativo, influenciando diretamente a sua segurança emocional e bem-estar ao longo do dia. Assim, as boas-vindas e as despedidas são conduzidas de forma clara e acolhedora, transmitindo confiança, tanto às crianças quanto às suas famílias (Post & Hommann, 2003).

No presente contexto, as crianças do grupo não chegam, normalmente, antes das 8h30, sendo recebidas pela educadora na própria sala de atividades. As famílias acompanham a criança até à sala, o que desde logo representa uma oportunidade valiosa para estabelecer a comunicação direta entre a escola e os pais, bem como entre outras crianças e famílias. Este cenário promove um sentido de comunidade, em que todos caminham em conjunto para o mesmo objetivo. Desta forma, a escola deixa de ser considerada um espaço fechado, como afirmado no capítulo 1, e passa a ser reconhecida como uma extensão de casa, um espaço seguro e intencionalmente organizado, onde as relações se constroem em parceria. Com efeito, esta relação de proximidade é fundamental, uma vez que “[...] a creche constitui-se como um apoio alargado e especializado na educação das crianças, partilhando com as famílias a tarefa de educar, contribuindo para experiências positivas e apoiando os desafios da parentalidade.” (Marques et al., 2024, p.20).

Numa visão crítica, o momento da chegada foi um dos aspetos mais desafiantes e reflexivos ao longo do estágio, representando um processo de adaptação constante. Esta experiência revelou que, ao contrário da realidade vivida no estágio seguinte com crianças mais velhas, a entrada na creche envolve dinâmicas e exigências distintas, tanto para as crianças como para as famílias.

Enquanto futura profissional, a mestranda foi confrontada com a necessidade de equilibrar as expectativas e os ritmos de ambos os agentes intervenientes. Por exemplo, algumas crianças precisavam de mais tempo para se despedirem dos pais, demonstrando uma maior necessidade de segurança e acolhimento antes de iniciarem o seu dia na creche. Por outro lado, existiram momentos em que os pais tinham alguma urgência em deixar os filhos, devido a compromissos profissionais ou pessoais, o que nem sempre permitia um tempo de transição mais tranquilo. Esta dualidade exigiu da mestranda uma capacidade constante de adaptação, procurando criar um ambiente que respeitasse o tempo de cada criança, sem descuidar as necessidades das famílias.

Ainda que a maioria dos pais demonstrasse disponibilidade para dedicar tempo a este momento, havia situações em que a separação se processava de forma mais rápida e, por vezes, mais abrupta. Isso reforçou a importância de estratégias que facilitassem a transição, como a antecipação da rotina do dia, o reforço de rituais de despedida seguros e previsíveis, e a construção de um vínculo de confiança entre a mestranda e as famílias.

As duas semanas de observação participante foram fundamentais para a construção de uma relação de proximidade e confiança com as crianças. Durante esse período, o momento do acolhimento foi cuidadosamente planeado, garantindo um ambiente sensível e afetuoso, no qual as crianças se sentissem seguras e confortáveis. Essa adaptação tornou-se evidente a partir da terceira semana de estágio, quando as crianças começaram a demonstrar maior confiança na presença da mestranda e da diáde, permitindo às mesmas colaborar mais ativamente nesse processo de transição.

Para ilustrar essa evolução, a mestranda registou a seguinte observação: “A minha afinidade com o L. é cada vez maior, já passa o dia ao meu colo e o pai, quando o vem trazer à escola, já chama por mim para receber ao colo o L.” (nota de campo, 15 de abril de 2024). Ao refletir posteriormente sobre esta nota de campo, é possível entender que, embora

esta relação de vinculação tenha sido bem-sucedida e exemplifique a forma como o vínculo com os adultos pode ser estabelecido, também apresentou desafios. O L. desenvolveu uma forte dependência da mestrandas, um comportamento que, segundo a educadora cooperante, já tinha ocorrido com estagiárias de anos anteriores. Este processo evoluiu ao longo do tempo e, à medida que a criança se afeiçoou rapidamente, tornou-se igualmente desafiante ajudá-la a desenvolver a sua autonomia. Gerir este equilíbrio entre a proximidade afetiva e a promoção da independência foi uma aprendizagem valiosa. Ainda assim, esta experiência demonstrou que a disponibilidade emocional e o contacto próximo permitem que as crianças reconheçam os adultos como figuras de referência, fortalecendo a segurança emocional e transmitindo essa confiança também às famílias.

O momento da chegada foi também uma oportunidade essencial para a mestrandas comunicar diretamente com as famílias, permitindo esclarecer questões relacionadas com a criança, o seu desenvolvimento, as suas fragilidades, desafios e dinâmicas familiares. Este contacto diário possibilitou uma compreensão mais aprofundada das características e necessidades individuais de cada criança, permitindo ajustar as intervenções e dinâmicas planeadas para o dia de forma mais sensível e adequada aos seus interesses e bem-estar. Tendo em conta a rotina semanal das atividades desenvolvidas pela mestrandas e apresentadas na tabela do apêndice A1, importa acrescentar que as transições entre os vários momentos do dia foram sempre pensadas de forma a tornar estas passagens mais suaves. A título exemplificativo, a mestrandas utiliza a nota de campo do dia 17 de abril de 2024.

[...] As crianças encontravam-se a brincar autonomamente nas áreas da sala, quando a educadora lhes pede para arrumar, uma vez que estamos perto da hora do almoço. Durante a arrumação, a educadora e a AAE, acompanhadas pelas crianças cantam uma música. Por sua vez, as crianças encontram-se em fila para a casa de banho, onde realizam a sua higiene pessoal. Após este momento sentam-se no corredor à espera que todos acabem para seguir para o refeitório. Este momento do corredor é, de alguma forma, menos tranquilo e, as crianças que realizaram a higiene em primeiro lugar, permanecem demasiado tempo sem nada para fazer. Este momento originou algum conflito entre as crianças F.P. e C.A.. De

seguida, seguiram a pares para o refeitório onde almoçaram. (Nota de campo, 17 de abril de 2024)

Com base nesta descrição é possível compreender um conjunto de aspetos relevantes. Primeiramente, a música é um aliado excelente nas transições entre as várias etapas do dia. Na verdade, este recurso é utilizado em diversas ocasiões, oferecendo à criança a previsibilidade da tarefa seguinte e, noutros casos, o conforto e a segurança necessários num determinado momento. Esta descrição permitiu, também, verificar que noutros momentos, como por exemplo, no tempo de espera entre o tempo de higiene pessoal e o almoço, as crianças acabavam por entrar em conflito. Para colmatar esta questão, a mestranda acabou por recorrer a músicas, jogos ou pequenas histórias, possibilitando uma transição mais suave para o momento da refeição, bem como um almoço mais fluído e agradável.

Passando para um contexto diferente, como já referido anteriormente, na transição dos dois anos para os três anos, a instituição juntou as duas salas dos dois anos dando origem a uma única sala de três anos. Assim, tendo em vista a junção das salas A e B, revelou-se necessária uma reestruturação cuidadosa de todo o ambiente educativo, com o intuito de facilitar a transição associada à passagem de ano letivo e à integração numa nova sala. Esta reorganização abrangeu a disposição dos espaços e materiais, a gestão do tempo e a qualidade das interações, para garantir uma adaptação harmoniosa e benéfica para todas as crianças. Perante este desafio, a articulação entre a equipa educativa das salas A e B, bem como com as mestrandas, promoveu uma reflexão contínua e um debate construtivo com vista na promoção de melhores experiências educativas para ambos os grupos.

Durante toda a reestruturação do ambiente, a mestranda esteve sempre envolvida e, com o par pedagógico, acabou por aceitar o desafio de repensar a organização espaço-material. Neste sentido, tendo por base o modelo High/Scope, adotado pela instituição, foram definidas prioridades e linhas orientadoras para maximizar o espaço, tornando-o acessível, confortável e útil tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças. Com o objetivo de as crianças fazerem aquilo que são capazes de realizar, foi considerado o espaço central livre como ponto de partida na definição das áreas. Este aspeto é essencial para a criança localizar a partir de um lugar comum, todas as oportunidades do

espaço e recursos a utilizar, bem como para o adulto conseguir observar facilmente todas as crianças. A partir desta planificação, optou-se por reorganizar e expandir cada área, retirando e acrescentando materiais e elementos, face ao nível de desenvolvimento e às necessidades do grupo. O espaço é flexível e as crianças podem utilizar os vários materiais respetivos a cada área, em espaços diferentes. Ainda assim, as áreas foram claramente definidas, não só espacialmente como também, com materiais de referência de ambas as salas (Post & Hommann, 2003).

