

Psicologia:

Identidade Profissional e Compromisso Social

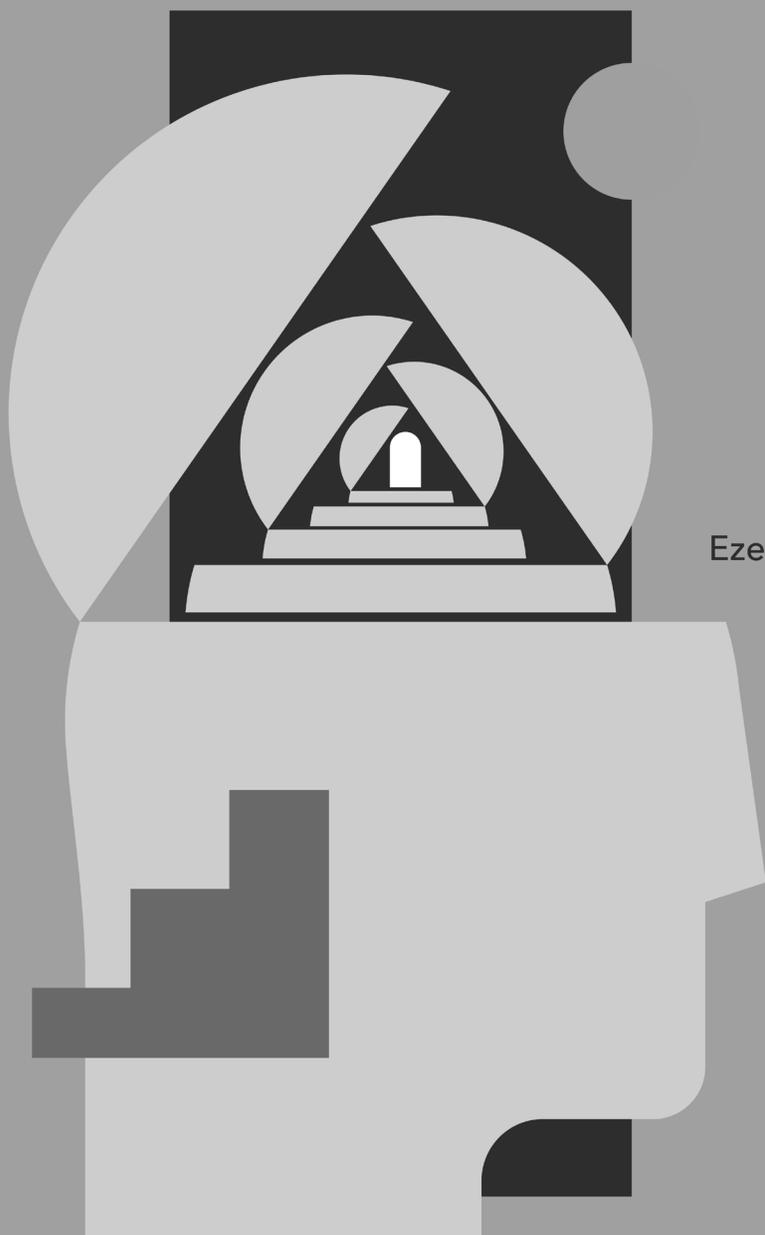


Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Psicologia:

Identidade Profissional e Compromisso Social



Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobbon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Livia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Psicologia: identidade profissional e compromisso social

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P974 Psicologia: identidade profissional e compromisso social /
Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa -
PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-939-4

DOI 10.22533/at.ed.394213003

1. Psicologia. I. Ferreira, Ezequiel Martins
(Organizador). II. Título.

CDD 150

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

A psicologia enquanto ciência retoma muitas iniciativas tanto da filosofia quanto da fisiologia, que desde a antiguidade tenta se ocupar, com reservas, das tramas, conflitos, funcionamento e atitudes internas e “mentais” do homem. Nessa veia, os laboratórios germânicos surgem para descrever e tabular esses comportamentos internos do homem e tornar explícitos os mecanismos que levam ao funcionamento mais íntimo da vida humana.

No entanto, a psicologia enquanto profissão gasta ainda um tempo para se lançar tímida ao mundo. Apesar dos laboratórios, dos testes franceses iniciados por Janet e outros, é possível marcar o início da profissão do psicólogo na virada do século XIX, nos Estados Unidos.

Lightner Witmer, funda em 1896, na Universidade da Pensilvânia, o que podemos sem muita dificuldade nomear como a “primeira clínica psicológica”. É notável que o período histórico se equivale ao mesmo que em Viena, o austríaco Sigmund Freud inicia seus procedimentos que levam mais tarde o trato de Psicanálise. Mas a distância entre fundação e construção se marca de modo a poder creditar a Witmer esse pilar.

Mas vale lembrar que a profissão em torno da Psicologia, não se limitou apenas aos atos clínicos. Da criação de testes, ao estudo laboratorial do comportamento humano, uma infinidade de novas práticas se somaram para compor o cenário único do universo psicológico.

Tendo, pois, esse universo multívoco em torno da Psicologia, a *Coleção Psicologia: Identidade Profissional e Compromisso Social*, se estabelece na tentativa de elucidar sobre essas várias apreensões possíveis pelos profissionais da Psicologia. Contamos nesse primeiro volume com 20 artigos de autores de diversas partes do mundo, que relatam prioritariamente os trabalhos da Psicologia em suas fronteiras com a educação, o mundo organizacional e com a sociedade.

Uma boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO PELA PERCEPÇÃO DO TRABALHADOR DURANTE A PANDEMIA

Maria Helena Maia e Souza
Priscila Samara da Silva
Karla Maria Pereira dos Santos
Islanny Grazielly Azevedo Coutinho
Denise Ferreira Brito
Georgia Ferreira Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.3942130031

CAPÍTULO 2..... 10

PSICOLOGIA E PROCESSOS DE GESTÃO: UM ESTUDO DE CASO EM SUPERMERCADO DO SUL DO ESTADO DE GOIÁS

Renata Martins do Carmo
Patrícia Francisca dos Santos Medeiros

DOI 10.22533/at.ed.3942130032

CAPÍTULO 3..... 21

UM ESTUDO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DOS AUXILIARES ADMINISTRATIVOS

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Cláudia Reis Flores
Loren Aita Riss

DOI 10.22533/at.ed.3942130033

CAPÍTULO 4..... 35

PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA APRENDER

Luciana Toaldo Gentilini Avila
Lourdes Maria Bragagnolo Frison (*in memoriam*)

DOI 10.22533/at.ed.3942130034

CAPÍTULO 5..... 46

IMPORTÂNCIA DOS COMPORTAMENTOS DE CIDADANIA ORGANIZACIONAL NA PREVENÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE RISCO - LEI DE EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS PORTUGUESAS

Paula Costa Neves
Rui Paixão

DOI 10.22533/at.ed.3942130035

CAPÍTULO 6..... 50

VOU PARA A ESCOLA, E AGORA? DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1º CEB: CRENÇAS INFANTIS

Elisabete Batoco Constante de Brito

Filomena de São José Bolota Velho

DOI 10.22533/at.ed.3942130036

CAPÍTULO 7..... 68

EXPECTATIVAS Y ESTILOS DE CRIANZA DE LOS PADRES Y MADRES DE ESTUDIANTES CON HABILIDADES DIFERENTES- HUÁNUCO,PERÚ

Líliá Lucy Campos Cornejo

Ana María Victorio Valderrama

Miguel Angel Jaimes Campos

DOI 10.22533/at.ed.3942130037

CAPÍTULO 8..... 80

EXPERIÊNCIAS DE VÍTIMAS DE *BULLYING* ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA FUNDAMENTADA

Wanderlei Abadio de Oliveira

Rosimár Alves Querino

Claudio Romualdo

Vinícius Alexandre

Yurín Garcêz de Souza Santos

Simona Carla Silvia Caravita

Marta Angélica Iossi Silva

Manoel Antônio dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.3942130038

CAPÍTULO 9..... 91

A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NA AUTOIMAGEM DO ALUNO

Amanda Souza Vieira

Érica Queiroz de Moura

Gabrieli Camargos Cunha Santana

DOI 10.22533/at.ed.3942130039

CAPÍTULO 10..... 100

A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA PRÁTICA DE ACOMPANHAMENTO TERAPEÚTICO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Keilany Botelho Araujo

