

Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Eusébio José Martins de Sousa

Mestrado em

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Ponta Delgada

2021

Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

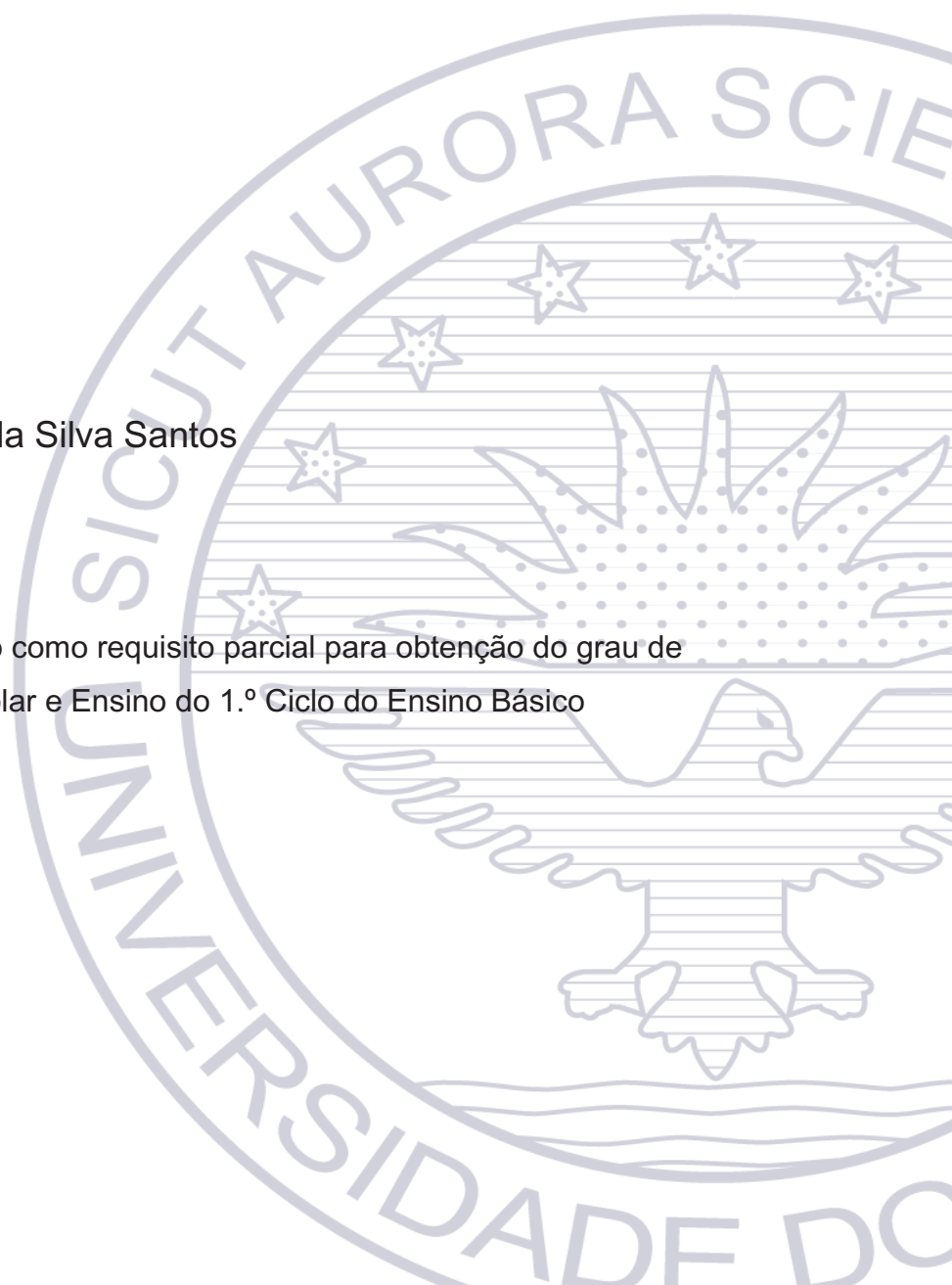
Relatório de Estágio

Eusébio José Martins de Sousa

Orientadora

Prof.^a Doutora Ana Isabel da Silva Santos

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



“Há sempre um momento em que se abre a porta que deixa entrar o futuro.”

(Green, s.d., citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p. 5)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de um longo caminho percorrido que, apesar de implicar longos momentos de trabalho individual e de alguma solidão, não teria sido o mesmo sem a colaboração e o apoio de muitas pessoas, às quais quero expressar o meu sentido apreço, reconhecimento e agradecimento pelo seu contributo, amizade e carinho.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus queridos pais por tudo o que fazem e fizeram por mim, por se terem disponibilizado a apoiar-me incondicionalmente, para que o meu verdadeiro sonho fosse possível concretizar, por toda a força e motivação que me deram, mesmo que distantes, pela educação inquestionável que fez de mim o que sou hoje e, finalmente por estarem sempre presentes nos bons e nos maus momentos, sem nunca me terem deixado de desistir.

Aos meus irmãos, pelo encorajamento e apoio durante este percurso, pelos seus conselhos e verdadeira amizade, por terem ajudado, sempre que possível, nos momentos em que mais precisei, demonstrando estarem sempre disponíveis, nem que fosse para me ouvirem a desabafar sobre os dias menos bons ao longo desta minha formação.

A toda a minha família, pelo carinho incondicional e atenção que tiveram para comigo, especialmente aos meus sobrinhos pelos abraços calorosos e sentidos que me deram muita força, nos momentos de mais stress e tristeza.

A todos os meus amigos que se tornaram numa segunda família, especialmente aqueles com quem partilhei casa ao longo destes anos e por todos os momentos que passamos juntos em que foi possível aprender, discutir, chorar, desabafar, sorrir e abraçar.

À minha orientadora Ana Isabel da Silva Santos, pela sua orientação, o meu muito obrigado pelo tempo que me dispensou, pelas sugestões e pelo apoio e motivação que me deu ao longo de todo este trabalho.

Às minhas queridas docentes cooperantes, Ana Rosa Medeiros, Sandra Miranda e Dalila Ferro, com quem eu tive um enorme gosto de aprender e participar na partilha de saberes e experiências que foram fundamentais para a minha formação.

A todas as crianças com quem tive o maior gosto de conviver, trabalhar e aprender ao longo desta formação, em contexto dos dois estágios pedagógicos, mas em especial às crianças da Pré, pelo carinho, amizade e por todos os abraços sentidos.

A todos vós, o meu sincero OBRIGADO!

RESUMO

O presente relatório é o culminar de todo um trabalho desenvolvido nas unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma etapa significativa e marcante na vida das crianças. O processo de transição consiste numa passagem que deve ser vivida o mais tranquilamente possível, sobretudo por parte dos adultos envolvidos, de modo que estes possam transmitir esta mesma tranquilidade às crianças.

No decorrer do trabalho serão analisadas e refletidas as práticas educativas concretizadas em contexto de estágio, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando, especialmente, as atividades realizadas com vista às aproximações educativas entre estes dois níveis de ensino. Quanto à prática pedagógica, apuramos que os objetivos previamente delineados foram atingidos, sendo que foram desenvolvidas atividades de caráter geral, ligadas às diversas áreas do currículo, e atividades especificamente direcionadas para a transição educativa. Porém, importa salientar que houve uma disparidade nas atividades implementadas ao nível da transição educativa, entre os níveis de ensino anteriormente referenciados. No 1.º Ciclo, não foi possível promover tantas estratégias pedagógicas de transição, por duas razões distintas: pelo facto de a turma de Estágio Pedagógico II já ter efetuado o processo de transição entre ciclos educativos e também pelas características do contexto de ensino à distância não permitir que houvesse esta aproximação.

Para além disso, de forma complementar ao presente Relatório, desenvolvemos um pequeno estudo com o intuito de percebermos a importância que é dada pelos profissionais de Educação, designadamente Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao processo de transição, bem como das crianças. Para tal, procedemos a um diálogo com as mais novas, em relação à temática em questão, com o propósito de explicitarem as suas expectativas e os seus receios relativamente à transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Já com os mais crescidos, para além da conversa sobre as suas vivências e experiências no 1.º ano de escolaridade, realizou-se ainda, o preenchimento de um questionário que lhes permitiu refletir acerca do processo de transição educativa.

Em relação ao estudo, concluímos que, apesar de ser um tema pouco debatido, todos os intervenientes supramencionados têm a noção que este processo é preponderante

na vida e no percurso escolar de todas as crianças, sendo, portanto, fundamental promover estratégias com vista a uma transição tranquila e natural.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; processo de transição; práticas educativas.

ABSTRACT

This report is the culmination of a whole coursework developed in the curricular units of the Pedagogical Internship I and II, which is a part of the Master in Pre-School Education and Primary School Teaching.

Entering Primary School constitutes a significant and defining step in a child's life. The Transition process consists in a passage that must be experienced as calmly as possible, especially by the adults involved, so that they can transmit that same tranquility to children.

Throughout this coursework, educacional practices that were consolidated in the context of the internships in Pre-School Education and Primary School, will be analyzed and reflected upon, particularly the activities that were carried out to create educational proximity between these two types of educational levels. As regard to the pedagogical practice, it was determined that the goals that were previously outlined were achieved.

However, it is important to highlight that there was a disparity in the activities implemented in terms of educational Transition, between the educational levels previously cited. In Primary School, it was not possible to promote many transitional pedagogic strategies, for two distinct reasons: the fact that the class from the Pedagogical Internships II had already completed the Transition process between the educational cycles and because the characteristics in the context of distant learning would not allow proximity between these.

Besides that, in a way developed, with the intention of understanding the importance given by the educational professionals, namely, kindergarten Teachers and primary school Teachers. To understand the children's and student's point of view about this process, a dialogue was carried out with the youngest, in relation to the theme in question, with the purpose of them explaining their expectations and fears when it came to the Transition into Primary School. Now, with the older ones, besides talking about their perceptions and experiences in their first year of school, they also filled in a survey in which it allowed them to reflect upon the process of educational Transition.

About the study, it was concluded that, even though it is a subject that has not been very much debated, all the participants abovementioned are aware that this process is preponderant in a child's life and education path, which means that promoting strategies to have a calm and natural transition is fundamental.

Keywords: pedagogical internship; Pre-School Education; Primary School; transition process; education practices.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE QUADROS	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
ÍNDICE DE ANEXOS	x
ÍNDICE DE APÊNDICES	xi
Siglas e Abreviaturas	xii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - A Formação Profissional e o Enquadramento Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.1. Perfil e Formação dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.2. Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
1.2.1. Enquadramento curricular da Educação Pré-Escolar	12
1.2.2. Enquadramento curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	16
CAPÍTULO II - Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
2.1. A Problemática da Transição.....	20
2.2. O papel dos principais intervenientes na transição educativa	26
2.3. Estratégias facilitadoras com vista à transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	29
CAPÍTULO III- Contextos e Dinâmicas em Estágio Pedagógico	33

3.1. A organização metodológica dos Estágios Pedagógicos	33
3.1.1. A Observação Participante	35
3.1.2. O Diário de Bordo	36
3.1.3. As Produções realizadas pelas Crianças	37
3.1.4. Análise documental	38
3.1.5. Registos fotográficos	39
3.2. Caraterização dos contextos de Estágio Pedagógico	39
3.2.1. Caraterização do meio envolvente.....	39
3.2.2. Caraterização da instituição escolar	40
3.2.3. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar.....	42
3.2.4. Caracterização do Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	50
3.2.5. Numa perspetiva de escola fechada e ensino à distância.....	53
3.2.6. Numa perspetiva de escola aberta e ensino presencial	56
CAPÍTULO IV - Dinâmicas de Intervenção Pedagógica em Estágio Pedagógico	59
4.1. As Práticas Pedagógicas na Educação Pré-Escolar	59
4.2. As Práticas Pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	76
4.2.1. Práticas pedagógicas em contexto de Ensino à Distância	76
4.2.2. Práticas Pedagógicas em contexto de Ensino Presencial.....	83
4.2.3. A Intervenção Pedagógica tendo em vista a transição educativa	94
CAPÍTULO V - Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso.....	108
5.1. Enquadramento do estudo	108
5.2. Procedimentos Metodológicos	110
5.2.1. Instrumentos de recolha de dados.....	110
5.2.2. A amostra.....	113
5.3. Apresentação e análise dos resultados.....	114

5.3.1. As Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico na perspetiva dos Profissionais de Educação	114
5.3.2. A perspetiva das crianças da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB	128
5.4. Análise e discussão dos resultados	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
ANEXOS	155
APÊNDICES	169

Índice de Figuras

Figura 1 – Etapas da Formação inicial de professores (Adaptado de Pacheco, 1995).....	8
Figura 2 – Etapas nas práticas educativas no processo de estágio	34
Figura 3 – Planta da sala de atividades do Estágio Pedagógico I (Educação Pré-Escolar).....	44
Figura 4 – Planta da sala de aula do estágio pedagógico II (1.º Ciclo do Ensino Básico)	58
Figura 5 – Atividade de sequência de acontecimentos da história "Era uma vez uma gotinha"	65
Figura 6 – Coreografia de Natal, envolvendo as crianças da EPE e respetivos familiares	67
Figura 7 – Plantação da ervilhaca	68
Figura 8 – Decoração da bandeira dos Açores.....	70
Figura 9 – Leitura e escrita dos ingredientes para a experiência.....	71
Figura 10 – Realização da experiência do vulcão	71
Figura 11 – Exploração da receita.....	72
Figura 12 – Realização da receita das bolachas	73
Figura 13 – Sudokid da saúde oral	74
Figura 14 – Intruso da saúde oral	75
Figura 15 – Jogo de tabuleiro "Vamos conhecer os animais!".....	79
Figura 16 – Feedback de um aluno referente à sétima atividade	83
Figura 17 – Realização do jogo de tabuleiro “Viaja por Portugal! ”	85
Figura 18 – Elaboração da atividade “Puzzle da Adição”	85
Figura 19 – Elaboração de um texto informativo (feedback de dois alunos).....	88
Figura 20 – Tipos de questões (Feedback de um dos alunos)	89
Figura 21 – Atividade realizada pelos alunos (Assento de Nascimento)	90
Figura 22 – Contextualização histórica dos Meios de Comunicação, através de um painel.....	91

Figura 23 – Construção e decoração de foguetões	92
Figura 24 – Pintura dirigida, envolvendo os algoritmos e os meios de transporte.....	93
Figura 25 – Visita de alunos do 4.º ano à sala de EPE.....	96
Figura 26 – Desenhos referentes à apresentação dos alunos do 4.º ano.....	97
Figura 27 – Corta-Mato escolar sobre a temática da reciclagem	98
Figura 28 – Dramatização da canção do outono	100
Figura 29 – Cantata de Natal.....	101
Figura 30 – Visita das crianças da EPE a uma sala do 1.º ano de escolaridade	102
Figura 31 – Visita a todas as salas da escola (Colocação dos cartões em cada sala)	103
Figura 32 – Textos elaborados pelos alunos	104

Índice de Quadros

Quadro 1 – Atividades em contexto de Ensino à Distância.....	78
Quadro 2 – Atividades desenvolvidas em Contexto de EP I e EP II referentes à temática do relatório de estágio	94
Quadro 3 – Lacunas identificadas pelos Professores do Ensino Básico	128
Quadro 4 – Principais mudanças entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico na perspetiva dos alunos do Ensino Básico.....	136

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Estratégias implementadas pelos Educadores com vista a um processo de transição tranquilo.....	117
Gráfico 2 – Aspectos facilitadores da transição na perspetiva dos Educadores de Infância.....	118
Gráfico 3 – Competências fundamentais para a transição na perspetiva dos Educadores de Infância	119
Gráfico 4 – Principais estratégias identificadas pelos Professores como facilitadoras da transição	123
Gráfico 5 – Aspectos facilitadores da transição na perspetiva dos professores do 1.º CEB.....	124
Gráfico 6 – Competências fundamentais para a transição dos Professores do 1.º CEB.....	126
Gráfico 7 – Recordações sobre a entrada para o 1.º ano do 1.º CEB	131
Gráfico 8 – Quem levou os alunos a conhecer a nova escola?.....	132
Gráfico 9 – Recordações sobre o Jardim de Infância	133

Gráfico 10 – Aprendizagens realizadas no 1.º ano do 1.º CEB	136
--	-----

Índice de Anexos

Anexo 1 – Rotina do grupo de trabalho da EPE	155
Anexo 2 – Horário semanal da turma de EP II, em contexto de Ensino à Distância	155
Anexo 3 – Horário semanal da turma (Estágio Presencial)	156
Anexo 4 – História “Xico, o Campeão da Reciclagem” através de um guarda-chuva construído pelo estagiário.....	156
Anexo 5 – História “Era uma vez uma gotinha”, através de uma caixa de sapatos construída pelo estagiário.....	157
Anexo 6 – Calendário do advento construído pelo estagiário.....	157
Anexo 7 – Visita de uma convidada à sala de atividades	157
Anexo 8 – Vulcão construído pelo estagiário	158
Anexo 9 – Print do vídeo “A Internet nas nossas vidas”	158
Anexo 10 – Diaporama "Animais domésticos e animais selvagens”	159
Anexo 11 – Vídeo de construção dos origamis referentes a dois animais	159
Anexo 12 – Questões referentes aos dois animais	159
Anexo 13 – Vídeo "A Dimensão verde no nosso planeta"	160
Anexo 14 – Feedback da atividade sobre as plantas	160
Anexo 15 – Adivinhas e palavras cruzadas sobre a temática das plantas	161
Anexo 16 – Feedback obtido da atividade: Adivinhas e palavras cruzadas sobre a temática das plantas.....	161
Anexo 17 – Feedback de um aluno em relação à sexta atividade	162
Anexo 18 – Vídeo "Passado pessoal"	163
Anexo 19 – Texto descritivo elaborado pelo estagiário.....	163
Anexo 20 – Jogo de tabuleiro "viaja por portugal!"	164
Anexo 21 – Puzzle da adição	164
Anexo 22 – A mala das operações	165
Anexo 23 – Modelo de texto informativo sobre os distritos	165
Anexo 24 – Texto "O menino e foguetão"	165
Anexo 25 – “Quantos queres?”	166
Anexo 26 – Assento de nascimento	166
Anexo 27 – Jogo online "Seterra"	166
Anexo 28 – Painel dos Meios de Comunicação.....	167
Anexo 29 – “Recordar é viver!”	167
Anexo 30 – Diaporama "Vamos brincar com fantoches"	168

Anexo 31 – Fantoche de meia elaborado pelo estagiário.....	168
Anexo 32 – Dramatização do estagiário com o fantoche.....	168

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Estrutura do questionário destinado aos Educadores de Infância.....	169
Apêndice 2 – Estrutura do questionário destinado aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	173
Apêndice 3 – Autorização para a realização dos questionários aos alunos	178
Apêndice 4 – Aspetos facilitadores da transição na perspetiva dos Educadores de Infância ..	179
Apêndice 5 – Competências fundamentais para a Transição na perspetiva dos Educadores de Infância	181
Apêndice 6 – Aspetos facilitadores da transição na perspetiva dos Professores do Ensino Básico	183
Apêndice 7 – Competências fundamentais para a transição na perspetiva dos Professores do Ensino Básico	185
Apêndice 8 – A transição na perspetiva das crianças da Educação Pré-Escolar	188
Apêndice 9 – Estrutura do questionário destinado aos alunos do 3.º ano de escolaridade.....	191

Siglas e Abreviaturas

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

L.B.S.E. – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

EP I – Estágio Pedagógico I

EP II – Estágio Pedagógico II

PEE – Projeto Educativo de Escola

PAA – Plano Anual de Atividades

NEE – Necessidades Educativas Especiais

JI – Jardim de Infância

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores. Nos termos do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, a sua apresentação com aprovação em ato público de defesa constitui um requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste documento procedemos à apresentação, análise e reflexão dos processos formativos vivenciados e às respetivas práticas educativas desenvolvidas nos Estágios Pedagógicos I e II, realizados na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Neste contexto, destacamos os Estágios Pedagógicos como etapas estruturantes na formação inicial para a docência. Estes momentos formativos permitem aprofundar e desenvolver novos conhecimentos e competências, propiciando a capacidade de investigação e reflexão. Partindo das práticas pedagógicas, foi-nos possível aprofundar de forma rigorosa e informada a problemática da transição educativa entre ciclos numa perspetiva interventiva e investigativa.

Neste enquadramento, e pela importância destes momentos na vida escolar das crianças e respetivos envolvidos, o Relatório de Estágio, intitulado *Aproximações Educativas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, será centrado, essencialmente no processo de transição das crianças entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico.

Assim, no que diz respeito à problemática em questão – a transição educativa -, é de salientar que, de acordo com Cardona (2014), os momentos de transição na escola são momentos de extrema importância na vida das crianças, das suas famílias e de toda a comunidade educativa envolvente. Porque a Educação Básica contempla vários momentos de transição – entre a casa e a escola, entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, o trabalho que foi desenvolvido ao longo dos Estágios Pedagógicos I e II procurou criar momentos e situações de aprendizagem que fossem facilitadoras dessas transições, de uma forma articulada e coerente.

Para além disso, a seleção desta problemática justifica-se por razões de carácter pedagógico, pelo simples facto de o Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico habilitar para a docência nestes dois níveis de escolaridade, oferecendo a possibilidade, aos docentes, de lecionar num contexto e noutra, proporcionando uma perspectiva alargada sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem que vão acontecendo e que se interligam. Justifica-se, ainda, pelo facto de estes dois ciclos educativos serem muito importantes, no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem das crianças e dos alunos e ao seu desenvolvimento pessoal, social e escolar. Justifica-se, finalmente, pela oportunidade de ajudar a colmatar algumas dificuldades e limitações sentidas por parte dos intervenientes referentes à comunidade educativa, de modo a conseguir dar uma especial atenção a todas as crianças que passam por estes momentos, transmitindo-lhes assim, uma visão positiva e tranquila deste longo processo.

Neste sentido, delineámos os objetivos que orientaram a elaboração deste documento, tendo sido transversais à prática educativa e à vertente de investigação:

- Observar os diferentes contextos educativos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a compreender as dinâmicas presentes ao longo de toda a prática pedagógica;
- Planear sequências didáticas que garantam aprendizagens significativas por parte das crianças e se integrem nos seus interesses e necessidades;
- Caracterizar as intervenções pedagógicas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Promover estratégias pedagógicas de transição, coerentes e continuadas, junto das crianças e dos alunos em ambos contextos educativos;
- Analisar criticamente as intervenções pedagógicas nos dois contextos educativos;
- Compreender o modo como educadores e professores perspetivam o processo de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB;
- Identificar as conceções de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente às estratégias de transição utilizadas para facilitar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico;

- Analisar a perspectiva das crianças da EPE e do 1.º CEB acerca da transição entre níveis educativos;
- Detetar as principais dificuldades no processo de transição.

No que toca à estrutura deste relatório, o mesmo encontra-se subdividido em cinco capítulos distintos.

O primeiro capítulo, intitulado *A Formação Profissional e o Enquadramento Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, apresenta determinados aspetos relacionados com o enquadramento normativo-curricular e teórico dos dois níveis educativos, a formação dos profissionais de Educação e o respetivo perfil que cada um deve seguir. Além do mais, também são abordados os documentos curriculares norteadores destes dois níveis educativos, no que tange à sua organização e aos principais fundamentos que devem orientar a prática docente. O segundo capítulo, *Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, apresenta e reflete questões referentes ao processo de transição educativa, sustentada por informações que constam dos documentos orientadores das práticas pedagógicas, bem como pela literatura da especialidade. O terceiro capítulo designado por *Contextos e Dinâmicas em Contexto de Estágio Pedagógico* engloba, essencialmente, a caracterização dos contextos de Estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O quarto capítulo, *Dinâmicas de Intervenção Pedagógica em Estágio Pedagógico* apresenta e analisa os dados referentes à intervenção pedagógica implementada em ambos os contextos. O quinto capítulo, *Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso* é o capítulo no qual damos a conhecer o nosso trabalho de investigação sobre o processo de transição e as respetivas aproximações educativas entre ciclos, destacando, essencialmente os procedimentos metodológicos adotados, os objetivos e os respetivos resultados obtidos. Para além disso, apresentaremos as conclusões do estudo empírico inerente à temática do relatório. Numa fase mais adiantada, redigimos algumas considerações finais de todo o trabalho desenvolvido. Assim sendo, refletimos sobre o nosso percurso pedagógico, a fim de entendermos se os objetivos inicialmente propostos foram ou não alcançados e, partilhamos algumas limitações e dificuldades sentidas, bem como as principais potencialidades deste estudo.

Por último e, não menos importante, o presente relatório apresenta ainda as referências bibliográficas, os anexos e apêndices no final do documento, com a principal finalidade de documentar e complementar todo o trabalho desenvolvido.

A Formação Profissional e o Enquadramento Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Constituindo-se este trabalho como um relatório referente aos dois estágios pedagógicos realizados, respetivamente na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), é imprescindível compreender o perfil dos profissionais que trabalham nestes níveis de ensino, assim como o processo formativo a que se encontram sujeitos. Assim sendo, neste capítulo explanamos determinados aspetos inerentes ao enquadramento normativo-curricular e teórico dos dois níveis educativos supramencionados neste Relatório de Estágio.

Neste sentido, e em primeiro lugar, abordaremos a formação do educador de infância e do professor do ensino básico, enfatizando o perfil que estes intervenientes devem desenvolver, para, posteriormente, apresentar os documentos curriculares orientadores destes dois níveis educativos, no que respeita à sua organização e os respetivos fundamentos que devem orientar a prática docente.

1.1. Perfil e Formação dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na atualidade, a Educação constitui uma das grandes preocupações na nossa sociedade, sendo atribuído à escola um grande sentido de responsabilidade na formação das crianças. Para tal, impõe-se aos docentes que sejam competentes, de modo a dar respostas às questões que vão surgindo com a constante mudança e evolução das sociedades.

Neste sentido, de acordo com a perspetiva de Roldão (2005), ensinar não é, de todo, uma tarefa simples, sendo que, por palavras suas,

uma sala de aula é um espaço de contínuas interações entre o professor e o grupo de alunos. O professor está permanentemente a relacionar-se com os alunos e é hoje genericamente aceite que da qualidade dessa relação dependerá em boa parte o fluxo do trabalho quer dos alunos quer do professor (p. 48).

Além de mais, “numa escola em permanente mutação que sofre constantes influências de culturas e ideologias diversas, a principal dificuldade que se confronta, actualmente, o professor é a de saber que valores promover” (Santos, 2007, p. 18).

Assim sendo, a prática do docente deve ser pensada, uma vez que o professor representa uma referência para os alunos, complementando a educação dada pela família. Neste contexto, o professor necessita de intercalar, equitativamente, os valores e os conhecimentos que transmite. Segundo Cunha (1996, pp. 110-111, citado por Rego, 2014), “(...) todos os professores devem promover a formação pessoal e social dos alunos nas suas disciplinas respetivas” (p. 59).

Em conformidade com a autora supracitada, “[é] evidente que o professor não deve impor seus próprios valores, mas deve apresentar os seus princípios em que acredita, solicitando aos alunos que escolham de forma autónoma os seus próprios valores” (2014, p. 35).

Mais se acrescenta que Rego (2014) se debruça e reflete, conscientemente em relação à prática docente, salientando que,

[a] profissão docente é um dos ofícios mais importantes que deve ser realizado com toda a dedicação, trabalho e com um sentimento de esperança para a construção de uma sociedade melhor, apoiada em conhecimentos e valores. O professor deve formar, orientar e educar os alunos para que estes se tornem cidadãos independentes e responsáveis pelos seus próprios atos e da própria vida pessoal. Assim, o professor tem a importante tarefa de formar as novas gerações, construir presentes e futuros (p. 58).

Resumidamente, o professor deve assim, dedicar-se de alma e coração à sua profissão, tendo a plena consciência de que irá formar os elementos futuros da sociedade.

Nesta perspetiva, o docente deve, portanto, direccionar a sua prática pedagógica, no sentido de formar os alunos, no que diz respeito à personalidade, sensibilidade e carácter, à transmissão de valores e conhecimentos, desenvolvendo o educando de forma integral na sociedade em que se insere. Para isso, o professor requer de uma atualização frequente, realizando formações e interagindo com a comunidade que o envolve, procurando, cada vez mais, melhorar a qualidade de ensino nas escolas.

Posto isto, torna-se pertinente refletir acerca da formação de professores, visto que esta vertente tem sido alvo de grande interesse por parte de muitos investigadores ligados ao ramo da Educação.

Em concordância com o pensamento de Nóvoa (1991),

[a] formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos académicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos «aplicados» (p. 24).

Assim sendo, e metaforicamente falando, a formação de professores é como um comboio que vai e vem, avança e recua. Segundo Hargreaves (1991, citado por Nóvoa, 1991), “(...) a formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua” (p. 24).

Complementarmente à bibliografia da especialidade consultada e respetivos autores anteriormente referenciados, a formação de professores tem de ser considerada como um processo contínuo. Como reconhece Veiga (2009, citado por Santos, 2012), a formação de professores consiste num processo multifacetado, ou seja, tem início e nunca tem fim. “A formação do professor é uma ação contínua, progressiva e contextualizada em perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinham à inclusão social, preparando os professores para uma atuação de situações de incertezas e de mudanças” (p. 41). Considerando que esta formação tem início e nunca tem fim, destacamos dois tipos de formação, designadamente, a formação inicial e a formação contínua.

Em relação à formação inicial, podemos afirmar que a profissão docente apresenta determinadas especificidades que provêm de contextos educativos nacionais e internacionais. Com isto, na ótica de Formosinho (2009), é de salientar que esta formação não é completa, no sentido em que o professor aprende mais ao passar pela prática profissional.

Complementando a perspetiva do autor supramencionado, de acordo com Perrenoud (1993) “a formação inicial apresenta-se como o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira”. Mais concretamente, perspetivando o pensamento de Damião (1997), esta formação diz respeito “(...) à preparação que pretende desenvolver competências básicas para o desempenho da função docente” (p. 108).

Para além disso, admitindo precedentemente que a formação de educadores e professores consiste num processo constante e inacabado, Pacheco (1995) apresenta-nos o itinerário da formação inicial de professores, que será esquematizado na figura seguinte (figura 1):



Figura 1 - Etapas da Formação inicial de professores (Adaptado de Pacheco, 1995)

Assim sendo, de acordo com o autor supracitado (1995), o processo de formação inicial de um professor e/ou educador é constituído por cinco etapas principais, sendo estas: *Aluno*, *Aluno-Futuro Professor*, *Estagiário*, *Professor Principiante* e, por último, *Professor com experiência*.

A primeira etapa designa-se de *Aluno*, na qual o novo professor, ou seja, o aluno entra na sala de aula, não como uma tábua rasa, mas como um detentor de conhecimentos e experiências. O tempo efetivo que o aluno passa na escola e as respetivas relações didático-pedagógicas que vai estabelecendo, influenciam-no quando este se torna professor.

A etapa subsequente, denominada por *Aluno-Futuro Professor*, consiste naquela em que o aluno “passa para uma situação formativa, vivendo sob a influência de uma instituição de formação que lhe proporciona o curriculum oficial para se tornar professor” (p. 45). Neste seguimento, a relação do aluno-futuro professor é imprescindível, na medida em que concede ao primeiro adquirir as primeiras conceções e perspetivas de ensino organizadas e veiculadas pelos segundos.

Na terceira fase, o *Estagiário* assume-se predominantemente como professor, contudo apresenta um estatuto ambíguo, que o coloca numa situação complexa e provisória, ou seja, é simultaneamente aluno da instituição de formação e professor, com as suas responsabilidades, direitos e deveres inerentes ao desempenho da profissão que exerce, sob supervisão.

Segue-se a etapa do *Professor Principiante*, sendo aquele que, de acordo com Pacheco (1995), “se libertou das influências dos orientadores, sem se submeter a alguém pois é o único ator, além dos alunos, na sala de aula” (p. 49).

Por último, e não menos importante, a fase do *Professor com experiência* consiste no “último percurso que o professor conhece na sua aprendizagem profissional e aquele que perdura por mais tempo” (p. 50).

Deste modo, a formação inicial consiste numa etapa fundamental, sendo que é ela que propicia aos futuros educadores e professores “a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função” (alínea a, artigo 33.º, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Para além desta formação inicial, e ao longo do percurso profissional, torna-se fundamental que os profissionais educativos, ou seja, educadores e professores se atualizem e estudem continuamente, uma vez que a rápida evolução da sociedade assim o exige. Tal como nos é enunciado por Delors (1996), “atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida” (p. 161), necessitando assim, de se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e estratégias de ensino, ao longo de toda a vida. Por conseguinte, debruçar-nos-emos sobre a formação contínua, que não deve ser de todo desvalorizada nem menosprezada, pois consiste num processo fundamental para a vida destes profissionais, propiciando diversos momentos que irão permitir reequacionar formações anteriores.

Segundo Casanova (2015), a formação contínua aparece como “o meio de aquisição de conhecimentos e de capacidades para agir no contexto educativo, visando o seu desenvolvimento profissional e organizacional” (p. 1). Para Day (2001, p. 131), esta formação consiste num “(...) acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola (...)”. Portanto, esta é uma prática recente e articula-se com o quotidiano do docente, ou seja, o professor, para combater possíveis limitações e dificuldades no seu processo de lecionação, pode e deve participar em formações, nas mais diversas áreas, enriquecendo o seu conhecimento e as suas práticas. Estas formações, desenvolvidas pela escola ou por entidades exteriores a esta, promovem a adesão à mudança, fazendo com que os docentes ganhem uma visão ampla no que diz respeito a todas as opções que podem escolher. Assim, o professor torna-se um prático-reflexivo sobre as suas ações no processo educativo, desenvolvendo-se profissionalmente e, melhorando a aprendizagem dos seus alunos (Formosinho, 2009; Fonseca, 2011).

Resumidamente, a formação de professores, inicial e contínua, revela grande importância para as práticas profissionais e para a sua evolução/formação pessoal.

Pode dizer-se que, de acordo com Perrenoud (1993, p. 161),

[q]uem reflecta sobre a formação de professores vê-se, assim, convidado não só a formar profissionais qualificados, mas também *a trabalhar para a mudança global e por vezes radical do sistema educativo*. Formar professores significa então trabalhar para criar *uma outra escola!* (...)

Neste sentido e, em concordância com Fonseca (2011, p. 202), o professor deve ter durante a sua carreira profissional uma “formação ao longo da vida (*life long learning*)”, ou seja, uma aprendizagem permanente ao longo da sua vida profissional.

Para além de todos os autores e investigadores referenciados ao longo deste primeiro capítulo, a formação do docente também, deve considerar o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, descritos no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, são constituídos por três dimensões, nomeadamente: o perfil do profissional, a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Anexo n.º 1 ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) clarifica que o educador é o principal responsável por conceber e desenvolver o respetivo currículo segundo as três dimensões referentes à prática profissional, sendo elas: a planificação, a organização e a avaliação do ambiente educativo. Estas dimensões concretizam-se nas atividades e projetos curriculares realizados com o objetivo de providenciar aprendizagens integradas. (Ponto II, n.º 1 do Anexo I ao Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Já, no que diz respeito ao perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo (Ponto II, n.º 1 do Anexo II ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), espera-se que o professor desenvolva “o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

No que toca à dimensão da integração do currículo, recomenda-se que o educador de infância mobilize “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento

do mundo” (Ponto III, n.º 1, do Anexo I ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), e, ao professor do 1.º Ciclo, que desenvolva a “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (ponto III, n.º 1 do Anexo II ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Nesta sequência, espera-se que o educador/professor desenvolva a sua prática profissional com rigor científico, metodológico e ético, tendo em consideração os contextos curriculares, educativos e sociológicos, e assuma uma postura analítica e reflexiva quanto à sua prática, ficando evidente o carácter abrangente e complexo do perfil profissional docente. Assim sendo, Formosinho (2009) defende que o professor é

“(…) uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e o individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e o controlador, o catalisador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender (pp. 50-51).

Em suma, concluímos que os papéis e as funções dos professores não passam, apenas pela transmissão de conteúdos, apresentando um perfil deveras complexo e amplo. Após a análise de tópicos referentes à docência e à formação dos professores, interessa, neste momento referenciar determinadas particularidades relativamente ao enquadramento curricular da EPE e do 1.º CEB.

1.2. Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

Considerando o processo de formação nestes dois contextos educativos claramente distintos, torna-se essencial compreender as especificidades de cada um dos universos educativos onde foram desenvolvidos os Estágios Pedagógicos, isto é, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como os respetivos objetivos para cada um desses níveis de ensino. Para além disso, também serão explorados os documentos orientadores da prática do educador e do professor do 1.º ciclo, que serviram como ponto de referência para toda a nossa ação educativa.

1.2.1. Enquadramento curricular da Educação Pré-Escolar

Em conformidade com a UNESCO (2007), considerando a infância um período de grande importância ao nível do desenvolvimento intelectual da criança, a educação de infância constitui-se como “the foundation for later Learning (...) improves performance in the first years of primary school (...), reducing poverty and improving education and health goals” (p. 17).

Neste sentido, na linha de pensamento de Formosinho (1997, citado por Cruz, 2008), a Educação Pré-Escolar consiste num “... serviço de apoio às crianças e às famílias, é um serviço educativo com uma indispensável componente social e desempenha no nosso sistema educativo a primeira etapa da Educação Básica” (p. 43).

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), reforça-se que a EPE é precisamente, “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Esta etapa destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória, sendo a frequência na EPE facultativa.

Considerando então a EPE como a primeira etapa da Educação Básica, a citada Lei consagrou os seguintes os seguintes objetivos pedagógicos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Sucintamente, o princípio geral e os respetivos objetivos supramencionados nesta Lei-quadro aludem para que o Educador olhe para a criança tendo em linha de conta os seus conhecimentos e competências e que desenvolva práticas pedagógicas potenciadoras de múltiplas aprendizagens, permitindo a igualdade de oportunidades para todos os envolvidos, mais concretamente as crianças.

Sendo a Educação Pré-Escolar “... a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5), ao frequentar este nível de ensino, a criança entra em contacto com a escola pela primeira vez. Nesta primeira abordagem, a criança fica a conhecer a nova instituição, as pessoas e as respetivas funções, as regras que tem de cumprir e as rotinas (entrada, acolhimento, lanche, recreio, almoço e saída).

Relativamente a este propósito, segundo o ponto de vista de Benavente (1999), “(...) são as primeiras experiências escolares que revelam a cada um o seu lugar no «mérito» e que são, para muitas crianças, a primeira experiência de socialização exterior ao círculo familiar e social restrito” (p. 110).

Para além disso, a Educação Pré-Escolar deverá ainda encarar a criança como sujeito do seu próprio processo educativo e permitir que ela “(...) construa o seu próprio conhecimento de uma forma lúdica, de acordo com o seu desenvolvimento, recorrendo-se a estratégias e materiais didáticos, a situações concretas e palpáveis do dia-a-dia” (Bravo, 2010, p. 36). Assim, o Educador deve estabelecer as condições essenciais para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, no sentido em que promove a sua autoconfiança, desenvolvendo determinadas competências que permitam a cada criança reconhecer as suas principais responsabilidades e progressos ao longo do seu percurso escolar.

Posto isto, a Educação Pré-Escolar não deverá ser encarada, somente, como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim como uma etapa essencial ao longo

da vida, com o intuito de a criança ter as condições necessárias para atingir a etapa seguinte do seu processo escolar, isto é, o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta abrangência, foram criados, a nível regional e nacional, um conjunto de documentos orientadores que servem de quadros de referência para o educador de infância, com a principal intenção de propiciar uma educação de qualidade. Assim sendo, referenciamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al., 2016) e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011).

Em relação às OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), sendo um documento que se baseia no conjunto de princípios gerais e objetivos pedagógicos definidos pela supracitada Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a sua principal finalidade centra-se em apoiar o educador de infância na construção e na gestão do currículo no jardim de infância, competindo essa responsabilidade a cada educador/a, com a colaboração da equipa educativa do estabelecimento educativo e/ou agrupamento de escolas.

Neste contexto, este documento constitui uma referência universal para todos os Educadores portugueses, sendo que o principal objetivo passa por orientar as suas práticas e o respetivo desenvolvimento do currículo, havendo, todavia, liberdade para a tomada de decisão e para a possibilidade de o próprio educador selecionar, implementar e fundamentar as suas opções educativas. Tal como assinalam as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), estas “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo” (p. 13), que terá de ser ajustado tendo em conta o contexto social, as características das crianças e dos seus familiares e a evolução do processo de aprendizagem de cada criança e do grupo em si.

Este documento norteador da ação pedagógica do Educador encontra-se subdividido em três grandes secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições, sendo esta última particularmente relevante para a temática do presente relatório de estágio. A primeira secção deste documento, referente ao Enquadramento Geral, apresenta três tópicos essenciais que devem ser tidos em conta na prática docente destinada à Educação Pré-Escolar, tais como: os fundamentos e princípios que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e em jardim de infância; a intencionalidade educativa (em construir e gerir o currículo), que assenta na ação do educador e que implica uma reflexão acerca das finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e do modo como se encontra organizada toda a sua ação; e, por último, a organização do ambiente educativo, sendo

este o principal facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesta primeira secção cabe destacar, em particular, os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, que “traduzem uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, destacando-se a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Assim, a educação de infância, em Portugal, deve conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo, exigir respostas para todas as crianças e promover a construção articulada do saber.

Ao longo das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), são, ainda, apresentadas as Áreas de Conteúdo, “que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (p. 31), que deverão ser intencional e pedagogicamente pensadas pelo educador com vista à promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo elas: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo.

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, esta é vista como uma área transversal, na medida em que todas as vertentes curriculares deverão contribuir para promover nas crianças atitudes e valores para torná-las cidadãs conscientes, solidárias e capazes de resolver problemas do dia-a-dia.

A Área de Expressão e Comunicação é considerada uma área básica de conteúdos, uma vez que “... incide sobre aspetos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 43). Esta área contempla quatro domínios: a Educação Artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança), a Educação Física, a Matemática e a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

No que se refere à Área do Conhecimento do Mundo, esta engloba o alargamento de saberes básicos fundamentais à vida social que decorrem de experiências propiciadas pelos contextos familiar e de Educação Pré-Escolar, isto é, que se relacionam com o seu meio próximo. Além do mais, ainda dentro desta área, cabe ao Educador sensibilizar as crianças para as ciências, partindo dos seus interesses e estimulando a sua curiosidade e desejo de saber mais (Chambel, 2015). Assim sendo, o Educador deve ter a capacidade de ouvir a criança, observá-la a agir e acompanhá-la nas suas pesquisas, promovendo o desenvolvimento das suas aptidões e ajudando-a a construir e desenvolver o seu espírito científico.

A última secção versa sobre a Continuidade Educativa e Transições, salientando a importância do desenvolvimento das potencialidades de cada criança no Pré-Escolar para que esta obtenha sucesso na transição para o 1.º CEB, perspectivando assim a continuidade das aprendizagens que já concretizou. Sobre esta temática debruçar-nos-emos mais aprofundadamente adiante.

Em relação ao Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, interessa, primeiramente, enfatizar o seu contributo com a abordagem curricular estruturada e organizada por determinadas competências-chave, viabilizando a progressão e articulação das diferentes aprendizagens. Conforme sublinham Alonso et al. (2011),

[s]endo a educação pré-escolar considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e tendo em conta os estudos que demonstram a importância da frequência desta etapa no percurso educativo dos alunos, importa encontrar estruturas curriculares articuladas, que facilitem a progressão das aprendizagens e que, iniciando-se na educação pré-escolar, tenham continuidade nos ciclos seguintes (p. 14).

Além disso, a utilização deste referencial destinado à EPE desenvolve-se de acordo com os fundamentos em que assentam as OCEPE, tendo em linha de conta a abordagem das principais competências-chave. Ainda, é de salientar que este documento norteador recomenda a abordagem de vários temas transversais na perspectiva de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável, valorizando a Açorianidade e desenvolvidos, especialmente, a partir da metodologia de projeto.

1.2.2. Enquadramento curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo Silva (2002, citado por Chambel, 2015), as alterações incorporadas no sistema educativo, mais concretamente a extensão da escolaridade obrigatória, provocaram uma mudança na situação do Ensino Primário que, desde então passou a designar-se 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, Silva (2002) reforça a ideia de que “... com a integração no Ensino Básico, o 1.º Ciclo deixou de ser meramente conhecido como um grau de ensino com características próprias, para ser englobado nas orientações que se aplicam a toda a escolaridade obrigatória” (p. 17).

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, este corresponde à segunda etapa da Educação Básica, sendo um nível educativo que pretende dar continuidade ao nível anterior, ou seja, à Educação Pré-Escolar. De acordo com o artigo 6.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), o ensino básico possui um carácter universal, obrigatório e gratuito, tendo a duração de nove anos. Além do mais, o ensino básico compreende três ciclos: o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclo, sendo o 1.º constituído por quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos (artigo 8.º da LBSE).

Para Pires et al (1989, citados por Araújo, 2013), a educação básica “(...) constitui um tipo de escolaridade que é entendida como a base de toda a escolaridade, como o suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem” (p. 11).

Considerando os propósitos expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo, foram definidos uma panóplia de objetivos, explanados no documento emitido pelo Ministério da Educação (ME) em 2012, intitulado por *Currículo Nacional*, sendo assim um documento orientador das práticas dos docentes. Mais se acrescenta que, em consonância com o ME (2012), este programa procura que o “desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (p. 23).

Este documento norteador do trabalho a desenvolver no 1.º CEB encontra-se subdividido por áreas curriculares, acompanhadas, cada uma destas, por um conjunto diversificado de objetivos. Porém, estas áreas estão separadas em três categorias distintas, tais como: as áreas disciplinares de frequência obrigatória, as áreas não disciplinares e a disciplina de frequência facultativa. Assim sendo, a primeira categoria é constituída pelas seguintes áreas: *Língua Portuguesa*, *Matemática*, *Estudo do Meio* e as *Expressões Artísticas (Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Plástica)* e a *Expressão e Educação Físico-Motora*. Já, na segunda categoria, temos as áreas curriculares que se inserem na *Formação Pessoal e Social: a Área de Projeto*, o *Estudo Acompanhado* e a *Educação para a Cidadania*. Por fim, no que diz respeito à terceira e última categoria, encontra-se inserida a *Educação Moral e Religiosa*.

A área de *Língua Portuguesa* organiza-se em três blocos, nomeadamente: a comunicação oral, a comunicação escrita e o funcionamento da língua. Estes blocos consistem essencialmente na análise e reflexão sobre a língua portuguesa, apresentando

como principais objetivos: exprimir-se oralmente, com progressiva autonomia e clareza; comunicar oralmente; produzir textos escritos; aperfeiçoar a competência de escrita, entre outros.

A vertente da *Matemática* encontra-se organizada em três grandes domínios, sendo estes: Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM) e Organização e Tratamento de Dados (OTD). Com estes domínios é pretendido que os alunos desenvolvam diferentes estratégias de resolução de problemas, explorem, construam e transformem modelos geométricos, façam e utilizem estimativas em situações de cálculo ou medição, efetuam medições, de modo a utilizar os instrumentos adequados para cada tarefa específica.

A área de *Estudo do Meio* inclui seis blocos, nomeadamente: À Descoberta de si mesmo, À Descoberta dos Outros e das Instituições, À Descoberta do Ambiente Natural, À Descoberta das Inter-Relações entre espaços, À Descoberta dos Materiais e Objetos e À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade.

A área da *Expressão e Educação Físico-Motora* encontra-se organizada em torno de oito blocos de desenvolvimento, tais como: Perícias e Manipulações, Deslocamentos e Equilíbrios, Ginástica, Jogos, Patinagem, Atividades rítmicas e expressivas, Dança, Percursos na Natureza e Natação (nível introdutório, nível elementar e nível avançado), sendo este último um programa opcional.

