



**MARTA SOFIA
BARBOSA MENDES**

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E O
ESPAÇO EXTERIOR**



**MARTA SOFIA
BARBOSA MENDES**

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E O
ESPAÇO EXTERIOR**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Ao meu Deus, “porque Dele, e por Ele, e para Ele são todas as coisas; glória pois, a Ele eternamente. Amém” (Romanos 11:36).

o júri

Presidente

Prof. Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Vogal - Arguente Principal

Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira
Professor Adjunto, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria

Vogal - Orientador

Prof. Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao meu Deus que cuidou de mim e me sustentou do início ao fim deste trabalho, não permitindo que, em momento algum, a minha fé fosse abalada nem que eu olhasse para trás. O mesmo Deus que, na minha fraqueza, me fez forte e, no meio de tantas dificuldades e lutas, me deu a vitória. Sozinha, eu não chegaria até aqui e, sem Ele, nada disto seria possível.

“Ainda que a minha mente e o meu corpo enfraqueçam, Deus é a minha força, ele é tudo o que sempre preciso” (Salmos 73.26).

palavras-chave

Transição, Jardim de Infância, Escola, Espaço Exterior, Brincar, Interação.

resumo

A transição da educação pré-escolar para o ensino do 1.º ciclo do ensino básico é um processo que exige um trabalho articulado entre profissionais de educação, estabelecimentos de ensino, famílias e crianças. Neste processo complexo, o espaço exterior, surge como o lugar de maior interação entre as crianças de ambas as valências, ao possibilitar o brincar entre as mesmas.

Desta forma, o presente estudo tem como objetivos gerais: (i) identificar o modo como é percebida a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico pelas crianças e pelas educadoras/professoras e (ii) perceber qual é o papel do espaço exterior neste processo de transição.

Este estudo é um estudo de caso múltiplo e foi desenvolvido em dois contextos de intervenção: o contexto A, na valência de 1.º ciclo de ensino básico e o contexto B, na valência de educação pré-escolar.

Nele, participaram dez crianças (seis da educação pré-escolar e quatro do 1.º ciclo do ensino básico), dez encarregados de educação das respetivas crianças, cinco professoras de 1.º ciclo de ensino básico (duas do contexto A e três do contexto B) e duas educadoras de infância (uma do contexto A e duas do contexto B).

Para dar resposta aos objetivos deste estudo, foram utilizados diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados, tais como inquéritos por questionário, entrevistas, notas de campo e observação participante. A análise destes dados foi feita com recurso ao *software online* WebQDA.

Os resultados mostram-nos que, nos dois contextos de intervenção deste estudo, o espaço exterior não é utilizado para promover a transição entre a EPE e o 1.º CEB.

keywords

Transition, Kindergarten, Primary School, Outdoor Space, Play, Interaction.

abstract

The transition from kindergarten to primary school is a process that requires an articulated work between professionals of education, schools, families and children. In this complex process, the outdoor space emerges as the place of greater interaction between children of both valences, giving them the opportunities to play with each other.

Thus, the present study aims to: (i) identify how the transition from kindergarten to primary school is perceived by children and teachers and (ii) understand what is the role of outdoor space in this transition process.

This study is a multiple case study and it was developed in two intervention contexts: the context A, in the valence of primary education and the context B, in the valence of preschool education.

In this study, participated ten children (six from preschool education and four from primary education), ten parents, five primary school teachers (two from context A and three from context B) and two kindergarten teachers (one from context A and one from context B).

To meet the objectives of this study, were used different data collection instruments and techniques, as questionnaire surveys, interviews, field notes and participant observation. The analysis of these data was made using the *online software* WebQDA.

The results show us that, in the two intervention contexts of this study, the outdoor space is not used to promote the transition from kindergarten to primary school.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE ABREVIATURAS	xi
 INTRODUÇÃO	 1
 CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	 3
1.1. A transição da EPE para o 1.º CEB.....	3
1.2. O brincar e o espaço exterior	8
 CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO	 17
2.1. Caracterização dos contextos	17
2.1.1. Caracterização do contexto A.....	17
2.1.2. Caracterização do contexto B.....	19
2.2. Opções metodológicas	23
2.2.1. Apresentação do estudo.....	23
2.2.2. Objeto e objetivos de estudo	25
2.2.3. Participantes	25
2.2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	28
2.2.5. Procedimentos metodológicos.....	30
2.2.6. Categorias de análise.....	36
2.3. Apresentação e análise dos resultados	40
2.3.1. Questão de investigação n.º 1	40
2.3.2. Questão de investigação n.º 2	46
2.3.3. Questão de investigação n.º 3	51
2.4. Discussão dos resultados	68
2.4.1. Questão de investigação n.º 1	69
2.4.2. Questão de investigação n.º 2	70
2.4.3. Questão de investigação n.º 3	71
 CONCLUSÃO	 75
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 78
 ANEXOS.....	 80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Espaço exterior do contexto A
Figura 2	Horta
Figura 3	Traseiras da escola
Figura 4	Crianças a brincarem na areia
Figura 5	Lado direito da escola
Figura 6	Zona cimentada
Figura 7	Lado esquerdo da escola
Figura 8	Espaço exterior do contexto B
Figura 9	Zona 1
Figura 10	Canteiros coloridos
Figura 11	Autocarro
Figura 12	Trave rasteira
Figura 13	Parede de música
Figura 14	Zona 2
Figura 15	Zona 3
Figura 16	Zona 4
Figura 17	Categorias relacionadas ao ponto 1.1 do enquadramento teórico: a transição da EPE para o 1.º CEB
Figura 18	Categorias relacionadas ao ponto 1.2 do enquadramento teórico: o brincar e o espaço exterior
Figura 19	O brincar entre a EPE e o 1.º CEB
Figura 20	Permanência das crianças em casa durante o fim de semana
Figura 21	Mudanças no espaço exterior, segundo as docentes entrevistadas
Figura 22	O papel do adulto, segundo as docentes do contexto B

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Apresentação do estudo
Tabela 2	Participantes do contexto A: crianças
Tabela 3	Participantes do contexto A: encarregados de educação
Tabela 4	Participantes do contexto A: docentes
Tabela 5	Participantes do contexto B: crianças
Tabela 6	Participantes do contexto B: encarregados de educação
Tabela 7	Participantes do contexto B: docentes
Tabela 8	Procedimentos metodológicos
Tabela 9	Calendário de observações do contexto A
Tabela 10	Calendário de observações do contexto B
Tabela 11	Calendário de observações não realizadas do contexto B
Tabela 12	Alterações ao guião de entrevista: docentes
Tabela 13	Alterações ao guião de entrevista: crianças
Tabela 14	Estratégias facilitadoras de transição no contexto A e no contexto B
Tabela 15	Perceções das docentes sobre a EPE e o 1.º CEB
Tabela 16	Respostas das crianças do contexto B à questão “Gostas do jardim de infância? Porquê?”
Tabela 17	Respostas das crianças do contexto B à questão “O que mais gostas de fazer no jardim?”
Tabela 18	Respostas das crianças do contexto B à questão “O que achas que vais fazer na escola?”
Tabela 19	Respostas das crianças do contexto B à questão “O jardim de infância é igual à escola? Porquê?”
Tabela 20	Perceções das crianças sobre o JI e a escola de 1.º CEB
Tabela 21	Frequência de interações entre crianças da EPE e do 1.º CEB
Tabela 22	Caracterização das interações entre crianças da EPE e do 1.º CEB
Tabela 23	Mudanças no espaço exterior, segundo as docentes entrevistadas
Tabela 24	Tipos de jogo observados no contexto A: antes e depois da intervenção
Tabela 25	Comportamentos sociais observados no contexto A: antes e depois da intervenção
Tabela 26	Tipos de jogo observados no contexto B
Tabela 27	Comportamentos sociais observados no contexto B
Tabela 28	Tipos de jogo observados nos contextos A e B
Tabela 29	Comportamentos sociais observados nos contextos A e B
Tabela 30	Respostas das crianças do contexto A à questão “O que mais gostas de fazer no recreio e o que menos gostas?”
Tabela 31	Tipos de jogo e comportamentos sociais observados nos contextos A e B

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
SOE	Seminário de Orientação Educacional
EPE	Educação Pré-Escolar
1.º CEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
EB1	Escola Básica de 1.º Ciclo do Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
CE	Centro Escolar
AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito das unidades curriculares Seminário de Orientação Educacional (SOE) e Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) em contextos de Educação Pré-escolar (EPE) e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Em ambas as valências, pretendeu-se estudar como é feito o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB e qual é a importância dos espaços exteriores nesse mesmo processo.

Neste estudo, são contemplados estudos de diversos autores portugueses, como, por exemplo, o Professor Doutor João Neto, a Professora Doutora Aida Figueiredo, a Professora Doutora Gabriela Portugal e o Professor Doutor João Amado, entre outros nomes; bem como alguns documentos orientadores, nomeadamente as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE) de 2016. A nível de autores estrangeiros são contemplados essencialmente os estudos de Dempsey e Frost (2002) e Coleman e Ladd (2002).

Alguns dos autores supracitados mostram-nos, nos seus estudos, que as crianças passam cada vez menos tempo a brincar nos espaços exteriores e cada vez mais tempo fechadas em espaços interiores.

Segundo Dempsey e Frost (2002), referenciando a organização americana *Children's Defense Fund* (1990), existe uma “necessidade de se saber mais acerca dos contextos lúdicos na educação de infância”, que, por sua vez, tem origem no “número de horas cada vez maior que as crianças passam na escola e outros contextos de atendimento à criança” (p. 688).

Em Portugal, a situação é, de alguma forma, semelhante. Figueiredo (2015) diz-nos, no seu estudo, que o tempo efetivo médio que as crianças permanecem no exterior dos contextos educativos é muito baixo. A autora, referenciando Davidsson (2006), explica que “a perspetiva assistencialista dos espaços exteriores, vigente em Portugal durante décadas conduziu a uma desvalorização do seu papel (...), que, com frequência, leva a um entendimento dos espaços exteriores como secundários e sem valor *per si*” (p. 201).

A mesma autora refere que, mesmo existindo documentos orientadores da educação de infância, nos quais é abordada a importância do brincar para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças; as orientações dadas nos últimos anos pelos agrupamentos aos educadores envolvem “mais burocracia e critérios avaliativos tendencialmente centrados na aquisição de conhecimentos” (Figueiredo, 2015, p. 48).

Além da importância do brincar para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças, a literatura, quer seja estrangeira ou portuguesa, mostra-nos também os benefícios do brincar no espaço exterior.

Bento (2015), no seu estudo, mostra-nos que brincar no espaço exterior permite às crianças desenvolverem competências não apenas motoras, cognitivas e emocionais, mas também sociais. Na mesma linha de pensamento, os autores Coleman e Ladd (2002) dizem-nos que “para as crianças mais novas, os espaços lúdicos exteriores constituem também um contexto importante para a interação e as relações entre pares” (p.145).

Tendo em conta que o espaço exterior dos contextos educativos é o espaço onde o jogo tem lugar e onde as crianças interagem entre si, este assume um papel fundamental no processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, ao aproximar as crianças e permitindo que as mesmas estabeleçam uma relação afetiva entre si.

Coleman e Ladd (2002) descrevem-nos um estudo que Ladd e Prince (1987) fizeram e que nos mostra que “a presença de pares conhecidos estava positivamente correlacionada com a adaptação social e escolar das crianças após a sua transição do jardim de infância para o ano preliminar ao ensino básico” (p. 152). Além de serem “mais facilmente aceites e menos rejeitadas pelos colegas ao longo do ano letivo”, estas crianças “mostravam também tendência para desenvolver atitudes positivas relativamente à escola e exibiam níveis mais baixos de rejeição à escola no início do ano lectivo” (p. 152).

Segundo os mesmos autores, isto acontece, porque “a presença de amigos antigos pode fazer uma criança muito pequena achar o novo contexto escolar menos «estranho» e mais acolhedor” (Coleman & Ladd, 2002, p.153). Pelo contrário, “a rejeição pelos colegas logo no início do ano lectivo parece funcionar como factor de tensão acrescida no novo contexto escolar e pode comprometer muitos aspectos da adaptação da criança à escola” (Coleman & Ladd, 2002, citando Ladd, 1990, p. 153).

Relativamente à organização deste relatório, o mesmo divide-se em dois capítulos com características diferentes: o capítulo I, no qual é apresentada a conceção teórica que serviu de base a este estudo; e o capítulo II, no qual é apresentado o estudo empírico.

No capítulo I, é abordado o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB: o que é, quais são as maiores dificuldades desta etapa e quais são as estratégias que os estabelecimentos de ensino e os profissionais de educação podem utilizar para facilitar a transição de ciclo e minimizar o seu efeito abrupto. De seguida, é feita uma abordagem teórica à importância do brincar e especificamente ao brincar no espaço exterior, procurando compreender os seus benefícios nomeadamente no que diz respeito ao processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB.

O capítulo II inicia-se com a caracterização dos dois contextos de estudo - o contexto A, na valência do 1.º CEB; e o contexto B, na valência da EPE. Seguidamente, são apresentados o objeto e os objetivos deste estudo bem como os participantes, os procedimentos metodológicos e os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados. Ainda neste capítulo, as categorias de análise também são apresentadas e, logo em seguida, é feita a apresentação, a análise e a discussão dos resultados obtidos através dos instrumentos e técnicas de recolha de dados.

De seguida, é apresentada uma breve conclusão, na qual são enunciados alguns pontos-chave deste estudo bem como algumas das suas limitações. Ainda nesta parte, são também apresentadas algumas propostas de investigações futuras.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas neste estudo bem como os anexos que complementam o texto escrito.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Antes de tomar decisões sobre o caso a eleger como objeto de pesquisa, o investigador tem de definir a problemática e de esclarecer o enquadramento teórico que lhe servirá de base. Estas são as componentes fundamentais para o planeamento e condução de qualquer investigação. (Amado, 2017, p. 128)

1.1. A transição da EPE para o 1.º CEB

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “as transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (p. 97). Uma destas transições é a que ocorre na vida de uma criança quando sai da EPE e entra no 1.º CEB, pelo que, para que esta transição seja o mais saudável possível para a criança, é essencial que os estabelecimentos de ensino e os profissionais de educação assegurem as condições necessárias à existência de uma continuidade educativa entre ambas as valências que se construa a partir do que a criança já sabe e é capaz de fazer (Silva et al., 2016).

Segundo consta no ponto 2 do artigo 8º da Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”. Contudo, podemos verificar que atualmente ainda existem barreiras que impedem que esta articulação seja feita da melhor forma.

De entre estas barreiras e dificuldades, Alarcão et al. (2009) mencionam “a insuficiente provisão de apoio às famílias na educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade”, “a desarticulação entre uma lógica de apoio assistencial e uma lógica de apoio educativo”, “a crescente mas ainda incompleta cobertura da educação dos 3 aos 6” e “a dupla ruptura no processo de escolarização das crianças com transições demasiado bruscas na passagem do pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico e deste para o 2.º ciclo do mesmo nível de ensino” (p. 24).

Silva et al. (2016) também nos apresentam algumas dificuldades no que diz respeito à transição do EPE para o 1.º CEB. São elas: o facto de algumas crianças terem ou não passado pela creche, o tempo de frequência no jardim de infância (às vezes, apenas um ano, noutros casos, dois ou três), a possível mudança de instituição educativa e o facto de poderem entrar para o 1.º ano do 1.º CEB tanto crianças que já têm os 6 anos feitos como outras que ainda têm 5. Ainda no mesmo documento orientador, podemos verificar que um outro obstáculo que pode dificultar esta transição é o “desconhecimento mútuo entre estas duas etapas do sistema educativo” (p.100).

Perante as dificuldades referidas anteriormente, o jardim de infância assume um papel fundamental na criação de condições para que a transição para o 1.º CEB seja feita com sucesso,

razão principal pela qual, nesta valência, é importante apostar-se no desenvolvimento de aprendizagens numa perspetiva de continuidade das mesmas (Silva et al., 2016). Contudo, Silva et al. (2016) afirmam que “assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte” (p.97), ou seja, não se espera que as crianças da EPE façam exatamente o mesmo que as crianças do 1.º ano do 1.º CEB fazem. Não se trata de, por exemplo, colocar as crianças da EPE a ler ou a escrever, mas de dar-lhes as condições necessárias para que, quando ingressem no 1.º ano, sejam capazes de desenvolver essas mesmas aprendizagens.

Trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte. (Silva et al., 2016, p. 97)

Durante as fases que antecedem a transição, torna-se fulcral o acompanhamento da criança por parte dos adultos que lhe são significativos, entre os quais se destacam os profissionais de educação – educadores e professores. Nesta altura, o adulto deve mostrar-se disponível para ajudar a criança, “transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo” (Silva et al., 2016, p. 97).

Face às especificidades da transição entre a EPE e o 1.º CEB, Silva et al. (2016) apresentam-nos algumas estratégias facilitadoras desta transição:

A articulação entre docentes

Educador - Educador

A comunicação entre educadores do mesmo estabelecimento torna-se essencial no que diz respeito ao acordo entre os procedimentos de transição. As autoras afirmam que, “no processo de avaliação e reflexão que acompanha as suas práticas”, é importante que os educadores “debatam em conjunto o que é fundamental para facilitar a transição” (Silva et al., 2016, p.100).

Esta reflexão e acordo entre os educadores do estabelecimento facilita posteriormente a comunicação que será feita com os professores do 1.º CEB do mesmo estabelecimento. Em caso de transição para outro estabelecimento, o educador também deve procurar “saber como está a decorrer o início do 1.º ciclo e disponibilizar-se para dar o seu contributo e sugestões” (Silva et al., 2016, p.100).

Educador - Professor

A comunicação frequente entre os profissionais da EPE e os do 1.º CEB permite também a partilha de informações sobre como são desenvolvidas as aprendizagens na EPE e como é que estas aprendizagens podem ou não articular-se com o que é feito no 1.º CEB. Estes contactos permitem também a partilha de informação sobre algumas práticas adotadas bem como o delineamento de estratégias que permitem a continuidade do processo educativo (Silva et al., 2016).

Esta comunicação pode ser facilitada, por exemplo, através da análise e do debate comum das propostas curriculares para cada um dos níveis de ensino, pois, nesses momentos, é possível encontrar-se semelhanças entre as áreas de conteúdo da EPE com as do programa do 1.º CEB e assim encontrar-se formas de promover uma articulação curricular. Não se pretende, como já foi referido anteriormente, que as metodologias e as estratégias do 1.º CEB sejam utilizadas na EPE, mas sim prever-se alternativas que possam garantir a continuidade no 1.º CEB das aprendizagens que foram realizadas na EPE (Silva et al., 2016).

Outro dos aspetos que pode facilitar esta comunicação entre educadores e professores do 1.º CEB é a partilha de informação sobre o processo educativo desenvolvido com o grupo de crianças na EPE que, por sua vez, permite que os professores conheçam as oportunidades de aprendizagem que foram fornecidas àquelas crianças. Para além disto, é também importante que os educadores comuniquem aos professores a informação sobre a aprendizagem realizada por cada criança, para que estes, ao recebê-las na sua turma, já saibam algo sobre as mesmas e as possam ajudar da melhor forma. Neste sentido, Silva et al. (2016) destacam a importância de “esta informação, centrada nos progressos da aprendizagem da criança, obedecer a princípios éticos, tendo ainda em conta os destinatários” (p.101).

O desenvolvimento de um trabalho conjunto entre os educadores e os professores do mesmo estabelecimento (por exemplo, através dos projetos de escola) também facilita a comunicação entre os mesmos bem como o conhecimento das respetivas práticas pedagógicas. Contudo, esta relação “não deveria ser pontual e depender das circunstâncias, mas assumir, sempre que possível, um carácter mais sistemático e institucional” (Silva et al., 2016, p.102).

O envolvimento das crianças

Segundo Silva et al. (2016), “é atendendo a cada criança e à sua individualidade que poderão ser encontradas as melhores formas de transição e continuidade” (p.101). Por este motivo, as crianças assumem um papel fundamental no seu próprio processo de transição, pelo que torna-se importante que os respetivos educadores possibilitem oportunidades de conversar com as mesmas sobre o assunto.

Nestas conversas, as crianças devem sentir-se livres para fazerem todas as questões que tenham sobre o 1.º CEB bem como para partilharem as suas expectativas (o que é afinal o 1.º CEB, o que vão fazer de novo, o que podem continuar a fazer, o que muda e o que é igual, por exemplo). Neste sentido, o papel do educador passa pelo esclarecer as dúvidas e reforçar positivamente as

aprendizagens que as crianças já desenvolveram para que as mesmas possam transitar para o novo ciclo com consciência do que já sabem fazer (Silva et al., 2016). Silva et al. (2016) acrescentam que “o modo como o/a educador/a participa neste diálogo, apresentando positivamente a nova etapa, apoia as crianças a sentirem-se mais confiantes face à transição” (p.102).

Para além disto, as autoras fazem referência à necessidade de as crianças da EPE se familiarizarem com a escola do 1.º CEB, isto é, de conhecerem a escola e o que, dentro dela, se faz. Esta familiaridade pode ser conseguida com o apoio dos pais/famílias (por exemplo, com visitas feitas à escola) e sobretudo através das oportunidades que os educadores oferecem às crianças neste sentido, entre as quais se destaca a organização de visitas em grupo à escola. Silva et al. (2016) afirmam que, para tal, “será desejável que essa visita seja planeada com as crianças” e que “as conversas prévias podem ser a base desse planeamento – o que querem ver e saber” (p.102).

Esta familiaridade com a escola do 1.º CEB implica não apenas um trabalho contínuo e progressivo com o grupo de crianças, mas também um contacto próximo entre educadores e professores e entre crianças da EPE e do 1.º CEB, para que se sejam alargadas as iniciativas de trabalho em conjunto como, por exemplo, o desenvolvimento de projetos comuns, a troca de trabalhos, as visitas entre as duas valências, entre outras (Silva et al., 2016).

Facilitar a transição ao nível organizacional

Além dos docentes e das crianças, os estabelecimentos educativos também assumem um papel importante no processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB.

O trabalho conjunto entre educadores e entre educadores e professores, segundo Silva et al. (2016), “pode ser facilitado se houver condições organizacionais que o favoreçam” (p.103), ou seja, se houver um incentivo e uma oferta de oportunidades por parte do(s) estabelecimento(s) educativo(s) nesse sentido.

Para além disto, estes podem promover momentos de contacto entre as crianças da EPE e as do 1.º CEB que não se cingem às festas escolares (momentos pontuais), mas apresentem um carácter contínuo que, por sua vez, possibilite uma maior interação entre as crianças das duas valências e, desta forma, facilite o processo de transição (Silva et al., 2016). Estes momentos podem ser promovidos quando, por exemplo, as crianças utilizam os mesmos recursos e partilham os mesmos espaços da escola (biblioteca, refeitório, sala de computadores, espaço exterior...). O facto de estes recursos comuns serem intencionalmente rentabilizados neste sentido pelos estabelecimentos, permite que “as crianças conheçam melhor o ambiente educativo para onde vão transitar” (Silva et al., 2016, p.103).

Outra proposta que Silva et al. (2016) referem sobre o papel dos estabelecimentos educativos é o planeamento e o acolhimento dos alunos do 1.º ano: “como lhes é apresentada a escola; como são organizadas as turmas; como são recebidos por cada professor” (p.103), além do papel exercido pelos alunos mais velhos na receção dos mais novos.

Este apoio que é feito pelos estabelecimentos favorece o processo de transição da EPE para o 1.º CEB, permitindo ultrapassar o constrangimento de não se saber quem serão os professores das crianças no ano letivo seguinte (Silva et al., 2016). Neste sentido, Silva et al. (2016) defendem que “quando a organização assume o seu papel na transição e lhe dá importância, contemplando-a, por exemplo, no seu Projeto Educativo e/ou definindo estratégias globais a desenvolver (...) torna-se menos importante saber quem será o/a professor/a, para se tornar uma finalidade da organização” (p.103).

A participação dos pais/famílias

Sabendo que “os pais/famílias, enquanto principais responsáveis da educação da criança, têm necessariamente um papel determinante nesta, como em todas as transições” (Silva et al., 2016, p.103), torna-se fundamental envolvê-los o mais diretamente possível neste processo.

Este envolvimento pode ser tanto maior, quanto maior for a comunicação estabelecida entre os pais/famílias e os educadores. Esta comunicação, por sua vez, é essencial para facilitar a transição entre a EPE e o 1.º CEB, na medida em que dá aos pais/famílias a oportunidade de esclarecerem dúvidas que possam ter bem como de receberem informações sobre as escolas que as crianças vão frequentar ou as possibilidades de escolha que lhes são oferecidas (Silva et al., 2016).

Caso haja um envolvimento positivo do(s) estabelecimento(s) educativo(s), esta comunicação trará maiores benefícios ainda se envolver também os futuros professores das crianças. Silva et al. (2016) afirmam que “a relação de comunicação estabelecida com cada família, através do acompanhamento do processo desenvolvido e da transmissão regular da avaliação dos progressos de aprendizagem da criança, pode ser complementado por um relatório final desses progressos, que poderão entregar ao/à professor/a que a vai receber, tornando-se [os pais/família] mediadores dessa transição” (p.103).

1.2. O brincar e o espaço exterior

Importa, porém, diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspectiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento. (Silva et al., 2016, p.11)

Na mesma linha de pensamento, Alarcão et al. (2009) também defendem a importância desta segunda perspectiva do brincar que Silva et al. (2016) referem, afirmando que “no brincar/actividade livre as crianças estão totalmente implicadas na sua actividade, actuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo” (p.50).

Segundo Neto (2014), citado por Figueiredo (2015), “brincar é uma vivência, é o ato prático do jogo” (p.23). Neste sentido, os conceitos “brincar” e “jogo” serão utilizados como sinónimos ao longo deste estudo.

Os autores Dempsey e Frost (2002) referem que “o jogo é desde há muito tempo importante pelas implicações que tem no desenvolvimento da criança” (p. 689). Conseguimos perceber, através da perspectiva destes autores, que o brincar assume uma importância significativa no processo de desenvolvimento das crianças.

Já Gallahue (2002) diz-nos que as crianças “estão envolvidas no processo de desenvolver e aperfeiçoar as competências motoras fundamentais numa ampla variedade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação” (p. 51). Desta forma e considerando as palavras do mesmo autor ao afirmar que “o movimento é ele próprio o centro da vida activa das crianças” (p.49), conseguimos perceber a importância e, ao mesmo tempo, a necessidade de as mesmas se envolverem em experiências e oportunidades de movimento “coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento, destinadas a enriquecer estas capacidades motoras básicas” (p. 51).

O mesmo autor justifica o seu pensamento, explicando que “as crianças não podem confiar apenas na sua maturação para atingirem o estágio amadurecido das suas capacidades motoras fundamentais” e que “as condições ambientais, que incluem factores como as oportunidades para praticarem, o encorajamento e o ensino, são cruciais para o desenvolvimento de padrões amadurecidos dos movimentos fundamentais” (Gallahue, 2002, p.77).

Ambientes interiores e exteriores

No estudo de Henniger (1985), referenciado por Dempsey e Frost (2002), é possível verificar-se que tanto o ambiente interior como o exterior têm um papel importante para o encorajamento de certos tipos de jogos. As conclusões deste mesmo estudo dizem-nos que “o ambiente interior estava ligado ao jogo construtivo para todas as crianças, ao jogo dramático para crianças mais novas e as raparigas, e ao jogo solitário para todas as crianças”; e que, em contrapartida, “o exterior estava ligado ao jogo funcional e ao jogo dramático para as crianças mais velhas e os rapazes” (p. 707). Contudo e segundo afirmam os mesmos autores, “uma vantagem óbvia do contexto exterior é o aumento de oportunidades para o desenvolvimento físico e motor” (Dempsey & Frost, 2002, p. 706).

Frost (1986), citado por Coleman & Ladd (2002), verificou ainda que, à parte dos benefícios no desenvolvimento motor das crianças, “os recreios exteriores podem estimular as actividades lúdicas sociais tanto ou mais do que os espaços lúdicos interiores” (p. 145), ao permitirem uma maior interação entre as crianças e, por consequência, a construção de relações entre as mesmas.

O brincar no exterior traz à criança mais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do que o interior lhe pode oferecer, na medida em que um ambiente exterior traduz-se, na prática, numa maior oportunidade de movimento que, segundo Bento (2015), permite à criança adquirir “informações em relação ao que a rodeia, testando esquemas cognitivos associados à ação, como a aprendizagem de sistemas de causa e efeito e a criação de mapas mentais” (p.130).

Segundo a mesma autora, a possibilidade de brincar no exterior permite, de forma autónoma e espontânea, “desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta” (p.130). De entre estas competências, destacam-se a autonomia, a resiliência e a cooperação. No campo do desenvolvimento motor, o espaço exterior permite o desenvolvimento de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade (Bento, 2015), pois as características do meio são mais desafiantes, oferecendo às crianças novas e mais estimulantes oportunidades de ação (por exemplo, pode comparar-se o desafio de andar livremente dentro de uma sala com o desafio de andar livremente sobre terra batida ou num piso arenoso).