O foco da organização do tempo consistiu na criação de oportunidades de exploração livre e autónoma do espaço, dos materiais e a criação de laços mais coesos entre as crianças de ambos os grupos. Durante este período, o adulto, no papel das educadoras, das AAE e até das mestrandas, teve o papel fundamental de facilitador e observador, apoiando as crianças e refletindo sobre as decisões pedagógicas face a um grupo maior, com interações diferentes e necessidades distintas. Assim, foi concedido às crianças, tempo para vivenciarem cada momento, respeitando o seu ritmo individual, sem pressões ou acelerações para cumprimento de determinados objetivos específicos. De forma a tornar esta transição horizontal mais eficaz e mais tranquila, o tempo foi alocado de forma mais flexível. Para tal foram antecipadas e encurtadas outras dinâmicas, permitindo um maior período de tempo para as transições, tornando o momento mais suave. Apesar do aumento do número de crianças, procurou-se manter ao máximo a rotina estabelecida (apêndice A1), uma vez que a previsibilidade é um elemento fundamental no dia a dia das crianças. De referir que, mesmo enfrentando mudanças, foi essencial preservar essa estrutura familiar da rotina, garantindo um ambiente seguro e estável, em que as crianças se sentissem confortáveis e seguras (Szöke, 2016).

As interações entre as crianças foram, sem dúvida, um dos aspetos mais observados e analisados ao longo de toda esta etapa de adaptação. A transição exigiu um acompanhamento atento das dinâmicas entre adultos e crianças, entre as próprias crianças e entre a equipa e as famílias, de forma a garantir um ambiente seguro, acolhedor e propício ao desenvolvimento de relações positivas.

Sob outra perspetiva, a relação entre adultos e crianças manteve-se estável. Em relação às educadoras, as crianças mantinham-se atentas às figuras de referência correspondentes

a cada grupo, mas mantinham contacto com a educadora do grupo oposto. Por sua vez, a relação com as auxiliares foi, ainda, mais espontânea. As crianças estavam habituadas à presença de ambas as auxiliares, principalmente após a partida das educadoras. Além disso, a aceitação da presença das estagiárias foi, de forma surpreendente, bastante serena para o grupo da sala B. Rapidamente, foi possível, estabelecer laços de forma natural, recorrendo a estratégias como a proximidade afetiva, o respeito pelo espaço e tempo de cada criança, a escuta ativa e a participação nas suas brincadeiras.

Por sua vez, a interação entre as crianças revelou-se um processo dinâmico, repleto de desafios e aprendizagens. Por exemplo, as crianças da sala A não mostravam ter grupos definidos, ainda que apresentassem alguns pares como a M.C. e o V. ou o F.P. e o J., que brincavam muitas vezes juntos. Além destes casos, entre os dois grupos é possível destacar a difícil relação do J.M., do grupo da sala B e da C.M. do grupo da sala A. Em momentos de brincadeira entre as duas salas, no exterior, o J.M. mostrava alguma fixação pela C.M., tendo alguma influência no restante grupo. O J.M. acabava por estar sempre atrás da C.M., muitas vezes querendo dar-lhe beijos e, outras vezes, puxando o cabelo da C.M.. A reação da C.M. era de ficar imóvel e gritar, fazendo com que outras crianças tivessem algum receio de brincar com o J.M. e, até, de estar perto desta criança. Este caso foi debatido em equipa educativa, que manteve a convicção de que, através de uma comunicação simples e atenção redobrada, as crianças conseguiriam, aquando da transição para a EPE, coexistir sem estas questões, sendo este um trabalho realizado desde cedo. Por sua vez, as restantes crianças adaptaram-se ao novo ambiente de uma forma muito natural e progressiva, criando laços com facilidade. No caso das crianças com NAS, ambas foram acolhidas pelo outro grupo de uma forma muito natural, levando a mestrandas a refletir, até, que esta junção constituía um momento de crescimento e evolução do ponto de vista social para estas crianças que se mostraram envolvidas e ativamente participativas.

Por fim, a relação com as famílias das crianças do grupo da sala B representou um dos desafios mais significativos desta fase. Como seria de esperar, no início existiu alguma resistência por parte das famílias, que, naturalmente, estranharam a presença das estagiárias e, nem sempre, se sentiram confortáveis na comunicação com as mesmas. No

entanto, ao longo do tempo, foi sendo contruída uma relação baseada na confiança e na comunicação. Pequenos gestos, como a partilha de observações do dia, o esclarecimento de dúvidas e a atenção na escuta ativa das famílias, foram essenciais para estreitar esta relação. Afinal, como referido nas OPC (2024), “[...] este diálogo permite, ainda, que se desenvolvam ações de continuidade entre os contextos de creche e os contextos familiares, promovendo ambientes em que as crianças e as famílias sentem que pertencem” (Marques et al., 2024, p. 83).

Assim, as interações foram, no geral, um elemento central nesta fase de transição. Embora tenham surgido desafios naturais ao longo do percurso, a adaptação foi bem-sucedida, demonstrando a importância de um acompanhamento atento, sensível e flexível às necessidades individuais de cada criança e família.

COZINHA DE LAMA

A proposta pedagógica da cozinha de lama, bem como a que se apresenta posteriormente, surgiu da junção dos dois grupos e dos interesses demonstrados pelas crianças de ambas as salas. A sala de atividades, apesar de ter acesso a um pequeno parque exterior, sem natureza vegetativa, não tem acesso direto e fácil ao restante espaço exterior ajardinado. Ainda assim, e durante esta fase exigente de transição, o recurso aos espaços exteriores foi essencial por se tratar de um grupo alargado de crianças, que se encontrava numa fase de adaptação a novas dinâmicas e, também, por a mestrandia acreditar que o meio natural pode beneficiar a criança nessa mesma adaptação. O espaço de aprendizagem não se resume a quatro paredes e é necessário e proveitoso, recorrer a todos os espaços da instituição e até da comunidade em determinados momentos, uma vez que, como destaca a brochura disponibilizada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) nos Cadernos de Educação de Infância, nº 101, “a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira (White, 2014, p.15).

Além disso, a instituição oferece um espaço, pouco utilizado por esta faixa etária, onde se encontra uma cozinha de lama. Este local é de acesso condicionado e, por isso, o entusiasmo para a realização da atividade, por parte das crianças, foi elevado. Este tipo de

espaços e atividades permite às crianças explorar, criar e interagir com o meio envolvente, desenvolvendo habilidades cognitivas, por exemplo ao entender a noção de causa e efeito aquando do acrescento de água à terra. Permite, ainda desenvolver o estímulo da imaginação, o jogo simbólico, a exploração de diferentes texturas, habilidades de linguagem e comunicação, por exemplo ao narrar as suas ações e até competências socioemocionais, ao trabalhar em equipa na partilha de materiais.

O espaço e os materiais foram organizados de uma maneira acessível e variada para a realização desta atividade. Como se pode observar pela figura 1, a estrutura da cozinha de lama, inclui um pequeno balcão com uma pia e uma torneira de água corrente. Porém, este balcão encontra-se a uma altura elevada para as crianças deste grupo, impelindo a mestranda a acrescentar pequenos bancos de casa de banho para facilitar o acesso à pia. Além disso, a mestranda incluiu materiais de cozinha diversificados como, por exemplo, colheres de pau e de plástico de diferentes tamanhos, espátulas pinças, funis, escorredores, tijelas, pratos, copos, panelas de diferentes tamanhos, frigideiras, pequenas formas de bolo de metal e silicone, tabuleiros e bacias e materiais naturais como, por exemplo, folhas, paus, pedras, pinhas, bugalhos, flores e terra. O espaço foi organizado com o objetivo de permitir a visualização de todos os recursos disponíveis, bem como das oportunidades oferecidas. Ainda assim, no que respeita a organização dos materiais, este é um aspeto com margem para melhoria, uma vez que, os espaços poderiam estar melhor definidos tendo em conta a diversidade de materiais e a quantidade de recursos naturais poderia ser mais abundante.



Figura 1: *Organização dos espaços e materiais*

A dinamização desta atividade exigiu uma organização prévia, não só dos espaços e dos materiais como, também, das próprias crianças. Tratando-se de uma atividade de exploração livre, foi pedido às famílias, com uma semana de antecedência, que trouxessem outra roupa para trocar e calçado adequado. A questão do sujar não foi uma questão problemática para a mestrandia, uma vez que as consequências deste tipo de atividades são positivas e de extrema relevância em vários campos do desenvolvimento das crianças. No entanto, existiu um cuidado de explicar e contextualizar a famílias sobre a realização desta dinâmica, tendo sido, a proposta, recebida com grande acessibilidade pelos mesmos.