A *Expressão e Educação Musical* foca essencialmente a realização de jogos de exploração (voz, corpo e instrumentos) e a experimentação, desenvolvimento e criação musical (desenvolvimento auditivo, expressão e criação musical e representação do som). A *Expressão e Educação Dramática* remete para a realização de jogos de exploração (corpo, voz, espaço e objetos) e jogos dramáticos (linguagem não verbal, linguagem verbal e gestual). A *Expressão e Educação Plástica* organiza-se à volta da descoberta e organização progressiva de volumes (modelagem e escultura e construções), da descoberta e organização progressiva de superfícies (desenho e pintura) e da exploração de técnicas diversas de expressão (recorte, colagem, dobragem, impressão, tecelagem e costura, fotografia, transparências, meios audiovisuais e cartazes).

A nível regional, mais concretamente, na Região Autónoma dos Açores, existe ainda outro documento curricular que norteia a prática dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico na Região, que se denomina *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região dos Açores* (Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto). Este referencial apresenta múltiplas orientações para o desenvolvimento

das várias competências para a formação dos alunos que frequentam o sistema educativo regional ao longo da Educação Básica.

Neste contexto, este documento consiste num “(...) conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (Ministério da Educação, 2011, p. 4).

Assim sendo, este documento tenciona:

1. Promover, essencialmente, as aprendizagens prescritas pelo currículo nacional;
2. Facilitar, sempre que possível, a realização dessas aprendizagens de forma adaptada à realidade regional, tornando-as significativas;
3. Enquadrar, na sua totalidade, as decisões de política curricular tomadas na Região Autónoma dos Açores, designadamente as que dizem respeito ao elenco de áreas curriculares e disciplinas, e respetivas cargas horárias e regimes de docência.

(Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto).

Em síntese

Neste primeiro capítulo definimos os perfis profissionais dos Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB, salientando a importância da sua formação. Para além disso, abordámos os principais documentos orientadores auxiliares da prática educativa docente, quer na EPE, quer no 1.º CEB, com o intuito de explorar a sua organização. Neste contexto, no capítulo subsequente, aprofundaremos a temática deste relatório de estágio, sustentada não apenas pelas informações dos vários documentos orientadores das práticas pedagógicas como também pela literatura da especialidade.

Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo apresenta como principal objetivo aprofundar a temática deste Relatório de Estágio, sustentada por informações que constam dos documentos norteadores das práticas pedagógicas, bem como pela literatura da especialidade.

Assim sendo, numa primeira abordagem, apresentaremos a problemática da transição, evidenciando o seu impacto no percurso escolar e pessoal das crianças. Numa fase subsequente, destacaremos as estratégias pedagógicas facilitadoras da transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB, a perspetiva deste processo na ótica dos principais intervenientes e, por último, a relação entre estes dois ciclos educativos.

2.1. A Problemática da Transição

Todo o ser humano atravessa por diversas transições ao longo da vida, mais concretamente: a entrada na creche, a entrada no Jardim de Infância, a entrada no 1.º CEB, a entrada para a faculdade, a finalização dos estudos, o 1.º emprego, entre muitas outras.

De acordo com o Dicionário Etimológico (Machado, 1987, p. 325), o vocábulo transição classifica-se como um substantivo que deriva do latim *transitiōne*, que significa «acto de passar, passagem». Em concordância, o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea define transição como uma “passagem de um local, estado, sentimento, assunto..., para outro; fase ou período intermédio numa evolução ou processo evolutivo” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 3611).

Segundo Sim-Sim (2010), “a transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos” (p. 111). Vasconcelos (2007) admite que as transições “lembram ritmos de passagem, tempo de passagem ou o atravessar de fronteiras” (p. 44), conceito que é reforçado por Roldão (2008), quando assinala que a transição pode ser entendida “como uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição (...) (p. 108). As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) asseguram que “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). Já, Sim-Sim (2010) salienta que “a transição implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas” (p. 111).

Para Gimeno (2007), a transição consiste num momento e numa experiência de viver a descontinuidade dentro da pluralidade, variedade e polivalência do mundo social e cultural em que vivemos.

Segundo este mesmo autor, existem dois tipos de transições: as sincrónicas e as diacrónicas. As transições sincrónicas representam a mudança de um ambiente para outro, que ocorrem da participação em vários ambientes em simultâneo – ou seja, a passagem entre ambientes diferentes, mas com a possibilidade de poder voltar atrás. Contrariamente, as transições diacrónicas são compreendidas como um momento de passagem, sem a possibilidade de qualquer tipo de retorno.

Para além disso, este tipo de transição consiste num processo de desenvolvimento, onde as mudanças são constantes e variam consoante o crescimento das crianças dependendo, sobretudo, dos seus grupos de pares, famílias, professores, escolas ou até mesmo da comunidade onde interagem (Castro, Ezquerria & Argos, 2012). Neste caso concreto, o início da escolaridade obrigatória caracteriza-se como sendo uma das fases mais importantes que ocorre na infância, sendo, portanto, uma transição diacrónica.

Após uma recolha exaustiva e seletiva de investigação realizada nesta área de estudo, constata-se que existe uma panóplia de investigações, quer a nível nacional, quer internacional, que nos dão conta da importância das transições na vida da criança, do jovem ou até mesmo do adulto (Petriwskyj, Thorpe & Taylor, 2005, citados por Vasconcelos, 2007).

De acordo com Wustmann (2004, citado por Niesel & Griebel, 2005), as transições, num cenário de superação, foram classificadas como fases de maior vulnerabilidade. Na vida adulta, são, por exemplo: o casamento, o nascimento do primeiro filho, o começar a trabalhar depois da escola ou do divórcio, entre outras. Por outro lado, na vida de uma criança, as transições podem ser o nascimento de um irmão, a separação dos pais, a puberdade e, por último, mas não menos importante, passagens e transições para instituições educacionais, sendo estas mais relevantes (Niesel & Griebel, 2005).

Assim, em termos educativos, importa realçar que as transições entre ciclos de ensino constituem uma temática que tem sido abordada por inúmeros investigadores,

cativando assim o seu interesse e atenção, a par de uma crescente importância no âmbito da investigação educacional.

Na mesma linha de pensamento, Formosinho, Machado e Passos (2016) afirmam que a maioria dos estudos se centra essencialmente na importante transição entre o jardim de infância e o primeiro ciclo do ensino básico e, ainda que menos, entre a casa/família e o centro de educação de infância – as ditas transições verticais ou diacrónicas, como referimos acima. Porém, atualmente começa-se, por parte dos investigadores, a prestar mais atenção, às transições horizontais ou diacrónicas, que consistem naquelas que ocorrem dentro do mesmo contexto educativo, ou seja, entre diferentes salas e diferentes valências do mesmo ciclo educativo (p. 36).

Ao longo da vida, o percurso das crianças a nível escolar vai estar marcado por várias transições. Numa fase inicial, acontece a transição entre o contexto familiar e o contexto escolar, ou seja, entre a casa e a creche e/ou jardim de infância; e, numa fase posterior, a passagem do jardim de infância para o ensino obrigatório, isto é, 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todos estes processos de transição fazem, naturalmente, parte da vida das crianças. Como as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) alegam,

[h]á transições que fazem parte da nossa vida quotidiana e as crianças que frequentam uma instituição educativa experienciam diariamente, pelo menos, a transição do ambiente familiar para o contexto da organização educativa (...), mas também outras, como a transição para a Animação e Apoio à Família. Estas são designadas “transições horizontais. Mas há outras transições, socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos, ditas verticais, em que a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo (p. 97).

Na realidade, em concordância com a perspetiva de Abrantes (2005), “as transições entre ciclos de ensino são momentos marcantes na vida social dos alunos, pais, educadores e professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos” (p. 25).

Neste contexto, os processos de transição educativa são constituídos, desde cedo, por um conjunto diversificado de situações que levam a grandes anseios, preocupações e expectativas para todos os intervenientes da ação educativa, ou seja, as crianças, os educadores, os professores e os pais/encarregados de educação. Esta ideia é reforçada pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, onde se lê que estas

transições preocupam alguns dos agentes educativos, nomeadamente, os docentes e os pais/encarregados de educação, uma vez que estes lidam, diariamente, com as crianças. Consequentemente, são estes os agentes educativos que terão de lidar com todas as situações que as crianças poderão enfrentar, não só ao longo de todo o processo de transição, como também ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Este tipo de mudança pode surgir entre diferentes salas e diferentes valências dentro do mesmo contexto educativo, mas é entre o término da Educação Pré-Escolar e a entrada na escolaridade obrigatória, aquela que mais inquieta toda a comunidade educativa, procurando lidar com o novo acontecimento, de modo a dar uma especial atenção à criança neste momento importante da sua vida escolar. Esta inquietação advém do facto de se entender que, quando a criança deixa o jardim de infância, perde um dos seus espaços diários de brincadeira, a sua zona de conforto, as suas rotinas e o seu profissional de referência, isto é, o educador de infância. Em contrapartida, todas estas perdas poderão transformar-se em expectativas e oportunidades que a transição lhe pode garantir (Sim-Sim, 2010). Por outro lado, quando implica, sobretudo, a mudança de escola, a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico pode tornar-se uma exigência muito marcante para qualquer criança, pois é no 1.º ano de escolaridade que os alunos têm de lidar, pela primeira vez, com a imposição de um currículo a cumprir e com um inúmero conjunto de regras, especialmente, comportamentais a seguir.

Neste sentido, a entrada no 1.º CEB constitui uma referência significativa na vida e no desenvolvimento de todas as crianças. O modo como este processo será vivenciado e sentido por elas terá consideráveis impactos em futuras transições. As crianças que transitam para o 1.º CEB encaram o processo como uma passagem para o “mundo dos mais crescidos”, no qual vão aprender “coisas novas” que irão contribuir para o seu crescimento pessoal. Assim, de um modo geral, demonstram um sentimento positivo, porém, em simultâneo, tudo o que é desconhecido nesta nova etapa traz consigo algum desconforto, receio e ansiedade (Castro & Rangel, 2004).

Estes processos de transição podem acarretar alguns riscos e incertezas para as crianças. Porém, segundo Peters (2010), existem condicionantes que podem facilitar este processo, nomeadamente: as características sociofamiliares das crianças, isto é, a escolaridade dos pais e o seu nível socioeconómico; a natureza dos contextos institucionais; a intervenção dos educadores e professores, passando essencialmente pela

partilha de informações com a escola e as respectivas famílias, e por fim, a intervenção dos pais e/ou encarregados de educação das crianças.

De acordo com Vasconcelos (2007), os primeiros estudos internacionais que abordam esta problemática remontam a 1975 e 1977, por iniciativa do Conselho da Europa, cuja principal finalidade passou por alertar a necessidade de organizar a escolaridade, mais concretamente, o último ano da Educação Pré-Escolar e o 1.º ano do Ensino Básico, no sentido de serem criadas pontes e articulações entre ambos os níveis, procurando promover uma maior flexibilidade com vista a facilitar a transição.

Esta necessidade de articulação entre níveis educativos foi considerada na LBSE (1986), onde se lê que a articulação curricular “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” (artigo 8.º). Neste sentido, esta legislação de referência nacional sugere que todos os intervenientes incluídos neste processo conheçam os documentos curriculares referentes à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, e não apenas os documentos do ciclo educativo para o qual a criança transita. Ainda, Vasconcelos (2007), realça a imprescindibilidade de articular o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que os professores e os educadores, deverão primeiramente “conhecer os documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis educativos, que, eles próprios, dão orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa (...)” (p. 45).

A referência expressa nos documentos orientadores de ambos os níveis educativos à relevância de uma transição pautada pela articulação e continuidade, também é assinalada no que diz respeito ao papel do docente no processo. De acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), a função do educador passa por assegurar experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas capacidades e potencialidades, fortalecendo a sua autoestima e autonomia, de modo a criar fatores que sejam favoráveis para que tenha sucesso na etapa subsequente. Por sua vez, segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional (decreto-lei n.º 241/2001), o professor deve providenciar a integração de todas as áreas curriculares e a respetiva articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo do Ensino Básico com as da Educação Pré-Escolar, garantindo assim as condições necessárias para uma transição com sucesso.

Por outro lado, e no que concerne às características do ambiente familiar das crianças, importa destacar que o seu percurso não é igual para todas. Assim, de acordo

com as palavras de Nabuco e Lobo (1997), também nas crianças existem descontinuidades nas suas atitudes e comportamentos.

Por conseguinte, é fundamental reconhecer o percurso de transição das crianças, que pode ser muito diferenciado. Segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) algumas crianças podem ter frequentado o jardim de infância, apenas um ano, “(...) mas outras dois ou três” (p. 100). Todavia, outras poderão ter os 6 anos realizados há alguns meses e outras ainda não os terão completado no momento da transição para o Ensino Básico. Assim, em concordância com o ponto de vista de Vasconcelos (2007), todos estes fatores que dependem do processo de transição devem ser analisados e debatidos em conjunto, entre todos os intervenientes da Educação e da comunidade educativa, mais especificamente, entre professores, educadores, crianças e famílias.

Mas, tal como afirma Roldão (2008), “...transformar as passagens de nível ou grau de ensino em transições com sentido implica que se estruture para as crianças dos 0 aos 12 anos um percurso” (p. 108).

Segundo Bento (2007), o resultado do processo da transição educativa pode causar efeitos negativos em determinados alunos devido à mudança do ambiente escolar e dos contextos. Nesta sequência, torna-se fundamental que profissionais de Educação e pais reflitam sobre este processo, de forma que este não se reflita em efeitos menos positivos nos alunos.

A fim de que o processo de transição da EPE para o 1.º CEB seja bem-sucedido, são necessárias determinadas mudanças em relação às práticas pedagógicas dos docentes, de modo a evitar a rutura entre estes dois níveis de ensino e aperfeiçoar as aprendizagens em ambos os contextos (Rodrigues, 2005).

Em geral, podemos constatar que é preponderante ter em linha de conta que esta passagem transitiva consiste num momento bastante sensível e relevante para as crianças e que poderá, efetivamente, ter alguma influência no seu percurso escolar. A transição entre o contexto familiar e as respostas educativas, particularmente, casa/creche, creche/jardim de infância e do jardim de infância para o 1.º Ciclo deve garantir a apropriação das aprendizagens e ser securizante para a criança e todos os cuidadores envolvidos (Formosinho & Merali, 2016), na procura de melhores estratégias que garantam um percurso suave ou “smooth transition” (Yeboah, 2002), como veremos adiante.

Infelizmente, este processo que se pretende continuado, coerente e fluído, nem sempre acontece da melhor forma. Muitas são as descontinuidades identificadas na

bibliografia da especialidade e que nos alertam para múltiplos aspetos que devem ser ponderados pelos seus intervenientes. Vasconcelos (2015) destaca, por exemplo, as descontinuidades nas atitudes e comportamentos das crianças, nas famílias e nas escolas, desde a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, afirma a autora (2015, p. 9-10) que “podemos considerar que articular implica cuidar das transições tornando-as educativas... incorporando saberes e perspetivas das crianças, dos pais, dos professores e educadores, dos decisores políticos, etc.”. Estas descontinuidades são identificadas ao nível das conceções e práticas de educadores de infância e professores do ensino básico (Cardona, 2014; Fisher, 2011; Santos, 2015), da forma como as crianças encaram estas etapas (Babić, 2017; Cardona, 2014; Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen & Poikkeus, 2017; Tomásio, 2019) e da perspetiva das famílias sobre o processo (Cardona, 2014; Chan, 2012).

2.2. O papel dos principais intervenientes na transição educativa

Este processo de transição é um processo bastante complexo, como vemos, conotado com emoções fortes, que acarreta períodos de expetativas, stress, medos e desafios não somente para as crianças, como também para os que as acompanham de perto nesta passagem, sendo eles: o educador de infância, o professor do 1.º CEB e a família.

Atendendo a um processo de continuidade educativa coerente, articulado e “suave”, como assinala Yeboah (2002), o educador e o professor devem constituir-se como uma parte securizante e fundamental no desenvolvimento do currículo a partir de determinadas estratégias e atividades (Bravo, 2010).

Neste sentido, cabe ao educador “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” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Para além disso, é igualmente função deste interveniente educativo, criar momentos de diálogo e debate acerca deste processo, com os Encarregados de Educação e com os futuros professores do 1.º ano de escolaridade, com o intuito de facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB.

Por sua vez, de acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional (decreto-lei n.º 241/2001), o professor do 1.º CEB deve proporcionar a integração de todas

as vertentes curriculares e a articulação das aprendizagens do 1.º CEB com as da EPE e as do 2.º CEB, o que nos motiva a pensar que, a nível curricular e legal, parecem estar reunidas todas as condições necessárias para uma transição educativa coerente, articulada e gradual.

Refere Vasconcelos (2015), que “a primeira coisa que os professores e educadores deverão fazer é conhecer os documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis educativos que, eles próprios, possam “negociar” quanto à continuidade educativa”, na procura da co-construção de uma “articulação curricular” (pp. 9-10). Esta articulação deverá passar, ainda, pela “articulação do trabalho entre professores dos diferentes níveis educativos e da aconselhável criação de projetos comuns irá contribuir para uma transição harmoniosa” (idem, 2015, p.10).

Assim, também o professor do 1.º CEB deverá ter conhecimento prévio relativamente às atividades concretizadas na EPE, às aprendizagens já realizadas e às competências atingidas até ao momento, podendo e devendo adequar a sua prática educativa às características, necessidades e interesses dos seus alunos, nesta lógica de continuidade educativa (Rodrigues, 2005).

Torna-se, deste modo, indispensável que ambos os profissionais de Educação se relacionem e planifiquem atividades em conjunto, nas quais as crianças de ambos os contextos educativos participem, tendo em vista um processo de transição facilitado e tranquilo.

Como podemos constatar, é consensual na literatura da especialidade que a transição educativa é considerada um momento muito importante para as crianças, para a escola e para as famílias, sendo que, na perspetiva de Abrantes (2008), os Encarregados de Educação são aqueles que manifestam uma maior preocupação em relação à problemática em questão, pois reconhecem determinados riscos na adaptação dos seus educandos, tais como: a uma nova escola (se for o caso de mudança de estabelecimento de ensino), a um novo professor e a alguns colegas desconhecidos. Assinalam Correia e Marques-Pinto (2016) que os pais se preocupam, muito frequentemente, com o funcionamento da escola e com as características e metodologia do professor, considerando estes aspetos como sendo relevantes para o processo de adaptação no primeiro ano do ensino básico, mas os aspetos emocionais também são um fator de preocupação para os pais (Wong, 2015).

Neste enquadramento, em relação aos pais, é essencial a sua participação antes, durante e após este processo, uma vez que o seu contributo pode evitar constrangimentos,

medos e anseios. Assim sendo, é fundamental que os profissionais de Educação solicitem o auxílio dos pais em períodos de transição. Para além disso, importa evidenciar que as famílias constituem uma base essencial para que o processo de transição educativa decorra com a maior das tranquilidades, diminuindo assim, possíveis receios das crianças e valorizando a importância da passagem para a escola dos mais crescidos (Serra, 2004).

Para os pais, os seus contactos com os profissionais de Educação são fundamentais, na medida em que estes intervenientes também costumam revelar algumas dúvidas em relação a este processo. Assim sendo, se este processo for trabalhado e explorado por todos estes intervenientes, a adaptação da criança a uma nova realidade será, certamente, facilitada. Referem Dockett e Perry (2004), que “as transições efetivas têm como base relações de cooperação e colaboração entre todos os envolvidos. O ponto de partida para tais relações é o reconhecimento das diferenças que cada uma traz para a transição e uma vontade de comunicar sobre este processo, a fim de que os objetivos comuns e consistentes possam ser definidos e alcançados” (p. 228).

Já no que diz respeito às crianças, estas são as principais “protagonistas da ação”, que encaram o processo como uma passagem para o “mundo dos mais crescidos, no qual vão aprender “coisas novas” (Vale, 2019), mas, assinala Chan (2012), que as suas expectativas são influenciadas pelos adultos, pais e educadores/professores, remetendo-nos, mais uma vez, para a necessidade de olhar para o processo no seu todo.

Em geral, as crianças demonstram um sentimento positivo e animador face à transição educativa, porém, ao mesmo tempo, o desconhecido traz consigo algum desconforto, stress, receio e ansiedade (Tomásio, 2019; Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen & Poikkeus, 2017). Sob o mesmo ponto de vista, de acordo com o estudo realizado por Formosinho et al. (2016), na cabeça das crianças, transitar significa ser mais crescido e aprender a fazer “coisas” de adulto.

O estudo de Wong (2015) aponta para fatores de stress que são indicados pelas crianças durante a transição para a escola. Os resultados mostram que as crianças geralmente fazem previsões precisas acerca de coisas menos positivas que consideram que podem acontecer durante a transição, tais como incapacidade para satisfazer as expectativas dos professores relativamente à aprendizagem, para agir em conformidade com as regras ou para resolver conflitos. Contudo, também são identificados aspetos positivos, que se revelam facilitadores desta transição na ótica das crianças, em particular, a manutenção da criança no mesmo grupo de amigos (Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen & Poikkeus, 2017).

Em qualquer caso, indica Einarsdottir (2011) que as crianças têm a experiência, os conhecimentos e a capacidade para refletir tanto sobre a sua experiência lúdica, como sobre a transição para o ensino básico, pelo que as suas vozes deveriam ser ouvidas em todo este processo.

Em suma, cabe assim, aos educadores, professores e respetivas instituições articular currículos e estratégias de ação com o propósito de evitar o “choque” da mudança na criança. Para além disso, a articulação do papel dos Encarregados de Educação com o dos educadores, valorizando a criança e as suas perceções sobre o processo, consegue diminuir o impacto que a transição causa na vida das crianças, dando-lhes assim, o maior conforto e segurança possíveis para aceitarem esta nova etapa tão importante na sua vida escolar e pessoal (Nogueira, 2016).

2.3. Estratégias facilitadoras com vista à transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

O início de um novo ciclo deve começar como uma continuação do ciclo anterior, sustentando competências e aprendizagens construídas, com o intuito de preparar melhor a criança para novas exigências. Esta continuidade caracteriza-se por ser sequencial e progressiva, no sentido em que a criança aumenta, teoricamente, todas as visões de si e do mundo que a rodeia.

Como vimos, a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é, para todas as crianças, um período de mudança, nem sempre fácil de se concretizar, implicando, por vezes, uma difícil adaptação ao novo contexto de ensino. Para que, tal como refere Reis-Jorge (2007), esta transição seja relevante e para “(...) tornar este processo um elemento facilitador de adaptação e promotor de desenvolvimento tendo por base o conceito de continuidade” (p. 10), é fundamental perspetivar um conjunto de estratégias de intervenção que possam traduzir-se em boas adaptações das crianças ao espaço escolar em que se encontram inseridas, constituindo-se como um elemento facilitador no que respeita ao desenvolvimento de determinadas aprendizagens e à construção de uma boa relação com os outros. Assim, são identificados por vários autores aspetos processuais e aspetos de intervenção pedagógica que, assumidos pelos diferentes intervenientes, são elementos a ser considerados antes e durante a transição.

Nesta perspetiva, em concordância com a Circular 17/DSCDC/DEPED/2007, o Processo Individual da Criança que acompanha na mudança entre os dois ciclos educativos acima referenciados, assume um especial destaque, na qualidade de elemento facilitador da continuidade educativa, por proporcionar uma visão global da evolução do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Paralelamente, indica que:

[a] planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória. Cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1.º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais (p. 6).

O mesmo documento assinala, ainda, algumas estratégias facilitadoras de articulação, e que devem ser organizadas e realizadas conjuntamente pelo Jardim de Infância e pela Escola do 1º CEB, a saber:

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

Neste seguimento, importa sublinhar que são vários os autores que enumeram estratégias facilitadoras de uma boa articulação entre a EPE e o 1.º CEB (Rodrigues, 2005, Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007; Pedro, 2011; Lopes da Silva et al., 2016), nomeadamente:

- a articulação entre docentes dos diferentes níveis educativos; como indica Cardona (2014, p. 319), é importante “...haver uma maior interação e comunicação entre as profissionais que trabalham no jardim de infância e na escola. Sobressai ainda a necessidade de um maior conhecimento e reconhecimento do trabalho realizado em cada ciclo”;

- a participação dos pais/famílias no processo e nas tomadas de decisão; “ouvir os familiares sobre esta problemática é um aspecto importante a desenvolver em posteriores pesquisas, de forma a uma melhor compreensão da forma como estes participam, e apoiam os processos de transição das crianças entre diferentes ciclos de ensino, nomeadamente entre o jardim de infância e a escola” (Cardona, 2014, p. 319);
- o envolvimento das crianças neste processo, fortalecendo as suas competências, as suas capacidades para participar, tomar decisões e para se relacionar com os outros (Einarsdottir, 2011);
- facilitar a transição a nível organizacional, envolvendo a instituição educativa (Yeboah, 2002);
- a existência de uma organização do ambiente educativo bem estruturado, a nível de tempo e das atividades, no jardim de infância;
- a previsão de momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e no 1.º CEB;
- a organização de visitas guiadas e atividades conjuntas entre as crianças do Jardim de Infância e os alunos do 1.º ano de escolaridade, entre outras; como assinalam Eskelä-Haapanen, et al. (2017), “a antecipação de encontros de aprendizagem positivos enfatiza a construção gradual e pró-ativa das concepções das crianças enquanto aprendizes” (p. 1446).

Todas as estratégias supracitadas possuem como principal finalidade auxiliar os profissionais de Educação, famílias e, sobretudo, as crianças, de modo que haja uma transição eficaz, coerente e progressiva, tendo em conta os níveis de ensino seguintes.

Resumidamente, perspetivando a definição e implementação de este tipo de estratégias, este processo irá consistir num momento sem sobressaltos,

(...) se se estimular a consistência e a continuidade na perseguição de objetivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se todos (profissionais, famílias e crianças) se envolverem em atividades específicas para a transição” (Sim-Sim, 2010, pp. 113-114).

Assim, torna-se imprescindível que os intervenientes educativos, ou seja, os educadores e os professores aproximem estes dois ciclos de ensino, proporcionem

atividades conjuntas e, por fim, preparem os vários momentos do processo de transição (o período que precede, o próprio momento da transição e o respectivo período de adaptação e integração) realizando, em conjunto, o seu acompanhamento (Alves & Vilhena, 2008).

Na ótica de Zabalza, (2004, citado por Cardona, 2014), existe uma multiplicidade de experiências que poderão estabelecer e fortalecer laços e vínculos entre a EPE e o 1.º CEB, mais concretamente:

estabelecer experiências formativas em conjunto, no último período, entre a sala do pré-escolar e o 1.º ano de escolaridade; intercâmbio e trabalho conjunto com os educadores e os professores do 1.º ano de escolaridade; elaboração de projetos e materiais curriculares com base em linhas de ação constantes, desde a creche até aos níveis mais elevados da escolaridade e trabalho coordenado, com reuniões periódicas, entre professores e os encarregados de educação” (p. 13).

Além do mais, de modo a facilitar este processo e de promover o sucesso do futuro escolar das crianças, importa enfrentar determinados desafios, como por exemplo, compreender a continuidade e articulação entre estas duas valências, ouvir as crianças, professores e famílias e formular boas práticas relacionadas com a transição escolar (Argos, Ezquerria & Castro, 2012).

Em síntese

Neste capítulo traçamos a importância da problemática da transição em termos educativos, tendo como ponto de referência a literatura da especialidade e, mais concretamente, investigações realizadas, quer a nível nacional, quer a nível internacional. Para que todo este processo se realize de forma natural e tranquila, são necessárias algumas estratégias pedagógicas facilitadoras da transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB, tais como: articulação entre docentes dos diferentes níveis educativos; momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças; organização de visitas guiadas à escola ou sala do 1.º CEB, entre muitas outras.

Além disso, explanamos a perspectiva e o papel dos vários intervenientes envolvidos neste processo, que assenta, especialmente, no trabalho colaborativo entre todos para uma transição facilitadora e de sucesso.

Contextos e Dinâmicas em Estágio Pedagógico

O presente capítulo aborda os contextos e dinâmicas formativas nos Estágios Pedagógicos I e II, concretizadas no âmbito da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

Após algumas considerações sobre os pressupostos científico-pedagógicos subjacentes aos Estágios Pedagógicos, expomos uma caracterização geral dos contextos em que se desenvolveu a nossa ação, mais concretamente: o meio envolvente, a escola, a sala de atividades/aulas e o grupo/turma. A informação apresentada nestas caracterizações, não somente tem o propósito de contextualizar toda a dinâmica dos contextos educativos de estágio, como também pretende demonstrar, de forma clara, a pertinência das informações recolhidas para a justificação do tema apresentado.

3.1. A Organização metodológica dos Estágios Pedagógicos

O papel substancial da componente prática pedagógica na formação inicial de professores é destacado por Formosinho (2009), afirmando que “a formação prática é a pedra de toque de qualquer formação profissional” (p. 111), por se tratar não somente de um processo formativo, mas sobretudo de uma avaliação de aprendizagens e potencialidades essenciais para o futuro. Nesta linha de pensamento, o Estágio Pedagógico define-se como um marco fundamental no processo de formação inicial de professores pelo simples facto de desenvolver e aprofundar conhecimentos, capacidades e competências em contexto educativo.

Neste enquadramento, o Estágio Pedagógico I (realizado na EPE) e o Estágio Pedagógico II (desenvolvido no 1.º CEB) foram organizados tendo em conta um conjunto de dinâmicas de trabalho, nomeadamente, a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão, que serão caracterizadas adiante no presente capítulo e que se espelham na figura 2.



Figura 1 - Etapas nas práticas educativas no processo de estágio

Em ambos os Estágios Pedagógicos desenvolvidos, a nossa intervenção foi globalmente perspectivada e fundamentada no Projeto Formativo Individual (PFI) – realizado e consentido nos termos do disposto no Decreto Legislativo regional n.º 11/2009/A, de 21 de julho. Assim sendo, o PFI consiste num plano de formação e de intervenção pedagógica idealizado por cada estagiário, cujo principal objetivo se centra, essencialmente, em perspetivar e fundamentar a globalidade da sua ação educativa adequada aos respetivos contextos e articulada, considerando não apenas toda a informação patente nos documentos norteadores da escola, como também as observações concretizadas na sala de atividades/aulas.

De modo a dar resposta e cumprimento aos objetivos previamente definidos para o presente Relatório, os momentos de intervenção pedagógica serão elementos importantes que se verão complementados por uma vertente investigativa acerca da temática da transição educativa, que será apresentada no quinto e último capítulo.

Segundo a perspetiva de Carmo e Ferreira (1998), sendo delimitado o objeto de estudo, há que definir evidentemente que metas pretende alcançar o investigador. Neste sentido, e considerando a problemática do estudo em questão e o respetivo contexto em que este foi desenvolvido, apresentamos, primeiramente, os objetivos intrínsecos à prática pedagógica:

1. Observar os diferentes contextos educativos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a compreender as dinâmicas presentes ao longo de toda a prática pedagógica;
2. Planear sequências didáticas que garantam aprendizagens significativas por parte das crianças e se integrem nos seus interesses e necessidades;

3. Caracterizar as intervenções pedagógicas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
4. Promover estratégias pedagógicas de transição, coerentes e continuadas, junto das crianças e dos alunos em ambos contextos educativos;
5. Analisar criticamente as intervenções pedagógicas nos dois contextos educativos.

Finalmente, e tendo em conta os aspetos éticos da investigação, é de salientar que os nomes das crianças e dos alunos foram omitidos e substituídos por letras, de modo a salvaguardar a identidade e a privacidade destes elementos participativos no trabalho investigativo. Para além dos nomes destes intervenientes, a designação da escola também foi ocultada.

No decorrer de toda a ação educativa, em contexto de ambos os estágios pedagógicos, a vertente de intervenção foi suportada por um conjunto de técnicas e instrumentos essenciais para a recolha e sistematização de dados, que permitiram ir acompanhando o processo acima referido de observação, planificação, avaliação e reflexão, mais concretamente: a observação participante, as produções realizadas pelas crianças, os registos descritivos, como o diário de bordo, a análise documental e a utilização de registos fotográficos e filmagens.

3.1.1. A Observação Participante

Em conformidade com Carmo e Ferreira (1998), observar consiste em “(...) selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 97). Na realidade, é através da observação que podemos recolher informações a respeito das dinâmicas e rotinas do grupo/turma, conhecer as características, potencialidades e necessidades das crianças/alunos, bem como observar a comunidade escolar e o meio envolvente.

Neste caso específico, a observação foi, na sua essência, participante, pois “... requer uma implicação do observador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar. A implicação supõe participar na vida social e partilhar as atividades fundamentais que realizam as pessoas que formam parte de uma comunidade ou de uma instituição” (Gómez, Flores & Jiménez, 1999, p. 165).

Permitindo, em simultâneo, investigar e agir, a observação participante revelou-se uma técnica vantajosa ao facilitar a apreensão dos comportamentos e acontecimentos no próprio momento em que se produzem, a recolha de material relativamente espontâneo e a autenticidade dos dados. Porém, como limitação, este tipo de observação possui, entre outras, a dificuldade por parte do investigador em memorizar todos os comportamentos que ocorrem no campo de observação (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 199). Assim sendo, com o intuito de minimizar esta limitação, foi preponderante a utilização de instrumentos de registo, que serão apresentados, logo de seguida, de modo a ultrapassar esta dificuldade.

Neste caso específico, a observação foi efetivada através de registos descritos e do preenchimento de grelhas, que permitiram registar determinados momentos, situações, contextos e aprendizagens das crianças/alunos e do diário de bordo, através do qual foram realizados registos mais exaustivos das situações pedagógicas que tiveram lugar.

3.1.2. O Diário de Bordo

O diário de bordo consiste num instrumento de recolha de informação que pode ser definido como “um registo reflexivo de experiências – pessoais e profissionais – ao longo de um determinado período de tempo” (Alves, 2004, p. 224).

Este constituiu num dos instrumentos que, no decorrer do EP I e EP II, possibilitou registar, de uma forma mais exaustiva, todos os momentos relevantes inerentes à transição entre ciclos educativos, como também às restantes áreas do currículo, partindo das observações efetuadas. Neste contexto, permitiu registar as situações do contexto real tal como se desenvolveram, pois como reitera Zabalza (2002, p. 50), “nos diários aparece uma visão mais vital, menos rígida e/ou racional daquilo que acontece nas aulas”, onde “o professor expõe-explica-interpreta a sua acção quotidiana na aula ou fora dela” (p. 91).

Este instrumento foi imprescindível ao longo das práticas educativas, uma vez que foram vários os registos realizados sobre os diálogos das crianças acerca, não apenas das perspetivas, conceções e sentimentos em relação à transição da EPE para o 1.º Ciclo, mas também sobre as aprendizagens realizadas nas múltiplas áreas do conhecimento.

Enquanto instrumento que permite registar o que aconteceu e como aconteceu, a informação vertida no Diário de Bordo permitiu a realização da avaliação e reflexão ao longo do percurso, considerando estes dois aspetos como vertentes transversais e essenciais a toda a ação pedagógica. Segundo Serpa (2010) a avaliação “(...) pode ser

utilizada como meio de consciencialização do meio circundante e de desenvolvimento da atitude crítica” (p. 31). Logo, avaliar consiste numa ação imprescindível no Estágio Pedagógico, não somente para conhecer o desempenho do grupo/turma, como também conhecer a eficácia da ação desenvolvida pelo educador/professor.

Esta avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças implicou a observação permanente das ações, mas também das produções das crianças da Educação Pré-Escolar e dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.1.3. As Produções realizadas pelas Crianças

As produções realizadas pelas crianças, no que diz respeito à transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB, abrangem uma panóplia de informações pertinentes que auxiliam o profissional de educação a interpretar o conhecimento da criança, pois estas, para além de sintetizarem as aprendizagens das crianças, também permitem proceder a uma observação mais cuidada, temporalmente mais situada, e conseqüente análise dos resultados que a ação educativa vai conseguindo.

Para além de ser um instrumento de recolha único, também possibilita ao profissional efetuar uma análise dos diferentes tipos de registo das crianças, com a principal finalidade de averiguar, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a evolução ou não das aprendizagens nas diversas áreas curriculares. Assim sendo, estas produções serão ainda mais pertinentes se o profissional proceder a uma análise cuidada dos mesmos, ou seja, a análise é “indispensável quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, in Alves, 2010, p. 49).

Ao longo de ambos os estágios pedagógicos, as produções realizadas pelas crianças foram uma mais-valia para o estagiário, pois permitiram compreender, não só as conceções e perspetivas das crianças acerca da temática do relatório, como também, as aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da lecionação de conteúdos referentes a todas as áreas do currículo.

Importa também salientar que as produções realizadas pelas crianças se basearam essencialmente, em fichas de trabalho, jogos lúdicos, elaboração de textos, entre outras, que foram extremamente úteis para a nossa análise sobre os conhecimentos e aprendizagens das crianças.

3.1.4. Análise documental

Para além da observação participante e dos respetivos registos, foram tidos em consideração, na conceção deste Relatório de Estágio, outros documentos, tais como as planificações e as reflexões efetuadas no âmbito do EP I e EP II. As planificações devem permitir “(...) não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Assim sendo, no decorrer de ambos os estágios pedagógicos, a elaboração das sequências didáticas, estruturadas e desenvolvidas tiveram sempre em linha de conta os dados recolhidos pela observação contínua das crianças/alunos. Desta forma, ponderámos determinados aspetos essenciais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos, nomeadamente, as competências a desenvolver, os conteúdos a abordar, as estratégias a adotar, as atividades a implementar, a gestão do tempo, do espaço e dos materiais utilizados, tendo sempre como referência os contextos (escola, meio) e as crianças/alunos (interesses, necessidades, dificuldades e potencialidades) num método que, de acordo com Zabalza (1994), requiere a reflexão sobre os atos a realizar, a previsão dos seus efeitos e a organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado.

As reflexões auxiliam o profissional de educação a tomar consciência da pertinência ou não das atividades propostas, bem como das suas potencialidades e fragilidades e, ainda, a analisar de forma minuciosa o percurso adotado, com o intuito de regular as aprendizagens que vão surgindo. Neste sentido, de acordo com a perspetiva de Zeichner (1993), a reflexão faz sentido antes, durante e após a ação, uma vez que “os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas” (p. 20).

Assim, as reflexões facilitaram a análise das várias intervenções realizadas, ao longo de ambos os estágios, no sentido de adequar, paulatinamente, os processos em causa.

Importa também evidenciar que os processos individuais das crianças, o Projeto Educativo da Escola e a planificação anual de atividades ajudaram a obter informações importantes que contribuíram para a realização deste relatório.

3.1.5. Registos fotográficos

Os registos fotográficos e as filmagens também foram utilizados no decorrer do EP I e EP II, com o propósito de registar os momentos mais relevantes deste trabalho, sendo dois instrumentos essenciais para melhor interpretar e visualizar as produções concebidas pelas crianças. O registo fotográfico é um dos instrumentos de recolha de informação fundamental, pois permite ao estagiário “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan, 1994, p. 189).

3.2. Caraterização dos contextos de Estágio Pedagógico

3.2.1. Caraterização do meio envolvente

Os Estágios Pedagógicos I e II foram desenvolvidos numa Escola situada numa freguesia do concelho de Ponta Delgada, na ilha de São Miguel. A localização desta instituição escolar constituía uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, visto que podíamos encontrar um conjunto diversificado de locais, no que diz respeito a todo o tipo de serviços que este meio oferece à sua comunidade educativa.

Numa perspetiva pedagógica, caraterizar e conhecer o meio envolvente da instituição em questão é imprescindível, pois este poderá oferecer potencialidades para a construção de aprendizagens significativas das crianças.

Nesta sequência, a localização desta escola privilegiava o acesso a uma diversidade de serviços, nomeadamente, biblioteca pública, centro comercial, posto da polícia, padaria, mercearias, correios, clínicas dentárias, museus, cafés, pequenas lojas e alguns jardins. Todos estes locais constituíam grandes oportunidades para possíveis visitas de estudo ou para a vinda de profissionais convidados à sala de atividades/aula, por diversos motivos, podendo relacionar-se com as diversas áreas curriculares, contribuindo na formação das crianças e dos alunos a vários níveis, desde os conhecimentos que se encontram implícitos à descoberta e identificação de temáticas, de modo a propiciar o crescimento pessoal, social e cognitivo das crianças.

Para além disso, alguns destes espaços apresentam grandes valores históricos que podem ser utilizados para a valorização da cultura e das raízes culturais açorianas,

promovendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem, a nível da formação pessoal, social e cultural dos alunos.

O conhecimento do meio envolvente ao estabelecimento de ensino em que se desenvolveram as práticas pedagógicas revelou-se importante para a planificação das intervenções, pois permitiu conhecer e identificar determinadas potencialidades e possíveis constrangimentos. Assim sendo, na ótica do estagiário, quaisquer sítios que se possam visitar e/ou conhecer e utilizar a favor da formação de um indivíduo representam uma componente importante do seu desenvolvimento.

Em suma, devido à sua localização, a escola oferece uma multiplicidade de contextos que permite entrar em contacto com o quotidiano e a realidade das crianças, podendo, assim, promover um vasto leque de atividades em interação com o meio envolvente, de modo a desenvolver o seu processo de ensino-aprendizagem, ao longo do seu percurso escolar.

3.2.2. Caraterização da instituição escolar

A escola onde decorreram os Estágios Pedagógicos I e II, é uma instituição educativa pública, que abrange duas valências: Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este estabelecimento de ensino era frequentado por cerca de 260 crianças, distribuídas por três turmas de Educação Pré-Escolar e doze turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, por três turmas do 1.º ano, três turmas do 2.º ano, três turmas do 3.º ano e três turmas do 4.º ano, com crianças provenientes de diversos meios socioeconómicos e culturais.

O corpo docente contava com três educadoras titulares de turma, uma educadora de apoio educativo e substituição, uma educadora de ensino especial, doze docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dois docentes de apoio educativo e substituição, um docente de Educação Especial e uma Educadora de Infância responsável pela UNECA. Já, o corpo não docente era composto por seis assistentes operacionais apoiando todos os alunos na hora do lanche, do almoço, nos momentos de recreio e no uso da casa de banho, no caso das crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar. Para além disso, com a escola colaboravam três bolsiros que acompanhavam crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Relativamente à estrutura da própria escola e aos serviços proporcionados aos alunos, no âmbito das observações e conhecimentos no decorrer dos Estágios Pedagógicos, verificou-se que esta era constituída por dois pisos, sendo que no primeiro piso existia um refeitório, juntamente com uma cozinha, uma biblioteca e um extenso pavilhão desportivo, que normalmente, eram frequentados por todas as crianças e alunos da escola.

No caso específico do pavilhão desportivo, este era composto por um espaço amplo com algumas colunas revestidas a espuma, cuja principal finalidade se centrava em salvaguardar a segurança de todos os alunos. Ainda neste espaço, encontrava-se uma arrecadação para arrumar os materiais e equipamentos utilizados nas aulas de Educação Física, a sala de professores e uma sala de multimédia, onde os alunos costumavam frequentar com o acompanhamento dos seus Professores Titulares, na realização de algum trabalho que requeresse o uso de recursos audiovisuais. Para além disso, junto aos espaços anteriormente referidos, existiam casas de banho para os adultos. Em ambos os pisos, havia salas destinadas aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e às crianças da Educação Pré-Escolar, como também, casas de banho convenientemente assinaladas e adaptadas às idades dos alunos e das crianças. No primeiro piso, ainda, existia, particularmente, uma sala da UNECA.

Esta instituição escolar também dispunha de um hall de entrada, lugar esse onde as crianças eram recebidas, diariamente, e onde no final do dia, aguardavam pelos seus pais e/ou encarregados de educação ou pelos responsáveis do CATL (Centro de Atividades de Tempos Livres).

No que se refere ao recreio, este caracterizava-se por ser um local muito amplo e espaçoso, tendo capacidade suficiente para comportar a quantidade de crianças e de alunos que frequentavam esta instituição. Este espaço organizava-se em duas grandes áreas: uma destinada às crianças da Educação Pré-Escolar, constituída por um equipamento de recreio que as permitia explorar o equilíbrio. A outra encontrava-se direcionada para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e era composta por alguns equipamentos como escorregas e baloiços. Importa destacar que estes alunos podiam, ainda, frequentar o campo de futebol situado na parte de trás da escola. Assim sendo, esta divisão devia-se ao facto de a escola garantir um maior cuidado e segurança a todos os alunos, sendo estes supervisionados pelos assistentes operacionais, bem como por algumas Educadoras e Professores. Em termos de projetos implementados, este estabelecimento de ensino possui alguns projetos que, na ótica do estagiário são bastante

relevantes na aquisição de aprendizagens muito significativas e que, por toda a comunidade letiva, mostram estar bastante consolidados.

No caso concreto do Projeto Educativo da Escola (PEE) e do Projeto Curricular da Escola (PCE), estes são projetos delimitadores do desenvolvimento e progressão da ação educativa. Relativamente ao primeiro projeto, este apresenta como principal finalidade criar um ambiente que seja potenciador de experiências e vivências, capazes de promover o sucesso educativo das crianças e dos alunos a vários níveis, principalmente, a nível cognitivo, afetivo e social. Já no que se refere ao segundo projeto, este tem como objetivos centrais, promover o sucesso escolar das crianças e dos alunos, proporcionar atividades e projetos de enriquecimento curricular, formar o pessoal docente e não docente, organizar e gerir o currículo e estabelecer uma relação escola-comunidade. Para além disso, a escola apresenta um Projeto intitulado Plano Anual de Atividades, que consiste num conjunto diversificado de atividades que se realizarão ao longo do ano letivo. Contudo, existem algumas delas que foram interrompidas atendendo às circunstâncias do Ensino à Distância.

Neste contexto, importa referir que esta escola apresenta uma panóplia de condições, possibilidades e oportunidades que proporcionam um meio tranquilizador e propício à construção do processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos alunos.

3.2.3. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar

3.2.3.1. A sala de atividades

O espaço da sala de atividades dedicado à Educação Pré-Escolar deve ser organizado com o objetivo de potenciar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Neste seguimento, cabe ao Educador de Infância organizar o espaço de atividades, tentando assim responder às necessidades, especificidades, interesses e evolução do seu grupo de crianças.

É de salientar que a organização e a estruturação das salas ligadas ao contexto de Educação Pré-Escolar se encontram todas diferentes entre si, visto que cada educador(a) organiza o seu espaço de trabalho à sua maneira, de acordo com o seu modelo pedagógico, sem qualquer tipo de estrutura obrigatória. Todavia, terá de considerar que “(...) o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses

espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26).

Nesta linha de pensamento, ainda de acordo com o documento supracitado (Lopes da Silva et al., 2016),

[a] reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Esta reflexão é a condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças (p. 26).

A sala de atividades onde decorreu o estágio na EPE situava-se no piso inferior da escola e dispunha de um grande hall com acesso a casas de banho adequadas à faixa etária em questão, assim como uma pequena sala onde se encontravam os cabides para guardar os pertences das crianças e mesas para a realização do lanche da manhã. Estes cabides encontravam-se devidamente identificados com a fotografia e o respetivo nome de cada criança, promovendo a identificação e leitura dos nomes.

O facto desses espaços se encontrarem próximos era uma mais-valia, porque permitia a execução das rotinas em locais próximos do espaço de atividades. Tanto o recreio, como o refeitório e o ginásio situavam-se nesse mesmo piso, facilitando o acesso por parte do grupo de crianças e da respetiva educadora.

Esta sala caracterizava-se por ser um espaço amplo, bem iluminado e arejado, constituído por janelas em duas das suas paredes, dividido em diversas áreas de atividades diferentes, permitindo às crianças uma fácil circulação e observação de todo o espaço. Nas suas paredes existiam um quadro de giz, um pequeno quadro magnético, e uma bancada com arrumos que era preenchida com uma parede inteira e armários de parede com diversos materiais. Havia, também, placards alusivos às temáticas e conteúdos a serem trabalhados no momento, mapa de presenças, mapa de aniversários, a planificação, a fotografia do grupo e os trabalhos que iam desenvolvendo ao longo da semana. Dentro da sala havia um lavatório, que permitia a higienização das mãos durante as atividades de expressão plástica e nos momentos prévios às refeições.