A limitação das oportunidades de espaço para brincar promove, cada vez mais, “modelos de controlo e direção, segundo atitudes e valores considerados socialmente adequados” (Neto, 2007, p.11). Segundo o mesmo autor, o sentimento de insegurança e de medo por parte dos adultos influenciou significativamente a liberdade do jogo, limitando as escolhas das crianças e fazendo com que as oportunidades de brincar no exterior sejam cada vez mais escassas.

No estudo feito por Arez e Neto (1999), é possível verificar-se que existem motivos que levam ao aumento crescente desta insegurança por parte dos adultos (quer seja familiares ou profissionais de educação) e que impedem, cada vez mais, que as crianças brinquem no espaço exterior. De entre estes motivos, estão o risco de acidente (causado pelo aumento de tráfego nas ruas e a diminuição dos espaços junto às casas onde as crianças poderiam brincar livremente), o medo de assaltos, a idade dos filhos, o *bullying* e a poluição ambiental. Na mesma linha de

pensamento, Figueiredo (2015) refere ainda, como motivo para a diminuição do brincar no exterior, o aumento do horário laboral dos pais, que, por sua vez, implica para as crianças “um maior número de horas em atividades estruturadas ou formais” (p.44).

Neste sentido, é “cada vez mais importante compreender os efeitos nos comportamentos lúdicos do tempo passado nos contextos educativos, e proteger a liberdade que a criança tem de brincar durante a sua experiência escolar” (Dempsey e Frost, 2002, p. 689). As escolas e os jardins de infância tornam-se, por isso, fundamentais para uma mudança de paradigma sobre o brincar no exterior, pois é, nestes espaços, que as crianças passam a maior parte do seu tempo diário.

O espaço exterior

Nos contextos educativos, para além de existirem outras crianças com quem podem brincar, deve existir, segundo o determinado em lei, um espaço exterior “organizado de forma a oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de actividades lúdicas e educativas” (ficha n.º 13 do despacho conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto de 1997). Este espaço exterior (vulgarmente designado por recreio), quando reentabilizado de acordo com práticas que defendem e permitem o brincar enquanto atividade livre e não integrada ou realizada para o alcance de um objetivo curricular, assume um papel determinante no desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, os contextos educativos devem, segundo afirmam Dempsey e Frost (2002), “procurar colher informações junto das crianças – directamente no caso das crianças mais velhas e através de estudo de observação no caso das mais pequenas” – para que os ambientes lúdicos se tornem adequados (p. 713), na medida em que são elas quem melhor fornece informação sobre a sua perspetiva em relação aos espaços que as rodeiam (perspetiva esta que normalmente não é a mesma que a dos adultos que os criam ou reformam).

Sobre o planeamento dos espaços de jogo, Figueiredo (2015) afirma que este “não deve ser perspectivado como um amontoado de equipamentos fixos, objetos soltos, áreas isoladas e eventos sem sentido, mas como um todo coerente e com possibilidade de atribuição de significados por parte das crianças que os utilizam” (Figueiredo, 2015, p. 9).

Segundo Dempsey e Frost (2002), a literatura baseada na obra de Naylor (1985) distingue três tipos de recreio enquanto espaço exterior dos contextos educativos:

- 1) O recreio tradicional, caracterizado por “equipamento fixo, para uso sobretudo singular e orientado para o exercício”;
- 2) O recreio contemporâneo, “que é arquitectónica e esteticamente mais avançado do que o tradicional (mas para alguns, não mais avançado desenvolvimentalmente)”;
- 3) O recreio aventura, “caracterizado pelas construções feitas pelas crianças com amálgamas de peças soltas manipuláveis” (p. 708).

Os autores defendem a criação de um 4º tipo de recreio: o recreio criativo, caracterizado por “equipamento tanto fixo como manipulável, desenhado para dar às crianças uma grande variedade de opções lúdicas” (Dempsey & Frost, 2002, p. 708).

Os mesmos autores fazem ainda referência ao estudo de Brown e Burguer (1984), no qual é acrescentada a informação de que, “em comparação com os recreios tradicionais, os de desenho contemporâneo não promoviam necessariamente maior quantidade de comportamentos sociais, linguísticos ou motores” (Dempsey & Frost, 2002, p. 708), devido à sua semelhança quanto ao predomínio de equipamento fixo e à única diferença residir no facto de o contemporâneo ser esteticamente mais agradável do que o tradicional

Mais tarde, os resultados do estudo de Moore (1985), também referenciado pelos autores Dempsey e Frost (2002), mostraram uma complementariedade de benefícios entre os três tipos de espaços referidos anteriormente, sendo que os aventura têm especial importância para o jogo cognitivo, os de bairro para o jogo social e os tradicionais para as competências motoras.

No entanto e conforme defendido por Neto (2007), a situação dos espaços de jogo nas escolas expõe uma realidade preocupante, na medida em que “a qualidade do espaço e dos equipamentos é pobre e pouco considerada no seu impacto nas actividades de jogo livre nos intervalos do tempo escolar” (p.11). O mesmo autor, fazendo referência ao trabalho de Evans (1989), destaca, como factores responsáveis pela realidade dos espaços de jogo dos contextos educativos, a idade, o número de alunos em relação ao espaço disponível, as dinâmicas de grupo, a qualidade dos equipamentos e materiais de jogo, a duração dos intervalos escolares, o estabelecimento de regras e o envolvimento dos professores (p.11).

Com relação aos equipamentos e materiais de jogo, Dempsey e Frost (2002) afirmam que “o equipamento lúdico e os materiais lúdicos podem ser para as crianças recursos mais importantes do que o espaço durante as suas actividades lúdicas” (Dempsey & Frost, 2002, p. 698). Sobre este assunto, os mesmos autores também fazem referência ao estudo de Frost e Strickland (1985), cujos resultados mostram-nos que “o jogo sem equipamento de qualquer espécie aumentava do pré-escolar para o 1.º ano e deste para o 2.º ano”, que “os veículos com rodas eram usados três vezes mais pelas crianças do pré-escolar do que pelas do 1.º ano” e que “as peças soltas eram preferidas pelos 3 níveis etários” (p. 696). Estes resultados permitem-nos perceber que, à semelhança do que Neto (2007) afirma, tanto os equipamentos e materiais de jogo como a idade das crianças podem influenciar a realidade dos espaços exteriores dos contextos educativos.

Segundo Figueiredo (2015), referenciando Fjortoft e Gundersen (2007), a diversidade de materiais é fundamental, pois “permite às crianças vivenciarem diferentes situações práticas e procurarem ativamente soluções para os problemas que vão emergindo” (p. 10).

Quanto à duração dos intervalos escolares, Dempsey e Frost (2002) defendem que, “a par das dimensões físicas e sociais do contexto, a quantidade de tempo disponível afecta a actividade lúdica das crianças” (p. 701). Segundo os mesmos autores, períodos com menos de 30 minutos de jogo livre “não dão às crianças tempo suficiente para iniciarem, desenvolverem e prolongarem os temas lúdicos” (p. 702). Contudo e conforme é possível verificar-se no relatório *Playtime Matters* publicado pela Semble no presente ano (2019), 40% dos professores do 1.º CEB afirmam que, num dia normal de escola, os seus alunos têm menos de 30 minutos no espaço exterior.

O papel do adulto

Segundo Frost (1992), referenciado por Dempsey e Frost (2002), as intervenções do adulto devem respeitar as iniciativas das crianças e ser entendidas como um “encorajamento ao jogo através de meios directos, tais como sugestões estrategicamente feitas pelo adulto”, para que o termo “orientação lúdica” seja consistente com a definição de jogo que, por si só, “é intrínseco e não dirigido” (p. 699). Segundo Tamburrini (1982), citado por Dempsey e Frost (2002), esta orientação deve respeitar as intenções da criança, sendo, em caso contrário, “preferível prolongar a actividade lúdica da criança a redirigi-la” (p. 700).

Wolfgang e Sanders (1982) e Dempsey (1985), autores também referenciados por Dempsey e Frost (2002), recomendaram a utilização de “técnicas de intervenção contínuas”, desde a observação ativa, a que consideraram menos invasiva; à intervenção física direta (por exemplo, quando o adulto interpreta uma personagem num jogo), a que consideraram menos invasiva. Os dois estudos defendem que é de a responsabilidade do adulto “respeitar a iniciativa da criança na escolha do tema e do curso do jogo”, pelo que ele próprio deve escolher sempre “os meios menos invasivos necessários para encorajar determinados comportamentos lúdicos” (Dempsey & Frost, 2002, p. 700).

Dempsey e Frost (2002) referem que, mais tarde, os investigadores Peters, Neisworth e Yankey (1985) apresentaram uma lista de três estratégias principais de intervenção do adulto:

- 1) “Descoberta livre”, com intervenção nula por parte do adulto;
- 2) “Descoberta estimulada”, com “ajuda indirecta, sugestões, encorajamento – sempre no papel de educador”;
- 3) “Descoberta directa”, através de “perguntas e indicações visando encorajar o uso criativo dos materiais no contexto lúdico” (p. 701).

Os mesmos autores referem, no seu estudo, a existência de parques-aventuras (de origem europeia) que “apresentam um elevado grau de versatilidade permitindo-se serem mudados pelas crianças”. Esta característica dá às mesmas “a oportunidade de construir, reorganizarem, experimentarem e, consequentemente, aprenderem” (Dempsey & Frost, 2002, p. 701), pelo que, nestes espaços, o papel do adulto é o de “líder lúdico”.

Segundo Frost (1992), citado por Dempsey e Frost (2002), um “líder lúdico” tem a responsabilidade de “supervisionar, guiar, verificar o bom estado das ferramentas, fornecer matéria-prima ou as peças necessárias e ajudar as crianças de um modo geral nos seus esforços construtivos” (p. 701). É este mesmo papel que os autores defendem que os educadores e os restantes responsáveis pelos contextos educativos devem ter no espaço de jogo, de forma a facilitar “a exploração e a independência da criança através do jogo” (p. 701).

Quando os ambientes lúdicos são “pouco seguros ou mal adaptados”, é necessária uma maior intervenção dos adultos na supervisão das crianças (Dempsey & Frost, 2002, p. 713).

As potencialidades do meio e o jogo

Figueiredo (2015), no seu trabalho, também nos mostra que o investimento feito nos espaços de jogo dos contextos educativos ainda é pouco e que tal situação resulta numa reduzida oferta de estímulos em espaços exteriores. Esta reduzida oferta influencia negativamente as potencialidades do meio, comprometendo o desenvolvimento e as aprendizagens da criança.

Para compreender esta relação de causalidade, torna-se necessário falarmos do conceito de *affordance*. Segundo a mesma autora, citando essencialmente os trabalhos de Gibson (1986) e de Heft e Kytä (2006), *affordance* define-se como “atribuição de significado funcional às propriedades do ambiente, através de uma deteção ativa de informação por um determinado indivíduo ou grupo de indivíduos” (Figueiredo, 2015, p. 5). Desta forma, se o ambiente não for rico o suficiente para que uma criança percecionasse *affordances*, as suas possibilidades de ação serão também reduzidas, o que consequentemente comprometerá as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento.

Esta perceção é obtida através das informações que esse mesmo ambiente fornece à criança – informações estas que podem partir de “elementos físicos do ambiente (superfícies, objetos, organização)” ou de “eventos, designadamente expressões faciais, movimentos ou ações” e que são obtidas “de um modo ativo, isto é, através do movimento e da exploração do indivíduo” (Figueiredo, 2015, p.7). É, neste sentido, que aparece o jogo enquanto forma de expressão resultante da interação entre a criança e o meio que a envolve.

Segundo Pellegrini e Boyd (2002), o jogo é precedido temporalmente pela exploração, isto é, pela recolha de informação do meio; e envolve o “pôr em prática e recombinação dessa informação” (p. 235). Já Neto (1997), citado por Figueiredo (2015), define jogo como “o processo de dar liberdade à criança para exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de ação)” (p.25).

Dempsey e Frost (2002), abordam, no seu estudo, um pouco da história do jogo, referindo nomes como Parten (1932) e Buhler (1951) que “lançaram as bases para a discussão do desenvolvimento social e cognitivo da criança através do jogo”; Piaget (1962) que “deu à actividade lúdica das crianças o suporte teórico que lhe faltava como parte de um processo interactivo do desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas e físicas da criança”; e Smilansky (1968) que estudou o “estatuto socioeconómico e o comportamento lúdico” (p. 689).

Na perspectiva dos autores, o contributo de todos estes nomes influenciou a categorização do jogo, que acabou por tornar-se “ferramenta primordial na literatura da especialidade” (p. 689).

Categorização do jogo

Segundo Dempsey e Frost (2002), a atividade lúdica das crianças comporta quatro níveis de jogo cognitivo: jogo funcional, jogo construtivo, jogo dramático e jogos com regras; e quatro níveis de jogo social: solitário, paralelo, associativo e cooperativo. Os mesmos autores afirmam que esta categorização sofreu algumas alterações, no entanto, considerando e referenciando a obra de Takhvar & Smith (1990), este continuava a ser, à data da escrita do estudo, “o esquema hierárquico dominante como quadro teórico para o estudo do jogo” (p. 689).

Mais tarde, em Portugal, Figueiredo (2015) também contempla, no seu estudo, o processo de categorização do jogo, abordando três dimensões que considera fundamentais: a dimensão social, a dimensão cognitiva e a dimensão motora. Nestas três dimensões, a autora faz referência aos estudos de diversos autores, como Parten (1932), Piaget (1962), Smilansky (1968), Vygotsky (1976), Rubin (2008) e Pellegrini e Smith (1998).

Na dimensão social, Figueiredo (2015), referenciando Parten (1932), operacionaliza alguns comportamentos sociais possíveis de distinguir-se enquanto as crianças brincam e interagem entre si. São eles:

- **Comportamento desocupado**, quando aparentemente a criança “não está em atividade de jogo, mas observa algo que se passa e que capta o seu interesse” (Figueiredo, 2015, p. 2);

- **Comportamento de observação**, quando a criança “apenas observa outras em atividade de jogo e, eventualmente, expressa opiniões ou dialoga, mas não participa no jogo” (Figueiredo, 2015, p. 2);

- **Jogo solitário**, quando a criança “não parece confortável no contacto com os outros nem na interação e opta por desenvolver individualmente uma atividade de jogo” (Figueiredo, 2015, p. 27). Neste jogo, a criança “joga afastada das outras crianças, a uma distância superior a 1 metro, brincando, normalmente, com objetos diferentes” (Rubin, 2008, referenciado por Figueiredo, 2015, p. 32).

- **Jogo paralelo**: “jogo independente dentro de um grupo, em que as crianças se encontram próximas, mas raramente partilham brinquedos ou materiais, embora a atividade ou material/equipamento possam ser similares” (Figueiredo, 2015, p. 27). Quanto a este jogo, a autora, referenciando Rubin (2008), acrescenta que a criança “está atenta aos pares e à atividade que eles desenvolvem” (Figueiredo, 2015, p. 32). Pellegrini e Boyd (2002), no seu estudo, corroboram esta ideia, definindo jogo paralelo como “situação em que duas crianças brincam em condições de proximidade espacial, mas não uma com a outra” (p. 228);

- **Jogo associativo**, quando as crianças “partilham brinquedos e materiais, embora cada criança ‘esteja por sua conta’, sendo o seu ponto de vista o mais importante” (Figueiredo, 2015, p.28). Segundo a autora, neste jogo, é possível observar-se contacto físico e interações verbais com os pares, contudo, a sua organização é mínima.

- **Jogo cooperativo**, no qual existe o “nível mais elevado de interação entre pares” (Figueiredo, 2015, p. 28). Este jogo exige mais contacto entre as crianças e apresenta uma maior organização das atividades de grupo comparativamente ao jogo associativo

Todos estes comportamentos dizem respeito ao jogo social que, segundo a autora, “baseia-se na interação com os outros” (Figueiredo, 2015, p. 28).

No âmbito cognitivo, Figueiredo (2015), referenciando Piaget (1962), Smilansky (1968) e Vygotsky (1976), faz menção a novos comportamentos de jogo. São eles:

- **Jogo de exercício/funcional**, caracterizado pela repetição de movimentos simples, com base na “necessidade de movimento físico do organismo” (Figueiredo, 2015, p. 29);

- **Jogo simbólico**, no qual há reprodução de temas do quotidiano, em que a criança pode desempenhar diferentes papéis (Figueiredo, 2015, p. 29);

- **Jogo com regras**: jogo baseado em regras e relações de cooperação entre os pares. Este jogo contempla a “aceitação e adaptação de algumas regras pré-estabelecidas, o que se pressupõe um controlo da criança sobre as suas ações” (Figueiredo, 2015, p. 30);

- **Jogo construtivo**, quando a criança “usa os materiais de diferentes formas, pretendendo criar algo” (Figueiredo, 2015, p. 30);

- **Jogo dramático**, quando a criança “estabelece uma relação com o mundo, exibindo livremente e de diferentes formas as suas competências físicas, criativas e sociais”, o que consequentemente vai permitir-lhe “um entendimento mais aprofundado do mundo adulto e a satisfação das suas necessidades e desejos” (p. 30). Este jogo dramático pode ser **individual** ou **sociodramático**, acontecendo este último “quando se desenvolve em cooperação com um ou mais pares, existe uma interação verbal ou de ação relacionada com o jogo e prolonga-se por mais de 10 minutos” (Figueiredo, 2015, p.30).

No seu trabalho, Figueiredo (2015) também faz referência à *Play Observation Scale* (POS) apresentada por Rubin (2008). Nesta escala, o autor associa as dimensões sociais e cognitivas anteriormente abordadas e apresenta quatro categorias principais do jogo: jogo social, tipo de jogo, comportamentos de não jogo e outros comportamentos.

Relativamente ao jogo social, além do jogo solitário e do jogo paralelo, esta categoria compreende o **jogo de grupo**, que acontece quando a criança “joga com outras crianças e existe um objetivo/propósito comum para a atividade” (Figueiredo, 2015, p. 32).

Quanto ao tipo de jogo, a escala apresenta seis formas de jogo: jogo funcional, jogo construtivo, jogo exploratório, jogo dramático, jogo de regras e ocupadas. Entre estas, destacamos o **jogo exploratório**, que ainda não foi mencionado e que acontece quando se observa a “existência de um comportamento de exploração, definido como uma atenção/examinação focada/atenta de um objeto, próximo ou mais distante, de modo a obter informação visual sobre as suas propriedades físicas” (Figueiredo, 2015, p. 32).

Entre os comportamentos de não jogo contemplados na POS, estão incluídos:

- **Comportamento não ocupado**, quando “a criança não se foca ou não tem intenção de fazer algo” (Figueiredo, 2015, p. 33);

- **Observador**, quando a criança “observa as atividades desenvolvidas pelas outras crianças, mas não participa nem se envolve na atividade” (Figueiredo, 2015, p. 33);

- **De transição**, quando a criança “encontra-se a acabar uma atividade e a iniciar outra” (Figueiredo, 2015, p. 33);

- **Conversa ativa**, “associada à conversa entre a criança-alvo e um par, havendo uma escuta atenta por parte da criança-alvo, de modo a responder ou a seguir instruções” (Figueiredo, 2015, p. 33);

- **Interação/conversação com adultos**, quando “ocorre uma interação entre a criança-alvo e um adulto, por um período superior a 10 segundos” (Figueiredo, 2015, p. 33).

Quanto aos outros comportamentos, a escala compreende a existência de quatro subcategorias:

- **Agressão**, que “engloba interações agressivas de não jogo com outras crianças” (Figueiredo, 2015, p. 33);

- **Rough and tumble**, “considerado um tipo específico de jogo que envolve uma luta simulada, correr em volta de algo ou contacto físico agradável” (Figueiredo, 2015, p. 33);

- **Hovering**, quando a criança “observa uma atividade, mas conservando uma distância mínima” (Figueiredo, 2015, p. 33);

- **Comportamento ansioso**, “associado a qualquer comportamento que indicie ansiedade, medo ou preocupação” (Figueiredo, 2015, p. 33).

Relativamente à dimensão motora, Figueiredo (2015), referenciando Pellegrini e Smith (1998), apresenta outros comportamentos de jogo, como:

- **Jogo de atividade física**, que envolve “atividade física de intensidade moderada e vigorosa” (Figueiredo, 2015, p. 34);

- **Jogo de exercício**, que “inclui movimentos locomotores, posturais e manipulativos” (Figueiredo, 2015, p. 35);

- **Jogo de luta e perseguição**, que inclui “comportamento físico vigoroso, envolvendo atividades de contacto físico” (Figueiredo, 2015, p.35).

O contributo de todos estes autores influenciou Figueiredo (2015) a categorizar o jogo em dois níveis: **comportamento social** e **tipo de jogo**.

Na categoria comportamento social, a autora incluiu os comportamentos **observador**, **solitário**, **paralelo**, **associativo**, **cooperativo**, **conversa/diálogo** (entre crianças e entre crianças e adultos), **conflito** e **de transição**.

Em relação à categoria tipo de jogo, Figueiredo (2015) incluiu o **jogo de atividade física** e, dentro deste, o **jogo funcional/exercício**, o **jogo exploratório** e o **jogo de cooperação-oposição**; o **jogo construtivo**, o **jogo dramático** e, dentro deste, o **jogo dramático individual** e o **jogo sociodramático**; o **comportamento observador** e o **comportamento de diálogo/conversa ativa**.

Contudo e tal como defendem Pellegrini e Boyd (2002), “as oportunidades que as crianças têm para brincar e os tipos de jogo (quando permitido) diferem em função da política de cada escola” (p. 241), o que nos mostra novamente a importância dos contextos educativos para o brincar.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana. (Amado, 2017, p. 21)

2.1. Caracterização dos contextos

2.1.1. Caracterização do contexto A

O contexto A corresponde a uma Escola Básica de 1.º Ciclo (EB1) com Jardim de Infância (JI), situada em meio rural e que faz parte de um agrupamento de escolas do concelho e distrito de Aveiro.

Nesta escola, existe um grupo de crianças da EPE, uma turma de crianças do 2.º e 3.º anos de escolaridade e uma turma de crianças do 1.º e 4.º anos. Em relação aos recursos humanos, o quadro docente conta com uma educadora de infância, duas professoras de 1.º CEB, uma professora de ensino especial e um professor de apoio. Já o quadro não-docente conta com três assistentes operacionais, uma delas responsável pelas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

A escola é um edifício antigo e único, dentro do qual existem duas salas de aula do 1.º CEB, uma sala de atividades da EPE, uma sala multiusos, um refeitório e duas casas-de-banho.

Em relação ao espaço exterior (figura 1), este contém uma horta (1), uma zona relvada e com areia (2) e uma zona cimentada que ocupa a maior parte da área total da escola (3).

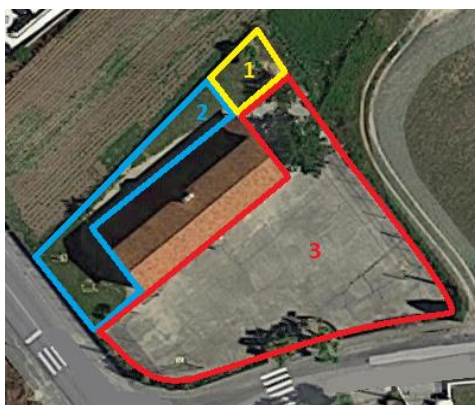


Figura 1 – Espaço exterior do contexto A

A horta (figura 2) apresenta uma área de cultivo degradada pela falta de utilização, um combustor e uma árvore. Perto desta área, encontra-se um pneu de borracha amarelo que pertence à EPE.



Figuras 2 e 3 – Horta

A zona identificada com o ponto 2 na figura 1 inclui as traseiras da escola (figura 4) bem como o espaço ao seu lado direito (figura 5). É uma zona relvada onde as crianças costumam correr, contudo, também apresenta uma pequena área com areia.



Figura 4 – Traseiras da escola



Figura 5 – Lado direito da escola

A zona cimentada (figura 6) não tem nenhum equipamento ou estrutura que as crianças possam utilizar, sendo o espaço totalmente livre. Possui apenas um pneu de borracha e uma rede de basquetebol, no espaço no lado esquerdo da escola (junto à horta), mas raramente são utilizados (figura 7).



Figura 3 – Zona cimentada



Figura 4 – Lado esquerdo da escola

O espaço exterior da escola é partilhado pelas crianças de ambas as valências (EPE e 1.º CEB), em contexto de intervalo da manhã. A meio da tarde, costuma ser utilizado pelas crianças da EPE e, no final do horário letivo, volta a ser ocupado pelas crianças de ambas as valências que ficam na escola para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e para as AAAF.

A supervisão do espaço exterior durante a manhã e ao almoço é feita por duas assistentes operacionais, uma responsável pela EPE e outra pelo 1.º CEB, contudo, sem comunicação entre si. Em relação às docentes, a educadora da EPE também costuma estar presente durante o intervalo da manhã e da tarde. No final do horário letivo, a assistente operacional responsável pelas AAAF também ajuda nessa mesma supervisão.

Relativamente à interação entre as crianças da EPE e as crianças do 1.º CEB é de salientar que a mesma é praticamente inexistente, na medida em que, durante os intervalos comuns, as crianças da EPE passam grande parte do tempo sentadas a comer o lanche junto da educadora e da respetiva assistente operacional. Após comerem, as crianças da EPE vão brincar pelo espaço, contudo, esses momentos são próximos ao horário de entrada das crianças do 1.º CEB nas aulas, pelo que a interação fica comprometida.

Já entre os alunos do 1.º CEB, é clara alguma interação entre as crianças dos diferentes anos de escolaridade, nomeadamente com preferência de género, ou seja, meninas com meninas e meninos com meninos.

2.1.2. Caracterização do contexto B

O contexto B corresponde a uma Centro Escolar (CE) com as valências de EPE e de 1.º CEB e, à semelhança do contexto A, faz parte do distrito de Aveiro e o seu meio envolvente é também um meio rural. Uma das características deste contexto é a sua significativa população de etnia cigana (só no grupo de crianças da EPE, onze são de etnia cigana) e, por consequente, uma maior percentagem de pais desempregados e de famílias a usufruir de Rendimento de Reinserção Social (RRS).

Neste CE, existe um grupo de crianças da EPE e três turmas do 1.º CEB, sendo uma delas composta por alunos do 1.º e 2.º anos de escolaridade. Em relação aos recursos humanos, o quadro docente conta com uma educadora de infância, três professoras de 1.º CEB, uma professora de ensino especial e dois professores de apoio. Já o quadro não-docente conta com quatro assistentes operacionais, duas delas responsáveis pelas AAAF, que funcionam diariamente antes e após o horário letivo.

O CE estabelece parcerias e protocolos com algumas entidades do meio, entre as quais: a Câmara Municipal; a Junta de Freguesia; o Centro de Saúde; a Rede de Bibliotecas; a Escola Segura; a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e a Universidade de Aveiro.

Com relação ao espaço do CE, este está dividido em dois pisos: o piso 1, no qual estão duas salas de aula de 1.º CEB; e o piso 0, que disponibiliza outras duas salas de aula de 1.º CEB, uma sala de atividades da EPE, uma sala de professores, uma sala multiusos, uma sala de atendimento aos pais, uma sala de recursos didáticos, uma arrecadação geral, uma biblioteca, um refeitório e um espaço dedicado às AAAF.

Quanto ao espaço exterior do CE (figura 8), este é constituído por quatro zonas específicas: uma zona cimentada e plana (zona 1), uma zona com gravilha (zona 2), um campo desportivo (zona 3) e as traseiras (zona 4).



Figura 5 – Espaço exterior do contexto B

A zona 1 (figura 9) apresenta dois pisos diferentes: um piso de cimento, de maior área e que inclui um bebedouro; e um piso de tartan, onde estão afixados um escorrega e duas molas. Esta zona apresenta ainda uma área relvada que se estende até à zona 2, na qual existem duas pequenas árvores e dois canteiros rodeados por pneus.



Figura 6 – Zona 1

Pela zona 1, encontram-se estruturas de utilização comum entre o 1.º CEB e a EPE e que, por sua vez, foram construídas por colegas estagiárias no semestre anterior. São elas: os “canteiros coloridos” (figura 10), o “autocarro” (figura 11), a “trave rasteira” (figura 12) e a “parede da música” (figura 13).



Figura 7 – Canteiros coloridos



Figura 8 – Autocarro



Figura 9 – Trave rasteira



Figura 10 – Parede da música

Além destas estruturas, o JI dispõe de materiais que são frequentemente usados pelas crianças da EPE, como baldes, pás, trotinetas e motas. Quando não são utilizados, estes materiais são guardados na arrecadação do JI, pelo que a sua utilização por crianças do 1.º CEB, ainda que não seja proibida, só pode acontecer com a autorização e a presença da educadora do JI.

Na zona 2 (figura 14), há uma continuação da área relvada e um espaço preenchido por gravilha, onde as crianças costumam fazer construções. Neste mesmo espaço, existem pneus de diferentes tamanhos que as crianças utilizam frequentemente para brincar (estes pneus também foram introduzidos pelas colegas estagiárias no semestre anterior).

Já a zona 3 (figura 15) corresponde a um campo desportivo que inclui duas balizas e também dois cestos de basquetebol.



Figura 11 – Zona 2



Figura 12 – Zona 3

A zona 4 corresponde às traseiras do CE e, além da arrecadação de alguns materiais como botas e ancinhos, contém também uma horta (figura 16). Esta zona não é uma zona permitida para as crianças brincarem durante os intervalos, diferentemente do que acontece nas restantes zonas do espaço exterior. As crianças só frequentam este espaço com autorização das respetivas educadora e professoras em algum momento ou atividade pontual realizada pelo estabelecimento.