Maria Guedes do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.39421300310

CAPÍTULO 11..... 111

ABORDAGEM DOS TRANSTORNOS ALIMENTARES EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL PELO GRUPO TERAPÊUTICO ALIMENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ianna Andrade Oliveira

Janielly Vilela dos Santos Gonçalves

Vanessa Santos Araújo

Thays da Silva Nogueira

Bruna da Costa Viana

Fernanda Andrade Martins

Dandara Barahuna Guimarães Bezerra
Suellem Maria Bezerra de Moura Rocha

DOI 10.22533/at.ed.39421300311

CAPÍTULO 12..... 118

A PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE MENTAL: NO CAPS-AD III DE ARAGUAINA-TO

Sueli Marques Ferraz

Júlia Carolina da Costa Santos

DOI 10.22533/at.ed.39421300312

CAPÍTULO 13..... 127

SUBJETIVIDADES E INFRAÇÃO: SOB ELOS E NUANCES DAS REDES

Cristiane Dameda

Lucas Guerra da Silva

DOI 10.22533/at.ed.39421300313

CAPÍTULO 14..... 137

JOVENS EM EXPERIÊNCIAS EXTREMAS DE ABANDONO: TRAUMA E VULNERABILIDADE

Glaucia Regina Vianna

Francisco Ramos de Farias

DOI 10.22533/at.ed.39421300314

CAPÍTULO 15..... 149

IMPACTOS PSICOSSOCIAIS A RESIDENTES DE AGLOMERADOS SUBNORMAIS: EXPERIENCIA DE UMA COMUNIDADE

Janecléia Ross Araújo

Marcela Araújo Gonçalves Rodrigues

Leonardo Augusto Couto Finelli

DOI 10.22533/at.ed.39421300315

CAPÍTULO 16..... 163

EXPRESSÕES SUICIDAS NO FACEBOOK: UMA DISCUSSÃO DA SUICIDOLOGIA SOBRE A INTENÇÃO DE MORRER

Ricardo Carvalho Quesada

DOI 10.22533/at.ed.39421300316

CAPÍTULO 17..... 177

ALÉM DO CORPO ESCALPELADO: O COMPROMISSO DA PSICOLOGIA DIANTE DA REGIÃO AMAZÔNICA

Joyce Gadelho Moraes

Lorena dos Santos Pereira

Valber Luiz Farias Sampaio

DOI 10.22533/at.ed.39421300317

CAPÍTULO 18..... 189

ABORDAGEM *MINDFUL EATING* EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL

PELO GRUPO TERAPÊUTICO ALIMENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ianna Andrade Oliveira
Janielly Vilela dos Santos Gonçalves
Thays da Silva Nogueira
Luiza Maciel Gerônimo
Dandara Barahuna Guimarães Bezerra
Bruna da Costa Viana
Fernanda Andrade Martins
Suellem Maria Bezerra de Moura

DOI 10.22533/at.ed.39421300318

CAPÍTULO 19..... 195

A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA PARA A FAMÍLIA E A ESCOLA NA PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL INFANTO-JUVENIL

Gabriela de Souza Paula
Mariana Fernandes Ramos dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.39421300319

CAPÍTULO 20..... 205

LIDERANÇA E A CRIAÇÃO DE VALOR: SOMOS TALENTOSOS OU PERSISTENTES?

Rafaela Baldi Fernandes

DOI 10.22533/at.ed.39421300320

SOBRE O ORGANIZADOR..... 210

ÍNDICE REMISSIVO..... 211

CAPÍTULO 6

VOU PARA A ESCOLA, E AGORA? DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1º CEB: CRENÇAS INFANTIS

Data de aceite: 29/03/2021

Data de submissão: 04/01/2021

Elisabete Batoco Constante de Brito

Instituto Politécnico da Guarda
Guarda, Portugal
Centro de Estudos em Educação e Inovação
(CI&DEI)
Unidade de Investigação para o
Desenvolvimento do Interior (UDI)
<https://orcid.org/0000-0001-9568-6532>

Filomena de São José Bolota Velho

Instituto Politécnico da Guarda
Guarda, Portugal
Centro de Estudos em Educação e Inovação
(CI&DEI)
Unidade de Investigação para o
Desenvolvimento do Interior (UDI)
<https://orcid.org/0000-0001-6774-7190>

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo perceber e compreender o pensamento da criança, da pré-escola, na sua transição para 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). As mudanças entre estes dois níveis de educação formal originam grandes transformações na vida das crianças, tanto a nível cognitivo como social. É nosso entender que estas mudanças implicam desafios vários, de que são exemplo as alterações nas relações sociais na passagem para o ensino formal quer ao nível dos contextos e tipos de aprendizagem, quer no que diz respeito aos ambientes, espaços e tempos. O método utilizado foi o inquérito por entrevista, aplicado a

9 crianças, dos 5 aos 7 anos, em três momentos distintos, na sua transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. Os resultados obtidos mostram as crenças das crianças neste período, possibilitando ao educador/professor adequar as suas práticas pedagógicas às necessidades das crianças nesta fase tão importante das suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-Escolar, 1.º CEB, transição escolar; crenças infantis.

I'M GOING TO SCHOOL, WHAT NOW? FROM PRE-SCHOOL TO THE 1ST CEB: CHILDREN'S BELIEFS

ABSTRACT: This work aims to perceive and understand the child's thinking, from pre-school, in their transition to 1st cycle of basic education (1st CEB). The changes between these two levels of formal education lead to major changes in children's lives, both cognitively and socially. It is our understanding that these changes imply several challenges, such as This work aims to perceive and understand the child's thinking, from pre-school, in their transition to 1st cycle of basic education (1st CEB). The changes between these two levels of formal education lead to major changes in children's lives, both cognitively and socially. It is our understanding that these transformations imply several challenges, such as changes in social relations in the transition to formal education, both in terms of contexts and types of learning, and with regard to environments, spaces and times. The method used was the interview survey, applied to 9 children, from 5 to 7 years old, in three different moments, in their transition between pre-school education and the

1st CEB. The results obtained show the children's beliefs in this period, allowing the educator / teacher to adapt their pedagogical practices to the needs of children in this very important phase of their lives.

KEYWORDS: Pre-school education, 1st CEB, school transition, children's beliefs.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar as crenças das crianças da educação pré-escolar na sua entrada para o 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB).

A par disso, a intenção desta análise é, ainda, proporcionar às crianças a expressão das suas vozes, enquanto atores sociais, ouvindo as suas conceções e inquietações, referentes a este processo de ensino/aprendizagem no qual são atores principais.

Reconhecendo que todo o trabalho de investigação se inicia através de uma questão no qual o investigador se tenta exprimir o mais exatamente possível, procura saber, elucidar e compreender melhor (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.44), o presente trabalho iniciou-se com a formulação da seguinte questão: *quais as crenças das crianças da pré-escola acerca do processo de transição para o 1.º CEB?*

O presente estudo ocorreu durante o último ano do jardim de infância e, posteriormente, no primeiro ano do 1.º CEB, com 9 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. Esta experiência, permitiu-nos compreender o quão são únicos e distintos estes períodos na vida das crianças, suscitando a vontade de procurar saber de que modo lidam com este momento de mudança, tão crucial nas suas vidas, e quais as suas crenças na transição entre a educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB. São estes períodos de mudança que nos inquietam, enquanto educadores/professores. Assim, ouvir a criança e implicá-la nesta ação deverá ser uma das estratégias a utilizar nos processos de transição, visto que é ela a especialista da sua própria aprendizagem (Katz & Chard, 2009, p.22). Concluimos que as crenças das crianças são importantes, porque nos ampliam o olhar enquanto investigadoras, aumentando o nosso conhecimento relativamente às implicações pedagógicas desta realidade educativa.