Em relação à organização do espaço, este encontrava-se organizado por diferentes áreas de atividades, concebidas tendo em consideração as características do grupo e a evolução das necessidades e interesses das crianças, e encontravam-se devidamente delimitados, formando as seguintes áreas de atividades: área de acolhimento/manta, área

da garagem, área destinada aos jogos (subdivididos em dois espaços), área da expressão plástica (juntamente com uma das áreas dos jogos), a área da casinha/cozinha e, por fim, a área da biblioteca, como demonstra a figura 3.



Figura 2 – Planta da sala de atividades do Estágio Pedagógico I (Educação Pré-Escolar)

Todas estas áreas tinham as suas regras, sendo que para cada uma delas, havia um espaço de identificação com uma fotografia de cada criança, para delimitar o número de crianças que podiam estar em cada uma. Estes momentos de brincadeira livre nas áreas da sala eram observados e acompanhados pela Educadora Cooperante.

A **área do acolhimento/tapete (1)** era uma zona privilegiada para momentos em grande grupo, sendo constituída por um tapete e pelas almofadas das crianças. Era neste espaço onde todas as crianças se juntavam, diariamente, logo pela manhã, após o intervalo e depois do almoço. Nesta área, realizava-se o acolhimento matinal, a escolha do chefe do dia, o registo das presenças, a marcação do tempo, do dia da semana e do mês, a sessão de relaxamento e, por fim, o acolhimento/avaliação no final do dia. Para além disso, era neste espaço onde se realizavam atividades de introdução e desenvolvimento das temáticas em estudo, servindo assim, como um lugar de partilha de conhecimentos e saberes entre as próprias crianças e a educadora.

A **área da garagem (2)** encontrava-se num dos cantos da sala de atividades, sendo um espaço constituído por uma grande diversidade de brinquedos e materiais, mais

concretamente: carros e meios de transportes de diversas dimensões, um tapete com desenhos de estradas e ruas, uma caixa com ferramentas e animais. Tinha, também, algumas caixas com diferentes conjuntos de legos, que permitiam o desenvolvimento do raciocínio e o do pensamento lógico das crianças.

A **área da casinha (3)** privilegiava momentos destinados à expressão dramática, promovendo a socialização, a imaginação, o faz-de-conta, a construção de regras sociais e o desenvolvimento da linguagem. Nesta zona era possível encontrar uma mesa, utensílios e móveis de cozinha, peças de vestuário e um carrinho de bebê. Nesta área, as crianças também brincavam às mães, às famílias, às compras e aos restaurantes.

A **área da biblioteca (4)** consistia num espaço constituído por algumas almofadas e por uma estante com diversos livros, tendo como principal propósito promover e incentivar o gosto pelos livros e pela leitura criativa e imaginativa das crianças.

A **área da Expressão Plástica (5)** era constituída por um quadro de ardósia, no qual as crianças podiam desenhar, pintar, escrever ou, até mesmo, efetuar algumas atividades relacionadas com a área da Matemática. Era um espaço que dispunha de uma caixa com diferentes moldes e algumas plasticinas para trabalhar e desenvolver a modelagem.

A **área dos jogos (6)** encontrava-se localizada entre a área da garagem e a área da casinha, sendo um espaço onde os jogos podiam ser realizados, tanto no chão como nas mesas de trabalho. Nesta área, as crianças tinham a possibilidade de usar e manipular os diversos jogos existentes, das várias áreas do conhecimento, tendo como principal objetivo desenvolver determinadas competências, nomeadamente: a motricidade, a capacidade de inventar e construir, o processo de socialização, a atenção e a memória, o raciocínio lógico-matemático e a linguagem.

A **área das mesas de trabalho (7)** era composta por três mesas redondas com recipientes no centro (ao alcance das crianças) com material de escrita e lápis de cor. Em momento de atividades não orientadas, este espaço era utilizado pelas crianças na realização de construções e jogos de mesa. Já, nas atividades orientadas pela Educadora Cooperante, o espaço servia para a concretização de atividades de desenho, pintura, recorte, colagem, modelagem, experiências e culinária.

A organização do ambiente educativo, para além da estruturação e organização da sala de atividades, contempla, ainda, a organização das rotinas diárias. Nesta perspetiva, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) asseguram que as rotinas diárias consistem numa sequência de acontecimentos, que se deve centrar, essencialmente, na criança, sendo a

organização das atividades diárias em torno de um horário e rotinas concebidas pelo Educador (a), com o intuito de promover segurança, continuidade, independência e controle nas crianças. Deste modo, a organização da sala permitia desenvolver a autonomia e a responsabilidade do grupo em questão.

Nesta sequência, no que respeita à rotina, esta iniciava-se com um momento de acolhimento na área do tapete, das 09h00 às 10h30, durante o qual as crianças partilhavam e trocavam ideias e experiências sobre acontecimentos ocorridos no seu percurso escolar e pessoal e cantavam algumas canções habituais relacionadas com o “Bom Dia” e outras. Numa fase posterior, o chefe do dia, tendo em consideração a ordem alfabética, era responsável por concretizar determinadas tarefas, nomeadamente: o preenchimento do quadro das presenças (o chefe marcava a sua presença e chamava cada colega para vir marcar a sua), a contagem do número de crianças presentes e ausentes, a marcação do dia da semana, do mês, da estação do ano em que nos encontrávamos, do estado do tempo e, por último, mas não menos importante, alimentar o animal de estimação da sala, que neste caso específico, era uma tartaruga.

De seguida, introduzia-se uma determinada temática, através de uma história, que era contada de forma simples, dramatizada ou com outras abordagens. Após a hora do conto, era dado um momento às crianças para fazerem o seu relato da história, a partir do diálogo ou, até mesmo de uma dramatização em grande grupo. Dependendo do tempo, por vezes iniciava-se alguma atividade mais orientada. Entre as 10h15 e as 11h00 as crianças lanchavam e tinham o momento de intervalo.

Posteriormente, iniciavam ou concluíam as atividades sob orientação da educadora e dos estagiários, tendo em consideração a temática que estavam a abordar, trabalhando e desenvolvendo, concomitantemente, as competências que as crianças tinham de alcançar, de acordo com a sua faixa etária. Aproximadamente, entre as 11h45 e as 13h30 decorria o almoço e o respetivo intervalo.

Após o regresso à sala de atividades, as crianças disfrutavam de uma sessão de relaxamento, em que a educadora e os estagiários cantavam algumas canções do conhecimento das crianças, reproduziam no computador uma música relaxante, recorriam a textos de relaxamento ou contavam histórias.

No período da tarde, as crianças voltavam, novamente, a realizar uma atividade mais orientada ou terminavam o trabalho que tinham iniciado no período da manhã. É de salientar que, conforme o tempo, as crianças que terminavam as atividades mais cedo do que o previsto, costumavam ir brincar nos vários espaços da sala. Ao terminarem as

atividades, as crianças arrumavam e organizavam a sala de atividades e, posteriormente, preparavam-se e recolhiam todos os seus pertences, para a saída que ocorre por volta das 15h00. Finalmente, importa realçar que à terça-feira e quinta-feira, aproximadamente as 14h15, as crianças tinham uma aula direcionada para a Educação Física, no pavilhão desportivo ou no exterior da escola.

De forma mais sistematizada, encontra-se em anexo a rotina praticada nesta sala da EPE (Anexo 1). É de realçar que estas rotinas podiam ser reajustadas consoante as aprendizagens das crianças, havendo alguma flexibilidade.

3.2.3.2. O grupo de crianças

Conhecer o grupo de crianças torna-se imprescindível no desenvolvimento da prática pedagógica sendo que, em conformidade com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11),

observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem.

O grupo era constituído inicialmente por 16 crianças, sendo que após a primeira pausa letiva do Natal, entrou uma nova criança, perfazendo assim um total de 17 crianças, das quais 12 eram do sexo feminino e apenas 5 pertenciam ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Duas das crianças com 4 anos de idade não tinham frequentado a creche. Pela segunda vez, duas crianças, ambas com 6 anos de idade, frequentavam o mesmo estabelecimento de ensino. Ainda, também com 6 anos de idade, uma criança frequentava a mesma escola, pela terceira vez. Por outro lado, importa destacar que o restante grupo vinha de outros Jardins de Infância. Este grupo possuía duas crianças diagnosticadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que ambas apresentam algumas limitações nos domínios cognitivo, sócio-afetivo e comunicacional. Neste seguimento, uma delas tinha uma perturbação do neuro-desenvolvimento, ou seja, atraso global do desenvolvimento, e a outra era seguida por uma psicóloga, fora do contexto escolar. Ambas eram acompanhadas pela Educadora de Educação Especial.

Posto isto, considerando a prática pedagógica, verificou-se que a maioria do grupo somente começou a ter regras de convivência na sala, com as outras crianças e com a instituição em geral, sensivelmente a meio do 1.º período do ano letivo anterior. Por outro lado, apesar de a maioria do grupo frequentar esta escola pela primeira vez, algumas crianças apresentavam bastantes conhecimentos, demonstrando uma grande facilidade na expressão oral, provavelmente estimuladas pelos familiares.

Relativamente à dinâmica do grupo, é de salientar que, geralmente, era muito ativa, participativa, que demonstrava níveis distintos de desenvolvimento, de necessidades e de interesses, apreciando principalmente, os momentos de brincadeira livre nas diversas áreas de atividades. A maioria mostrava interesse pelas atividades, porém, algumas crianças revelavam dificuldade em realizar uma determinada tarefa até ao fim, manifestando assim alguma falta de atenção e de concentração.

Tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo, será apresentada uma breve análise global do grupo, quanto às suas principais capacidades e dificuldades.

No que diz respeito à *Área de Formação Pessoal e Social*, o grupo era autónomo na realização de determinadas tarefas indispensáveis ao dia-a-dia, mais concretamente, à sua higiene, alimentação e arrumação da sala. Todavia, este último aspeto merecia, por vezes, chamadas de atenção a algumas crianças no sentido de garantir a organização dos espaços e a arrumação dos respetivos materiais. Para além disso, o grupo conhecia as regras de convivência, tanto nas várias áreas da sala, como também da rotina e no decorrer da realização das tarefas propostas. No caso mais específico da socialização, a maioria das crianças comunicava e relacionava-se muito bem entre si, apresentando uma ótima relação com a Educadora e com os Estagiários. Por outro lado, algumas crianças apresentavam dificuldade em partilhar os seus brinquedos e outros materiais da sala, provocando conflito entre elas. Geralmente, as crianças eram capazes de pedir desculpa pelas suas atitudes menos corretas, porém, não tinham a capacidade de refletir sobre o sucedido. Apesar disso, as rotinas e as regras da sala eram conhecidas e respeitadas pela generalidade do grupo. Os conflitos interpessoais eram pouco frequentes, sendo facilmente resolvidos em diálogo. Especialmente as crianças mais novas e que frequentavam o JI pela primeira vez, possuíam determinadas lacunas nas regras de convivência na sala de aula e de bem-estar social, que são próprias para a sua idade.

Já no que toca à *Área de Expressão e Comunicação*, mais especificamente ao *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, verificou-se que a maioria do grupo apresentava uma linguagem e um vocabulário bem desenvolvidos, de acordo com o

esperado para as suas faixas etárias. Além disso, o grupo conseguia manusear corretamente um livro, demonstrando interesse na exploração do seu conteúdo, sendo capaz de prestar atenção aquando da leitura de uma determinada história e conseguir recontá-la.

Quanto à escrita, numa fase inicial, sensivelmente toda a turma era capaz de escrever o seu nome com o auxílio do cartão; ao longo do tempo de intervenção, e após muita prática foi sendo, gradualmente, conseguido que as crianças escrevessem o seu nome sem recorrer ao modelo.

Em relação ao *Domínio da Matemática*, a maioria das crianças sabia contar os números de 1 até 10, contudo, apenas, algumas conseguiam identificá-los e escrevê-los. Além do mais, a maioria do grupo conseguia distinguir conjuntos com mais ou menos quantidade e identificar elementos grandes e pequenos. Importa destacar que um pequeno grupo de crianças apresentava um nível de pensamento e raciocínio lógico mais avançado e desenvolvido do que as restantes crianças, que iam além dos conhecimentos básicos inerentes à EPE.

No *Domínio da Educação Artística e ao nível das Artes Visuais*, as crianças manifestavam um grande interesse, acabando, muitas vezes, por se entusiasmar por atividades que implicavam a utilização de diferentes materiais, o uso e aplicação de diferentes técnicas de expressão plástica, nomeadamente: o recorte, a colagem, a pintura, a picotagem, o desenho, entre outros. Para além disso, no decorrer das práticas pedagógicas, verificou-se um gosto especial por parte das crianças em efetuar desenhos livres, pinturas e desenhos no quadro de giz. No *subdomínio do Jogo Dramático/Teatro*, todas as crianças gostavam de brincar ao jogo faz-de-conta, não só na área da casinha, como em todas as áreas da sala de atividades. Também, demonstravam interesse pela dramatização de histórias, especialmente, quando eram elas próprias a dramatizar. No que respeita ao *subdomínio da Expressão Musical*, o grupo, na sua generalidade, tinha interesse em ouvir e aprender canções novas, memorizando-as facilmente. Para além disso, este era um grupo de crianças que apresentava um gosto especial por este subdomínio, devido às preferências da educadora cooperante. Além do mais, a maioria das crianças detinha um sentido rítmico de determinadas canções já, consideravelmente, bem trabalhado.

Em *Educação Físico-Motora*, o grupo era capaz de deslocar nas diversas formas, nomeadamente, andar, correr e saltar. Algumas crianças conseguiam saltar a pés juntos. A maioria do grupo mostrava ter uma boa coordenação a subir escadas e usava o seu

próprio corpo para contornar determinados objetos, como por exemplo, os cones. Além disso, todo o grupo demonstrava um grande interesse por atividades de equipa e jogos tradicionais.

Relativamente à *Área do Conhecimento do Mundo*, o grupo, na sua generalidade, era capaz de identificar os estados meteorológicos. As crianças reconheciam e identificavam os diferentes animais e as suas características, identificavam os alimentos e objetos/instrumentos da sala e uso quotidiano. Para além disso, algumas crianças demonstravam grande interesse por novos assuntos e temáticas, mostrando-se também curiosas. Neste sentido, mobilizavam conhecimentos anteriores que se relacionavam com o novo tema que estava a ser abordado. Contudo, outras acabavam por mostrar algum desinteresse por determinadas questões.

Para além do que já foi referido, importa acrescentar que os pais e/ou encarregados de educação das crianças, demonstravam interesse e preocupação pelas atividades que as crianças realizavam na escola, contactando, pontualmente, a Educadora, de modo a saber do processo de evolução e/ou dificuldades dos seus educandos.

3.2.4. Caraterização do Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A presente descrição do Estágio Pedagógico II, referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico será realizada seguindo outra estrutura: o primeiro momento será caraterizado, atendendo às circunstâncias do ensino à distância, devido ao surgimento do vírus Covid-19, e o segundo momento prender-se-á com um momento de ensino presencial.

Assim sendo, considerou-se imprescindível caraterizar o contexto de intervenção desde duas grandes perspetivas: numa perspetiva de escola fechada e de ensino à distância e numa perspetiva de escola aberta e de ensino presencial. Contudo, é de salientar que, primeiramente serão apresentados determinados aspetos que são comuns aos dois momentos de Estágio Pedagógico II, mais concretamente, a caraterização da respetiva turma.

3.2.4.1. Caraterização da turma

O desenvolvimento da ação educativa no Estágio Pedagógico II teve sempre como ponto de referência o levantamento e análise das características, quer do grupo de trabalho, como de cada aluno. Esta caraterização baseou-se nos registos recolhidos ao longo dos

dois momentos de Estágio Pedagógico II, mais concretamente, a partir de informações e dados fornecidos pela Professora Cooperante, bem como a partir da recolha de dados durante a observação em contexto de sala de aula e os respetivos processos individuais dos alunos. Para além disso, todas estas informações e registos recolhidos serão fundamentais, não apenas para descrever o grupo, de um modo geral, como também conhecer os alunos, quanto aos seus conhecimentos, potencialidades e às suas dificuldades, que devem ser ultrapassadas, seguindo um determinado conjunto de estratégias.

Do ponto de vista de Cunha (2008), o professor define-se como “agente de mudança, de inovação e de desenvolvimento” (p. 49), não somente na escola como também na comunidade envolvente. Para isso, o docente responsabiliza-se por desempenhar um papel social preponderante que consiste, essencialmente, na compreensão do contexto sociocultural e socioinstitucional dos alunos. Nesta linha de pensamento, torna-se imprescindível conhecer a turma nas suas mais variadas características e dimensões (Zabalza, 1994), de modo a adequar as intervenções pedagógicas à diversidade de necessidades e interesses dos alunos.

Neste sentido, tratava-se de uma turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por 18 elementos, dos quais 15 eram do sexo masculino e 3 pertenciam ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade, sendo um grupo bastante heterogéneo em relação à faixa etária. Nesta turma, havia dois alunos com matrícula no 4.º ano de escolaridade que, atendendo às circunstâncias do ensino à distância e por opção da Professora, entendeu-se que seria benéfico que frequentassem mais um ano letivo, acompanhados por uma turma do 3.º ano de escolaridade. É de salientar que este Estágio foi desenvolvido com esta turma, sendo que no primeiro momento, esta era uma turma do 2.º ano de escolaridade e no segundo momento, já pertencia ao 3.º ano de escolaridade.

Neste grupo, havia 10 alunos que aprendiam sem grandes dificuldades, embora tivessem ritmos de trabalho diferentes. Para além disso, havia 4 alunos com dificuldades mais acentuadas, que frequentavam o apoio educativo. Estes continuavam a revelar grandes dificuldades ao nível da leitura, interpretação e escrita na disciplina de português, e de cálculo mental e relação de ordem entre os números na disciplina de matemática.

Após a realização da avaliação diagnóstica, no âmbito das áreas curriculares, constatou-se que a turma revelava mais dificuldades na *Área do Português*, mais concretamente, no que concerne ao domínio da leitura e da escrita. Assim sendo, como forma de minimizar esta situação, tanto a Professora Cooperante como os estagiários

implementavam alguns momentos de leitura individual expressiva, exercício ortográfico e o treino da composição de determinados textos a partir de um guião, com o intuito de cada aluno melhorar as suas produções textuais.

No que diz respeito à *Área da Matemática*, de um modo global, a turma apresentava dificuldades, essencialmente, na interpretação de situações problemáticas, necessitando de praticar alguns exercícios relacionados com a leitura e interpretação de texto. Para além disso, alguns alunos apresentavam um nível baixo na compreensão e interpretação de conceitos matemáticos, bem como na construção de um raciocínio lógico-abstrato. Todavia, a turma revelava bastante interesse por determinados conteúdos matemáticos, nomeadamente a exploração dos números, os seus algoritmos e a organização e tratamento de dados.

Em relação à *Área de Estudo do Meio*, os alunos mostravam interesse e conhecimento por certas questões relacionadas com o mundo físico, social e cultural. Contudo, eram alunos que apresentavam algumas dificuldades na exploração do espírito crítico. Apesar disso, a maioria do grupo participava com muito interesse em atividades que procuravam observar, comparar, pesquisar, registar e tirar conclusões.

No âmbito das *Expressões Artísticas*, mais concretamente, na *Área de Expressão e Educação Plástica*, o grupo demonstrava um enorme gosto e interesse em fazer construções, pintar e desenhar, a partir de diferentes materiais e técnicas, por influência, também da professora cooperante, que demonstra um especial interesse por esta área. Ainda dentro das Expressões Artísticas, mas no caso específico da *Educação e Expressão Dramática*, de uma forma geral, era um grupo que apresentava curiosidade e interesse por atividades que implicavam a exploração da linguagem gestual, corporal e a exploração de objetos mais concretos. No caso específico da *Expressão e Educação Musical*, esta era a área menos explorada pela professora cooperante, contudo eram alunos que gostavam bastante de cantar e explorar canções relacionadas com determinados conteúdos e temáticas que estivessem a ser lecionados.

Em relação à *Área de Expressão e Educação Físico-Motora*, o aproveitamento global da turma era muito positivo. Os alunos demonstravam um grande interesse e entusiasmo na realização das tarefas propostas nesta área curricular, mostrando-se empenhados e motivados no cumprimento dos objetivos previamente planificados. Além disso, o espírito de competitividade sobressaía-se muito, aquando da realização de determinados jogos e atividades de estafetas. No entanto, quando se efetuavam atividades

cooperativas, que implicava a ajuda de todos os alunos, estes participavam com empenho e não se preocupavam com quem iria ganhar.

No que se refere ao comportamento da turma, convém referir que o aluno A tinha alguns comportamentos de desrespeito para com as regras de funcionamento do recreio e dentro da própria sala de aula. O aluno I também era um aluno com tendências para perturbar o bom funcionamento das aulas e do recreio. Com o objetivo de amenizar tais comportamentos, a professora titular entrava em contacto com os Encarregados de Educação, contudo os comportamentos mantinham-se.

De um modo geral, os alunos revelavam um grande nível de imaturidade e conversavam bastante, em contexto de sala de aula, o que provocava momentos de distração, dispersão e trabalhos incompletos. Para minorar tal situação, a professora titular entrava em contacto com alguns Encarregados de Educação. Por outro lado, apesar do seu comportamento, os alunos, numa regra geral, eram assíduos e pontuais, à exceção do aluno A que continuava sistematicamente a chegar mais tarde que a restante turma. O aluno R, apesar de constar na lista da turma, não frequenta este estabelecimento de ensino, sendo que a matrícula se mantém, porque a lei assim o exige, dado que o Encarregado de Educação deste aluno nunca procedeu à sua anulação.

Por fim, a turma era constituída por alunos bastante ativos e participativos, que aderiam com muita facilidade e entusiasmo na realização das atividades propostas, necessitando de estar constantemente empenhados nas suas tarefas.

3.2.5. Numa perspetiva de escola fechada e ensino à distância

O Estágio Pedagógico II, como foi assinalado anteriormente, concretizou-se em dois momentos distintos. Um primeiro momento à distância e um segundo momento presencial. Assim, será fundamental começar por expor um breve apontamento geral em relação ao Ensino à distância, mais concretamente, as principais dificuldades e potencialidades deste método de ensino, para revelar a forma como ele foi implementado na sala onde foi desenvolvido o Estágio Pedagógico II.

Por Ensino à Distância entende-se, em conformidade com a Direção Geral da Educação (2020), uma modalidade de ensino que apresenta como principal finalidade disponibilizar um processo de aprendizagem dinâmico por intermédio de recursos tecnológicos.

De acordo com a perspectiva de Santos (2000, p. 7), o ensino à distância consiste numa

ação educativa onde a aprendizagem é realizada com uma separação física e (geográfica e/ou temporal) entre alunos e professores. Este distanciamento pressupõe que o processo comunicacional seja feito mediante a separação temporal, local ou ambas entre a pessoa que aprende e a pessoa que ensina.

Vidal (2002) corrobora esta ideia, referindo que o ensino à distância ocorre quando o Professor e o aluno se encontram separados por uma determinada distância física, utilizando diversos meios tecnológicos para fazer a “ponte” entre os dois.

Numa ótica global, segundo Santos (2020), o Ensino à Distância apresenta-se como uma alternativa ao ensino presencial, trazendo uma panóplia de potencialidades para os alunos, nomeadamente: capacidade de gerir a sua aprendizagem, possibilidade de rever os conteúdos lecionados ao longo do ensino presencial, possibilidade de os alunos avançarem na sua aprendizagem de forma autónoma e individualizada, entre muitas outras.

Por outro lado, segundo o ponto de vista de Cristo (2020), este método de ensino constitui um fraco substituto do ensino presencial. Todavia, a sua eficácia varia em função de um conjunto diversificado de fatores, desde a preparação do Professor para o Ensino à Distância até ao perfil específico do aluno.

Em contexto do primeiro momento de estágio, havia muitas incertezas quanto a este método de ensino, sobretudo quando este era comparado com o ensino presencial. Porém, atendendo ao Estado de Emergência e ao isolamento social que se vivenciava na altura, o Ensino à Distância consistia numa única solução viável para, de que, uma forma quase imediata, fosse possível proporcionar aos alunos uma continuidade de aprendizagens.

Neste seguimento, pelas palavras da Professora Cooperante, o Ensino à Distância aparentou ser benéfico para os alunos mais experientes, contudo constituiu uma má solução para os alunos que já sentiam dificuldades em contexto de ensino presencial, e que, por esta via, muito provavelmente, poderiam ficar ainda mais para trás em relação aos seus pares.

Já, em relação às dificuldades deste método de ensino, surgiu o problema de disponibilidade e falta de recursos audiovisuais, por parte de alguns familiares, além de

que, existiam determinados alunos e respetivos Encarregados de Educação que necessitavam de auxílio no que diz respeito à utilização dos computadores e da utilização correta da internet. Para além disso, a maioria dos professores não se encontrava preparada para lecionar à distância e, por isso, sentiu grandes dificuldades em utilizar determinadas plataformas e ferramentas online com eficácia.

Considerando o Ensino à Distância como uma grande novidade para toda a Comunidade Educativa, ou seja, alunos, Educadores/Professores e Pais/Encarregados de Educação, torna-se assim indispensável caracterizar este método de ensino, tendo em conta todos os procedimentos feitos, com vista a dar continuidade a uma aprendizagem segura e coesa aos alunos.

Neste sentido, todos os Educadores e Professores da Escola encontravam-se a trabalhar desta forma, através de indicações fornecidas pela Unidade Orgânica. Para além disso, a Escola obteve instruções para que todos os Educadores e Professores organizassem um horário, numa lógica de organização de trabalho semanal, e que o enviassem por email e/ou inserissem no Sistema de Gestão Escolar (SGE), de modo que os Pais e/ou Encarregados de Educação pudessem aceder a todas as propostas de trabalho e de atividades.

Para além disso, foi recomendado pelos docentes desta instituição escolar que os alunos assistissem à telescola, de modo a seguirem os conteúdos da RTP Memória e da RTP Açores. Importa, ainda clarificar que todos os docentes da Escola, efetuavam os sumários das aulas, utilizando o Microsoft Teams para a concretização de reuniões sobre as planificações e outros assuntos escolares.

Relativamente ao Plano Anual de Atividades, existiam alguns projetos e atividades que, atendendo às circunstâncias do Ensino à Distância, foram interrompidos, não havendo, assim, possibilidade de os concretizar, uma vez que só poderiam ser realizados em contexto de regime presencial.

Porém, existia um projeto que foi implementado mesmo com o Ensino à Distância a decorrer, designado por Plataforma Ubbu. Este projeto, da responsabilidade da Direção Regional da Educação, tinha como principal objetivo a preparação de todas as crianças para uma nova Sociedade Digital, através do Ensino da Ciência da Computação e Programação. Assim sendo, partindo de uma plataforma online, os professores podiam ensinar programação aos seus alunos através de recursos audiovisuais, como por exemplo, jogos, vídeos e exercícios interativos integrados num currículo de trinta aulas. Deste modo, este Projeto foi realizado em contexto de Ensino à Distância, pois, na

realidade, os alunos conseguiam efetuar as aulas em casa, desde que tivessem acesso a algum recurso digital.

De um modo geral, relativamente às respostas e feedback dos alunos, houve discrepâncias em algumas turmas, pois nem todos os docentes receberam feedback de igual modo.

De forma mais sistematizada, segue em anexo o horário semanal da turma dedicado a este primeiro momento de Estágio Pedagógico II (Anexo 2). A rotina diária da turma encontrava-se organizada em diversos blocos de tempo para as diferentes áreas curriculares, nomeadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Educação Física e Cidadania. Este horário encontrava-se subdividido em três grandes momentos, sendo que entre as 8h00 e as 9h10, os alunos acompanhavam os conteúdos lecionados através da telescola, na RTP Memória. O segundo momento, entre as 10h20 e as 11h30 era dedicado para trabalho autónomo nas diferentes áreas, consoante as atividades que os alunos tinham de realizar. Por fim, e não menos importante, no terceiro e último momento, entre as 11h45 e as 12h10, os alunos tinham de assistir às aulas dedicadas a Matemática, através do canal da RTP Açores, no qual seguiam o Método de Singapura, através do Caderno do Aluno – Matemática Passo a Passo.

Durante o dia, a Professora Cooperante ia acompanhando e recebendo o feedback da realização do trabalho e das atividades dos seus alunos, através de videoconferência ou chamadas telefónicas. É de salientar que a maioria dos casos dava feedback à professora, havendo, no entanto, alguns alunos que não o costumavam fazer. Isto deveu-se ao facto de os Encarregados de Educação mencionarem que não tinham tempo para fornecer esse feedback, mas referiam que os seus educandos concretizavam os trabalhos. Todavia, a docente da turma não recebia qualquer tipo de evidências desses alunos.

Para além disso, apesar de todos os aspetos positivos anteriormente mencionados, alguns Encarregados de Educação sentiram bastantes dificuldades em acompanhar o percurso de aprendizagem dos seus educandos ao longo deste tempo, uma vez que também faziam teletrabalho e, nalguns casos, tinham de escalonar o tempo de utilização do computador com eles.

3.2.6. Numa perspetiva de escola aberta e ensino presencial

Sob outra perspetiva, neste tópico torna-se relevante caracterizar a sala de aula e a organização do tempo da turma do EP II, em contexto de ensino presencial, visto que o

segundo momento deste estágio ocorreu tendo em conta este modelo de ensino. Deste modo, será fundamental, dar a conhecer o outro contexto, que foi, tal como o ensino à distância, influenciado pelas circunstâncias em que nós todos estamos a viver.

Neste contexto, importa, assim, caracterizar, em primeiro em lugar, onde foram desenvolvidas as práticas educativas referentes a este segundo momento de EP II. Deste modo, a sala de aula encontrava-se situada no piso superior (segundo piso) da escola e estava organizada da forma que a seguir se descreve.

Ao entrarmos a porta da sala, considerando o sentido dos ponteiros do relógio, encontrávamos, desde logo, uma grande extensão de armários bem apetrechados de materiais e recursos que pertenciam à própria instituição escolar, à professora titular e até mesmo dos alunos, como por exemplo: materiais de escrita, dossiers e cadernos dos alunos, livros de leitura, livros escolares, jogos lúdicos e didáticos, materiais de Expressão Plástica e vários ficheiros referentes a todas as áreas disciplinares.

De seguida, podíamos encontrar duas paredes extensas, constituídas por grandes janelas que davam bastante luz natural. As paredes encontravam-se preenchidas com trabalhos concretizados pelos alunos e por determinados materiais elaborados pela Professora Titular, que serviam de consulta e auxílio para aqueles alunos que tinham mais dificuldades em assimilar os conteúdos.

Para além disso, através da Figura 4, podemos observar que na parede à esquerda da porta da sala de aula, encontrava-se o quadro de ardósia e a secretária da Professora titular. Antes de voltarmos à porta, conseguimos visualizar um lavatório, no qual os alunos lavavam as mãos, várias vezes ao dia, e um armário, por cima do lavatório, que servia de arrumação de determinados materiais e outro armário por baixo, onde se encontravam guardadas os materiais relacionados com a pintura, mais concretamente, as tintas e os pincéis.

Finalmente, no centro da sala, podemos observar as mesas de trabalho, que se encontravam à frente do quadro. É de salientar, que numa fase anterior ao EP II, a professora titular tinha as mesas dispostas em forma de “U”. Contudo, após esta mudança, a respetiva disposição observou-se uma melhor circulação pelo espaço de trabalho, mas sobretudo, possibilitou que todos ficassem de frente para o quadro.

Em relação à rotina e, mais concretamente, à organização do tempo da turma, em primeiro lugar, os alunos chegavam à sala de aula, abriam os cadernos, escrevendo, sempre, o nome e a data, com o intuito de começar o trabalho. Por vezes, era dado algum

tempo aos alunos para poderem partilhar com a restante turma alguma novidade em relação a algum acontecimento ocorrido, no fim-de-semana ou nalgum dia em especial.

É de salientar, que a turma tinha um horário semanal, que geralmente era cumprido invariavelmente. Porém, importa destacar que a docente tinha a possibilidade de ajustar esse horário, sendo flexível, com o objetivo de ir atendendo às necessidades e aos interesses dos seus alunos.



Figura 3 - Planta da sala de aula do Estágio Pedagógico II (1.º CEB)

O horário encontrava-se organizado tendo em conta as várias áreas do currículo, tais como: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Cidadania, Inglês, Educação Físico-Motora e Educação Moral Religiosa e Católica. Assim sendo, as primeiras cinco áreas eram lecionadas pela Professora Titular e as restantes eram lecionadas por docentes especializados, excetuando a área de Educação Físico-Motora que também tinha um momento semanal que era assegurado pela professora da turma. Para além disso, no que se refere à área de Inglês, esta, até ao momento final de EP II, não era lecionada por nenhum professor, devido à falta de professor, sendo que, este momento específico era aproveitado pela professora cooperante para dar continuidade ou finalizar alguma atividade ou tarefa pendente. De forma mais sistematizada, encontra-se em anexo o horário semanal da turma dedicado a este segundo momento de EP II (Anexo 3).

Dinâmicas de Intervenção Pedagógica em Estágio Pedagógico

O presente capítulo aborda as dinâmicas formativas e a análise global das práticas de intervenção desenvolvidas nos Estágios Pedagógicos I e II, concretizadas no âmbito da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

Ainda neste tópico, serão apresentadas as práticas desenvolvidas tanto na Educação Pré-Escolar, como no 1.º CEB, aprofundando a descrição, análise e reflexão acerca das experiências de aprendizagem inerentes à Transição Educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4.1. As Práticas Pedagógicas na Educação Pré-Escolar

O presente ponto do Relatório destaca a apresentação e análise global das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de Estágio Pedagógico I.

Todas as atividades desenvolvidas neste primeiro estágio foram previamente discutidas e planeadas com a Educadora Cooperante e com a Professora Orientadora, tendo como principal ponto de referência as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), o documento norteador por excelência das práticas pedagógicas em Educação de Infância. Além do mais, a organização de toda a ação pedagógica do mestrando atendeu a determinadas componentes fundamentais a toda a intervenção pedagógica, nomeadamente, à observação de determinados momentos ocorridos na sala de atividades, às características e especificidades do grupo de crianças e ao trabalho desenvolvido pelo par pedagógico.

A prática pedagógica será retratada tendo por base a rotina diária da sala, sendo que é esta que determina toda a organização do trabalho que as crianças e os adultos, mais concretamente, a Educadora e os estagiários, deverão desenvolver. Como mencionam Oliveira et al. (1992, citado por Gonçalves, 2015), as atividades referentes à rotina propiciam à criança compreender a forma como as situações sociais que experiencia são organizadas, permitindo-lhe construir conhecimento sobre as suas regularidades e mudanças, de modo a adquirirem autonomia e gerirem os seus próprios comportamentos em resultado das demais situações a que se encontra exposta. Madeira (2017) reforça,

igualmente, que “(...) a rotina pode ser interpretada como uma sequência de acontecimentos previamente planejados e estruturados que se repetem numa estrutura, mas não necessariamente no seu conteúdo” (p. 23), ou seja, apesar de a estrutura temporal se repetir invariavelmente, as estratégias a implementar e os conteúdos a abordar serão, necessariamente, distintos de dia para dia.

Na sala de Educação Pré-Escolar onde decorreu o EP I, o dia começava, invariavelmente, com o **acolhimento**. Este período de rotina, próprio da Educação Pré-Escolar, acontecia todos os dias, logo pela manhã, à volta do tapete. Nele, as crianças tinham oportunidade de conversar sobre acontecimentos ocorridos fora da escola ou mostrar objetos que traziam das suas casas (desenhos, brinquedos, entre outros). Com este momento, era criado um clima propenso ao desenvolvimento da linguagem oral, no qual as crianças partilhavam e comunicavam algo do seu interesse, como alguns acontecimentos ocorridos no seu fim de semana. Além disso, com estas partilhas, poderiam existir reformulações e questionamentos por parte da educadora e dos estagiários, possibilitando, de certa forma “uma expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas” (Lopes da Silva et al., 2016).

Ainda, no que se refere às novidades do fim de semana, optou-se, ao longo do EP I, por introduzir duas dinâmicas diferentes com o objetivo de as crianças contarem os acontecimentos ocorridos naqueles dias, mais concretamente dois jogos de socialização: o jogo da teia e o jogo “quem disse o quê?”, de modo a diversificar um pouco mais, a forma como este momento de diálogo era feito. Neste sentido, estes dois jogos pretendiam essencialmente desenvolver nas crianças determinadas competências relacionadas com a área de Formação Pessoal e Social, em particular, esperar pela sua vez para intervir nos diálogos.

Com o Jogo da Teia, cada criança, na sua vez de intervir, tinha de atirar o novelo de lã para outro colega, aleatoriamente, e mencionar alguns acontecimentos ocorridos no seu fim de semana, e assim sucessivamente. Esta atividade acabava quando a última criança tivesse recebido a lã e tivesse falado um pouco sobre o seu fim de semana. Na ótica do estagiário, esta atividade correu bastante bem, pois, de um modo geral, as crianças respeitaram o tempo de cada uma para falar, esperando assim pela sua vez para intervir nos diálogos.

Em relação ao jogo “Quem disse o quê?”, este tinha como principal objetivo as crianças adivinharem o que cada uma tinha feito no seu fim de semana. Neste seguimento, foi pedido a cada criança, que à vez, se dirigisse até ao estagiário e dissesse, ao ouvido,

alguma coisa que tivesse feito no fim de semana. Importa mencionar, que ao longo deste processo, foi sendo registada numa folha uma frase dita por cada criança. Numa fase posterior, era lida, à vez, aleatoriamente, uma frase, sendo que no final, as crianças tinham de adivinhar o acontecimento que tinha sido dito por cada criança. À medida que se ia adivinhando, a criança em questão podia relatar mais alguma coisa que considerasse importante.

Esta foi uma estratégia diferente e que resultou muito bem, na medida em que, de um modo geral, o grupo conseguiu adivinhar a quem pertencia cada acontecimento ocorrido no fim de semana das crianças. Esta estratégia foi implementada uma vez que, em intervenções anteriores, verificou-se que este grupo tinha uma grande dificuldade em colocar o dedo “no ar” e esperar pela sua vez para falar. Assim sendo, importa destacar que, de um modo geral, as crianças conseguiram atingir aquilo que era pretendido pelo estagiário, que era essencialmente, esperar pela sua vez para falar e colocar o dedo no ar.

Na perspetiva do estagiário, o acolhimento correu de um modo organizado, também porque já tinha sido observada esta rotina a ser realizada pela Educadora Cooperante e também já tinha sido implementado este tipo de atividades em intervenções anteriores. Isto fez com que as crianças não estranhassem e que todo o processo de rotina de sala de aula decorresse de forma habitual. Ainda dentro deste momento, foi fundamental diversificar, sempre que possível, estratégias a implementar, mais concretamente as canções relacionadas com o “Bom Dia” e os “Dias da Semana” e com as canções relacionadas com as temáticas que estivessem a ser abordadas.

É de salientar que este momento dedicado à Expressão Musical correu muito bem, na medida em que as crianças se mostraram recetivas e interessadas em aprender canções novas que, ainda não conheciam.

Para além disso, foi também importante, de vez em quando, sentarmo-nos no tapete, junto das crianças, de modo a criar uma perspetiva diferente no acolhimento e, concomitantemente, criar uma maior relação socio-afetiva com as crianças. Com este momento, verificou-se que as crianças se sentiram muito bem, porque tinham o seu profissional de referência ao mesmo nível que elas, no tapete, sentado ao seu lado, o que permitiu criar laços de afetividade e proximidade com cada uma delas.

Outro dos momentos importantes da rotina, prendia-se com a leitura de contos. Neste contexto, a **hora do conto**, atividade especialmente orientada para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, era implementada, praticamente todas as semanas, como forma de dar início à exploração de uma determinada temática ou

conteúdo. O principal objetivo desta atividade consistia em assegurar ambientes promotores de envolvimento com a leitura, de modo a incentivar as crianças a ter gosto e interesse pela leitura e desenvolver a imaginação e a criatividade. Para este momento, a maioria dos contos selecionados eram alusivos às temáticas que estivessem a ser abordadas, potenciando a articulação entre áreas e domínios de conteúdo, e foi-se recorrendo a diferentes estratégias como forma de motivar e interessar as crianças.

Neste contexto, numa das sessões foi apresentado o livro intitulado “O menino que detestava escovas de dentes”, de Zehra Hicks. Esta história foi contada para introduzir a temática da Saúde Oral, no âmbito do conhecimento do mundo, com uma clara articulação com o domínio da linguagem oral e da expressão dramática. Assim, procedeu-se à leitura do conto e à sua respetiva dramatização, em que um elemento do par pedagógico realizou a leitura, enquanto o outro a dramatizou, utilizando gestos e um conjunto diversificado de objetos referentes ao conto como, por exemplo, uma escova de dentes em grande dimensão e onze imagens de diferentes escovas de dentes, plastificadas. Em relação a este conto, as crianças mostraram-se interessadas, tendo conseguido compreender o seu enredo.

Nesta sequência, o reconto foi também concretizado pelas crianças, pois importa constatar de que forma elas se apropriaram daquilo que foi dito, nomeadamente, no que se refere à forma de articulação das suas ideias, do seu diálogo e da sua postura. Segundo Cruz (2011, p. 35), a narração de histórias e o respetivo reconto constituem “(...) estratégias de excelência para o desenvolvimento da linguagem oral pois, em simultâneo com a sua característica lúdica (...)” permitem desenvolver algumas competências, nomeadamente a comunicação, a articulação de ideias e a expressão do pensamento.

Com este tipo de estratégia procurou-se que a criança adquirisse um vocabulário mais elaborado e um discurso com frases mais complexas. Após o reconto oral, o par pedagógico sugeriu ao grupo que recontasse, novamente a história, sendo que desta vez, seria através da dramatização. Assim sendo, as crianças podiam reproduzir a história, através da dramatização do estagiário, ou então podiam dramatizá-la de forma diferente, desde que essa dramatização estivesse dentro do contexto da própria história.

No que diz respeito às dramatizações realizadas pelas crianças, estas tiveram um impacto bastante positivo em relação ao processo de aprendizagem na Expressão Dramática, pois algumas delas foram muito criativas em relação à utilização de determinados movimentos e gestos com o corpo. Neste sentido, relativamente à área de Expressão Dramática, é fundamental que esta área comece a ser encarada como forma

natural de educar e ajudar a criança na relação consigo próprio, com o seu corpo, com o outro e com o mundo, sendo que uma das estratégias recorrentes foi mesmo o reconto através da dramatização, pois permite à criança um maior desenvolvimento da sua expressão oral, facial e corporal. Com a elaboração desta atividade, verificámos que as crianças se mostraram bastante desinibidas e sentiram-se à vontade com os colegas para dramatizar a história.

Numa outra sessão, foi preciso escolher uma história alusiva à temática da Reciclagem, de modo a dar continuidade àquilo que estava a ser trabalhado. Assim, optou-se por apresentar a história intitulada “Xico, O campeão da reciclagem” de Maria Jesus Sousa, através de um guarda-chuva construído pelo Estagiário (Anexo 4), contudo este não teve o impacto esperado. Apesar de ter sido um material bem construído, não foi explorado devidamente, sendo que as imagens referentes à história deviam ter sido apresentadas na sequência do que estava a ser narrado. Para além disso, importa referir que a disposição deste recurso didático também não foi a melhor, uma vez que estava no chão, o que acabou por dificultar a visualização por parte das crianças. Neste contexto, o guarda-chuva deveria ter ficado disposto em cima de uma mesa, deitado, de modo que todas as crianças o conseguissem visualizar. Ainda, é de referir que as ilustrações da história eram um pouco pequenas, pelo que dificultava um pouco a atenção, a visualização e a concentração das crianças. Contudo, em conformidade com opinião da Educadora Cooperante, este foi um material didático diferente e inovador que poderá ser explorado de uma melhor forma, futuramente. Apesar disso, percebemos que as crianças gostaram bastante da forma como a história foi contada, sendo um material diferente.

Nas semanas da época natalícia, nos momentos da hora do conto, deu-se primazia às histórias referentes a esta época. Com a história intitulada “O Presépio”, de Allia Zobel-Nolan, o grupo de crianças apreendeu a verdadeira essência do Natal. Todavia, os mais novos deram ênfase aos presentes e ao Pai Natal. Além do mais, explorou-se a história, identificando as personagens e os espaços.

Para além desta história, optou-se também pela exploração da história “O Nascimento de Jesus”, projetada a partir de um vídeo composto por imagens e gravação das vozes do par pedagógico. De um modo geral, a estratégia adotada foi bem-sucedida, pois o grupo ouviu atentamente a história e, no fim, a maioria reconheceu muitos dos elementos e partes da história que representavam a simbologia do presépio.

Ainda na hora do conto, para introduzir a temática referente ao Ciclo da Água, explorou-se um conto intitulado “Era uma vez uma gotinha”, tendo sido contado através

de uma caixa de sapatos, em que a personagem principal era uma gota de água (Anexo 5). Importa destacar, que apesar de ter sido utilizada uma estratégia diferente para a narração do conto, faltou dar a devida entoação que era necessária, para ter sido mais bem compreendido pelo grupo de crianças. Após esta atividade, realizou-se o reconto oral com as crianças. Assim, pudemos reparar que, apesar de o conto ter sido pequeno e ter apresentado poucas ações, as crianças tiveram, inicialmente, algumas dificuldades, no sentido em que não conseguiram memorizar as sequências da história, que representavam as diferentes fases do Ciclo da Água.

Seguidamente, e depois do reconto oral ter ficado bem consolidado, procedemos à explicação da atividade seguinte que se referia às diferentes sequências da história.

Nesta sequência, foi distribuída, a cada criança, uma folha com algumas fotografias das ações da história. Depois das crianças recortarem todas estas imagens, escreveram a ordem do percurso da gotinha ao longo da história através da escrita dos numerais (de 1 a 6), e, numa fase posterior, colocaram, por ordem, cada fotografia e colaram no seu caderno diário, de modo a ficarem com a sequência finalizada da história (cf. Figura 5).

De um modo geral, esta parte da atividade correu bem, visto que a maioria do grupo de crianças, conseguiu realizá-la sem grandes dificuldades. Para além disso, verificou-se que as crianças apresentaram uma evolução considerável no recorte, sendo que as mais novas recortaram sem o auxílio de um adulto e procederam à montagem e colagem das sequências, quase sem grande ajuda, à exceção de duas ou três crianças que trocaram a ordem das ações da história. Assim, com a realização desta atividade, concluiu-se que os objetivos previamente definidos foram concretizados com sucesso.

Tendo em conta as observações e intervenções, este grupo de crianças apresentava um gosto enorme por histórias e, por isso, importava diversificar, ao máximo a forma de as contar.

Deste modo, este tipo de estratégia revelou-se ser uma mais-valia, pois as crianças tiveram a oportunidade de ouvir contos de várias formas e, ainda, enriquecer diversos aspetos, mais concretamente, o vocabulário, a imaginação, a criatividade, atitudes e valores, entre outros. Para além disso, tal como refere Santos (2015), um conto também pode permitir “(...) criar laços, vínculos com o adulto que lê para a criança, e possibilita-lhe compreender melhor o meio que a rodeia” (p. 4). Assim, as crianças desenvolvem-se não só a nível cognitivo, como também pessoal e sócio afetivo.



Figura 4 - Atividade de sequência de acontecimentos da história "Era uma vez uma gotinha"

Para além dos contos, que ocorriam praticamente todas as semanas, da rotina semanal também faziam parte as **atividades direcionadas para áreas de conteúdo e domínios específicos**, numa lógica de articulação interdisciplinar. Assim, estes momentos encontravam-se direcionados para aspetos do desenvolvimento das crianças ou para a abordagem a temáticas de uma determinada época do ano letivo.

Foi nesta perspetiva que se celebrou a época natalícia, sendo uma temática associada à Área do Conhecimento do Mundo (Abordagem às Ciências – Conhecimento do Mundo Social). Neste contexto, importa referir que foi abordado, principalmente, não apenas a importância do Natal, como também o envolvimento da família.

Como forma de assinalar esta quadra, optou-se por construir um Calendário do Advento (Anexo 6), sendo que em cada dia do mês de dezembro, havia uma determinada atividade que as crianças tinham de realizar ou uma frase sobre esta época para podermos refletir todos juntos.