Figura 13 – Zona 4

Todo o espaço exterior do CE é partilhado por crianças de ambas as valências (EPE e 1.º CEB) durante os intervalos da manhã e do almoço. A meio da tarde, costuma ser utilizado apenas pelas crianças da EPE e, no final do horário letivo, volta a ser ocupado pelas crianças de ambas as valências que permanecem na escola para as AAAF e para as AEC. Este espaço exterior não é utilizado em dias de chuva, sendo que, nesses dias, as crianças ficam dentro das salas de aula ou no espaço dedicado às AAAF.

Ao nível de relações sociais entre crianças, é possível verificar-se alguma interação entre as crianças da EPE e as do 1.º CEB, nomeadamente entre as crianças de etnia cigana. É de salientar que estas tendem a brincar umas com as outras e que as mais velhas assumem com frequência o papel de “cuidadores” das mais novas, enquanto figuras de proteção e liderança.

A supervisão do espaço exterior é feita pelas duas assistentes operacionais do CE, pela educadora da EPE e pelas três professoras do 1.º CEB que, por sua vez, repartem o horário entre si numa escala semanal elaborada no início do ano (aproximadamente um intervalo por cada professora).

2.2. Opções metodológicas

2.2.1. Apresentação do estudo

“Uma das vantagens, por vezes sublinhada aos estudos de caso é a de se situarem entre o conhecimento e a ação” (Amado, 2013, p. 134).

O estudo que se apresenta é um estudo de carácter qualitativo e constitui-se como um estudo de caso que, segundo Amado (2013), citando Gall e colaboradores (2007), é um “estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos” (p.124). O autor, citando Yin (1989), acrescenta ainda que um estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (p. 125).

Um estudo de caso possui como característica específica “a focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.)” e tem como objetivo “explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto” (Amado, 2017, p. 145). Segundo o autor, um estudo de caso, “devido ao seu carácter naturalista, dinâmico e interactivo”, exige um trabalho de campo, ou seja, “o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que se pretende estudar” (Amado, 2017, p.137).

Este estudo, por ser desenvolvido em dois contextos diferentes (um na valência da EPE e outro na valência de 1.º CEB), constitui-se como um estudo de caso múltiplo. Segundo Amado (2017), ainda que cada caso tenha um “valor investigativo” em si próprio, “a condução de um conjunto de estudos de casos seguindo o mesmo desenho de investigação, com uma boa coordenação entre eles permite a sua comparabilidade e também maiores possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas” (p. 128).

Segundo Amado (2017), nos estudos de caso de investigação, a intenção do investigador “vai para além do conhecimento desse valor instrínseco do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo” (p.122). Para além disto, o mesmo autor refere que, a partir de um objeto de estudo, o mesmo “será observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem esta mesma complexidade” (p. 127).

Além de ser um estudo de caso múltiplo, este estudo também é exploratório com ações de investigação, devido à sua componente prática e interventiva.

Estas ações de investigação são realizadas em ambos os contextos e pressupõem, em primeiro lugar, a identificação de um problema, seguida de uma intervenção sobre o mesmo de modo a resolvê-lo. Esta intervenção permitirá uma nova reflexão da situação e, com ela, a produção de novo conhecimento, que é o que se espera com este estudo.

Para uma melhor compreensão do estudo em questão, apresenta-se a seguinte tabela (tabela 1), que contempla e organiza tanto as fases em que ocorreu como também os instrumentos de recolha de dados utilizados em cada uma e os respetivos participantes.

Tabela 1 – Apresentação do estudo

Fase	Instrumentos e técnicas de recolha de dados	Participantes (n)
FASE I Contexto A (1.º CEB)	✓ Inquérito por questionário	– Encarregados de Educação (4)
	✓ Observação participante	– Crianças do 1.º ano (4)
		– Crianças do 1.º ano (4)
	✓ Inquéritos por entrevista	– Professoras (2) – Educadora (1)
FASE II Contexto B (EPE)	✓ Inquérito por questionário	– Encarregados de Educação (6)
	✓ Observação participante	– Crianças (6)
		– Crianças (6)
	✓ Inquéritos por entrevista	– Professoras (3) – Educadora (1)

Pode verificar-se, através da leitura da tabela acima apresentada, que este estudo tem duas fases, sendo uma primeira fase relativa ao contexto A (1.º CEB) e uma segunda fase ao contexto B (EPE). Em ambas, utilizaram-se, como instrumentos de recolha de dados, inquéritos por questionário, inquéritos por entrevistas e notas de campo.

Com relação aos participantes, este estudo conta com 27 participantes, sendo 11 do contexto A e 16 do contexto B. Entre os participantes, estão as crianças, os respetivos encarregados de educação e o pessoal docente dos dois contextos (professoras e educadoras).

2.2.2. Objeto e objetivos de estudo

“O primeiro passo na planificação de um estudo de caso é a identificação de um problema e das questões de investigação” (Amado, 2017, p. 128).

O objeto deste estudo é a transição da EPE para o 1.º CEB e os objetivos gerais do mesmo são:

- Identificar o modo como é percebida a transição da EPE para o 1.º CEB pelas crianças e pelas educadoras/professoras;
- Perceber qual é o papel do espaço exterior na promoção da transição da EPE para o 1.º CEB.

Tendo em conta estes objetivos gerais, foram formuladas três questões de investigação que, de seguida, se apresentam:

1. Qual é a perceção das educadoras/professoras sobre o que é desenvolvido nos contextos ao nível da transição da EPE para o 1.º CEB?
2. Qual é a perceção das crianças sobre a transição da EPE para o 1.º CEB?
3. Qual é o papel do espaço exterior na promoção da transição da EPE para o 1.º CEB?
 - a. Durante o jogo, existe interação entre as crianças da EPE e do 1.º CEB (tipo de interação, frequência, momento, espaço e material)?
 - b. Que tipo de interações ocorrem, durante o jogo no espaço exterior?

Estas questões e subquestões organizarão o subcapítulo da apresentação e análise de resultados e serão respondidas no subcapítulo da discussão de resultados.

2.2.3. Participantes

Contexto A

No contexto A, foram selecionados onze participantes, entre eles: quatro crianças do 1.º ano de escolaridade, quatro encarregados de educação e três docentes (uma educadora e duas professoras de 1.º CEB).

Em relação às crianças, todas têm 6 anos de idade, pertencem ao 1.º ano de escolaridade e são do sexo feminino (tabela 2), sendo que esta seleção foi intencionalmente decidida com a colega de estágio que, por sua vez, observou os outros quatro alunos da turma com a mesma idade, mas do sexo masculino. Destes quatro participantes, todos frequentaram a EPE, no entanto, apenas a criança LT frequentou o JI da mesma instituição.

Tabela 2 – Participantes do contexto A: crianças

Crianças	Idade	Ano de escolaridade
K	6	1.º ano
LT	6	1.º ano
M	6	1.º ano
S	6	1º. ano

Quanto aos encarregados de educação do contexto A e, segundo é possível ler-se na tabela 3, são quatro e correspondem todos às mães das crianças participantes. Podemos também verificar que a faixa etária das mesmas é dos 27 aos 40 anos, tendo a mais nova 27 e a mais velha 40 anos (em média, um total de idades de 33 anos). Em termos de percurso académico e profissional, existe uma mãe com o 9.º ano de escolaridade, que trabalha como assistente operacional (FK); uma mãe com o 12.º ano, que está atualmente desempregada (FLT) e duas mães licenciadas, exercendo as profissões de enfermeira (FM) e de professora de 1.º CEB (FS), respetivamente.

Tabela 3 – Participantes do contexto A: encarregados de educação

Encarregado de educação	Parentesco	Idade	Escolaridade	Profissão
FK	Mãe	33 anos	9.º ano	Assistente operacional
FLT	Mãe	27 anos	12.º ano	Desempregada
FM	Mãe	33 anos	Licenciatura	Enfermeira
FS	Mãe	40 anos	Licenciatura	Professora 1.º CEB

Relativamente às docentes do contexto A, são três as que participam no estudo, correspondendo ao total de docentes efetivas do contexto. Destas três, uma é educadora da EPE (EM) e tem 33 anos de serviço; e duas são professoras de 1.º CEB, estando cada uma responsável por uma turma com dois anos de escolaridade: 1.º e 4.º anos (PA) e 2.º e 3.º anos (PM), conforme se pode entender facilmente na tabela 4. As professoras têm de serviço, 39 anos (PA) e 22 anos (PM), respetivamente.

Tabela 4 – Participantes do contexto A: docentes

Docentes	Ano de leção	Tempo de serviço
EM	EPE	33 anos
PA	1.º e 4.º anos	39 anos
PM	2.º e 3.º anos	22 anos

Contexto B

No contexto B, foram selecionados dezasseis participantes: seis crianças da EPE, seis encarregados de educação e quatro docentes (uma educadora e três professoras de 1.º CEB).

Em relação às crianças, foram selecionados seis participantes com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, entre os quais cinco são do sexo feminino e um do sexo masculino. Esta seleção foi feita, tendo em conta que estas crianças iniciarão, no ano letivo seguinte, o seu percurso no 1.º CEB (verificar tabela 5).

Tabela 5 – Participantes do contexto B: crianças

Crianças	Idade	Sexo
CC	6	Feminino
CF	5	Feminino
H	5	Masculino
I	5	Feminino
L	6	Feminino
MT	5	Feminino

Relativamente aos encarregados de educação, selecionaram-se seis, tendo em conta as crianças que participam no estudo, ou seja, para cada criança, selecionou-se também o seu encarregado de educação. Como se pode verificar na tabela 6, destes seis encarregados de educação, todos são mães, à exceção do encarregado de educação da criança L, cujos dados não foram possíveis de serem analisados (por falta de informação no dossier de grupo).

Assim sendo, das cinco mães a cuja informação tivemos acesso, três têm como habilitação literária o 9.º ano e estão desempregadas, uma tem o 6.º ano terminado e é empregada de refeitório e uma outra mãe concluiu o 12.º ano e trabalha como operadora logística.

É de salientar que, ainda que na caracterização do contexto B, se tenha referido que a maior parte das famílias das crianças são de etnia cigana e usufruem de RSI, tal facto não é significativo nos dados agora apresentados, pois, de todos os participantes, apenas o encarregado de educação FI se encontra atualmente nessa situação.

Com relação às idades dos encarregados de educação do contexto B, estas variam entre os 24 e os 41 anos, resultando numa média de idades de 33 anos, que curiosamente é a mesma da do contexto A.

Tabela 6 – Participantes do contexto B: encarregados de educação

Encarregado de educação	Parentesco	Idade	Escolaridade	Profissão
FCC	Mãe	33 anos	9.º ano	Desempregada
FCF	Mãe	41 anos	6.º ano	Empregada de refeitório
FH	Mãe	37 anos	9.º ano	Desempregada
FI	Mãe	24 anos	9.º ano	Desempregada
FL			Sem informação	
FMT	Mãe	30 anos	12.º ano	Operadora logística

Quanto às docentes do contexto B e tal como aconteceu no contexto A, foram seleccionadas a educadora da EPE (EL) e todas as professoras do 1.º CEB (PF, PL e PR), num total de quatro docentes. De entre as professoras de 1.º CEB, é possível verificar-se, conforme nos mostra a tabela 7, que uma professora é responsável pela turma de 1.º e 2.º anos (PL), outra pela turma do 3.º ano (PF) e uma última pela turma de 4.º ano (PR). Em relação aos anos de serviço, estes variam, entre as quatro docentes, de 18 (PF) e 39 anos (EL), passando pelos 23 (PR) e pelos 27 anos (PL).

Tabela 7 – Participantes do contexto B: docentes

Docentes	Ano de leção	Tempo de serviço
EL	EPE	39 anos
PF	3.º ano	18 anos
PL	1.º e 2.º anos	27 anos
PR	4.º ano	23 anos

2.2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Cada um dos processos, por si próprio, é válido, mas limitado e, por outro lado, a triangulação metodológica, como veremos a seu tempo, constitui uma das estratégias fundamentais para a validação de um estudo. (Amado, 2003, p. 206)

No contexto A, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação participante, o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário.

No contexto B, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram, à semelhança do contexto A, a observação participante, o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário.

Inquérito por entrevista

A entrevista é, segundo Amado (2013), “a técnica de recolha de dados utilizada, por excelência, no quadro das mais diversas estratégias (complementando a observação participante a análise de documentos)” (p. 205) e, ao mesmo tempo, “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207). Como tal e atentando para os benefícios que esta técnica nos traz, durante este estudo, foram feitas entrevistas em ambos os contextos tanto às crianças de ambas as valências como às respetivas professoras e educadoras.

Quanto à função, as entrevistas feitas têm um carácter de diagnóstico-caracterização, na medida em que vêm “fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo” (Amado, 2013, p. 211), ao mesmo tempo, que nos dão informações relevantes para a construção de conhecimento e teorização.

Quanto à estrutura, estas entrevistas são entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas, pois as suas questões “derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2013, p. 208).

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi dirigido aos encarregados de educação de ambos os contextos e teve como principal objetivo a caracterização dos participantes.

Como acontece nas entrevistas, os dados recolhidos pelos inquéritos por questionário “reflectem o que os sujeitos pensam, mas estes podem ser influenciados, tanto pela auto-consciência como pelo desejo de criarem uma impressão favorável” (Tuckman, 2000, p. 358), pelo que esses mesmos dados podem não representar a realidade tal como ela é. Contudo, todos os resultados deste trabalho foram construídos, partindo do princípio que as informações dadas pelos participantes correspondiam a factos reais.

Observação participante

“A observação das crianças durante o brincar permite inferir porque é que o brincar pode ser um meio de aprendizagem extremamente poderoso” (Alarcão et al., 2009, p.50).

A técnica de observação participante foi utilizada nos espaços exteriores dos contextos educativos e incidiu sobre o brincar, concretamente sobre o tipo de jogo realizado pelas crianças e as interações que estabelecem entre si.

Desta observação, resultaram notas de campo que, num discurso essencialmente interpretativo, descrevem não apenas com quem é que as crianças interagiram e o que fizeram, mas, sempre que possível, o porquê de o terem feito. Tuckman (2000) refere que as notas de campo “podem ainda incluir as conclusões, com base nas descrições e nas reflexões” (p. 528).

2.2.5. Procedimentos metodológicos

Neste subcapítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos do presente estudo, por sua vez, organizados por contextos.

Antes de se iniciar a leitura destes procedimentos metodológicos, apresenta-se a tabela 8, que nos mostra em que datas foram utilizadas as diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, em ambos os contextos.

Tabela 8 – Procedimentos metodológicos

	Contexto A	Contexto B
Inquéritos por questionário	25/09/2017 – 11/10/2017	19/02/2018 – 21/03/2018
Observação participante	11/10/2017 – 6/12/2017 24/01/2018 31/01/2018	10/04/2018 – 24/05/2018
Entrevistas	11/12/2017 – 13/12/2017	29/05/2018 – 7/06/2018

Contexto A

No contexto A, os inquéritos por questionário foram enviados para os encarregados de educação, preenchido por eles e analisado entre os dias 25 de setembro de 2017 e 11 de outubro de 2017.

As primeiras linhas deste inquérito informavam os encarregados de educação acerca dos objetivos do mesmo e para que fins os dados recolhidos seriam utilizados, assegurando a confidencialidade dos mesmos. Estes dados incidiram sobre as rotinas das crianças, nomeadamente no que diz respeito à existência de hábitos de brincar no exterior e ao tempo que costumam passar em casa.

Segundo afirma Tuckman (2000), “ao elaborar um questionário devemos utilizar questões diretas, específicas, claramente formuladas e manter o mínimo de respostas-chaves” (p. 322), pelo que a maior parte das questões colocadas no inquérito foram de resposta estruturada, ou seja, de resposta direta. As questões de resposta não estruturada, ou seja, de final aberto foram evitadas, conforme se pode observar em anexo (anexo 2).

Também foram utilizadas questões de resposta por categoria, isto é, questões em que, segundo Tuckman (2000), o sujeito tem apenas “a possibilidade de duas respostas para cada item” (p. 315), a título de exemplo: as respostas tipo “sim” e “não”.

As questões de resposta-chave, isto é, “questões cujas respostas determinam as questões subsequentes, se as houver” (Tuckman, 2000, p. 322) foram evitadas assim como aquelas em que os “sujeitos têm de ajuntar as suas respostas num quadro ou tabela” (Tuckman, 2000, p. 313).

Durante a elaboração destes inquéritos, foram feitas algumas alterações de cariz estrutural, discutidas em reunião com a orientadora do presente estudo.

Quanto à observação participante, esta foi feita, num primeiro momento, entre o dia 11 de outubro de 2017 e o dia 6 de dezembro do mesmo ano. Durante este período, os participantes foram observados seis vezes, em dias aleatórios.

Num segundo momento, os participantes voltaram a ser observados, após a introdução de alguns materiais no espaço exterior do contexto - ação de intervenção. Este momento diz respeito aos dias 24 e 31 de janeiro de 2018 (tabela 10).

Tabela 9 – Calendário de observações do contexto A

	Datas de observação
Antes da intervenção	11 de outubro de 2017
	20 de outubro de 2017
	31 de outubro de 2017
	9 de novembro de 2017
	14 de novembro de 2017
	22 de novembro de 2017
Depois da intervenção	24 de janeiro de 2018
	31 de janeiro de 2018

Segundo Amado (2017), a técnica de observação participante assenta na necessidade de interação entre o observador e o observado, pelo que, sempre que existiu oportunidade (e, de preferência, através da iniciativa das crianças), houve interação entre ambos os intervenientes. Neste sentido, surgiram pequenos diálogos entre os mesmos que esclareceram, por exemplo, o que as crianças estavam a fazer; e, em alguns casos, desencadearam a intervenção do observador no jogo do observado.

Com relação às entrevistas, estas foram feitas às duas professoras e à educadora do contexto entre os dias 11 e 13 de dezembro de 2017 e nas respetivas salas de turma e grupo.

Procurou-se, em todos os momentos das entrevistas, deixar os entrevistados “à vontade” para que, dentro das questões orientadoras do guião elaborado, se expressassem livremente, segundo as suas crenças, os seus valores, sentimentos e opiniões.

Tuckman (2000) afirma que “no encontro, o entrevistador deve apresentar de novo ao sujeito os objectivos e a natureza da entrevista, mas de uma forma breve (sendo tão franco quanto

possível sem distorcer as respostas)” (p.350), pelo que, antes de cada entrevista, houve uma conversa informal com o respetivo participante, no qual foram apresentados os motivos das entrevistas bem como a forma como estas se iriam realizar. No caso dos participantes adultos, foi ainda dada a oportunidade de lerem o guião com as questões orientadoras.

Todas as entrevistas feitas aos adultos foram audiogravadas para que posteriormente fossem transcritas para análise de conteúdo, pois, tal como Amado (2003) nos ensina, “o facto é que a entrevista transcrita permite o manuseio indispensável na sua análise, além de permitir melhor conservação e melhor acesso aos dados” (p. 220). Estas gravações foram feitas com o consentimento e a devida autorização dos participantes entrevistados.

Relativamente às transcrições das entrevistas dos adultos, optou-se por não as colocar em anexo neste trabalho, por questões de ética e salvaguarda da privacidade dos participantes. Devido à quantidade de informação pessoal presente nas respostas dadas pelas professoras e pelas educadoras, apenas se colocou, neste trabalho, a informação que era realmente necessária, o que, na prática, se traduz em alguns excertos dessas mesmas entrevistas no subcapítulo da apresentação e análise de resultados.

Quanto aos guiões das entrevistas, neles foram colocadas as questões orientadoras numa ordem que permitisse chegar aos objetivos propostos. Estas questões não variaram entre as crianças do mesmo contexto nem entre os adultos do mesmo contexto, ou seja, todas as crianças respondiam às mesmas questões assim como todas as docentes respondiam às mesmas questões. Na visão de Tuckman (2000), esta estratégia (a apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas) permite “obter uma variedade de perspectivas sobre essas mesmas questões” (p. 517).

No caso do guião elaborado para as entrevistas das docentes, decidiu-se começar por uma pergunta mais geral e de resposta aberta, na medida em que “a abordagem indirecta tem mais probabilidade de produzir respostas francas e abertas” (Tuckman, 2000, p 307); seguindo-se de questões mais diretas e de resposta fechada.

Em relação ao guião elaborado para as entrevistas das crianças, foram colocadas questões de “quebra-gelo” para iniciar as mesmas (por exemplo: “Já conhecias esta escola? E a tua sala?”), no sentido de minimizar a tensão exercida sobre os participantes e, desta forma, os deixar motivados e recetivos às restantes questões.

Em algumas entrevistas, foram feitas questões adicionais para complemento da informação que se pretendia. Assim como Tuckman (2000) afirma, “estas questões adicionais não necessitam ser planificadas previamente, de uma forma específica, mas devem advir de respostas às questões pré-planificadas” (p. 519).

Contexto B

No contexto B, os inquéritos por questionário foram enviados para os encarregados de educação, preenchido por eles e analisado entre os dias 19 de fevereiro e 21 de março de 2018.

Estes inquéritos são iguais aos que foram utilizados e enviados aos encarregados de educação do contexto A, seguindo a mesma estrutura e objetivo.

Quanto à observação dos participantes, esta foi feita entre os dias 10 de abril de 2018 e 24 de maio de 2018 - período correspondente às 3ª e 4ª fases da PPS.

Esta observação ocorreu em dois dias de cada semana (3.ªs e 5.ªs feiras), tendo em conta que, às 4.ªs, os participantes estavam no Projeto de Iniciação à Natação (PIN) e, ao almoço, a díade tinha reunião com a professora cooperante. Deste modo e para que os resultados da observação fossem o mais completos possível, escolheu-se observar os participantes no intervalo da manhã às 3.ªs feiras e no intervalo de almoço às 5.ªs feiras (em ambos os horários, as crianças da EPE partilham o mesmo espaço exterior com as crianças do 1.º CEB).

Optou-se pela divisão dos participantes em dois grupos com o objetivo de reentabilar as observações realizadas (quanto menos participantes, mais tempo disponível para observar cada um deles), sendo que o grupo A é constituído pelos participantes CC, H e LE; e o grupo B pelos participantes CF, I e M.

A observação de cada grupo foi intercalada por semanas, ou seja, na primeira semana apenas um dos grupos foi observado (quer seja no intervalo da manhã de 3.ªs feira ou no intervalo de almoço de 5ªs feira), na segunda semana o outro grupo era observado e assim sucessivamente e conforme se pode verificar na tabela 10. Esta organização visa que todos os participantes fossem observados o mesmo número de vezes, durante as seis semanas e pelos dois dias da semana.

Estas observações foram cíclicas, ou seja, repetiram-se após o último participante ser observado, e cada uma tinha a duração de dez minutos.

Tabela 10 – Calendário de observações do contexto B

3.ª feira - manhã			5.ª feira - almoço		
	<u>Dias</u>	<u>Crianças</u>		<u>Dias</u>	<u>Crianças</u>
ABRIL	10	CC, H, L		12	CC, H, L
	17	CF, I, M		19	CF, I, M
	24	H, L, CC		26	H, L, CC
MAIO	1	FERIADO		3	ECOESCOLAS
	8	I, M, CF		10	I, M, CF
	15	L, CC, H		17	L, CC, H
	22	M, CF, I		24	M, CF, I

Contudo, algumas das observações apresentadas na tabela anterior não foram realizadas (a vermelho na tabela 11). Entre os principais motivos, estão:

- O facto de as crianças não saírem para o exterior por causa das condições atmosféricas (quando chovia, as crianças ficavam todo o intervalo no interior da escola);
- O tempo de intervalo insuficiente depois de almoço (muitas vezes, as crianças só vinham para o espaço exterior alguns minutos antes de se iniciar o horário letivo, pelo que nem sempre se conseguia observar as três crianças do mesmo grupo naquele intervalo);

- A ocorrência de visitas de estudo (como aconteceu no dia 22 de maio, com a visita de estudo ao “Museu Vista Alegre”);
- A ausência do participante no contexto educativo (a criança L faltou ao JI em todos os momentos de observação realizados).

Tabela 11 – Calendário de observações não realizadas no contexto B

3.ª feira - manhã		5.ª feira - almoço	
	<u>Dias</u>	<u>Crianças</u>	
ABRIL	10	CC, H, L	12
	17	CF, I, M	19
	24	H, L, CC	26
MAIO	1	FERIADO	3
	8	I, M, CF	10
	15	L, CC, H	17
	22	M, CF, I	24

Com relação às entrevistas, estas foram feitas às três professoras de 1.º CEB e à educadora da EPE entre os dias 29 de maio de 2018 e 7 de junho de 2018, na sala de professores e na sala de atividades do JI, respetivamente.

É de significativa importância referir que, do contexto A para o contexto B, os guiões das entrevistas (quer seja o guião para entrevista das crianças como o guião para entrevista dos docentes) sofreram alterações, pelo que as questões orientadoras feitas no contexto B não são as mesmas que as questões orientadoras feitas no contexto A.

Estas alterações foram discutidas na presença da orientadora deste trabalho e tiveram como principal motivo uma melhor compreensão da realidade dos contextos de intervenção e, com isto, uma maior e mais específica recolha de dados que consequentemente viria a possibilitar um maior rigor nos respetivos resultados.

Para melhor se compreender quais foram as mudanças nos guiões das entrevistas, construíram-se as tabelas 12 e 13, que contêm as questões feitas em ambos os contextos A e B, relacionando-as entre si de acordo com os seus objetivos:

Tabela 12 – Alterações ao guião de entrevista às docentes

Contexto A	Contexto B
1- Como é feita a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB?	1- De que modo é promovida a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB?

2- Existe interação entre crianças de ambas as valências? Se sim, que atividades são feitas? Se não, por quê?	-
3- Existem materiais específicos de uma valência no espaço que é comum a todos. Será que a existência de diferentes materiais podia facilitar a interação e por consequência facilitar a transição de ciclo?	6- Quais são os materiais utilizados pelas crianças de ambas as valências, no espaço exterior? Esses materiais são partilhados? 7- A partilha destes materiais influencia a interação entre as crianças de ambas as valências?
4- Como é feita a vigilância do recreio?	4- Como é feita a supervisão do recreio? 5- Qual o papel do adulto neste espaço relativamente à promoção da interação entre as crianças?
5- Este espaço exterior promove a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB?	2- Existe um <i>continuum</i> entre o que é feito dentro do centro escolar e o espaço exterior, para promover essa transição?
6- De que modo o mesmo pode ser dinamizado para promover tal transição?	3- Considera que o espaço exterior promove a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB? Porquê?
7- O que mudaria no espaço exterior da escola?	8- Mudaria alguma coisa no espaço exterior do centro escolar? Porquê?

Tabela 13 – Alterações ao guião de entrevista às crianças

Contexto A	Contexto B
1 – Já conhecias esta escola? E a tua sala de aula?	1 - Gostas do jardim de infância? Porquê?
2 - O que fazias no jardim de infância e agora já não fazes?	2 - O que mais gostas de fazer no jardim? 3 - O que achas que vais fazer na escola? 4 - O jardim de infância é igual à escola? Porquê?
3 - Quem são os teus amigos aqui na escola?	5 - Costumas brincar com os meninos da escola? Se sim, com quem?
4 - Costumas brincar com meninos de outra turma? E com os do jardim de infância?	

5 - O que mais gostas no recreio e o que não gostas tanto? → -----

Desenha o que para ti é a escola e a sala de aula e também o que é o jardim de infância. → Desenha o que é para ti a escola do 1.º CEB.

Para a análise dos dados recolhidos pelas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, optou-se pela utilização de um *software online*, pois, segundo Amado (2013), “a construção e a análise de um *corpus* de dados constituem-se como um processo complexo e dinâmico, sendo necessária uma ferramenta que flexibilize estes processos” (p. 320). Para além disto, o mesmo autor defende que “o uso de um *software* específico, possibilita a memorização, transferência e introdução de novos dados de forma construtiva em relação ao trabalho já realizado” (Amado, 2013, p. 320).

O *software* utilizado foi o WebQDA - um *software* de análise de dados qualitativos que tem como função “facilitar, otimizar e agilizar” o tratamento de grandes quantidades de informação, tornando “os resultados mais rápidos e eficazes” (Costa e Amado, 2018, p. 20). Segundo os mesmos autores, as funcionalidades de pacotes de *software* como o WebQDA “possibilitam a procura e a modelação de dados, dando-lhes uma visibilidade que não seria possível com métodos naturais” (Costa e Amado, 2018, p. 217).

2.2.6. Categorias de análise

“O primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, 2013, p. 313).

Partindo da afirmação supracitada, podemos entender que, no início do processo de análise de conteúdo, é necessário organizá-lo num sistema lógico de categorias.

Para se definir este mesmo sistema de categorias, utilizou-se aquilo a que o autor designa por procedimento misto, na medida em que, ao longo da análise dos dados, houve necessidade de serem acrescentadas novas categorias àquelas que tinham sido criadas no início a partir do quadro teórico (categorias prévias). Na prática, houve uma combinação entre estas categorias prévias com outras criadas “indutivamente a partir de dados” (Amado, 2003, p. 314), para que juntas dessem resposta às questões de investigação deste trabalho.