2 | ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nas últimas décadas tem-se procurado compreender o processo de transição das crianças entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB. A articulação entre ciclos é uma temática de destaque no sistema educativo, pela necessidade de se criarem espaços colaborativos e de intercâmbio entre estes níveis de escolaridade, de forma a que as transições possam ser harmoniosas e sequenciais. Estas supõem momentos de adaptação e mudanças de caráter psicológico (diferentes níveis de autonomia) ou sociológico (relações interpessoais). De acordo com Serra (2004, p.76) as situações de transição atuam através da criação de pontes de interconexão entre uma situação prévia e uma situação posterior, nomeadamente

a adaptação à mudança. São as diferentes vivências e transições pelas quais a criança passa que vão permitir a construção natural da sua identidade.

A educação pré-escolar acompanha e auxilia a criança no desenvolvimento de comportamentos de adaptação, socialização e integração, sendo um período importante na preparação da transição para o 1.º CEB, no qual a estrutura educacional é diferente, devendo a criança adaptar-se a um novo contexto, onde lhe são exigidas outras responsabilidades e competências mais complexas. De acordo com Bastos (2007) o processo de transição entre estes dois contextos é marcante na vida da criança, sendo complexo por envolver a influência de inúmeros fatores, como a construção da identidade e a alteração do contexto relacional. Nesta fase é visível a ansiedade e angústia da criança perante uma nova realidade que desconhece (Homem, 2002). Neste sentido Marchão (2002, p.37) afirma que a transição de um contexto para um novo contexto requer o estabelecimento de troca de informação, comunicação nos dois sentidos e confiança mútua entre os principais intervenientes.

A entrada no 1.º CEB é considerada uma transição, pois é uma mudança marcante na vida da criança. Segundo Silva, (2004, p.95) a criança percebe o 1.º CEB com um elevado nível de entusiasmo e/ou diferentes graus de tensão e ansiedade, decorrentes, sobretudo, das rápidas e, muitas vezes, inesperadas mudanças que ocorrem num curto espaço de tempo.

De acordo com Sim-Sim (2010, citado por Martins, 2014, p. 23) encontrar estratégias integradas e integradoras para este período, proporcionará as condições necessárias para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte (...), em colaboração com os pais, escola e em articulação com os colegas do 1.º CEB, a transição de sucesso para a escolaridade obrigatória.

Consideramos que este processo de transição tem sido pouco estudado do ponto de vista das crenças da criança. A partir da sua opinião é possível refletir e construir conhecimento, pelo que julgamos importante ouvir o que tem a dizer acerca deste processo. A este propósito, Soutinho (2011, p. 6) refere que ouvir a voz das crianças significa reconhecer que têm múltiplas linguagens, nem sempre perceptíveis pelos adultos. Não se trata de reduzir as várias linguagens num único discurso, mas de as tornar compreensíveis para os adultos.

3 | METODOLOGIA

Metodologicamente foi desenvolvido um estudo de cariz qualitativo e exploratório. Nesta metodologia não existe, em geral, grande preocupação com a dimensão das amostras ou sequer com a generalização dos resultados (Brito, 2012, p. 39). O investigador surge como o instrumento de recolha de dados por excelência (Coutinho, 2005). Neste estudo utilizou-se o inquérito por entrevista que se define, na perspetiva de Rugoy (1997, citado

por Ribeiro, 2006, p.80), como o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações de valores, de normas veiculadas por um indivíduo e apresenta um tipo de comunicação bastante particular.

Foi aplicada uma entrevista semiestruturada que se caracteriza, segundo Formosinho (2001) e Máximo-Esteves (2008, pp. 99-100), pela modalidade (...) que reúne um conjunto de atributos permitindo utilizá-la como instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, sendo um requisito indispensável para que esta se torne participante ativa na (re)construção do conhecimento científico sobre si própria.

As três entrevistas realizadas seguiram guiões, previamente formulados pelas investigadoras, tendo sido realizado um pré-teste com um grupo de crianças diferentes daquelas que foram entrevistadas.

Os guiões referidos incluíram perguntas de resposta fechada e aberta, com o objetivo de: **i)** verificar as crenças das crianças, na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB; **ii)** entender os momentos pelas quais a mesma passa, tanto a nível cognitivo como social; **iii)** perspetivar as suas vivências, emoções e anseios nesta fase de transição; **iv)** concluir sobre as suas necessidades e expetativas.

Posteriormente, e já na fase processual, tivemos contacto direto com as crianças do nosso estudo, recorrendo à observação direta dos seus comportamentos e percecionámos o modo como se comportavam perante determinada questão. Este contacto permitiu estabelecer uma ligação afetiva com as crianças, ao mesmo tempo que possibilitou uma conversa informal, embora intencional e orientada.

A par da entrevista, e depois de a mesma ter sido realizada, foi feita uma análise de conteúdo das respostas obtidas, que visou, através da descrição do conteúdo das mensagens, estabelecer categorias para analisar sistematicamente os dados obtidos a partir dos documentos (Bardin, 2007; Bell, 2008).

Este método permitiu a transcrição clara e objetiva de todas as entrevistas com vista à posterior categorização das respostas das crianças, o que possibilitou a análise objetiva e sistemática dos dados (Bardin, 2007).

3.1 Participantes

Neste estudo, o corpus foi constituído por 9 crianças, entrevistadas em três momentos distintos: no mês de maio (ainda a frequentarem o último ano da educação pré-escolar); no mês de outubro (já a frequentarem o 1.º ano do 1.º CEB) e em meados de dezembro (após a avaliação do 1.º período). As suas idades variaram, entre os 5 e os 7 anos de idade. A primeira entrevista foi realizada em dois jardins de infância. A segunda e terceira entrevistas foram realizadas em duas escolas do 1.º CEB, locais para onde as crianças transitaram.

3.2 Procedimentos

De forma a conhecermos as crenças das crianças nesta fase tão importante das suas vidas, delineámos algumas questões: *Será que sabem que vão mudar de escola? Querem deixar a educadora? Estão preocupadas por irem para o 1.º CEB? Será uma transição fácil para elas? A sala sem brinquedos assusta-as? Sentirão medo das crianças mais velhas e dos adultos, ou vê-los-ão como amigos? O que pensam sobre a educação pré-escolar? O que pensam sobre o 1.º CEB?*

Na tentativa de procurar respostas, realizámos entrevistas semiestruturadas ao grupo de crianças, em três momentos diferentes, nomeadamente na altura em que ainda se encontravam em ambiente de educação pré-escolar (primeiro momento), logo após a sua entrada no 1.º CEB (segundo momento) e após o primeiro período no 1.º CEB (terceiro momento). O principal objetivo das questões formuladas foi, por um lado, fazer com que as crianças pensassem sobre a mudança para uma nova etapa educativa e, por outro, compreender as suas crenças sobre esse acontecimento.

Considerando que as entrevistas às crianças, quando bem realizadas, ajudam a criança no processo de auto-avaliação e de tomada de consciência dos seus processos de aprendizagem (Formosinho & Niza, 2001, p.119), na elaboração das mesmas, definimos, prévia e claramente os objetivos, utilizando uma linguagem adequada e considerando a necessidade do estabelecimento de uma relação empática prévia e motivadora com as crianças. O guião, serviu de instrumento orientador, possibilitando contudo uma grande flexibilidade de procedimentos no contacto com as crianças (houve alteração da ordem das perguntas, sempre que se julgou oportuno, com o objetivo de dar continuidade ao pensamento da criança). O guião pode ser afinado no decurso da investigação, em que algumas questões podem tornar-se mais importantes do que outras, em função da pessoa entrevistada (Albarelo, et al, 1997, p. 217).

Para a realização das entrevistas, primeiramente, contactámos com as instituições onde apresentámos o estudo que pretendíamos realizar, solicitando as autorizações necessárias (instituição e encarregados de educação) e anexando o guião das três entrevistas. Após a autorização, reunimos com as docentes dos grupos, explicando o objetivo do estudo e das entrevistas, entregando os guiões das mesmas e solicitando a entrega das autorizações aos encarregados de educação das crianças a entrevistar.