As atividades propostas foram trabalhadas com as crianças com antecedência, mais concretamente, quando se tratou da aprendizagem de canções e de coreografias. Assim sendo, de modo a explorar esta temática, foi invocada, essencialmente a área de Expressão e Comunicação, não esquecendo a área do Conhecimento do Mundo, nem a área de Formação Pessoal e Social, que esteve sempre presente, mesmo que não havendo atividades explicitamente planeadas para essa área.

Dentro da área de Expressão e Comunicação, no que se refere ao Subdomínio da Música, este foi explorado ao longo de todos os dias, quando ensaiámos algumas canções referentes à temática do Natal, que foram apresentadas na Cantata de Natal e na festa de Natal da escola, nomeadamente: “Pinheirinho, Pinheirinho”, “Que surpresa” e “É Natal”.

Deste modo, estas canções foram reproduzidas no computador e as crianças acompanharam-nas.

Com o passar dos dias, as crianças desprenderam-se da música reproduzida no computador, uma vez que, tendo em consideração as nossas observações e intervenções, este grupo de crianças assimilava com muita facilidade canções, por vezes, associando, por iniciativa própria, a sua letra a gestos. Neste contexto, tendo em consideração a perspetiva de Veríssimo (2012), a expressão musical desempenha um papel fundamental na vida da criança, promovendo, também, a autodisciplina.

Refletindo, mais concretamente, em relação à exploração destas canções, importa destacar que apenas auxiliámos no canto da letra das músicas e nos respetivos gestos, visto serem atividades propostas pela instituição escolar. No entanto, foi importante dedicar momentos ao ensaio durante a nossa intervenção, de modo que as crianças tivessem uma melhor prestação nessas atividades.

Assim sendo, importa destacar que as crianças atingiram os objetivos previamente definidos em relação a esta atividade, tais como: reproduzir corretamente as músicas referentes ao Natal e associar os gestos às letras das canções. Para além disso, foi muito gratificante e enriquecedor, nos momentos de ensaio, partilhar este tipo de experiências e vivências, não só com as crianças da Educação Pré-Escolar e respetivas Educadoras, como também com os alunos e os docentes do 1.º Ciclo do Ensino.

No que toca ao subdomínio da dança, este foi explorado através de uma coreografia de Natal envolvendo as crianças e os respetivos familiares. Em consonância com Carvalhido (2014), a dança representa uma atividade que desenvolve as crianças de um modo global a vários níveis, não se limitando somente à formação académica, podendo abranger uma ação psicológica, que visa à melhoria do comportamento e do desenvolvimento das crianças. Importa salientar que esta coreografia foi proposta pelo par pedagógico, no âmbito da unidade curricular de Oficina de Didáticas em Educação Pré-Escolar, com a finalidade de ser apresentada no dia da Festa de Natal da Escola.

Assim, numa fase inicial, ensaiámos com as crianças, na sala de atividades, ao longo da semana de intervenção, os passos da dança acompanhada da música “Natal em todo o lado”. Posteriormente, procedeu-se a ensaios com as crianças e os seus familiares, tendo em conta a sua disponibilidade. Nesta perspetiva, o envolvimento das famílias foi uma mais-valia, não apenas para o desenvolvimento das crianças, como também para a diversificação das nossas atividades.

A partir da reunião que se teve com os familiares, notou-se o interesse e disponibilidade para participar numa atividade que era importante para os seus educandos. Isto fez com que avançássemos com a iniciativa, tendo total empenho dos familiares. Nesta ótica, era importante, sempre que possível, abrir as portas da Escola às famílias, no sentido em que o seu envolvimento e participação constituem uma mais-valia para a criação de laços com as crianças, fazendo com que estas compreendam “(...) que não estão sozinhas e que as pessoas mais importantes das suas vidas as acompanham nas suas atividades” (Borges, 2017, p. 18).

Refletindo sobre esta atividade, concluímos que a dança foi uma estratégia muito bem conseguida, no sentido em que conseguimos incluir os familiares das crianças na elaboração desta coreografia. É de referir que, ao estarmos em palco, pudemos assistir aos sorrisos “estampados” nas caras das famílias presentes por estarem com os seus educandos a apresentar esta coreografia para toda a comunidade escolar. Foi como muito gosto que o Estagiário teve esta oportunidade e possibilidade de proporcionar a esta Escola um momento desta natureza e transmitir, em simultâneo, o exemplo de que, sempre que possível, devemos reunir esforços para as famílias participarem em atividades com os seus educandos, não apenas em atividades deste género, como também em outras atividades relacionadas com as restantes áreas do conhecimento (cf. Figura 6).

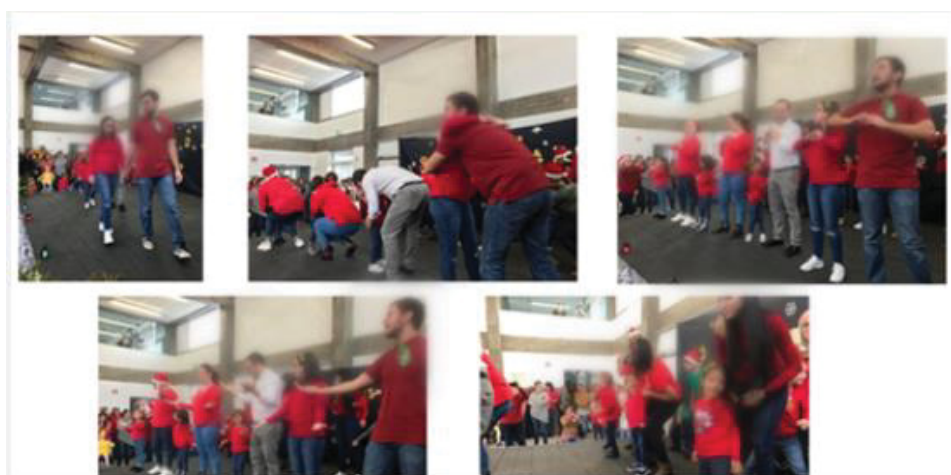


Figura 5 – Coreografia de Natal, envolvendo as crianças de EPE e respetivos familiares

No que concerne à Área do Conhecimento do Mundo (Abordagem às Ciências – Conhecimento do mundo físico e natural), as crianças procederam ao processo de plantação da semente da ervilhaca. Esta atividade teve como principal finalidade de compreender o modo como se planteia esta planta. Neste sentido, para esta atividade,

numa primeira fase, o par pedagógico exemplificou o processo de plantação e, numa fase subsequente, cada criança, com a sua taça, terra e água, semeou as sementes de ervilhaca (cf. Figura 7).



Figura 6 – Plantação da ervilhaca

Em termos de reflexão, concluímos que as crianças estiveram bastante entusiasmadas e participativas durante todo o processo de plantação da ervilhaca. Deste modo, este tipo de atividade não foi nenhuma novidade, na medida em que já sabíamos que este grupo gostava de “pôr a mão na massa”.

Ainda, no que diz respeito às atividades direcionadas para áreas de conteúdo e domínios específicos, para além do Natal, ao longo do EP I, foram exploradas algumas temáticas que foram selecionadas pelo estagiário, tendo em conta determinadas dificuldades que as crianças tinham ou então, considerando a continuidade e integração das temáticas trabalhadas pelo par pedagógico. Assim sendo, uma das temáticas selecionadas foi sobre a exploração do arquipélago dos Açores.

Esta temática surgiu pelo facto de o par pedagógico ter abordado o “Dia das Bruxas (Halloween)” e ter realizado uma videochamada para um familiar conhecido que se encontrava no Canadá, com o intuito de as crianças conhecerem esta tradição que é muito vivida nesse país. Neste seguimento, após observações realizadas, constatou-se que algumas crianças conseguiram mencionar alguns países, porém, outras mencionaram que algumas ilhas dos Açores se designavam também por país. Assim, sentimos a necessidade de abordar esta temática com as crianças, dando continuidade a este assunto que acabou por não ser tão bem explorado quanto seria desejado, visto que o par pedagógico tinha outras atividades programadas e planificadas para concretizar com o grupo.

Como forma de iniciar esta temática, foi contada uma lenda sobre os Açores, com o intuito de as crianças entenderem como apareceu o nosso arquipélago. Após esse breve

diálogo, o estagiário optou por levar à sala de atividades, uma convidada especial, que é professora do 1.º CEB e especialista em História dos Açores, com o principal propósito de explicar, de uma forma simples, sucinta e lúdica, o surgimento do arquipélago dos Açores (Anexo 7).

Assim, a visita da convidada à sala de atividades correu bastante bem, contudo, alguns dos conteúdos abordados eram demasiados complexos, o que fez com as crianças se dispersassem um pouco. Apesar disso, pudemos reparar que as crianças conseguiram identificar alguns aspetos importantes da exposição feita pela Professora, nomeadamente, que o descobrimento dos Açores tinha sido feito por um conjunto de navegadores que andavam nas suas caravelas e que os Açores eram constituídos por 9 ilhas, acabando assim, por conseguir identificá-las a todas. Para além disso, importa destacar que, considerando a perspetiva da Educadora Cooperante, a ideia de trazer uma convidada à sala de atividades foi bem conseguida, pois, é muito importante para a aprendizagem das crianças contactarem com outras pessoas fora do seu meio escolar, de modo a abrirem horizontes em relação a determinadas temáticas que possam vir a ser exploradas.

Ainda, no que respeita a esta temática, para além da exploração da Área do Conhecimento do Mundo, explorou-se também a área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o Subdomínio das Artes Visuais, com a decoração da bandeira dos Açores que pretendia, essencialmente, que as crianças recorressem a técnicas de pintura e colagem, com o principal objetivo de decorar a bandeira dentro dos seus limites. Neste contexto, a decoração da bandeira foi feita individualmente, recorrendo a três técnicas de Expressão Plástica, nomeadamente: a técnica da aguarela com a tinta azul, a técnica do cotonete, utilizando a cor amarela e, por fim, a técnica da colagem com o algodão para a cor branca. Este trabalho foi realizado por duas/três crianças de cada vez, com o intuito de o estagiário poder dar apoio a todas as crianças, de igual modo. Importa salientar que as restantes crianças estiveram a fazer atividades autónomas, nos diversos espaços da sala de atividades (cf. Figura 8).

Posto isto, pudemos constatar que, de um modo geral, esta atividade foi bem conduzida. Contudo, na ótica da Educadora Cooperante, a atividade podia ter sido realizada por mais crianças ao mesmo tempo, visto que quatro delas não tiveram tempo de a concretizar. Para além disso, averiguou-se que este tipo de atividade deve ser bem supervisionado, de modo que as crianças consigam realizar a atividade, corretamente, o que num caso específico, isso não aconteceu, devido ao facto de esta criança não ter colocado o algodão no sítio correto da bandeira. Apesar destes ligeiros contratemplos,

importa evidenciar que as crianças alcançaram os objetivos previamente definidos desta atividade, pintando e colando os espaços da bandeira, dentro dos seus limites.



Figura 7 - Decoração da bandeira dos Açores

Uma outra atividade com certo destaque particular na rotina da sala, passava pela realização de **atividades em grande grupo**, que procuravam, essencialmente, trabalhar a cooperação, a ajuda e o espírito de equipa do grupo.

Assim, a primeira atividade em grande grupo considerada relevante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças consistiu na realização de uma experiência sobre os vulcões, que serviu como forma de dar continuidade à temática referente aos Açores, aparecendo com o intuito de explicar às crianças, o surgimento das nossas ilhas. Nesta atividade, foi trabalhada a área do Conhecimento do Mundo (Abordagem às Ciências – introdução à metodologia científica). É de referir que o estagiário procedeu à construção de um vulcão, com o intuito de executar a experiência (Anexo 8). Esta atividade apresentou um impacto bastante positivo na aprendizagem das crianças, sendo que conseguiram captar a essência da própria experiência e compreenderam as noções básicas do conceito de vulcão e alguns dos processos da sua formação. Antes da elaboração da experiência, foi realizado, no quadro da sala, um desenho de um vulcão, de modo que as crianças tivessem a perceção da sua formação, antes da visualização de um vídeo e da concretização da experiência.

Neste sentido, após todas estas explicações, foi realizado um pictograma no quadro da sala de atividades, para que as crianças escrevessem todos os ingredientes necessários para a realização da experiência. Assim, solicitei a uma criança que já conseguia ler para proceder à leitura da experiência e pedi a algumas crianças, com 5 anos de idade, que escrevessem os ingredientes necessários para a sua elaboração. Com isto,

verifiquei que as crianças demonstraram interesse e vontade em aprender a ler e a escrever, que algumas delas já conseguiam reconhecer algumas letras do alfabeto e que outras conseguiam juntar alguns grafemas às palavras (cf. Figura 9).



Figura 8 - Leitura e escrita dos ingredientes para a experiência

Após a leitura e escrita dos ingredientes necessários para a elaboração da experiência, as crianças foram organizadas à volta de uma das mesas de trabalho, para que todas elas pudessem acompanhar os procedimentos da experiência. No que toca à atividade propriamente dita, verificámos que todas as crianças se mostraram interessadas e motivadas em participar e ajudar o Estagiário a realizar a experiência, sendo que foram elas que cumpriram com todos os seus procedimentos. Importa referir que a experiência em si, foi executada três vezes, de modo que todas as crianças pudessem participar (cf. Figura 10).



Figura 9 – Realização da experiência do vulcão

A participação das crianças nesta atividade foi notória, pois, de um modo geral, todas queriam ver o resultado do vulcão a explodir. Para além disso, a implementação desta atividade teve um impacto bastante positivo na aprendizagem das crianças, no sentido em que elas aprenderam quais os ingredientes e respetivas quantidades

necessárias à elaboração desta experiência. Importa, ainda destacar que as crianças aprenderam que quando se junta o vinagre ao bicarbonato de sódio, liberta-se, rapidamente dióxido de carbono, sendo este o gás que libertamos quando expiramos.

Outra atividade realizada em grande grupo consistiu na confeção de bolachas de Natal, com o intuito de partilhar com as restantes salas da EPE, sendo que, em primeiro lugar, foi realizado um pictograma no quadro da sala de atividades, para que as crianças escrevessem todos os ingredientes necessário à confeção da receita. Assim, como foi feito na atividade anteriormente referida, solicitou-se a uma criança que já conseguia ler para proceder à leitura da receita e pediu-se a algumas crianças, com 5 anos de idade, que escrevessem os ingredientes necessários para a sua confeção. Numa fase posterior, após a apresentação da receita, consideramos interessante propiciar às crianças um momento em que elas pudessem copiar a receita no quadro.

Com isto, verifiquei que as crianças demonstraram interesse e vontade em aprender a ler e a escrever, e que algumas delas já conseguiam reconhecer algumas letras do alfabeto e outras conseguiam juntar alguns grafemas às palavras (cf. Figura 11). No caso concreto do primeiro momento desta atividade, este encontrava-se orientada para a Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita com o objetivo de promover o gosto e o incentivo pela leitura e pela escrita.



Figura 10 – Exploração da receita

Tal como refere Santos (2007), “(...) é fundamental que no jardim-de-infância se dê particular atenção a esta relação, concebendo situações através das quais se escreva o que se diz e se leia o que foi escrito” (p. 43).

Numa fase posterior, o Estagiário e as crianças dirigiram-se para junto de uma das mesas de trabalho para o segundo momento: a confeção das bolachas de Natal. Neste

contexto, primeiramente, foi revista a receita, mais concretamente os ingredientes necessários e os respetivos procedimentos para a confeção das bolachas. Após essa revisão, o Estagiário, em conjunto com as crianças, procedeu à sua confeção, obedecendo a todos os passos e às quantidades necessárias dos ingredientes, sendo que, numa fase posterior, após a preparação da massa, foram feitas as bolachas com algumas formas relacionadas com o Natal que, de seguida, foram diretamente para o forno (cf. Figura 12). Após a fase de cozedura das bolachas, as crianças procederam à decoração das bolachas com o açúcar em pó.



Figura 11 - Realização da receita das bolachas

Com a elaboração desta atividade, foi explorado o domínio da matemática, essencialmente, em aspetos relacionados com a identificação das quantidades dos ingredientes que se devem colocar nesta receita, bem como as sequências temporais, necessárias para se seguirem os procedimentos conducentes à confeção das bolachas, e, ainda, processos relacionados com a motricidade fina, em particular, durante o amassar, estender a massa e cortar as bolachas. Na ótica do estagiário, isto foi explorado pois, torna-se fundamental aquando da confeção de uma receita, ir verificando a quantidade dos ingredientes que se coloca, bem como a ordem correta dos procedimentos, de modo a nos certificar que nenhum passo ficou esquecido. Para além disso, a Formação Pessoal e Social, em particular, a ajuda, a cooperação e o espírito de equipa também foram trabalhados nesta atividade em questão, no sentido em que foi necessário o contributo de todos para que a atividade fosse finalizada. No final desta atividade, as crianças partilharam as bolachas de Natal com os restantes grupos de Educação Pré-Escolar.

Um outro momento com destaque na rotina da sala, passava pela realização de **atividades de caráter individual**, que procurava, essencialmente, trabalhar a concentração e a atenção das crianças, como também verificar se os conteúdos abordados ficaram bem consolidados. Foram várias as atividades individuais que se realizaram no EP I, contudo, destacaremos aqui algumas atividades relacionadas com o domínio da Matemática, com o intuito de aprofundarmos a forma como se abordou este domínio que, evidentemente, não surge isolado de outras áreas, como veremos. Um bom exemplo desta articulação entre a matemática e o conhecimento do mundo foi conseguido quando foi abordada a temática da Saúde Oral. Com o intuito de explorar o raciocínio e o pensamento lógico, foram implementadas duas atividades: o Sudokid e o Intruso.

Em relação ao jogo do *Sudokid*, como a primeira parte do nome indica, consiste num jogo que foi criado a partir do jogo original intitulado *Sudoku*. A segunda parte indica – *Kid*, sendo criado para as crianças, com o intuito de utilizar, por exemplo, imagens/fotografias de animais ou de objetos, sobre uma determinada temática. Neste Sudokid, utilizamos imagens referentes à Saúde Oral, nomeadamente: um dente saudável, uma escova de dentes, um fio dental e uma pasta de dentes, para que todas as linhas (horizontais) possuíssem as quatro imagens, sem repetir nenhuma, e que todas as colunas (verticais) possuíssem todas estas figuras, sem repetir nenhuma e que todos os quadrados médios possuíssem todas as figuras referentes à Saúde oral (cf. Figura 13).



Figura 12 – Sudokid da saúde oral

Com esta atividade, pretendia-se que as crianças desenvolvessem o raciocínio lógico, identificando, corretamente, os elementos em falta de cada região do Sudokid. Assim sendo, importa destacar que este objetivo foi, claramente, atingido, no sentido em que as crianças, de uma forma geral, conseguiram executar a atividade sem grandes dificuldades, sendo que compreenderam a lógica deste jogo. Para além disso, evidencia-

se que as crianças aprenderam as regras essenciais para a realização do jogo, percebendo que cada elemento deste jogo não pode ser colocado, aleatoriamente, de modo que não haja elementos repetidos numa mesma região.

Relativamente à atividade do *Intruso*, através de uma pequena ficha de trabalho individual, cada criança teve de identificar a imagem que não pertencia a cada linha, identificando o respetivo intruso. Para a identificação de cada intruso, era pretendido que as crianças analisassem algumas propriedades, nomeadamente: o tamanho, a direção, a cor e a forma. Assim sendo, importa referir que esta atividade correu bastante bem, pois todas as crianças conseguiram identificar o intruso corretamente, mediante os critérios acima mencionados (Figura 14).

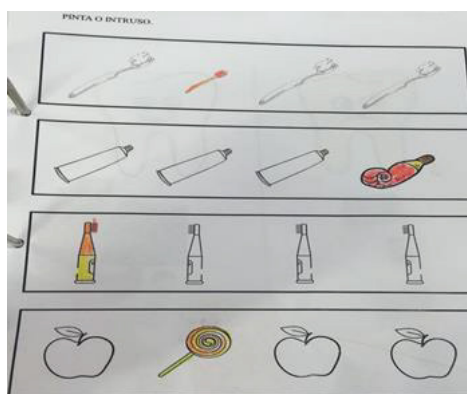


Figura 13 - Intruso da saúde oral

Do nosso ponto de vista, estas atividades apresentaram grande relevância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois permitiram o desenvolvimento do seu pensamento lógico e do raciocínio, enquanto exploravam a temática da Saúde Oral. Tal como referem as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), importa que a aprendizagem das crianças seja caracterizada por “(...) uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia (...)” (p. 74).

Observando atentamente todas as atividades destacadas no presente Relatório de Estágio, e analisando-as qualitativamente, apercebemo-nos que existe uma grande ocorrência de atividades direcionadas para a Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente, para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ao longo das práticas pedagógicas, sendo esta uma das prioridades assumidas para a nossa ação, dadas as características e especificidades do grupo. Referimo-nos especificamente à hora do conto, momento através do qual era privilegiado todas as semanas, em momentos de acolhimento, relaxamento e também quando era introduzida uma determinada temática.

Neste contexto, em conformidade com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser pensada de forma contínua e natural, com o intuito de a desenvolver precocemente e não apenas quando existe o ensino formal propriamente dito.

Por outro lado, as atividades na área do Conhecimento do Mundo, nos domínios da Matemática, das Artes Visuais, da Música, do Jogo Dramático/Teatro e da Dança assumiram também uma certa preponderância. Isto fica patente em atividades relacionadas com a exploração de receitas, experiências, a utilização de materiais reutilizáveis, a representação de personagens e situações e a inclusão da família.

Neste sentido, notámos que a área da Formação Pessoal e Social é a área que apresenta menos expressividade, ou pelos menos que se evidencia de forma intencionalmente menos planificada. Porém, dado o seu carácter transversal, esta área foi trabalhada ao longo de toda a prática pedagógica nas suas várias vertentes, de modo que o grupo fosse adquirindo diversas competências. Exemplo disto identificámos, ao nível da independência/autonomia:

- a preocupação em ajudar e lembrar as crianças para a arrumação dos objetos/materiais/brinquedos que utilizavam nos seus respetivos lugares;
- a promoção destas competências quando realizavam tarefas indispensáveis à vida do dia a dia, tais como: utilizar a casa de banho, de forma autónoma, calçar e descalçar sem qualquer tipo de ajuda;
- a identificação de tarefas/responsabilidades, tanto dentro da sala como no refeitório.

Ao nível da cooperação também foram promovidas competências e concebidas situações de aprendizagem que permitiram trabalhar aspetos particulares a saber:

- a partilha dos brinquedos/materiais/objetos com colegas;
- incentivar as crianças a darem oportunidade aos outros para intervirem nas conversas e esperarem pela sua vez para intervir.

4.2 As Práticas Pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.2.1. Práticas pedagógicas em contexto de Ensino à Distância

Neste tópico, apresentamos as práticas desenvolvidas no EP II, em contexto de Escola fechada e de ensino à distância, mais especificamente, as atividades mais

pertinentes, tendo em consideração aquelas que mais podiam potenciar várias aprendizagens e o feedback dado pelos alunos. Porém, importa clarificar que ao longo deste Estágio em contexto de ensino à distância, foram poucos os feedbacks recebidos.

Antes de procedermos à apresentação das atividades propriamente ditas, é de salientar que muitas vezes, muitas delas tinham como ponto de partida a área curricular de Estudo do Meio, pelo que serão apresentadas a partir desta área, procurando, a partir dela, interligar as diferentes áreas do currículo. Tal como afirma Raposo (2013), “[é] importante trabalhar as diferentes áreas de forma integrada e articulada, para que as aprendizagens possam ser significativas, permitindo à criança/aluno estabelecer relações entre os saberes, construindo ativamente o seu próprio conhecimento” (p. 1). Esta opção pedagógica foi tomada por se considerar que era a melhor em termos de resposta ao tipo de trabalho que poderia desenvolver à distância.

Nesta sequência, considerando este modelo de ensino e as atividades propostas, procurou-se utilizar uma diversidade de materiais, recursos e aplicações digitais, com o principal de objetivo de transmitir de forma mais dinâmica possível, os conteúdos aos alunos. De acordo com Franco (2013), além de permitirem a integração das diversas áreas do currículo, os recursos digitais são versáteis e “(...) tornam-se estruturantes e mediadores do processo de ensino e aprendizagem” (p. 1), em que cada professor e respetivos alunos constituem elementos imprescindíveis para a construção do conhecimento, podendo trabalhar em conjunto. Na perspetiva do estagiário, a utilização da tecnologia, não só permite inovar na prática de ensino e aprendizagem, como também viabiliza a abordagem dos conteúdos de forma mais atrativa, motivadora e dinâmica.

No quadro 1, abaixo apresentado, encontram-se sistematizadas algumas atividades selecionadas, que foram sugeridas aos alunos, em contexto de ensino à distância.

Quadro 1 – Atividades em contexto de ensino à distância

Atividades sugeridas pelo estagiário, em contexto de Ensino à Distância	
1.^a Atividade	Aspetos positivos e perigos da utilização da Internet
2.^a Atividade	Jogo de Tabuleiro “Vamos conhecer os animais!”
3.^a Atividade	Origami dos Animais
4.^a Atividade	“Bem-vindo à minha horta!”
5.^a Atividade	“Adivinhas e Palavras Cruzadas sobre as plantas”
6.^a Atividade	Pictogramas e Sistemas de Contagem – As Plantas
7.^a Atividade	Ficha de trabalho sobre Itinerários
8.^a Atividade	“O Cartão de Cidadão Personalizado”

Considerando as circunstâncias do ensino à distância, em conformidade com a Professora Titular, achou-se pertinente começar este Estágio com alguma atividade relacionada com a Internet. Assim sendo, numa primeira fase, realizou-se uma breve contextualização teórica sobre os meios de comunicação, mais concretamente, sobre o uso da Internet, partindo de um vídeo concebido pelo par pedagógico, intitulado por “A Internet nas nossas vidas” (Anexo 9). Neste sentido, após esta contextualização era pretendido que as crianças lessem um texto informativo sobre a internet designado por “Os Perigos da Internet”. Assim, a *primeira atividade* intitulada “Aspetos Positivos e Perigos da utilização da Internet” consistia na identificação de frases positivas e negativas relacionadas com o uso da internet. Esta atividade permitiu, por um lado, dar a conhecer aos alunos as potencialidades e riscos associados à utilização da internet, nomeadamente relacionados com a salvaguarda da privacidade e confidencialidade de informações pessoais, e, por outro lado, levá-los a refletir sobre esses aspetos positivos e negativos. Neste contexto, esta primeira atividade, apesar de a temática estar ligada à área do Estudo do Meio, também se encontrava interligada, num primeiro momento com a área do Português, através da leitura do texto anteriormente referido e, num segundo momento, ligada à área da Cidadania, no sentido em que os alunos teriam de ser capazes de identificar os principais aspetos positivos e os perigos da utilização da internet. Nesta primeira atividade, apenas obtivemos um único feedback.

Contudo, este feedback acabou por ser positivo, no sentido em que o aluno em questão conseguiu realizar a atividade, distinguindo, corretamente, os aspetos positivos dos perigos da utilização da internet.

Apesar de se terem iniciado as práticas pedagógicas em contexto de ensino à distância com a temática da utilização da internet, considerando o ponto de vista da Professora Cooperante, era importante dar continuidade ao programa curricular de Estudo do Meio. Neste sentido, abordou-se a temática dos animais domésticos e dos animais selvagens, a partir de um diaporama elaborado pelo Estagiário (Anexo 10), com o objetivo de falar sobre determinados conteúdos relacionados com esta temática, mais concretamente, as suas principais características. Após essa contextualização teórica da temática, era pretendido que as crianças consultassem o site do Jardim Zoológico, de modo a pesquisarem informações importantes sobre os seus animais preferidos.

O objetivo desta tarefa consistia, essencialmente, em os alunos conhecerem e identificarem algumas características dos animais, nomeadamente: o tipo de alimentação, reprodução, modo de locomoção, entre outras.

Assim, este tipo de atividades constitui uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois desenvolve a autonomia, o espírito crítico e, ainda permite desenvolver a sua literacia digital, uma vez que vão aprendendo a verificar as fontes que consultam, analisando a sua veracidade ou não para a construção do seu conhecimento.

Neste seguimento, após a pesquisa realizada pelos alunos no site do jardim zoológico, a segunda atividade consistia num jogo de tabuleiro intitulado “Vamos conhecer os animais!”, em que cada aluno teria de responder às perguntas referentes a cada casa do tabuleiro (cf. Figura 15).



Figura 14 - Jogo de tabuleiro "Vamos conhecer os animais!"

O objetivo desta atividade consistia em consolidar e rever os conteúdos que, anteriormente foram abordados, de um modo mais lúdico, dinâmico e motivador para os alunos. De acordo com a Professora Cooperante, quatro alunos tiveram a oportunidade de a realizar com os seus familiares, afirmando que foi uma boa estratégia, pois permitiu-lhes aceder a determinadas informações que desconheciam em relação a determinados animais. Para além disso, ainda foi referido que esta atividade permitiu às crianças uma forma diferente de acesso ao conhecimento, de maneira mais relaxada ou menos estruturada, e aos Encarregados de Educação, uma maior participação na vida escolar dos seus educandos.

De modo a dar continuidade à temática dos animais, o par pedagógico decidiu, desta vez, articular a área de Estudo do Meio com a área de Expressão e Educação Plástica e com a área da Matemática. Neste contexto, a *terceira atividade* consistiu na elaboração de dois origamis referentes aos animais domésticos (cão) e aos animais selvagens (feneco). Para tal, foi elaborado um vídeo com a construção destes dois origamis, de modo a auxiliar os alunos na sua realização (Anexo 11).

Assim sendo, no que respeita a esta atividade em concreto, o aluno utilizou a técnica da dobragem, de modo a alargar o seu campo de experiências, com o intuito de respeitar a sua expressividade plástica na decoração de cada animal proposto, permitindo desenvolver a habilidade manual e a concentração. Do ponto de vista do estagiário, esta atividade também permitiu explorar outros conteúdos relacionados com a Matemática, mais concretamente, a exploração de determinadas figuras geométricas. Após a realização da construção destes origamis, os alunos tinham de responder a umas questões referentes às características desses animais (Anexo 12).

Apesar de toda esta atividade poder potencializar aprendizagens significativas ao longo deste processo de ensino à distância, importa destacar que não houve nenhum feedback em relação à concretização desta atividade.

Com o intuito de abordar os conteúdos referentes à temática das Plantas, a *quarta atividade* foi introduzida através de um vídeo elaborado pelo par pedagógico, intitulado “A dimensão verde no nosso planeta” (Anexo 13), que abordava determinados conteúdos essenciais na compreensão deste tema, nomeadamente: os tipos de plantas e a sua constituição. Os conteúdos abordados permitiram aos alunos aprofundar o seu conhecimento sobre a natureza e a sociedade envolvente, através de situações diversificadas de aprendizagem propostas na realização das várias atividades, bem como

do aproveitamento da informação vinda da visualização de vídeos, pois os alunos iam apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos.

Neste contexto, atendendo à temática em questão, e aproveitando o facto de o estagiário ter uma horta, foi realizado um vídeo intitulado “Bem-vindo à minha horta!”, que procurava explorar alguns dos conteúdos relacionados com a temática em questão, já evidenciados.

Na perspetiva da Professora Cooperante, esta constituiu uma boa estratégia para abordar este conteúdo pois, através de algo concreto, os alunos iriam assimilar mais rapidamente e de forma eficaz os conteúdos. Através da docente, tivemos conhecimento que alguns alunos tiveram a oportunidade de visualizar o vídeo, acabando por se interessar e mostrarem interesse por ver a horta presencialmente. Após a visualização do vídeo, apenas três alunos concretizaram a atividade seguinte, que consistia em resolver dois exercícios relacionados, estando um ligado à constituição de uma planta e o outro relacionado com os habitats da planta.

A partir dos feedbacks da realização dos exercícios feitos pelos alunos, pudemos concluir que conseguiram concretizar as duas tarefas, sem qualquer tipo de dificuldades (Anexo 14).

De modo a dar continuidade à temática das Plantas, o par pedagógico optou por realizar duas tarefas interligadas com a área do Português. Neste sentido, a *quinta atividade*, intitulada “Adivinhas e Palavras Cruzadas sobre as plantas” (Anexo 15), tinha como principal objetivo que os alunos respondessem corretamente às adivinhas sobre as plantas e resolverem as palavras cruzadas, de forma autónoma e correta. Em conformidade com a perspetiva de Neto (2011), “a criança aprende a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e, ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas” (p. 195).

Quanto à reflexão propriamente dita desta atividade, podemos observar que apenas dois alunos realizaram os jogos. Apesar da pouca adesão, por parte dos alunos, continuamos a considerar que esta atividade potencializa determinadas competências relacionadas com a área do Português e do Estudo do Meio. Atendendo aos feedbacks obtidos (Anexo 16), podemos concluir que estes alunos conseguiram concretizar as atividades sem grandes dificuldades, conseguindo acertar em todas as adivinhas referentes à temática em questão e conseguindo, também preencher todos os espaços que faltavam para descobrir alguns nomes de plantas, no jogo das palavras cruzadas.

A *sexta atividade* também se encontrava ligada à temática das Plantas, sendo que, desta vez, foram explorados determinados conteúdos relacionados com a área da matemática, mais concretamente os pictogramas e os sistemas de contagem, no domínio da organização e tratamento de dados. Neste sentido, nas atividades de organização e tratamento de dados, pretende-se ensinar os alunos a ler e interpretar dados, isto é, devem envolver-se em experiências de recolha e organização de dados, representando-os em esquemas de contagem e pictogramas (Martins, 2010).

Para estas tarefas propostas, relacionadas com a área da Matemática, apenas tivemos um único feedback, o que torna muito limitador realizar algum tipo de reflexão e/ou conclusão sobre elas. Ainda assim, e olhando para o único feedback que recebemos, podemos verificar que este aluno compreendeu todos os enunciados do exercício, no sentido em que respondeu, corretamente, às questões. Para além disso, é de realçar que o aluno em questão interpretou, sem qualquer tipo de dificuldade aos dados do pictograma (Anexo 17 – a). No que diz respeito aos exercícios referentes às tabelas de contagem, este aluno também respondeu de forma correta aos enunciados das questões, conseguindo também interpretar e compreender aquilo que era pretendido (Anexo 17 – b).

A *sétima atividade* também se encontra interligada com a área da Matemática, porém, desta vez, relacionada com a temática dos Meios de Transporte e as regras de utilização dos meios de transporte públicos. Assim, numa primeira fase, o estagiário procedeu a uma contextualização teórica da temática em questão, através de um vídeo, também elaborado por ele, intitulado “os Meios de Transporte”. Após essa contextualização, abordaram-se determinados conteúdos relacionados com a temática, mais concretamente, os itinerários. Nesta abordagem, o par pedagógico elaborou uns pequenos apontamentos gerais relativamente aos itinerários, através de um documento Word e, de seguida, procedeu à explicação dos respetivos exercícios.

Em relação à tarefa a realizar pelos alunos, esta consistiu numa pequena ficha de trabalho sobre os itinerários. Esta atividade em concreto, teve 3 feedbacks, sendo que estes alunos efetuaram os exercícios, sem qualquer tipo de dificuldades (cf. Figura 16). Esta ficha de trabalho também servia para o Estagiário perceber se os alunos compreenderam os enunciados dos exercícios, de modo a avaliar o seu processo de interpretação dos exercícios.

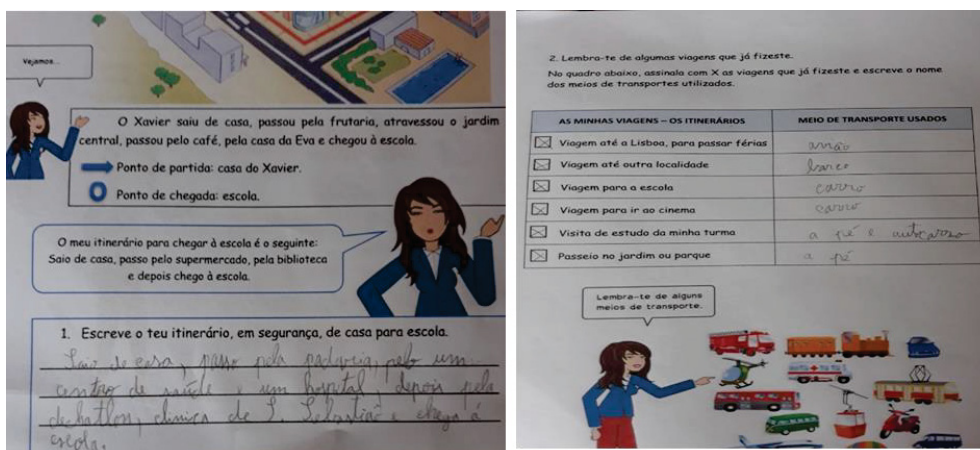


Figura 15 – Feedback de um aluno referente à sétima atividade

Por fim, a oitava e última atividade consistiu na realização de um pequeno texto informativo tendo por base uma fotografia do respetivo aluno. Assim sendo, numa primeira fase, o estagiário procedeu à introdução da atividade através de um vídeo intitulado “Passado Pessoal” (Anexo 18). Após a visualização desse vídeo e a elaboração do Cartão de Cidadão Personalizado, designado “Quem sou eu?”, os alunos tinham de realizar um texto descritivo com base numa fotografia atual deles. Como forma de ajudar os alunos na consecução desta atividade, o estagiário deu um exemplo muito específico da descrição de uma fotografia relacionada com a sua infância, mais concretamente com o 2.º ano de escolaridade (Anexo 19).

Em relação à atividade propriamente dita, é de salientar que apenas obtivemos um único feedback. Apesar do pouco feedback obtido, podemos concluir que o aluno domina significativamente as regras da elaboração de um texto descritivo, apresentando no seu processo de escrita, poucos erros ortográficos. Para além disso, podemos averiguar que o aluno em causa procedeu bastante bem à descrição da sua fotografia.

4.2.2. Práticas Pedagógicas em contexto de Ensino Presencial

De seguida iremos apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas num segundo momento de EP II, mais especificamente, em contexto de ensino presencial, destacando aquelas que se revelaram mais relevantes e que, na ótica do mestrando, tiveram um impacto significativo no percurso de aprendizagem dos alunos. É de notar que, de um modo geral, as atividades encontravam-se interligadas e integradas, sempre que possível, com outras áreas curriculares.

Assim, considerando este modelo de ensino e as atividades propostas, e apesar das limitações impostas pela DGS, o Estagiário procurou recorrer a uma diversidade de materiais e recursos, com o principal intuito de transmitir, aos seus alunos, os conteúdos de uma forma mais dinâmica e integradora possível.

No que diz respeito à **área da Matemática**, de acordo com as rotinas diárias já mencionadas e respeitando o horário semanal expresso no horário da turma, podemos constatar que esta área era trabalhada todos os dias da semana.

Relativamente à primeira atividade, foi realizado um pequeno jogo de tabuleiro designado “Viaja por Portugal!”, cuja principal finalidade se centrou na resolução de problemas. (Anexo 20). O tabuleiro de jogo era constituído por 27 casas com imagens referentes a cidades pertencentes ao nosso país, sendo que cada casa representava uma cidade e continha um problema, com o objetivo de cada aluno resolvê-lo e mostrá-lo aos colegas.

Optou-se pela realização de um jogo de tabuleiro, com o intuito de consolidar e rever determinados conteúdos relacionados com a leitura de números e os algoritmos da adição e da subtração, através de uma forma mais lúdica, dinâmica e motivadora para os alunos. Para além disso, segundo a perspetiva do estagiário, no caso concreto deste jogo, à medida que os alunos iam recordando e consolidando conteúdos matemáticos também estavam a desenvolver o seu conhecimento a nível de cultura geral, mais concretamente, sobre as cidades de Portugal Continental e determinados símbolos e/ou monumentos da sua cultura histórica. Para a concretização deste jogo, foram feitos pequenos grupos de dois elementos escolhidos pelo estagiário, de modo a ter alunos com diferentes graus de aprendizagem para que houvesse cooperação e entreajuda entre os vários elementos de cada grupo.

Esta opção pelo jogo procurou ir ao encontro do preconizado por Santos (2000), que define o jogo como uma ferramenta essencial na aprendizagem, visto que estimula os interesses dos alunos e desenvolve diferentes níveis da sua experiência pessoal e social, simbolizando assim um “(...) um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem” (p. 38). Perspetiva que é ampliada por Kishimoto (1994), ao afirmar que “qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil (p. 22). Esta estratégia apresentou um impacto bastante positivo na aprendizagem dos alunos, na medida em que, de um modo geral, conseguiram resolver os problemas propostos no jogo,

sem grandes dificuldades (cf. Figura 17). É de salientar ainda que, pudemos verificar que os alunos com mais dificuldades nesta área foram ajudados pelos restantes alunos que dominam a resolução de problemas.



Figura 16 – Realização do jogo de tabuleiro “Viaja por Portugal!”

Em relação à segunda atividade, esta tinha como principal finalidade os alunos resolverem os algoritmos da adição e montarem um pequeno puzzle sobre a temática inerente ao Estudo do Meio “Portugal Continental e os Distritos” (Anexo 21).

Esta atividade encontrava-se dividida em dois grandes momentos, sendo que, numa fase inicial os alunos teriam de resolver os algoritmos da adição de cada peça do puzzle e, numa fase posterior teriam de o montar, com o intuito de formar Portugal Continental com os seus 18 distritos. A nosso ver, esta atividade correu bem, pois, a maioria dos alunos conseguiu calcular de forma correta os algoritmos (cf. Figura 18). Contudo, considero que esta atividade demorou mais tempo do que estava previsto.

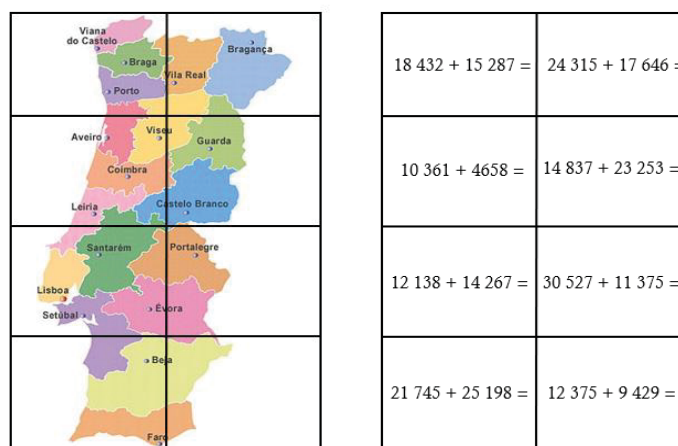


Figura 17 – Elaboração da atividade “Puzzle da Adição”

Como forma de melhorar este aspeto, possivelmente ter-se-ia optado por reduzir o número de peças do puzzle. Apesar disso, sentimos que os alunos gostaram de realizar esta atividade, uma vez que alguns só queriam resolver os algoritmos para terem o puzzle todo montado no caderno. Tendo em conta as observações e intervenções realizadas ao longo do Estágio Pedagógico II, considerando em particular os alunos com NEE, que apresentam determinadas dificuldades no que se refere à área da matemática, mais concretamente no domínio de Números e Operações, em conformidade com a Professora Cooperante, achou-se por bem adaptar esta atividade para estes alunos não ultrapassando a dezena de milhar nas operações a realizar.

A terceira atividade, denominada “A Mala das Operações” (Anexo 22), tinha como principal objetivo os alunos fazerem o algoritmo da subtração, sendo que, numa primeira fase, o estagiário optou pela revisão dos principais termos relacionados com a subtração. Importa evidenciar que todo o processo e respetivas regras do algoritmo foram explicadas no quadro, para que todos os alunos acompanhassem, em simultâneo, a explicação do estagiário. Após a abordagem do conteúdo acima referido, a turma procedeu à realização de um conjunto diversificado de algoritmos, sendo que, numa primeira fase, o estagiário colocou exercícios com algoritmos aleatórios para praticar aquilo que os alunos tinham aprendido.

Numa fase posterior, a partir do material criado pelo estagiário, os alunos, à vez, retiraram um determinado cartão da mala, que representava um algoritmo. Para a Professora Cooperante, esta atividade teve um impacto muito positivo na aprendizagem dos alunos, pois através da explicação do processo do algoritmo da subtração notou-se que a maioria dos alunos compreendeu todo o seu processo e as regras a seguir para a realização do algoritmo. Para além disso, é de salientar que a dinâmica proposta pelo estagiário correu muito bem, no sentido em que o quadro tinha sido dividido em duas partes, para que fossem dois alunos de cada vez.

Assim, o próprio ritmo da aula nunca estava parado, o que impediu conversas paralelas com os colegas. Pudemos, ainda, verificar que até os alunos com mais dificuldades, demonstraram um grande empenho e interesse por realizar a atividade, o que foi um motivo para continuar a diversificar o tipo de estratégias e de atividades para que também estes alunos participassem de igual modo que a restante turma.

A **área do Português**, também era trabalhada todos os dias da semana e, à semelhança do que fizemos até aqui, também iremos apresentar e discutir as atividades mais relevantes para a aprendizagem dos alunos.

A primeira atividade consistiu na leitura e interpretação do texto “Os Perigos da Internet”, que teve como principais objetivos abordar e debater questões relacionadas com a utilização da Internet. Este texto foi selecionado pelo estagiário de modo a interligá-lo com a área de Estudo do Meio, sendo que a opção por voltar a este tema também passou por recordar os aspetos positivos e os perigos da Internet, anteriormente abordados no momento de ensino à distância. O primeiro momento dedicado ao diálogo sobre este tema teve um impacto muito positivo na aprendizagem dos alunos, uma vez que lhes permitiu troca experiências e ideias entre si relativamente à forma como utilizam a internet e com que finalidade.

Nesta atividade foi-lhes proposta a realização de uma ficha, com questões relacionadas com o texto, cuja concretização correu bem. Todavia, constatou-se que alguns alunos apresentaram determinados erros e pequenos problemas na escrita de determinadas palavras, pelo que se optou por corrigir essa ficha em grande grupo, com o intuito de irem colocando as suas dúvidas e questões relacionadas com a ortografia e pontuação. Esta situação levou-nos a pensar que esta era uma turma que necessitava de praticar exercícios de produção textual.

Como forma de consolidar a interpretação do texto, o estagiário recorreu a um questionário online, designado “Quiz-show”, elaborado na aplicação Wordwall, cuja principal finalidade se centrou, essencialmente, em rever os aspetos mais importantes sobre o texto e a temática em si, pois tal como refere Aparício (2014), os recursos são “(...) capazes de captar a atenção e fazer com que (...)” o aluno “(...) se envolva naquilo que vê/ouve, o que é fundamental para motivação” (p. 10).

Na nossa perspetiva, esta atividade correu muito bem, na medida em que os alunos responderam corretamente a todas as questões. No entanto, verificámos que os alunos demonstraram um grande interesse, entusiasmo e excitação com a atividade, que levou a momentos de barulho e desconcentração por parte do grupo de trabalho. Apesar disso, notamos que os alunos, em geral, foram muito competitivos e preocupados em ajudar-se uns aos outros, de modo a obterem a pontuação máxima.

Assim sendo, na ótica do estagiário, a utilização da tecnologia, não somente permite inovar a prática de ensino e aprendizagem, como também viabiliza a abordagem dos conteúdos de forma mais atrativa, motivadora, dinâmica e lúdica.

No que toca à segunda atividade, mais concretamente, à elaboração de um texto informativo, a sua principal finalidade centrou-se na escrita de um texto, com base nas pesquisas realizadas pelos alunos sobre os distritos de Portugal Continental. Neste

contexto, o estagiário considerou relevante apresentar um modelo do texto informativo acerca de um determinado distrito (Anexo 23), de modo que os alunos percebessem o que era pretendido com a elaboração desse texto. Na perspectiva da Professora Cooperante, esta estratégia foi bem utilizada, sendo que esta turma apresentava muitas dificuldades ao nível da escrita, precisando de orientação no que toca à produção de texto.

Assim sendo, com base no modelo apresentado, os alunos foram executando o seu texto com o apoio do estagiário. Em geral, esta atividade correu bem, na medida em que os alunos conseguiram elaborar o seu texto de forma correta, sem grandes problemas e dificuldades (cf. Figura 19).