No início da atividade, o entusiasmo das crianças foi, automaticamente, evidente. À semelhança da proposta do jogo heurístico de Elinor Goldshmid e com base na escala proposta por Laevers (1994), o envolvimento das crianças foi constantemente muito elevado (Pascal e Bertram, 2009). Algumas crianças mergulharam diretamente e de forma altruísta na mistura da água com a terra, explorando texturas e testando diferentes proporções. Outras optaram por organizar os materiais, separando e comparando diversos recipientes, bem como materiais naturais.

Durante este período, existiram menos conflitos entre os pares, as crianças exploraram por mais tempo e os adultos conseguiram realizar observações mais sustentadas. Importa referir que a mestrandia optou por uma interação menos participativa e mais observadora, mostrando-se disponível para as ouvir e interagir com as mesmas, sempre que necessário. O objetivo foi a criação de um ambiente propício à exploração livre, permitindo que cada criança conduzisse a sua experiência de forma autónoma. Como defende a teoria, “[...] os adultos podem estar à volta, de pé, mas sem atrapalhar” (White, 2014, p.21).

A experiência educativa refletiu-se em brincadeiras simbólicas, nas quais as crianças imitavam o quotidiano, ao cozinhar para a família ou a preparar pratos imaginários. Este comportamento está alinhado com o que a brochura descreve “o processo de fazer misturas, inventando coisas, aproxima os mundos da ciência e da arte pela imaginação de possibilidades” (White, 2014, p.23). Como forma de ilustrar esta situação, é possível recorrer à nota de campo do dia 29 de maio de 2024. Esta relata três exemplos de ações específicas de crianças. Ainda assim, durante a atividade, surgiram, também, ações como

misturar, amassar, peneirar e despejar, que promovem o desenvolvimento da coordenação motora e da percepção sensorial (ver figura 2 e 3).

“(…) a certo momento, o T. estava com um rolo da massa a fazer um bolo, esticava a terra na mesa, enquanto a M.C. preparava uma sopa com muitas coisas (terra, água, folhas, paus e flores) que deixava os olhos bonitos, despejava a sopa de um recipiente para o outro, vezes sem conta (estava a realizar transferências). A C.A, a crianças com NAS, que nem sempre se envolvia nas atividades, mais uma vez, esteve focada e manteve-se apegada por um período longo a uma tijela de plástico e um tabuleiro baixo. A C.A., enchia a tijela e vinha deitar ao tabuleiro, observando atentamente a consequência da sua ação. Sempre que alguma outra criança lhe retirava algum destes dois objetos, a C.A. não conseguia prosseguir com outro material”. (Nota de campo, 29 de maio de 2024).



Figura 3: T. a reproduzir ações do quotidiano como esticar a massa



Figura 2: L. a despejar água para fazer lama

A interação social foi outro aspeto altamente relevante e alvo de reflexão. A partir de uma observação atenta, foi possível reparar em importantes processos de negociação entre pares, no que respeito ao uso de materiais, à partilha de ideias de brincadeiras e descobertas diferentes e em momentos de construção de narrativas conjuntas.

Apesar da postura observadora do adulto enunciada acima, a mestrandia optou, em alguns casos, por estimular o desenvolvimento da linguagem, nomeando objetos, cores,

tamanhos, incentivando a expressão verbal das crianças. Neste sentido, acabou por utilizar questões mais abertas como “o que estás a preparar”, bem como optou por uma estimulação mais precisa como, por exemplo “qual é o material maior?”, promovendo a reflexão e o raciocínio. Também foi importante comunicar com os restantes adultos da instituição sobre o valor educativo desta proposta, destacando a sua relevância nesta fase específica do desenvolvimento do grupo.

Com base numa análise criteriosa e utilizando a Escala de Envolvimento e Bem-Estar proposta por Laevers (1994), foi possível registar os dados referentes exclusivamente às crianças do grupo da sala A, apresentados no apêndice A2. Através desta observação centrada na criança, a mestranda constatou que as crianças se situam predominantemente entre os níveis quatro e cinco da escala. De modo geral, demonstram um elevado nível de envolvimento durante grande parte do tempo, com algumas distrações ocasionais, das quais rapidamente recuperam o foco. Além disso, algumas crianças revelaram capacidades notáveis de concentração, criatividade, complexidade energia e persistência, permitindo à mestranda atribuir-lhes o nível cinco da escala (Bertram & Pascal, 2009).

Por fim, a higiene após a atividade foi um momento de aprendizagem coletiva. Algumas crianças participaram na limpeza dos utensílios, com esfregões, compreendendo a importância da manutenção dos materiais para uso futuro. Não obstante, o momento de higiene pessoal mostrou ser bastante exigente. As crianças exploraram muito e as casas de banho encontravam-se mais longe do que seria desejável, não tendo acesso a banheira, recurso útil em alguns casos. Este é um aspeto que devia ter sido previsto pela mestranda, bem como a acomodação prévia das mudanças das crianças mais perto do espaço da atividade.

Esta experiência reforçou a convicção da mestranda sobre a importância do ambiente exterior na educação de infância. Mesmo com recursos simples, é possível criar momentos ricos de exploração, criatividade e descoberta. Além disso, a mestranda entendeu o valor do papel do adulto enquanto mediador e incentivador de aprendizagem. Observar atentamente, intervir de forma cuidadosa e oferecer oportunidades significativas são aspetos fundamentais para apoiar a iniciativa da criança. A cozinha de lama revelou-se

assim, uma atividade completa, integrando dimensões sensoriais, cognitivas, sociais e emocionais, passado por todas as áreas de experiência e aprendizagem definidas nas OPC (Marques et al., 2024).

“A CASA DA MOSCA FOSCA”, DE EVA MEJUTO

À semelhança da proposta pedagógica anterior, a que se segue partiu do interesse demonstrado pelas crianças. O livro “A casa da mosca fosca”, de Eva Mejuto despertou grande entusiasmo durante um momento de “hora do conto”, na semana anterior. Esta obra apresenta uma narrativa cativante e repetitiva, repleta de personagens e sonoridades envolventes, promovendo a atenção e participação ativa das crianças.

A ideia de revisitar a história surgiu de forma natural, a partir da constatação das potencialidades educativas, decorrentes desta leitura. Neste sentido, a mestranda preparou uma sequência de ações que resultou bem no grupo de crianças em questão. Todavia, este regresso à história exigiu outro tipo de abordagem. Na primeira leitura, o grupo, recém-formado pela junção dos dois grupos de dois anos, acabou por dispersar várias vezes, tornando difícil manter a atenção. Assim, aquando da segunda leitura, a mestranda recorreu a algumas estratégias que considerou eficazes nesta situação.

Por se tratar de um grupo grande, a mestranda optou por apresentar o livro não só em formato físico, como também através de uma projeção. Esta estratégia permitiu às crianças a visualização da história de uma forma mais fácil. Por sua vez, para atrair a sua atenção, recorreu ao Xico dos livros, um fantoche construído a partir de uma meia. Este recurso tornou o momento mais interativo e lúdico e ambas as estratégias revelaram-se eficazes pois captaram a atenção do grupo e estimularam a participação ativa, reforçando a importância do reconto na consolidação da história.

Após a leitura da história, a atividade seguiu um caminho diferente. Inspirados pelo bolo de framboesas mencionado na história, a mestranda planeou uma visita ao supermercado para que as crianças pudessem comprar os ingredientes necessários. Seguindo princípios éticos e pedagógicos, esta saída foi autorizada pelos EE e cuidadosamente preparada, relembrado previamente as regras de segurança na estrada.

Acompanhadas por seis adultos, devidamente identificados com coletes refletivos, as crianças seguiram organizadas em pares que se juntavam em pequenos grupos, garantido um acompanhamento próximo, cerca de duas a quatro crianças por adulto. A comunidade envolvente, como afirmado no capítulo anterior, é majoritariamente industrial. Independentemente disso, o próprio trajeto até ao supermercado foi um momento de grande aprendizagem, e as crianças mostraram-se muito atentas ao que as rodeava. Além disso, saudaram as pessoas na rua e até exploraram elementos naturais. Tendo em conta este último aspeto, destaco o seguinte diálogo presente na nota de campo do dia 21 de maio de 2024.

“(...) “As crianças encontraram um dente-de-leão, o que fez o V. pedir - Olha M.C., bufa! A M.C. pareceu surpresa, mas mal viu a consequência de soprar, quis logo experimentar, chamando também - V, olha! Satisfeita com a dinâmica gerada, perguntei ao V. quem lhe tinha ensinado a fazer isto, ao que responde que foi a mãe no parque. Acrescenta que se encostar o nariz faz comichão” (Nota de campo, 21 de maio de 2024).