Realizámos uma reunião, com os encarregados de educação, de forma a que, também eles, compreendessem o propósito e interesse desta investigação, solicitando a sua permissão no que diz respeito à participação (voluntária) das crianças. Após termos as autorizações para a presente pesquisa, apresentámos a investigação às crianças, solicitando a sua participação, esclarecendo o que pretendíamos e explicando-lhes que, se durante o processo de estudo, quisessem abandonar a sua participação, poderiam fazê-lo livremente.

Demos assim início, ao processo de entrevistas ao grupo de crianças no mês de maio e, posteriormente, nos meses de outubro e dezembro. Foram entrevistadas duas crianças de cada vez, sendo propositadamente agrupadas uma criança mais introvertida e outra mais extrovertida, por considerarmos que este aspeto facilitaria a comunicação. A escolha das crianças ficou ao critério das docentes titulares e as entrevistas foram marcadas tendo em conta a disponibilidade dos envolvidos.

Considerando que através da exatidão das palavras e usos linguísticos, se aumenta o registo exato das respostas do entrevistado (Goetz & LeCompte, 1988, citados por Pacheco, 1995, p. 89), solicitou-se a gravação áudio das mesmas, garantindo o absoluto anonimato dos participantes.

Nesta sequência, relativamente ao contexto de educação pré-escolar, as crianças foram sempre entrevistadas nas salas de atividades, por se considerar que se sentiriam em segurança no seu ambiente educativo, estando mais desinibidas e confiantes. As investigadoras foram apresentadas pelas educadoras aos grupos com o intuito de se sentirem confortáveis com ela.

Antes de cada entrevista realizou-se, como motivação inicial (Sprinthall & Sprinthall, 2000) um jogo com as crianças de modo a criar uma relação empática e alguma familiaridade com o grupo, iniciando-se a entrevista apenas quando se considerou que as crianças já estavam descontraídas para responder.

Após o jogo as crianças foram divididas, como já foi referido anteriormente, em grupos de dois elementos e procedeu-se à entrevista.

No que diz respeito ao contexto do 1.º CEB, seguimos as crianças que tínhamos entrevistado na educação pré-escolar, para as escolas onde tinham sido inscritas, realizando as entrevistas no mês de outubro. Neste contexto as entrevistas foram realizadas fora do ambiente de sala de aula, nomeadamente na biblioteca escolar e na sala de professores, porque as crianças se encontravam em horário escolar. Pretendíamos compreender de que forma as crianças recordavam a educação pré-escolar e como viveram a mudança entre estes dois mundos, procurando perceber o seu estado emocional, no momento em que aconteceu o processo de transição e de adaptação a uma nova etapa educativa.

3.3 Análise de dados

Os dados recolhidos nas entrevistas foram categorizados e posteriormente analisados, encontrando-se os resultados obtidos nas figuras infra, representativas dos contextos considerados: figura 1 (contexto de educação pré-escolar); figura 2 (entrada para o 1.º CEB) e figura 3 (1.º CEB, após o 1.º período).

As categorias estabelecidas para o conhecimento das crenças relativas ao contexto de educação pré-escolar foram: **i)** perceção do jardim de infância; **ii)** sentimentos em relação ao 1.º CEB; **iii)** perceção do 1.º CEB; **iv)** transição entre os dois contextos; e **v)** se a educadora estaria com elas no ano seguinte.

Transcrevemos algumas respostas, dadas pelas crianças, para melhor compreensão da análise realizada (nas transcrições as questões colocadas pelas investigadoras serão representadas pela letra I e as respostas dadas pelas crianças serão sinalizadas através de letras B, C e D, ...).

Tal como já foi referido a figura 1 apresenta as conclusões obtidas nas entrevistas realizadas em contexto de educação pré-escolar (mês de maio).

No que concerne aos resultados registados na alínea i), acerca da perceção do jardim de infância, pretendemos aferir o que as crianças aprenderam enquanto estiveram no jardim de infância. Como se pode observar, a maioria das crianças considerou que na educação pré-escolar aprenderam a desenhar e a pintar.

No que concerne aos resultados expressos na alínea ii), relativos aos sentimentos em relação ao 1.º CEB, verificámos que 7 crianças demonstram ter sentimentos positivos e 2 crianças sentimentos negativos. Assim, a maior parte das crianças está contente por ir para o 1.º CEB pois sabem que vão adquirir novos conhecimentos e que vão fazer novas amizades. Existem, contudo, duas crianças que não têm as mesmas crenças e sentem a ida para o 1.º CEB com ansiedade.

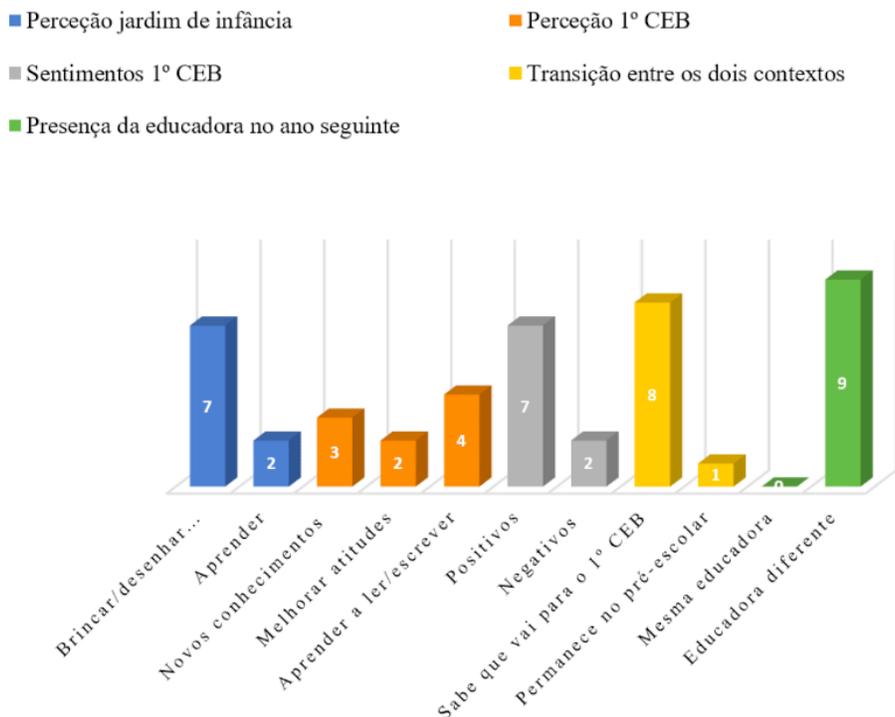


Figura 1 –Entrevista realizada às crianças na pré-escola, no mês de maio

Neste ponto importa ressaltar a importância das crenças que as crianças recebem da família, acerca do 1.º CEB, pois através delas criam expectativas e imagens mentais acerca da nova etapa pela qual terão de passar, que nem sempre são positivas, como refletem os exemplos que se seguem, I: *O teu irmão está na escola primária e já aprendeu muita coisa. E tu? O que é que vais aprender?* D2: **A estudale.** I: *E os números, vais aprender?* D2: **Não. Eu não vou consegui. Quando eu ir para a escola e se eu não passar para a outra classe a minha mãe zanga.** I: *Achas que é importante mudar de escola?* D2: **Eu não queria ter escola.** I: *Porquê? Na escola aprendem-se coisas novas.* D2: **Às vezes sim. Mas aqui ainda sou pequenino.**

Neste caso, a criança manifesta uma crença negativa acerca da escola primária pelo facto do seu irmão ser repreendido em casa, quando não obtém sucesso na aprendizagem. Uma das respostas desta criança foi dizer que queria continuar a ser pequenina, porque deste modo a mãe não se zangaria com ela, o que, para além de mostrar uma baixa autoestima, revela também algum desinteresse em querer aprender. A este propósito, Castro (2004, citado por Alves, 2008, p. 26) refere que, embora a criança tenha sentimentos e pensamentos positivos em relação à escola dos meninos grandes, não deixa de ter de enfrentar o desconhecido e de ter de encarar uma realidade à qual não está habituada. Os primeiros dias vividos, na escola, são percecionados com grande curiosidade embora nem sempre como uma experiência positiva.