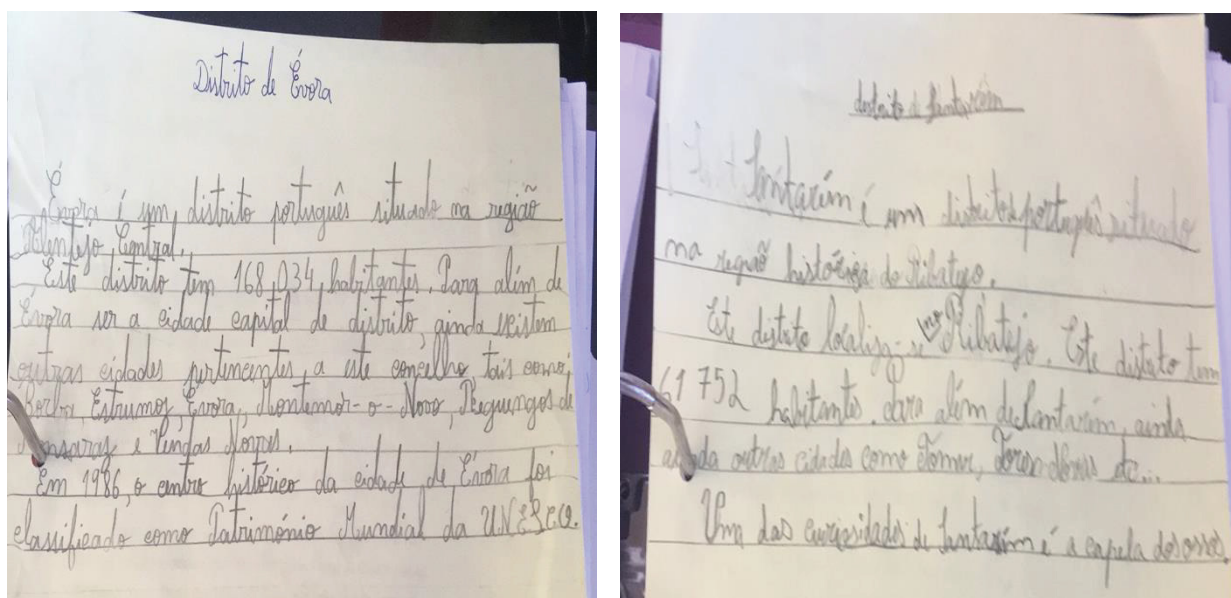


Figura 18 - Elaboração de um texto informativo (feedback de dois alunos)

A terceira e última atividade referente à área do Português tinha como objetivo a leitura e interpretação do texto “O menino e o foguetão” (Anexo 24), que teve como propósito abordar, ainda, os meios de transporte. É de salientar que todos os alunos procederam à leitura em grande grupo, de modo que o estagiário detetasse dificuldades no âmbito da leitura. Neste momento específico, concluiu-se que a maioria dos alunos já lê muito bem, precisando apenas de praticar a leitura no que respeita às pausas (sinais de pontuação).

Como forma de praticar a interpretação de texto, o estagiário encontrou uma estratégia diferente para a resolução das questões referentes ao texto, através de um “Quantos queres?”. (Anexo 25). Esta atividade, de um modo geral, correu bastante bem, pois os alunos demonstraram um grande interesse em responder às questões de forma

correta pois esta resposta dar-lhes-ia a possibilidade de dizer um novo número para que a próxima pergunta fosse sorteada. Para além disso, o facto de o quantos queres ter vários tipos de pergunta, faz com que os alunos tivessem uma diversidade de tarefas que podiam ser feitas para responder às questões de interpretação de texto (cf. Figura 20). Nesta perspetiva, enquanto estagiário e futuro Professor do 1.º CEB fica o registo da importância de diversificar ao máximo o tipo de estratégia e dinâmica a implementar em sala de aula, no que concerne à interpretação de texto, de modo a tornar o processo de aprendizagem dos alunos mais significativo, dinâmico e enriquecedor.

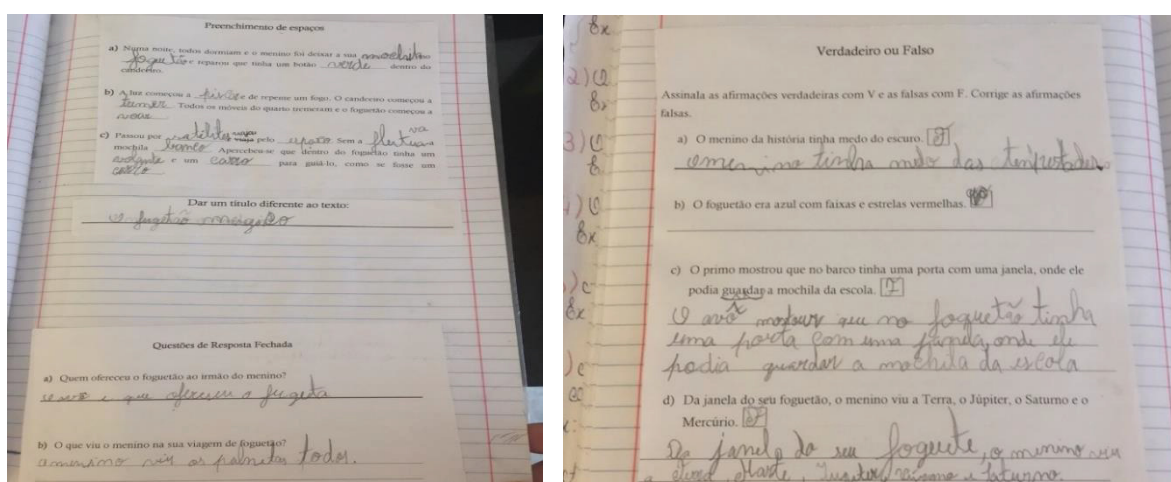


Figura 19 – Tipos de questões (Feedback de um dos alunos)

A **área do Estudo Meio** era trabalhada dois dias por semana.

Relativamente à primeira atividade apresentada, e como forma de finalizar a aula em que foram lecionados conteúdos relacionados com a Nacionalidade e a Naturalidade, achou-se por bem que os alunos, a pares completassem o seu Assento de Nascimento (Anexo 26), pelo que cada aluno iria preencher o do colega, com base numa pequena entrevista que realizada entre eles, mencionando os tópicos presentes no Assento. Esta atividade correu muito bem, uma vez que a sua dinâmica permitiu que os alunos se conhecessem um pouco melhor e se relacionassem entre si, tendo tido um impacto positivo na sua aprendizagem (cf. Figura 21).

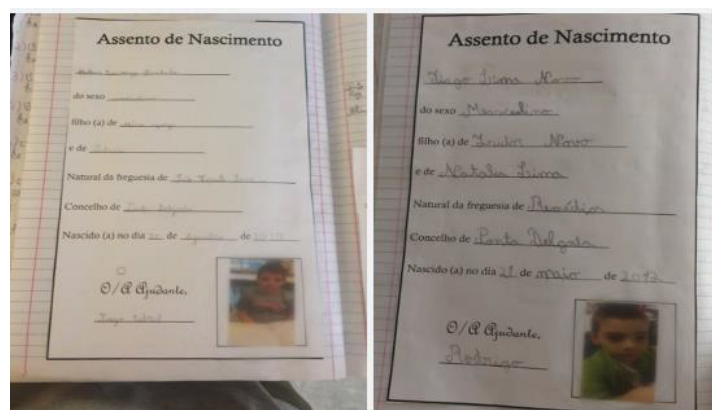


Figura 20 – Atividade realizada pelos alunos (Assento de Nascimento)

A segunda atividade estava relacionada com a localização dos distritos no mapa de Portugal Continental, foi concretizada através de um jogo online presente num site intitulado “Seterra” (Anexo 27). Na ótica do mestrando, esta atividade apresentou um impacto positivo na aprendizagem dos alunos por diferentes razões. Primeiro, porque tiveram a possibilidade de realizar o jogo com os seus Encarregados de Educação, tendo sido recebido feedback muito positivo por parte de alguns deles, que mencionaram tratar-se de um jogo muito educativo, que apelava ao desenvolvimento da cultura geral e, em particular, da geografia de Portugal. Em segundo lugar, porque neste site havia outro tipo de jogos relacionados com geografia, tendo alguns alunos referido que tinham jogado outras categorias, com o auxílio e apoio dos seus familiares.

De destacar, ainda, a possibilidade de os alunos fazerem também o jogo referente à localização das ilhas dos Açores, incluído também neste site. Esta revisão foi muito positiva, no sentido em que a maioria da turma conseguiu localizar todas as Ilhas, de forma correta, apesar de alguns terem confundido algumas ilhas, bem como alguns distritos.

A terceira atividade implementada dizia respeito aos Meios de Comunicação. Numa primeira fase, optou-se por realizar uma contextualização história da evolução destes meios, através de um painel feito em papel de cenário (Anexo 28), com o objetivo de se ir colocando cada meio de comunicação no painel, com velcro, como se se estivesse a contar uma história. Nesta perspetiva, a atividade em si correu bastante bem, pois, permitiu haver momentos de diálogo, de modo que os alunos partilhassem os seus conhecimentos e ideias com toda a turma. Além disso, notámos que a turma gostou muito do painel, pois todos os alunos queriam ir colocar o Meio de Comunicação à medida que o estagiário procedia à explicação (cf. Figura 22).



Figura 21 – Contextualização histórica dos Meios de Comunicação, através de um painel

Após essa caminhada e como forma de consolidação deste conteúdo, o estagiário formou pares para a realização da atividade que se seguia. Essa atividade consistiu em preencher uma folha A4 com alguns tópicos essenciais de caracterização de um determinado meio de comunicação, sendo que, desta vez, os alunos tiveram de selecionar a informação que o estagiário pesquisou, previamente.

Deste modo, a meu ver, esta atividade teve um impacto muito positivo na aprendizagem dos alunos, pois permitiu-lhes distinguir a informação essencial da informação acessória. Assim sendo, na perspectiva do estagiário, este tipo de aprendizagem é muito importante, pois, de um modo geral, os alunos aprendem a selecionar as informações corretas para o tipo de trabalho que é pretendido.

No que diz respeito à **área de Expressões Artísticas**, ela encontrava-se presente três vezes por semana, em blocos de 45 minutos, sendo que cada bloco correspondia a Expressão Musical, a Expressão Dramática e a Expressão Plástica, respetivamente. Porém, importa destacar que área mais contemplada ao longo das práticas pedagógicas foi a Educação Plástica, pelo facto de ser a área preferida deste grupo de alunos. Neste seguimento, as atividades mais relevantes desta área em concreto foram a construção e decoração de um foguetão e uma atividade ligada à pintura.

A primeira atividade encontrou-se interligada e integrada com a área do Português, mais concretamente com o texto “O menino e o Foguetão”. Neste contexto, os alunos tiveram de construir e decorar um foguetão, recorrendo a técnicas de expressão plástica, mais concretamente: o recorte e a colagem.

Na ótica da Professora Cooperante, este momento correu bastante bem e, do ponto de vista do estagiário, os alunos precisavam de momentos diferentes, dinâmicos e lúdicos.

Ainda assim, enquanto estagiário e futuro profissional, gostaria de ter mais tempo com os alunos, para explorar outras técnicas e suportes de expressão plástica. No entanto, considerando as circunstâncias em que vivemos, tivemos de respeitar, ao máximo, as regras de distância e partilha de objetos. Por isso, optou-se por materiais que os alunos conseguissem ter na sua posse, individualmente. Esta atividade superou as expectativas, pois houve construções e decorações muito criativas e originais (cf. Figura 23).



Figura 22 – Construção e decoração de foguetões

A última atividade apresentada referente a esta área em concreto, esteve articulada com a área da Matemática, pois segundo Costa (2015), “(...) as Expressões poderão servir como meio promotor para uma aprendizagem matemática mais palpável e visual e, por conseguinte, para uma maior compreensão dos conceitos abordados por parte do grupo de crianças ou da turma” (p. 89).

Assim, a atividade caracterizou-se pela pintura dirigida de imagens de vários meios de transporte, desenhados numa folha A4. Essas imagens encontravam-se divididas em vários espaços em branco, e cada espaço correspondia a uma expressão matemática. Nesta sequência, os alunos tinham de, individualmente, calcular o algoritmo dessas expressões matemáticas. De seguida, cada resultado correspondia a uma determinada cor, em lápis de cor, e os alunos tinham de pintar o espaço de expressão matemática, que correspondia a esse resultado.

No âmbito da reflexão desta atividade, no que toca à pintura dirigida, pensámos que o facto de termos associado as duas áreas já referidas, constituiu uma motivação para os alunos, no sentido de eles calcularem as expressões matemáticas, enquanto pintavam. (cf. Figura 24).



Figura 23 - Pintura dirigida, envolvendo os algoritmos e os meios de transporte

A **área de Expressão e Educação Físico-Motora**, como já tivemos a oportunidade de observar pelo horário da turma, era lecionada duas vezes por semana, sendo que uma delas era assegurada por um Professor de Educação Física, contratado pela escola, e outra era lecionada pela Professora Cooperante. As atividades referentes a esta área estiveram ligadas aos Jogos Tradicionais, de modo a podermos integrar e convocar outras áreas do currículo.

Neste sentido, as atividades referentes a esta área em questão superaram as expectativas do estagiário, e, apesar de o mestrando não ter cumprido na íntegra as planificações destinadas a esta área, é de salientar que este, no próprio momento, teve a flexibilidade de decidir quais as atividades que seriam realizadas.

Assim sendo, a primeira atividade consistiu na realização do **Jogo das Sacas** que, de uma forma geral correu muito bem. Ao longo da atividade, pudemos verificar o espírito de equipa e de união no desempenho de cada aluno para a concretização deste percurso.

A segunda atividade que consistiu no **Jogo da Barra do Lenço**, também teve um impacto bastante positivo na aprendizagem dos alunos, pois notou-se que os alunos entenderam muito bem as regras, e perceberam que, quando o estagiário mencionava um meio de comunicação, cada aluno de cada equipa a quem foi atribuído esse meio de comunicação teria de vir a correr e buscar o lenço.

No final, e olhando para as atividades de Educação Física, concluímos que os alunos gostaram muito da dinâmica do aquecimento, acompanhado de música e do **Jogo da Barra do Lenço**, incluindo os Meios de Comunicação.

4.2.3. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA TENDO EM VISTA A TRANSIÇÃO EDUCATIVA

Após a apresentação, descrição e reflexão das atividades mais relevantes desenvolvidas ao longo dos Estágios Pedagógicos I e II, iremos centrar a nossa atenção, neste momento, nas atividades que convocaram a temática do Relatório de Estágio: *As Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Neste contexto, durante o desenvolvimento de todo o trabalho em ambos os Estágios, realizou-se um conjunto diversificado de atividades ligadas à transição educativa, com o principal objetivo de aproximar estes dois níveis educativos.

No quadro 2, abaixo apresentado, encontram-se sistematizadas as atividades realizadas nos dois contextos. Neste sentido, foram desenvolvidas 9 atividades especialmente direcionadas para a temática do presente Relatório, no EP I e no EP II, cujo principal propósito passou por concretizar atividades comuns entre a EPE e o 1.º CEB, de modo a naturalizar e harmonizar a mudança de níveis educativos para as crianças que iriam transitar.

Quadro 2 - Atividades desenvolvidas em contexto de EP I e EP II referentes à temática do relatório de estágio

Data da intervenção	Atividades de aprendizagem inerentes à temática do presente relatório	Estágio Pedagógico
4 de novembro de 2019	Apresentação sobre o tema: “Portugal – Localização e Constituição”	EP I
29 de novembro de 2019	Corta-Mato Escolar da Reciclagem	
2 de dezembro de 2019	Dramatização da Canção de Outono	
16 de dezembro de 2019	Cantata de Natal pelas ruas de Ponta Delgada	
15 de janeiro de 2020	Visita de estudo a uma sala do 1.º ano de escolaridade	
16 de janeiro de 2020	Sensibilização para a utilização da água “Toma atenção, poupa água como um bom cidadão!”	
26 de maio de 2020	“Recordar é Viver!” (Elaboração de um texto Narrativo)	EP II
27 de maio de 2020	“Vamos brincar com fantoches!” (Elaboração de um fantoche)	
15 de outubro de 2020	Dramatização: Entrevista entre alunos	

Todavia, importa salientar que, no que diz respeito ao 1.º CEB, não foi possível concretizar atividades que possibilitassem aproximações educativas entre os dois ciclos já enunciados, devido às características do ensino à distância e também às restrições impostas pela Direção Geral da Saúde (DGS). Assim sendo, as atividades que serão apresentadas, descritas e refletidas no Estágio Pedagógico II, dizem respeito, essencialmente, a testemunhos e memórias vivenciados em relação à passagem para o 1.º ano de escolaridade.

No EP I, foram concretizadas seis atividades particularmente direcionadas para as aproximações educativas entre a EPE e o 1.º CEB, mais concretamente, para a transição educativa.

A *primeira atividade* teve lugar na segunda semana de intervenção pedagógica, e baseou-se numa interação entre o grupo de EP I e uma turma do 1.º CEB. Esta atividade consistiu numa visita de alguns alunos do 4.º ano à sala da EPE, para fazerem uma apresentação, em formato PowerPoint, sobre a temática dos Países, mais especificamente sobre Portugal (constituição e localização geográfica de Portugal, símbolos de Portugal), transmitindo os seus conhecimentos e partilhando algumas das suas aprendizagens concretizadas ao longo do seu percurso escolar com as crianças da EPE (cf. Figura 25).

Esta atividade apresentou um impacto muito positivo, na medida em que houve uma aproximação entre estes dois ciclos educativos, havendo assim o espírito de partilha, cooperação, entajuda e socialização entre ambos. Para além disso, esta atividade permitiu que os alunos mais velhos passassem alguns dos seus conhecimentos adquiridos ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente a esta temática, fazendo com que as crianças aprendessem alguns conceitos básicos, de um modo diferente, dinâmico e interativo. Por sua vez, os alunos do 4.º ano de escolaridade sentiram-se muito à vontade na transmissão destes conhecimentos e conteúdos e as crianças da educação pré-escolar mostraram-se muito recetivas e interessadas na visita dos alunos. Importa, ainda, salientar que algumas crianças da Educação Pré-Escolar que irão transitar para o 1.º Ciclo, se mostraram bastante interessadas em aprender conteúdos que virão a ser abordados no próximo ciclo educativo. Neste sentido, algumas destas crianças colocaram algumas questões aos alunos, de modo que eles pudessem partilhar mais alguns conhecimentos com as próprias crianças.



Figura 24 - Visita de alunos do 4.º ano à sala de EPE

Este tipo de partilha, entre os mais crescidos e os mais novos, promove um conjunto diversificado de potencialidades educativas, cabendo aos intervenientes educativos proporcionar oportunidades de aprendizagem e experiências que permitam às crianças estimular, particularmente, a sua autoestima. De acordo com Portugal (2002), os educadores de infância, deverão dinamizar momentos de partilha entre estes dois contextos, de modo a poderem organizar um processo de transição de sucesso.

Como forma de consolidação desta atividade, numa fase posterior, as crianças da EP I tiveram a oportunidade de realizar e ilustrar um desenho acerca da visita dos alunos do 4.º ano de escolaridade. Importa destacar o esforço e dedicação por parte das crianças que conseguiram captar os aspetos mais essenciais da visita. As crianças que irão transitar para o 1.º ano de escolaridade conseguiram efetuar o desenho e respetiva ilustração, representando conteúdos que foram abordados na apresentação (cf. Figura 26).



Figura 25 - Desenhos referentes à apresentação dos alunos do 4.º ano

A *segunda atividade* consistiu numa atividade conjunta convocada pelos dois ciclos de ensino, mais concretamente, o grupo de EP I e uma turma do 1.º ano de escolaridade. Esta atividade teve como principal finalidade a realização de um corta-mato escolar sobre a temática da Reciclagem, de modo a haver uma aproximação educativa entre estes dois níveis de ensino.

É de salientar que os grupos foram organizados pelo estagiário, por forma a que as crianças da EPE e os alunos do 1.º ano pudessem interagir entre si. A formação destes grupos, no que diz respeito ao fator idade, permitia que as crianças da EPE convivessem com os alunos do outro nível educativo, sendo que estes últimos seriam futuros colegas das crianças da EPE quando transitassem para o 1.º CEB. Para além dessa convivência, propiciaram-se momentos de interajuda, promovendo a responsabilidade e autonomia de cada grupo, correspondendo à perspectiva de Niza (1996), de acordo com a qual os grupos devem ser formados com crianças de diferentes idades, com o intuito de garantir o convívio com diferenças, o princípio da interajuda e da colaboração.

De seguida, procedeu-se à explicação deste corta-mato, no hall de entrada da escola, de modo que todas as crianças e os alunos compreendessem as atividades que tinham de executar. Nesta sequência, este corta-mato foi composto por quatro estações: a primeira estação denominou-se por “Tiro ao Alvo”, sendo que nesta estação as crianças tinham de atirar um certo número de tampas, de acordo com as cores dos três ecopontos, nos respetivos garrafões que tinham as mesmas cores. (cf. Figura 27 – a). Assim, com o foco na matemática, o principal objetivo desta estação centrou-se na associação por cores de modo a corresponder corretamente a cor das tampas à cor do garrafão. Com a implementação da atividade verificou-se que era um pouco difícil, pois os garrafões eram de pequenas dimensões e as tampas também, o que dificultou o lançamento dessas tampas, pelo que a maioria não conseguiu atirar as tampas para o garrafão correto, o que, numa futura oportunidade deveria ser repensado.

No que concerne à segunda estação, esta consistiu em montar um puzzle com aproximadamente quarenta peças sobre a temática da Reciclagem (cf. Figura 27 – b). Esta atividade demorou um pouco mais do aquilo que estava previsto, pois a complexidade do puzzle era um pouco elevada. Isto fez com que o grupo que iniciou esta estação não passasse por todas as etapas deste Corta-Mato.

A terceira estação teve como principal objetivo efetuar um pequeno percurso, ao longo do qual as crianças tiveram de se deslocar e contornar uns cones com o pé-coxinho e colocar um objeto da reciclagem na caixa correspondente a esse objeto (cf. Figura 27 – c), atividade que procurava, simultaneamente, promover o desenvolvimento da motricidade grossa a par de aprendizagens na área do Conhecimento do Mundo. Importa frisar que esta atividade, de um modo geral, foi a mais bem-sucedida, tanto para os alunos do 1.º ano, como também para as crianças que frequentavam a educação pré-escolar, que tinham a “lição bem estudada” relativamente à separação dos materiais nos ecopontos corretos.

Por fim, a quarta e última estação teve como principal finalidade as crianças da Educação Pré-Escolar ensinarem aos alunos do 1.º ano uma música sobre a temática da Reciclagem, convocando, essencialmente, a expressão musical. Cada equipa teve um tempo limitado para conseguir cantar o refrão desta canção (cf. Figura 27 – d). Tendo em conta o feedback do par pedagógico, as crianças da educação pré-escolar conseguiram ensinar a canção a todos os grupos do 1.º ano que passaram por esta estação.



Figura 26 - Corta-Mato escolar sobre a temática da reciclagem

- | | |
|--|---|
| a) 1.ª Estação (Tiro ao Alvo) | c) 3.ª Estação (Percurso de Educação Física) |
| b) 2.ª Estação (Montagem do Puzzle) | d) 4.ª Estação (Canção da Reciclagem) |

Este corta-mato acabou quando todas as equipas percorreram todas as estações. É de salientar que este corta-mato não foi uma competição, mas sim, um momento de interação, partilha, espírito de equipa e união entre estes dois ciclos educativos.

Após a realização desta atividade, foi feito um balanço geral através de um breve diálogo, de modo a compreender se as crianças tinham gostado e qual a sua estação preferida.

Tendo em conta a implementação desta atividade, foram tiradas algumas ilações e conclusões importantes que ficarão presentes para uma eventual repetição. Deste modo,

o grau de exigência de algumas atividades, bem como a duração das atividades em cada estação, são dois aspetos a melhorar em futuras implementações deste tipo de atividades. Por um lado, todas as atividades devem ter o mesmo número de tempo de realização, para que nenhum dos grupos tenha de esperar muito tempo. Por outro lado, e no que diz respeito ao puzzle, este era demasiado complexo para o nível de capacidades dos dois grupos, pelo que o puzzle em si devia ter dito um menor número de peças, de modo a ser mais fácil a sua construção e a não se perder demasiado tempo nesta estação.

Resumidamente, apesar destes aspetos menos positivos encontrados ao longo da implementação desta atividade, é de realçar que esta foi uma atividade que apresentou um impacto muito positivo, quer nas crianças da educação pré-escolar, quer também nos alunos do 1.º ano, pois tiveram a oportunidade de experienciar e partilhar momentos de aprendizagem. Para além disso, observou-se uma interação, entreajuda e espírito de equipa muito grande entre estes dois ciclos educativos.

Com a implementação deste corta-mato escolar, conseguimos implementar uma estratégia de transição, coerente e continuada, junto das crianças da EPE e dos alunos do 1.º CEB. Este momento foi certamente um contributo para facilitar o processo de transição, visto que houve contacto entre as crianças dos dois níveis educativos, evitando assim, apenas, as “festas conjuntas, pois para serem efetivos, exigem uma convivência e colaboração mais continuadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 102), bem como permitiu que crianças, educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico vivenciassem esta experiência comum.

A *terceira atividade* consistiu numa visita por parte do grupo do EP I à sala do 2.º ano de escolaridade, cujos principais objetivos se centraram essencialmente, em ver e compreender o tipo de atividades que se fazem no 1.º CEB, para além da apreensão de determinadas aprendizagens nas mais variadas áreas do currículo. Neste sentido, o grupo da EPE assistiu a uma dramatização feita por uma turma do 2.º ano de escolaridade, conjugando a presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de modo a realçar a importância do Dia de Pessoas com Deficiência (cf. Figura 28).

Apesar de ter sido uma atividade organizada pela Escola, não deixa de ser importante mencionar o impacto que ela apresentou na turma de Educação Pré-Escolar. De um modo geral, as crianças puderam ver um trabalho realizado, na área da Expressão Musical e da Expressão Dramática, pelos alunos do 2.º ano de escolaridade.

É de salientar que as crianças da EPE demonstraram um grande interesse em ver esta apresentação, acabando, até no final, por participar na atividade e cantar com os

alunos do 2.º ano. Para além disso, esta atividade teve um contributo importante naquilo que deve ser a transição da EPE para o 1.º CEB, no sentido em que permitiu que as crianças tivessem contacto, não somente com os alunos do 2.º ano, bem como os respetivos docentes daquela turma em questão e com o próprio espaço de sala de aula. Finalmente, destacamos que as crianças, ganham um conhecimento global do tipo de atividades que ali se desenrola e que vão para além da leitura, da escrita e da apreensão de outros conhecimentos.



Figura 27 – Dramatização da canção de outono

No que se refere à *quarta atividade*, esta foi marcada pela participação de todos os alunos da Escola e consistiu numa atividade conjunta convocada pelos dois ciclos de ensino, mais concretamente a EPE e o 1.º CEB, denominada por Cantata de Natal. Foi uma atividade organizada pela Escola, como forma de comemorar a Época Natalícia, e percorreu os principais pontos turísticos da cidade de Ponta Delgada. Relativamente à Educação Pré-Escolar, as crianças cantaram algumas das músicas que tinham vindo a aprender, referentes à quadra natalícia, sendo que no último ponto da cidade (Câmara de Ponta Delgada), houve uma aproximação entre estes dois níveis de ensino, na medida em que todos os alunos e crianças, cantaram juntos (cf. Figura 29).

De um modo geral, foi possível verificar que as crianças demonstraram um grande entusiasmo e alegria, por estarem com os mais crescidos a cantar uma das músicas de Natal que foi ensaiada na Escola. Para além disso, nesta atividade em específico, podemos notar um grande espírito de cooperação e entajuda dos alunos do 1.º CEB para com as crianças da EPE, relativamente à memorização da letra, pois alguns desses alunos foram ajudando as crianças nesse sentido, durante os ensaios.

Assim sendo, na nossa perspetiva, este momento foi bem diferente de todos os outros, mas muito enriquecedor para os dois ciclos de ensino, a diversos níveis. Para as crianças da EPE permitiu desenvolver a socialização, o encorajamento e a motivação por concretizar uma atividade ao lado dos alunos do 1.º CEB e, para estes últimos, potencializou um conjunto de competências referentes à Cidadania, mais especificamente, o espírito de equipa, a responsabilidade, a cooperação e entreajuda perante os mais novos.



Figura 28 – Cantata de Natal

A *quinta atividade* procurou aproximar as crianças da EPE do contexto de sala de aula dos alunos do 1.º CEB. Neste dia, as crianças do JI tiveram a oportunidade de visitar e conhecer a sala de uma turma do 1.º ano de escolaridade (cf. Figura 30-a), para que pudessem ouvir alguns testemunhos de alunos sobre o processo de transição educativa, mais concretamente, saber do que é que estes sentiam mais falta na EPE e as mudanças que tinham ocorrido após terem transitado para o 1.º ano.

Para além disso, estas crianças tiveram ainda a possibilidade de ver alguns dos trabalhos que os mais crescidos realizam neste nível de ensino, o que se revela relevante para o processo de transição. Tal como reiteram as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), a criança deverá ter a oportunidade de conhecer a escola/sala para onde irá transitar, com o intuito de familiarizar-se com o espaço novo que irá aprender e trabalhar e de conhecer precedentemente os tipos de trabalhos que poderá vir a realizar quando transitar para este nível educativo.

Após este primeiro diálogo entre estes dois ciclos educativos, as crianças da Educação Pré-escolar tiveram a oportunidade de se movimentar pela sala de trabalho do 1.º ano para verem os trabalhos que os alunos já tinham efetuado e viram, ainda, alguns

livros relacionados com a Área da Matemática, da Língua Portuguesa e do Estudo do Meio, com a supervisão e auxílio dos alunos do 1.º ano (cf. Figura 30 -b).

Com esta atividade de aproximação ao futuro espaço das crianças que irão transitar, constatámos que a maioria ficou extremamente entusiasmada com o trabalho que os colegas estavam a realizar, por exemplo, quando viram pequenas fichas de trabalho relacionadas com as letras do alfabeto em letra manuscrita.

Desta sessão, apurou-se, que todos demonstraram muita alegria e satisfação na presença da sala dos “mais crescidos”, exceto duas crianças que queriam ir embora. Isto deveu-se ao facto de estas terem 3 anos de idade e terem ainda tempo para assimilar este processo, com calma e tranquilidade. Contudo, no nosso entender, este tipo de atividade é muito importante para estas crianças, pois, a pouco e pouco, vão começando a interagir com o contexto e a conhecê-lo.

Em geral, esta atividade foi muito engraçada e benéfica, tanto para as crianças da Educação Pré-Escolar, como também para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para os primeiros, foi extremamente importante, uma vez que, aquelas crianças que no seguinte ano letivo irão para o 1.º ano, já ficaram com uma noção de como funciona este ciclo de ensino e que tipo de trabalhos são feitos. Para os últimos, também foi muito importante, porque puderam partilhar as suas experiências de transição e puderam ainda mostrar alguns trabalhos que já tinham realizado. Para além disso, foi muito interessante observar a cumplicidade e relação socio-afetiva, que estas crianças estabeleceram com os alunos do 1.º ano de escolaridade.

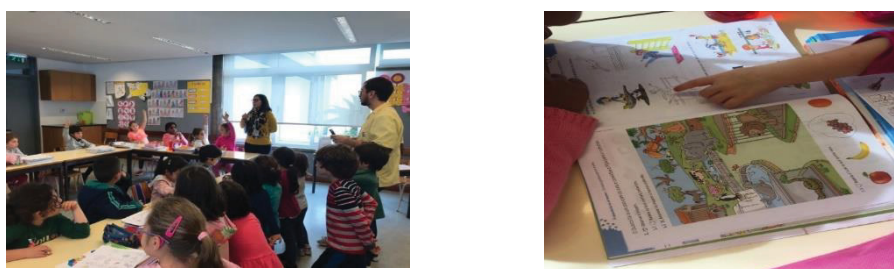


Figura 29 – Visita das crianças da EPE a uma sala do 1.º ano de escolaridade

- (a) Conversa entre as crianças e os alunos, sob a supervisão da docente do 1.º ano e do estagiário;
- (b) Visualização de manuais do 1.º ano de escolaridade.

A *sexta atividade* consistiu na decoração de uns cartões referentes à temática “O Ciclo da Água e a Importância da Água no nosso Planeta”, para serem distribuídos pelas salas de atividades e de aulas da Escola (incluindo as restantes salas da EPE e todas as

salas do 1.º CEB). A atividade consistia na pintura de um desenho que representava uma torneira. Após a pintura dos cartões, em conjunto com as crianças, a Educadora Cooperante e com o par pedagógico, dirigimo-nos a todas as salas para colocar, em cada uma, o cartão que foi colorido por cada criança, de modo a sensibilizar toda a Escola para a forma como devemos utilizar e consumir a água (cf. Figura 31). Nestas breves visitas às salas era explicada de forma sucinta, por uma criança da EPE, a atividade realizada e a razão para a elaboração destes cartões. Pudemos notar que a criança explicou muito bem aquilo que era pretendido com a atividade em questão e sentiu-se à vontade em conversar com os alunos mais crescidos.

Com isto, concluiu-se, em conjunto com a Educadora e com o par pedagógico, que esta foi uma boa iniciativa, permitindo também que houvesse uma breve ligação e aproximação entre as crianças da Educação Pré-Escolar e os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De um modo geral, pudemos averiguar que as crianças da EPE se sentiram orgulhosas com o trabalho executado e também demonstraram um grande interesse e entusiasmo por ter passado por todas as salas dos mais “crescidos”. Na nossa ótica, isso deve-se ao facto, de estas crianças já terem contactado e partilhado aprendizagens com o 1.º CEB, nas outras atividades anteriormente referidas.



Figura 31 – Visita a todas as salas da escola (colocação dos cartões em cada sala)

Já no EP II, ao longo da prática pedagógica, realizámos 3 atividades com vista à transição educativa. É de salientar que, como já foi explicado no Relatório, as próximas atividades apresentadas terão como principal objetivo compreender a forma como os

alunos viveram a passagem da EPE para o 1.º CEB, visto já terem passado por este processo.

A *primeira atividade* implementada em EP II foi realizada em contexto de ensino à distância, e a sua principal finalidade centrava-se na elaboração de um pequeno texto narrativo sobre aquilo que se lembravam do seu processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB. Para começar, fez-se um enquadramento teórico sobre a temática do Relatório de Estágio, através de um vídeo realizado pelo estagiário, intitulado “Recordar é Viver!”, (Anexo 29).

De seguida, foi realizada uma pequena apresentação, num diaporama, com as regras para a elaboração de um texto narrativo, de modo que os alunos pudessem revê-las, facilitando o trabalho que tinham de fazer. Numa fase posterior, procedeu-se à visualização, audição e leitura do texto narrativo realizado pelo estagiário sobre determinados aspetos relacionados com a questão da transição entre a EPE e o 1.º CEB, mais concretamente o primeiro dia de aulas.

Importa salientar que, considerando as circunstâncias do ensino à distância, apenas foram recolhidos 3 testemunhos relativos a esta atividade. De acordo com os textos enviados (cf. Figura 32), podemos perceber que, de um modo geral, os alunos conseguiram efetuar o seu texto sem grandes dificuldades, estando estes textos bem estruturados de acordo com as regras disponibilizadas pelo Estagiário. Para além disso, a professora titular de turma sugeriu que, caso os alunos quisessem, poderiam realizar o seu texto diretamente no computador, para se poderem familiarizar com o programa do Word.

<p>A minha nova vida</p> <p>Há um ano e meio atrás, estava eu a viver uma nova etapa muito marcante na minha vida. Ia finalmente para o 1.º ano, um momento que esperava há muito tempo, porque ia mudar-me de escola.</p> <p>Estava um pouco ansioso que o 1.º dia chegasse, porque não conhecia a professora. Nesse primeiro dia, a minha mãe entrou comigo na escola e levou-me até à nova professora. Acabei por ficar bem, porque um amigo meu que tinha estado na pré comigo já lá estava, por isso senti-me bem.</p> <p>Quando a minha mãe <u>foi-se</u> embora, fiquei com os meus novos colegas e amigo na sala com a professora. A professora levou-nos a conhecer a escola e depois fizemos jogos na sala.</p> <p>No fim do dia, a professora avisou que não ia ser sempre assim e que no dia seguinte íamos aprender coisas novas.</p>	<p>O meu primeiro dia de aulas</p> <p><u>Há algum tempo atrás</u>, estava eu a passar por uma nova fase da minha vida, ia para o 1.º ano. Estava um pouco nervoso porque não conhecia a escola nem conhecia ninguém. Acabei por chorar um pouco à porta da escola, mas o meu pai entrou comigo e viu uma parte da escola comigo.</p> <p>Mais tarde fui para a sala ter com a professora e os meus novos colegas. Acabou por correr tudo bem, pois gostei muito da professora. Ela era muito querida e simpática. Ela levou-nos a conhecer a escola e fiz 2 novos amigos na turma. Depois de termos visto a escola, estivemos a fazer jogos e jogamos ao jogo da teia para nos conhecermos todos.</p> <p>No final do dia, a professora disse que amanhã já íamos começar a trabalhar e aprender coisas novas. Eu fiquei muito contente pois queria muito aprender a ler e a escrever.</p>
<p>O meu 1.º dia de aulas</p> <p><u>Há um tempo atrás</u>, eu fui para o 1.º ano e fiquei muito feliz porque ia aprender coisas novas. Os meus pais já me tinham falado comigo que, ia viver novas mudanças e que na sala de aula íamos trabalhar muito.</p> <p>Quando cheguei à escola nova, estava nervosa porque não conhecia ninguém nem a escola. Adorei conhecer a escola e os novos colegas, porque foram todos simpáticos. Tivemos também a jogar jogos.</p> <p>No fim do dia, a professora disse que íamos começar a trabalhar no dia seguinte. Fiquei muito contente porque ia fazer coisas de meninos grandes e crescidos.</p>	<p>Aluno O</p>

Aluna P

Figura 30 – Textos elaborados pelos alunos

Com a elaboração dos textos, e analisando-os especificamente, tendo em conta a temática do presente Relatório, apurámos, que estes alunos se lembram perfeitamente do seu primeiro dia de aulas, tendo sido marcante para o resto da sua vida. Além disso, através dos textos, podemos ainda observar que estes alunos se adaptaram bem à sua professora e à sua escola nova, sendo que nenhum desses alunos frequentou a EPE neste estabelecimento de ensino.

A escolha desta atividade deveu-se ao facto de a turma, no geral, apresentar dificuldades na compreensão e na produção textual, sendo que o seu principal intuito passou por melhorar estas competências que são exigidas pelo currículo nacional.

A *segunda atividade*, ainda em contexto de ensino à distância, consistiu na execução de um fantoche de meia, com o principal propósito de os alunos recordarem uma das atividades que estes mais gostavam de realizar na Educação Pré-Escolar. Importa clarificar que esta atividade foi escolhida, devido ao facto de, na EPE, a maioria dos Educadores recorrer aos fantoches para contar histórias, pois, na globalidade, as crianças gostam de bonecos que possam estimular o seu imaginário. Considerando o nível educativo, esta atividade teve de ser adaptada ao 1.º CEB e às suas exigências curriculares, pelo que os alunos, para além de construir o fantoche de meia, teriam de escrever um pequeno diálogo, envolvendo a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º ano de escolaridade.

Em primeiro lugar, o estagiário realizou um diaporama intitulado “Vamos brincar com fantoches” (Anexo 30), para que os alunos pudessem recordar o conceito de fantoche e os seus principais tipos. Numa fase subsequente, os alunos tiveram de elaborar um fantoche de meia, sendo que, inicialmente, o estagiário procedeu à construção de um modelo (Anexo 31) e apresentou um pequeno guião com os passos da criação desse fantoche e os respetivos materiais para a sua elaboração. Por último, o estagiário procedeu à apresentação de uma breve dramatização, a partir de um pequeno vídeo, adicionando uma fala relativamente à passagem da EPE para o 1.º CEB (Anexo 32).

É de salientar que esta atividade não apresentou o impacto que se esperava, tendo obtido, somente, um feedback. Porém e, apesar de esse único feedback, importar ressaltar que este aluno demonstrou um grande interesse e empenho na concretização desta atividade, conseguindo atingir aquilo que era pretendido. Assim, de acordo com o fantoche que foi apresentado, podemos concluir que não houve grandes dificuldades por parte do aluno. No que diz respeito ao diálogo introduzido na sua dramatização, este aluno mencionou aspetos importantes referentes ao processo de transição, afirmando que teve

uma adaptação relativamente fácil, com a ajuda da sua professora e dos seus Encarregados de Educação, referindo ainda que esta atividade teve um impacto bastante positivo na sua aprendizagem, pois permitiu-lhe recordar os bons momentos vividos e experienciados em contexto da EPE.

Finalmente, a *terceira atividade* concretizada em EP II, mas desta feita em contexto de ensino presencial, consistiu numa breve dramatização organizada pelo estagiário, de modo que os alunos mencionassem aspetos importantes relativos à sua passagem de um ciclo educativo para o outro. Neste sentido, visto que esta turma já tinha passado por este processo de transição, em conformidade com a professora cooperante, optou-se por concretizar um pequeno diálogo com registo, através da gravação de áudio, sobre aspetos relevantes da transição.

Na nossa perspetiva, esta atividade correu muito bem, pois na generalidade, os alunos ainda se recordavam de muitos aspetos e exemplos de atividades que faziam na educação Pré-Escolar e, para além disso, conseguiram perfeitamente, identificar as principais diferenças entre estes dois níveis de ensino. Como forma de consolidar este assunto, foi feita uma dinâmica diferente, em que um dos alunos foi o jornalista e o outro foi o entrevistado, cujo objetivo se centrou em colocar questões sobre esta fase de transição, enquanto o estagiário ia registando todos os dados.

No final, o estagiário solicitou aos alunos que preenchessem um questionário sobre a temática em questão em casa, com o auxílio dos pais e/ou Encarregados de Educação. Importa referir que as respostas dos alunos referente à pequena dramatização coincidiram com as respostas dos questionários. Os resultados referentes a esses questionários serão conhecidos no capítulo seguinte relativo ao estudo da temática em questão.

Síntese

Nesta secção foram apresentadas as atividades/experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo da prática educativa, em contexto de EP I e EP II. Para além disso, convocou-se um conjunto de estratégias/atividades inerentes à temática do presente Relatório de Estágio. No decorrer do trabalho desenvolvido ao longo de toda a prática educativa, foram diversas as atividades de promoção da transição e das respetivas aproximações educativas entre a EPE e o 1.º CEB.

Em traços gerais, averiguámos que todo o trabalho desenvolvido, tendo em vista a transição educativa, foi uma mais-valia para a própria instituição, na medida em que foram implementadas variadas estratégias continuadas deste processo, que permitiu a interação dos dois níveis educativos, não só entre as crianças, mas também entre os profissionais educativos, mais concretamente, os Educadores de Infância e os Professores do 1.º Ciclo.

Além do mais, importa destacar que as restantes atividades/experiências de aprendizagem, atendendo ao desenvolvimento das competências académicas, foram planificadas, especificamente, segundo os interesses e necessidades evidenciados pelas crianças e pelos alunos, a fim de captar o interesse e atenção de todos eles.

Contudo, em relação ao contexto do ensino à distância, gostaríamos que este tivesse tido um maior impacto na aprendizagem dos alunos, devido ao facto da pouca recetividade das atividades propostas que, apesar de ter sido à falta de meios e recursos digitais por parte de algumas famílias, foi feito, dentro do possível, o melhor para que todos os alunos tirassem o maior proveito das suas aprendizagens.

Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o

1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso

Neste capítulo será apresentado um breve estudo sobre a temática do presente Relatório de Estágio, isto é, Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente sobre a transição educativa entre estes dois níveis educativos.

Em primeiro lugar, apresentaremos um breve enquadramento do estudo e, seguidamente, serão mencionados os respetivos objetivos.

Numa fase subsequente, sublinharemos os procedimentos metodológicos que foram preponderantes ao longo desta investigação, assim como os procedimentos de recolha e tratamento dos dados.

Por último, e não menos importante, serão analisados todos os dados recolhidos e discutidos os respetivos resultados, evidenciando as conclusões referentes ao estudo da temática em questão.

5.1. Enquadramento do estudo

Como já referimos anteriormente, a transição entre ciclos educativos nem sempre é fácil, podendo até, muitas vezes, ser a principal causa de insucesso no que toca ao percurso de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pelo que “(...) os educadores e os professores devem estar atentos a esta passagem e devem articular-se de modo a facilitar todo este processo, tendo em atenção o sucesso do desenvolvimento infantil” (Silva, 2018, p. 25).

A transição entre ciclos educativos, nomeadamente entre a EPE e o 1.º CEB, é uma problemática estudada e analisada em termos teóricos e investigativos, como demos conta, mas pouco discutida em termos práticos entre os docentes dos diferentes dois níveis educativos, ocasionando aquilo que na bibliografia da especialidade são consideradas “descontinuidades”.

Considerando que a transição educativa é definitivamente, uma fase importantíssima na vida das crianças, neste Relatório de Estágio houve a preocupação de aprofundar a problemática, procurando entender a importância que é dada por alguns dos intervenientes neste processo, mais concretamente: os profissionais de ensino e as próprias crianças e alunos.

As transições entre ciclos educativos, nomeadamente, entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico constituem momentos de alguma angústia e ansiedade para as crianças que se veem confrontadas rapidamente com novos professores, novos colegas, novas escolas e novas metodologias de trabalho, sendo que é a criança que “perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2010, p. 111). Tal como referimos anteriormente, este processo de transição é inerente à vida das crianças e de todos os envolvidos, visto que se trata de uma adaptação a um novo contexto educativo, que envolve uma panóplia de mudanças e emoções.

Deste modo, torna-se fundamental que este processo seja considerado como uma prioridade para todos, procurando que ele aconteça de forma continuada, coerente e calma sobretudo para as crianças, mas, em particular, por educadores e professores, que devem conceber estratégias que o conduzam nesse sentido.

Assim, enquanto futuros profissionais do ensino, torna-se fundamental termos bem saliente a ideia de que somos um dos principais responsáveis pela formação das crianças e dos alunos. Para tal, é necessário desenvolver um conjunto de capacidades e competências, que permitam uma construção progressiva de um perfil profissional capaz de refletir e analisar todo o percurso escolar das crianças e dos alunos, levando-os a patamares de desenvolvimento e aprendizagem que lhes permitam ser bem-sucedidos no seu futuro escolar e pessoal. Paralelamente, no decorrer dos Estágios Pedagógicos, houve a necessidade de desenvolver outras competências, de pendor mais investigativo, que permitissem pensar, avaliar e refletir o percurso das crianças/alunos. Neste sentido, para além de todas as atividades implementadas descritas no capítulo anterior, houve, ainda, a necessidade de se recorrer a uma breve investigação, através da qual se conseguiu um aprofundamento da temática em questão, por um lado para melhor conhecer a realidade da transição educativa nas escolas Açorianas e, por outro lado, para analisar toda a ação educativa desenvolvida, procurando enquadrá-la e balizando-a à luz das práticas pedagógicas que são mais frequentemente implementadas.

Esta lógica investigativa, insere-se na perspectiva de Alarcão (2001), na lógica do professor investigador, que passa essencialmente por “(...) ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6).

Considerando que a formação inicial possibilita a profissionalização de docentes para garantir a lecionação nestes dois contextos educativos, consideramos ser da maior pertinência estudar a problemática da transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando compreender, não somente as perceções dos profissionais de ensino (educadores de infância e professores do 1.º CEB), mas também as perspectivas, anseios e testemunhos das crianças e dos alunos relativamente a esta temática.

Assim sendo, com este estudo pretendeu-se dar resposta a um conjunto diversificado de objetivos, tais como:

- Compreender o modo como educadores e professores perspetivam o processo de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB;
- Identificar as conceções de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente às estratégias de transição utilizadas para facilitar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Analisar a perspectiva das crianças da EPE e do 1.º CEB acerca da transição entre níveis educativos;
- Detetar as principais dificuldades no processo de transição.