No supermercado (ver figura 4), foram recebidas com simpatia pela comunidade, que interagiu com elas e demonstrou curiosidade sobre a atividade. Algumas crianças revelaram familiaridade com este tipo de rotina, relacionando os produtos expostos com o que consomem em casa e comparando diferentes embalagens. Realizaram a contagem de iogurtes e de caixas de framboesas e, no geral, esta experiência proporcionou-lhes aprendizagens significativas sobre hábitos de consumo e observação do meio envolvente.



Figura 4: Visita ao supermercado

Após esta saída, as crianças foram divididas em dois grupos, dado que, neste dia, o número de presenças era menor. Cada grupo teve a oportunidade de preparar a receita do bolo, promovendo não só noções matemáticas relativas a quantidades, bem como a coordenação motora, a colaboração, a partilha de objetos e a experimentação de novas texturas e sabores. Este último aspeto diz respeito à prova de framboesas, do limão e do iogurte natural, expressando as suas preferências e sensações. Durante a preparação, cada criança desempenhou uma tarefa, seguindo um ritmo harmonioso e sem dificuldade na partilha de responsabilidades.

A atividade culinária, além de reforçar a ligação com a história, proporcionou momentos de descoberta, experimentação e autonomia. No final, a experiência foi vivenciada com grande satisfação, permitindo às crianças saborear o resultado do seu próprio trabalho. Além disso, fortaleceu a autonomia, a cooperação e o prazer pela descoberta, consolidando esta oportunidade como um momento significativo no percurso do grupo.

Esta sequência de atividades demonstrou como uma história pode transcender o momento de leitura e transformar-se numa experiência rica e multidimensional. A exploração envolveu diferentes ambientes, desde o espaço exterior do supermercado, à cozinha e à sala de atividades, promovendo aprendizagens variadas, desde a educação alimentar até à socialização e à linguagem matemática.

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A transição entre ciclos educativos, particularmente entre a EPE e o 1º CEB tem, em contexto educativo atual, emergido como uma temática de crescente interesse e relevância. Este processo, apesar de natural, é frequentemente marcado por desafios significativos que afetam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. As atividades e momentos do dia foram organizadas segundo o modelo de planificação presente no anexo B e especificadas por semana no apêndice C2.

A escola onde a mestranda realizou o estágio de formação profissional oferece, em exclusivo, as valências de educação em creche e em EPE, não incluindo continuidade para

o 1.º CEB. O grupo acompanhado durante este período é composto por 21 crianças de cinco anos, a maioria das quais enfrentará, em breve, a transição para o próximo ciclo educativo. Este momento de passagem marca uma nova etapa no percurso escolar, podendo causar um grande impacto no desenvolvimento posterior das crianças, pelo que merece uma atenção cuidadosa.

Aliado a este facto, em conversas com a educadora, esta confidenciou à mestranda que as próprias famílias mostravam alguma preocupação em relação a esta etapa, bem como uma grande vontade em apoiar as crianças neste fase relevante que se avizinha. Estes momentos de comunicação constituíram etapas essenciais ao longo de todo o processo educativo. Assim, numa fase inicial, a mestranda e o par pedagógico sentiram a necessidade de entender melhor o grupo de crianças e realizaram uma tabela de observação indireta (apêndice B1) que lhes permitiu uma maior adequação das práticas. As questões desta tabela foram esclarecidas pela educadora cooperante e dizem respeito ao grupo de crianças, à organização espaço-material e à forma como é estabelecido o contacto com as famílias e com a comunidade envolvente.

Neste cenário, a compreensão da problemática da interação entre os diversos atores educativos e a comunidade e o modo como pode promover uma transição mais positiva entre estas duas etapas exige um estudo mais aprofundado. Para isso, a Unidade Curricular de Investigação em Educação, lecionada no 1º semestre do 2º ano do Mestrado em EPE, garantiu uma prática mais significativa, baseada na MIA, através da qual a mestranda orientou a sua investigação, bem como a sua prática.

Assim, este subcapítulo visa descrever e refletir sobre as práticas realizadas que envolveram a escola, a família e a comunidade numa participação ativa e em conjunto com o objetivo de facilitar as transições e garantir o bem-estar das crianças.

MÃE/PAI, VOU PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A transição vertical da EPE para o 1º CEB, representa um momento de grande relevância para as crianças que, caracteristicamente, anseiam por novas fases e novos desafios. Perante a aproximação desta fase de transição, o grupo mostra um grande entusiasmo em relação à ideia de estarem a crescer, assumindo com orgulho pequenas responsabilidades

e imitando rotinas do quotidiano dos mais velhos. Neste sentido, a passagem para o 1º CEB surge como um marco importante, carregado de expectativas e simbolizando um crescimento reconhecido pelas crianças e pelos adultos que as acompanham.

Perante este cenário, que embarca tantas emoções, muitas crianças encaram esta transição com exaltação, ansiosas por novas aprendizagens e motivadas diante de novos desafios como, por exemplo, a realização de trabalhos de casa. Isto revela-se, uma vez que as crianças veem a participação nesta realidade como uma conquista que os aproxima dos irmãos mais velhos ou de outras figuras de referência que as inspiram através do exemplo. Ainda assim, este entusiasmo pode coexistir com algumas inseguranças, tornando essencial que os adultos responsáveis as acompanhem neste processo de adaptação, antecipando possíveis situações e mostrando-se disponíveis para as acolher sempre que necessário. Na verdade, esta fase, como referido no primeiro capítulo deste RE, envolve alterações em diferentes dimensões da vida da criança. Esta passa a ter uma nova identidade como aluno, estando exposta a novos desafios tanto relacionais, como cognitivos e até de adaptação à rotina escolar e de ajuste da rotina familiar (Formosinho et al., 2016).

A escola, enquanto instituição educativa, tem a obrigação de participar nesta transição, tornando esta etapa mais suave. Para isso, e partindo do interesse do grupo pela temática, a mestrandia preparou um conjunto de iniciativas com vista ao alcance dos objetivos definidos no capítulo anterior.

Neste sentido, apesar da temática já fazer parte das conversas em contexto com e entre as crianças, foi abordado e aprofundado de forma natural e gradual. O ponto de partida foi a recolha das perspetivas das crianças que se mostraram conscientes da realidade que se avizinha. Esta conversa foi complementada com uma atividade de motivação que se revelou essencial na promoção de um ambiente confortável e seguro para as crianças, tentando minimizar o impacto face a possíveis inseguranças existentes.

Neste caso, a atividade realizada de caça ao tesouro, no espaço exterior da instituição, foi recebida com grande alegria pelo grupo, que foi dividido em pequenos grupos de quatro crianças cada. A organização dos grupos não teve uma preparação antecipada, uma vez que este conjunto de crianças trabalha bem em equipa. À saída da sala foram distribuídas

pistas que levava cada grupo ao encontro do tesouro que deveria ser procurado. Durante esta proposta, as crianças mostraram-se disponíveis a ajudar os amigos e colegas a encontrar um pequeno *crachá* que, de um lado, tinha a imagem da criança correspondente, e do outro um material relativo ao 1º CEB. Com base na Escala de Envolvimento e Bem-Estar, de Laevers (1994, citado por Bertram & Pascal, 2009), é possível apontar o nível quatro e cinco de envolvimento, sendo que apesar de mostrarem grande vontade na realização desta proposta, as crianças mostraram alguma dificuldade de orientação espacial (Bertram & Pascal, 2009). Para colmatar esta dificuldade, a mestranda acabou por, após algum tempo de exploração, recorrer a dicas como “está quente/está frio” ou “mais para a esquerda/mais para a direita”, auxiliando as crianças a encontrar o tesouro. Não obstante, foi possível perceber que, para algumas crianças a noção de lateralidade não está, ainda, bem consolidada.

Aquando da finalização desta primeira proposta as crianças, em grande grupo, expuseram individualmente as suas conceções sobre os materiais escolares que lhes tinham sido atribuídos. Todas as crianças tiveram a oportunidade de participar e mostraram utilizar parte dos materiais na própria sala de atividades e/ou viram alguém a utilizar.

No seguimento desta atividade, a mestranda acabou por ir de encontro à vontade de uma criança que, no diário, instrumento de pilotagem de MEM implementado pelo par pedagógico, afirmou que gostaria de realizar um passeio ao lado da escola. Neste sentido, a mestranda optou por realizar um pequeno passeio à volta da escola, onde fez uma paragem para realizar a atividade entre a escola de EPE e a escola que viria a cooperar com a sala onde a mestranda estagiou. Tendo em conta os princípios éticos, foi devidamente autorizada a participação e saída das crianças da escola, bem como relembradas as regras de saída ao exterior e da estrada.