Quanto aos resultados registados para a alínea **iii)** perceção do 1.º CEB constatámos que 4 crianças sublinham a importância de aprender a ler e escrever; 3 referem a aprendizagem de novos conhecimentos; 2 pensam melhorar atitudes (aprender autonomia e responsabilidade). A maioria das crianças incidiu na aquisição de novos conhecimentos ou na aprendizagem da leitura e escrita (D: **Vou aprender as letras e os números**). Corroborando essa ideia, Sim-Sim (2010, p.110), afirma que o motivo pelo qual as crianças querem ir para a escola é para aprender a ler e a escrever.

Relativamente aos resultados para a categoria considerada na alínea **iv)** (transição entre os dois contextos), quando questionadas sobre o facto da mudança de escola no ano seguinte, 8 das 9 crianças, tinham a perceção de que transitariam para outra escola.

No que diz respeito aos resultados para a categoria considerada na alínea **v)** acerca da presença da mesma educadora, na sala, no próximo ano, 8 sabiam que iam ter uma professora diferente, tendo apenas 1 criança dito que ia ter a mesma educadora.

As crenças reveladas a propósito desta questão, são deste modo exemplificadas, I: *Agora vocês vão mudar de escola e a educadora vai com vocês?* D: **Não, porque para o ano temos de fazer tudo sozinhos, porque vamos para a escola primária;** B: **Ela agora vai ficar com os outros meninos.** I: *Então se a educadora não vai convosco quem é que vai lá estar?* D2: **A professora.** I: *Quem é a professora?* D2: **É a dos meninos grandes.**

Claramente se compreende, pelas respostas dadas pelas crianças do último ano da educação pré-escolar, que conseguem falar sobre a nova escola que terão de enfrentar,

sabendo que vão ter uma nova professora e referindo que existem requisitos para estarem preparadas para a entrada neste novo ciclo, nomeadamente a capacidade de serem autónomas e de aprenderem novos conceitos.

No que diz respeito ao contexto de 1.º CEB, as crianças foram acompanhadas e entrevistadas em salas exteriores dos respetivos estabelecimentos, tal como referido anteriormente.

Relativamente a este contexto, a categorização efetuada foi a seguinte: **i)** adaptação ao 1.º CEB; **ii)** socialização; **iii)** diferença entre contextos; **iv)** diferença entre educadora e professora.

Os resultados obtidos na primeira entrevista (outubro) relativos à entrada e adaptação das crianças ao 1.º CEB estão representados na figura 2.

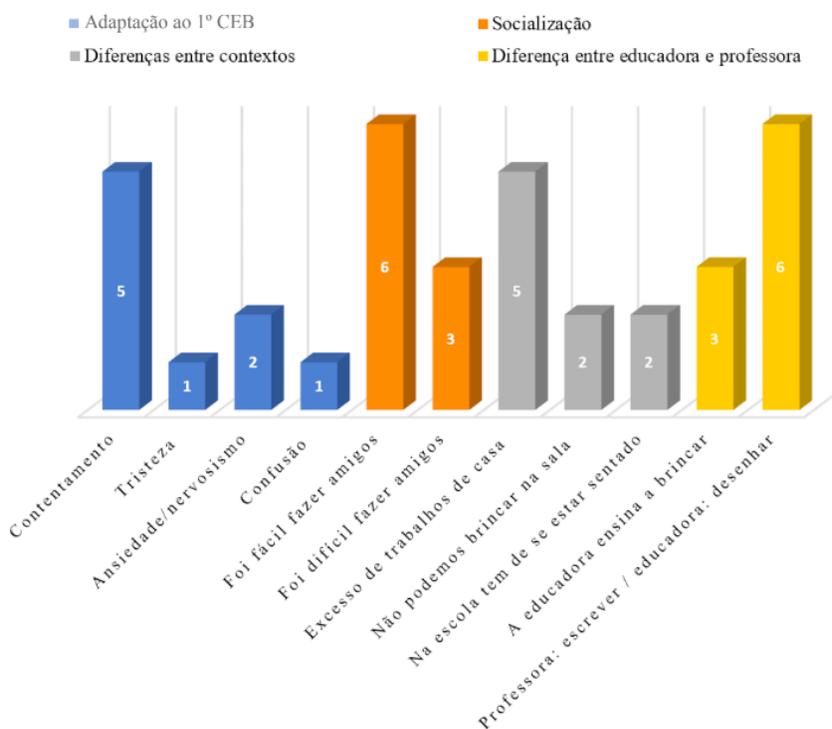


Figura 2 –Resultado da entrevista realizada às crianças no 1.º CEB, no mês de outubro

A categoria considerada na alínea **i)** referente à adaptação ao 1.º CEB, pretendeu compreender os sentimentos vividos pelas crianças no primeiro dia de aulas através das crenças que manifestaram. Verificámos que 5 delas referiram contentamento por irem para o 1.º CEB. À questão, **I: Como foi o primeiro dia de aulas?** algumas responderam, **B: Gostei dos colegas e da professora; D2: Foi divertido, porque estavam lá os pais todos.**

Houve, contudo, 2 crianças que referiram ter sentido algum nervosismo e ansiedade, tendo respondido, F: **senti-me nervoso, porque não conhecia ninguém**; A: **estava um bocado ansioso, porque não gosto muito de trabalhar**.

Muitas vezes a ausência de informação e o funcionamento da nova escola podem fazer com que a criança se sinta insegura ou ansiosa e manifeste crenças negativas. É, por isso, necessário estar atento aos comportamentos e opiniões das crianças nesta fase de transição, para evitar consequências nefastas. Sim-Sim (2010, p.111) refere, a este respeito que ao iniciar numa nova etapa, a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual. De acordo com Martins (2014, p. 31) a adaptação a um novo espaço físico é algo difícil para as crianças, uma vez que é para elas um espaço desconhecido onde tudo é novo.

As preocupações referidas por 2 crianças foram relativas à configuração das salas e medo dos mais velhos, como se pode verificar nos exemplos que se transcrevem, G: **A escola é um bocado confusa, por causa das salas. Primeiro pensava que ia para uma sala, depois fui para outra e no final vim para esta**; D2: **Estava assutado, porque os meninos não gostavam de mim, não os conhecia**.

Relativamente à alínea ii) categorizada como sendo de socialização, pretendeu-se saber se as crianças tiveram facilidade em fazer novas amizades, uma vez que nesta fase as relações de amizade são um aspeto muito importante, que lhes proporciona bem-estar emocional e lhes dá segurança e apoio para a nova experiência que estão a enfrentar. Quando questionadas acerca de como foi fazer amigos responderam, B: **Eu fui com todos os que estavam comigo na pré**; A: **Sim, eu já conhecia a MC**; D2: **Fácil. É logo mostrar um carro, que são logo todos amigos meus**.

O gráfico mostra que para 6 crianças foi fácil fazer amigos. No entanto, 3 crianças, consideraram que foi difícil respondendo, D: **foi difícil, só brincava com a F e o M e com o R. A minha mãe disse-me que se me batessem para ir a contar a quem toma conta de nós**.

Na categoria considerada na alínea iii) relativa à diferença entre contextos, quisemos saber se as crianças, no 1.º CEB, notaram diferenças entre os dois ambientes educativos, como se exemplifica, I: *Nesta escola podem brincar?* D: **Não, na sala, não**. I: *Então quando é que podem brincar?* A: **No intervalo**. I: *Como é que vocês sabem que é intervalo e é para brincar?* B: **É assim, quando tamos dentro da sala de aula toca a campainha para ir para o intervalo, quando tamos no intervalo toca para irmos para a sala de aula**.

Verificou-se que a primeira crença que as crianças manifestavam era a de que não podiam brincar dentro da sala de aula como faziam no jardim de infância.