Além destas categorias, houve também necessidade de se criarem subconjuntos dentro das mesmas, designados por subcategorias. Estas subcategorias tornaram-se fundamentais na análise de conteúdo, não apenas porque organizaram os dados num sentido lógico, mas também porque ajudavam a perceber melhor cada uma das categorias e a sua interpretação. À semelhança do que Amado (2013) refere, “a elaboração de um subconjunto de categorias (subcategorias) pode ser um

recurso para explicitar melhor todo o sentido da categoria. A categoria terá, assim, um sentido mais amplo do que o das subcategorias, obrigando a que estas fiquem subordinadas àquela e que a informação que estas contêm seja fundamental para um melhor entendimento da categoria” (p. 333).

Com relação às categorias que serão analisadas neste estudo, começaremos por retratar as relacionadas à transição entre a EPE e o 1.º CEB. São elas: as **estratégias facilitadoras de transição** e as **dificuldades no processo de transição** (figura 17).

Relativamente à categoria **estratégias facilitadoras de transição**, esta surgiu a partir do enquadramento teórico e nela são analisadas as estratégias (i) ao nível dos docentes, quer seja entre educadores ou entre educadores e professores: a análise e o debate de propostas curriculares, a informação sobre o processo da criança e o trabalho em conjunto; (ii) ao nível das crianças: as conversas sobre a transição e a familiaridade com a escola; (iii) ao nível organizacional: os momentos de contacto entre as crianças (as atividades pontuais, o trabalho desenvolvido ao longo do ano e os recursos e espaços comuns) e o acolhimento das crianças do 1.º ano; e (iv) ao nível dos pais/família: a comunicação entre pais/família e os educadores e a comunicação entre pais/família, educadores e professores de 1.º CEB.

Em relação à categoria **dificuldades no processo de transição**, esta surgiu após a leitura das entrevistas das docentes dos dois contextos e nela são analisadas as dificuldades que as mesmas apresentaram nos seus discursos: (i) falta de comunicação entre a educadora da EPE e as professoras do 1.º CEB e (ii) diferenças pedagógicas entre o JI e a escola.

Ainda dentro das categorias de análise, incluem-se também as que estão diretamente relacionadas ao ponto 1.2. do enquadramento teórico. São elas: **tipo de jogo, comportamento social e materiais utilizados**. Estas categorias foram criadas, tendo como base o trabalho de Figueiredo (2015) e estão esquematizadas na figura 18.

Em relação ao **tipo de jogo**, as subcategorias a serem analisadas são: jogo de atividade física e, dentro deste, jogo funcional, jogo exploratório e jogo de cooperação-oposição; jogo construtivo, jogo dramático (individual e sociodramático), comportamento observador e comportamento de diálogo/conversa ativa.

Dentro do **comportamento social**, as subcategorias a analisar são: observador, solitário, paralelo, associativo, cooperativo, conversa/diálogo (com crianças e com adultos), conflito e de transição.

Quanto aos **materiais utilizados**, as subcategorias são: materiais soltos (por exemplo, as bolas, os pneus, os baldes e as caixas); materiais fixos (como as molas, os escorregas, os baloiços, entre outros) e materiais naturais (por exemplo, as árvores, as flores, a terra, as pedras e os paus).

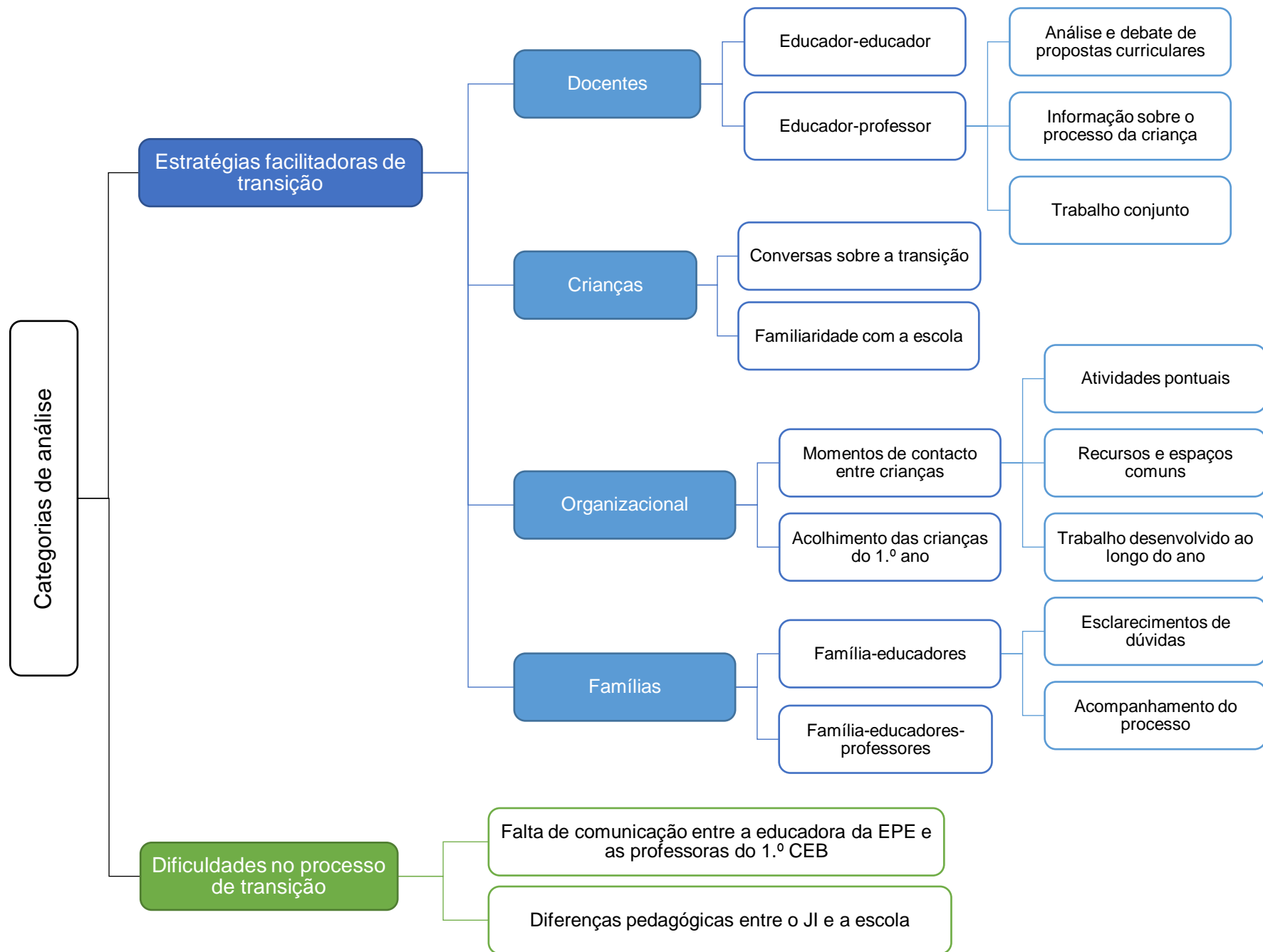


Figura 17 – Categorias relacionadas ao ponto 1.1 do enquadramento teórico: a transição da EPE para o 1.º CEB

Tipo de jogo

- Jogo de atividade física
 - Jogo funcional/exercício
 - Jogo exploratório
 - Jogo de cooperação-oposição (jogo de regras, jogo de luta e perseguição)
- Jogo construtivo
- Jogo dramático
 - Individual
 - Sociodramático
- Comportamento observador
- Comportamento de diálogo/conversa ativa.

Comportamento social

- Observador
- Solitário
- Paralelo
- Associativo
- Cooperativo
- Conversa/diálogo
 - Com crianças
 - Com adultos
- Conflito
- De transição

Materiais utilizados

- Materiais soltos (por exemplo: bolas, pneus, baldes, caixas, ...)
- Materiais fixos (por exemplo: molas, escorregas, baloiços, ...)
- Materiais naturais (por exemplo: árvores, flores, terra, pedras, paus, ...)

Figura 18 – Categorias relacionadas ao ponto 1.2 do enquadramento teórico: o brincar e o espaço exterior

2.3. Apresentação e análise dos resultados

“Um dos objetivos da análise de conteúdo é fazer inferências a partir dos dados, e que estes, uma vez organizados segundo os critérios, exigências e modalidades previstas devem constituir uma linha de partida empírica para a teorização” (Amado, 2003, p. 336).

Neste subcapítulo, serão apresentados e analisados os resultados obtidos a partir dos diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados.

Estes resultados serão apresentados e analisados por questões de investigação (as mesmas questões referidas anteriormente no subcapítulo “Objeto e objetivos do estudo”). Para uma melhor compreensão da ligação entre estas questões de investigação e os resultados obtidos, foi construída a tabela em anexo (anexo 1) que relaciona as questões de investigação aos diferentes instrumentos utilizados bem como aos participantes deste estudo.

2.3.1. Qual é a perceção das educadoras/professoras sobre o que é desenvolvido nos contextos ao nível da transição da EPE para o 1.º CEB?

Para esta questão de investigação, serão utilizados os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas às educadoras e às professoras de ambos os contextos.

A apresentação e a análise destes mesmos resultados serão feitas, tendo em consideração as categorias de análise referidas no subcapítulo anterior, isto é, primeiramente serão apresentados e analisados os resultados obtidos sobre as estratégias facilitadoras de transição e, em seguida, os resultados relativos às dificuldades no processo de transição.

Estratégias facilitadoras de transição

Quando analisadas as entrevistas das educadoras e das professoras dos dois contextos, tentou-se perceber se eram colocadas em prática as estratégias apresentadas no capítulo I deste trabalho e, se sim, quais das mesmas e com que frequência. Os dados recolhidos apresentam-se na seguinte tabela (tabela 14):

Tabela 14 – Estratégias facilitadoras de transição no contexto A e no contexto B

Estratégias (Silva et al., 2016)	Contexto A	Contexto B
	(Total: 3 participantes)	(Total: 4 participantes)
Articulação entre docentes:	2	2
✓ Educador-educador	0	0
✓ Educador-professor	2	2
Envolvimento das crianças:	3	3
✓ Conversas abertas sobre a transição	0	0
✓ Familiaridade com a escola	3	3

Ao nível organizacional	2	4
✓ Momentos de contacto entre crianças	2	4
✓ Acolhimento das crianças do 1.º ano	0	0
Participação dos pais/famílias.	1	0
✓ Comunicação família-educadores	0	0
✓ Comunicação família-educadores-professores	1	0

Analisando a tabela anterior, verificou-se que, em ambos os contextos e para os dois níveis de ensino, não foram apresentadas referências a estratégias ao nível do trabalho entre educador-educador.

Em termos de estratégias de articulação entre educador-professor, 2/3 dos participantes do contexto A e 1/2 dos participantes do contexto B fizeram referência a este nível. De entre essas referências, uma professora do contexto B (PF) identificou a existência de reuniões de articulação em que as docentes (educadoras e professoras) falam sobre as dificuldades sentidas pelas crianças quando chegam ao 1.º CEB e discutem propostas sobre como as combater.

Já no contexto A, a docente PA refere que, até dois anos antes da entrevista (portanto, até 2015), havia efetivamente uma reunião em julho entre as educadoras da EPE e as professoras do 1.º CEB para falar-se acerca do processo de cada criança, contudo, estas mesmas reuniões deixaram de acontecer, por motivo que a docente afirma desconhecer. Em contrapartida, a docente EM do mesmo contexto de intervenção afirma que, mesmo não existindo essas reuniões, existe *“oficialmente um documento ou uma passagem de documentos de avaliação do pré-escolar para serem entregues à professora do 1.º ciclo”*, documentos esses que, segundo a mesma, representam um *“dossier individual da criança”* que *“faz uma resenha dos comportamentos ou do que se destaca mais ou melhor em cada criança pela positiva”*. No contexto B, não houve, por parte de nenhuma das quatro docentes, referências a uma passagem da informação sobre o processo da criança da EPE para o 1.º CEB.

Ainda sobre as estratégias ao nível da articulação entre educador-professor, a docente PR do contexto B faz referência ao trabalho conjunto que é desenvolvido em contexto institucional. Na sua entrevista, a docente refere que no CE existem encontros pontuais programados entre a educadora da EPE e as professoras do 4º ano, pois são as mesmas que receberão, a princípio, as crianças da EPE no ano letivo seguinte. Segundo a docente *“esta abordagem serve essencialmente para eles [crianças], num primeiro momento, se inteirarem daquilo que poderá ser a realidade do 1.º ciclo”*. No contexto A, não há qualquer referência à existência deste trabalho em conjunto, contudo, a docente EM aborda a importância do assunto, defendendo que o mesmo deve ser além dos *“momentos de festa”*.

Ao nível das estratégias de envolvimento das crianças, podemos verificar na tabela acima apresentada que as mesmas são colocadas em prática nos dois contextos, pois são referenciadas por uma parte significativa do corpo docente de ambos os contextos (6 em 7).

No contexto A, todas as docentes fazem referência às visitas que são feitas frequentemente pelas crianças da EPE às salas de aula, o que pode ser confirmado numa das entrevistas feitas às crianças do mesmo contexto, em que uma das participantes (LT) afirmou que já conhecia a sala de aula da instituição, devido às visitas que tinha feito anteriormente quando ainda andava na EPE. O contrário (visitas dos alunos do 1.º CEB à EPE) não é feito neste contexto, havendo uma docente (PM) que afirma que tal iniciativa não traria nada de novo aos alunos do 1.º CEB.

No contexto B, três docentes (PF, PL e PR) também referenciam a existência de visitas da EPE ao 1.º CEB, não apenas para as crianças conhecerem a sala de aula, mas também para fazerem atividades em conjunto com os mais velhos. Neste sentido, uma das professoras (PR) referiu a existência de atividades feitas entre as crianças da EPE e os alunos do 4.º ano e outra (PL) referiu atividades feitas com as crianças da EPE em conjunto com os alunos do 1.º ano, por aproximação de idades. Em relação à existência de conversas abertas sobre a transição, nenhuma docente referiu a existência das mesmas.

Ao nível organizacional, verificou-se que, tanto no contexto A como no contexto B, as docentes referiram estratégias facilitadoras da transição entre a EPE e o 1.º CEB a partir de iniciativas tanto da EB1 como do CE.

Em ambos os contextos, as docentes referiram a existência de momentos de contacto entre as crianças da EPE e as do 1.º CEB através de iniciativas por parte das respetivas instituições. De entre estes momentos de contacto, destacam-se as atividades pontuais realizadas nos dois contextos, nomeadamente em épocas festivas como o Natal e o dia da alimentação; bem como as atividades promovidas pelas organizações com protocolos com a escola como acontece no contexto B, por exemplo, quando a biblioteca municipal se dirige à escola para desenvolver atividades com as crianças de ambas as valências. Além das atividades pontuais, as docentes fizeram referência ao trabalho que é feito ao longo do ano através de projetos comuns à EPE e ao 1.º CEB, como, por exemplo o projeto “Papa Léguas”, no contexto A; e o projeto “Eco-escolas”, no contexto B. Em ambos os contextos, alguns destes projetos comuns constam no Plano Anual de Atividades (PAA) da instituição, o que, aos olhos da docente PL, permite que as crianças se vão “*habituar ao tipo de trabalho, ao contacto com os colegas, ao contacto com a professora, às horas, às rotinas*”.

Ainda sobre os momentos de contacto entre as crianças, as docentes de ambos os contextos apresentam os recursos e os espaços em comum das instituições como potencializadores desse contacto. No contexto A, tanto a docente PA como a docente EM, referiram o espaço exterior como espaço principal de contacto entre as crianças de ambas as valências. A docente EM acrescentou ainda que, além deste, as crianças convivem também nos espaços interiores como o *hall* de entrada, as casas de banho, o refeitório e a sala das AAAF. No contexto B, além do espaço exterior, as docentes PF e PR identificaram respetivamente a biblioteca e o refeitório como espaços de interação entre as crianças. A docente PL acrescentou ainda o *hall* de entrada como ponto de contacto, não apenas entre as crianças, mas também entre estas e as docentes, quer seja na entrada de todos no CE ou no momento de saída do mesmo.

Relativamente à participação dos pais e da família no processo de transição, a única referência acerca da mesma foi dada no contexto A pela docente EM, que afirmou que a avaliação correspondente aos três períodos letivos “*é feita numa grelha e depois passa-se aos pais e passa-se à professora*”. Não se encontraram mais referências de estratégias a este nível em qualquer outra entrevista realizada às docentes.

Dificuldades no processo de transição

Ainda com a análise das entrevistas feitas às docentes de ambos os contextos, foi possível identificar-se um conjunto de dificuldades apresentadas pelas mesmas, no que diz respeito ao processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB. Entre as dificuldades apresentadas, têm-se:

- Falta de comunicação entre a educadora da EPE e as professoras do 1.º CEB;
- Diferenças pedagógicas entre o JI e a escola.

Em relação ao primeiro tópico “Falta de comunicação entre a educadora da EPE e as professoras do 1.º CEB”, podemos verificar, através da análise das entrevistas às docentes, que esta foi a principal dificuldade apresentada pelas mesmas, tendo sido referida por três docentes de entre as sete entrevistadas no total dos dois contextos.

No contexto A, a PA, após ter apresentado esta mesma dificuldade, justificou-a com a descontinuidade pedagógica que tem vindo a verificar na instituição, isto é, devido a políticas de agrupamento (e, portanto, externas à escola) na constituição de turmas, os professores daquela instituição nunca sabem com que turma é que vão ficar no ano seguinte. Por este motivo, a PA afirma que “*essa comunicação [entre educadores e professoras], muitas vezes, não faz sentido*”.

Já no contexto B, a EL também referiu a falta de comunicação entre a educadora da EPE e as professoras do 1.º CEB como sendo uma dificuldade na transição entre as duas valências. A mesma docente apontou como justificação para esta situação, o facto de as professoras de 1.º CEB estarem “*espartilhadas num programa terrível*” que não lhes possibilita tempo nem hipótese para acontecer “*essa troca, esse intercâmbio*” de informações entre as duas valências. Ainda no mesmo contexto, a PR também aponta a extensão do programa do 1.º CEB como principal motivo para que os momentos em conjunto entre a educadora e as professoras sejam “*quase nulos*” ou “*muito poucos*”, o que influencia o carácter pontual das atividades comuns entre as duas valências.

A segunda grande dificuldade que as docentes apontaram relativamente ao processo de transição relaciona-se com as diferenças que se podem encontrar entre o JI e a escola, a nível pedagógico e curricular e foi referida por duas em sete docentes de ambos os contextos.

No contexto A, a PM defende que “*as novas políticas educativas das ‘prés’, em que cada um escolhe o que vai fazer e o que lhe interessa*” não são compatíveis com as estratégias de ensino-aprendizagem do 1.º CEB, no qual, “*tirando o trabalho de projeto, não pode ser aquilo que lhes apetece fazer naquele momento*”.

Esta mesma dificuldade é apoiada pela EL do contexto B, que defende que não existe uma transição da EPE para o 1.º CEB a nível curricular, na medida em que a escola continua a ser a escola de “há 200, 300 anos, porque, de facto, ela não mudou”. Nesta sua afirmação, a docente defende que deveria haver um *contínuum* no que diz respeito às práticas pedagógicas da EPE e do 1.º CEB (o aproximar de metodologias e de estratégias de ensino-aprendizagem), apresentando como exemplo: o facto de, a nível do 1.º ano, a sala poder “*perfeitamente funcionar por áreas*” à semelhança da EPE e de modo a diminuir o “*fosso muito grande*” que existe entre a passagem das crianças do jardim para a escola.

Um olhar atento para as respostas dadas pelas educadoras e professoras dos contextos A e B ao longo das entrevistas permite-nos identificar algumas perceções que as docentes têm sobre a EPE e o 1.º CEB. Estas perceções foram registadas na tabela 15:

Tabela 15 – Perceções das docentes sobre a EPE e o 1.º CEB

EPE	“O facto de estas novas políticas educativas das “prés”, em que <i>cada um escolhe o que vai fazer, o que lhe interessa...</i> ” (PM).
	“Quando nós recebemos os meninos, primeiro temos que os motivar um bocado para estarem aqui, porque <i>eles não estão habituados a estar sentados, a participar cada um em sua vez</i> ” (PM);
	“Portanto, aqui no 1.º ciclo (tirando o trabalho de projeto) <i>não pode ser aquilo que lhes apetece fazer naquele momento</i> e, de repente, as crianças sentem um bocadinho” (PM);
1.º CEB	“Eu acho que, devia, <i>a nível do 1.º ano principalmente, a sala podia perfeitamente funcionar por áreas: a área da biblioteca, a área do ... Da poesia, da matemática...</i> Porque isto é assim: acho, há muitas formas de trabalhar e as crianças chegam à escola e <i>a nossa escola é como há 200, 300 anos, porque, de facto, ela não mudou</i> ” (EL);
	“Para eles verificarem como que é estar na sala de aula, porque <i>eles não têm, pelo menos ao nível do 1.º ciclo ainda não encontrei em agrupamentos, sítios onde eles continuem a funcionar como no pré-escola, que tem o cantinho disto, o cantinho daquilo, etc</i> ” (PF);
	“Esta abordagem serve essencialmente para eles, num primeiro momento, se inteirarem daquilo que poderá ser a realidade do 1.º ciclo, <i>o trabalho, a necessidade de eles se manterem no lugar, de executarem tarefas com a atenção, com concentração; pronto, passa muito por aí</i> ” (PR);
	“Também temos de ter noção que eles entram nas aulas às nove e, quando saem às dez e meia, <i>eles estão há noventa minutos seguidos sentados, concentrados, que é aquilo que nós lhes exigimos</i> ” (PR);

*“E é-lhes exigido, na mesma, que estejam **sentados, concentrados, que ouçam o que a professora pede**, etc” (PR);*

*“Nós, na sala de aula, **nós não estarmos sempre sentados**... Eu acho que, às vezes, a ideia que as pessoas têm é que os meninos do 1.º ciclo estão sempre sentados e que a sala de aula está sempre com as mesas postas no mesmo sítio, mas isso não é bem assim” (PL);*

“O estar na sala de aula não é só estar sentado com um papel à frente e um lápis para escrever. Isso já era, acho eu” (PL);

“Se eles estiverem sentados numa sala de aula só (que é impossível, porque eles ficam doidinhos, não é? Porque a atividade letiva são cinco horas. Nós não vamos deixar as criaturas cinco horas sentadas em sala de aula” (PL);

*“Aliás, o primeiro período é quase o **adaptar-se à sala, ao material**, ao porta-lápis, aos livros, aos cadernos, não é? **Porque é tudo uma novidade, é tudo diferente: saber onde é que eu começo a escrever, se é da esquerda para a direita, se é da direita para a esquerda, se deixo duas linhas, se faço tudo seguido, se agora é com este lápis ou com aquela borracha, se... pronto. E depois, além do mais, é uma descoberta de materiais fantástica**, porque depois eles recebem tudo: é lápis, é caneta, é borrachas, borrachas com bonecos, canetas com bonecos, pronto. E é muita novidade para absorver naquele tempo. Depois o estar na sala de aula, o **conseguir estar focado**, não é? Em momentos que é preciso estar focado e, às vezes, é difícil para eles...” (PL).*

Os registos apresentados na tabela 15 permitem-nos perceber que as perceções das docentes variam entre elas, nomeadamente no que diz respeito ao 1.º CEB. Sobre esta valência, as professoras caracterizam-na essencialmente com as seguintes particularidades:

- Estar sentado (2 em 7 docentes - PM e PR);
- Estar concentrado/focado (2 em 7 docentes - PR e PL);
- Ter limites na escolha do que se quer fazer/aprender (1 em 7 docentes - PM);
- Descobrir novos materiais (1 em 7 docentes - PL);
- Não estar sentado (1 em 7 docentes - PL).

2.3.2. Qual é a percepção das crianças sobre a transição da EPE para o 1.º CEB?

Para esta questão de investigação, serão utilizados os resultados obtidos nas entrevistas realizadas às crianças de ambos os contextos. Para facilitar a leitura, a apresentação e a análise destes mesmos resultados, estas serão feitas por contexto, isto é, primeiro serão apresentados e analisados os resultados obtidos nas entrevistas às crianças do contexto A e, em seguida, os resultados obtidos nas entrevistas às crianças do contexto B. Numa última parte, far-se-á a análise e a apresentação dos resultados obtidos a partir dos desafios lançados às crianças de ambos os contextos no final das entrevistas.

Contexto A

Antes de se apresentar os resultados relativos às crianças do 1.º CEB, é importante relembrar que, de entre as quatro crianças entrevistadas, apenas uma (LT) frequentou o JI da instituição em questão, pelo que conhecia a escola e também a sala de aula, devido às visitas que a EPE fazia à mesma. Em relação às restantes, duas (K e M) frequentaram juntas o JI de uma outra instituição no distrito de Aveiro e não conheciam nem a escola nem a respetiva sala de aula; e uma (S) frequentou um JI em Barcelos, mas conhecia a escola, pois a sua irmã já tinha andado na mesma. Esta mesma informação apresenta os resultados obtidos a partir da 1.ª questão da entrevista às crianças (**“Já conhecias esta escola? E a tua sala de aula?”**).

Em relação à 2.ª questão (**“O que fazias no jardim de infância e agora já não fazes?”**), as crianças referiram atividades como “desenhos” (K), “pinturas, colagens, puzzles, campo de jogos” (S), “jogar nos computadores” (LT), “passear” (M) e fizeram algumas referências ao jogo do faz de conta: “brincava aos bebés com a Margarida e jogávamos aos cozinheiros” (K). Para além disto, uma das crianças afirmou que tinha “brinquedos na sala”, “uma capa com trabalhos”, “um parque” e “um escorrega” (M), no JI que frequentou anteriormente.

Contexto B

Relativamente às entrevistas feitas às crianças do contexto B, por apresentarem um maior número de questões, fornecem também um maior número de resultados, o que se traduz numa significativa vantagem para este estudo.

À semelhança do que foi feito em relação ao contexto A, a análise das entrevistas às crianças do contexto B será feita, numa primeira fase, questão a questão.

Quanto à 1.ª questão das entrevistas no contexto B (**“Gostas do jardim de infância? Porquê?”**), as respostas das crianças (registadas e apresentadas na tabela abaixo – tabela 16), foram todas “sim”, contudo, as justificações apresentadas variaram entre elas:

Tabela 16 – Respostas das crianças do contexto B à questão “Gostas do jardim de infância? Porquê?”

1- Gostas do jardim de infância? Porquê?

- “Sim, porque há muitos meninos e também tem um **escorrega**” (H);
 - “Sim, porque gosto de **andar nos baloiços**” (MT);
 - “Sim, porque **fazem coisas giras**” (I);
 - Gosto muito, porque **tem várias coisas infantis, engraçadas, tem muitas atividades muito fixes** (CF);
 - “Sim, porque **tem muitas coisas para brincar, tem muitas coisas que eu gosto: carros de madeira, escorregas e a mola**” (L);
 - “Sim, porque ele **ajuda o ambiente e somos amigos**” (CC).
-

Tendo em conta os motivos apresentados pelas crianças, foram criadas três subcategorias distintas: **materiais e equipamentos do espaço exterior, atividades e princípios do JI**.

Neste sentido e voltando a olhar atentamente para a tabela acima apresentada (tabela 16), consegue perceber-se que:

- 50% das crianças (H, MT e L) afirma gostar do JI, devido aos materiais e equipamentos que se encontram no espaço exterior (respostas destacadas a verde), portanto ao que o JI **tem**;
- duas em seis crianças (I e CF), devido às atividades que são feitas, possivelmente ligadas à componente pedagógica do JI (respostas destacadas a amarelo), portanto ao que se **faz** no JI;
- apenas uma criança em seis (CC) justifica o seu gosto pelo JI pelos princípios que este defende (resposta destacada a cor de rosa), portanto ao que o JI **é**.

Relativamente à 2.^a questão das entrevistas (“**O que mais gostas de fazer no jardim?**”), também foram criadas duas novas subcategorias - **trabalhar e brincar**, precisamente por serem os verbos mais utilizados pelas crianças. Os resultados apresentam-se na seguinte tabela (tabela 17):

Tabela 17 – Respostas das crianças do contexto B à questão “O que mais gostas de fazer no jardim?”

2- O que mais gostas de fazer no jardim?

- “**Brincar**” (H);
 - “Gosto de **brincar** a andar na areia e a fazer bolos na areia” (MT);
 - “Gosto de fazer desenhos e **trabalhar**. Não gosto de **brincar**” (I);
 - “Gosto muito de escavar na areia, a minha festa de anos, das atividades, fazer uma casa, **brincar**, fazer um bolo” (CF);
 - “De pintar com a tinta” (L);
 - “**Brincar** com os meus amigos e **trabalhar** com os mais velhos. Ah e fazer um jogo com vocês” (CC).
-

Como podemos verificar, de entre as seis crianças entrevistadas no contexto B, quatro responderam que gostavam de **brincar** (H, MT, CF e CC) e duas responderam que gostavam de **trabalhar** (I, CC), sendo que uma delas utilizou simultaneamente os dois termos.

Em relação à 3.^a questão (“**O que achas que vais fazer na escola?**”), foram utilizadas as mesmas subcategorias de análise da questão anterior, com a finalidade de comparar as percepções das crianças sobre o JI e sobre a escola.

Tabela 18 – Respostas das crianças do contexto B à questão “O que achas que vais fazer na escola?”