Durante esta segunda dinâmica, as crianças foram convidadas a partilhar a emoção que sentiam em relação a esta transição. Esta partilha de sentimentos foi de encontro ao tema desenvolvido, durante este ano letivo, em toda a instituição. As crianças mostraram-se familiarizadas com a temática das emoções, sendo possível destacar que praticamente todas se mostraram felizes e curiosas. Ainda assim, através da nota de campo do dia 11

de novembro de 2024, podemos entender a participação de três crianças que não se mostraram tão entusiasmadas.

“Apenas três crianças mostraram menos vontade de ir para o 1º ciclo. A M.F. afirmou que sentia vergonha. Na verdade, por aquilo que tenho observado, o facto de não conseguir estar o tempo exigido sentada sem dispersar é alvo de algumas chamadas de atenção por parte da educadora, bem como das crianças e dos pais. A própria criança está consciente de que é uma dificuldade para ela, afirmando que não quer ficar sentada e que não sabe se vai conhecer os outros meninos da escola, não querendo ir sozinha. Por sua vez, em conversa após a dinâmica com o S. (a criança mais velha da sala), este afirmou que não queria ir porque o irmão, de dois anos, ia ficar sozinho e que este precisava dele. Além destas duas crianças, a M. também mostrou algum receio, utilizando a palavra “medo” por ter de falar com outras crianças e adultos.” (Nota de campo, 11 de novembro).

Esta dinâmica culminou na construção conjunta de um cartaz, onde cada criança colou o seu *crachá*, e escreveu a palavra correspondente à emoção que sentia perante esta transição (apêndice B2).

A escrita foi algo muito presente durante este período de estágio uma vez que as crianças mostraram grande iniciativa e vontade em aprender sobre letras e palavras. Aliás, a escrita foi incluída num trabalho de projeto realizado pela M.R., que referiu no diário o gosto por saber escrever o seu nome todo. É possível perceber melhor sobre este projeto, através da documentação pedagógica presente no apêndice B3. Voltando à temática da escrita, a vontade demonstrada foi atendida noutras atividades desenvolvidas, bem como na área das letras e números, cujos materiais se encontram discriminados no capítulo anterior. De acordo com as OCEPE, a abordagem à escrita na infância deve ser promovida de forma lúdica e significativa, respeitando o desenvolvimento individual de cada criança. Um dos primeiros marcos neste processo é a escrita do próprio nome, que representa não só um reconhecimento da identidade, mas também um primeiro contacto consciente com o sistema de escrita. Através desta prática, as crianças começam a desenvolver a consciência de palavra, percebendo que a linguagem falada pode ser representada graficamente. Progressivamente, tornam-se capazes de distinguir letras, palavras e frases,

compreendendo que cada elemento tem um papel específico na construção do significado. Além disso, a exploração das sílabas e dos sons das palavras contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, uma competência essencial para futuras aprendizagens na leitura e na escrita. Assim, ao proporcionar experiências ricas e diversificadas, que envolvem a leitura, a exploração de materiais escritos e a escrita emergente, o pré-escolar desempenha um papel fundamental na construção de bases, garantindo uma transição mais segura e confiante para o 1.º ciclo do ensino básico (Silva et al., 2016).

Focando nas famílias, estas estiveram sempre envolvidas em todas as etapas, ao longo deste período de formação. Importa referir que foi um aspeto muito acautelado pela mestranda que, desde o primeiro momento, estabeleceu uma relação de parceria, através de, por exemplo elementos como: um cartão de apresentação (apêndice B4) ou até um pequeno questionário que pretendia conhecer melhor cada criança e as suas famílias (apêndice B5). Além disso, foi realizada uma conversa aberta em que participaram onze encarregados de educação (apêndice B6).

Esta conversa foi preparada e os pais mostraram-se bastante interventivos e preocupados com a etapa que se avizinha. A mestranda preparou cuidadosamente um conjunto de questões orientadoras para o caso de ser necessário motivar a conversa. No entanto, tais não foram necessárias. Parte da conversa foi partilhada com a professora, com quem a mestranda estabeleceu parceria, e que estará no 1.º ano da escola do 1º ciclo do ensino básico que se encontra separada da instituição por um muro. Através desta participação, muitos pais esclareceram as suas dúvidas que são possíveis rever no apêndice B6. Durante esta conversa foi distribuído um *flyer* informativo (apêndice B7) realizado pela mestranda, no qual a mesma tenciona sensibilizar para a temática e informar de uma forma simples e eficiente as famílias das crianças. Este e outras concretizações levaram à construção de um mural com o título “Mãe/Pai, vou para o 1.º ciclo”, onde todas as informações e partilhas foram partilhadas (apêndice B8).

PARCERIA ESCOLA-COMUNIDADE

A tarefa de educar transcende a escola, exigindo a colaboração entre escola, família e comunidade (Silva & Santana, 2016; Pereira, 2022). Esta tríade constitui a base do

desenvolvimento integral do indivíduo, impactando, diariamente, na sua formação pessoal, social e académica (Sousa & Sarmento, 2010). Quando a comunidade é integrada no processo educativo, criam-se oportunidades mais ricas de aprendizagem, permitindo que as crianças estabeleçam conexões entre o que vivenciam na escola e no mundo à sua volta.

A mestranda, no contexto do trabalho desenvolvido refletiu, continuamente, sobre a importância da comunidade como estratégia facilitadora da transição das crianças de EPE para o 1.º CEB, promovendo um processo mais natural e significativo. Tal como a localização do contexto de estágio de educação em creche, também este se localiza numa zona predominantemente industrial. Ainda assim, foi possível a criação de uma parceria com a escola do 1.º CEB que fica ao lado da instituição cooperante. Esta escola não tem apenas a valência de 1.º CEB, mas acolhe também uma sala heterogénea de crianças de EPE. Esta sala é composta por 12 crianças de cinco anos e oito crianças de três e quatro anos. O facto de ter um elevado número de crianças a realizar esta última fase do percurso em EPE deu sentido a esta parceria que foi recebida com grande entusiasmo pela educadora. Assim, esta parceria englobou, além das crianças da sala azul, as crianças de EPE da escola parceira e as crianças do 4.º ano do 1.º CEB.

Na conversa aberta com as famílias, referida anteriormente, uma das questões realizadas pela professora que ficará titular da turma do 1.º ano da escola parceira no próximo ano letivo, foi para que escola é que os pais presentes estão a pensar transitar as crianças. Em resposta, alguns colocaram a hipótese de ser a escola da parceria, mas outra grande parte ainda não tomara essa decisão. Contudo, numa fase final do estágio foi enviado um cartão para sondar as possibilidades de escolas das crianças e se esta dinâmica de parceria surtiu alguma influência (apêndice B9). Apesar dos poucos resultados obtidos, no caso sete respostas, todas elas mencionavam a escola parceira como uma hipótese.

A comunicação entre a mestranda e a escola, que poderá vir a receber algumas crianças do grupo da sala azul, foi constante e bem planeada, tendo em conta os objetivos e as necessidades das duas instituições. Neste sentido, é possível descrever dois momentos desta parceria que, certamente, irá continuar no futuro.

- **TROCA DE CARTAS**

Durante o período de estágio, foram implementadas diversas iniciativas com o objetivo de promover uma transição mais suave entre a EPE e o 1º CEB. Uma das estratégias desenvolvidas consistiu na troca de cartas entre as crianças das duas instituições. Esta dinâmica tem em vista a promoção de uma relação mais estreita com a comunidade envolvente, bem como o desenvolvimento de capacidades comunicativas e sociais essenciais para as crianças que, em breve, enfrentarão novos desafios.

Em conversas em grande grupo, foi possível compreender quais as atividades que gostariam de realizar e que despertariam o seu interesse para explorar a melhor esta nova etapa. Espontaneamente, expressaram o seu desejo em visitar uma escola do 1º CEB. Este interesse pode estar relacionado com o facto de algumas crianças terem irmãos ou primos mais velhos já inseridos nesse contexto, além da sua natural curiosidade sobre o que as espera.

A mestrandia iniciou o momento questionando as crianças acerca das diferentes formas de comunicação. Esta conversa, descrita no apêndice B10, mostra a capacidade argumentativa das crianças do grupo, bem como a vontade em procurar a melhor solução para o problema levantado: de que forma podemos comunicar com a outra escola. As crianças sugeriram diferentes meios, incluindo telefonemas, mensagens escritas, cartas e até encontros presenciais no recreio ou em eventos sociais.