Ainda no âmbito desta categoria, as crianças referiram também que não gostavam de permanecer sempre sentadas e que realizavam muitos trabalhos de casa, como surge ilustrado nestas respostas, F: **Eu preferia a pré-escola, porque tínhamos mais tempo**

livre; B: **O 1.º ano é chato. Temos de trabalhar muito**; A: **Eu preferia estar no 1.º ciclo, mas sempre no intervalo.** I: *Porquê?* A: **Porque podíamos brincar e não estava sempre sentada.**

Outras das diferenças destacadas pelas crianças entre os dois contextos, foi a disposição da sala de aula. Apesar de já irem para a escola com a ideia de que a sala não era igual àquela que frequentavam, referiram que na escola, as mesas estavam dispostas de forma individual e paralelas umas às outras e não havia cantinhos como na sala da educação pré-escolar.

Para finalizar a entrevista questionaram-se as crianças se consideravam que havia diferença entre a educadora e a professora (alínea **iv**).

Seguem-se os registos de algumas respostas exemplificativas, A: **Com a professora trabalhamos**; F: **A educadora ensina a brincar. A professora dá fichas de avaliação**; B: **A professora dá as disciplinas de livros.**

Observa-se, assim, que a criança tem a perceção de que as docentes (educadora e professora) trabalham de maneira diferente.

Centram-se na organização do espaço físico das atividades e nos trabalhos e áreas onde adquirem as aprendizagens, distinguindo as duas profissionais pelo que ensinam.

Enquanto a educadora é vista como aquela que brinca e mostra mais o seu lado afetivo, a professora surge como transmissora e avaliadora de conhecimentos, a quem cabe manter a ordem e disciplina favorável a um clima de promoção da aprendizagem.

Nesta fase do 1.º CEB, ao contrário do que acontece na educação pré-escolar, as crianças já percecionam os conteúdos que aprendem e o modo como são avaliadas.

Deste modo, constata-se, com esta segunda entrevista, uma diferença significativa nas crenças das crianças entre o Jardim de Infância e a Escola. Claramente se evidencia que a adaptação ao 1.º ano de escolaridade não foi fácil para a maioria das crianças, sobretudo devido ao elevado número de trabalhos de casa e à ausência de brincar, o que originou em muitas delas descontentamento.

De acordo com Campos (2012) se os trabalhos de casa são mandados de uma forma excessiva, não deixando que exista tempo para brincar, então, estes podem tornar-se num fardo para as crianças repercutindo nelas efeitos negativos.

Para finalizar este estudo, realizou-se a terceira entrevista, no mês de dezembro, tendo-se efetuado a seguinte categorização: **i)** perceção do jardim de infância; **ii)** perceção do 1.º CEB; **iii)** o que é ser aluno; **iv)** preferência entre contextos. A figura 3 mostra os resultados obtidos.

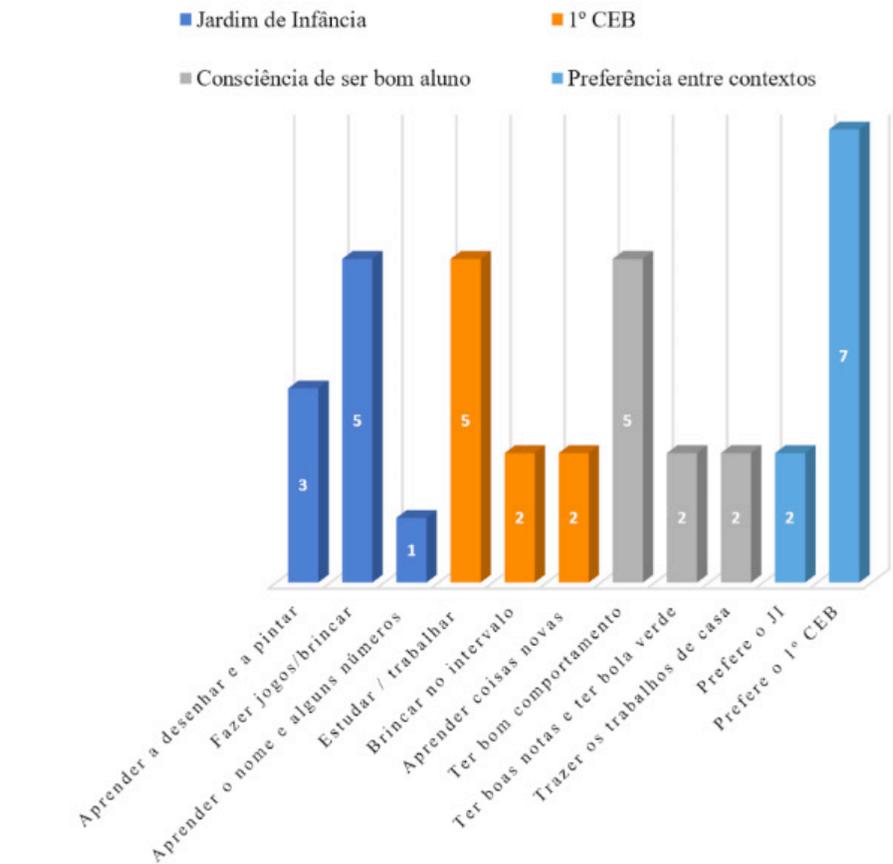


Figura 3 –Entrevista realizada às crianças no 1.º CEB, no mês de dezembro

Nesta entrevista questionaram-se as crianças se ainda se lembravam de como era o jardim de infância e o que aí tinham aprendido (alínea i), tal como se mostra nos exemplos, I: *Ainda te lembras da tua antiga escola?* D1: **Sim, era muito mais divertida**; M: **Tinha uma biblioteca a fingir, onde aprendia a desenhar o nome em letra maiúscula**; A: **Fazíamos jogos na mesa**; D1: **Aprendíamos a desenhar e a pintar**.

Claramente se verifica, pelas 5 respostas obtidas, que em relação à pré-escola, as crenças das crianças a associam a um local de diversão, onde se fazem jogos, onde se brinca, mas também onde se aprende a desenhar, a pintar (2 crianças) e a escrever o nome (1 criança).

Questionaram-se também as crianças sobre o que se aprendia no 1.º CEB e o que gostavam mais de fazer na escola (alínea ii), com o intuito de compreender se distinguíam ambos os contextos e diferenciavam os seus métodos de trabalho. Visando uma melhor compreensão dos seus significados, exemplificam-se os seus discursos, I: *O que já aprenderam nesta escola?* A: **As vogais, já sabemos ler peão, papaia**; M: **Aqui já**

fazemos letra manuscrita; F: Aprender a fazer contas de cabeça. I: O que mais gostas de fazer nesta escola? D1: De estudar na sala de aula; D3: Dos intervalos; B: Trabalhar e aprender os números; G: Fazer contas.

De facto, neste momento (coincidente com o fim do 1.º período) o jardim de infância aparece mais diluído, como um local onde se gosta de estar e, essencialmente, de brincar. A escola do 1.º CEB é fundamentalmente relacionada com a aquisição de saberes como aprender a ler, a escrever, a aprender matemática, entre outros. A escola é, portanto, vista pelas crianças como o local onde se adquirem novas aprendizagens, com um maior nível de dificuldade. As crianças adquiriram consciência de que o trabalho corresponde à produtividade e o brincar ao lazer.