3- O que achas que vais fazer na escola?

- “**Trabalhos**” (H);
 - “Não sei” (MT);
 - “Não posso falar, não posso brincar, só posso escrever” (I);
 - “**Acho que vou trabalhar muito, imenso. Fazer fichas, cópias**” (CF);
 - “Não sei. **Trabalhos, estudar**, mas não sei” (L);
 - “**Trabalhar** e **brincar**, mas **brincar no recreio**; e pintar um desenho na sala, às vezes (CC).
-

Como podemos verificar nos registos apresentados na tabela 18, quando confrontadas com as suas expectativas para o 1.º CEB, quatro entre as seis crianças fizeram referência ao **trabalhar** (H, CF, L e CC) e, de entre elas, uma (CC) acrescentou que também ia **brincar** no 1.º CEB, mas apenas “*brincar no recreio*”.

Além destas, uma entre as seis crianças entrevistadas respondeu “*Não sei*” (MT), deixando a entender que não tinha (ou tinha muito pouco) conhecimento sobre o que é o 1.º CEB e o que virá a fazer na escola de 1.º CEB; e outra criança (I) afirmou que, na escola, não podia brincar nem falar, apenas poderia escrever.

Relativamente à 4.^a questão das entrevistas (“**O jardim de infância é igual à escola? Porquê?**”), duas em seis crianças (CC e CF) disseram que sim, três em seis (H, MT, L) disseram que não e uma em seis (I) disse que não sabia.

As justificações das duas crianças que disseram “sim” (CC e CF) foram respetivamente “*porque tem comida e porque brincamos e porque somos amigos*” e “*porque o jardim é muito fixe e a escola também*”. Das que disseram “não”, uma criança não soube justificar (MT), outra disse “*porque o JI tem mais letras e a escola tem outras diferentes*” (H) e uma última afirmou “*porque depois vamos estar muito tempo lá dentro sem estar cá fora com os meninos*” (L).

Atentando para as justificações dadas, foi feita uma nova tabela (tabela 19) que apresenta as diferenças e as semelhanças entre o JI e a escola, sob o olhar das crianças:

Tabela 19— Respostas das crianças do contexto B à questão “O jardim de infância é igual à escola? Porquê?”

Criança	Jardim	Escola
CC		<i>“Tem comida”</i>
		<i>“Brincamos”</i>
		<i>“Somos amigos”</i>
CF		<i>“É muito fixe”</i>
MT	-	-
H	<i>“Tem mais letras”</i>	<i>“Tem outras diferentes”</i>
L	-	<i>“Vamos estar muito tempo lá dentro sem estar cá fora com os meninos”</i>

A partir desta tabela, conseguimos perceber que, na visão da CC e da CF, o JI e a escola são iguais porque ambos têm comida, possibilitam o brincar e o ter amigos e porque são “fixes”, com toda a componente lúdica e prazerosa que o conceito contempla.

Ao mesmo tempo, conseguimos perceber que, para o H, a linguagem da escola é diferente, o que se aprende é diferente e os símbolos que se utilizam também (novos códigos, nova linguagem); e que, sob a visão da L, na escola, as crianças passam mais tempo “dentro” do que “cá fora com os meninos”.

Contexto A e B

Em ambos os contextos, as entrevistas realizadas às crianças terminaram com um desafio. No caso do 1.º CEB, o desafio pedido era “**desenha o que para ti é a escola e a sala de aula e também o que é o jardim de infância**” e, no caso da EPE; o desafio era “**desenha o que é para ti a escola do 1.º CEB**”.

A partir dos desenhos feitos pelas crianças de ambos os contextos, foram identificados ideias ou elementos que caracterizam a escola e o JI. Estes mesmos resultados apresentam-se e organizam-se na tabela 20.

Tabela 20 – Perceções das crianças sobre o JI e a escola do 1.º CEB

Crianças		Escola	JI
1.º CEB	K	- Uma casa com telhado;	
		- Um menino e uma menina sentados às mesas;	- Uma menina na cozinha;
		- Um quadro.	- Uma cama para bonecas.

EPE	LT	<ul style="list-style-type: none"> – Uma porta; – Uma menina sentada à mesa; – Um quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> – Crianças a brincarem no piso inferior da instituição escolar;
	M	<ul style="list-style-type: none"> – Uma casa com telhado; – Um quadro com letras; – Quatro cadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> – Um menino e uma menina no piso inferior da instituição escolar.
	S	<ul style="list-style-type: none"> – Uma casa com dois pisos; – No piso superior, três crianças alegres. 	(Não fez)
	CC	<ul style="list-style-type: none"> – Um armário com leite; – Um quadro; – Uma professora; – Uma mesa com uma flor; – Seis crianças sentadas às mesas. 	
	CF	<ul style="list-style-type: none"> – Uma casa (<i>“para mim, o 1.º ano é uma casa”</i>). 	
	H	<ul style="list-style-type: none"> – Duas cadeiras; – Uma criança em pé; – Um relógio. 	
	I	<ul style="list-style-type: none"> – Um quadro; – Uma cadeira; – Uma mesa com livros; – Uma porta. 	
	L	<ul style="list-style-type: none"> – Uma casa na árvore; – Duas cadeiras; – Duas crianças de castigo; – Uma professora; – Um quadro com símbolos. 	
	MT	<ul style="list-style-type: none"> – Um quadro com corações; – Uma mesa com três flores; – Duas crianças em pé; – Uma professora atrás da mesa. 	

Através da análise da tabela anteriormente apresentada, podemos identificar que há elementos comuns sobre a escola nos desenhos feitos pelas crianças da EPE e nos desenhos feitos pelas crianças do 1.º CEB. Entre estes elementos, estão: **uma casa** (desenhado por 1 em 6 crianças da EPE e por 3 em 4 crianças do 1.º CEB), **um quadro** (desenhado por 4 em 6 crianças da EPE e por 3 em 4 crianças do 1.º CEB), **uma porta** (desenhado por 1 em 6 crianças da EPE e por 1 em 4 crianças do 1.º CEB), **crianças** (desenhado por 2 em 6 crianças da EPE e por 1 em 4 crianças do 1.º CEB), **cadeiras** ou **crianças sentadas às mesas** (desenhado por 4 em 6 crianças da EPE e por 3 em 4 crianças do 1.º CEB),

Além dos elementos comuns nos desenhos entre as crianças de ambas as valências, as crianças da EPE desenharam também elementos como **um amário para o leite** (CC), **um relógio** (H), **uma mesa com livros** (I), **uma mesa com flores** (CC e MT) e **uma única professora** na sala de aula (desenhado por 3 em 6 crianças da EPE). É interessante verificar que, diferentemente das colegas, uma das crianças (L) também desenhou **uma casa na árvore** e **duas crianças de castigo** no desenho relativo à escola de 1.º CEB.

Relativamente aos desenhos feitos pelas crianças do 1.º CEB sobre o JI, é possível verificar-se elementos do brincar como a cozinha (K), a cama para as bonecas (K), que faz alusão ao jogo do faz de conta; e crianças a brincarem (L). Além destes elementos, é nítido perceber-se que, quando pensam em JI, as crianças associam ao piso inferior da instituição escolar, contrariamente ao que acontece em relação ao 1.º CEB, que foi desenhado pelas crianças no piso superior.

2.3.3. Qual é o papel do espaço exterior na promoção da transição da EPE para o 1.º CEB?

Para responder a esta questão de investigação, foram construídas duas subquestões de investigação que se complementam entre si. São elas:

- a. Durante o jogo, existe interação entre as crianças da EPE e do 1.º CEB (tipo de interação, frequência, momento, espaço e material)?
- b. Que tipo de interações ocorrem, durante o jogo no espaço exterior?

Os resultados relativos a ambas as questões serão organizados pelas mesmas e apresentados de seguida:

a) Durante o jogo, existe interação entre as crianças da EPE e do 1.º CEB (tipo de interação, frequência, momento, espaço e material)?

Para dar-se resposta a esta subquestão, é necessário confrontar os resultados obtidos em cada um dos instrumentos de recolha de dados utilizados (notas de campo e entrevistas) e analisar as respostas dadas por todos os participantes. Para uma melhor compreensão, verificar o anexo 1.

Entrevista às crianças

Os resultados obtidos através das entrevistas feitas às crianças dão-nos informação acerca da interação entre as crianças da EPE e as do 1.º CEB.

Contexto A

Com relação à questão “**Quem são os teus amigos aqui na escola?**”, todas as alunas referiram nomes de crianças do 1.º CEB, quer seja da sua própria turma (crianças K e S) ou da turma do 2.º e 3.º anos (crianças LT e M).

Porém, na questão seguinte (“**Costumas brincar com meninos de outra turma? E com os do jardim de infância?**”), 75% das alunas (K, LT e M) afirmaram que sim, enquanto 25% (S) disse que não.

Contexto B

Durante as entrevistas aos participantes da EPE, foi feita a pergunta “**Costumas brincar com os meninos da escola? Se sim, com quem?**”.

Perante a questão, uma entre as seis crianças entrevistadas afirmou “*não brinco com os meninos da escola*” (MT) e as outras cinco responderam que sim. De entre essas cinco, três referiram que brincavam com crianças do 1.º ano (CC, CF e I).

Contextos A e B

Fazendo uma análise dos dois contextos em conjunto, podemos concluir que:

- A taxa de crianças que dizem brincar com crianças de outra valência é de 8 em 10 participantes, o que se traduz numa percentagem de 80%. A figura abaixo (figura 19) permite-nos visualizar este mesmo resultado e, ao mesmo tempo, comparar os resultados obtidos nos dois contextos de estudo:

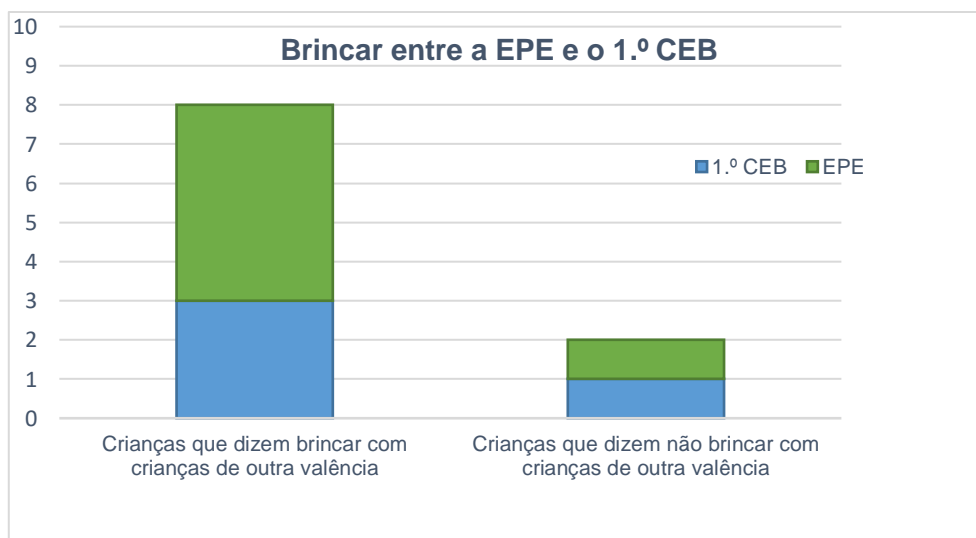


Figura 19 – Brincar entre a EPE e o 1.º CEB

Notas de campo

Analisando os registos feitos nas notas de campo, conseguimos identificar a frequência das interações entre crianças da EPE e crianças do 1.º CEB em ambos os contextos (tabela 21) e, ao mesmo tempo, o tipo de interações, o momento e o espaço em que as mesmas ocorreram bem como o material utilizado, o nº de crianças envolvidas e a sua respetiva valência (tabela 22).

Tabela 21 – Frequência de interações entre crianças da EPE e do 1.º CEB nos contextos A e B

Contexto	Observações	Interações (n)
A	11-10-2017	0
	20-10-2017	0
	31-10-2017	0
	9-11-2017	0
	14-11-2017	0
	22-11-2017	0
	24-01-2018	0
	31-01-2018	0
B	17-04-2018	2
	24-04-2018	1
	26-04-2018	0
	8-05-2018	0
	15-05-2018	1
	17-05-2018	1

Tabela 22 – Caracterização das interações entre crianças da EPE e do 1.º CEB

Observações	Criança EPE	Crianças 1.º CEB	Tipo de interação	Tipo de jogo a decorrer	Comportamento social a decorrer	Espaço	Material
17-04-2018	CF	Dois meninos do 2.º ano	As crianças do 1.º CEB observam e fazem perguntas sobre o jogo.	Dramático individual	Paralelo	Zona 2	Gravilha
	I	Um menino do 1.º ano	A criança do 1.º CEB entra no jogo das crianças da EPE.	Socio-dramático	Cooperativo	Zona 1	Motas
24-04-2018	H	Duas meninas do 2.º ano	As crianças estão a jogar no mesmo lugar.	Dramático individual	Paralelo	Zona 1	Bonecas

15-05-2018	CC	Uma menina do 4.º ano	A criança do 1.º CEB pergunta “o que estão a fazer?” e a da EPE responde.	Jogo construtivo	Associativo	Zona 2	Gravilha
17-05-2018	H	Uma menina do 2.º ano	As crianças trocam conversa rápida e a do 1.º CEB sai.	Jogo funcional /exercício	Solitário	Zona 1	Mota

Com a análise das duas tabelas anteriores, conseguimos verificar que:

- No contexto A, não foram registados momentos de interação entre crianças da EPE e do 1.º CEB;
- No contexto B, foram registados apenas 5 momentos de interação entre crianças da EPE e do 1.º CEB, de entre os 32 momentos de jogo registados durante as observações (ver tabelas 22 e 23), o que se traduz numa percentagem de aproximadamente 16%;
- Estas interações ocorreram com uma criança do 1.º ano, cinco crianças do 2.º e uma criança do 4.º ano de escolaridade;
- O fator género não foi significativo, pois as interações tanto ocorreram com meninos como com meninas;
- 3 de entre as 5 interações observadas aconteceram durante o jogo dramático (sociodramático e dramático individual);
- Relativamente ao espaço de ocorrência das interações, 40% ocorreram na zona 2 e 60% na zona 1 do espaço exterior do contexto B (ver figuras 8, 9 e 14);
- Quanto ao material utilizado durante as interações, 40% diz respeito a material natural (gravilha) e 60% a material solto (bonecas e motas).

Entrevista às docentes

Os resultados obtidos através das entrevistas feitas às docentes complementam, com alguma informação, os resultados anteriormente apresentados, conforme podemos verificar de seguida:

Contexto A

Em relação à questão n.º 3 (“**Existem materiais específicos de uma valência no espaço que é comum a todos. Será que a existência de diferentes materiais podia facilitar a interação e por consequência facilitar a transição de ciclo?**”), as professoras do contexto A responderam

de imediato que não existe partilha de materiais. A PA explicou que, no contexto, não há materiais e os que existem pertencem apenas à EPE. A PM acrescentou que, além de não existir partilha de materiais, não existe interação entre as crianças.

Em contrapartida e perante a mesma questão, a EM afirma que sim e acrescenta que os materiais e o espaço são comuns, porém a escola não os preserva, como é o caso da caixa de areia e da horta. A docente acrescenta que o facto de o espaço físico ser comum à EPE e ao 1.º CEB, facilita o processo de transição ao possibilitar o convívio e as brincadeiras das crianças, contudo, atribui a degradação dos materiais e espaços à falta de vigilância.

Perante a questão n.º 5 (**“Este espaço exterior promove a transição da EPE para o 1.º CEB?”**), uma docente disse que sim (PA) e duas disseram que não (PM e EM).

A professora PA afirmou que o espaço exterior promovia o processo de transição, pois “é aberto” e as crianças da EPE brincam com as do 1.º CEB. Contudo, a docente acrescentou que, naquele ano letivo, não estavam a existir tantas “*brincadeiras em comum*” entre as duas valências, devido à idade das crianças - “*Mas, este ano, por exemplo, os meninos são muito pequeninos: há meninos de 3 anos, portanto acho difícil haver propriamente brincadeiras em comuns*” (PA).

Já as docentes PM e EM, dizem que não, apresentando como justificação as condições físicas do espaço que impossibilitam as crianças de brincarem (“*Isto estar tudo cimentando faz com que eles não brinquem e, ao brincar, aleijam-se imediatamente. Depois há falta de terra, de uns baloiços (...)*” (PM) e a ausência de atividades em comum (“*Depois há a falta de (...) atividades que os envolvessem a todos*”, PM; e “*acho que é preciso mais atividades em conjunto*”, EM).

Quanto à questão n.º 6 (**“De que modo o mesmo pode ser dinamizado para promover tal transição?”**), todas as docentes responderam “*atividades em comum*”. Contudo, a professora PA acrescentou que tal situação seria possível de ocorrer caso “*houvesse duas turmas da pré*” ou “*se fosse maior o número de meninos de 5 anos*”, na medida em que considera que “*a idade das crianças atual não permite isso*”.

Contexto B

Relativamente à questão n.º 3 (**“Considera que o espaço exterior promove a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB? Porquê?”**), 50% das docentes do contexto B afirmou que não e 50% afirmou que sim.

De entre os motivos que levaram as docentes a dizer “não”, estão:

- O facto de o espaço exterior ser “*muito pobre*”/“*um espaço de cimentos*” (EL);
- A ausência de espaços adequados a todos em comum - “*Temos um escorrega, é evidente que o escorrega para o número de alunos não é suficiente, não é? Depois temos o espaço do campo de futebol, normalmente os pequeninos não se vão juntar com os mais crescidos*” (PF);

- Espaço de brincar pequeno - *“Acho que se tivéssemos, por exemplo, um pavilhão, um minipavilhão desportivo, seria muito mais fácil, porque o campo de visão é todo o mesmo para eles poderem interagir em pequenos grupos com diferentes instrumentos”* (PF);
- Falta de recursos (PF).

Os motivos que levaram as docentes a dizer “sim” são:

- O facto de as crianças terem intervalos ao mesmo tempo, o que permite que as crianças estejam *“em permanente contacto”* (PR) e *“vão convivendo, fazendo amizades e entrando nas rotinas”* (PL);
- O espaço é comum a todos, o que permite que os mais velhos utilizem os baloiços que são da EPE e que os mais pequenos desçam e andem na zona de areia. *“O espaço é comum, pronto, e sendo o espaço comum está tudo dito: não há espaços estanques e destinados a cada um dos ciclos de ensino”* (PR);
- O espaço exterior permite que as crianças estejam em *“liberdade”* e convivam umas com as outras (PL).

Quanto à questão n.º 6 (**“Quais são os materiais utilizados pelas crianças de ambas as valências, no espaço exterior? Esses materiais são partilhados?”**), as conclusões retiradas das respostas das professoras são:

- ✓ A EPE tem material diverso (EL, PL);
- ✓ O 1.º CEB não tem material para partilhar no espaço exterior (EL, PR, PL), à exceção dos pneus e dos brinquedos que as crianças trazem de casa (PR, PL);
- ✓ A educadora da EPE permite a partilha dos materiais da EPE com o 1.º CEB, sempre que está presente no espaço exterior (EL, PR);
- ✓ As crianças do 1.º CEB nem sempre sabem utilizar o material da EPE, acabando por danificá-lo (EL, PR). A título de exemplo, *“o caso das molas: aquilo tem um peso e uma idade, se colocarmos um miúdo do 4.º ano, já dos maiores, se calhar com o peso e não sei quê é capaz de danificar, acontece”* (PR);
- ✓ Existe material de 1.º CEB, mas é muito pouco e pertence à câmara, pelo que a sua utilização é apenas para a AEC de atividade física e desportiva (PR);
- ✓ Os materiais não são partilhados *“porque os mais velhos têm tendência a estragar tudo o que é dos mais pequenos”* (PF).

Em relação à questão n.º 7 (**“A partilha destes materiais influencia a interação entre as crianças de ambas as valências?”**), todas as docentes do contexto B afirmaram que sim.

De entre as respostas dadas, a PF afirmou que a partilha de materiais é *“uma mais valia”*, para as crianças *“se saberem respeitar enquanto grupo, enquanto seres individuais e aprenderem a partilhar”*, para *“não serem individualistas, aprenderem a trabalhar em conjunto, a saber dar a*

opinião e a aceitar a opinião dos outros". Na mesma linha de pensamento, a docente PL afirma que a partilha de materiais *"influencia no respeitar o colega, no respeitar o material, o brinquedo; no saber ser amigo, no ser capaz de emprestar e de partilhar."*

Contudo, a docente PR, mesmo defendendo a ideia de que a partilha de materiais influencia positivamente a interação entre as crianças de ambas as valências, apresenta o factor idade como um obstáculo a esta partilha, afirmando que a interação que existe não é a que desejariam, na medida em que as crianças, tendo idades diferentes entre si, *"não brincam da mesma maneira, não brincam com as mesmas coisas"* (PR). A docente considera que a partilha de materiais entre crianças da EPE e crianças do 1.º e 2.º ano de escolaridade é mais fácil de acontecer do que entre crianças da EPE e crianças mais velhas, do 3.º e 4.º ano.

A mesma docente, afirmou ainda que, apesar dessa dificuldade associada ao factor idade, tem alunos (na sua turma de 4.º ano), que *"não brincam com os colegas de turma, brincam com os mais novos, brincam com os do pré-escolar"* (PR). Na mesma linha de pensamento, a docente PF também fala da idade das crianças como sendo um factor influenciador na interação entre crianças da EPE e do 1.º CEB, afirmando que os mais velhos, sendo *"maiores e mais turbulentos"*, *"têm aquelas brincadeiras assim um bocado mais agitadas, o que faz com que eles [crianças de ambas as valências], às vezes, não andem todos juntos, não andem todos misturados"* (PF).

Contexto A e B

Sobre a questão n.º 7 em contexto A (**"O que mudaria no espaço exterior da escola?"**) e a questão n.º 8 em contexto B (**"Mudaria alguma coisa no espaço exterior do centro escolar? Porquê?"**), as respostas das docentes apresentam-se na seguinte tabela (tabela 23):

Tabela 23 – Mudanças no espaço exterior, segundo as docentes entrevistadas

Mudanças no espaço exterior	Contexto A	Contexto B
Substituir cimento	PM: <i>"Nem nós próprios deixamos as crianças brincarem à vontade porque estamos sempre com medo que elas caiam. Onde é que já se viu esta parte toda cimentada?"</i>	EL: <i>"Sim. Olha, tirava o cimento todo (...). Tirava o cimento. Pronto. Ponto final."</i>
Sensibilizar as crianças para respeitar o material existente	PA: <i>"Mudar o quê? Temos que mudar é mentalidades, porque não adianta pormos material novo..."</i> EM: <i>"Tinha de haver um conelho entre a escola".</i>	

Introduzir novos materiais	Estruturados	PM: Arcos, cordas, bolas de esponja. Em: Cordas.	PL: <i>“Nós precisávamos de muito mais material, por exemplo, bolas (...), cordas para saltar”/ “Mais arcos para eles poderem girar”.</i>
	Natureza	PM: Relva. EM: Terra, paus, pedras.	EL: <i>“Punha areia, árvores para eles treparem e subirem”.</i> PF: Areia.
	Uso do quotidiano	EM: Materiais de cozinha como panelas, tachos, frigideiras, latas, frascos, talheres; lençóis.	
	Introduzir estruturas novas	PM: Escorregas. EM: Balizas de futebol, cestos de basquete, bancos corridos ou paletes para as crianças se sentarem, bancas para as crianças mexerem com barro.	PF: Escorrega, baloiço, pavilhão desportivo e telheiro ou outro local coberto para os dias de chuva.
Introduzir atividades em conjunto entre a EPE e o 1.º CEB		PM: <i>“Atividades comuns, conjuntas”.</i> EM: <i>“Mais atividades em conjunto”.</i>	
Introduzir jogos			PR: <i>“Colocaria imensos jogos para eles se poderem entreter”:</i> <i>jogo da macaca e jogos de tabuleiro, “mas no exterior que se pudesse rentabilizar”</i> PL: <i>“Jogos que eles pudessem jogar”, como, por exemplo, a macaca.</i>

Na tabela anterior (tabela 23), é possível verificar que, em ambos os contextos, as docentes apresentaram propostas de mudanças no espaço exterior, com o objetivo de melhorá-lo para que mesmo se torne adequado ao processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB.

Os resultados, acima apresentados na tabela, foram também registados em gráfico circular para facilitar a visualização e a interpretação dos mesmos (figura 20):

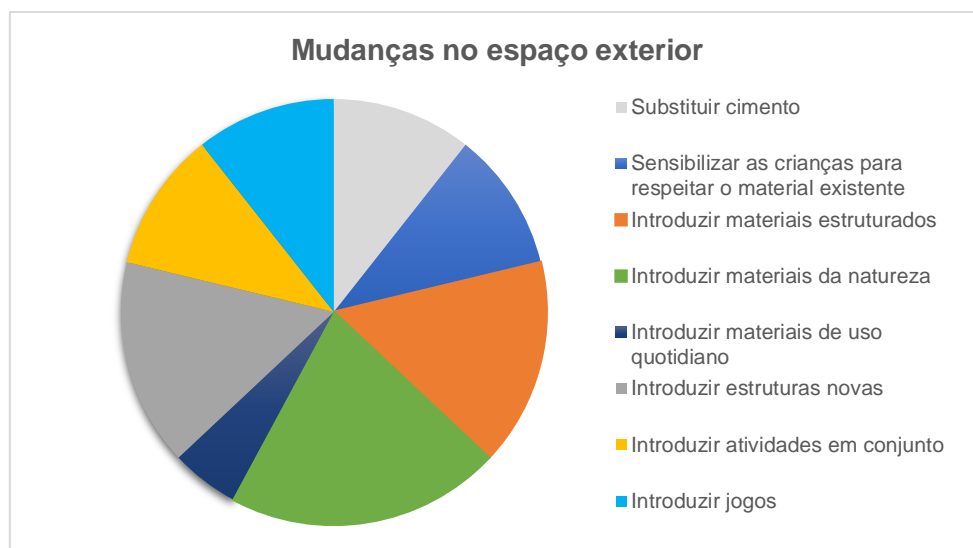


Figura 20 – Mudanças no espaço exterior, segundo as docentes entrevistadas

Através da observação do gráfico circular apresentado anteriormente, podemos verificar que a mudança enunciada em maior expressão pelas docentes de ambos os contextos foi a introdução de materiais da natureza (21%), imediatamente seguida da introdução de materiais estruturados (16%) e da introdução de estruturas fixas no espaço exterior (16%).

A mudança apresentada pelas docentes com menor expressão foi a introdução de materiais de uso quotidiano no espaço exterior, com uma percentagem de apenas 5%.

b) Que tipo de interações ocorrem, durante o jogo no espaço exterior?

Para dar-se resposta a esta subquestão, é necessário confrontar os resultados obtidos em cada um dos instrumentos de recolha de dados utilizados (inquéritos por questionário, notas de campo e entrevistas) bem como analisar as respostas dadas por todos os participantes, ou seja, encarregados de educação, docentes e crianças. Para uma melhor compreensão, verificar, de novo, a tabela que se encontra no anexo 1.

Inquérito por questionário aos encarregados de educação

Os primeiros resultados a apresentar são aqueles que foram obtidos pelos inquéritos por questionário aos encarregados de educação. Estes serão aqui apresentados, em primeiro lugar, por contexto; e depois em conjunto.

É importante relembrar que, num primeiro momento, tentou perceber-se, com a realização deste inquérito, quais eram os hábitos das crianças com relação ao brincar no exterior, para que

depois se pudesse não apenas caracterizar a realidade dos participantes, mas também perceber se, de alguma forma, esses hábitos influenciam a percepção que os encarregados têm sobre o espaço exterior dos dois contextos educativos.

Contexto A

Com relação à questão n.º 1 do inquérito aos encarregados de educação (**“Para além da escola, o seu educando frequenta alguma actividade extracurricular?”**), conseguimos perceber que apenas 25% das crianças frequentam AEC (neste caso, a criança S, que frequenta a AEC de expressões/ciências). Os outros 75%, correspondentes às crianças K, M e LT, não frequenta AEC.

Na questão n.º 2 (**“Nos tempos livres, o educando costuma brincar no exterior? Se sim, onde?”**), todos os encarregados de educação afirmaram que sim, sendo que podemos concluir que 100% das crianças participantes do contexto A costumam brincar no exterior e em lugares como *“parque”* (K), *“parque infantil e rua”* (LT) e *“jardim, praia e campo”* (S).

Relativamente à questão n.º 3 do inquérito (**“Ao fim de semana, o educando fica em casa? Se sim, com quem?”**), as respostas dos encarregados de educação foram repartidas igualmente pelas respostas “sim” e “não”, sendo que as crianças K e LT costumam ficar em casa ao fim de semana (com a mãe, pai e avó; e com a mãe e os irmãos, respetivamente) e as crianças M e S não costumam ficar em casa (a M normalmente vai para casa dos avós ou tios e a S “passeia sempre que possível”, FS).

Quanto à questão n.º 4 (**“Pensa que a escola possibilita um espaço exterior adequado às brincadeiras do seu educando?”**), 50% dos encarregados de educação disse que sim (FK e FLT) e 50% disse que não (FM e FS).