Durante a discussão, surgiram argumentos a favor e contra cada estratégia. Parte das crianças destacou a rapidez e a praticidade do telefonema, enquanto outras valorizavam a escrita de cartas como uma forma mais estruturada e acessível, especialmente tendo em conta que nem todos possuíam telefone. Ainda assim, foram surgindo contra-argumentos que mencionaram a possibilidade de utilização de *tablets* ou outras tecnologias. A utilização das tecnologias constituiu, assim, um tema de reflexão pertinente. Apesar da sala não dispor de uma zona de computadores, como é habitual em algumas salas de educação em creche e EPE, verificou-se, através das conversas estabelecidas, que muitas crianças têm contacto regular com dispositivos tecnológicos em casa, sobretudo para visualização de vídeos, jogos e comunicação por videochamada. Esta constatação levantou

questões importantes para a reflexão da mestrandas, uma vez que, apesar do evidente interesse e curiosidade das crianças pelo manuseamento de tecnologias, foi também evidente que muitas delas têm acesso a conteúdos pouco pedagógicos e utilizam estes dispositivos maioritariamente como forma de entretenimento passivo. Assim, tornou-se necessário orientar a conversa com o grupo no sentido de explorar alternativas mais educativas e criativas para a utilização das tecnologias, promovendo uma reflexão crítica sobre os seus usos e potencialidades. Importa referir, por fim, que o uso das tecnologias pode ser um excelente recurso, mas é relevante ter em conta as necessidades e os interesses do grupo, tentando maximizar e aproveitar as potencialidades de cada criança.

No final da conversa, a decisão recaiu sobre o envio de cartas. Tendo em conta o interesse pela leitura e pela escrita, mencionado anteriormente, esta dinâmica mostrou ser relevante para a promoção da capacidade de expressão criativa, o sentido de pertença à comunidade escolar, bem como competências socioemocionais, nomeadamente a empatia, a confiança e a autonomia. Desta forma, esta proposta, teve como principal objetivo estabelecer um primeiro contacto positivo e afetivo entre as crianças de EPE e do 1º CEB, contribuindo para a redução da ansiedade associada à transição e para o fortalecimento do sentido de acolhimento e de continuidade. Assim, concluíram que enviar desenhos seria uma excelente forma de comunicação, uma vez que ainda não sabiam escrever todas as palavras. Não obstante, a vontade por aprender a escrever, motivou as crianças a escrever uma carta (figura 5). Para isso, em grande grupo, decidiram o que queriam dizer na carta, por exemplo, cumprimentar, perguntar se podiam visitar a escola e desejar um feliz Natal. Além disso, manifestaram interesse em incluir fotografias, tornando a troca mais pessoal e significativa.

A escrita da carta foi realizada segundo a seguinte estratégia: a mestrandas construiu, em conjunto com as crianças, a carta, tendo o texto sido escrito em letras à máquina em maiúsculas. De seguida, durante um momento de escolha livre, as crianças escreveram a carta à vez. Cada criança escreveu uma ou duas palavras, reconhecendo letras, sílabas e mostrando grande vontade e orgulho na realização da tarefa. Como é possível observar pela figura 5, as crianças optaram por utilizar uma caneta azul, por se tratar da sala azul e foram utilizadas estratégias como as setas para separar as palavras. Além disso, enquanto

uma criança escreveu as letras, outra riscava a letra e nomeava. Este trabalho de equipa foi essencial para a conclusão da proposta.

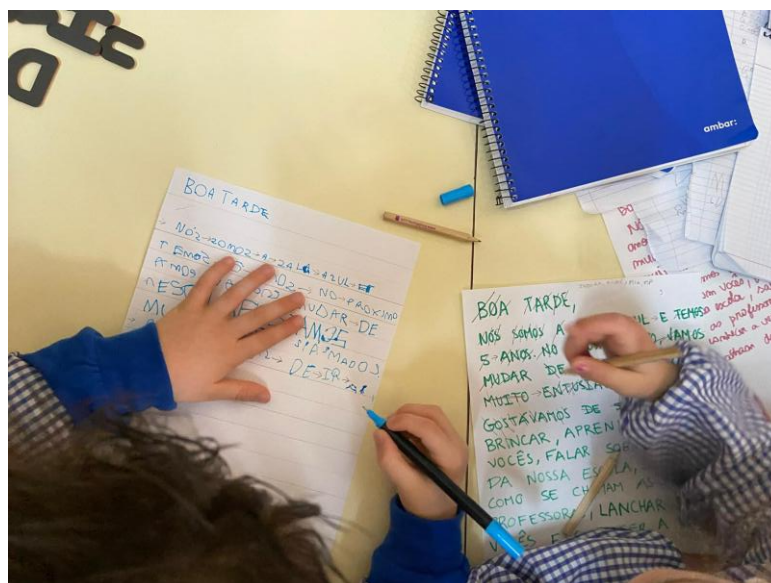


Figura 5: Escrita da carta

Na sequência desta dinâmica, foi discutida a construção de marcos do correio e os materiais adequados para essa tarefa. As crianças sugeriram diferentes opções, como metal, madeira, papel, tijolos, ferro e vidro. Durante a análise das possibilidades, chegaram a diferentes conclusões, tais como, o papel poder ser danificado pela chuva, os tijolos exigirem cimento, e o ferro não ser viável. A discussão resultou numa votação entre a madeira e o vidro. A ideia do vidro surgiu e foi possível a partir da intervenção da educadora cooperante, que mencionou a possibilidade de reutilizar floreiras disponíveis em sua casa. A votação culminou na utilização do vidro como material principal para os marcos do correio.

A pintura dos marcos do correio foi um momento de grandes aprendizagens (figura 6). Um dos aspetos mais relevantes foi a mistura de cores que resultavam noutra cor. As crianças decoraram os dois marcos livremente e entregaram o marco à outra escola junto com a carta e com uma fotografia do grupo.



Figura 6: *Pintura dos marcos de correio*

A resposta não tardou e, junto a uma carta que demonstrava um carinho enorme por os receber, cada criança de EPE e do 4º ano do 1º CEB enviou um desenho para as crianças da sala azul, que receberam as ilustrações com grande entusiasmo. Esta troca reforçou a importância da comunicação visual como forma de expressão e inclusão, permitindo que todas as crianças participassem. Além disso, a iniciativa fortaleceu os laços entre as crianças, estimulando a empatia e a colaboração entre os grupos.

- **Visita à escola do primeiro ciclo do ensino básico**

A visita à escola foi um momento muito aguardado pelo grupo, tendo sido uma oportunidade única de estreitamento de laços com o ambiente escolar circundante e vivência de novas experiências de socialização. A interação com outras crianças e o contacto com um espaço escolar diferente são etapas importantes para o desenvolvimento das crianças, já que a educação em creche e a EPE podem representar um dos primeiros momentos de socialização formal (Silva et al., 2016). Estas experiências ajudam a preparar as crianças para as transições que enfrentarão, como a passagem para o 1º CEB, fortalecendo a sua adaptação a novos contextos.

A visita foi cuidadosamente planeada, em colaboração com a professora do 1.º CEB, que auxiliou a mestranda na definição dos objetivos e a entender quais os aspetos mais importantes a ter em conta na perspetiva de quem recebe as crianças no 1.º ano do 1.º CEB. As principais intenções passaram por proporcionar às crianças a oportunidade de conhecerem as instalações da escola, interagirem com crianças mais velhas e terem uma visão geral do ambiente escolar que as acolherá em breve. Esta oportunidade contribui para uma transição mais suave, além de permitir que as crianças construam progressivamente uma ideia do que esperar na nova fase.

Aquando da comunicação desta proposta às famílias, uma das perguntas dirigidas à mestranda disse respeito ao facto de esta visita levar as crianças a criarem laços com as crianças desta escola, influenciando a sua vontade de pertencer à mesma. Por outro lado, caso este desejo não se viesse a realizar, por diferentes motivos, a criança poderia ficar sensível ao facto de não lhe ter sido concedido o desejo de ficar na escola que visitou. Em resposta a esta questão, a mestranda tentou refletir com esta família sobre o cerne da questão que a leva a pensar nesta proposta. O objetivo seria então ampliar os horizontes da criança e proporcionar um contacto antecipado com uma realidade diferente da que estão habituadas. Isto levou à reflexão acerca da necessidade de as crianças terem em si a segurança de saberem o que vai acontecer e o que podem esperar. Esta previsibilidade oferece-lhes o sentimento de segurança e bem-estar essencial em qualquer momento de transição.