Relativamente à alínea iii) pretendeu-se compreender se sabiam o que era ser aluno. I: *O que é ser aluno?* G: **É criança para aprender; M: Ser uma pessoa que precisa de aprender; A: Quando são mais crescidinhos são alunos.**

Quando se questionaram as crianças acerca de serem bons ou maus alunos, apenas 1 disse que era boa aluna, enquanto as restantes não souberam responder à questão. Para a maioria delas ser bom aluno exige determinados padrões, impostos pelo adulto, que têm de se cumprir a que a maioria considera não conseguir corresponder, tal como é visível nos exemplos que se seguem, I: *Tu és bom ou mau aluno?* M: **Mais ou menos, porque converso um bocadinho com o do lado; B: Às vezes a professora chama-le à atenção porque primeiro ajoelha e depois é que senta na cadeira; D1: ou bom aluno, por o comportamento e tenho sempre bola verde. I: O que é ser bom aluno? D1: **Fazer bem as letras e aprender bem e portar-nos bem; B: Fazer o que a professora manda e ter bom a tudo. I: E tu o que achas que é ser bom aluno? G: **Quer dizer que é dos melhores alunos que a professora tem. D2: É ter os trabalhos de casa feitos; A: A professora já disse quem tiver muita boa nota passa para o outro ano e quem se tiver muito mau fica no primeiro ano.******

De acordo com as crenças das crianças, ser bom ou mau aluno, depende do comportamento que tiverem em sala de aula e da aprendizagem que adquirem à medida que são abordados os conteúdos. Estas respostas refletem a influência que o adulto tem na criança, na medida em que muitas delas referem que são bons ou maus alunos de acordo com aquilo que o adulto lhes diz. Verifica-se que o professor é muito mais que um transmissor de conhecimentos. É, acima de tudo, um ser humano que é visto pela criança como uma referência, que diariamente age na sua formação, em que determinados valores e atitudes são pontos fortes para a educação das mesmas.

Para finalizar esta entrevista, questionou-se na alínea iv) acerca de qual o contexto que preferiam (pré-escola ou escola). Pela análise da figura 3, constatámos que 7 crianças preferem a escola somente 2 gostariam de voltar para a pré-escola. Apresentam-se alguns exemplos de respostas, I: *Se tivesses que escolher entre a pré-escola e o 1.º CEB qual escolherias?* F: **A pré-escola porque eu adorava educadora; B: Eu escolhia o 1.º**

ciclo porque a professora ensinou-nos a ler e a escrever e a educadora não; M: Eu escolhia o 1.º ciclo porque aprendemos coisas novas; A: Eu preferia esta escola porque eu gosto de aprender coisas novas em vez de coisas à bebé; D1: Esta, porque no infantário só se aprende um bocadinho.

Verifica-se, pelas respostas dadas, que a maioria revela contentamento por estar no 1.º CEB. Muitas delas admitiram que tinham medo antes de entrarem na escola devido à presença de crianças mais velhas e desconhecidas. Relataram também que os primeiros dias foram confusos e que a escola não era como tinham imaginado, revelando saudades de poder brincar e descansar sempre que queriam.

Contudo, passados alguns meses, apesar de saberem que o ensino no contexto escola é mais difícil e que necessitam de trabalhar mais, a maioria prefere-o, porque aprendem coisas novas, que acreditam ser necessárias para o seu futuro.

4 | CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo mostram as crenças das crianças na transição da pré-escola para o 1º CEB, que revelam a consciência de que a educação pré-escolar é diferente da do 1º CEB. As crianças consideraram que, na educação pré-escolar se brinca a aprendizagem está mais ligada ao desenho e à pintura, enquanto que no 1.º CEB se adquirem mais conhecimentos formais como aprender a ler e a escrever.

Relativamente aos primeiros dias de escola, algumas crianças manifestaram tristeza pelo facto de se sentirem sozinhas, antes de conhecerem os novos pares com quem se iriam relacionar, enquanto que outras facilmente fizeram amizades. Foi também aferido algum desagrado, em primeiro lugar, pelo facto de as crianças terem de trabalhar na sala de aula sem se poderem levantar quando queriam e, também, por terem trabalhos de casa tanto durante a semana como ao fim de semana e por só poderem brincar no intervalo, que só ocorria no período da manhã. Contudo, revelaram um maior interesse em estar no 1.º CEB, essencialmente pela aprendizagem de novos conhecimentos, compreendidos como necessários à vida futura.

Para podermos responder à questão inicial deste estudo: quais as crenças das crianças da pré-escola acerca do processo de transição para o 1.º CEB, foi necessário observar e ouvir as crianças com o intuito de compreender as suas experiências, crenças e sentimentos, vivenciados neste processo de transição. Nesta sequência, aferimos os três elementos que considerámos mais marcantes neste processo de transição, aportando possíveis caminhos para colmatar esta problemática.

Em primeiro lugar, as crianças referem que o novo espaço e o não conhecimento dos professores e pares, lhes traz algum desconforto. Pensamos que se as crianças, durante o último ano de frequência da pré-escola, realizassem atividades juntamente com os professores e crianças do 1.º CEB, talvez lhes fosse mais fácil fazer a transição referida,

porque o ambiente já lhes seria mais familiar, contribuindo para o seu bem-estar emocional.

Nesta fase, a socialização é fundamental para as crianças. Criar vínculos de amizade é um apoio para elas poderem enfrentar positivamente esta transição, uma vez que os pares as ajudam na integração ao novo espaço. Este aspeto é particularmente importante, pois visando minimizar um eventual stress associado às transições, os amigos podem ter um papel muito importante, contribuindo para o ajustamento global da criança à escola, após a transição, nomeadamente ao nível do seu 'gosto' pela instituição (Silva, 2012, p.98).

Em segundo lugar, logo após entrada no 1.º CEB (ainda em fase de adaptação) as crianças salientaram o trabalho escolar em contexto de sala de aula e, sobretudo, a realização de trabalhos de casa (TPC) como sendo algo de que não gostavam por lhes provocar cansaço. Por vezes, a questão que se coloca relativamente aos TPC não é tanto a dificuldade das tarefas, mas antes a carga de trabalho excessiva, difícil de gerir, sobretudo com crianças tão pequenas (Corno, 2000). Muito para além da própria natureza dos TPC há todo um complexo contexto de expectativas a considerar. De acordo com Silva (2004, pp.110-114) pais e professores podem sabotar os seus melhores esforços com as crianças passando-lhes a errónea ideia de que as tarefas devem ser feitas para gerar bons resultados. Contudo, o elevar das expectativas pode ter consequências nefastas uma vez que, se os TPC propostos às crianças forem repetitivos e semelhantes ao que a criança fez ao longo do dia de aulas, esta não estará muito predisposta para a sua resolução. Acreditamos que não é desejável que a criança adote a tendência de trabalhar só por causa da classificação ou da aprovação e satisfação dos pais, tendo de se obrigar a ultrapassar os seus limites, penalizando horas de sono, só para cumprir expectativas colocadas numa fasquia desadequada. De acordo com o mesmo autor, será bem preferível que ela desfrute da experiência de aprender ou sinta a satisfação do seu dever cumprido.

Para que as crianças não tenham sentimentos tão negativos relativamente aos TPC, seria bom que todos os professores conversassem com elas sobre a importância dos mesmos, mostrando-lhes a sua importância na consolidação das aprendizagens. Numa fase inicial, seria útil mandar trabalhos que despertassem a curiosidade, encorajando-as positivamente na sua realização. Os professores podem (e devem) preparar as crianças, gradualmente, ensinando-as a estudar e aumentando, progressivamente e na medida certa, a responsabilidade e quantidade do trabalho realizado em casa.

Observámos ainda a sua insatisfação perante o facto de apenas poderem brincar nos intervalos. No processo de adaptação a um novo espaço, o brincar é essencial pois permite à criança alargar o seu mundo social tornando-a mais confiante. De acordo com Moyles (2002, p.22) o brincar ajuda a criança a desenvolver confiança em si mesma e nas suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-a a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empática com os outros. A nível cognitivo, o brincar permite não só uma melhor compreensão das áreas que a criança domina, como também possibilita avaliar vários conhecimentos/aptidões, como a compreensão oral, a atenção,

a capacidade de resolução de problemas, as competências sociais, o desenvolvimento motor, entre outros. Sabemos também que os programas são cada vez mais extensos e exigentes e, com o aumento das cargas de trabalho, parece só haver tempo para aprender. Deste modo, parece-nos essencial que haja uma preocupação, por parte da tutela, em redefinir os horários escolares, perspetivando um currículo em que coexistam tempos de aprendizagem formal e tempos dedicados ao brincar, na proporcionalidade desejável e possível.