5.2. Procedimentos Metodológicos

Esta investigação de carácter exploratório, implementada ao longo dos Estágios Pedagógicos I e II, teve como principal propósito analisar a forma como a transição é perspetivada, não apenas pelos profissionais de Educação, como também pelas crianças da EPE e pelos alunos do 1.º CEB. Assim sendo, ao longo da investigação, houve uma combinação de abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa (Santos et al. 2017), que permitiram aprofundar a temática em causa.

5.2.1. Instrumentos de recolha de dados

Neste contexto, é de realçar a pertinência da escolha dos instrumentos de investigação que foram utilizados, uma vez que a sua escolha dita a consecução dos

objetivos da investigação, valorizando e permitindo recolher as informações que são fundamentais e pertinentes no âmbito de qualquer investigação. Assim, como refere Dias (1999), o investigador “precisa de utilizar instrumentos que lhe permitam reter aquilo que é preciso conservar do material a recolher ou já recolhido e que vai servir como documentação de apoio na realização do trabalho científico” (p. 6).

Nesta linha de pensamento, o presente estudo resulta da recolha de informação feita através de inquéritos por questionário direcionados a educadores de infância, professores do 1.º CEB e alunos do 3.º ano de escolaridade e também a partir de uma pequena entrevista semiestruturada a crianças da EPE. Para a recolha dos dados dos docentes, foram aplicados dois questionários, um a educadores de infância e outro a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a principal intenção de termos a perceção sobre como estes intervenientes educativos perspetivam o processo de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB e para compreendermos o tipo de estratégias que assinalam como sendo implementadas numa transição coerente e continuada.

Este tipo de instrumentos revela-se extremamente útil numa investigação desta natureza, uma vez que, como assinalam Quivy e Campenhoudt (1998), o questionário consiste num instrumento de investigação que coloca a conjunto de inquiridos uma série de questões sobre determinados aspetos da sua vida social profissional ou familiar “ (...) procurando opiniões, expectativas, conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p. 188). Para além disto, “através da aplicação de um questionário a um público-alvo (...) é possível recolher informações que permitam conhecer melhor as suas lacunas” (Amaro, Póvoa & Macedo, 2004, p. 3).

A aplicação destes questionários foi realizada através da ferramenta online *Google Forms*, através da qual os participantes tinham de aceder ao inquérito a partir de um link disponibilizado, via email.

Estes questionários foram organizados em duas áreas distintas, recolhendo, assim, numa primeira parte, informação de carácter geral, com alguns dados sobre os inquiridos e, numa segunda parte, informação concreta referente à temática em estudo.

Como se pode observar nos Apêndices 1 e 2, (questionário direcionado para Educadores de Infância e questionário dirigido a Professores do 1.º CEB, respetivamente), os questionários foram constituídos por questões abertas e fechadas, permitindo uma análise de natureza quantitativa e qualitativa, sendo que o primeiro apresenta 8 questões e o segundo tem 10 questões, respetivamente. As questões fechadas

foram alvo de uma análise quantitativa e as questões de caráter aberto foram alvo de uma análise de conteúdo, que permite, segundo Vala (1986), “efetuar inferências com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104). Assim sendo, a principal finalidade desta análise passa essencialmente por reduzir as muitas palavras de um texto a um pequeno conjunto de categorias de conteúdo (Bardin, 1979).

O inquérito por questionário foi também o tipo de instrumento privilegiado para a recolha de dados junto dos alunos 1.º CEB (3.º ano de escolaridade), considerando que as suas competências de escrita já estavam suficientemente desenvolvidas. Pretendeu-se, com este questionário, analisar as perceções que estes revelam ter sobre as suas vivências no 1.º ano de escolaridade e sobre o processo de transição que tinham vivenciado. Saliente-se que, antes de se proceder à aplicação dos inquéritos por questionário, e tendo em conta as questões éticas, efetuou-se um pedido de autorização aos Encarregados de Educação (cf. Apêndice 3), para que os seus educandos pudessem proceder ao seu preenchimento. Este questionário foi, igualmente, aplicado às restantes turmas do 3.º ano da escola onde foi concretizado o Estágio Pedagógico II, por forma a alargar o ponto de vista da investigação a uma amostra abrangente.

Este questionário esteve composto por 5 questões fechadas, quantitativamente analisadas, e 5 questões abertas cuja informação, à semelhança do que foi feito nos questionários dos educadores e professores, foi analisada à luz da técnica de análise de conteúdo.

No que diz respeito às crianças da EPE, de modo a compreendermos o seu modo de pensar em relação à passagem de um ciclo educativo para o outro, utilizou-se a entrevista como estratégia metodológica que melhor se adequa à faixa etária em questão. Neste seguimento, importa destacar que esta entrevista semiestruturada consistiu essencialmente numa conversa informal com as crianças acerca desta problemática, procurando, essencialmente, compreender as suas expectativas, perceções, medos e anseios relativos a este processo tão importante no seu percurso escolar. Importa salientar que, para a recolha dos dados, recorreu-se às gravações áudio que permitiu registar todas as informações fornecidas pelo grupo de crianças que, posteriormente foram transcritas e analisadas.

5.2.2. A amostra

Nesta investigação participaram 20 educadores de infância, 20 professores do 1.º ciclo do ensino básico e 51 crianças.

Dos 20 educadores de infância, 85% (17 educadores) eram do sexo feminino, observando-se uma predominância significativa de mulheres na profissão em relação ao sexo masculino, que apresenta apenas 15% (3 educadores), dado que não é, de todo, surpreendente na medida em que, em Portugal, não existem muitos profissionais de Educação de Infância pertencentes ao sexo masculino (Vasconcelos, 2009). Relativamente à idade, 40% dos inquiridos (8 educadores) tem idade superior a 50 anos, e, entre 31 e 40 anos, bem como entre 41 e 50 anos, identificamos 25% da amostra para cada intervalo (5 educadores cada um). Os educadores que têm entre os 23 e os 30 anos de idade representam 10% da amostra (2 educadores). Neste contexto, a análise dos dados permite-nos concluir que a faixa etária entre os 23 e os 30 anos é aquela que apresenta a menor percentagem de educadores desta amostra, sendo que a maioria dos participantes pertence à faixa etária superior aos 50 anos de idade, que são também aqueles que possuem mais anos de serviço. Assim, apenas 5% (1 educador) possui entre 5 e 10 anos de serviço; menos de 5 anos de serviço, entre 16 e 20 e entre 21 e 24 anos de serviço, encontramos 10% dos educadores em cada intervalo de tempo (2 educadores em cada); 15% (3 educadores) tem entre 11 e 15 anos de serviço. Com mais de 25 anos de serviço identificamos 50% dos educadores (10 educadores), isto é, metade dos participantes. No que toca à formação académica, 60% (12 educadores) tem o grau de Licenciado e 40% (8 educadores) detém o grau de Mestre.

Dos 20 professores do ensino básico inquiridos, 60% dos professores são do sexo feminino (12 professoras) e 40% do sexo masculino (8 professores). No que toca à distribuição por idades, podemos constatar que 40% dos inquiridos (8 professores) tem entre 41 e 50 anos de idade; 30% (6 professores) tem idade superior a 50 anos, 20% (4 professores) tem entre 31 e 40 anos de idade; uma pequena percentagem dos professores inquiridos (10%) tem entre 23 e 30 anos de idade (2 professores). Apenas 10% dos professores tem entre 23 e 30 anos. Quanto à formação académica destes inquiridos, 55% (11 professores) possui o grau de licenciado e 45% (9 professores) o grau de mestre. Relativamente ao tempo de serviço dos professores apenas 5% (1 professor) possui entre 5 e 10 anos de serviço, 10% (2 educadores cada) tem, respetivamente, menos de 5 anos de serviço (2), entre 16 e 20 anos (2), e entre 21 e 24 anos de serviço (2); 15% (3

professores) possui entre 11 e 15 anos de serviço. Assim, 50% dos professores (10) tem 25 anos de serviço ou mais, isto é, metade dos participantes.

Das 51 crianças, 16 frequentavam a Educação Pré-escolar e 35 o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito às crianças da EPE, 50% dos participantes (8 crianças) tem 5 anos, 31% (5 crianças) possuem 4 anos e os restantes 19% (3 crianças) tem 6 anos. Neste grupo de inquiridos, apura-se que há uma discrepância considerável em relação ao sexo, sendo que 69% das crianças (11) é do sexo feminino e 31% (5 crianças) do sexo masculino.

Relativamente às crianças do Ensino Básico, as suas idades situam-se entre os 8 e os 10 anos, distribuídos da seguinte forma: 60% dos inquiridos (21 alunos) tem 8 anos, 26% (9 alunos) tem 9 anos e os restantes 14% (5 alunos) possuem 10 anos de idade. Os 14% que têm 10 anos de idade (5 alunos), são aqueles alunos repetentes. Nesta amostra verifica-se que há uma ligeira predominância do sexo masculino com 57% dos alunos (20 alunos), em relação ao sexo feminino que apresenta 43% dos alunos (15 alunas).

5.3. Apresentação e análise dos resultados

Partindo da análise quantitativa e de conteúdo elaborada aos dados recolhidos, seguidamente serão expostos os resultados referentes à perspetiva dos Educadores de Infância, Professores do 1.º CEB e das crianças dos dois contextos educativos já enunciados, acerca do processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB, cujo principal objetivo se foca em perceber até que ponto este processo, que se propõe coerente, articulado e continuado, é perspetivado, deste modo, pelos intervenientes supramencionados.

5.3.1. As Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico na perspetiva dos Profissionais de Educação

Neste ponto, serão apresentados e analisados os resultados referentes aos dois questionários aplicados, quer aos Educadores de Infância, quer também aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

a) A perspectiva dos Educadores de Infância

Para a totalidade dos educadores de infância é importante aproximar a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico durante o percurso escolar das crianças/alunos, por várias ordens de razão.

Sete educadores (35%) acreditam que esta aproximação entre ciclos educativos facilita o processo de transição para o 1.º ano de escolaridade. Para 6 educadores (30%), existe uma panóplia de aprendizagens, competências, atitudes, valores e conteúdos que devem ser transmitidos de um contexto de ensino para o outro. Com 4 respostas (20%), surgem os educadores que mencionam que se deve aproximar estes dois ciclos educativos para que a transição seja gradual no percurso escolar das crianças. Finalmente, 3 educadores (15%) responderam que a principal razão se deve à promoção da continuidade educativa.

Quando questionados sobre se consideram haver um momento certo para começar a aproximar estes dois níveis de ensino, uma larga maioria (70% - 14 educadores) afirma não considerar haver um momento exato para aproximar a EPE e o 1.º CEB, porque este processo poderá ser concretizado a longo prazo. Contudo, constatamos que 30% dos inquiridos (6 educadores) considera que deve haver um momento certo para que haja aproximações educativas entre estes dois níveis educativos.

Destes 30% (6 educadores) que responderam que deve haver um momento certo para começar a aproximar a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, metade (50% - 3 educadores) considera que essa aproximação deve ser feita no início do ano letivo, imediatamente antes à transição para o 1.º ano de escolaridade, e a outra metade (50% - 3 educadores) acredita que apenas, a partir do 3.º período, imediatamente antes à transição para o 1.º ano de escolaridade é que se deve fazer esta aproximação.

À pergunta sobre quem considera serem os principais responsáveis pelo processo de transição das crianças, 85 % (17 educadores) indicou o Educador de Infância, 15 % (3 educadores) referiu que os Encarregados de Educação e/ou a Família são os principais responsáveis por essa transição. Nas categorias de resposta oferecidas, a opção Professor do 1.º CEB não foi considerada por nenhum dos inquiridos.

Questionados sobre se, de acordo com a experiência profissional, consideram que tem existido articulação e continuidade entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, 50% dos educadores (10 educadores) respondeu que sim, enquanto os

outros 50% (10 educadores) indicaram que não, que ao longo da sua prática profissional essa articulação e continuidade entre estes dois ciclos de ensino não tem existido.

Aos 50% que responderam que havia essa articulação, foi solicitado que indicassem em que aspetos é que o processo se concretizava. Assim, 55% (6 educadores) mencionou que essa articulação e continuidade têm existido através da realização e participação em atividades interciclos e 45% (4 educadores) referiu que a articulação entre estes dois ciclos educativos é concretizada através de reuniões entre o Educador e o Professor.

Os 50% que responderam negativamente, também justificaram a sua resposta indicando que não existia articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico devido à preocupação dos professores do 1.º CEB em cumprir com o programa e à falta de compatibilidade de horários.

A pergunta 5 procurava saber se os educadores de infância conhecem os programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A larga maioria dos educadores, ou seja, 80% dos participantes (16 educadores) diz conhecer os programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto 20% (4 educadores) diz não os conhecer. Estes dados indicam que grande parte dos sujeitos se mostram interessados em conhecer os conteúdos da etapa subsequente, o que poderá significar, na nossa perspetiva, uma preocupação em facilitar a passagem das crianças de uma etapa educativa para outra.

Na questão 6 procurou-se perceber quais as principais estratégias implementadas com vista a um processo de transição tranquilo entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nas respostas (cf. Gráfico 1), os educadores mencionam um conjunto diversificado de estratégias, a saber:

- 50 % dos inquiridos (10 educadores) refere que implementa várias atividades de interação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB, tais como, visitas de estudo, apresentações, jogos, peddy-paper;
- 5 educadores, ou seja, 25%, afirmam que uma das estratégias promotoras de transição entre estes dois ciclos educativos passa pela planificação de atividades interciclos;
- 15%, isto é, 3 educadores, reforçam que o diálogo com o/a professor/a do 1.º CEB acerca das crianças que irá receber (capacidades, competências e limitações) constitui numa destas estratégias que são implementadas;
- Por fim e, não menos importante, apenas 10% (2 educadores) refere que nas suas práticas pedagógicas realiza reuniões de trabalho com os Encarregados de

Educação, de modo a compreender determinados aspetos e competências que serão fulcrais para um processo de transição educativa.

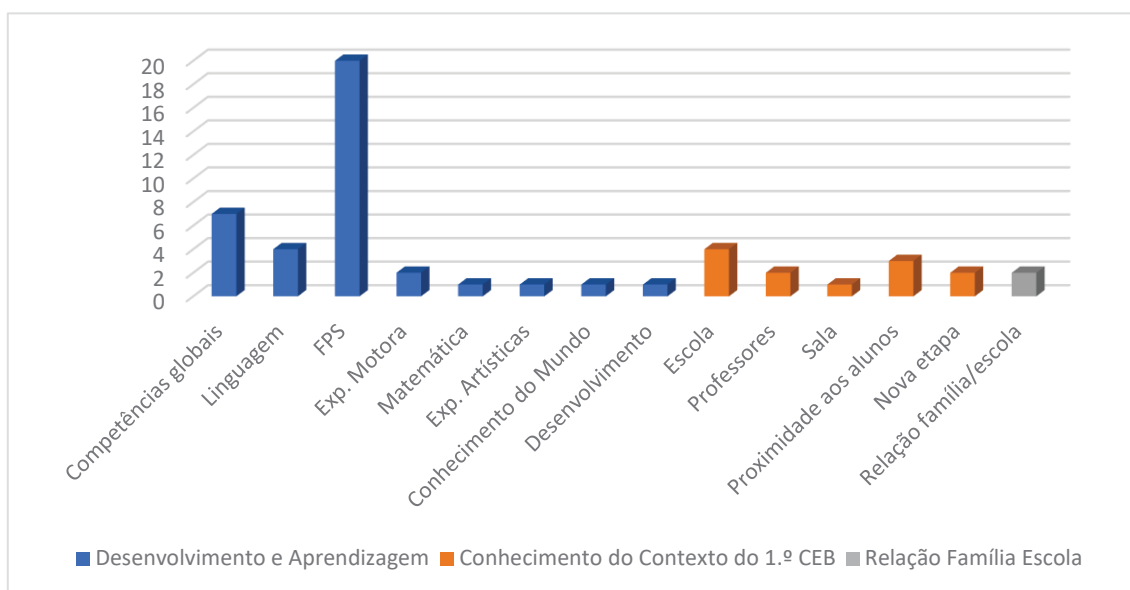
Gráfico 1 - Estratégias implementadas pelos Educadores com vista a um processo de transição tranquilo



Quando questionados sobre se a frequência no jardim de infância facilita a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, verificou-se, sem qualquer equívoco, que 100% dos educadores (20) refere que a frequência no Jardim de Infância facilita a transição para o 1.º Ciclo, justificando as suas respostas com o facto de potencializar o conhecimento das rotinas de trabalho dentro de um grupo, do espaço da escola, as dinâmicas de uma escola e de viver num grupo mais alargado do que o familiar.

Numa análise de carácter indutivo, ou seja, com categorias que surgiram a partir dos dados obtidos, observamos que os principais aspetos facilitadores desta transição, na perspetiva dos educadores de infância podem ser analisados considerando 3 grandes subcategorias (cf. Apêndice 4): (1) desenvolvimento e aprendizagem, que contempla oito dimensões de análise – competências globais, linguagem, formação pessoal e social, expressão motora, matemática, expressões artísticas, conhecimento do mundo e desenvolvimento; (2) conhecimento do contexto do 1.º CEB, que engloba 5 dimensões de análise – escola, professores, sala, proximidade aos alunos do 1.º CEB, uma nova etapa; (3) e Relação família/escola (cf. Gráfico 2).

Gráfico 2 - Aspectos facilitadores da transição na perspetiva dos Educadores de Infância



A maior frequência de respostas, como se pode verificar, encontra-se concentrada na primeira categoria – *desenvolvimento e aprendizagem*. Para os educadores inquiridos, são aspetos facilitadores da transição o desenvolvimento de competências gerais e conteúdos que permitam trabalhar as áreas de conteúdo previstas nas OCEPE (6 indicadores), bem como aspetos relativos à transição educativa (1 resposta) pois, como assinala uma educadora: é importante existir “continuidade educativa, que assegure o sucesso”. Também são considerados aspetos facilitadores, aqueles relacionados com as várias áreas de conteúdo, a saber:

- a Linguagem, tendo sido apontados como indicadores, a comunicação (2 respostas), a expressão oral (1 resposta) e a escrita (1 resposta);
- a Formação Pessoal e Social que, tendo sido a área que mais indicadores registou, incluiu aspetos como a autonomia (5 indicadores), a socialização (7 respostas), as atitudes e valores (7 respostas), e os métodos de trabalho e rotinas das crianças (1 respostas);
- a Expressão Motora, que para dois educadores foram consideradas importantes;
- a Matemática, as Expressões Artísticas, e o Conhecimento do Mundo também assinaladas por um educador cada;
- e o desenvolvimento da criança, em particular, o seu desenvolvimento cognitivo, como um fator relevante, apontado por um educador.

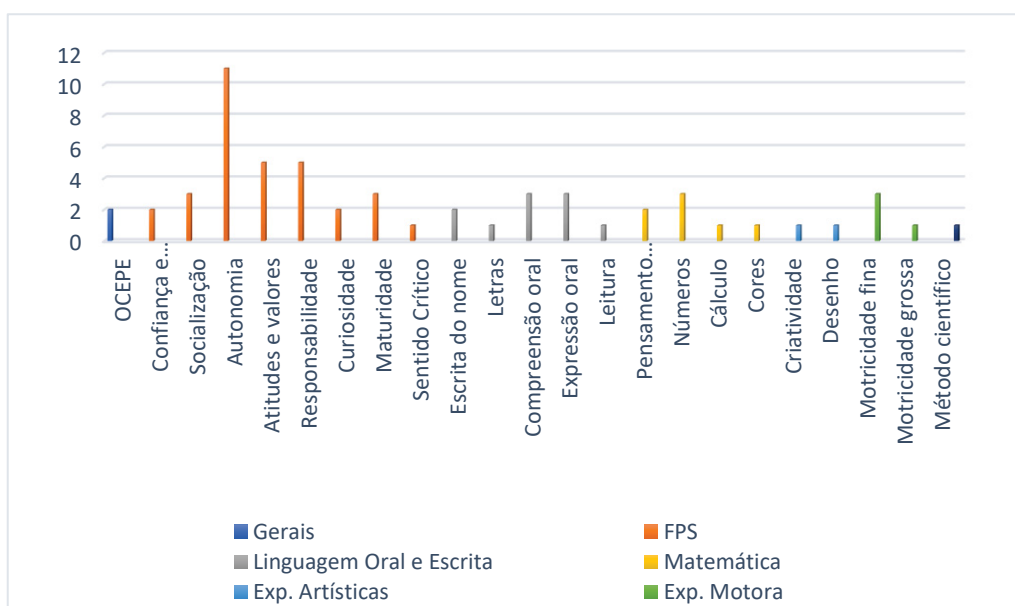
A segunda categoria de análise a registrar um maior número de incidência, foi o *conhecimento do contexto do 1.º CEB*, cuja informação se distribui pelas dimensões: (1) a Escola; (2) os Professores; (3) a Sala; (4) a proximidade aos alunos do 1.º CEB; (5) e uma nova etapa.

Para 4 educadores, é importante que as crianças conheçam a Escola antes da transição, para que tomem “conhecimento da comunidade educativa, dos espaços físicos da escola e o seu funcionamento” ou para que possam estabelecer “relação... com o espaço da escola”. Para 2 educadores, é importante que as crianças possam “conhecer os futuros professores”. Para um educador, é fundamental que as crianças conheçam “a sala e os materiais”. Para outros 3, é importante que haja proximidade aos alunos do ensino básico e um conhecimento da que será uma nova etapa na sua vida escolar, porque permite “à criança da educação pré-escolar conhecer e ficar a saber o que será a etapa seguinte”.

Na terceira e última categoria, dois educadores apontaram a proximidade de *relacionamento entre a Escola e as Famílias* como um aspeto relevante e facilitador da transição educativa.

Por último, questionados sobre quais as competências fundamentais para a transição das crianças da educação de infância para o ensino básico, os educadores de infância centraram as suas respostas na diversas áreas e domínio das OCEPE, destacando-se, em particular, a área da Formação Pessoal e Social, e, dentro desta, a autonomia como competência essencial, como se pode observar no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Competências fundamentais para a transição na perspetiva dos Educadores de Infância



Assim, nas respostas a esta questão foram identificadas 7 subcategorias de análise, a saber (cf. Apêndice 5): (1) aspetos gerais; (2) Formação Pessoal e Social; (3) Linguagem Oral e Escrita; (4) Matemática; (5) Expressões Artísticas; (6) Expressão Motora; e (7) Conhecimento do Mundo.

Para 2 educadores, as competências que as crianças devem desenvolver devem dizer respeito às áreas e domínios das OCEPE, como assinala um dos educadores “todas as competências inerentes às áreas e domínios da OCEPE [são importantes porque] facilitam a continuidade do processo educativo”.

Na subcategoria da Formação Pessoal e Social, foram identificadas competências relacionadas com: a confiança e a autoestima (2 respostas), a socialização (3 respostas), a autonomia (11 respostas), as atitudes e valores (5 respostas), a responsabilidade (5 respostas), a curiosidade (2 respostas), a maturidade (3 respostas) e o sentido crítico (1 resposta).

Relativamente à Linguagem Oral e Escrita, emergiram das respostas dos educadores 5 subcategorias: a escrita do nome (2 respostas); a identificação de letras, em particular, do nome (1 resposta); a compreensão oral (3 respostas), nomeadamente, a capacidade para responder a questões colocadas e em compreender o que é solicitado; a expressão oral (3 respostas), destacando-se o falar de forma espontânea e lógica acerca de assuntos da realidade do seu quotidiano ou o conseguir colocar questões; e a leitura (1 resposta), sendo identificadas as competências pré-leitoras como fundamentais.

Para a subcategoria Matemática surgiram os indicadores: pensamento matemático (2 respostas); números (3 respostas), que considera aspetos relacionados com a contagem; cálculo (1 resposta); e identificação das cores (1 resposta).

A subcategoria Expressões Artísticas contempla dois indicadores: criatividade, identificada numa das respostas, e desenho. Para um dos inquiridos é importante que as crianças saibam “desenhar com maior detalhe a figura humana e o que o rodeia”.

No que diz respeito à Expressão Motora, as respostas indicaram dois indicadores: motricidade fina e motricidade grossa. Na motricidade fina foram elencadas como competências fundamentais o desenvolvimento da “destreza motora”, o saber “utilizar com destreza pincéis, lápis e tesoura” e o “conseguir fazer grafismos complexos”. Na motricidade grossa, um dos inquiridos considerou ser importante que as crianças saibam “saltar, correr, pular”.

Finalmente, para a área do Conhecimento do Mundo apenas foi identificada uma referência, que destacou a importância de as crianças saberem seguir o “método científico”.

b) A perspectiva dos Professores do 1.º CEB

À semelhança do questionário elaborado para os educadores de infância, começámos o questionário dos professores do ensino básico com a pergunta – considera importante aproximar a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico ao longo do percurso escolar das crianças?

Inequivocamente, todos os professores do Ensino Básico (20 professores) consideram importante aproximar a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico durante o percurso escolar das crianças/alunos.

Questionados sobre as razões pelas quais os Professores consideram importante aproximar estes dois ciclos educativos, as justificações prendem-se com os seguintes aspetos:

- 7 professores, ou seja, 35% dos participantes, consideram que esta aproximação entre ciclos educativos facilita o processo de transição para o 1.º ano de escolaridade. Importa salientar que este dado não deixa de ser curioso, pois também corresponde exatamente à mesma percentagem de Educadores que defendem essa razão;

- 5 professores (25%), consideram que existe uma multiplicidade de aprendizagens, competências, atitudes, valores e conteúdos que devem ser transmitidos de um contexto de ensino para o outro;

- 4 professores, ou seja, 20% afirmam que a principal razão dessa aproximação deve ser feita de modo que a haja uma articulação curricular contínua, que evite defasamentos existentes entre os dois ciclos educativos;

- igualmente com 20%, fazendo o total de 4 respostas, encontram-se os professores que mencionam que é na Educação Pré-Escolar que as crianças desenvolvem os pré-requisitos essenciais para o 1.º CEB.

Quanto à questão 2, “Considera haver um momento certo para começar a aproximar estes dois níveis de ensino?”, apura-se, pelas respostas obtidas, que 55% dos professores (11) considera que deve haver um momento certo para concretizar estas aproximações educativas, enquanto 45% dos inquiridos (9 professores) não considera haver um momento exato para aproximar a EPE e o 1.º CEB, sendo que este processo

poderá ser concretizado a longo prazo, ou seja, durante a frequência da Educação Pré-Escolar.

Comparativamente com os resultados do primeiro grupo de inquiridos, podemos verificar que existe uma discrepância em relação ao momento para efetuar a aproximação entre estes dois contextos educativos. Se para 70% dos educadores não deve haver um momento exato para aproximar a EPE e o 1.º CEB, para 45% dos professores essa aproximação não deve acontecer num momento específico.

Dos 11 professores (55%) que responderam afirmativamente à pergunta anterior, ou seja, que consideram havia um momento concreto para a aproximação entre os ciclos educativos, todos coincidiram em afirmar que o momento exato para aproximar a EPE e o 1.º Ciclo deve ser a partir do último ano da Educação Pré-escolar.

Questionados sobre quem são os principais responsáveis pelo processo de transição das crianças, os professores do ensino básico consideraram, por a larga maioria, (75 % - 15 professores) que o Educador de Infância é o principal responsável pelo processo. Contudo, 15 % (3 professores) mencionou o Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico como um dos responsáveis preponderantes por essa transição. Para além disso, 2 professores (10%) afirmaram que os Encarregados de Educação e/ou a família é que são os principais responsáveis.

Comparativamente com os dados referentes ao grupo de educadores de infância, podemos concluir que há uma ligeira diferença de opiniões, na medida em que o Professor do 1.º Ciclo não foi considerado pelos Educadores de Infância como um dos responsáveis pela transição educativa.

À pergunta - tendo em conta a sua experiência profissional, considera que tem existido articulação e continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico? - 55% (11 professores) respondeu que considera que tem existido articulação e continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico ao longo de toda a sua experiência profissional, enquanto os outros 45% (9 professores) mencionaram que, ao longo da sua prática profissional, essa articulação e continuidade entre estes dois ciclos de ensino tem sido praticamente inexistente.

Aqueles professores que responderam que essa articulação tem existido, justificaram a sua resposta assinalando que ela acontece a partir da realização e participação em atividades interciclos (87,5% - 8 professores) e que é concretizada através de reuniões entre o Educador e o Professor (12,5% - 3 professores).

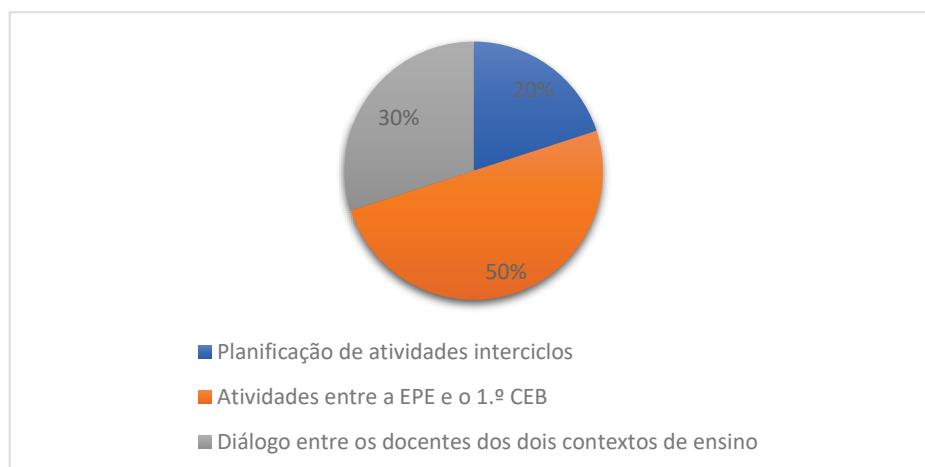
Os outros 45% dos inquiridos que responderam que não existia articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, justificaram a sua resposta afirmando que esta situação se deve, essencialmente, à preocupação dos professores do 1.º CEB por cumprir o programa e pela incompatibilidade de horários.

Quando questionados sobre conhecerem ou não as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 75% dos inquiridos (15 professores) respondeu afirmativamente e 25% (5 professores) negativamente.

Relativamente à questão 6, no que respeita às principais estratégias consideradas pelos professores com vista a uma transição tranquila entre a EPE e o 1.º CEB, os professores mencionaram um conjunto diversificado de estratégias. Os dados permitem realçar que 50 % dos participantes (10 professores) refere que a principal estratégia para a transição educativa passa, essencialmente, pela realização de atividades entre os dois ciclos educativos (visitas de estudo, apresentações, jogos, peddy-papers, leitura e dramatização de histórias).

Para 30% dos respondentes (6 professores) uma das estratégias promotoras de transição entre estes dois ciclos educativos passa pelo diálogo entre os docentes da EPE e do 1.º CEB. Já, 20%, isto é, 4 professores reforçam a planificação de atividades interciclos como numa destas estratégias importantes para um processo de transição tranquilo.

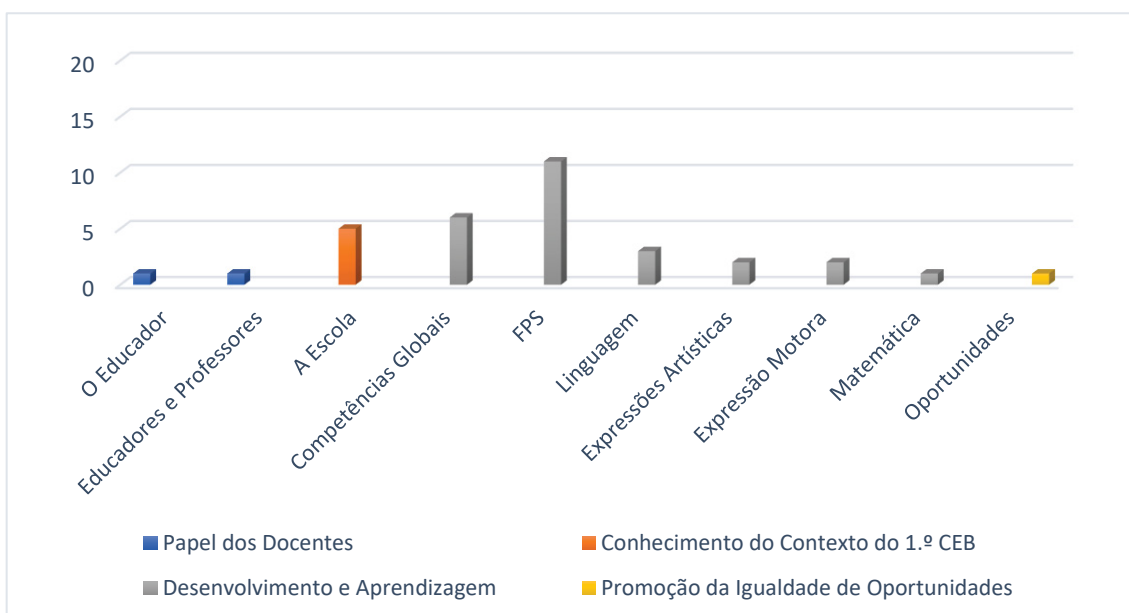
Gráfico 4 - Principais estratégias identificadas pelos professores como facilitadoras da transição



À semelhança das respostas dadas pelos Educadores de Infância, para a totalidade de Professores do Ensino Básico a frequência no Jardim de Infância facilita a transição para o 1.º Ciclo, pois potencializa o conhecimento das rotinas de trabalho dentro de um grupo, o espaço da escola, as dinâmicas de uma escola e de viver num grupo mais alargado do que o familiar.

Na perspetiva dos Professores do Ensino Básico, são 4 as grandes subcategorias identificadas na análise das respostas aos questionários sobre os principais aspetos facilitadores da transição da EPE para o 1.º Ciclo (cf. Apêndice 6): (1) o papel dos docentes; (2) o conhecimento do contexto do 1.º CEB; (3) o desenvolvimento e aprendizagem; e (4) a promoção de igualdade de oportunidades (cf. gráfico 5).

Gráfico 5 - Aspetos facilitadores da transição na perspetiva dos professores do 1.º CEB



Relativamente ao papel dos docentes, um professor referiu o papel de abertura e flexibilidade do educador de infância como facilitador dessa transição, e outro a importância do diálogo entre profissionais no processo.

Na subcategoria conhecimento do contexto do 1.º CEB, 4 professores indicaram o conhecimento da Escola como aspeto facilitador, considerando o seu funcionamento e regras (4 respostas) e a necessária adaptação ao ambiente do ciclo/escola.

Da subcategoria desenvolvimento e aprendizagem, emergiram 6 dimensões de análise. A primeira está relacionada com o desenvolvimento de competências globais que facilitam a transição, em particular, competências que facilitem de uma forma geral a

continuidade educativa (2 respostas), e competências gerais (4 respostas), tais como “noções sobre determinados conteúdos fundamentais para o 1.º Ciclo”.

A segunda dimensão refere-se à área de Formação Pessoal e Social, onde são apontados processos específicos que facilitam a transição: socialização (9 respostas), autonomia (1 resposta) e valores (1 respostas). Nesta dimensão de análise a socialização ganha particular relevo, considerando-se aspetos como a “relação com os outros em sociedade e cumprimentos de regras sociais” ou com o facto de a “interação social facilita e motiva para a aprendizagem”.

A terceira dimensão remete para a área da Linguagem, sendo apontados como aspetos facilitadores o desenvolvimento da oralidade (2 respostas) e da leitura e da escrita (1 resposta).

A quarta dimensão diz respeito à área das Expressões Artísticas, e nela identificamos duas respostas que remetem para a importância de desenvolver a criatividade (1 resposta) e da realização de jogos de expressões (1 resposta).

Da quinta dimensão, Expressão Motora, surgiram dois indicadores: o desenvolvimento da motricidade fina, indicado por um professor (“treino grafo-motor”), e o desenvolvimento da motricidade grossa, assinalado também por um professor (“psicomotricidade”).

A sexta dimensão de análise contempla a área de Matemática, referida apenas por um professor, que indicou como sendo fundamental estarem desenvolvidas as competências de cálculo.

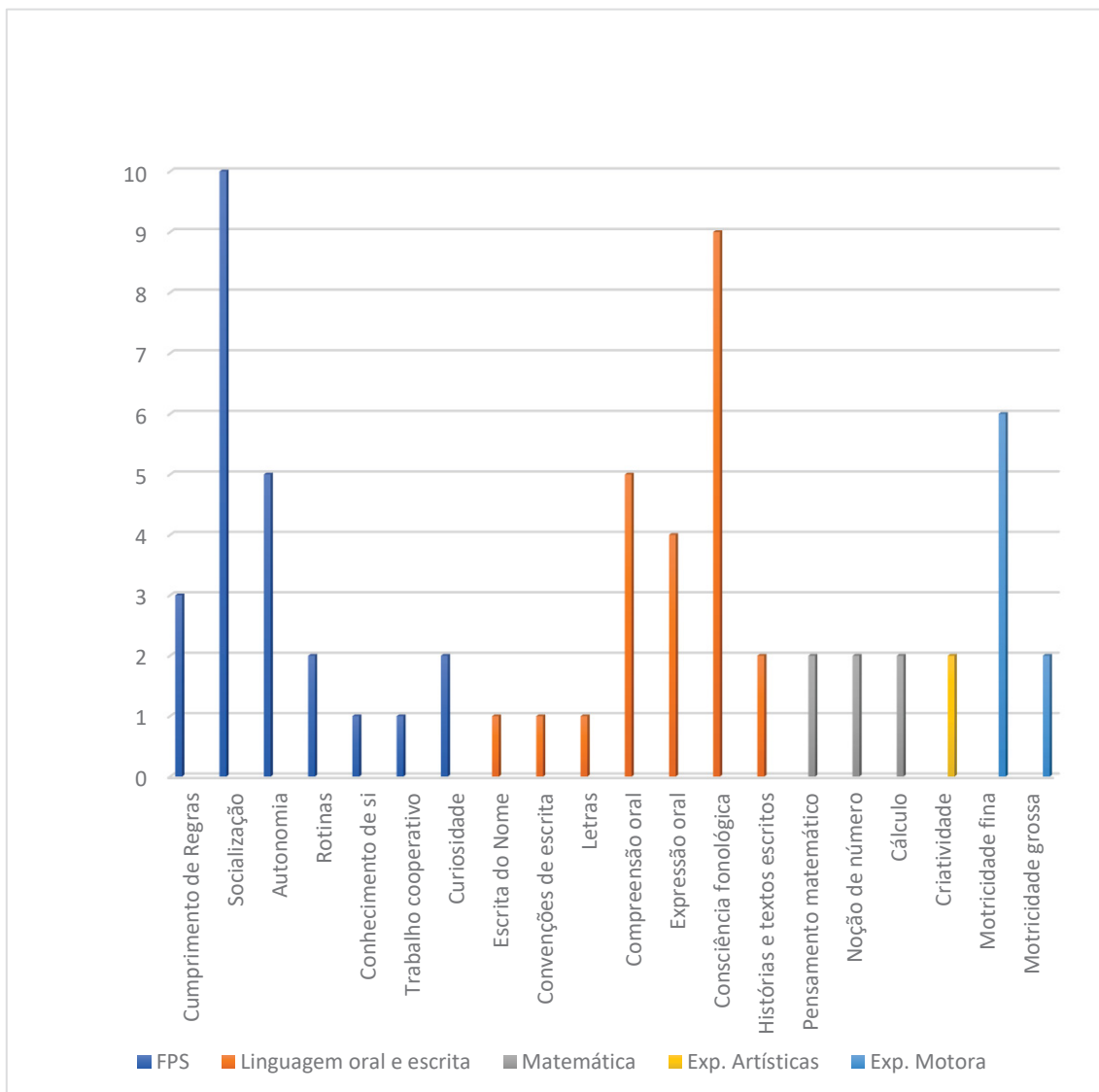
Finalmente, na terceira subcategoria – *promoção de igualdade de oportunidades*, um professor mencionou que a frequência da educação pré-escolar e consequente transição para o ensino básico é uma forma de “esbater parte das desigualdades entre alunos”.

A pergunta 8 pretendia perceber se os professores do Ensino Básico têm em consideração, na sua prática pedagógica, os conhecimentos e competências que as crianças trazem da Educação Pré-Escolar. Os resultados revelaram que 90% (18 professores), refere ter em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da Educação Pré-Escolar, havendo somente uma pequena percentagem de 10% (2 professores) que diz não ter isso em consideração.

Nesta sequência, quisemos perceber quais as competências que os professores identificam como fundamentais para as crianças transitarem da Educação Pré-Escolar para o 1.º ano do 1.º CEB (cf. Apêndice 7).

Questionados sobre quais as competências fundamentais para a transição das crianças da educação de infância para o ensino básico, os professores do Ensino Básico elencaram competências respeitantes a diversas áreas de conteúdo, mas, focaram, particularmente, aspetos relacionados com a formação pessoal e social e com a linguagem oral (cf. Gráfico 6).

Gráfico 6 – Competências fundamentais para a transição dos professores do 1.º CEB



Relativamente à Formação Pessoal e Social, a socialização foi a competência mais identificada no discurso dos professores, com 10 ocorrências, seguida da autonomia, com 5 ocorrências, do cumprimento de regras, com 3 ocorrências, do cumprimento de rotinas e da curiosidade, com 2 ocorrências cada, e do conhecimento de si e do trabalho cooperativo, com 1 ocorrência cada.

Na área da Linguagem Oral e Escrita, destaca-se, como competência mais nomeada, a consciência fonológica (9 ocorrências), a compreensão oral (5 ocorrências), a expressão oral (4 ocorrências), a escrita do nome e o gosto pelas histórias e outros textos escritos, com 2 ocorrências cada, e a “identificação das convenções de escrita”, e o “reconhecimento de vogais e algumas consoantes”, com 1 ocorrência cada.

Na subcategoria Matemática, foram identificados 3 indicadores: pensamento matemático (2 ocorrências), noção de número (2 ocorrências), e cálculo (2 ocorrências). Para os professores inquiridos, é importante que as crianças saibam “representar e comunicar o pensamento matemático”, saibam “dominar a sequência numérica até à dezena”, ou consigam “efetuar pequenas adições e subtrações”.

A subcategoria Expressões Artísticas registou duas ocorrências que apontam para a importância de as crianças serem criativas.

Finalmente, na subcategoria Expressão Motora, surgiram dois grandes indicadores: (1) motricidade fina, com 6 ocorrências em aspetos como competências gerais de motricidade fina, e desenvolvimento da “grafo-motricidade” e do “manuseamento de tesoura e lápis”; (2) motricidade grossa, com duas respostas que remetem para o desenvolvimento geral de competências nesta área.

Paralelamente, também quisemos perceber quais as lacunas que os Professores identificam no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças que entram para o 1.º ano de escolaridade (cf. Quadro 3).

Assim, sendo questionados sobre essas lacunas, verifica-se que 15 professores consideram que as crianças que não frequentam o JI revelam falta de rotinas e hábitos de trabalho. Para além disso, destaca-se ainda, a falta de socialização/relação com os pares com 13 respostas dadas.

Outro aspeto referido como indicador da não frequência da EPE prende-se com a necessidade de maior tempo de adaptação, que obtém assim 10 respostas dadas pelos professores. Em quarto lugar, aparecem a linguagem e a consciência fonológica pouco desenvolvida, com 9 respostas. De seguida, encontram-se a motricidade fina pouco desenvolvida e a falta de conhecimento (poucos pré-requisitos para novas aprendizagens), com 4 respostas cada. Seguidamente, o baixo nível de concentração e atenção e a falta de autonomia são consideradas lacunas devido à não frequência da EPE por, somente 2 professores.

Finalmente, a falta de interesse e curiosidade constitui num outro aspeto referido como indicador da frequência do JI, com apenas uma resposta dada.

Quadro 3 - Lacunas identificadas pelos professores do Ensino Básico

Lacunas identificadas pelos Professores	Frequência
Falta de rotinas e hábitos de trabalho	15
Falta de socialização/relação com os pares	13
Necessidade de maior tempo de adaptação	10
Linguagem e consciência fonológica pouco desenvolvidas	9
Motricidade fina pouco desenvolvida	4
Falta de conhecimento (poucos pré-requisitos para novas aprendizagens)	4
Baixo nível de concentração e atenção	2
Falta de autonomia	2
Falta de interesse e curiosidade para novas aprendizagens	1

5.3.2. A perspetiva das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB

Neste tópico, serão apresentados e analisados os resultados os dados recolhidos através da entrevista semiestruturada dirigida às crianças da Educação Pré-Escolar e do inquérito por questionário realizado aos alunos do 1.º CEB, mais concretamente, do 3.º ano de escolaridade.

a) Da Educação Pré-Escolar

Relativamente à conversa informal que tivemos com as crianças do JI, foram colocadas três questões que procuravam, sobretudo, compreender a perspetiva que as crianças tinham em relação à passagem da EPE para o 1.º CEB.

Analisadas as respostas que as crianças da Educação Pré-Escolar deram, durante a conversa que tivemos, identificámos duas subcategorias de análise (cf. Apêndice 8). A primeira diz respeito aos *conhecimentos que revelam ter sobre o 1.º CEB* e sobre aquilo que lá se faz e aprende. Nesta subcategoria, organizámos a informação de maneira indutiva e obtivemos 4 dimensões de análise: (1) o facto de virem a ter uma nova professora; (2) o encontrarem colegas mais crescidos; (3) a forma como o processo de aprendizagem irá decorrer; e (4) as diferenças que encontram entre o jardim de infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A segunda subcategoria tem a ver com os *sentimentos das crianças* em relação à transição e as razões que justificam esses sentimentos.

Relativamente aos *conhecimentos sobre o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, as crianças da EPE referiram, em primeiro lugar, o facto de virem a ter uma nova professora, como

um dos aspetos que marcará a transição – “vamos ter uma nova professora”. Também assinalaram o facto de transitarem para uma sala de crianças mais crescidas – “Sei que vou para uma sala de meninos crescidos”, e de deixarem para trás os seus colegas mais novos – “vou deixar... alguns amigos que são mais novos que eu”.

Uma das dimensões que mais indicadores granjeou é a relacionada com os *processos de aprendizagem* que terão lugar no 1.º CEB. Para a maior parte das crianças, a transição para o 1.º CEB implica a aprendizagem de novos conteúdos, como fica registado nas suas palavras:

- “No 1.º ano vamos aprender a ler e a escrever”;
- “Vamos trabalhar com os números”;
- “Vou aprender a ler, a escrever e fazer contas”.

Para além daquilo que vão aprender, crianças pensam sobre *o tipo de trabalho* que vão realizar no 1.º CEB que, por regra, está relacionado com as aprendizagens e é de outra natureza – “Vou escrever muito”; “Vamos estar mais tempo sentados”; “Vamos ter trabalhos de casa”. Este tipo de trabalho está, também ele, associado a uma *maior intensidade*, porque, segundo as crianças “vamos trabalhar muito”, e à forma como se trabalha – “eles (alunos do 1.º CEB) já trabalham sozinhos”.

Esta transição traduz-se, igualmente, *diferenças significativas entre um contexto e outro*, a maior parte das quais se encontra associada ao brincar.

Assim, para algumas crianças, transitar da EPE para o 1.º CEB implica brincar menos: “Vamos só brincar no recreio”, “Vamos deixar de brincar na casinha e na garagem”, “Já não vamos poder brincar na sala” ou “Vamos poder só brincar nos intervalos das aulas”. Para outras, significa deixar de realizar determinadas atividades de que gostam: “Vamos deixar de ouvir histórias” ou “Já não vamos cantar as músicas do bom dia”. Ainda para outras, há um conjunto de aspetos que serão diferentes, mesmo sem os saber especificar: “Vamos fazer coisas que não fazemos aqui” ou “Sei que vamos deixar de fazer muita coisa”.

Todos estes aspetos, bem como o processo em si, acarretam a assunção de *sentimentos* diferentes pelas crianças. Para a maioria das crianças a transição é perspetivada como positiva, por duas ordens de razão.