Importa ressaltar que, embora todas as crianças tenham participado na atividade, nem todas vão ingressar no 1.º ano do 1.º CEB. Isto deve-se ao facto das crianças se encontrarem em regime condicional, ou seja, terem nascido a partir do mês de setembro, como, também, face a esta característica tratar-se de uma decisão familiar em comunicação com a equipa educativa que acompanha a criança. Ainda assim, durante todo este trabalho foi acautelado com sensibilidade estas crianças, que sempre se mantiveram conscientes de que esta realidade não era a sua naquele momento, mas que um dia essa etapa iria chegar. Para contextualizar, a mestranda realizou um gráfico circular com o número de crianças nascidas antes de setembro que transitam para o 1.º CEB, o número de crianças condicionais que vão ingressar no 1.º CEB e o número de crianças condicionais que não vão ingressar no 1.º CEB, presente no apêndice B11.

Na chegada à escola, as crianças foram acolhidas na sala do 4.º ano do 1º CEB. Inicialmente, as crianças tiveram a oportunidade de observar uma aula, e essa experiência foi bastante enriquecedora. As crianças mantiveram-se atentas e curiosas, absorvendo tudo ao seu redor, em silêncio. Este comportamento reflete o quão impactante foi o momento. A seguir, cada criança teve a oportunidade de escrever o seu nome no quadro interativo. As tecnologias são muito atrativas e proporcionam uma interação prática com o ambiente escolar. Após esta atividade, as crianças foram convidadas a se sentar nos lugares das crianças mais velhas, que, por sua vez, estavam de pé, demonstrando grande cuidado e gentileza ao recebê-las. Este gesto de acolhimento e respeito foi um dos pontos mais marcantes da visita, pois reflete a cultura de apoio e colaboração que transmite segurança às crianças. Em jeito de exemplo é possível observar pela figura 7, as crianças a descer acompanhadas pelos colegas mais velhos, um momento que deixou marcas nas crianças que, na carta de agradecimento que realizaram, mostraram o desejo de escrever o nome de quem os acompanhou.



Figura 7: *Crianças da sala azul com o seu par*

As crianças levaram consigo o lanche, preparado em casa. Esta decisão, apesar de não ser habitual para as crianças, foi ponderada pela mestrandia por ser um momento de partilha realizada pela instituição do 1º CEB. Este momento de refeição, permitiu que as crianças socializassem ainda mais com a criança que as acolheu e com o restante grupo. Após o lanche, o grupo seguiu para o recreio, onde puderam brincar e explorar ainda mais a escola.

A visita seguiu com a exploração de outros espaços da instituição, incluindo a sala de EPE, que se mostrou bastante diferente das instalações que o grupo conhece. Nesse ambiente, as crianças tiveram a oportunidade de assistir à apresentação de um projeto desenvolvido

pelas crianças do grupo sobre a poluição do Rio Lima. O projeto despertou grande interesse nas crianças, que se mostraram muito atentas e participativas. Esta visita constituiu, também, um importante momento de reflexão, uma vez que, de facto, tendo por base o que afirma Vasconcelos et al. (2012), é possível reparar nas diferenças entre uma sala incluída num ambiente de creche e EPE e num contexto de EPE e 1.º ciclo, revelando potencialidades e desafios em ambas as realidades.

Através deste contacto, as crianças compararam os espaços e demonstraram vontade por lá ficar. Uma das características é demonstrada pela figura 8, onde as crianças da sala azul observam a sua escola através do muro que as separa. Esta imagem de referência pode ser um ponto a favor da transição para esta escola e ressalta a importância de antecipar experiências e, assim, promover uma transição mais suave.



Figura 8: *Crianças a observar a sua escola de EPE*

No final da visita, as crianças despediram-se com entusiasmo e gratidão. Como forma de reconhecer esta receção, decidiram em grupo enviar uma carta à sala do 4º ano. Esta atividade reforça a importância da interação entre diferentes idades e promove um sentimento de reciprocidade e carinho. As crianças demonstraram um alto nível de motivação e envolvimento durante todo o processo, o que evidencia o impacto positivo destas experiências na formação social e afetiva.

A visita à escola foi não apenas enriquecedora para as crianças como, também, teve um grande valor na formação da mestrandanda pois, enquanto futura profissional, este tipo de atividade permitiu a reflexão sobre a relevância de proporcionar experiências

significativas para as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Constituiu uma oportunidade prática de aplicação e vivência de alguns dos princípios que defende. O trabalho em parceria, na definição de objetivos e na concretização de uma experiência valiosa para todos fez a mestrande pensar sobre a importância do trabalho em equipa.

Concluindo, no âmbito da exploração sobre a transição entre a EPE e o 1.º CEB, a análise das respostas da educadora cooperante e da professora do 1.º CEB a um pequeno questionário realizado pela mestrande ajudam a compreender os desafios e as potencialidades deste processo.

A educadora destacou a importância de criar rotinas estáveis, promover a autonomia das crianças e aumentar gradualmente as exigências relacionadas com a concentração e a organização. Este esforço visa preparar as crianças para o ambiente mais estruturado do primeiro ciclo. Além disso, a educadora sublinhou o papel essencial das competências sociais e emocionais, como a capacidade de gerir emoções, trabalhar em grupo e comunicar de forma eficaz. Segundo a mesma, estas são competências fundamentais para uma transição bem-sucedida.

Por outro lado, a professora do 1.º CEB apontou que as maiores dificuldades que consegue destacar estão relacionadas com a adaptação ao novo espaço e às demandas de concentração prolongada. No entanto, a mesma identificou características positivas, como a curiosidade e a capacidade de adaptação que facilitam o processo. Além disso, a professora destacou a relevância de uma colaboração estreita entre a escola, a família e a comunidade para promover um ambiente de transição acolhedor e de apoio.

Ambas as perspetivas convergem na importância de um trabalho colaborativo entre os diferentes atores educativos. A educadora defende o envolvimento das famílias através de reuniões individuais e a partilha de rotinas escolares, enquanto a professora sublinha o valor da interação entre a EPE e o 1.º CEB para reduzir ansiedades das crianças e alinhar expectativas.

A construção deste percurso formativo permitiu evidenciar a importância de práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e colaborativas na promoção de experiências significativas para as crianças. Ao longo dos estágios, foi possível aprofundar a compreensão sobre o papel da profissional de educação como mediadora de aprendizagens, promotora de vínculos e construtora de pontes entre contextos, tempos e atores educativos. A planificação cuidada, a escuta ativa das crianças, a articulação com as famílias e a colaboração entre educadoras e professora de diferentes ciclos mostraram-se fundamentais na criação de ambientes educativos seguros, afetivos e desafiantes, capazes de apoiar o desenvolvimento global da criança e facilitar processos de transição mais humanos e respeitadores dos seus ritmos.

Este percurso foi também marcado por um exercício contínuo de observação, análise e transformação da prática, com base numa postura investigativa e comprometida com os princípios da Educação de Infância. A intencionalidade das propostas, o respeito pelas vozes e expressões das crianças e o cuidado com os contextos de aprendizagem revelaram-se pilares centrais no desenvolvimento de uma prática pedagógica sustentada, ética e sensível. Assim, este capítulo não só reflete o crescimento profissional e pessoal da mestranda, como também sublinha o valor da ação educativa partilhada e consciente, orientada por uma visão de educação como processo contínuo de construção, relação e transformação.

CONCLUSÃO

Terminada esta importante etapa do percurso formativo da mestranda do Mestrado em Educação Pré-Escolar, este RE representa o culminar de um trabalho profundamente vivido, refletido e construído em diálogo com a teoria, a prática e a ética profissional. Constitui, assim, uma oportunidade única de reflexão crítica sobre as aprendizagens realizadas, os desafios enfrentados e as competências adquiridas ao longo de um percurso marcado por experiências significativas em contextos educativos de educação em creche e EPE.

A realização dos dois estágios, ainda que em contextos distintos, revelou-se determinante para o desenvolvimento de uma prática educativa mais consciente, reflexiva e intencional. Ambos os estágios assentaram num processo cíclico de observação, planificação, ação e avaliação, orientado por uma abordagem de investigação-ação. Este ciclo de trabalho permitiu o constante diálogo entre a teoria e a prática, e favoreceu a construção de um olhar profissional atento às especificidades de cada criança e grupo, potenciando uma ação educativa enraizada no respeito, na escuta e na intencionalidade pedagógica (Máximo-Esteves, 2008; Hohmann & Weikart, 2009).

Tendo como tema central as transições em ambiente educativo, este relatório procurou aprofundar dimensões como a continuidade pedagógica, a articulação entre ciclos, a colaboração com as famílias e com a comunidade e a participação ativa das crianças. Estas dimensões encontram eco no Credo Pedagógico para as Transições Educativas, em particular na ideia de que as transições não são acontecimentos isolados, mas um modo corrente de viver, e que o processo educativo é constituído por contínuas transições ecológicas, que devem fortalecer a identidade da criança (Oliveira-Formosinho et al., 2016).