Fazendo uma síntese, podemos inferir aspetos que, no nosso entender, deveriam ser considerados previamente, de forma a que a transição educativa seja vivida adequadamente pelas crianças: 1) criar um sentimento de pertença ao novo grupo (de pares e professores) por parte da criança; 2) levar a criança a compreender e aceitar a necessidade de uma cultura escolar, com normas e rotinas; 3) articular progressivamente o contexto da educação pré-escolar com o ensino do 1.º CEB, adotando metodologias que facilitem a adaptação da criança à transição.

Foi interessante apreciar as diferenças de respostas das crianças relativamente à perceção do 1.º CEB. De acordo com Estríbio (2010, p.64) a opinião das crianças é importante. Esta consideração pela opinião da criança faz com que esta se sinta valorizada e integrada, fomentando assim a sua prossecução na construção da autonomia.

Devemos, enquanto futuros educadores e professores, proporcionar uma maior adaptação escolar, tanto através de aspetos motivacionais, como emocionais. Ser capaz de perceber as crenças e pontos de vista das crianças, em relação a questões que as afetam, (como a transição educativa), ajuda-nos a ter uma visão mais completa da realidade educativa e a adotar práticas pedagógicas mais interventivas e conciliadoras. Devemos fazer com que a criança goste da escola e de aprender, encontrando formas que permitam que esta transição seja feita de forma natural e equilibrada.

Ao fazermos uma retrospectiva do percurso que estabelecemos ao longo deste trabalho, temos consciência de que muita coisa ficou por dizer, já que esta temática é ainda pouco estudada e limitação do corpus não permite a generalização dos resultados. Esperamos que este estudo possa contribuir para que os intervenientes educativos se esforcem para que a escola seja vista pelas crianças como uma experiência positiva e produtiva. É imprescindível que estes primeiros passos das crianças na escola sejam fortalecidos, permitindo-lhes avançar com confiança para os próximos desafios da vida escolar.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, L. et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

- ALVES, C. **Transição do Pré-Escolar para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que mecanismos são utilizados?** Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Porto: Edição de Autor, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (edição revista e atualizada). Lisboa: Edições 70, 2007.
- BASTOS, H. **A criança de transição: estudo das representações e atitudes face ao 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Porto: Universidade Portucalense, 2007.
- BELL, J. **Projeto de Pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes**. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- BRITO, E. **As implicações do processo de Bolonha na formação de professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal**. 2013. 250f. Tese de Doutoramento - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2012.
- CAMPOS, A. **1.º ano: uma nova etapa**. 2012. Disponível em: <https://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/?id=12330&langid=1> . Acesso em: 28 de nov. 2017.
- CORNO, L. **Looking at homework differently**. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548. 2000.
- COUTINHO, C. **Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)**. Braga: Universidade do Minho, 2005.
- ESTRÍBIO, M. **As Actividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários**. Monte da Caparica: Universidade Nova de Lisboa, 2010.
- FORMOSINHO, J. & NIZA, S. **Iniciação à prática profissional: A prática pedagógica na formação inicial de professores**. Projeto de recomendação. Lisboa: INAFOP, 2001.
- FORMOSINHO, J. **A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas**. Porto: Porto Editora, 2001.
- HOMEM, M. **O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- KATZ, L. & CHARD, S. **A abordagem de projeto na educação de infância** (2.ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- MARCHÃO, A. **Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo)**. *Revista Aprender*, 26, 33-40. 2002.
- MARTINS, A. **A transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB: uma preocupação de todos**. 2014. 89f. Dissertação de Mestrado – Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, 2014.
- MÁXIMO-ESTEVEES. L. **Visão panorâmica da investigação-ação**. Porto: Porto Editora, 2008.

MOYLES, J. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PACHECO, J. **Formação de professores: Teoria e praxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2003.

RIBEIRO, C. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação**. 2006. Dissertação de Mestrado- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2006.

SERRA, C. **Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino Básico**, Coleção Educação. Porto: Porto Editora, 2004.

SILVA, I. **Do Jardim-de-Infância para o 1.º Ciclo: Como os professores vêem a transição**. *Infâncias e Educação – Investigação e Práticas*, 89-108. 2004.

SILVA, J. **Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Experiências e Vivências da Transição**. Évora: Universidade de Évora, 2012.

SIM-SIM, I. **Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica**. Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. N.º Extraordinário 1. Revista Exedra, 111-118. Março 2010.

SOUTINHO, F. **A voz das crianças: Uma análise das atividades de Enriquecimento Curricular**. Braga: Universidade do Minho, 2011.

SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. **Psicologia educacional**. Lisboa: McGraw-HILL, 2000.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono 81, 137, 138, 141, 144, 147, 153, 185
Acompanhamento terapêutico escolar 100, 101, 108, 110
Adolescência 81, 113, 128, 129, 131, 135, 137, 140, 141, 143, 147, 175
Aglomerados subnormais 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 161
Alimentação 112, 113, 114, 115, 116, 124, 143, 146, 189, 190, 191, 192, 194
Assédio moral 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Atenção plena 189, 190, 191, 192, 194
Autoestima 42, 57, 68, 71, 72, 74, 75, 86, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 142, 146, 152, 153, 183, 184, 185, 187
Autoimagem 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 116, 183, 184
Autorregulação da aprendizagem 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 45
Avaliação escolar 91, 92, 93, 95, 96, 99

B

Bullying 2, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 104

C

Comportamento alimentar 112, 113, 115, 190, 191, 193
Comportamentos de cidadania organizacional 46, 47
Comportamentos de risco 46, 47, 48
Compromisso social 177, 186
Compulsão alimentar 112, 114, 116, 117, 191
Covid-19 1, 2, 3, 7, 9
Crenças infantis 50

D

Desenvolvimento 3, 11, 12, 18, 43, 46, 47, 50, 52, 65, 80, 82, 83, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 122, 125, 131, 133, 134, 137, 140, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 179, 191, 202, 205, 206, 208, 210

E

Educação alimentar e nutricional 190, 191, 193
Educação pré-escolar 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 63, 65, 66, 67
Educação sexual escolas 46

Ensino superior 5, 10, 35, 36, 37, 40, 43, 44, 45, 91, 152, 210
Escola 33, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 137, 140, 145, 153, 159, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202
Estigma social 150, 160, 161
Estilo de liderança 10, 11, 12, 13, 15, 18
Estilos de crianca 68, 71, 73, 74, 76, 78
Estratégias autoprejudiciais 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44
Estratégias de mediação 21, 23, 24, 26, 29, 32
Exclusão social 137, 152, 153
Experiência traumática 137

F

Família 21, 22, 57, 66, 87, 88, 105, 113, 122, 123, 140, 143, 145, 146, 147, 153, 156, 166, 171, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203
Funções sensoriais 190

H

Habilidades diferentes 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79
Hábitos alimentares 111, 112

I

Impactos psicossociais 149, 150, 152, 153, 160
Inclusão 14, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 152, 154, 180, 181, 200, 204
Infancia 44
Infração 127, 128, 133, 135

N

Nutrição 37, 112, 113, 114, 116, 117, 189, 190, 191, 193, 194

P

Pesquisa qualitativa 163, 167
População ribeirinha 177, 178
Prazer e sofrimento 21, 27
Preconceito 102, 150, 154, 158, 185, 197
Psicologia comunitária 118, 119, 124, 125, 126
Psicologia organizacional 10, 12

Q

Qualidade de vida 32, 80, 81, 82, 88, 89, 106, 119, 123, 158, 186, 195, 196, 202

R

Relações de grupo 81

S

Saúde mental infanto-juvenil 195, 196, 197, 202

Subjetividades 21, 23, 127, 128, 129, 130, 131, 146

Suicídio em redes sociais 163

T

Trabalhador 1, 3, 7, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 126

Tráfico de drogas 127, 128, 130, 131, 133

Transição escolar 50

Transtornos da alimentação 112

Transtornos de ansiedade 91, 96, 98

V

Violência 3, 6, 7, 8, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 160, 187, 188

Vitimização 80, 81, 84, 85, 86, 88

Psicologia:

Identidade Profissional e Compromisso Social

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Psicologia:

Identidade Profissional e Compromisso Social

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2021