A partir da questão n.º 5 (**“De que forma o seu educando se desloca no caminho casa-escola e escola-casa? E com quem?”**), conseguimos perceber que todas as crianças (K, M, LT e S) se deslocam de carro para a escola e vice-versa, aos cuidados da mãe, do pai ou da avó.

Analisando os resultados às questões acima apresentadas, é possível verificar-se que:

- O facto de ter AEC durante a semana não impossibilitou a criança S de brincar no exterior;
- Os encarregados de educação que, na questão n.º 3, afirmaram que os seus educandos ficavam em casa durante o fim de semana são os mesmos que consideram que a escola possibilita um espaço exterior adequado às brincadeiras das crianças;
- Em contrapartida, os encarregados de educação que, na questão n.º 3, responderam que os seus educandos não ficavam em casa durante o fim de semana são os mesmos que consideram que o espaço exterior da escola não é adequado às brincadeiras das crianças.

Contexto B

No contexto B, apenas foram analisados três inquéritos por questionário de entre os seis que foram enviados aos encarregados de educação, na medida em que os restantes não foram entregues de volta. Os inquéritos analisados dizem respeito às crianças H, I e MT.

Sobre a questão n.º 1 (**“Para além da escola o seu educando frequenta alguma actividade extracurricular?”**), conseguimos perceber que duas crianças não frequentam nenhuma atividade (I e MT) e que uma faz piscina após o horário letivo (H).

Em relação à questão n.º 2 (**“Nos tempos livres, o seu educando costuma brincar no exterior? Se sim, onde?”**), as respostas dos encarregados de educação mostram-nos que duas crianças brincam, sim, no exterior (H e MT) e no jardim ou no pátio, respetivamente. Quanto à criança I, a mãe deixou esta resposta em branco, o que nos impede de saber se efetivamente a criança brinca ou não no exterior.

As respostas dos encarregados de educação à questão n.º 3 (**“Ao fim de semana, o educando fica em casa? Se sim, com quem?”**), permite-nos perceber que duas das crianças ficam em casa com os pais durante o fim de semana (I e MT). Relativamente à criança H, a mãe assinalou as duas respostas (“sim” e “não”), no entanto, ao ter acrescentado que a criança fica em casa na companhia dos pais e irmão, a resposta foi considerada como “sim”.

Relativamente à questão n.º 4 (**“Pensa que a escola possibilita um espaço exterior adequado às brincadeiras do seu educando?”**), o encarregado de educação da criança I não respondeu, o da H disse *“mais ou menos”* e o da MT apenas respondeu *“pavimento sintético ou jardim”*, não havendo possibilidade de se perceber o que pensam efetivamente as famílias destas crianças sobre o espaço exterior do contexto B.

Quanto à questão n.º 5 (**“De que forma o seu educando se desloca no caminho casa-escola e escola-casa? E com quem?”**), duas crianças deslocam-se de carro com a mãe ou com o pai (I e MT), enquanto uma tanto se desloca de carro com a mãe ou o pai como vai a pé com o avô (H).

Contextos A e B

Analisando em conjunto os dados obtidos nos dois contextos, pode concluir-se que:

- À exceção da criança I, cuja informação não nos foi disponibilizada, todas as crianças, segundo afirmam os seus encarregados de educação, brincam no exterior. Este exterior, sob as palavras dos próprios encarregados de educação, inclui lugares como parques infantis, ruas, pátios, jardins, campo e praia;

- Quanto à permanência em casa durante o fim de semana, apenas duas em sete crianças saem de casa durante esse período de tempo. Em contrapartida, cinco em sete crianças ficam em casa durante o fim de semana (figura 21);

- 50% dos encarregados de educação do contexto A não considera o espaço exterior do contexto educativo adequado às brincadeiras do seu educando. Estes encarregados de educação são os mesmos que afirmaram que os seus educandos brincavam no exterior ao fim de semana.

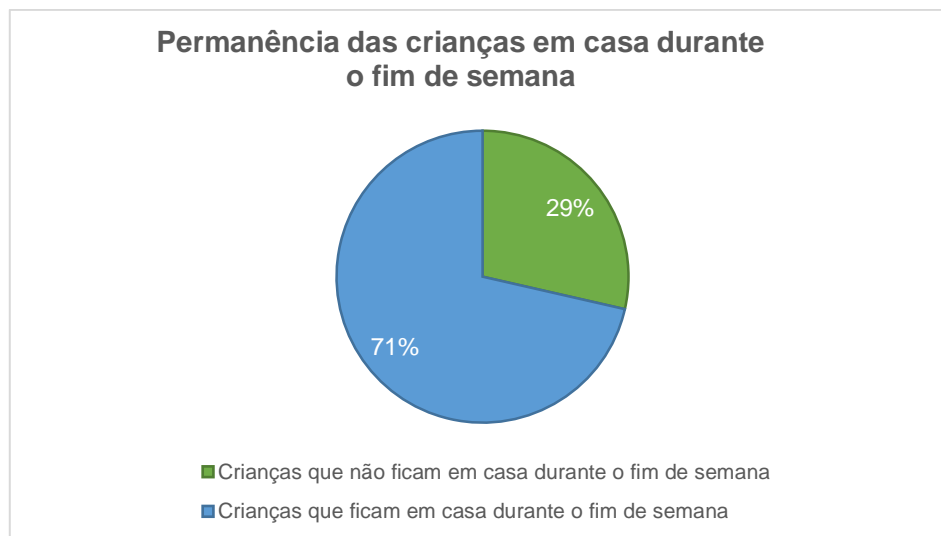


Figura 21 – Permanência das crianças em casa durante o fim de semana

Notas de campo

A partir dos inquéritos realizados aos encarregados de educação, conseguimos perceber que as percepções dos mesmos sobre o espaço exterior dos contextos educativos variam, havendo encarregados de educação que afirmam que o espaço exterior é adequado a que os seus educandos brinquem e outros que defendem precisamente uma opinião contrária.

Desta forma, torna-se necessário apresentar os resultados obtidos aquando das observações participantes, relembrando que, nestes momentos, foram observados os tipos de jogo feitos nos espaços exteriores dos dois contextos e os comportamentos sociais durante os mesmos.

Estes resultados serão apresentados à semelhança dos anteriores, ou seja, primeiro por contexto e, no final, em conjunto.

Contexto A

É importante relembrar que, no contexto A, foram feitas oito observações, sendo que seis aconteceram antes da ação de intervenção e duas depois da mesma.

Como referido anteriormente, esta ação de intervenção incluiu a introdução de diferentes objetos no espaço exterior da escola (pneus, caixas de cartão e lençóis) e teve como principal objetivo verificar se os materiais influenciavam os tipos de jogo feitos pelas crianças e, desta forma, a interação entre elas. Os resultados apresentam-se na tabela abaixo (tabela 24):

Tabela 24 – Tipos de jogo observados no contexto A: antes e depois da intervenção

	Antes da intervenção					Depois da intervenção					Total
	K	LT	M	S	Total 1	K	LT	M	S	Total 2	
Jogo funcional/exercício	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jogo exploratório	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jogo de cooperação-oposição	2	3	3	2	10	4	2	4	4	14	24
Jogo dramático individual	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Jogo sociodramático	0	0	0	0	0	1	2	1	1	5	5
Jogo construtivo	0	2	1	1	4	1	0	1	1	3	7
Comportamento observador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Comportamento de diálogo/ conversa ativa	1	1	1	1	4	0	0	0	0	0	4
Outros	1	0	1	1	3	0	0	0	0	0	3
Total					21					23	44

Perante os dados observados na tabela 24, conseguimos perceber que houve um aumento na média de jogos observados por dia, sendo que, antes da intervenção, a média de jogos observados por dia era de $M=3,5$ jogos; e a média de jogos observados após a intervenção era de $M=11,5$ jogos observados por dia, aumentando o valor mais de três vezes.

Podemos também verificar um aumento significativo dos **jogos de cooperação-oposição** após a introdução de material no espaço exterior, passando este tipo de jogo de 48% antes da intervenção para 61% de ocorrência após a intervenção. O mesmo aconteceu com os **jogos sociodramático e dramático individual** que começaram a ser observados após a introdução dos materiais no exterior, não tendo sido observados nenhuma vez nos seis dias de observação realizados antes da intervenção.

Em contrapartida, diminuiu para 0% o **comportamento de diálogo/conversa ativa** e a subcategoria **outros**, não havendo qualquer registo dos mesmos após a ação de intervenção.

Relativamente aos comportamentos sociais observados no contexto A, antes e após a ação de intervenção, os resultados apresentam-se na seguinte tabela (tabela 25):

Tabela 25 – Comportamentos sociais observados no contexto A: antes e depois da intervenção

	Antes da intervenção					Depois da intervenção					Total
	K	LT	M	S	Total 1	K	LT	M	S	Total 2	
Observador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Solitário	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Paralelo	1	0	1	1	3	0	0	0	0	0	3
Associativo	0	2	1	1	4	0	0	0	0	0	4
Diálogo com crianças	1	1	1	1	4	0	0	0	0	0	4
Diálogo com adultos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conflito	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
De transição	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cooperativo	2	3	3	2	10	6	4	6	6	22	32
Total					21					23	44

Após a análise da tabela 25, conseguimos perceber que, antes da introdução dos materiais no espaço exterior, os comportamentos sociais mais frequentes eram o **paralelo**, o **associativo**, o **diálogo entre crianças** e o **cooperativo**; e que, após a ação de intervenção, os três primeiros não foram registados em nenhuma observação.

Em relação ao comportamento social **cooperativo**, o mesmo aumentou de 48% para 96%, ou seja, o dobro em frequência de observações, o que pode estar ligado ao aumento da frequência dos jogos de cooperação-oposição entre os dois momentos de observação.

Em síntese, pode verificar-se que:

- O espaço exterior do contexto A possibilita alguns tipos de jogo, nomeadamente o jogo de cooperação-oposição e o jogo construtivo;
- Os materiais influenciam o tipo de jogo feito pelas crianças nos espaços exteriores do contexto A bem como os comportamentos sociais.

Contexto B

À semelhança do contexto A, no contexto B também foram feitas observações aos tipos de jogo feitos pelas crianças em contexto de espaço exterior e aos comportamentos sociais durante os mesmos. Os resultados foram registados nas seguintes tabelas (tabela 26 e tabela 27):

Tabela 26 – Tipos de jogo observados no contexto B

	Contexto B						Total
	CC	CF	I	H	L	MT	
Jogo funcional/exercício	0	1	2	3	0	2	8
Jogo exploratório	0	0	0	0	0	0	0
Jogo de cooperação-oposição	0	0	2	6	0	1	9
Jogo dramático individual	1	0	0	1	0	1	3
Jogo sociodramático	2	2	1	0	0	1	6
Jogo construtivo	1	0	0	0	0	0	1
Comportamento observador	0	0	1	1	0	0	2
Comportamento de diálogo/ conversa ativa	0	0	0	0	0	0	0
Outros	2	0	1	0	0	0	3
Total							32

Tabela 27 – Comportamentos sociais observados no contexto B

	Contexto B						Total
	CC	CF	I	H	L	MT	
Observador	0	0	1	1	0	0	2
Solitário	0	0	1	1	0	1	3
Paralelo	0	2	0	2	0	0	4
Associativo	2	1	2	2	0	3	10
Diálogo com crianças	0	0	0	0	0	0	0
Diálogo com adultos	0	0	0	0	0	0	0
Conflito	2	0	0	0	0	0	2
De transição	0	0	0	0	0	0	0
Outros	2	0	0	0	0	0	2
Cooperativo	0	1	2	5	0	1	9
Total							32

Contextos A e B

Juntando os resultados obtidos em ambos os contextos, obteve-se as tabelas 28 e 29:

Tabela 28 – Tipos de jogo observados nos contextos A e B

	Contexto A					Contexto B						Total	
	K	LT	M	S	Total 1	CC	CF	I	H	L	MT	Total 2	
Jogo funcional/exercício	0	0	0	0	0	0	1	2	3	0	2	8	8
Jogo exploratório	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Jogo de cooperação-oposição	6	5	7	6	24	0	0	2	6	0	1	9	33
Jogo dramático individual	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	3	2
Jogo sociodramático	1	2	1	1	5	2	2	1	0	0	1	6	13
Jogo construtivo	1	2	2	2	7	1	0	0	0	0	0	1	8
Comportamento observador	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	2
Comportamento de diálogo/ conversa ativa	1	1	1	1	4	0	0	0	0	0	0	0	4
Outros	1	0	1	1	3	2	0	1	0	0	0	3	6
Total					44							32	76

A partir da tabela 28, podemos verificar que, no contexto A, o jogo mais frequente foi o **jogo de cooperação-oposição** (75% de ocorrência), seguido do **jogo construtivo** (16%) e do **jogo sociodramático** (11%). Em contrapartida, no mesmo contexto e durante o período de observação, não foram feitos registos de **jogo funcional/exercício**, **jogo exploratório** e **comportamento observador**.

Já no contexto B, os tipos de jogo mais frequentes foram o **jogo de cooperação-oposição** (28% de ocorrência), seguido do **jogo funcional/exercício** (25%). Em relação aos tipos de jogo menos observados, estes dizem respeito ao **jogo exploratório** e o **comportamento de diálogo/conversa ativa**, não havendo qualquer registo de observação dos mesmos.

Ao analisarmos os dados relativos ao **jogo funcional/exercício**, podemos verificar que este foi o segundo jogo mais frequente no contexto B, contudo, não houve registos do mesmo feitos em contexto A.

Com relação aos comportamentos sociais, conseguimos perceber, através da análise da tabela 25, que, no contexto A, o comportamento mais frequente foi o comportamento **cooperativo**, com uma percentagem significativa de 73% de ocorrência.

Em contrapartida, no contexto B, o comportamento social mais frequente foi o comportamento **associativo** (31%), seguido do comportamento **cooperativo** (28%).

Conseguimos perceber que, em nenhum dos dois contextos, houve registos de **diálogo com adultos** e comportamento **de transição**.

Tabela 29 – Comportamentos sociais observados nos contextos A e B

	Contexto A					Contexto B							Total
	K	L T	M	S	Total ₁	C C	CF	I	H	L	MT	Total ₂	
Observador	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	2
Solitário	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	3	4
Paralelo	1	0	1	1	3	0	2	0	2	0	0	4	7
Associativo	0	2	1	1	4	2	1	2	2	0	3	10	14
Diálogo com crianças	1	1	1	1	4	0	0	0	0	0	0	0	4
Diálogo com adultos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Conflito	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	2
De transição	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	2
Cooperativo	8	7	9	8	32	0	1	2	5	0	1	9	41
Total					44							32	76

Entrevista às crianças

Os resultados obtidos através da observação participante e registados nas notas de campo, mostram-nos que, em ambos os contextos, o espaço exterior possibilitou diferentes tipos de jogo que, por sua vez, permitiram diferentes comportamentos sociais.

Neste sentido, apresentam-se, de seguida, os resultados das entrevistas das crianças do contexto A, no que diz respeito à existência de alguns tipos de jogo no espaço exterior.

Contexto A

Com o objetivo de identificar o que era feito no espaço exterior do contexto, perguntou-se às crianças **“O que mais gostas de fazer no recreio e o que menos gostas?”**. As respostas a esta questão apresentam-se na seguinte tabela (tabela 30):

Tabela 30 – Respostas das crianças do contexto A à questão “O que mais gostas de fazer no recreio e o que menos gostas”

Criança	O que mais gosta	O que menos gosta
K	Faz de conta (fantasmas, bebés, gatos e cães) e pintar nas escadas.	Magoar-se (<i>“que me aleijem”</i>).
S	Pneu e macaca.	Horta (<i>“porque é da pré”</i>).
M	Macaca e escondidas.	Jogar à apanhada e corridas.
LT	Escondidas e apanhada.	Magoar-se (<i>“que me batam”</i>).

Analisando as respostas das crianças, conseguimos perceber que:

- O jogo dramático (faz de conta) é efetivamente feito pelas crianças no espaço exterior;
- 75% das crianças tem preferência por jogos de cooperação-oposição (“macaca”, “escondidas” e “apanhada”), o que corrobora com os resultados anteriormente apresentados relativamente à frequência deste tipo de jogos no contexto;
- 50% das crianças já se magoaram no espaço exterior da escola, devido a conflitos;
- No espaço exterior do contexto A, existe uma zona que pertence à EPE – a horta.

Entrevista às docentes

Contexto A

Relativamente à questão n.º 4 (“**Como é feita a vigilância do recreio?**”), a PA referiu que existia uma escala entre professores de 1.º CEB, em que cada um ficava responsável em horários específicos da semana. Contudo, a PM, quando questionada sobre a mesma questão, respondeu que a vigilância era feita com “duas auxiliares para cada nível e a animadora das AAAF, às vezes”. Já a educadora EM referiu que a “EPE tem a educadora, a auxiliar e, às vezes, a animadora das AAAF”, contudo, “o 1.º CEB não está acompanhado” durante os intervalos.

Contexto B

Quanto à questão n.º 4 (“**Como é feita a supervisão do recreio?**”), a educadora EL afirma que a EPE “*tem sempre a educadora presente e a assistente operacional do jardim*” e que o 1.º CEB “*tem a assistente operacional e nem sempre tem o professor do 1.º ciclo*”, pois “*apesar de ser ter feito uma escala (...) de facto, não funciona*” (EL).

As três professoras de 1.º CEB confirmam as palavras da educadora da EPE, afirmando que a supervisão das crianças é feita pela educadora da EPE, pelas duas assistentes operacionais e pelos professores de 1.º CEB, organizados numa escala feita para o efeito no início do ano letivo. Esta escala permite aos professores supervisionarem “*à vez para dividir por dias*” (PF) e “*dá aproximadamente um intervalo a cada colega*” (PR), contudo, nem sempre é cumprida, dependendo do que as professoras têm de tratar dentro do CE (PF) e se precisam de organizar-se durante o intervalo com outras atividades (PR).

Em relação à questão n.º 5 (“**Qual o papel do adulto neste espaço relativamente à promoção da interação entre as crianças?**”), as respostas das docentes, dividiram-se, conforme o seguinte esquema (figura 22):

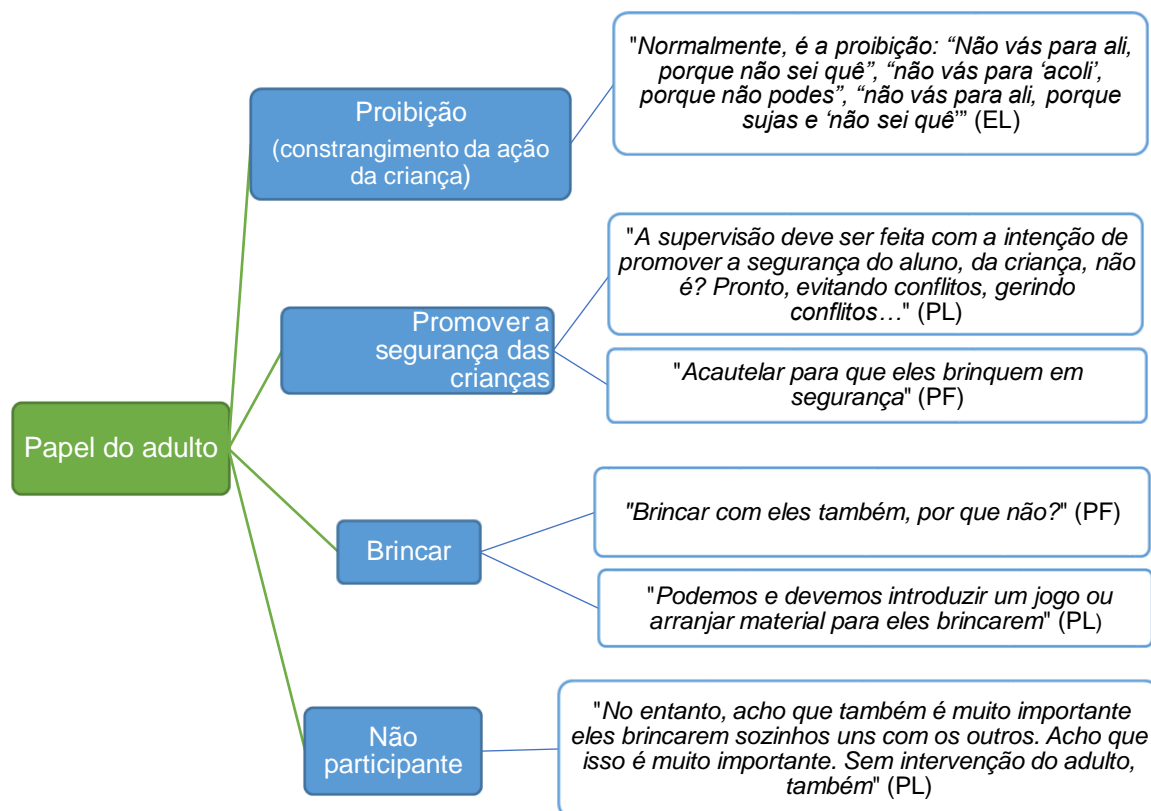


Figura 22 – O papel do adulto, segundo as docentes do contexto B

Como podemos verificar na figura anterior, segundo as docentes do contexto B, o papel dos adultos no espaço exterior pode assumir quatro características:

- Proibição, quando restringe a ação da criança, proibindo-a de ir para determinados espaços ou brincar de determinada maneira;
- Promoção da segurança das crianças, gerindo conflitos e evitando acidentes;
- Brincar com as crianças;
- Não participante, quando o adulto deixa as crianças brincarem entre si e não intervêm.

2.4. Discussão dos resultados

“Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)” (Amado, 2003, p 299).

Neste subcapítulo, será feita a discussão dos resultados obtidos através dos instrumentos e técnicas de recolha de dados e apresentados no subcapítulo anterior.

Devido à quantidade de informação e por motivos de organização e facilidade de leitura, esta discussão será feita por questão de investigação, à semelhança do subcapítulo anterior.

2.4.1. Qual é a percepção das educadoras/professoras sobre o que é desenvolvido nos contextos ao nível da transição da EPE para o 1.º CEB?

Analisando os resultados obtidos nas entrevistas feitas às docentes, é possível verificar-se que, tanto no contexto A como no contexto B, é feito algum trabalho relativo ao processo de transição entre a EPE e a 1.º CEB.

Comparando estes resultados com o que Silva et al. (2016) orientam, conseguimos perceber que existem quatro estratégias que são efetivamente colocadas em prática em ambos os contextos de intervenção. São elas:

- A articulação entre educador-professor, enunciada por 4/7 das docentes e feita através da passagem de um documento com informações sobre cada criança da EPE entre o educador e os professores de 1.º CEB (contexto A) e de reuniões de articulação e trabalho-conjunto entre educadores e professores (contexto B);

- A familiaridade com a escola, enunciada por 6/7 das docentes e que é aplicada, em ambos os contextos, aquando das visitas das crianças da EPE à sala de aula e com a realização de atividades em conjunto dentro da mesma;

- Os momentos de contacto entre crianças, referidos por 6/7 das docentes e que acontecem, em ambos os contextos, durante atividades pontuais, como épocas festivas e visitas de entidades aos contextos educativos; ao longo do ano através, por exemplo, dos projetos comuns entre EPE e 1.º CEB; e nos espaços em comum da escola e do JI, entre os quais se destaca o espaço exterior;

- A comunicação família-educadores-professores, referida por 1/7 das docentes, é feita através da passagem de uma grelha de avaliação para os pais e posteriormente para a futura professora do 1.º CEB.

Contudo, pode também verificar-se que existem outras quatro estratégias sobre as quais não houve qualquer registo:

- A articulação educador-educador; possivelmente explicada pelo facto de haver apenas uma educadora em cada contexto;

- A existência de conversas abertas sobre a transição;

- O acolhimento das crianças do 1.º ano por parte dos estabelecimentos;

- A comunicação família-educadores, colocando a hipótese de a participação dos pais e das famílias, nestes dois contextos, ser pouco significativa ou, até mesmo, nula. Contudo, não foram feitas questões específicas acerca deste assunto para que possa concluir-se de que forma é que efetivamente as duas instituições incluem os pais e as famílias no processo de transição e qual é o papel concreto dos mesmos.

Ainda sobre o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, as docentes apresentaram duas grandes dificuldades:

- A falta de comunicação entre professoras de 1.º CEB e educadoras da EPE, apresentada por 3/7 das docentes, sendo duas delas do contexto B. Esta falta de comunicação entre docentes dificulta o trabalho conjunto entre os profissionais de ambas as valências e, por sua vez, o processo de transição. Através dos resultados das entrevistas às professoras do contexto A, conseguimos, por exemplo, perceber que a falta de comunicação entre as docentes está diretamente relacionada com a inexistência de reuniões de articulação e de trabalho conjunto entre as mesmas;

- As diferenças pedagógicas entre a EPE e o 1.º CEB, que foram referidas por 2/7 das docentes e que têm, como base, a perceção das mesmas sobre o que é a EPE e o 1.º CEB. Os resultados das entrevistas às docentes apresentados no subcapítulo anterior mostram que, para algumas docentes (4 em 7), o 1.º CEB é diferente da EPE, no sentido em que exige concentração, trabalho e estar sentado. Para além disto, é diferente, pois na EPE as crianças escolhem o que querem fazer e trabalham segundo áreas – algo que 2 em 7 docentes acham que não é possível acontecer no 1.º CEB. Estas perceções sobre a escola e o JI influenciam negativamente o processo de transição, desaproximando a EPE do 1.º CEB, ao invés de promover a continuidade e a semelhança entre as duas valências.

2.4.2. Qual é a perceção das crianças sobre a transição da EPE para o 1.º CEB?

Após a análise dos resultados a esta questão de investigação, consegue perceber-se que, relativamente ao processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, as crianças conseguem identificar características próprias de cada uma das duas valências bem como diferenças e semelhanças entre o JI e a escola de 1.º CEB.

Contexto A

No contexto A, todas as crianças tinham entrado no 1.º ano do 1.º CEB, ou seja, tinham passado recentemente pelo processo de transição em estudo. Este factor fez com que as mesmas conseguissem identificar, de imediato, semelhanças e diferenças entre o JI e a escola.

Estas mesmas crianças, quando entrevistadas, referiram que havia atividades que faziam no JI que não faziam no 1.º CEB, como, por exemplo, desenhos, passeios, jogo do faz de conta e jogos do computador.

As mesmas crianças, quando fizeram desenhos sobre a escola e o JI, distinguiram-nos essencialmente pelos elementos: quadro, cadeiras, crianças sentadas e piso superior da instituição educativa (escola), e jogo do faz de conta e piso inferior da instituição (JI).

Contexto B

No contexto B, todas as crianças eram da EPE e, por esse motivo, nem todas tinham tido contacto com uma sala de aula ou ambiente de 1.º CEB.

Contudo, todas as crianças deste contexto foram capazes de desenhar o que, para elas, era a escola de 1.º CEB. Entre os elementos que as crianças desenharam, destacam-se os quadros, as cadeiras, as crianças sentadas às mesas (à semelhança dos desenhos das crianças do contexto A) e ainda um armário com leite, uma professora atrás da mesa, um relógio e mesas com livros e flores. Para além disto, houve crianças que desenharam crianças de castigo e símbolos no quadro (possivelmente letras ou números), o que, para as mesmas, constituem características da escola.

Ainda sobre os elementos que caracterizam o JI e a escola de 1.º CEB, as crianças referiram os símbolos utilizados e o tempo dentro da escola como diferenças entre as duas valências e a existência de comida e de amigos e a possibilidade de brincar como semelhanças.

Com relação às respostas das crianças às perguntas feitas durante as entrevistas, conseguimos perceber o uso frequentemente das palavras “brincar” e “trabalhar”, sendo que, com “brincar”, as crianças referiam-se a atividades prazerosas, ligadas ao jogo e ao espaço exterior; e com “trabalhar”, as crianças referiam-se a atividades de carácter mais estático (menos movimento) e ligado ao estudar.

Com isto, verificou-se uma frequência maior da palavra “brincar” quando as crianças se referiam ao JI (67%), em comparação com a mesma palavra utilizada em relação à escola de 1.º CEB (17%). Em contrapartida, a palavra “trabalhar” apareceu mais vezes ligada à escola do 1.º CEB (67%) do que ao JI (33%).

2.4.3. Qual é o papel do espaço exterior na promoção da transição da EPE para o 1.º CEB?

Os resultados apresentados nesta questão de investigação dizem-nos que, tanto no contexto A como no contexto B, o papel do espaço exterior não é significativo na promoção da transição entre a EPE e o 1º CEB.

a) Durante o jogo, existe interação entre as crianças da EPE e do 1.º CEB (tipo de interação, frequência, momento, espaço e material)?

Contexto A

Apesar de, nas entrevistas feitas às crianças, se ter verificado que 3 em 4 crianças afirmam brincar com as crianças do JI no espaço exterior, de facto não houve registos de interação entre crianças de ambas as valências no espaço exterior.

Esta discrepância de resultados pode ser explicada pelo facto de as observações terem sido feitas maioritariamente no intervalo da manhã, no qual as crianças do JI têm por hábito comerem o lanche sentadas num banco junto à educadora e à assistente operacional, antes de irem brincar. Algumas destas crianças, nomeadamente as mais novas, apenas acabam de comer quando as crianças do 1.º CEB regressam às aulas (após o toque de entrada), o que dificulta a sua interação.

Neste contexto, temos um outro factor, apresentado pelas docentes em entrevista, que, segundo as mesmas, dificulta a interação entre as crianças de ambas as valências: a partilha de materiais no espaço exterior comum. Segundo podemos verificar a partir dos resultados das entrevistas às docentes do contexto A, o facto de os poucos materiais existentes no contexto não serem partilhados entre a EPE e o 1.º CEB influencia negativamente a interação entre as crianças e tem a sua origem no facto de as crianças do 1.º CEB tenderem a estragar os materiais por não os respeitarem nem preservarem, o que, por sua vez, acontece, segundo as docentes, por não existir um trabalho de sensibilização às crianças por parte dos pais e professores nem uma supervisão adequada do espaço exterior por parte do 1.º CEB, sendo a mesma feita apenas por uma pessoa.

Ainda em relação aos resultados do contexto A, foi possível verificar-se que as docentes apontam falhas no espaço exterior da escola e consideram-nas negativamente influenciadoras na interação entre as crianças e, por consequência, no processo de transição da EPE para o 1.º CEB. De entre estas falhas, as docentes apontam a existência de cimento no pavimento do espaço exterior (1/3 das docentes), a falta de materiais estruturados, como arcos, cordas e bolas (2/3 das docentes); a falta de materiais naturais, como relva, paus e pedras (2/3 das docentes); a falta de materiais do quotidiano, como objetos de cozinha e lençóis (1/3 docentes); a falta de equipamentos fixos, como escorregas, balizas de futebol e cestos de basquete (2/3 docentes); e, por último, a falta de atividades em comum entre a EPE e o 1.º CEB durante os intervalos (2/3 docentes).

Contexto B

No contexto B, foram observados cinco momentos de interação entre as crianças da EPE e do 1.º CEB no espaço exterior e durante os dias de observação.

Estas interações ocorreram entre crianças da EPE e crianças do 1.º, 2.º e 4.º anos de escolaridade e tanto com meninos e meninas. A maior parte destas interações (3 em 5), aconteceu durante o jogo dramático e associada a comportamentos sociais paralelos e cooperativos. 60% destas interações ocorreram na zona 1 do espaço exterior e com materiais soltos.

Ao verificarmos também os resultados das entrevistas às crianças da EPE, conseguimos perceber que 1 em 6 crianças dizem não brincar com crianças da escola, mas que 5 em 6 afirmam o contrário. De entre estas, 3 dizem brincam com crianças do 1.º ano, o que pode estar associado à possibilidade de estas mesmas crianças terem saído do JI no ano letivo anterior e de haver uma proximidade emocional das mesmas que as leve a brincar juntas.

À semelhança do contexto A, as docentes do contexto B apontaram a falta de materiais no espaço exterior do CE como um obstáculo à interação entre as crianças da EPE e do 1.º CEB. Ainda que existam, no espaço exterior do contexto B, mais estruturas fixas do que no contexto A (por

exemplo, os escorregas, as molas, as balizas e os cestos de basquetebol), a escassez de material para brincar também é uma realidade preocupante, segundo as docentes.

Através dos resultados obtidos nas entrevistas às docentes do contexto B, percebemos que, além dos pneus que existem pelo espaço exterior e dos brinquedos que as crianças vão trazendo de casa, o único material existente pertence à EPE (baldes, pás, cordas, triciclos, entre outros). Este material é partilhado com o 1.º CEB, sempre que a educadora está presente, contudo e à semelhança do que foi verificado no contexto A, as docentes afirmam que é comum o 1.º CEB estragar ou danificar os materiais, pelo que a partilha se torna comprometida, o que, por sua vez, acaba por prejudicar a interação entre as crianças de ambas as valências.

Também à semelhança do contexto A, as docentes do contexto B consideram que a interação entre crianças beneficiaria com mudanças no espaço exterior do CE. De entre estas mudanças, as docentes referiram a substituição do cimento (1/4 das docentes), a introdução de materiais estruturados (1/4 das docentes), a introdução de materiais naturais (2/4 das docentes), a introdução de estruturas fixas (1/4 das docentes) e a introdução de jogos (2/4 das docentes).

b) Que tipo de interações ocorrem, durante o jogo no espaço exterior?

Conforme pode observar-se na tabela 31, o tipo de jogo mais frequente no contexto A foi o jogo de cooperação-oposição e o tipo de jogo mais frequente no contexto B também foi o jogo de cooperação-oposição, imediatamente seguido do jogo funcional/exercício, que é precisamente o jogo menos frequente no contexto A, juntamente com o jogo exploratório e o comportamento observador. Em relação ao tipo de jogo menos frequente no contexto B é igualmente o jogo exploratório e o comportamento de conversa ativa.

A diferença significativa da ocorrência do jogo funcional/exercício nos dois contextos pode estar ligada ao facto de, no contexto A, o espaço exterior não ter materiais nem equipamentos, ao contrário do espaço exterior do contexto B, que apresenta precisamente estruturas em que este tipo de jogo costuma ocorrer (por exemplo, as molas e o escorrega).

Com relação aos comportamentos sociais, conseguimos perceber que, no contexto A, o comportamento mais frequente foi o comportamento cooperativo (73% do total de observações) e, no contexto B, foi o comportamento associativo (31%), seguido do comportamento cooperativo (28%). Esta diferença pode ser explicada pelo facto de o jogo organizado ser “mais recorrente em crianças mais velhas”, comparativamente ao jogo solitário e ao jogo paralelo que tendem a acontecer mais em crianças mais novas (Figueiredo, 2015, p. 28). Esta afirmação da autora pode igualmente explicar a existência de mais comportamentos observadores, solitários e paralelos no contexto B relativamente ao contexto A.

Tabela 31 – Tipos de jogo e comportamentos sociais observados nos contextos A e B

	Contexto A	Contexto B
Tipos de jogo mais frequentes	Cooperação-oposição (75%)	- Cooperação-oposição (28%) - Funcional/exercício (25%)
Tipos de jogos menos frequentes	- Funcional/exercício (0%) - Exploratório (0%) - Comportamento observador (0%)	- Exploratório (0%) - Conversa ativa (0%)
Comportamentos sociais mais frequentes	- Cooperativo (73%) - Observador (0%)	- Associativo (31%) - Cooperativo (28%)
Comportamentos sociais menos frequentes	- Diálogo com adultos (0%), - Conflito (0%) - De transição (0%) - Outros (0%)	- Diálogo com crianças (0%) - Diálogo com adultos (0%) - De transição (0%)

Ainda nesta subquestão de investigação, podemos também perceber o papel dos materiais no espaço exterior:

Ao introduzirmos materiais no espaço exterior do contexto A, o objetivo principal foi precisamente fomentar a interação entre pares, nomeadamente entre pares de valências diferentes. No entanto, os resultados mostram-nos que, neste contexto, a introdução de materiais no espaço não promoveu a interação entre as crianças das diferentes valências, pelo menos não nos dias de intervenção. Contudo, conseguimos perceber que a introdução de materiais no espaço exterior fez aumentar, em três vezes, a média dos jogos observados por dia bem como o n.º de jogos de cooperação-oposição e dramáticos nesse contexto. Da mesma forma, o comportamento social cooperativo aumentou o dobro em frequência de observações, com o aumento dos jogos de cooperação-oposição e dos jogos dramáticos no contexto. Como Dempsey e Frost (2002) afirmam “o jogo cooperativo, considerado mais amadurecido do que o solitário ou o paralelo, ocorre com mais frequência quando as crianças brincam às casinhas e com carros ou outros veículos” (p. 694).

Tais resultados podem ser explicados segundo as palavras de Coleman e Ladd (2002) que nos dizem que “a quantidade ou facilidade de acesso a brinquedos e materiais lúdicos nos contextos educativos para as crianças mais novas podem ter um impacto significativo na qualidade das interações entre pares e no comportamento das crianças” (p.146).

Ainda sobre a interação entre crianças da EPE e do 1.º CEB, conseguimos perceber, através dos resultados das entrevistas às docentes, que os adultos que estão no espaço exterior com as crianças assumem um papel importante na promoção desta interação. Mesmo que este papel, por vezes, ainda seja o de proibição da ação das crianças (como foi explicado por 1/4 das docentes), as docentes defendem que o mesmo pode ser: não participante, quando os docentes não intervêm no brincar (1/4 das docentes); promotor da segurança das crianças (2/4 das docentes) e, até mesmo, o de brincar com as crianças (2/4 das docentes).

CONCLUSÃO

Ao término deste relatório, é possível concluir-se que, apesar de ser conhecida a importância do espaço exterior pelas docentes de ambos os contextos, este espaço, na prática, não é utilizado para promover a transição entre a EPE e o 1º CEB, em ambos os contextos deste estudo.

Durante a realização deste relatório, foi possível verificar-se que este processo de transição, marcado por mudanças a vários níveis e por tantas novidades, nem sempre é fácil, exigindo, como foi referido ao longo deste estudo, um trabalho paciente e articulado entre educadores, professores, famílias e estabelecimentos educativos, com o objetivo de minimizar os efeitos abruptos que caracterizam qualquer transição.

Para tal, os documentos orientadores em educação, dos quais se destacam as OCEPE, apresentam-nos exemplos de estratégias a vários níveis que facilitam este processo de transição. Porém, nem todas as estratégias são colocadas em prática nos contextos educativos, devido a algumas dificuldades que, por sua vez, têm origem na comunicação entre os profissionais de educação e que, direta ou indiretamente, influenciam o trabalho conjunto entre a EPE e o 1.ª CEB.

Com a realização deste estudo, também foi possível verificar-se que os espaços exteriores dos contextos educativos surgem como lugares privilegiados, nos quais ocorre o maior n.º de oportunidades de jogo. Para além disto, as suas características físicas (espaço disponível, materiais existentes, entre outras) influenciam os tipos de jogo feitos pelas crianças bem como os comportamentos que as mesmas estabelecem entre si.

Por sua vez, é neste espaço que, através do brincar, as relações entre pares são estabelecidas, o que influencia diretamente o bem-estar das crianças e permite que as mesmas, fazendo amigos, se tornem mais capazes de enfrentar as adversidades que vão surgindo na vida escolar, inclusive aquelas que se relacionam diretamente com a adaptação à escola durante o processo de transição da EPE para o 1.º CEB.

Implicações para a prática pedagógica

Este estudo revela-se fundamental para a prática pedagógica de qualquer profissional de educação, quer seja docente (professores ou educadores de infância) ou não docente (como as assistentes operacionais que trabalham diretamente com as crianças), ao permitir primeiramente perceber a importância dos espaços exteriores dos contextos educativos, não apenas como um lugar onde as crianças são “lançadas” durante os intervalos letivos para correrem e libertarem energia, mas enquanto um lugar de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social.

Para além disto, permite a atuais ou futuros educadores de infância e professores de 1.º CEB refletirem sobre o que é a transição entre a EPE e o 1.º CEB e como é que pode ser feito o trabalho de preparação para a mesma: quais são as estratégias que podem ser utilizadas, quais são as dificuldades que têm de ser combatidas e de que forma se pode potencializar o jogo e a interação entre as crianças – elementos essenciais no processo de transição - nomeadamente nos espaços exteriores dos contextos educativos.

Limitações

Durante a escrita deste relatório foi possível verificar-se algumas limitações no mesmo.

Ao nível dos participantes, foi verificada uma limitação deste estudo, na medida em que nove entre as dez crianças que participaram no estudo eram do sexo feminino, não sendo possível saber-se se os resultados se manteriam, caso os participantes fossem de ambos os sexos (feminino e masculino). Ainda a este nível, estava prevista a participação de dez encarregados de educação, um de cada criança participante no estudo, contudo, o facto de três encarregados de educação não terem preenchido o inquérito por questionário também se revelou uma limitação deste estudo, influenciando os resultados relacionados ao contexto B.

Com relação às entrevistas feitas durante o estudo, diversas foram as limitações encontradas. São elas:

- A falta de um pré-teste tanto nas entrevistas das crianças como nas entrevistas dos docentes. Esta limitação trouxe como consequência a mudança na estrutura dos guiões de um contexto para outro, pois, na prática, algumas questões não eram claras para os entrevistados, outras tinham mais do que uma interrogação (o que frequentemente fazia com que os entrevistados só respondessem à segunda) e outras influenciavam as respostas dos entrevistados, como aconteceu, por exemplo, na questão “O que fazias no jardim de infância e agora já não fazes?” durante as entrevistas às crianças do contexto A. Esta alteração na estrutura dos guiões, ainda que se tivessem tornado benéficas na qualidade e quantidade de resultados obtidos, revelou-se também limitada, no sentido em que comprometeu a comparação dos resultados entre os dois contextos.

- O rigor nos resultados das entrevistas realizadas às docentes, na medida em que, por vezes, o que as docentes diziam, na prática, não era verificável. Como Tuckman (2000) afirma “estas técnicas medem, não o que as pessoas acreditam, mas o que dizem acreditar, não o que gostam, mas o que dizem gostar” (p. 308), o que acaba por tornar-se uma limitação em si;

- A perda do foco durante as respostas das docentes às questões das entrevistas: por várias vezes, as docentes divagaram nas suas respostas, acabando por sair do assunto central e, em alguns casos, não respondendo ao que era pedido. Tuckman (2000) também afirmou, no seu trabalho, que “o entrevistador deve, com gentileza, impedir o sujeito de divagar” (p. 350), contudo, por inexperiência ou por receio de interromper, tal não foi feito, o que dificultou o processo de análise dos resultados das entrevistas e se tornou, por isso, uma limitação.

Além destas limitações, este estudo apresenta outras de carácter mais específico e pontual:

- A categorização dos resultados obtidos no contexto B à questão “O que mais gostas de fazer no jardim”, na medida em que, contrariamente ao que acontece com os colegas, a criança L não respondeu nenhum das subcategorias previstas (brincar ou trabalhar), mas sim “*pintar com a tinta*”. Dempsey e Frost (2002), no seu trabalho, afirmam que “saber se um comportamento é considerado jogo é de algum modo afetado pelo contexto da actividade”, e dão, como exemplo, precisamente “pintar nos tempos livres *versus* pintar como parte de uma lição do educador” (p. 690), o que deixa a incerteza sobre a subcategoria na qual esta resposta poderia ser encaixada;

- A alteração do desafio lançado no final das entrevistas das crianças: o facto de, no contexto B, não se ter pedido às crianças para desenharem o JI, influenciou a análise dos resultados, comprometendo a comparação entre as perceções das crianças da EPE e do 1.º CEB sobre os dois contextos educativos;

- Os dias de observação durante a ação de intervenção no contexto A: o facto de terem sido apenas dois dias não permitiu perceber se os resultados registados antes e após a introdução de materiais no espaço exterior nas categorias tipo de jogo, comportamento social e interação continuariam a ser os mesmos caso se prolongasse os dias de observação ou se, pelo contrário, foram fruto da novidade momentânea e não reproduzem a realidade.

Propostas de investigações futuras

No final deste relatório e face aos resultados obtidos, surgem novos rumos a este estudo e propostas de novas investigações. De entre as sugestões, destacam-se:

- A repetição deste estudo noutros contextos de EPE e de 1.º CEB, de forma a comparar os resultados obtidos;

- A realização de um estudo sobre o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB nas atuais escolas portuguesas, no qual fossem abordadas as estratégias utilizadas bem como as maiores dificuldades que caracterizam este processo;

- A realização de um estudo, também português, no qual seja abordado como é que a quantidade de materiais influencia a interação entre pares nos espaços exteriores, à semelhança do estudo dos autores estrangeiros Coleman e Ladd (2002) e dando continuidade à ação de intervenção realizada no contexto A do presente estudo;

- A realização de um estudo mais aprofundado que relacione a idade das crianças com as interações que são estabelecidas nos espaços exteriores dos contextos educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., Sarmiento, M., Portugal, G., Afonso, N., Gaspar, T., Vasconcelos, T., & Roldão, M. C. (2009). *Relatório do estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* [PDF]. Retrieved from <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (3ª ed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Arez, A. & Neto, C. (1999). *The study of independent mobility and perception of the physical environment in rural and urban children* [PDF]. Retrieved from https://www.academia.edu/3215834/The_Study_of_Independent_Mobility_and_Perception_of_the_Physical_Environment_in_Rural_and_Urban_Children
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – Perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em educação*, 4, 127–140. Retrieved from <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103>
- Costa, A. P. & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportado por software*. Aveiro: Ludomedia
- Dempsey, J. & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Despacho conjunto n.º 268/97 (1997). Ministérios da educação e da solidariedade e segurança social. Assembleia da República. *Diário da República*, II Série (n.º 195 de 25-08-1997), 10411-10416. Retrieved from http://www.seg-social.pt/documents/10152/15905726/Desp_conj_268_97.pdf/34d0f3f3-4405-4124-b2c4-033f9827d6f8
- Figueiredo, A. (2015). *Interação criança-espaço exterior em jardim de infância*. Universidade de Aveiro (Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro). Retrieved from <https://ria.ua.pt/handle/10773/14081>

- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ladd, G & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lei n.º 46/86 (1986). Lei de bases do sistema educativo. Assembleia da República. *Diário da República*, I Série (n.º 237 de 14-10-1986), 3067-3081. Retrieved from https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/maximized?p_p_auth=SIKtaJV8
- Neto, C. (2007). *Jogo na criança e desenvolvimento psicomotor* [PDF]. Retrieved from <http://docplayer.com.br/12036691-Jogo-na-crianca-desenvolvimento-psicomotor-carlos-neto-faculdade-de-motricidade-humana-universidade-tecnica-de-lisboa.html>
- Pellegrini, A & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: Questões de definição e função. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Semble. (2019). *Playtimes matters*. Retrieved from https://outdoorclassroomday.com/resource/playtime-matters-report/?fbclid=IwAR0D61mapNysK_h1-uJZ_ZrLUwwXeA4NJtN5HeK0SX_rGi4JFmO3e_N6g9Q
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

ANEXOS

Anexo 1 – Organização dos resultados

Questões	Instrumentos	Participantes	Perguntas
1) Qual é a percepção das educadoras/professoras sobre o que é desenvolvido nos contextos ao nível da transição da EPE para o 1.º CEB?	Entrevistas	Docentes	<p>1.º CEB - Perguntas n.º 1, 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Como é feita a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB? ✓ Existe interação entre crianças de ambas as valências? Se sim, que atividades são feitas? Se não, por quê? <p>EPE - Perguntas n.º 1, 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ De que modo é promovida a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB? ✓ Existe um <i>continuum</i> entre o que é feito dentro do centro escolar e o espaço exterior, para promover essa transição?
2) Qual é a percepção das crianças sobre a transição da EPE para o 1.º CEB?	Entrevistas	Crianças	<p>1.º CEB - Perguntas n.º 1, 2 e 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Já conhecias esta escola? E a tua sala de aula? ✓ O que fazias no jardim de infância e agora já não fazes? ✓ Desenha o que para ti é a escola e a sala de aula e também o que é o jardim de infância. <p>EPE - Perguntas n.º 1, 2, 3, 4 e 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gostas do jardim de infância? Porquê? ✓ O que mais gostas de fazer no jardim? ✓ O que achas que vais fazer na escola? ✓ O jardim de infância é igual à escola? Porquê? ✓ Desenha o que é para ti a escola do 1.º CEB.

3. a) Durante o jogo, existe interação entre as crianças da EPE e do 1.º CEB (tipo de interação, frequência, momento, espaço e material)?	Entrevistas	Crianças	<p>1º CEB - Perguntas n.º 3 e 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quem são os teus amigos aqui na escola? ✓ Costumas brincar com meninos de outra turma? E com os do jardim de infância? <p>EPE - Perguntas n.º 5:</p> <p>Costumas brincar com os meninos da escola? Se sim, com quem?</p>
		Docentes	<p>1.º CEB - Perguntas n.º 3, 5, 6 e 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Existem materiais específicos de uma valência no espaço que é comum a todos. Será que a existência de diferentes materiais podia facilitar a interação e por consequência facilitar a transição de ciclo? ✓ Este espaço exterior promove a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB? ✓ De que modo o mesmo pode ser dinamizado para promover tal transição? ✓ O que mudaria no espaço exterior da escola? <p>EPE - Perguntas n.º 3, 6, 7 e 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Considera que o espaço exterior promove a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB? Porquê? ✓ Quais são os materiais utilizados pelas crianças de ambas as valências, no espaço exterior? Esses materiais são partilhados? ✓ A partilha destes materiais influencia a interação entre as crianças de ambas as valências? ✓ Mudaria alguma coisa no espaço exterior do centro escolar? Porquê?
		Notas de campo	✓ Interação
		Crianças	

3. b) Que tipo de interações ocorrem, durante o jogo no espaço exterior?	Inquérito por questionário	Encarregados de educação	Perguntas n.º 1, 2, 3, 4 e 5: ✓ Para além da escola, o seu educando frequenta alguma actividade extracurricular? ✓ Nos tempos livres, o seu educando costuma brincar no exterior? Se sim, onde? ✓ Ao fim de semana, o educando fica em casa? Se sim, com quem? ✓ Pensa que a escola possibilita um espaço exterior adequado às brincadeiras do seu educando? ✓ De que forma o seu educando se desloca no caminho casa-escola e escola-casa? E com quem?
	Notas de campo	Crianças	✓ Tipo de jogo ✓ Comportamento social
		Crianças	1.º CEB - Perguntas n.º 5: ✓ O que mais gostas no recreio e o que não gostas tanto
	Entrevistas	Docentes	1.º CEB - Perguntas n.º 4: ✓ Como é feita a vigilância do recreio? EPE - Perguntas n.º 4 e 5: ✓ Como é feita a supervisão do recreio? ✓ Qual o papel do adulto neste espaço relativamente à promoção da interação entre as crianças?

Anexo 2 – Inquérito por questionário: encarregados de educação

Este inquérito destina-se à recolha de dados individuais dos alunos, tendo em vista unicamente a realização da caracterização da turma, que irá, posteriormente, fazer parte do relatório de estágio das alunas da Universidade de Aveiro.

Os dados deste inquérito são confidenciais, sendo de acesso exclusivo às professoras estagiárias, à coordenadora, ao aluno e ao respetivo encarregado de educação.

A elaboração deste inquérito é, como referido anteriormente, para a elaboração do relatório de estágio, mas também para que possamos contribuir na aprendizagem e no desenvolvimento de cada aluno da turma.

Encarregado de Educação:

Nome:

Aluno

Nome:

Com quem vive:

☐ Mãe ☐ Pai ☐ Irmão (s) ☐ Avós ☐ Tios ☐ Outros

1- Para além da escola o seu educando frequenta alguma atividade extracurricular?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual(ais)? _____

2- Nos tempos livres, o seu educando costuma brincar no exterior?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, onde? _____

3- Ao fim de semana, o educando fica em casa?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, com quem? _____

4- Pensa que a escola possibilita um espaço exterior adequado às brincadeiras do seu educando?

5- De que forma o seu educando se desloca no caminho casa – escola e escola – casa?

☐ A pé ☐ De carro ☐ De transportes públicos Outro: _____

Com quem?

☐ Sozinho ☐ Mãe ☐ Pai Outro: _____

6- O seu educando frequenta esta escola desde o 1º ano?

☐ Sim ☐ Não

Se não, porquê?

7- Frequentou algum jardim de infância?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual? _____

8- Gostaria de acrescentar alguma informação relevante sobre o seu educando?

Muito obrigada pela sua participação.

As estagiárias Ana Filipa Gomes e Marta Mendes.

“Pais e professores lutam pelo mesmo sonho –
o de tornar os seus filhos e os seus alunos
felizes, saudáveis e sábios.”

Augusto Cury

Anexo 3 – Guiões de entrevista: professoras e educadoras

Entrevistas 1.º CEB

- 1- Como é feita a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB?
- 2- Existe interação entre crianças de ambas as valências? Se sim, que atividades são feitas? Se não, por quê?
- 3- Existem materiais específicos de uma valência no espaço que é comum a todos. Será que a existência de diferentes materiais podia facilitar a interação e por consequência facilitar a transição de ciclo?
- 4- Como é feita a vigilância do recreio?
- 5- Este espaço exterior promove a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB?
- 6- De que modo o mesmo pode ser dinamizado para promover tal transição?
- 7- O que mudaria no espaço exterior da escola?

Entrevistas JI

- 1- De que modo é promovida a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB?
- 2- Existe um *continuum* entre o que é feito dentro do centro escolar e o espaço exterior, para promover essa transição?
- 3- Considera que o espaço exterior promove a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB? Porquê?
- 4- Como é feita a supervisão do recreio?
- 5- Qual o papel do adulto neste espaço relativamente à promoção da interação entre as crianças?
- 6- Quais são os materiais utilizados pelas crianças de ambas as valências, no espaço exterior? Esses materiais são partilhados?
- 7- A partilha destes materiais influencia a interação entre as crianças de ambas as valências?
- 8- Mudaria alguma coisa no espaço exterior do centro escolar? Porquê?

Anexo 4 – Guiões de entrevista: crianças

Entrevistas 1.º CEB

- 1 – Já conhecias esta escola? E a tua sala de aula?
- 2 - O que fazias no jardim de infância e agora já não fazes?
- 3 - Quem são os teus amigos aqui na escola?
- 4 - Costumas brincar com meninos de outra turma? E com os do jardim de infância?
- 5 - O que mais gostas no recreio e o que não gostas tanto?
- 6 - Desenha o que para ti é a escola e a sala de aula e também o que é o jardim de infância?

Entrevistas JI

- 1 - Gostas do jardim de infância? Porquê?
- 2 - O que mais gostas de fazer no jardim?
- 3 - O que achas que vais fazer na escola?
- 4 - O jardim de infância é igual à escola? Porquê?
- 5 - Costumas brincar com os meninos da escola? Se sim, com quem?
- 6- Desenha o que é para ti a escola do 1.º CEB.

Anexo 5 – Entrevista: criança K

Entrevistas – Contexto A
Aluno: K Hora: 13:45 (intervalo de almoço) Local: Sala de aula
1 – Já conhecias esta escola? E a tua sala de aula? “Não.”
2 – O que fazias no jardim de infância e agora já não fazes? “Fazia desenhos e também brincava aos bebês com a M e jogávamos aos cozinheiros.”
3 – Quem são os teus amigos aqui na escola? “As meninas do 1.º ano e as meninas do 4.º ano.”
4 – Costumas brincar com meninos de outra turma? E com os do jardim de infância? “Sim, com a I2 e a P2 e com o V2 e também com a L2”. “Sim, com a I0 e O0 e com a M0.”
5 – O que mais gostas no recreio e o que não gostas tanto? “Gosto de jogar aos fantasmas e também aos bebês e de pintar nas escadas e também aos gatos e aos cães.” “Não gosto que me aleijem.” (Foi magoada nesse dia).
Desenha o que para ti é a escola e a sala de aula e também o que é o jardim de infância.
<p>Estava a desenhos a sala polivalente, mas dis que gostava mais da sala do pré porque tem coisas giras.</p> <p>Escola</p> <p>meninos nas mesas</p> <p>quadro</p>



Anexo 6 – Entrevista: criança M

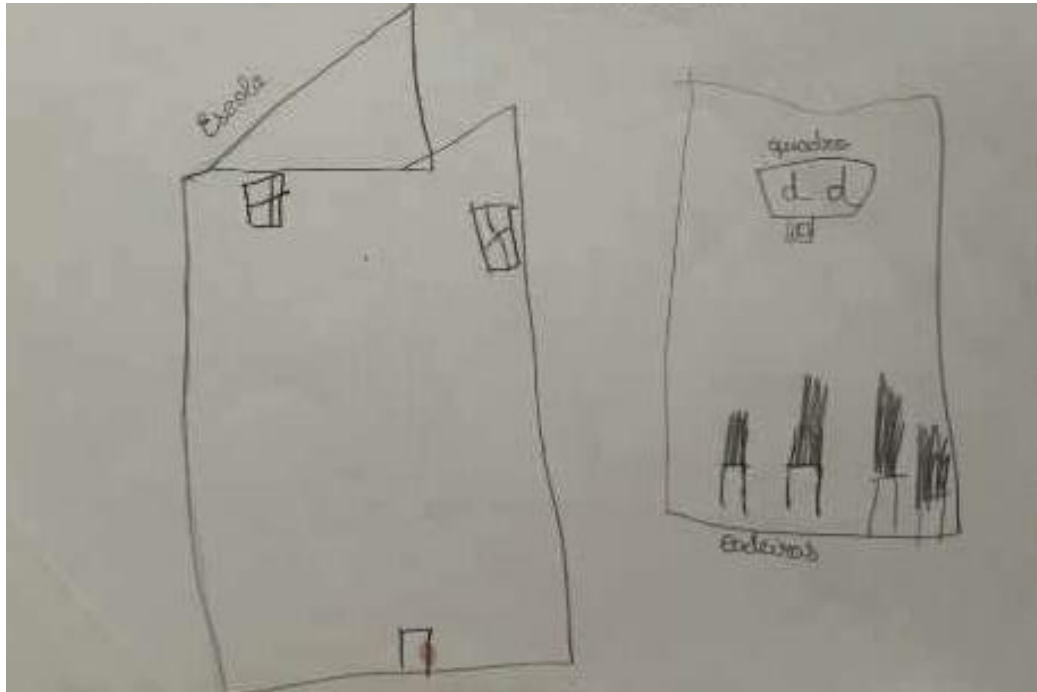
Entrevistas – Contexto A
<p>Aluno: M</p> <p>Hora: 13:25 (intervalo de almoço)</p> <p>Local: Sala de aula</p>
<p>1 – Já conhecias esta escola? E a tua sala de aula?</p> <p>“Não.”</p>
<p>2 - O que fazias no jardim de infância e agora já não fazes?</p> <p>“Tinha brinquedos na sala, fazíamos uma capa cheia de trabalhos, tínhamos um parque e um escorrega e, às vezes, íamos passear (parque da macaca, zoo do Porto).”</p>
<p>3 - Quem são os teus amigos aqui na escola?</p> <p>“A K, a A4 e a J4. Todos do 1.º e do 4.º ano e quatro da outra sala. O M1, a K e o U1 andaram comigo na pré.”</p>
<p>4 - Costumas brincar com meninos de outra turma? E com os do jardim de infância?</p> <p>“Sim. Com os do pré, só com o MC0 e o C0.”</p>

5 - O que mais gostas no recreio e o que não gostas tanto?


“Gosto de brincar à macaca, às escondidas, mas à apanhada não gosto, porque, se eu for a apanhar, eu não consigo apanhar.”

“Não gosto de fazer corridas.”


Desenha o que para ti é a escola e a sala de aula e também o que é o jardim de infância.



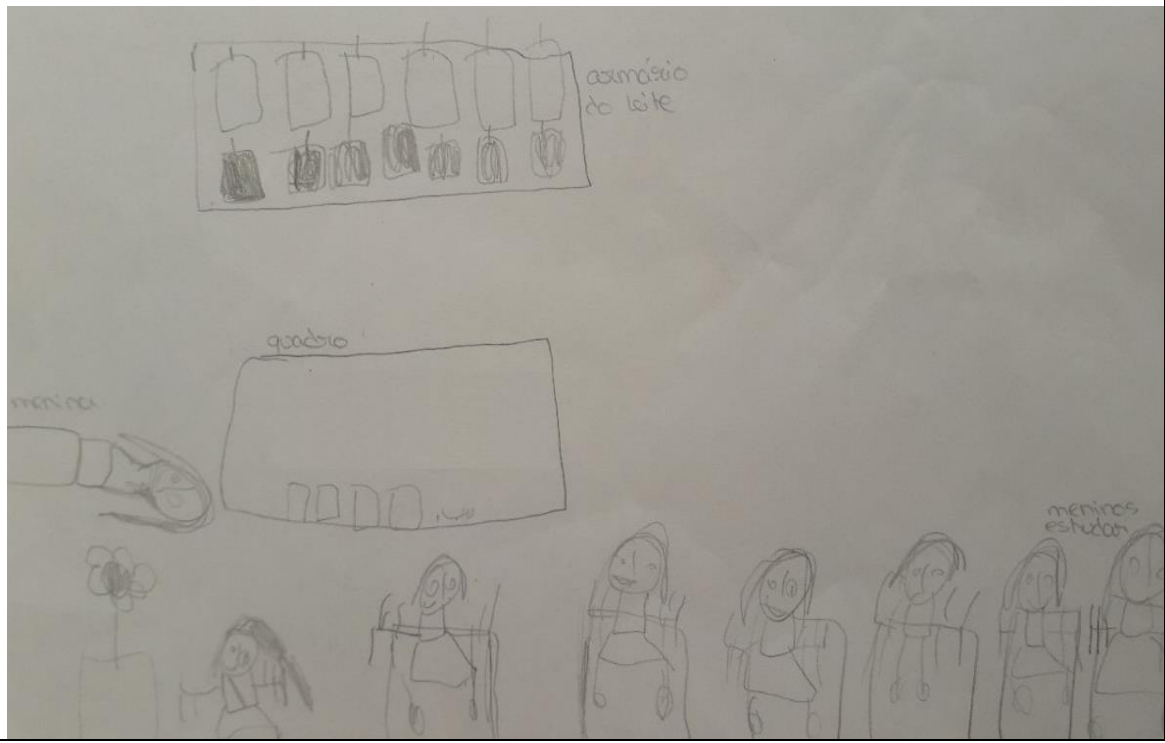
Anexo 7 – Entrevista: criança LT

Entrevistas – Contexto A
Aluno: LT Hora: 13:25 (intervalo de almoço) Local: Sala de aula
1 – Já conhecia esta escola? E a tua sala de aula? “Já conhecia a escola e a sala de aula, porque vinha com a pré cá acima.”
2 - O que fazias no jardim de infância e agora já não fazes? “Brincar e jogar nos computadores.”
3 - Quem são os teus amigos aqui na escola? “M, C2, P2, K, S, M1.”
4 - Costumas brincar com meninos de outra turma? E com os do jardim de infância? “Sim, com a turma do 1.º e da pré.”
5 - O que mais gostas no recreio e o que não gostas tanto? “Gosto de brincar às escondidas e à apanhada.” “Não gosto que me batam.”
Desenha o que para ti é a escola e a sala de aula e também o que é o jardim de infância.
 The drawing is a child's sketch on a piece of paper, divided into two horizontal panels. The top panel depicts a classroom setting. On the left, there is a yellow vertical shape, possibly a door or a wall. In the center, a figure with long dark hair and a yellow body is standing. To the right, there is a grey rectangular shape. The bottom panel is divided into two sections. The left section shows three children: one in an orange shirt, one in a pink shirt, and one in a blue shirt, standing near a large, spiky, circular object. The right section shows four children in various colored shirts (green, blue, yellow, red) standing in a group.


Anexo 8 – Entrevista: criança S

Entrevistas – Contexto A
Aluno: S Hora: 13:30 (intervalo de almoço) Local: Sala de aula
1 – Já conhecias esta escola? E a tua sala de aula? “Sim, porque a minha irmã andava nesta escola. A sala de aula não conhecia. Só lá fora”
2 - O que fazias no jardim de infância e agora já não fazes? “Picotada, pinturas, colagens, puzzles, campo de jogos.”
3 - Quem são os teus amigos aqui na escola? “K, M, LT, M1, N1.”
4 - Costumas brincar com meninos de outra turma? E com os do jardim de infância? “Sim, com a J4. Com os do pré, não.”
5 - O que mais gostas no recreio e o que não gostas tanto? “Da macaca e do pneu.” “Gosto quando o professor F chuta o pneu para ver quem chega primeiro.” “Não gosto da horta porque é da pré.”
Desenha o que para ti é a escola e a sala de aula e também o que é o jardim de infância. 

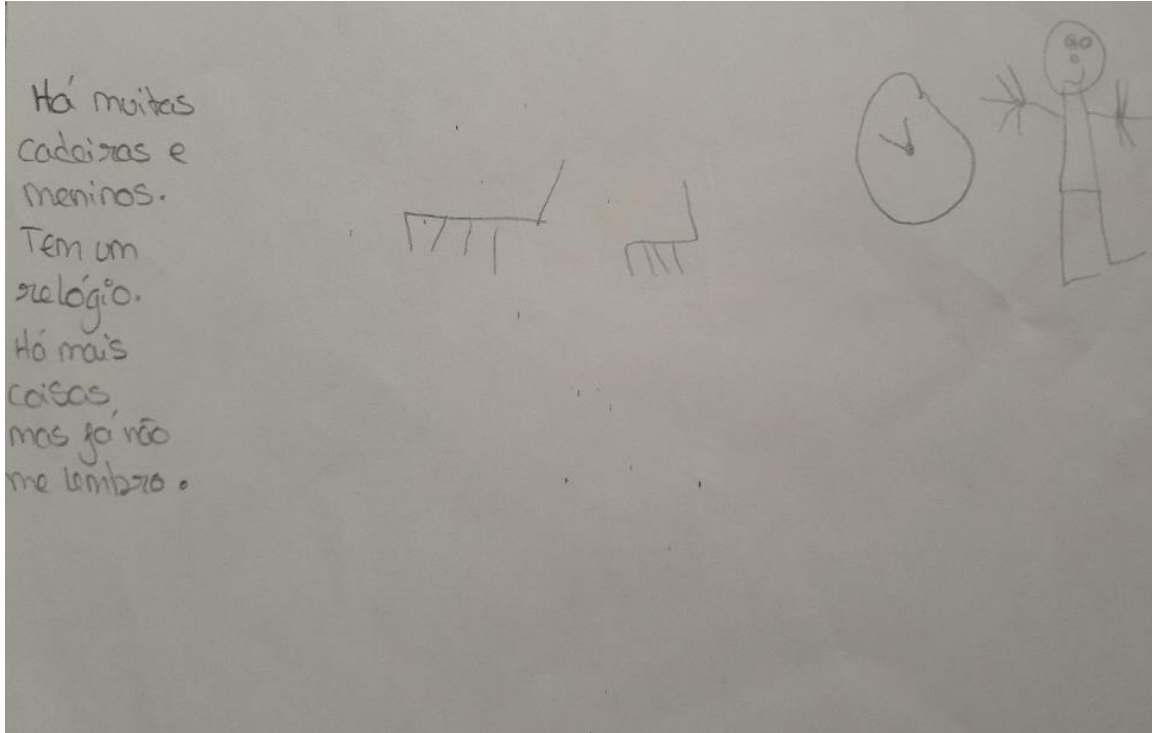
Anexo 9 – Entrevista: criança CC

Entrevistas – Contexto B
<p>Aluno: CC</p> <p>Data: 30/05/2018 às 13:00 (intervalo de almoço)</p> <p>Local: Sala multiusos</p>
<p>1 - Gostas do jardim de infância? Porquê?</p> <p>“Sim, porque ele ajuda o ambiente e somos amigos.”</p>
<p>2 - O que mais gostas de fazer no jardim?</p> <p>“Brincar com os meus amigos e trabalhar com os mais velhos. Ah, e fazer um jogo com vocês.”</p>
<p>3 - O que achas que vais fazer na escola?</p> <p>“Trabalhar e brincar, mas brincar no recreio; e pintar um desenho na sala, às vezes.”</p>
<p>4 - O jardim de infância é igual à escola? Porquê?</p> <p>“É, porque tem comida e porque brincamos e porque somos amigos.”</p>
<p>5 - Costumas brincar com os meninos da escola? Se sim, com quem?</p> <p>“Sim, a S1 e a MT1.”</p>
<p>Desenha o que é para ti a escola do 1.º CEB.</p> 

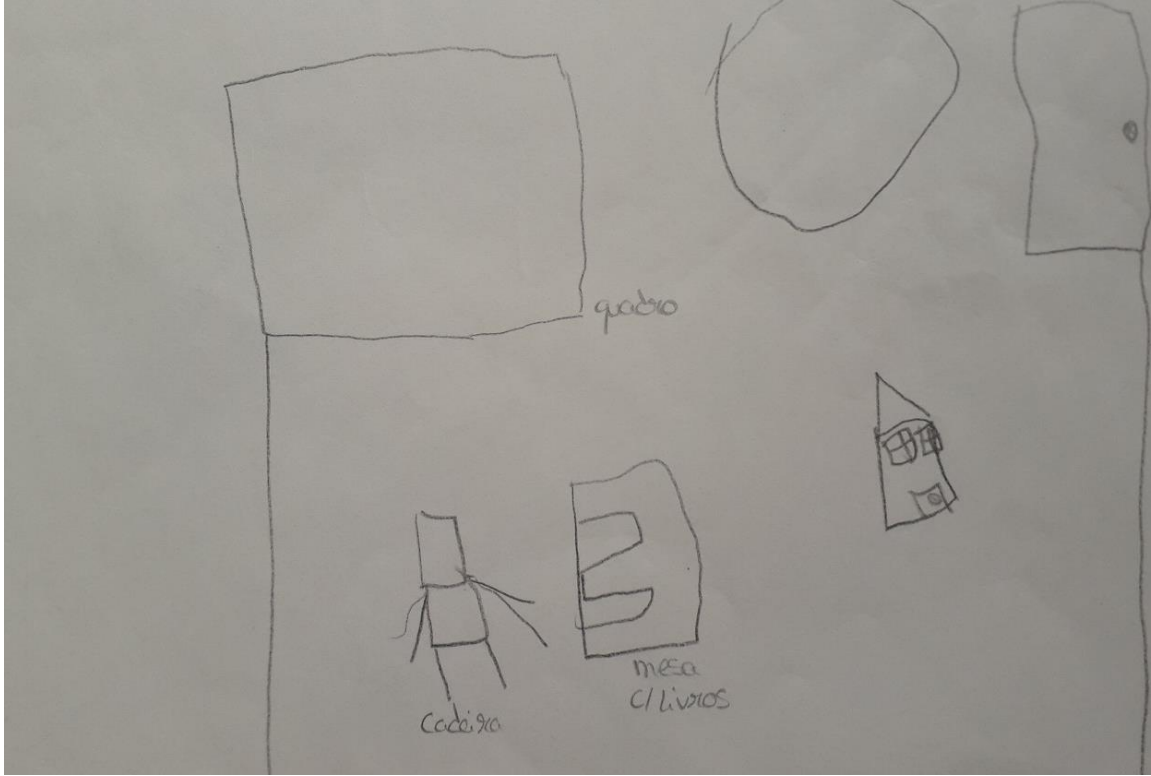
Anexo 10 – Entrevista: criança CF

Entrevistas – Contexto B
Aluno: CF Data: 30/05/2018 às 13:23 (intervalo de almoço) Local: Sala de professores
1 - Gostas do jardim de infância? Porquê? “Gosto muito porque tem várias coisas infantis, engraçadas, tem muitas atividades muito fixes.”
2 - O que mais gostas de fazer no jardim? “Gosto muito de escavar na areia, da minha festa de anos, das atividades (fazer uma casa, brincar, fazer um bolo) ...”
3 - O que achas que vais fazer na escola? “Acho que vou trabalhar muito, imenso. Fazer fichas, cópias.”
4 - O jardim de infância é igual à escola? Porquê? “Acho que é, porque o jardim é muito fixe e a escola também.”
5 - Costumas brincar com os meninos da escola? Se sim, com quem? “Costumo brincar com a S1 e a MT1, com muitas pessoas.”
Desenha o que é para ti a escola do 1.º CEB. 


Anexo 11 – Entrevista: criança H

Entrevistas – Contexto B
Aluno: H Data: 30/05/2018 às 13:25 (intervalo de almoço) Local: Sala multiusos
1 - Gostas do jardim de infância? Porquê? “Sim, porque há muitos meninos e também tem um escorrega.”
2 - O que mais gostas de fazer no jardim? “Brincar.”
3 - O que achas que vais fazer na escola? “Trabalhos.”
4 - O jardim de infância é igual à escola? Porquê? “Não, porque o JI tem umas letras e a escola tem outras diferentes.”
5 - Costumas brincar com os meninos da escola? Se sim, com quem? “Sim, com o R2, o A2 e o S2.”
Desenha o que é para ti a escola do 1.º CEB.  <p>The drawing shows a simple sketch of a school building with a clock face on the right side. To the left of the building, there is a stick figure of a person. The drawing is done in pencil on a piece of paper.</p>

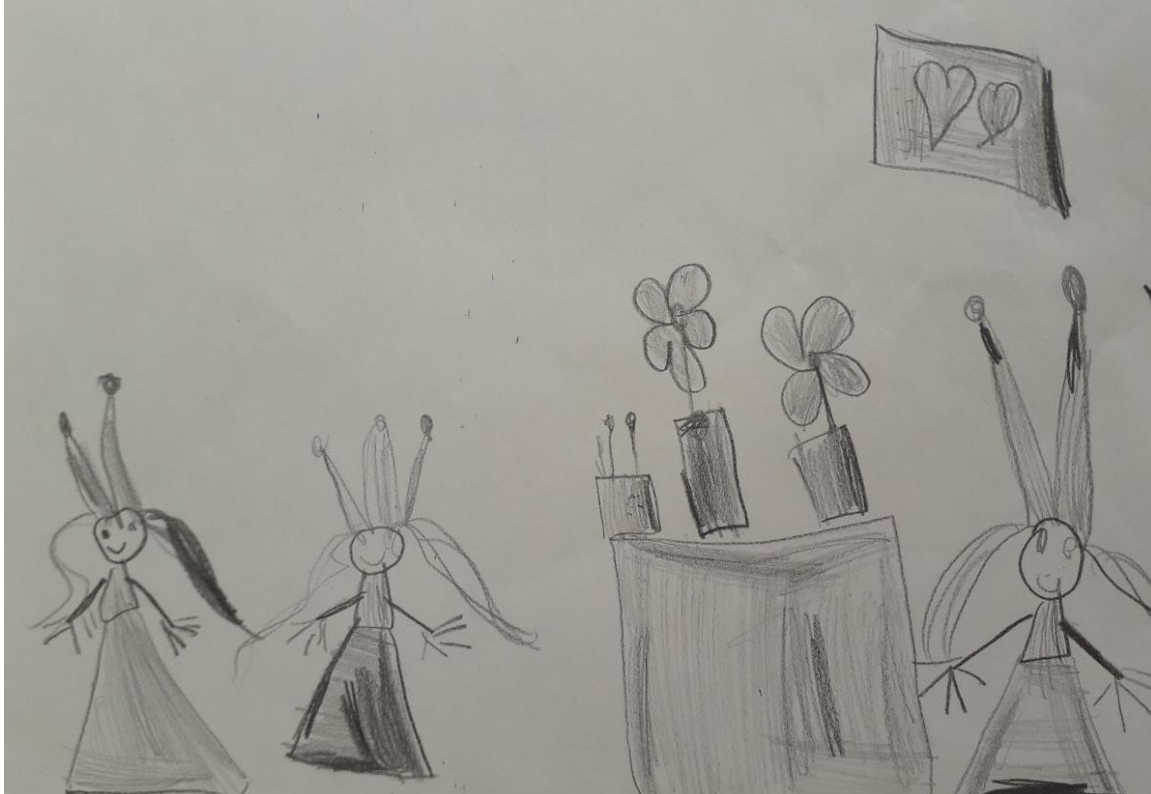
Anexo 12 – Entrevista: criança I

Entrevistas – Contexto B
Aluno: I Data: 06/06/2018 às 13:00 (intervalo de almoço) Local: Sala multiusos
1 - Gostas do jardim de infância? Porquê? “Sim, porque fazem coisas giras.”
2 - O que mais gostas de fazer no jardim? “Gosto de fazer desenhos e trabalhar. Não gosto de brincar.”
3 - O que achas que vais fazer na escola? “Não posso falar, não posso brincar, só posso escrever.”
4 - O jardim de infância é igual à escola? Porquê? “Não sei.”
5 - Costumas brincar com os meninos da escola? Se sim, com quem? “Sim, com a S1 e com a MT1.”
Desenha o que é para ti a escola do 1.º CEB. 

Anexo 13 – Entrevista: criança L

Entrevistas – Contexto B
Aluno: L Data: 05/06/2018 às 10:54 (intervalo da manhã) Local: Sala de atividades
1 - Gostas do jardim de infância? Porquê? “Sim, porque tem muitas coisas para brincar, tem muitas coisas que eu gosto: carros de madeira, escorregas e a mola.”
2 - O que mais gostas de fazer no jardim? “De pintar com a tinta.”
3 - O que achas que vais fazer na escola? “Não sei. Trabalhos, estudar, mas não sei.”
4 - O jardim de infância é igual à escola? Porquê? “Não, porque depois vamos estar muito tempo lá dentro sem estar cá fora com os meninos.”
5 - Costumas brincar com os meninos da escola? Se sim, com quem? “Sim, com a AL2.”
Desenha o que é para ti a escola do 1.º CEB. 

Anexo 14 – Entrevista: criança MT

Entrevistas – Contexto B
Aluno: MT Data: 30/05/2018 às 13:00 (intervalo de almoço) Local: Sala de professores
1 - Gostas do jardim de infância? Porquê? "Sim, porque gosto de andar nos baloiços."
2 - O que mais gostas de fazer no jardim? "Gosto de brincar a andar na areia e de fazer bolos na areia."
3 - O que achas que vais fazer na escola? "Não sei."
4 - O jardim de infância é igual à escola? Porquê? "Não. Não sei."
5 - Costumas brincar com os meninos da escola? Se sim, com quem? "Com os da pré: MN0. Não brinco com os meninos da escola."
Desenha o que é para ti a escola do 1.º CEB. 

Anexo 15 – Observações 1.º CEB

Observação 11-10-2017

13h52

- LT, M e S fazem construções na areia.



Observação 20-10-2017

14h09

- LT, M1 e U1 (1.º ano) fazem construções na areia, usando flores, folhas, pedras e paus.



Observação 31-10-2017

10h53

- Todas as meninas do 1.º ano (K, LT, M e S) correm atrás da J4 (4.º ano) - jogo da apanhada;
- As crianças do J1 estão sentadas a lanchar.



Observação 09-11-2017

10h53

- Todas as meninas do 1.º ano (K, LT, M e S) fazem um piquenique;
- A4 (4.º ano) junta-se a elas e, após comerem, jogam todas ao “telefone estragado”.



Observação 14-11-2017

14h01

- LT, M, U1 (1.º ano) e P2 (2.º ano) jogam ao “macaquinho do chinês”;
- A4 (4.º ano) lidera o jogo.



Observação 22-11-2017

11h16

- K, M e S pintam desenhos na escada, pois “está frio lá fora”;
- J4 (4.º ano) junta-se a elas, mais tarde.



Observação 24-01-2018

Materiais colocados no espaço exterior: 6 caixas (1 grande, 3 médias e 2 pequenas), 6 lençóis e 2 pneus.

Intervalo da manhã

- Chegam os meninos do 2.º e 3.º anos.
Jogos mais comuns dos meninos do 2.º e 3.º anos: caixas na cabeça ou corpo dentro da caixa.
- As meninas do 1.º ano (K, LT, M e S) e o G1 (1.º ano) interagem e brincam com o lençol (jogos tipo “esconde-esconde” e “salto à corda”). Mais tarde, juntam-se as meninas do 2.º e 3.º anos.
- T1 (1.º ano) brinca sozinho, mas entusiasmado com um lençol.



- As crianças do JI também brincam com as caixas, mas sem interação com o 1.º CEB.

10h55

- A S, a M e a K tiram o lençol da rede para saltar à corda. Isto chama a atenção das meninas do 2.º e 3.º anos, mas são o U1 (1.º ano) e o G3 (3.º ano) que se juntam ao jogo.





- A turma do 2.º e 3.º anos brinca com um outro lençol.

11h01

- A LT junta-se às meninas do 1.º ano (K, M e S) e jogam ao “puxa a corda”- jogo de esforço e resistência.



- Mais tarde, fingem-se de bebês e, à troca, colocam-se no lençol para serem transportadas – jogo do faz de conta). Às 11h08, juntam-se a elas as meninas do 2.º e 3.º anos.



Observação 31-01-2018

Intervalo da manhã

- Às 10h40, chega o 4.º ano (antes disso, já estava no espaço exterior a turma do 2.º e 3.º anos).
- Mais tarde, chegam as crianças do 1.º ano.
- A K, a M e a S voltam a brincar com os lençóis juntas, mais o G1 (1.º ano).
- Às 10h47, junta-se a A4 (4.º ano) e, logo a seguir, a J4 (4.º ano). Todas começam a construir um “castelo”, utilizando os lençóis, uma caixa, um pneu e a rede.



- As meninas do 1.º ano (K, M e S) deixam a tenda e brincam ao “puxa a corda” com o M1, o G1 e o U1 (1.º ano).



- Às 10h56, a A4 (4.º ano) interage com as meninas do 2.º e 3.º anos. A J4 (4.º ano) fica sozinha, mas continua a brincar no “castelo”.
- A LT brincou sozinha praticamente todo o intervalo, com os lençóis. Apenas às 11h01, se deslocou para o “castelo” e brincou com as colegas.



- As meninas do 2.º e 3.º anos não brincaram com as meninas do 1.º e do 4.º ano neste dia nem fizeram uso de nenhum material.
- Os meninos do 2º e 3.º anos brincaram entre si, sem interação com a outra turma. Brincaram sobretudo com as caixas ao jogo do faz de conta.



- As crianças do JI passaram o intervalo a lanchar, sem brincar, por isso, não interagiram, em momento algum, com o 1.º CEB. Quando o 1.º CEB entrou para as respectivas salas de aula, o jardim começou a brincar com as caixas, com os lençóis e até com o “castelo” feito pelas meninas do 1.º e do 4.º ano.



Anexo 16 – Observações EPE

Observação 17-04-2018 (CF, I, MT)

10h45 - CF

Interação com CC, usando pneus, pás e baldes. Entretanto, chega a G0 e todas fazem bolos (individualmente).

Às 10h51, juntam-se dois meninos do 2.º ano. Não brincam, mas ficam a observar e a fazer perguntas.

Junta-se a AL0, ficam as quatro.

10h55 - I

A I está nas motas com a CL0 e fazem corridas até às 10h59. Nesta altura, o 1.º ciclo entra no espaço exterior e a I recomeça a andar de mota. Junta-se uma criança do 1.º ano e jogam ao "zombie".

11h05 - MT

A MT está na zona da gravilha, sozinha no pneu grande à espera da MN0. Usa baldes e pás. Juntas, mudam de espaço para a zona dos pneus. Empilham os pneus e dentro deles "fazem um bolo".

11h15 - CF

A CF está nas motas com a CC. Jogam ao jogo do faz de conta, assumindo, uma delas, o papel de professora. No entanto, este jogo é feito em cima das motas.

11h27 - I

A I brinca com a CL0, usando os arcos. Mais tarde, deslocam-se até às molas e para o escorrega.

11h37 - MT

A MT brinca com a MN0 no escorrega.

Observação 24-04-2018 (H, L, CC)

10h45 - H

O H faz corridas com AP0 pela rampa.

Às 10h49, começa a interagir com as meninas da EPE e do 2.º ano que estão com brinquedos e bonecas.

De repente, desabafa comigo "Marta, não tenho nada para jogar", mas com intervenção acabou por brincar com uma boneca, mesmo tendo questionado antes "Com uma boneca?".

L - Não está.

11h02 - CC

A CC brinca com as bonecas com I, D0, A0 e MN0. Zanga-se com facilidade ("Não dou", "Não podes") e muda de lado quando a situação não lhe é agradável.

Às 11h09, vai brincar com a LT0, usando o brinquedo da I. Novamente o não ("Eu não sou").

11h15 - H

O H joga futebol com o T0 mais a EL, que se junta entretanto.

L - Não está.

11h27 - CC

A CC chora porque se magoou no futebol. Entretanto foi ajudada, tratou da ferida e limpou sapatos.

Observação 26-04-2018 (H, L, CC)

13h45 - H

O H está no escorrega com o T0 e, de seguida, correm os dois pelo espaço.

Às 13h52, o H fica de castigo, porque a auxiliar vi-o ao lado da biblioteca (é regra, em horário de funcionamento da biblioteca, não fazer barulho junto a esse espaço).

Observação 8-05-2018 (I, MT, CF)

10h50 - I

A I está a observar um jogo dinamizado pela EL (salto à corda), no qual participam os alunos do 1.º CEB e da EPE.

Às 10h55, começa a andar sozinha pelo espaço (deambular) e, mais tarde, junta-se à CF e correm livremente pelo espaço.

11h00 - MT

A MT está a jogar à apanhada com o T0 e com o H.

Às 11h08, o H sai (vai brincar no autocarro), mas a MT e o T0 continuam o jogo. De seguida, brincam na mola.

11h10 - CF

A CF salta à corda com os meninos da EPE, pois, entretanto, os alunos do 1.º CEB entraram para as aulas.

Observação 15-05-2018 (L, CC, H)

L - Não está.

10h40 - CC

A CC está a fazer escavações com a D0 e a LT0. Entretanto, junta-se uma menina do 4.º ano, mas apenas pergunta "O que estão a fazer?".

10h50 - H

O H está a andar de triciclo com o T0. Como só há um, o T0 empurra o triciclo onde o H está sentado.

Às 10h57, o T0 começa a andar num triciclo também e o H continua no seu. Chama o T0, mas o T0 anda com o LZ0. O H junta-se a eles e andam os três de triciclo pelo espaço.

Observação 17-05-2018 (L, CC, H)

L - Não está.

13h30 - CC

A CC pinta as colegas MT, D0, LT0 e MN0 com maquilhagem. De vez em quando, grita e manda calar as outras meninas. Depois anda pelo espaço a perguntar "Quem quer ser pintado?". Passa o tempo de observação zangada, por não ser feito o que ela quer/espera.

13h42 - H

O H está a jogar com o S0 às lutas, mas, 2 minutos depois, começa a brincar às corridas com o AN0 e com a CL0. Pergunta "Que jogo é esse?" e começa a correr e a gritar, imitando o que os colegas estão a fazer.

Às 13h48, corre apenas com o AN0.

Um minuto depois, vai para o escorrega e brinca na mola sozinho. Chega uma menina do 2.º ano e trocam conversa, mas ela sai.

13h52 vai para dentro, pois a auxiliar chama-o para lavar as mãos.

Anexo 17 – Crianças mencionadas pelos participantes durante as entrevistas ou presentes nos registos das observações

	Contexto A	Contexto B
Crianças da EPE	C0, I0, M0, MC0, O0	A0, AL0, AN0, AP0, CL0, D0, G0, MN0, LT0, LZ0, S0 e T0
Crianças do 1.º ano	G1, U1, M1, T1	MT1 e S1
Crianças do 2.º ano	C2, I2, L2, P2, V2	A2, AL2, R2 e S2
Crianças do 3.º ano	G3	-
Crianças do 4.º ano	A4 e J4	-