No estágio em educação em creche, as transições horizontais assumiram uma centralidade particular, dado o ritmo próprio das crianças mais novas e a necessidade de uma organização do tempo e do espaço que favorece a previsibilidade sem rigidez. O primeiro contacto da mestranda com crianças tão pequenas em contexto formal traduziu-

se num ponto alto do mestrado, permitindo a criação de vínculos afetivos e pedagógicos essenciais à segurança emocional das crianças. A flexibilidade nas rotinas, a atenção personalizada e a promoção de ambientes acolhedores revelaram-se estratégias fundamentais para garantir transições suaves e respeitadoras do ritmo individual de cada criança (Hohmann & Weikart, 2009).

Por sua vez, o estágio em EPE fez emergir a necessidade de planejar e prever transições verticais, nomeadamente, a passagem das crianças para a escolaridade obrigatória, como momentos críticos de continuidade educativa. Esta etapa exigiu um maior foco na promoção da autonomia, na comunicação entre contextos educativos e na preparação gradual das crianças para um novo ciclo. A previsibilidade, a articulação curricular e a escuta ativa das crianças foram essenciais para garantir que a transição para o 1º CEB fosse vivida com tranquilidade e confiança.

A reflexão sobre a prática, durante este segundo estágio, foi realizada de forma sistemática e rigorosa, com recurso a um documento Excel construído pela diáde. Este instrumento, que incluía o registo do dia, a avaliação diária, a descrição da experiência pedagógica organizada, as novidades do dia, observação de pequeno e grande grupo, observações individuais auto e heteroavaliações, bem como partilhas com os pais, revelou-se essencial para o desenvolvimento profissional. Permitiu não só uma monitorização contínua do trabalho desenvolvido, como também fomentou a co-construção de saberes com os pares e autoavaliação crítica da prática.

O envolvimento das famílias, como preconizado no ponto cinco do Credo Pedagógico para as Transições, foi amplamente valorizado, assumindo-se como uma componente fundamental para uma transição harmoniosa. A comunicação com os EE foi potenciada através da documentação pedagógica, elemento destacado no ponto seis do mesmo Credo, que serviu como elo de ligação entre o quotidiano institucional e o universo familiar, permitindo uma partilha de significados e uma valorização mútua dos contextos (Silva et al., 2016).

As dificuldades enfrentadas, nomeadamente ao nível da gestão do grande grupo, da diversidade de ritmos e necessidades individuais e da organização dos espaços e tempos

de forma intencional, revelaram-se desafiadoras, mas também profundamente formativas. Estas experiências impulsionaram o crescimento profissional e fortaleceram a consciência da responsabilidade ética do educador de infância na criação de contextos educativos seguros, inclusivos e desafiantes (Silva et al., 2016). O empenhamento do adulto mostrou-se determinante para garantir a qualidade das interações, a estabilidade emocional e a construção de um ambiente de bem-estar e aprendizagem (Bertram & Pascal, 2009).

Ser educadora de infância é, acima de tudo, assumir o compromisso ético de escutar, acompanhar e acreditar nas crianças, respeitando a sua identidade, os seus direitos e o seu potencial. Este percurso formativo permitiu à mestranda consolidar uma imagem de profissional reflexiva, capaz de articular o conhecimento científico com as práticas pedagógicas quotidianas, reconhecendo as crianças como protagonistas do seu desenvolvimento.

A experiência de estágio foi vivida com profundo envolvimento e intencionalidade, marcada pela construção de vínculos significativos com as crianças, famílias, equipas educativas e comunidade. A díade pedagógica, enquanto elemento estruturante deste processo, destacou-se pelo trabalho colaborativo, pela capacidade de reflexão crítica partilhada e pelo empenhamento mútuo na construção de práticas cada vez mais coerentes e contextualizadas. A avaliação crítica mostrou ser um processo contínuo que foi compilado na grelha de avaliação presente no anexo B e concretizado nos apêndices D1, relativo à PES em creche e D2, respeitante à PES em EPE.

A formação recebida ao longo do mestrado, bem como a experiência direta nos contextos educativos, reforçam a convicção de que uma educação de qualidade na infância é aquela que promove o bem-estar, a participação ativa e a continuidade dos percursos de vida das crianças. Como preconizam os Decretos-Lei nº 240/2001 e nº 241/2001, que regulam o estatuto da carreira dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, e o Decreto-Lei nº 95/97, compete ao educador contribuir para o desenvolvimento integral da criança, promovendo a sua autonomia, identidade e inserção social (Decreto-Lei nº 9/97, 1997Decreto-Lei nº 240/2001, 2001; Decreto-Lei nº241/2001, 2001;).

Assim, este relatório não é apenas a conclusão de uma etapa académica, mas o início de um compromisso profissional e pessoal com uma educação de infância centrada na criança, participada, democrática e profundamente humana. É este o legado que se pretende continuar a construir, num percurso que se faz com as crianças, com as famílias, com as equipas educativas e com a comunidade, na certeza de que educar é, em si, um ato de esperança e transformação.

De um outro ponto de vista, para a mestranda, esta também é uma transição importante, uma mudança consciente, intencional e plena de significado, que representa não um fim, mas a continuidade de um percurso de crescimento pessoal e profissional. Um caminho que continuará a ser desenhado com base numa reflexão contínua e num desejo permanente de aprender mais e fazer melhor, porque as transições fazem crescer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª Edição). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da Qualidade em Creche: O Bem-Estar e o Envolvimento das Crianças como Processos Centrais. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 25(3), 100-115.
- Barbosa, M. & Fochi, P. S. (2015). Os bebês no Berçário: Ideias-chave. In M. Flores & S. Albuquerque, *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas Políticas e Pedagógicas* (pp. 57-68). EDIPUCRS.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação-Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bronfenbrenner, U. (1971). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*, (1), 53-72.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª Edição). Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-379.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Penso.

- Ferreira, A. S., Teixeira, D., Marta, M. & Araújo, S. B. (2021). Prática educativa supervisionada em creche: Uma Experiência pikleriana em contexto português. *Revista Practicum*, 6(1), 59-74.
- Fochi, P. S. (2013). *“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva* [Dissertação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.). (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. & Goddway, J. D. (2013). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3ª ed.). AMGH Editora.
- Guzman, M., & Lund, S. (2012). Transições, mudanças que fazem crescer. *Infância Na Europa*, 22, 4-5.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª Edição). GRAÓ.
- Malaguzzi, L. (2017). *La educación infantil en Reggio Emilia* (5ª Edição). OCTAEDRO.
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. DGE.

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias: Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/260942853> .
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2022). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª Edição). McGraw-Hill Companies, Inc.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. CIDIE.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bébes em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Priberam. (s.d). *Transição*. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. <https://dicionario.priberam.org/transi%C3%A7%C3%A3o>
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). *Escola-família-comunidade: Uma relação para o sucesso educativo*. *Gestão e Desenvolvimento* (17-18), 141-156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Szoke, A. (2016). Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividade autónoma en la escuela infantil 0-3. *RELADEI: La Pedagogia Pikler-Lóczy de Educación Infantil*, 5(3), 41- 46.
- Tavares, J. P. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité português para a UNICEF.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- White, J. (2014). *Orientações para fazer uma cozinha de lama*. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

Documentos Legais

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1ª série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.

Diário da República n.º 201, 1ª série de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 9/97, de 8 de janeiro. (1997). *Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos do ensino básico*. Diário da República, 1.ª série de <https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/3s/1997/01/1997d009s001.pdf>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34, 1.ª Série de 10/02/1997. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). *Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches*. Diário da República n.º 167, 1ª Série de 31/08/2011. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Recomendação n.º 3/2011 do Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação (2011). *A Educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República n.º 79, 2.ª Série 21/04/2011. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2011-3592955>

Referências não publicadas

Creche (2022-2025). Projeto Educativo da Instituição de Creche. Documento não publicado.

Creche (2023-2024). Projeto Pedagógico de Sala. Documento não publicado.

Educação Pré-Escolar (2024-2025 a)). Projeto Pedagógico da Instituição Pré-Escolar. Documento não publicado.

Educação Pré-Escolar (2024-2025 b)). Plano de Trabalho de Grupo. Documento não publicado.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M MESTRADO
Educação Pré-Escolar

**A transição entre etapas educativas e momentos
do dia: continuidade, articulação e participação
da criança**

Ana Isabel Hipólito Reis Teixeira