A primeira, porque implica novas aprendizagens:

- “Quero muito ir para o 1.º ano, quero muito aprender coisas novas”;
- “Quero ir para o 1.º ano, porque estou muito curioso em aprender a ler”;
- “Quero ir para o 1.º ano, quero aprender a escrever e a fazer contas”.

A segunda, porque traz subjacente a ideia de se ser mais crescido:

- “Estou muito feliz por ir para o lado dos mais crescidos”;
- “Prefiro ir para o 1.º ano, porque já sou crescido!”;
- “Quero ir, porque quero ser grande!”
- “Quero ir para a sala dos crescidos, para fazer trabalhos como eles fazem”.

Contudo, a transição representa, para algumas crianças, um *sentimento negativo*, porque vão deixar a “sua” Educadora – “Não estou muito contente, porque queria continuar com a minha Educadora” ou “Não quero ir, porque não quero deixar a educadora!”, ou porque a intensidade e exigências dos trabalhos significam novos desafios, porventura, de maior responsabilidade – “Não quero ir, porque vou ter trabalhos de casa!”.

Finalmente, uma das crianças manifestou uma duplicidade de sentimentos face à transição, referindo: “Sinto-me bem e mal, porque quero continuar com a minha Educadora, mas também quero aprender coisas de gente grande”.

b) Dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto, serão apresentados e analisados os resultados recolhidos através de inquérito por questionário (cf. Apêndice 9) aplicado aos alunos do 3.º ano de escolaridade. Contudo, para que obtivéssemos um maior número de respostas, este questionário também foi aplicado às restantes turmas do 3.º ano da escola onde foi realizado o Estágio.

O questionário começava por perguntar aos alunos se se lembravam da entrada para o 1.º ano do 1.º CEB.

Uma larga maioria (71% - 25 alunos) respondeu que sim, que ainda se lembra da entrada para o 1.º ano, enquanto 29% (10 alunos) referiu não se lembrar dessa transição, o que nos pode levar a inferir que a passagem para o 1.º ano de escolaridade foi, de certa forma, marcante para a maioria dos alunos, dado ainda se lembrarem desse momento.

Quisemos, a seguir, perceber de que é que se lembravam os 25 alunos que responderam afirmativamente à questão anterior. A maior parte das respostas revela memórias relacionadas com pessoas, como se observa no gráfico 7.

A maioria lembra-se dos novos amigos que fez com a transição (15 ocorrências). Também se lembram da nova professora (11 ocorrências), de ter encontrado os antigos amigos (4 ocorrências), e também há quem se lembre de não conhecer ninguém (2 ocorrências):

- “Lembro-me de ter conhecido a professora nova”;
- “Conheci os meus novos colegas”
- “Lembro-me de ter voltado a ver amigos conhecidos do jardim de infância”
- “Lembro-me que não conhecia ninguém”.

Também foram registadas recordações relacionadas com os espaços, em particular, com a nova escola (6 ocorrências) e com a nova sala (5 ocorrências), como fica patente nos seguintes excertos:

- “Conheci a escola” ou “Vi a escola toda”
- “e vi a nova sala”.

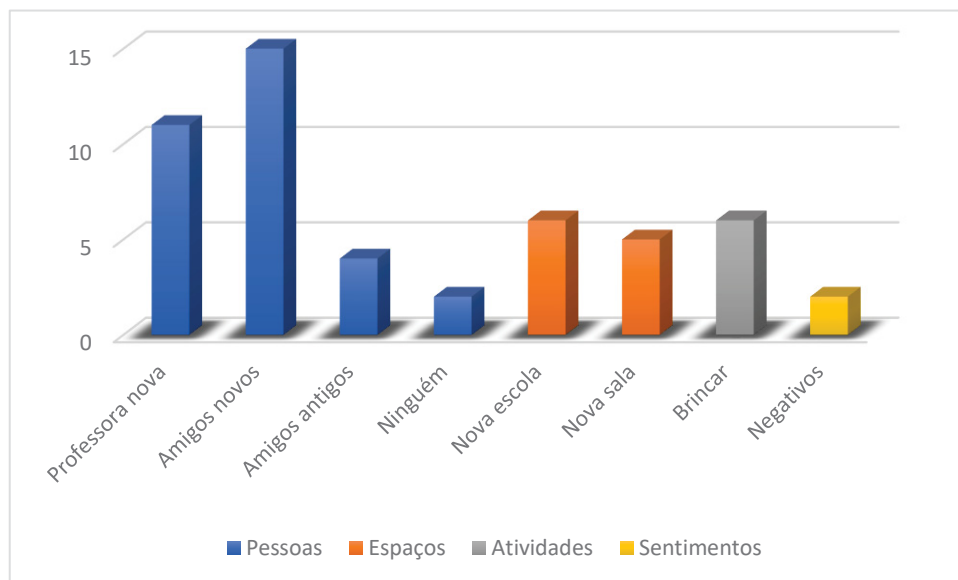
Relativamente às atividades, as crianças lembravam-se, essencialmente, de brincar (6 ocorrências):

- “Lembro-me de ter brincado”;
- “Lembro-me que brinquei no recreio”.

E porque estas transições também se fazem de receios, como ficou descrito atrás, para duas das crianças este processo traz memórias mais negativas:

- “Lembro-me de ter chorado no primeiro dia de aulas”;
- “Lembro-me que chorei muito”.

Gráfico 7 - Recordações sobre a entrada para o 1.º ano do 1.º CEB

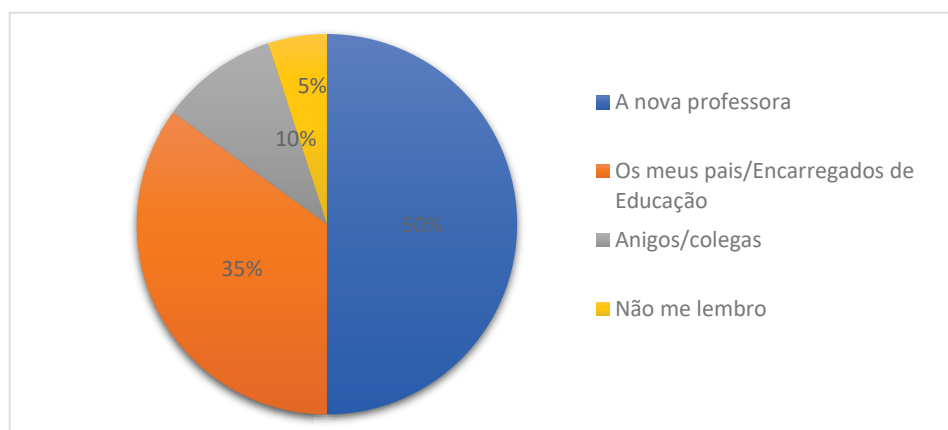


Questionados sobre se já conheciam a escola antes da transição para o 1.º CEB, mais de metade dos alunos, ou seja, 57% (20 alunos), referiu não a conhecer antecipadamente. Estes resultados permitem-nos inferir que a maioria dos alunos fizeram

a transição entre estes dois ciclos educativos mudando de Escola. Relativamente aos 43% (15 alunos) que disseram já conhecer o contexto educativo do 1.º CEB antecipadamente, tal deveu-se ao facto de terem frequentado a Educação Pré-Escolar na mesma escola.

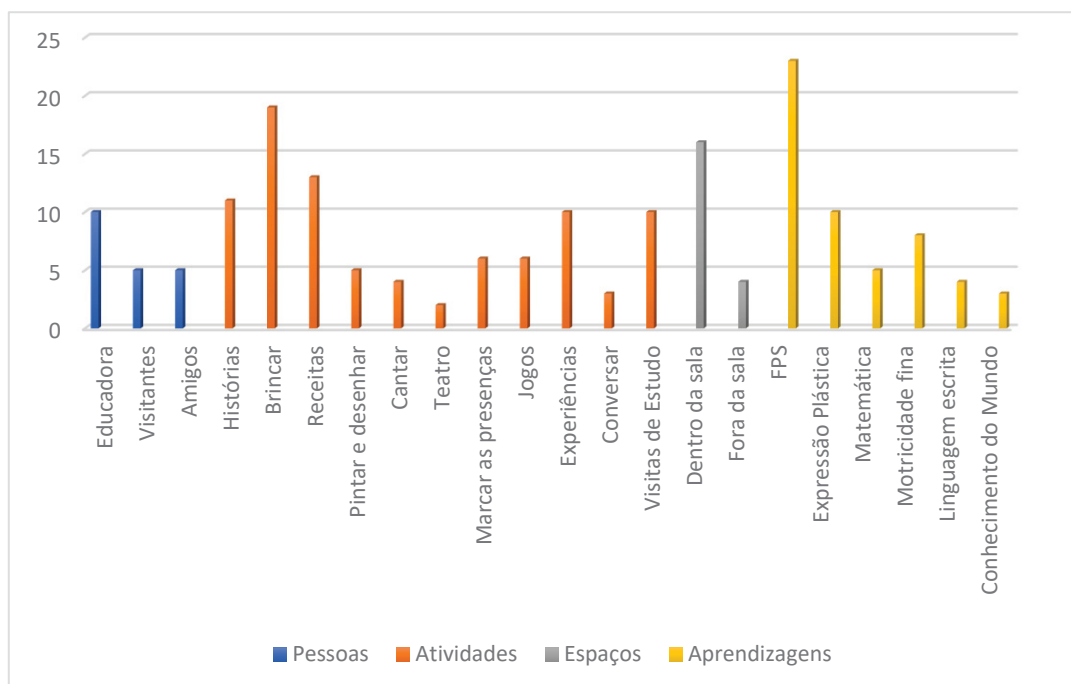
Aos alunos que referiram que não conheciam a escola, foi-lhes pedido que identificassem a pessoa que os levou a conhecer a nova escola (cf. Gráfico 8). Dos vinte alunos que responderam, 10 deles (50%) mencionaram ter sido a sua nova professora que os levou a conhecer a Escola. Contudo, verificamos que uma percentagem considerável de alunos (35% - 7 alunos) respondeu terem sido os seus pais e/ou Encarregados de Educação a mostrar a nova escola. Estes dados não são, de todo, surpreendentes, na medida em que, cada vez mais, tem sido solicitado a ajuda das famílias, por parte dos Profissionais de Educação, no processo de transição dos seus educandos. Neste enquadramento, segundo Serra (2004), as famílias constituem uma base essencial para o que o processo de transição decorra sem sobressaltos, atenuando assim, as incertezas e os receios das crianças e valorizando a passagem para a escola dos mais crescidos.

Gráfico 8 – Quem levou os alunos a conhecer a nova escola?



De seguida, procuramos perceber quais as memórias que guardavam sobre as atividades que realizavam na Educação Pré-Escolar. Tendo em conta as respostas apresentadas no Gráfico 9, podemos assinalar que, de um modo geral, os alunos têm muitas recordações quanto a um conjunto diversificado de atividades e tarefas que realizavam na Educação Pré-Escolar.

Gráfico 9 – Recordações sobre o Jardim de Infância



Das suas respostas emergiram 4 grades dimensões de análise: (1) as pessoas de que se lembram; (2) as atividades que realizavam; (3) os espaços onde realizavam as atividades; e (4) as aprendizagens que foram mais representativas.

Relativamente às pessoas de que se lembravam, a Educadora de Infância foi a mais referenciada, tendo tido 10 ocorrências, seguida, com igual número de ocorrências cada (5), os amigos e as visitas que receberam na sala:

- “A educadora contava histórias...”;
- “Lembro-me de brincar com os amigos na sala”;
- “Lembro-me que vinha pessoas à nossa sala falar de coisas”.

Para além das pessoas, este grupo de alunos também se lembrava das atividades que realizavam na educação de infância, com destaque para o brincar, com 19 ocorrências – “lembro-me de brincar nos espaços da sala” ou “Brincava com os amigos na sala e no recreio”.

Lembravam-se, também de:

- Fazer receitas (13 ocorrências) – “Lembro-me de fazer receitas ...”;
- Ouvir as histórias que a Educadora contava (11 ocorrências) – “A educadora contava histórias...”;
- Fazer experiências (10 ocorrências) – “Fazíamos receitas e experiências e a Ciência Viva vinha à nossa escola”;

- Visitas de estudo (10 ocorrências) – “Lembro-me das visitas de estudo, das experiências e das receitas e de brincar na sala”;
- Marcar as presenças (6 ocorrências) – “Brincava na casinha e na garagem, marcávamos as presenças...”;
- Fazer jogos vários (6 ocorrências) – “Fazíamos jogos de memória, jogávamos ao bingo...”;
- Pintar e desenhar (5 ocorrências) – “Fazíamos visitas de estudo, pintávamos e cantávamos”;
- Cantar (4 ocorrências) – “A educadora contava histórias, falávamos do fim de semana e cantávamos músicas”;
- Conversar (3 ocorrências) – “Lembro-me das receitas e das experiências, falar do fim de semana...”;
- Fazer expressão dramática/teatro (2 ocorrências) – “Brincava na sala, tínhamos convidados que vinham à sala e fazíamos teatro”.

Lembravam-se, ainda, dos espaços onde brincavam e trabalhavam, destacando, concretamente, a sala e espaços da sala (16 ocorrências) e o recreio (4 ocorrências):

- “Brincava na casinha e na garagem”;
- “Lembro-me de brincar nos espaços da sala”;
- “Brincava com os amigos na sala e no recreio”.

Questionados sobre o facto de no 1.º CEB já não poderem fazer as mesmas coisas, os alunos foram muito claros nas respostas que deram. Neste sentido, 56% (19 alunos), referiram que em contexto de 1.º CEB já não podem efetuar as mesmas atividades de JI, pois já são crescidos e têm novas responsabilidades. Para além disso, 10 alunos (26%) salientam que o 1.º ano é mais exigente que a EPE, na medida em que há um outro tipo de trabalho e outras regras de estar em sala de aula.

Finalmente, 18% dos alunos (6) afirmaram que, visto estarem noutra contexto educativo mais avançado, têm de aprender “coisas” novas, que não faziam na Educação Pré-Escolar, nomeadamente: aprender a ler, a escrever, a efetuar operações numéricas, entre outras tarefas que serão fundamentais para uma passagem do 1.º Ciclo consistente e tranquila para o 2.º Ciclo.

As suas recordações passam, ainda, por um conjunto de aprendizagens que referem terem sido realizadas na educação de infância. De entre o conjunto de aprendizagens, destacam-se as relacionadas com a Formação Pessoal e Social, com 23

ocorrências, e que dizem respeito à construção da sua autonomia e responsabilidade, com a capacidade de partilha e de trabalhar sozinhos e com o respeito para com os outros, como vemos nos seus discursos:

- “Aprendi a respeitar os colegas e a partilhar os brinquedos”;
- “A fazer os trabalhos sozinha...”;
- “Aprendi a ser responsável com os meus trabalhos...”.

Para além do desenvolvimento ao nível da sua Formação Pessoal e Social, os alunos lembram-se de terem realizado aprendizagens:

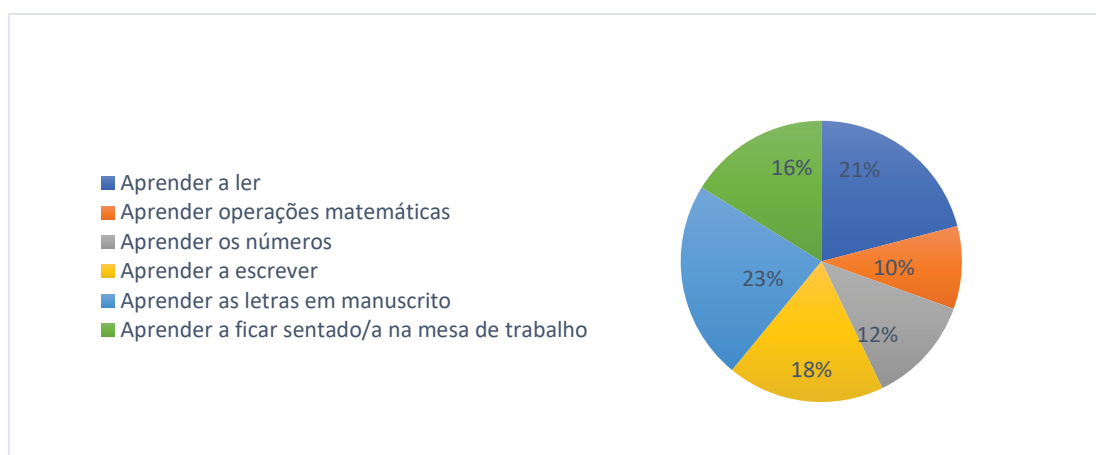
- No domínio da expressão plástica (10 ocorrências) – “Aprendi a desenhar”; “Aprendi a pintar...”; “Aprendi... a trabalhar com barro e plasticina”;
- No domínio da motricidade fina (8 ocorrências) – “Aprendi a pegar bem no lápis”; “Aprendi a pintar dentro das linhas”;
- No domínio da matemática (5 ocorrências) – “Aprendi os números até 10...”;
- No domínio da linguagem escrita (4 ocorrências) – “Aprendi ... a fazer o nome”; “... aprendi as letras”;
- Na área do conhecimento do mundo (3 ocorrências) – “Aprendi coisas sobre os planetas”; “Aprendi coisas sobre os Açores”; “... aprendi coisas sobre animais”.

Considerando a informação apresentada no Gráfico 10, podemos, desde já, destacar que as opções que melhor expressam as aprendizagens realizadas ao longo do 1.º ano de escolaridade, dizem respeito, essencialmente, à área do Português. Antes de procedermos à análise das respostas, é de salientar que, nesta questão, cada inquirido tinha de seleccionar três opções que melhor expressavam as suas aprendizagens ao longo do 1.º ano.

Assim sendo, a aprendizagem das letras manuscritas foi a opção mais seleccionada pelos inquiridos, com uma percentagem de 23% (24 alunos). De seguida, a aprendizagem da leitura também obteve uma percentagem elevada, com 21% das respostas (22 alunos). 18% dos alunos (19 respostas) mencionaram ter aprendido a escrever. Neste sentido, de acordo com os dados obtidos neste gráfico, podemos evidenciar que os alunos, de um modo geral, atribuem uma grande importância à aquisição de determinadas competências relacionadas com a área do português, tais como: a leitura e a escrita.

Para 17 alunos, ou seja, 16%, a opção que melhor expressa a aprendizagem ao longo do 1.º ano, passa, fundamentalmente, por ficarem sentados na sua mesa de trabalho.

Gráfico 10 – Aprendizagens realizadas no 1.º ano do 1.º CEB



Por último e, não menos importante, é de salientar que as aprendizagens relacionadas com a área da Matemática foram as menos consideradas pelos alunos, sendo que 13 deles (12%) referiram que aprenderam os números e 10 (10%) aprenderam a efetuar operações matemáticas.

Finalmente, foi solicitado aos alunos que atribuindo a classificação de 1 a 7 para ordenar cada uma das opções dadas, nos dessem a conhecer aquelas que consideravam ser as principais mudanças que ocorrem entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB. As respostas deveriam ser assinaladas consoante o seu nível de importância, sendo 1 a mais importante e a 7 a menos importante (cf. Quadro 4).

Quadro 4 - Principais mudanças entre a EPE e o 1.º CEB na perspetiva dos alunos do Ensino Básico

<i>Principais Mudanças</i>	<i>Importância</i>				<i>Importância</i>			
	+ importante				- importante			
	1	2	3	4	5	6	7	
No refeitório já não há ajuda para o almoço	3	2	2	4	2	10	11	
Há mais trabalhos no 1.º Ciclo do que na Pré	4	11	8	4	3	4	0	
Há trabalhos de casa no 1.º Ciclo	13	10	3	1	5	1	1	
No 1.º Ciclo, apenas se brinca no recreio	6	1	6	11	5	0	5	
A disposição das mesas (mesas de trabalho individual)	1	2	9	8	7	4	3	
Ter uma nova professora	5	5	4	5	10	3	2	
Mudar para outra escola	2	3	2	1	2	12	12	

Neste contexto, analisando os intervalos extremos da escala apresentados no quadro 4 (1 e 2 como mais importantes e 6 e 7 como menos importantes), verificamos que foram consideradas como mudanças menos importantes a falta de ajuda no refeitório para o almoço, a disposição das mesas na sala de aula (mesas de trabalho individual) e o mudar para outra escola.

Mudanças mais importantes para os alunos são as que se prendem com o volume de trabalho - haver mais trabalhos no contexto de sala de aula e mais trabalhos de casa, com o facto de apenas se brincar no recreio e com o terem uma nova professora. A questão relativa ao apenas se poder brincar no recreio, apesar de ter tido mais respostas nas situações consideradas como mais importantes, apresenta um elevado número de respostas na opção de tendência central (4), que nos leva a pensar que pode não ser uma das mais ou menos importantes, mas que representa um ponto médio no nível de importância para estas crianças, que não pode deixar de ser considerado.

5.4. Análise e discussão dos resultados

Apresentados os dados obtidos, consideramos importante uma apreciação global dos resultados, procurando evidenciar os aspetos considerados mais relevantes para o estudo em questão, procurando dar resposta aos objetivos da nossa investigação e relacionar os resultados obtidos com a revisão de literatura já realizada num dos capítulos anteriores deste Relatório.

Segundo Vasconcelos (2007), há que “cuidar das transições”, para que todo este processo aconteça naturalmente, com a maior das tranquilidades possíveis e sem grandes sobressaltos. Além disso, todos os Profissionais de Educação devem consciencializar-se que o processo de transição apresentará um grande impacto no sucesso educativo das crianças, pelo que, na ótica de Formosinho (1997) “o sucesso da Educação Pré-Escolar depende muito do modo como for continuado no nível seguinte” (p. 24).

Começando por olhar para a **opinião de Educadores e Professores**, e considerando toda a recolha de informação obtida, podemos reforçar que os inquiridos reconhecem a importância da transição entre a EPE e o 1.º CEB, constatando-se que, de um modo geral, todos eles se encontram, de alguma forma, despertados para a realidade da transição educativa, bem como dos principais obstáculos e dificuldades a ela inerentes.

Assim sendo, no que diz respeito ao primeiro objetivo do nosso estudo - *“Compreender o modo como educadores e professores perspetivam o processo de*

transição das crianças da EPE para o 1.º CEB” -, verificamos que, de um modo geral, os docentes encontram-se bem consciencializados da relevância deste processo na vida das crianças e dos respetivos intervenientes envolvidos, considerando, à semelhança daquilo que lemos em Vasconcelos (2015), Ahtolaa et al. (2011) ou Petriwskyj et al. (2005), que a aproximação entre ambos os níveis educativos facilita o processo de transição, reiterando a necessidade de trabalharem em conjunto, tal como é recomendado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), por forma a proporcionar o desenvolvimento de projetos e aprendizagens comuns.

Também percebemos pelos dados recolhidos que os educadores de infância e os professores do 1.º CEB inquiridos afirmam ter um conhecimento dos documentos orientadores de contexto educativo que não o seu, o que poderá ser um elemento facilitador da construção articulada do currículo e indicador de alguma proximidade entre os dois níveis educativos indo ao encontro daquilo que assinala Vasconcelos (2015).

Para além de percebermos que este processo é percebido pelos docentes como relevante, também era nosso objetivo *“Identificar as conceções de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente às estratégias de transição utilizadas para facilitar a transição entre a EPE e o 1.º CEB”*.

E se encontramos alguma aproximação na importância que educadores e professores atribuem ao processo de transição, quando questionados acerca das suas práticas pedagógicas neste âmbito, começamos a identificar discrepâncias e descontinuidades entre uns e outros, como, aliás, também é assinalado na bibliografia da especialidade (Ahtolaa et al., 2011; Babić, 2017, 2016; Vasconcelos, 2015).

Desde logo, encontramos discrepâncias relativamente àqueles que são considerados como principais intervenientes em todo o processo. Se para os educadores de infância os principais responsáveis são, em primeiro lugar, os próprios educadores de infância e, em segundo lugar, as famílias, para a larga maioria de professores do ensino básico, o educador é o principal responsável, assinalando o próprio professor do ensino básico e a família, como elementos que também são relevantes para o processo. Esta forma de olhar para os intervenientes no processo, para além de não ser muito reveladora de aproximação e articulação entre todos, deixa ainda de fora a criança, as suas expectativas e perspetivas, o que poderá ser um fator comprometedor de todo o processo, porque como refere Chan (2012, p.639), *“a stronger connection amongst kindergartens, primary schools and parents would facilitate a smoother transition to primary school”*.

Paralelamente, se para a maioria dos educadores e dos professores a aproximação entre ciclos educativos deve ser iniciada desde a entrada na Educação Pré-Escolar, na realidade os dados indicam que metade dos educadores de infância e quase metade dos professores do ensino básico referem que, na sua prática profissional, não tem existido articulação entre os dois níveis de ensino, o que, a acontecer, coloca em causa a continuidade educativa também ela preconizada no principal documento norteador das práticas pedagógicas dos educadores de infância em Portugal (Lopes da Silva et al., 2016). Relativamente aos docentes que referiram implementar estratégias de aproximação entre os níveis educativos, sublinhamos a realização de projetos e atividades entre estes dois ciclos educativos como uma aposta destes intervenientes. Contudo, foram também enunciadas outras estratégias que procuram a promoção de uma transição mais coerente e continuada, mais concretamente, as reuniões de trabalho com os pais e os profissionais de Educação e a planificação conjunta de atividades interciclos, estratégias que, como vimos, são defendidas por vários investigadores (Cardona, 2014; Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007; Einarsdottir, 2011; Lopes da Silva et al., 2016; Pedro, 2011; Rodrigues, 2005).

Ainda relativamente às conceções de educadores e professores, percebemos com o estudo que, quando questionados sobre o perfil da criança que se quer ao transitar para a educação básica, coincidentemente, ambos destacam o desenvolvimento da Formação Pessoal e Social como elemento fundamental para uma transição bem-sucedida, seguido do desenvolvimento de competências instrumentais básicas, à semelhança dos resultados apresentados por Castro et al. (2012). São igualmente coincidentes em considerar o conhecimento da Escola e das suas regras de funcionamento como elemento importante. Se para os educadores de infância o conhecimento da sala e de outras crianças que estejam a frequentar o Ensino Básico, bem como a relação família/escola também são aspetos relevantes, para os professores não o são. Os professores parecem mais focados nas aprendizagens a desenvolver pelas crianças do que noutros fatores e intervenientes no processo.

Este foco nas aprendizagens a desenvolver é também evidente quando falam nas competências que as crianças devem ter adquiridas quando se dá o momento da transição. Para os educadores de infância há, claramente, uma primazia no desenvolvimento pessoal e social, em particular, no desenvolvimento da autonomia, de atitudes e valores e de respeito, aspetos que também são destacados pelos professores do ensino básico que, a par da socialização, evidenciam o desenvolvimento da linguagem oral (consciência

fonológica e compreensão e expressão oral) e da motricidade fina como competências essenciais para uma boa transição entre os dois níveis educativos, resultados que se revelam coincidentes com os de Chan (2012) ou Kinkead-Clark (2018).

Ainda em relação aos docentes, tínhamos como objetivo “*Detetar as principais dificuldades no processo de transição*”. Sobre este aspeto, salientamos que uma grande parte dos profissionais de educação consideram não haver articulação e continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB devido à preocupação dos professores do 1.º CEB em cumprir com o programa e a incompatibilidade de horários, o que vem colocar em causa, de facto, todo o processo que, como vimos, se quer refletido, planificado e, sobretudo, que aconteça de forma integrada, coerente, continuada e “suave”, como afirma Yeboah (2002).

Focando o nosso olhar nos resultados das **crianças**, e pensando no objetivo “*Analisar a perspetiva das crianças da EPE e do 1.º CEB acerca da transição entre níveis educativos*”, importa referir, primeiramente, que foi extremamente importante ouvir os seus pontos de vista, medos, anseios e expectativas sobre este processo. Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2008), “a escuta deverá constituir um processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças, realizado no contexto da comunidade educativa, numa ética de reciprocidade” (p. 33).

Nesta linha de pensamento, ao ouvirmos as crianças da EPE, percebemos que a transição para elas é uma mudança que, no geral, não representa uma situação negativa. Antes pelo contrário, é vista como uma nova etapa onde irão aprender novos conhecimentos e competências e fazer novas amizades. No entanto, fomos confrontados com alguns receios, em particular pela mudança da figura de segurança (a educadora) e pela natureza mais exigente dos trabalhos a desenvolver.

Relativamente aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as lembranças que a grande maioria tem são coincidentes com as expectativas das crianças da Educação Pré-Escolar, ou seja, lembram-se da nova professora, dos novos amigos e da nova escola. E quando comparam as memórias sobre a Educação de Infância com o trabalho que desenvolvem no Ensino Básico, também aqui o brincar surge como um elemento comum, menos frequente no Ensino Básico e muito sinalizado como uma “boa” memória da Educação de Infância. As crianças do 1.º Ciclo lembram-se, ainda, da sua Educadora, das histórias que ela contava, de outras atividades, das visitas e dos espaços onde as brincadeiras ocorriam. À semelhança daquilo que as crianças da Educação Pré-Escolar sentem como tarefas que vão desenvolver no 1.º CEB, os alunos do Ensino Básico

corroboram a ideia de que neste nível educativo já não podem fazer as mesmas coisas que faziam antes e que a transição foi positiva porque lhes permitiu aprender a ler, escrever e fazer operações matemáticas. Da Educação Pré-Escolar guardam outras boas memórias, destacando as aprendizagens que na área da Formação Pessoal e Social foram conseguidas, em particular, as que dizem respeito à construção da sua autonomia e responsabilidade, à capacidade de partilha e de trabalhar sozinhos e o respeito para com os outros.

Todos estes dados relativos às conceções das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB veem corroborar aquilo que é referenciado pelos investigadores nesta área, que apontam para o facto de as crianças, em geral, manifestarem sentimentos positivos e animadores face ao processo, mesmo que, simultaneamente, possam sentir algum receio ou desconforto face ao desconhecido (Tomásio, 2019; Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen & Poikkeus, 2017).

Finalizando este capítulo e olhando para a globalidade dos resultados, é de salientar que estes dados veem reforçar exatamente, a necessidade de se seguir mais de perto esta problemática e de melhor se adequar toda a intervenção pedagógica neste sentido.

Enquanto estagiário e futuro docente destes dois ciclos educativos, toda a informação apresentada reveste-se de uma grande relevância e pertinência na compreensão das diferentes perspetivas dos intervenientes, pois estar alerta para esta realidade obriga a ajustar a intervenção tendo em conta as necessidades e os interesses do grupo de crianças, percebendo quais os seus principais medos, ansiedades e obstáculos em relação ao processo de transição, como assinala Rodrigues (2005).

Por último, e não menos importante, torna-se fundamental evidenciar a necessidade de esta investigação ser retomada num futuro próximo, de forma a incluir um número maior de participantes, que permitam uma visão mais alargada desta realidade, bem como incluir também os Encarregados de Educação, que, sabemos nós, tanto contribuem para um processo de transição entre ciclos tranquilo, consistente e suave, na procura de aproximar mais esta problemática de todos os envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta fase adiantada do Relatório, salientamos o importante papel da caminhada retratada para a nossa formação pessoal e profissional enquanto futuros docentes. Neste contexto, após um longo percurso, torna-se fundamental proceder a uma reflexão global e pessoal acerca de todo o trabalho desenvolvido nas práticas pedagógicas, em ambos os contextos educativos. Este percurso ficou essencialmente marcado, não somente por uma panóplia de grandes aprendizagens, como também por diversas dificuldades e limitações sentidas durante o escalar de toda esta caminhada.

Assim sendo, importa, desde já, evidenciar as marcas que todo este percurso nos deixou. Após esse árduo caminho, crescemos muito em termos pessoais, na medida em que foram desenvolvidas determinadas competências, de modo a tornar toda a ação educativa mais completa e consistente, a partir da confiança, do otimismo e, sobretudo do pensamento crítico que foram construídos durante este período da nossa formação. Em termos profissionais, é de salientar que também foram desenvolvidas uma multiplicidade de competências, nomeadamente, a capacidade de comunicar de forma objetiva e clara e a relação socio-afetiva com todos os profissionais de Educação da instituição, a entreajuda, cooperação e espírito de equipa com os pares pedagógicos que, nos auxiliavam diariamente na concretização de determinadas tarefas, com os orientadores pedagógicos, com as docentes cooperantes e, mais importante que tudo, com todas as crianças e alunos com quem tivemos a oportunidade de trabalhar.

Além do mais, consideramos que foram adquiridas todas as ferramentas necessárias para, no futuro a nível profissional, podermos utilizá-las, com o intuito de promover a todas as crianças e alunos uma transição continuada, articulada, tranquila e coerente.

Tendo em linha de conta a prática educativa desenvolvida nos Estágios Pedagógicos I e II, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, respetivamente, é de evidenciar todo o interesse que ambos os grupos mostraram na realização de todas as atividades propostas, sendo que estas eram planeadas e exploradas de acordo com as necessidades e os interesses das crianças, procurando, sempre que possível, trabalhar as várias áreas de conteúdo, de forma integradora. Nalguns casos essa integração foi mais bem conseguida, em particular na Educação Pré-Escolar dada a natureza do trabalho neste nível educativo, noutros casos a integração aconteceu entre duas ou três áreas, na procura

de melhor se adequar a intervenção ao grupo e às exigências curriculares, em particular na Educação Básica.

Relativamente às atividades cujo objetivo principal era aproximar estes dois níveis de educativos, explorando a transição educativa, em geral, foram igualmente atrativas para as crianças, no sentido em que foram proporcionados vários momentos de partilha, entreajuda, cooperação e ludicidade. Ainda assim, e apesar da concretização de diversas atividades relacionadas com a temática deste Relatório, teria sido mais benéfico e vantajoso para as crianças que tivesse havido mais momentos de aproximação entre ambos os contextos educativos, em particular em contexto de 1.º CEB. Como se evidencia na descrição das atividades, houve uma certa discrepância entre o trabalho implementado na EPE e aquele que foi conseguido no 1.º CEB ao nível da transição educativa.

Se na Educação Pré-Escolar foram implementadas várias e diversificadas atividades que permitiram uma aproximação e contacto entre crianças, crianças e adultos e crianças e espaços, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal não foi possível, por duas razões bem distintas: pelo facto de a turma de EP II já ter efetuado o processo de transição entre estes dois ciclos educativos há mais tempo e também devido às características do contexto de ensino à distância. Esta limitação do ensino à distância, aliada ao pouco tempo de contacto presencial posterior, também não possibilitou a concretização de atividades que pudessem ser facilitadoras da transição, desta feita, entre o 1.º e o 2.º CEB, que também poderiam ter-se constituído como uma mais-valia para o presente Relatório.

Ainda, em relação às limitações sentidas, o primeiro momento de EP II constituiu uma grande novidade e obstáculo para os Estagiários, na medida em que ninguém tinha trabalhado nas condições que nos foram impostas, tendo em conta o período de confinamento. Neste sentido, este Estágio acabou por nos limitar, uma vez que, neste caso concreto, não nos foi possível obter muito feedback das atividades propostas, devido ao facto de muitas famílias terem variadas dificuldades, o que não significou alguns alunos não terem os meios necessários para a realização das atividades. Apesar de ter sido uma limitação, o ensino à distância também acabou por ser uma aprendizagem e uma mais-valia, pois permitiu-nos planificar e explorar determinados conteúdos de outra forma, o que, num futuro se eventualmente voltarmos a passar por este contexto, nos dará alguma “bagagem” que nos possibilitará evoluir nos aspetos que não correram conforme desejado.

Atendendo ao balanço geral das práticas pedagógicas, em função dos objetivos previamente traçados, consideramos ter implementado uma panóplia de experiências e

vivências significativas de aprendizagem que permitiram não, apenas desenvolver determinadas competências escolares, bem como possibilitaram que os intervenientes educativos da instituição e não só, olhassem para a transição educativa de uma forma mais responsável e consciente, dando-lhe o devido reconhecimento. Para além disso, apurámos que os dois grupos de Estágio aderiram e corresponderam muito bem a todas as atividades e estratégias implementadas pelo Estagiário, tendo em vista, não só a transição, como também a outras aprendizagens que foram adquiridas nas diversas áreas do currículo.

No que toca ao primeiro objetivo *“Observar os diferentes contextos educativos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a compreender as dinâmicas presentes ao longo de toda a prática pedagógica”*, podemos afirmar que foi atingido com sucesso, pelo facto de termos observado, atentamente, os dois níveis de ensino, com o principal propósito de percebermos que são contextos educativos bastante diferentes entre si, e que para cada um, devemos adotar tipos de estratégias e implementar diferentes tipos de atividades, adequando, sempre, não somente, ao nível de aprendizagem de cada ciclo, como também, à faixa etária das crianças e dos alunos.

Relativamente ao segundo objetivo *“Planear sequências didáticas que garantam aprendizagens significativas por parte das crianças e se integrem nos seus interesses e necessidades”*, podemos assegurar que foi cumprido na íntegra, no sentido em que todas as práticas pedagógicas planeadas tiveram sempre como ponto de referência os interesses e as necessidades das crianças e dos alunos. Para além disso, importa referir que todas as sequências didáticas tinham um fio condutor, procurando promover, sempre que possível, a integração e articulação entre as diferentes áreas curriculares, bem como todas as atividades implementadas entre si, com o intuito de beneficiar o processo de aprendizagem de todos os aprendentes e de o tornar coerente e continuado.

Em relação ao terceiro objetivo *“Caraterizar as intervenções pedagógicas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico”*, podemos constatar que foi alcançado, ao darmos conta de todo o trabalho desenvolvido, apresentando e analisando algumas das atividades relacionadas com a rotina diária e semanal de cada um dos grupos, assim como atividades que tiveram como principal propósito abordar, de forma mais aprofundada e concreta, as diferentes áreas de conteúdo e respetivas áreas curriculares, não esquecendo, claramente, a articulação e integração essenciais na aprendizagem das crianças e dos alunos. Dada a limitação na extensão do presente Relatório, muitas outras ficaram por descrever e analisar, mas procurámos,

essencialmente, dar conta daquelas que nos pareceram mais significativas para as crianças e para os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

No que se refere ao quarto objetivo *“Promover estratégias pedagógicas de transição, coerentes e continuadas, junto das crianças e dos alunos em ambos contextos educativos”*, podemos verificar que foi alcançado, especialmente, em contexto de Estágio Pedagógico I, considerando que algumas das crianças de EPE iam transitar o 1.º ano de escolaridade. Importa destacar que as estratégias pedagógicas de transição foram variadas e essenciais com o intuito de aproximar estes dois ciclos educativos e de preparar as crianças para a próxima etapa. Contudo, é de salientar que no 1.º CEB, não foi possível concretizá-lo na sua íntegra, devido aos factos explicados anteriormente. Em geral, as estratégias implementadas neste contexto revelaram-se interessantes e enriquecedoras para o processo em causa, facilitando as aproximações entre as crianças, entre as crianças e os docentes e entre as crianças, os docentes e os espaços da Escola.

Quanto ao quinto objetivo *“Analisar criticamente as intervenções pedagógicas em ambos os níveis educativos”*, houve todo o cuidado e preocupação de, no final da apresentação das atividades desenvolvidas em cada ciclo de ensino, proceder a uma breve análise do trabalho desenvolvido em todos os contextos.

Em relação à breve investigação realizada, é de salientar que alguns aspetos poderiam ter sido melhorados, perspetivando assim, possíveis sugestões para futuros trabalhos desta natureza. Primeiramente, consideramos que teria sido interessante a realização deste estudo com uma amostra mais alargada, a fim de compreender melhor o ponto de vista dos Educadores de Infância e dos professores do 1.º CEB acerca da transição educativa. Para além disso, teria tido, igualmente, interesse ter incluído as famílias das crianças, de modo a perceber os seus principais anseios e medos em relação a esta etapa tão marcante na vida dos seus Educandos. Apesar de já termos realizado uma análise aprofundada no capítulo anterior, deixamos aqui apenas algumas ideias principais que emergem dos resultados.

Em geral, do estudo podemos concluir que apesar de termos docentes conscientes da importância deste processo na vida das crianças as ações implementadas ainda estão um pouco longe, nalguns casos, de se estar a promover um processo que se quer coerente, tranquilo e articulado. De entre aquilo que foi dito pelos docentes, sublinhamos a realização de projetos e atividades entre estes dois ciclos educativos como uma aposta destes intervenientes, tendo, ainda, sido enunciadas outras estratégias que procuram a promoção da transição, mais concretamente, as reuniões de trabalho com os pais e os

profissionais de Educação e a planificação conjunta de atividades interciclos. Infelizmente, uma boa parte dos Profissionais de Educação considera não haver articulação e continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB, justificada pela preocupação dos professores do 1.º CEB em cumprir com as exigências dos programas e com a incompatibilidade de horários.

Na perspetiva da maioria das crianças, a transição consiste numa mudança que, no geral, encarada positivamente, e que significa novas aprendizagens, novos conhecimentos e competências e novas amizades. Contudo, para algumas crianças este processo pode ser complexo, na medida em que já estão habituadas ao método de trabalho da educadora, ao seu espaço e às suas rotinas. Para os alunos do 3.º ano, a sua adaptação ao novo ciclo foi concretizada com sucesso, sendo capazes de identificar diferenças de um ciclo educativo para o outro e percebendo que já são crescidos para determinadas atividades que executavam em contexto de Educação Pré-Escolar.

Em síntese, deste estudo concluímos que a transição educativa é, inequivocamente, uma passagem que deve ser vivida da forma mais natural possível e sem sobressaltos. Para que isto aconteça, torna-se fundamental que todos os envolvidos no processo interajam entre si e se ajudem, para que a transição das crianças seja o mais tranquila possível.

Em suma, considerando que nos encontramos na fase final desta longa jornada, não podemos deixar de referir que toda a caminhada percorrida neste Mestrado, nem sempre foi fácil. O longo período de avanços e retrocessos na vida pessoal, fez de nós profissionais prontamente aptos para integrar um contexto escolar, na qual a força de vontade e persistência foram os grandes fatores da concretização deste sonho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE). Interações, 1*, pp. 25-53.
- Academia das Ciências de Lisboa (2001) *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B.P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, 21–31. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., (Coord.), Sousa, F., Gonçalves, L., Medeiros, C., Carvalhinho, C. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*.
- Amaro, A.; Póvoa, A.; & Macedo, L. (2004) *A arte de fazer questionários*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Alves, C., & Vilhena, L. (2008). *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 - Trabalho de projeto não editado). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Aparício, Â. (2014). *Os meios audiovisuais como instrumento de motivação no ensino de Português e de Espanhol* (Relatório de Estágio). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Araújo, D. (2013). *O processo de ensino-aprendizagem no Pré-Escolar e 1.º Ciclo: O papel da leitura no ensino de conteúdos através do currículo*. (Relatório de Estágio). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Argos, J.; Ezquerro, M.P. & Castro, A. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía, LXX* (253). 537 – 552.
- Babic, N. (2017). Continuity and discontinuity in education exemple of transition from Preschool to school, *Early Child Development and Care, 187* (10), 1596-1609.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Borges, T. (2017). *A Relação Família/ Jardim de Infância* (Relatório Final). Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança). Minho: Universidade do Minho.
- Cardona, M. J. (2014). Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. *Nuances: estudo sobre Educação*, 25 (2), pp. 311-321.
- Cardoso, A. (2016). *Valorização da Expressão Dramática na Prática Pedagógica dos Educadores de Infância*. Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalhido, M. (2014). *A Dança na Educação Pré-Escolar: uma proposta metodológica* (Relatório Final) Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei n.º 22/2014. In *A Formação Contínua na Melhoria da Escola*. Revista do CFAECA, 12-18. Almada: CFAECA.
- Chambel, C. (2015). *A Importância da Continuidade Educativa e da Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada). Portalegre: Instituto Politécnico de Portugal.
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teacher, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182 (5), 639-664.
- Correia, K. & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in transition to school: perspectives of parents, Preschool and primary school teachers, *Education Research*, 58 (3), 247-264.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar em Enfermagem* 3 (2), pp. 30-35 Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Costa, B. (2015). *Aprender Matemática Através das Expressões: Uma Reflexão no Âmbito da Prática de Estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório de Estágio). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, M. (2011). *As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar. Faro: Universidade do Algarve.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor-Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Damião, M. H. (1997). *De aluno a professor*. Coimbra: Minerva.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente* (M. Flores, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1999).
- Delors, J. (1996). *Educação – Um tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Edições ASA.
- Dias, J. (2015). *Expressão Plástica: Práticas e Dinâmicas em Contexto de Ensino Pré-Escolar*. Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre na Especialidade Profissional de Educação Pré-Escolar. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Dockett, S & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12 (3), 217-230.
- Einarsdottir, J. (2011). Icelandic Children's Early Education Transition Experiences. *Early Education and Development*, 22 (5), 737-756.
- Eskelä-Haapanen, S.; Lerkkanen, M. – K.; Rasku-Puttonen, H. & Poikkeus, A. – M. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187 (9), 1446-1459.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fisher, J. (2011). Building on the Early Years Foundation Stage: developing good practice for transition into key stage 1. *Early Years*, 31 (1), 31-42.
- Fonseca, J. (2011). *A Cidadania como Projecto Educativo: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva* (tese de doutoramento). Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.

- Formosinho, J. (1997). O contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-Escolar. *Inovação*, 10 (1), 21-36.
- Formosinho, J. (2009). Formação inicial de professores – A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93 – 117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Merali, K. (2016). Nota de apresentação. In Formosinho, J.; Monge, G & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J.; Machado, I. & Passos, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In Formosinho, J.; Monge, G.; Oliveira-Formosinho, J. (Orgs). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora
- Franco, C. (2013). *A Utilização de Recursos Educativos Digitais na Sala de Aula: Um Componente Fundamental no Ensino?* (Relatório de Estágio). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Gimeno, J. (2007). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. In F. L. Rodríguez (Coor.) *La transición entre etapa. Reflexiones e prácticas* (pp. 13-22). Barcelona: Graó.
- Gonçalves, A. F. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância* (Relatório do projeto de Investigação). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Gregório, C. (2018). *O processo de transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio). Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. S. Paulo: Thomson Pioneira.
- Lopes da Silva, I.; Marques, L.; Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGE.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S.B, Lino, D., Cruz, S., Andrade, F.F., & Azevedo, A. (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto de infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Ed) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.43-92). 4ª Edição. Porto: Porto Editora.

- Madeira, M. (2017). *Rotinas e práticas sociais num JI: as relações de poder entre adulta(s) e criança(s)*. (Relatório de Prática Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Machado, J. (Eds.) (1987). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. (Vols. 1- 5). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Nabuco, M. (2002). Transição do pré-escolar para o ensino básico. *Revista Aprender*, 26, 33-40.
- Nabuco, M. & Lobo, M. (1997). Articulação entre o Jardim-de-Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo. *Saber (e) Educar*, 2, 31-41.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J.O. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, R. (2016). *Transição nas primeiras idades. A entrada na escola*. (Relatório de Estágio). Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.
- Nóvoa, A. (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor* (pp. 9 – 32). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. de B. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pedro, I. (2011) *Transições na educação de infância e no 1.º ciclo do ensino básico*. (Relatório final). Santarém: ESSE Santarém.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspetivas sociológicas* (H. Faria, H. Tapada, M. J. Carvalho & M. Nóvoa, Trad.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (Obra original publicada em 1993).
- Peters, S. (2010). *Literature review. Transition from early education to school*. Report to the Ministry of Education, Nova Zelândia: Ministry of Education New Zealand.
- Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. Educação básica: As primeiras etapas. *Revista Aprender*, XXVI, 1-40.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Raposo, J. (2013). *A Integração Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos didáticos* (Relatório de Estágio). Ponta Delgada: Universidade dos Açores;
- Rego, A. (2014). *O Professor como Educador* (Dissertação). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Jorge-Reis, J. (2007). Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: aspetos problemáticos e o papel da formação de professores/educadores. *O Professor*, 95, 3ª Série, 10-13.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal numa coorte de alunos. *Interações*, 1, 7-24.
- Roldão, M. (2005). *Que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores* (5.ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, A. (2000). *Ensino à Distância e Tecnologias de Informação – e-learning*. Editora Lidel.
- Santos, C.B. (2012). *Formação continuada de professores e melhoria do exercício docente* (Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Instituto de Educação.
- Santos, J. (2007). *Ética e Deontologia – Representações de Professores*. Sintra: Associação de Professores em Sintra.
- Santos, A. I. (2015). Between Preschool and Primary Education – Reading and Writing from the perspective of Preschool and Primary Teachers. *International Education Studies*, 8 (11), 211-218.
- Santos, K. (2015). *O Contributo da Exploração de Histórias para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita* (Relatório Final). Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Serpa, M (2010). *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

- Silva, M. I. (2002). Ser professor do 1.º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar? *Revista Aprender*, 26, 17-26. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Silva, A. (2018). *O mais importante é tratar os meninos como pessoas: a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º ano de escolaridade*. (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada). Almada: Instituto Piaget.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica*. Coimbra: Exedra.
- Teixeira, R. (2015). *Ensino da Matemática: O método de Singapura*. Atlântico Expresso.
- Tomásio, M. J. (2019). A Transição do Jardim-de-infância para o 1.º ciclo do Ensino Básico – “Um Salto Gigante”. Intervenção com uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento (Trabalho de projeto em Educação Especial, na especialidade de Cognição e Motricidade para obtenção do grau de Mestre). Coimbra: Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Vairinhos, V. M. (1995). *Estatística*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Silva, A.S. e Pinto, J.M. (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vale, I. (2019). *A Transição Educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim-de-Infância – 1.º Ciclo – Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In Conselho Nacional da Educação. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (Coord. Isabel Alarcão). Estudos e Relatórios. Lisboa: CNE.
- Vasconcelos, T. (2015). *Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: Um campo de possibilidades*. *Escola Digital*, 5, 6-10.
- Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. Relatório Final. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- Vidal, E. (2002). *Ensino à Distância vs Ensino Tradicional*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Wong, M. (2015). Voices of children, parents and teachers: how children cope with stress during school transition. *Early Child Development and Care*, 185 (4), 658-678.

- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood. Phase to Primary Education: Evidence from the research Literature. *Early Years*, 22 (1), 51-68.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

- Circular 17/DSCDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização;
- Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto – Determina o conjunto de competências-chave e admite o referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores;
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Lei n.º 5/92 de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Anexos

Anexo 1 – Rotina do grupo de trabalho da EPE

9h00 – 9h30	Acolhimento: canção de Bom Dia, registo de presenças, marcação do tempo cronológico e tempo meteorológico, alimentar o animal de estimação (tartaruga).
9h30 – 10h15	Realização de uma atividade em grande grupo (história) e trabalho mais orientado (consoante o que estiver planificado na sequência didática).
10h15 – 11h00	Hora da higiene, lanche e recreio.
11h00 – 11h45	Continuação da atividade anterior ou começo de uma atividade individual (orientada).
11h45 – 13h30	Hora da higiene, almoço e recreio.
13h30 – 13h45	Acolhimento do grupo de crianças: sessão de relaxamento
13h45 – 15h00	Realização de uma atividade orientada (em grande grupo ou individual); trabalho autónomo nas diferentes áreas da sala de atividades; arrumação da sala e preparação do grupo para sair da escola. *Terça-feira e quinta-feira: Educação Físico-Motora (14h15 – 15h00).

Anexo 2 – Horário semanal da turma de EP II, em contexto de Ensino à Distância

	2.ª FEIRA	3.ª FEIRA	4.ª FEIRA	5.ª FEIRA	6.ª FEIRA
8h:00	Português	Estudo do Meio/ Cidadania	Português	Estudo do Meio	Matemática
8h:30	RTP Memória	RTP Memória	RTP Memória	RTP Memória	RTP Memória
8h:40	Hora da Leitura	Educação Artística	Matemática	Educação Artística	Educação Física
9h:10	RTP Memória	RTP Memória	RTP Memória	RTP Memória	RTP Memória
10h:20	Português	Educação Física	Português		Estudo do Meio
10h:50					
11h:00	Educação Artística	Matemática	Atendimento aos EE		Inglês
11h:30					
11h:45	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
12h:10	RTP Açores	RTP Açores	RTP Açores	RTP Açores	RTP Açores
14h:00			EMRC		
14h:30					

Anexo 3 – Horário semanal da turma (Estágio Presencial)

Tempos	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8.15-9.00	Português <i>Filipe (Luísa)</i>	Matemática <i>Filipe (Luísa)</i>	Inglês	Matemática <i>Filipe (Luísa)</i>	Educação Física (Coad.)
9.00-9.45	Português <i>Filipe (Luísa)</i>	Matemática <i>Filipe (Luísa)</i>	Português	Matemática <i>Filipe (Luísa)</i>	Português
9.45-10.15	intervalo	Intervalo	intervalo	intervalo	intervalo
10.15-11.00	Educação Física (Coad.)	Português	Português	Português	Português
11.00-11.45	Inglês	Português	Expressão Dramática	Português	Matemática
11.45-12.45	almoço	almoço	almoço	almoço	almoço
12.45-13.30	Matemática <i>João (Luísa)</i>	Estudo do Meio	Matemática <i>João e Filipe (Luísa)</i>	Estudo do Meio	Expressão Plástica
13.30-14.15	Matemática <i>João (Luísa)</i>	Estudo do meio	Matemática <i>João e Filipe (Luísa)</i>	Estudo do meio	Cidadania
14.15-15.00	Expressão Musical	Educação Física (não coad.)			

Anexo 4 – História “Xico, o campeão da Reciclagem” através de um guarda-chuva construído pelo estagiário”



Anexo 5 – História “Era uma vez uma gotinha”, através de uma caixa de sapatos construída pelo estagiário



Anexo 6 – Calendário do Advento construído pelo estagiário



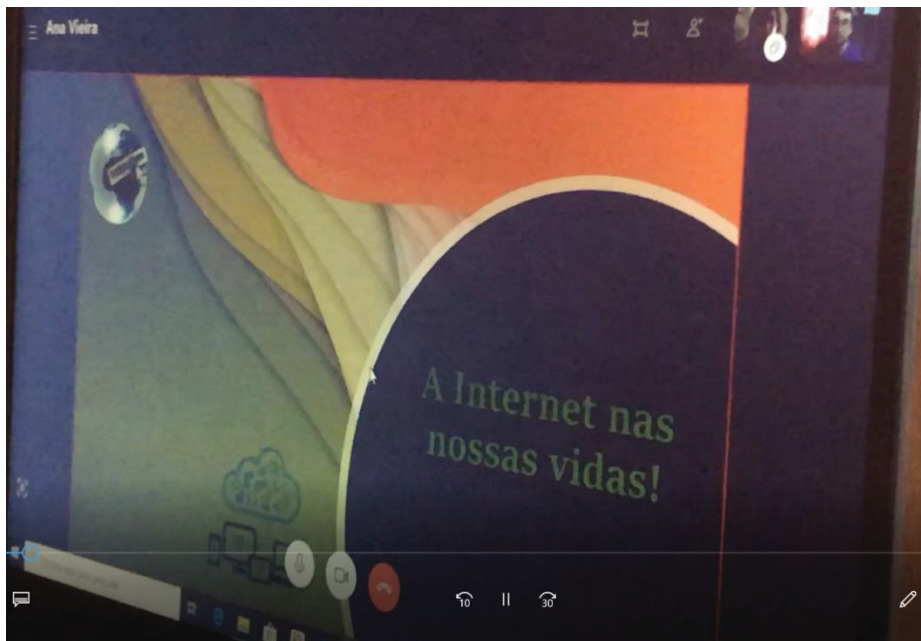
Anexo 7 – Visita de uma convidada à sala de atividades



Anexo 8 – Vulcão construído pelo estagiário



Anexo 9 – Print do vídeo “A internet nas nossas vidas!”



Anexo 10 - Diaporama "Animais domésticos e animais selvagens"






Anexo 11 - Vídeo de construção dos origamis referentes a dois animais



Anexo 12 - Questões referentes aos dois animais

Ficha técnica



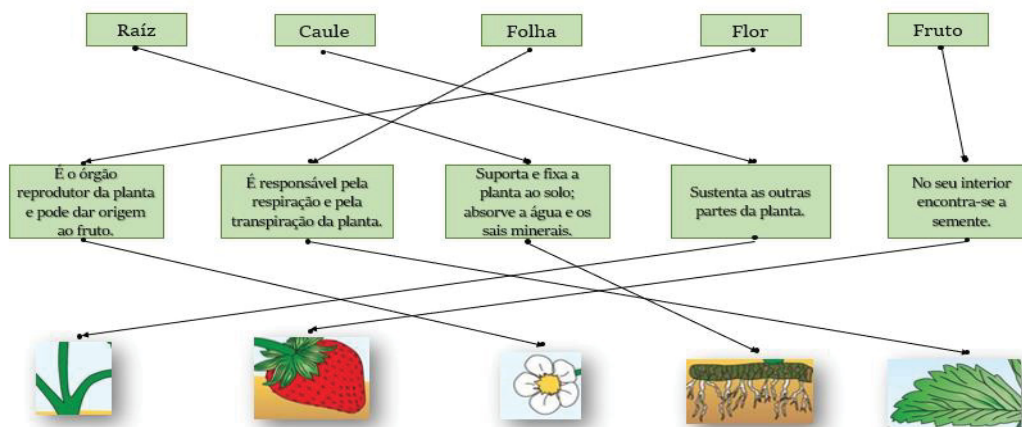
1. Qual o nome deste animal?
2. É um animal doméstico ou selvagem?
3. Onde é que ele vive? (ambiente terrestre, aquático ou aéreo)
4. Como se desloca? (voa, caminha, nada, rasteja)
5. Qual é o tipo de revestimento do seu corpo?
6. O que come?
7. Como se produz?

Anexo 13 - Vídeo "A dimensão verde no nosso planeta"



Anexo 14 - Feedback da atividade sobre as plantas

Corresponde cada parte constituinte da planta à sua função e à sua fotografia.



Vamos legendar os meios das seguintes plantas:



Figura 1 - Na água

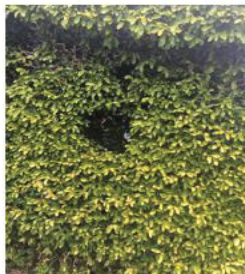


Figura 2 - No ar

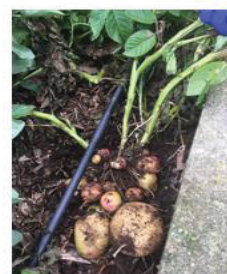


Figura 3 - Na terra

Para fazeres esta atividade, terás de clicar nas caixas de texto que têm os números das figuras e terás apenas de escrever para cada imagem, o meio onde vive cada planta!

Anexo 15 - Adivinhas e palavras cruzadas sobre a temática das plantas

Adivinha quem sou Eu?

1- Estou sempre verde,
De Inverno e de Verão;
Brilhante, com luzes,
Todos encontraram
No mês de Natal.
Quem sou seu?

2- Sou verde, muito
verdinho,
Nunca falta quem me
corte.
Apesar de maneirinho,
Com quatro folhas dá
sorte.
Quem sou eu?

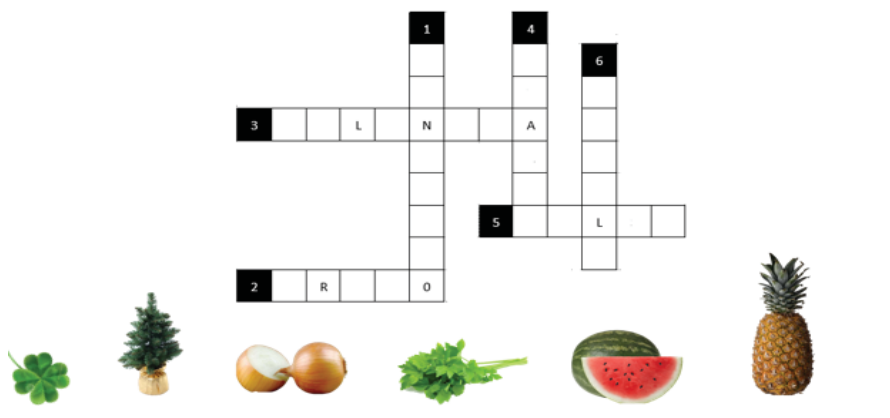
3- Visto-me sempre de
verde
Mas, vermelho é o meu
sumo
Tiro a casca e as pevides
De mim comes quase
tudo.
Quem sou eu?

4- Tenho coroa,
mas não sou rei.
Tenho escamas,
mas não sou peixe.
Quem sou eu?

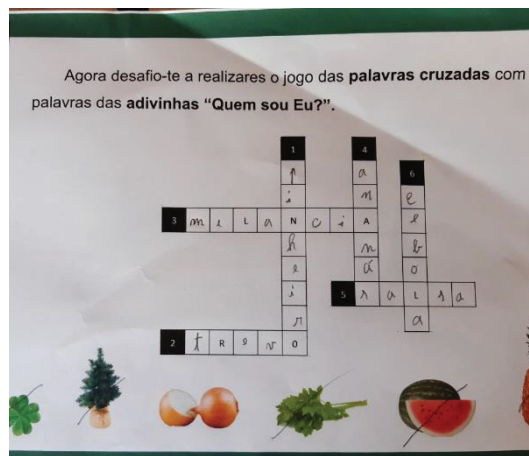
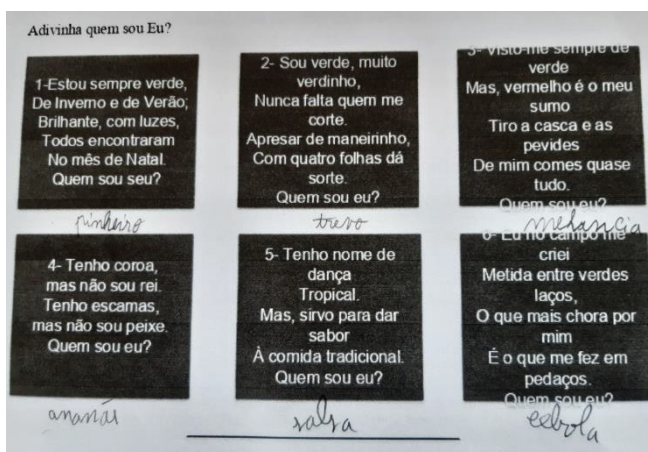
5- Tenho nome de dança
Tropical.
Mas, sirvo para dar
sabor
À comida tradicional.
Quem sou eu?

6- Eu no campo me criei
Metida entre verdes
laços,
O que mais chora por
mim
É o que me fez em
pedaços.
Quem sou eu?

Agora desafio-te a realizares o jogo das **palavras cruzadas** com as palavras das adivinhas "Quem sou Eu?".



Anexo 16 - Feedback obtido da atividade: adivinhas e palavras cruzadas sobre a temática das plantas



Anexo 17 - Feedback de um aluno em relação à sexta atividade

A – Pictogramas
b- Esquemas de Contagem

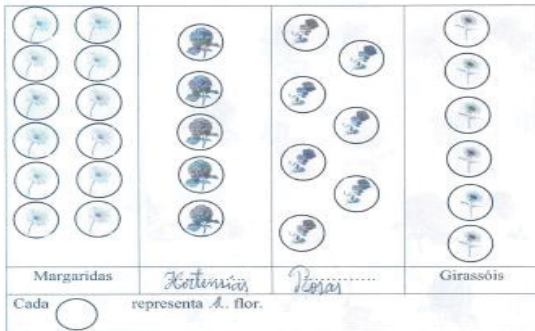
Legenda:



a) Completa.

- Na figura estão representados 4 tipos de flores diferentes.
- Podemos contar 7 rosas, 6 girassóis, 12 margaridas e 5 hortênsias.
- Ao todo, estão representadas 30 flores.

b) Completa a legenda do pictograma.



c) Responde às questões.

- Qual é o tipo de flor que está em maior número? Margarida
- Qual é o tipo de flor que está em menos número? Hortênsia
- Quantos girassóis existem a mais do que hortênsias? 1
- Qual é a diferença entre o número de margaridas e o número de rosas? 5
- Quantas hortênsias existem a menos do que rosas? 2
- Qual é a diferença entre o número de margaridas e o número de girassóis? 6
- Quantas rosas e girassóis existem, no total? 13
- Quantas hortênsias e margaridas existem, no total? 17

Bom trabalho!

Poderás encontrar as soluções no documento intitulado "Soluções - Pictogramas".



Os alunos estiveram a contar os produtos hortícolas que o senhor António tinha na sua estufa.

a) O Rodrigo e a Sara contaram os tomates. Eles usaram um traço para representar cada tomate. Cada um representou a totalidade dos tomates.

Figura 1 – Registo do Rodrigo

Figura 2 – Registo da Sara

Quantos tomates contou o Rodrigo?

E a Sara quantos tomates contou?

Resposta: O Rodrigo e a Sara contaram 10 tomates.

Será que eles contaram o mesmo número de tomates?

Sim

Os alunos da turma da Rita gostaram do registo da Sara e apresentaram a seguinte tabela.

Produtos hortícolas da estufa	Contagem (tally chart)
Repolhos	### ### ###
Cenouras	### ### ### ###
Tomates	### ### ### ###
Pepinos	### ###

b) Completa as frases.

- Cada / representa 1 produto hortícola.
- Cada ### representa 5 produtos hortícolas.

c) Responde às seguintes questões:

- Os pepinos são os produtos hortícolas que estão em menor quantidade.
- Existem tantos tomates como cenouras.
- Existem mais 3 repolhos do que pepinos.

Bom trabalho!

Poderás encontrar as soluções no documento intitulado "Soluções - Esquemas de Contagem".




Anexo 18 - Vídeo "Passado pessoal"




Anexo 19 - Texto descritivo elaborado pelo estagiário

Para te ajudar, lê atentamente o texto que se segue!



Eu sou o Eusébio!
Nesta fotografia eu tinha 7 anos de idade e estava no 2.º ano de escolaridade, era muito novo e tinha um ar traquina!
Quando fui fotografado, estava num espaço reservado da escola, que tinha sido criado para a sessão fotográfica com o fundo azul. A minha pele estava bronzeada, de tanto sol apanhar no recreio da escola.
Tinha uma cara redonda, não usava óculos e tinha o cabelo tão curto, que se notava um pouco as minhas orelhas.
O lado esquerdo da minha cara, próximo do olho estava um pouco inchado, porque tinha levado um murro de um colega de turma.
As minhas sobrancelhas eram claras como o tom do meu cabelo, o meu nariz era redondo. Tinha um ar muito sorridente e feliz!
Tinha vestido a minha t-shirt preta, uma das minhas cores preferidas, na minha infância.



Anexo 20 - Jogo de tabuleiro "Viaja por Portugal!"



Anexo 21 - Puzzle da adição



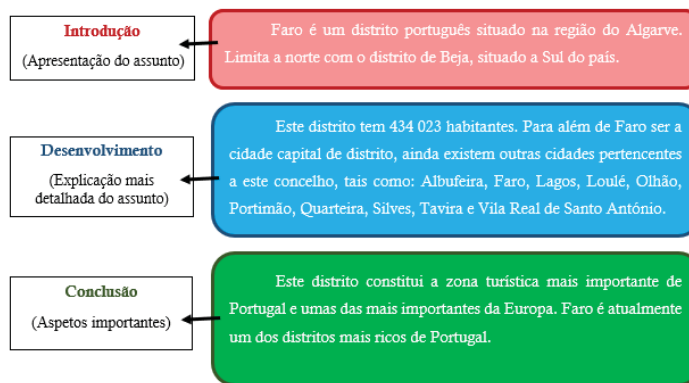
$18\ 432 + 15\ 287 =$	$24\ 315 + 17\ 646 =$
$10\ 361 + 4658 =$	$14\ 837 + 23\ 253 =$
$12\ 138 + 14\ 267 =$	$30\ 527 + 11\ 375 =$
$21\ 745 + 25\ 198 =$	$12\ 375 + 9\ 429 =$

Anexo 22 - A mala das operações



Anexo 23 - Modelo de texto informativo sobre os distritos

Modelo (Texto Informativo do Distrito de Faro)

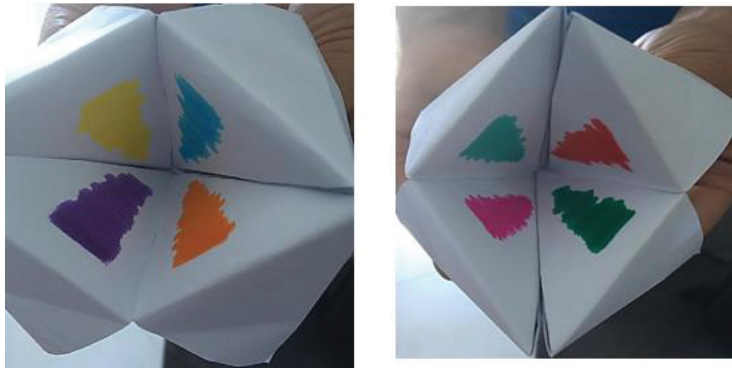


Anexo 24 - Texto "O menino e o foguetão"



O menino e o foguetão

Anexo 25 - "Quantos queres?"



Anexo 26 - Assento de nascimento

Assento de Nascimento

do sexo _____

filho (a) de _____

e de _____

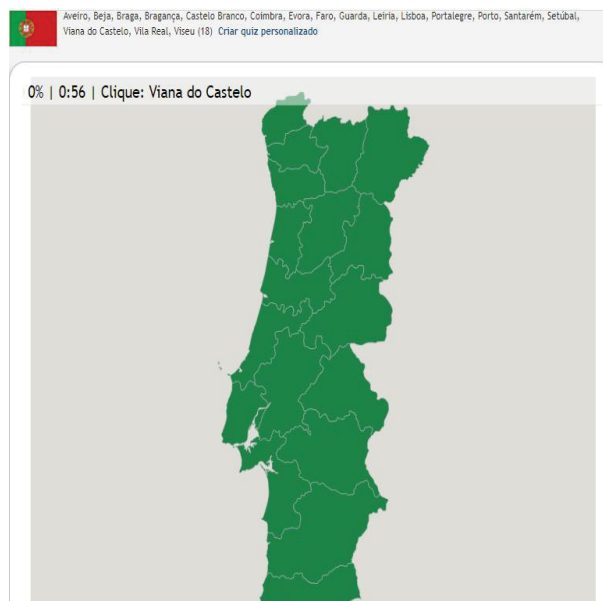
Natural da freguesia de _____

Concelho de _____

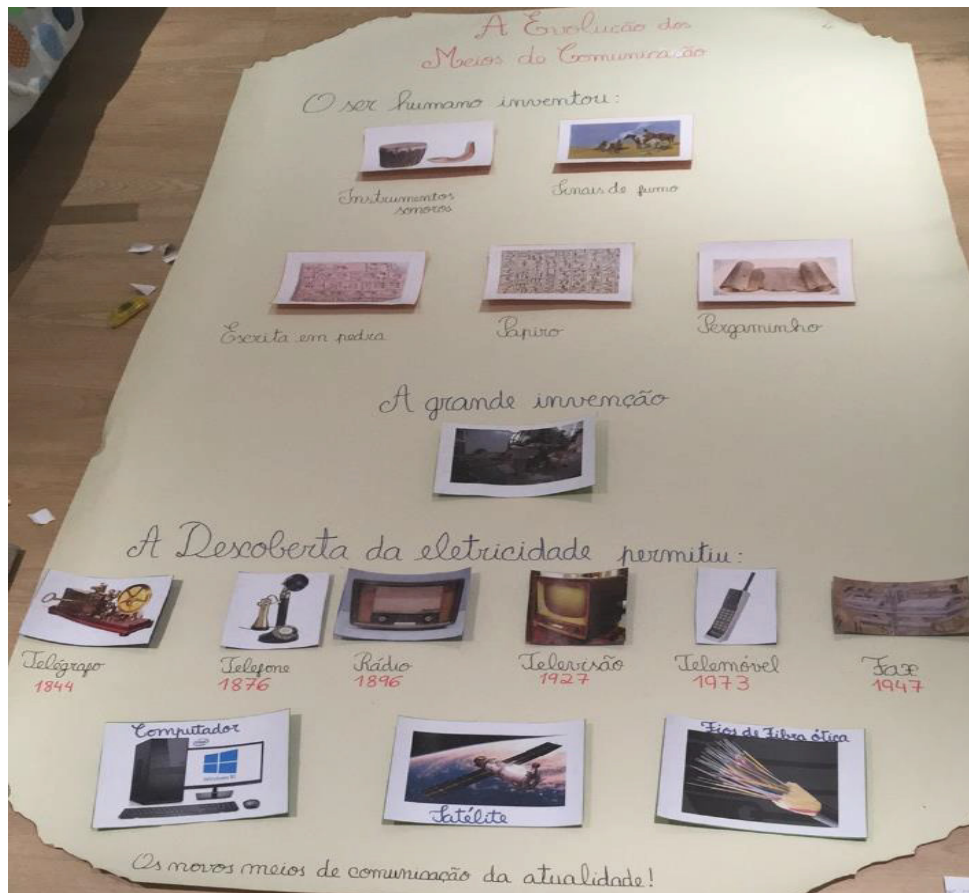
Nascido (a) no dia ___ de _____ de _____

©/A *Ajudante,*

Anexo 27 - Jogo online "Seterra"



Anexo 28 - Painei dos meios de comunicação



Anexo 29 - "Recordar é viver!"



Anexo 30 - Diaporama "vamos brincar com fantoches"



Anexo 31 - Fantoches de meia elaborado pelo estagiário



Anexo 32 - Dramatização do estagiário com o fantoche



Apêndices

Apêndice 1 - Estrutura do questionário destinado aos Educadores de Infância

Este questionário insere-se no trabalho de investigação em desenvolvimento no âmbito do Relatório de Estágio centrado nas “Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar o 1.º Ciclo do Ensino Básico”, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores. A participação nesta investigação irá contribuir para o estudo do tema, pelo que é considerado muito importante para a minha formação. Será assegurado o anonimato dos seus dados pessoais, bem como a confidencialidade das informações prestadas, estando ao abrigo do direito ao sigilo. As conclusões da investigação serão apenas utilizadas para fins académicos, de comunicação e de publicação científica.

Obrigada/o pela sua colaboração!

Eusébio Sousa
Ana Isabel Santos

Dados gerais

Sexo:

Feminino

Masculino

Idade:

Dos 23 aos 30

Dos 31 aos 40

Dos 41 aos 50

Mais de 50 anos

Anos de serviço: _____

Formação Académica: _____

Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Considera importante aproximar a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico ao longo do percurso escolar das crianças/alunos?

Sim

Não

1.1. Porquê?

2. Considera haver um momento certo para começar a aproximar estes dois níveis de ensino?

Sim

Não

2.1. Se SIM, quando e porquê?

3. Na sua opinião, quem são os principais responsáveis pelo processo de Transição das crianças? (Marque apenas uma opção)

Educador de infância	
Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
Encarregados de Educação/Família	
Amigos	

4. Tendo em conta a sua experiência profissional, considera que tem existido articulação e continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim

Não

4.1. Em que aspetos?

5. Conhece os programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim

Não

5.1. Se respondeu SIM, leva em linha de conta alguns aspetos dos programas na sua prática para aproximar o seu trabalho das exigências do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Quais?

6. Que estratégias implementa na sua prática com vista a um processo de transição tranquilo entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

7. A frequência no Jardim de Infância a transição para o 1.º Ciclo?

Sim

Não

7.1. Quais os principais aspetos facilitadores?

8. Na sua perspetiva, quais as principais competências que as crianças devem adquirir até ao final do Pré- Escolar, de modo a transitar para o 1.º ano de escolaridade?

Obrigado pela sua colaboração!

Este questionário insere-se no trabalho de investigação em desenvolvimento no âmbito do Relatório de Estágio centrado nas “Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar o 1.º Ciclo do Ensino Básico”, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores. A participação nesta investigação irá contribuir para o estudo do tema, pelo que é considerado muito importante para a minha formação. Será assegurado o anonimato dos seus dados pessoais, bem como a confidencialidade das informações prestadas, estando ao abrigo do direito ao sigilo. As conclusões da investigação serão apenas utilizadas para fins académicos, de comunicação e de publicação científica.

Obrigada/o pela sua colaboração!

Eusébio Sousa
Ana Isabel Santos

Dados gerais

Sexo:

Feminino

Masculino

Idade:

Dos 23 aos 30

Dos 31 aos 40

Dos 41 aos 50

Mais de 50 anos

Anos de serviço: _____

Formação Académica: _____

Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Considera importante aproximar a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico ao longo do percurso escolar das crianças/alunos?

Sim

Não

1.1. Porquê?

2. Considera haver um momento certo para começar a aproximar estes dois níveis de ensino?

Sim

Não

2.1. Se SIM, quando e porquê?

3. Na sua opinião, quem são os principais responsáveis pelo processo de Transição das crianças? (Marque apenas uma opção)

Educador de infância	
Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
Encarregados de Educação/Família	
Amigos	

4. Tendo em conta a sua experiência profissional, considera que tem existido articulação e continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim

Não

4.1. Em que aspetos?

5. Conhece as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar?

Sim

Não

5.1. Se respondeu SIM, leva em linha de conta alguns aspetos das OCEPE na sua prática para aproximar o seu trabalho da Educação de Infância, sobretudo com turmas do 1.º ano de escolaridade? Quais?

6. Que estratégias considera importantes com a vista a um processo de transição tranquilo entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

7. A frequência no Jardim de Infância facilita a transição para o 1.º Ciclo?

Sim

Não

7.1. Quais os principais aspetos facilitadores?

8. Na sua prática pedagógica, tem em consideração os conhecimentos e competências que as crianças trazem da Educação Pré-Escolar?

Sim

Não

8.1. Como?

9. Mencione três competências que considera fundamentais estarem desenvolvidas nas crianças quando transitam para o 1.º ano de escolaridade.

10. Na sua prática profissional, que dificuldade encontra nas crianças que não frequentam o Jardim de Infância (Selecione três opções de resposta).

Falta de socialização/relação com os pares	
Falta de rotinas e hábitos de trabalho	
Necessidade de maior tempo de adaptação	
Linguagem e consciência fonológica pouco desenvolvida	
Motricidade fina pouco desenvolvida	
Falta de autonomia	

Falta de conhecimento (poucos pré-requisitos para novas aprendizagens)	
Falta de interesse e curiosidade para novas aprendizagens	
Baixo nível de concentração e atenção	

Apêndice 3 – Autorização para a realização dos questionários aos alunos

Exmo.(a). Sr.(a) Encarregado de Educação,

No âmbito do Estágio Pedagógico que estou a realizar, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, encontro-me a desenvolver um estudo sobre as aproximações educativas entre estes dois níveis de ensino na perspetiva de educadores, professores e crianças de ambos os ciclos educativos.

Deste modo, e tendo como objetivo recolher informação junto do seu educando, venho por este meio, solicitar a sua autorização para a aplicação de um inquérito por questionário ao seu educando, que não será mais do que um conjunto de questões relacionadas com a temática em questão, a fim de compreender o modo como foi concretizado o processo de transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por questões éticas, a informação relativa ao seu educando será garantidamente mantida em completo anonimato, bem como se garante a confidencialidade das respostas, sendo que os dados recolhidos servirão, exclusivamente, para a realização do meu trabalho final de curso.

Agradecendo a sua compreensão e disponibilidade, envio os meus cumprimentos.

Ponta Delgada, ____ de _____ de 2020

Eusébio Sousa

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, autorizo o preenchimento do questionário, no âmbito do estudo sobre as aproximações educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ponta Delgada, ____ de _____ de 2020

Apêndice 4 - Aspectos facilitadores da transição na perspectiva dos Educadores de Infância

Categorias	Subcategorias	Dimensões	indicadores	Unidades de registo	Frequência			
Aspectos facilitadores da transição para o 1.º CEB	Desenvolvimento e Aprendizagem	Linguagem	Gerais	<ul style="list-style-type: none"> - “a aquisição de competências”; - “todas as áreas previstas nas OCEPE”; - “conhecimento e vivência de competências e aquisição das mesmas”; - “desenvolvimento global da criança”; - “determinados conteúdos”; - “alguns conteúdos” 	6			
						De continuidade educativa	- “continuidade educativa, que assegure o sucesso”	1
						Comunicação	- “competências... de comunicação”; - “comunicação”	
				Expressão oral	- “expressão oral”	1		
				Escrita	- “escrita”	1		
				Autonomia	- “autonomia”; - “ser capaz”; - “autonomia”; - “principalmente, a autonomia da criança”; - “autonomia”			
			Formação Pessoal e Social	Socialização	- “socialização... saber estar”; - “a socialização”; - “interação e partilha”; - “saber estar em grupo”; - “competências sociais”; - “socialização”; - “sociabilidade”			
							7	
					Atitudes e valores	- “exploração e conhecimento das suas potencialidades”;		
							7	

			<ul style="list-style-type: none"> - “responsabilizar-se pela sua aprendizagem”; - “aprendizagem de atitudes e valores”; - “responsabilidade”; - “atitudes e valores”; - “aspectos inerentes ao desenvolvimento pessoal, como atitudes e valores”; - “saber ser”. 		
		Métodos de trabalho e rotinas	<ul style="list-style-type: none"> - “aquisição de rotinas, metodologias de trabalho” 		1
	Expressão Motora		<ul style="list-style-type: none"> - “competências... psicomotoras”; - “expressão motora” 		2
	Matemática		- “matemática”		1
	Expressões Artísticas		- “as expressões artísticas”		1
	Conhecimento do Mundo		<ul style="list-style-type: none"> - “do seu conhecimento do mundo” 		1
	Desenvolvimento	Cognitivo	“desenvolvimento cognitivo”		1
	A Escola	Conhecer a escola	<ul style="list-style-type: none"> - “frequentarem a mesma escola”; - “a partilha dos espaços escolares”; - “conhecimento da comunidade educativa, dos espaços físicos da escola e o seu funcionamento”; - “relação... com o espaço da escola” 		4
Conhecimento do Contexto do 1.º CEB	Os Professores	Conhecer os professores	<ul style="list-style-type: none"> - “conhecerem os futuros professores”; - “conhecer o professor” 		2
	A sala	Conhecer a sala	- “conhecer a sala e os materiais”		1

	Proximidade aos alunos do 1.º CEB	Conhecer alunos do 1.º CEB	- “a proximidade entre alunos que já frequentam o 1.º ciclo” - “atividades de integração”; - “permitir à criança da educação pré-escolar conhecer e ficar a saber o que será a etapa seguinte”	3
	Da nova etapa			2
Relação família/escola	Proximidade de relacionamento		- “haver uma boa relação escola/família”; - “o JI apoia e articula com as famílias”	2

Apêndice 5 - Competências fundamentais para a transição na perspetiva dos Educadores de Infância

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Competências fundamentais para a transição	Gerais	Áreas e domínios das OCEPE	- “todas as áreas de desenvolvimento previstas nas OCEPE”; - “todas as competências inerentes às áreas e domínios das OCEPE que facilitem a continuidade do processo educativo”	2
		Confiança e Autoestima	- “confiança e autoestima”; - “pedir ajuda quando tem dificuldade”	2
	Formação Pessoal e Social	Socialização	- “respeitar o outro”; - “saber estar”; - “relações sociais”	3
		Autonomia	- “autonomia”; - “autonomia”; - “autonomia”; - “ser autónomo e adquirir competências para a aquisição das aprendizagens”; - “autonomia”; - “autonomia”; - “serem autónomas”;	11

			<ul style="list-style-type: none"> - “autonomia”; - “autonomia”; - “autonomia”; - “autonomia” - “atitudes, valores”; - “atitudes, valores”; - “atitudes e valores”; - “atitudes, valores”; - “essencialmente atitudes e valores”. - “responsabilidade”; - “responsabilidade”; - “responsabilidade”; - “responsabilidade”; - “terem a capacidade de trabalho de forma responsável” 	5
	Atitudes e valores			
	Responsabilidade			5
	Curiosidade		<ul style="list-style-type: none"> - “curiosidade”; - “no despertar da curiosidade” 	2
	Maturidade		<ul style="list-style-type: none"> - “maturidade”; - “também a maturidade da própria criança é muito importante”; - “maturidade emocional” 	3
	Sentido crítico		<ul style="list-style-type: none"> - “sentido crítico” 	1
	Escrita do nome		<ul style="list-style-type: none"> - “nome”; - “escrever o seu nome”; 	2
	Letras		<ul style="list-style-type: none"> - “identificar as letras do seu nome” 	1
	Compreensão oral		<ul style="list-style-type: none"> - “responde com autonomia a perguntas que lhe são feitas”; - “compreender o que lhe é pedido”; - “conseguir relacionar factos” 	3
	Expressão oral		<ul style="list-style-type: none"> - “falar de forma espontânea e lógica acerca de assuntos da realidade do seu quotidiano”; - “conseguir colocar questões”; - “expressão e comunicação” 	3
	Leitura		<ul style="list-style-type: none"> - “as competências pré-leitoras” 	1
		Linguagem Oral e Escrita		

		Pensamento matemático	- “resolução de problemas”; - “matemática”;	2
Matemática		Números	- “números até 10”; - “identificar e nomear números até 20”; - “fazer contagens”	3
		Cálculo	- “cálculo”	1
		Cores	- “as cores”	1
Expressões Artísticas		Criatividade	- “criatividade”	1
		Desenho	- “desenhar com maior detalhe a figura humana e o que o rodeia”	1
Expressão Motora		Motricidade fina	- “destreza motora”; - “utilizar com destreza pincéis, lápis e tesoura”; - “conseguir fazer grafismos complexos”	3
		Motricidade Grossa	- “saltar, correr, pular”	1
	Conhecimento do Mundo	Método Científico	- “método científico”	1

Apêndice 6 – Aspectos facilitadores da transição na perspectiva dos Professores do Ensino Básico

Categorias	Subcategorias	Dimensões	indicadores	Unidades de registo	Frequência
Aspectos facilitadores da transição para o 1.º CEB	O papel dos Docentes	Papel do educador	Abertura e flexibilidade	- “abertura e flexibilidade do educador de infância”	1
	Conhecimento do Contexto do 1.º CEB	Educadores e Professores	Articulação	- “diálogo entre profissionais”	1
		A Escola	Funcionamento e regras	- “conhecimento da escola enquanto institucional e as suas normas/regras”; - “conhecimento e promoção da cultura escolar”; - “familiaridade com as regras escolares”;	4

				<ul style="list-style-type: none"> - “o conhecimento do ambiente escolar” - “ambientação ao ciclo/escola” 	1
			<p>Adaptação</p> <p>De continuidade educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “trazer muitas aquisições, conhecimentos... que facilitem a sua integração”; - “preparação para o 1.º ciclo” 	2
			<p>Gerais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “estimulação de competências diversas”; - “competências essenciais”; - “aquisição de conhecimentos base e desenvolvimento de competências”; - “noções sobre determinados conteúdos fundamentais para o 1.º Ciclo” 	4
			<p>Socialização</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “socialização”; - “relação com os outros em sociedade e cumprimento de regras sociais”; - “socialização”; - “da socialização... e regras sociais”; - “interação social facilita e motiva para a aprendizagem”; - “a socialização”; - “aprender a viver e trabalhar em grupo”; - “vivências, experiências, componente social... com outras crianças”; - “relações sociais” 	9
			<p>Formação Pessoal e Social</p>		
			<p>Desenvolvimento e Aprendizagem</p>		
			<p>Autonomia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “autonomia”; 	1
			<p>Valores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “aquisição de valores” 	1

Promoção da igualdade de oportunidades	Linguagem	Oral	- “preparação da consciência fonológica imprescindível para a aprendizagem da leitura e da escrita”;	2
			- “desenvolvimento da linguagem”	
	Expressões Artísticas	Leitura e Escrita	- “contacto com a escrita e com a leitura”	1
			- “jogos de expressões”;	2
	Motricidade		- “criatividade”	1
		Fina	- “treino grafo-motor”	1
	Matemática	Grossa	- “psicomotricidade”	1
		Cálculo	- “do cálculo”	1
	Esbater desigualdades			
			- “esbatendo parte das desigualdades entre alunos”	1

Apêndice 7 – Competências fundamentais para a transição na perspetiva dos Professores do Ensino Básico

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Competências fundamentais para a transição	Formação Pessoal e Social	Cumprimentos de regras	- “cumprir regras”;	3
			- “comportamental”;	
			- “saber estar”.	
		Socialização	- “socialização”;	10
			- “socialização”;	
			- “socialização”;	
			- “inter-relação positiva com colegas”;	
			- “socialização”;	
			- “sociais”;	
			- “socialização”;	
			- “competências de relacionamento”;	
			- “competências sociais”;	
			- “competências sociais”;	

		<p>Autonomia</p> <p>Cumprimentos de rotinas</p> <p>Conhecimento de si</p> <p>Trabalho cooperativo</p> <p>Curiosidade</p> <p>Escrita do nome</p> <p>Convenções de escrita</p> <p>Letras</p> <p>Compreensão oral</p> <p>Expressão oral</p> <p>Consciência fonológica</p> <p>Histórias e textos escritos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “autonomia”; - “autonomia na sua higiene pessoal”; - “autonomia”; - “autonomia”; - “autonomia”; - “rotinas”; - “organização e gestão do tempo” - “conhecimento de si próprio” - “trabalho a pares e em pequeno grupo” - “curiosidade pelo conhecimento”; - “curiosidade” - “escrever apenas ou pelo menos o nome da criança” - “identificação das convenções da escrita”; - “reconhecer e identificar as vogais e algumas consoantes” - “da compreensão” - “falar”; - “linguagem”; - “linguagem” - “expressar-se coerentemente, de forma oral” - “consciência fonológica”; - “consciência fonológica”; - “consciência fonológica”; - “consciência fonológica”; - “consciência fonológica”; - “consciência fonológica”; - “competência fonológica”; - “competência fonológica”; - “gosto pelas histórias”; - “proximidade com escritos” 	<p>5</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>5</p> <p>4</p> <p>9</p> <p>2</p>
Linguagem Oral e Escrita				

		Pensamento matemático	<ul style="list-style-type: none"> - “representar e comunicar pensamento matemático”; - “matemática” 	2
Matemática		Noção de número	<ul style="list-style-type: none"> - “noção de número e quantidade”; - “dominar a sequência numérica até à dezena” 	2
		Cálculo	<ul style="list-style-type: none"> - “cálculo mental”; - “efetuar pequenas adições e subtrações” 	2
Expressões Artísticas		Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> - “desenvolvimento da criatividade”; - “criatividade” 	2
		Motricidade fina	<ul style="list-style-type: none"> - “desenvolvimento da motricidade fina”; - “motricidade fina”; - “competências de motricidade fina”; - “competências de motricidade fina”; - “grafo-motricidade”; - “manuseamento de tesoura e lápis” 	6
Expressão Motora		Motricidade Grossa	<ul style="list-style-type: none"> - “competências de motricidade grossa”; - “motricidade grossa” 	2

Apêndice 8 – A Transição na perspectiva das crianças da Educação Pré-Escolar

Categorias	Subcategorias	Dimensões	indicadores	Unidades de registo		
Transição para o 1.º CEB	Conhecimentos sobre o 1.º CEB	Professora	Nova professora	<ul style="list-style-type: none"> - Vamos ter uma professora nova - Vamos ter uma nova professora - Vou deixar a Educadora - Vamos ter uma nova professora 		
		Alunos	Mais crescidos	<ul style="list-style-type: none"> - Sei que vou para uma sala de meninos crescidos - vou deixar... alguns amigos que são mais novos que eu 		
		Processo de Aprendizagem	Trabalho autónomo	Trabalho autónomo	<ul style="list-style-type: none"> - Eles já trabalham sozinhos 	
				Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Vamos aprender muitas coisas novas; - No 1.º ano vamos aprender a ler e a escrever; - Vamos trabalhar com os números; - Vou aprender a ler palavras; - Vou aprender a ler, a escrever e fazer contas; - Vou aprender a ler, a escrever e fazer contas; 	
				Tipo de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Vou escrever muito; - Vamos estar mais tempo sentados; - Vamos ter trabalhos de casa; 	
				Intensidade do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Vamos trabalhar muito 	
		Diferenças entre JI e 1.º CEB	Menos brincadeira	Menos ouvir histórias	Menos cantar	<ul style="list-style-type: none"> - Vamos só brincar no recreio; - Vamos deixar de brincar na casinha e na garagem; - Já não vamos poder brincar na sala; - Vamos poder só brincar nos intervalos das aulas.
						<ul style="list-style-type: none"> - Vamos deixar de ouvir histórias - Já não vamos cantar as músicas do bom dia

				<ul style="list-style-type: none"> - Vamos fazer coisas que não fazemos aqui; - Sei que vamos deixar de fazer muita coisa. - Quero muito ir para o 1.º ano, quero muito aprender coisas novas; - Quero ir para o 1.º ano, porque estou muito curioso em aprender a ler; - Quero ir para o 1.º ano, quero aprender a escrever e a fazer contas; - Quero muito ir, porque quero aprender coisas novas! - Prefiro ir para o 1.º ano, ... quero aprender a ler
			Diferenças gerais	
			Aprender	
				<ul style="list-style-type: none"> - Estou muito feliz por ir para o lado dos mais crescidos; - Prefiro ir para o 1.º ano, porque já sou crescido! - Quero ir para o 1.º ano, não posso ficar sempre na Pré; - Quero ir, porque quero ser grande! - Prefiro ir para o 1.º ano, porque sim. Não quero ficar aqui para sempre; - Quero ir para a sala dos crescidos, para fazer trabalhos como eles fazem - Porque já sou crescido. - Sinto-me bem;
			Positivo	
		Sentimentos em relação à sua transição	Positivo	
				<ul style="list-style-type: none"> - Não estou muito contente, porque queria continuar com a minha Educadora; - Não quero ir, porque não quero deixar a educadora!
			Negativo	
			Educadora	

			<ul style="list-style-type: none"> - Não quero ir, porque vou ter trabalhos de casa; - Não quero ir, porque vou ter trabalhos de casa!
		Intensidade dos trabalhos	<ul style="list-style-type: none"> - Sinto-me bem e mal, porque quero continuar com a minha Educadora, mas também quero aprender coisas de gente grande.
	Dúplice	Multiplicidade de razões	

Dados gerais

Sexo:

Feminino

Masculino

Idade:

8 anos

9 anos

10 anos

Aproximações Educativas entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Lembras-te de quando entraste para o 1.º ano?

Sim

Não

1.1. Se respondeste *sim* à questão 1, responde à seguinte questão: De que é que te lembras mais?

2. Quando foste para o 1.º ano já conhecias a nova e a professora?

Sim

Não

2.1. Quem é que te levou a conhecê-la?

3. O que te lembras mais do Pré-Escolar?

-
-
4. Ordena as seguintes opções de 1 a 7, por ordem de preferência, começando por aquilo que mais gostavas de fazer no Pré-Escolar, colocando um número 1, e acabando com aquilo que menos gostavas de fazer, colocando o número 7.

Brincar nos vários espaços da sala de atividades	
Fazer trabalhos manuais, pintar e fazer desenhos	
Fazer experiências e receitas	
Marcar as presenças no placard	
Hora do acolhimento no tapete	
Fazer saídas para o exterior da Escola	
Momentos de exposição de histórias, dramatizações e filmes	

5. Porque é que achas que já não podes fazer as mesmas coisas que fazias na Pré?

6. O que aprendeste mais no Pré-Escolar?

7. Assinala com **uma cruz (X)**, na quadrícula da direita da tabela, as três opções que melhor expressam as tuas aprendizagens ao longo do 1.º ano.

Aprender a ler	
Aprender operações matemáticas	
Aprender os números	
Aprender a escrever	
Aprender as letras em manuscrito	
Aprender a ficar sentado/a na mesa	

8. Ordena as seguintes opções de 1 a 7, por ordem de importância, relativamente às principais mudanças entre a Pré e o 1.º Ciclo, sabendo que o 1 corresponde à opção que consideras mais importante e o 7 à opção que consideras menos importante.

No refeitório já não há ajuda para o almoço	
Há mais trabalhos no 1.º Ciclo do que na Pré	
Há trabalhos de casa no 1.º Ciclo	
No 1.º Ciclo, apenas se brinca nos recreios	
A disposição das mesas (mesas de trabalho individual)	
Ter uma nova professora	
Mudar para outra escola	

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal