

# **Práticas Pedagógicas Interdisciplinares como contributo para a Transição Educativa**

Relatório de Estágio

Cláudia Vanessa da Silva Freitas

Mestrado em

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



# **Práticas Pedagógicas Interdisciplinares como contributo para a Transição Educativa**

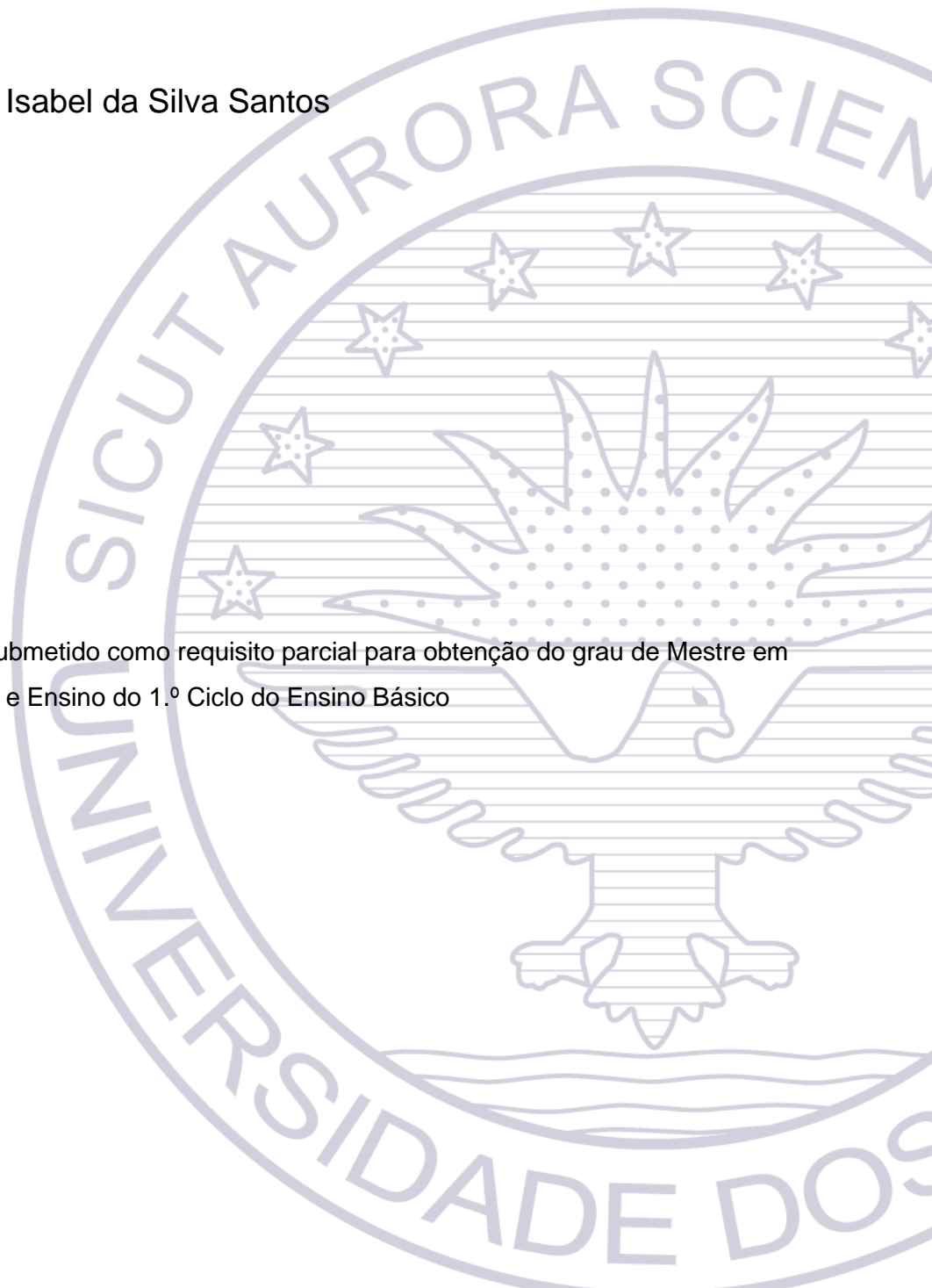
Relatório de Estágio

Cláudia Vanessa da Silva Freitas

## **Orientadora**

Prof.<sup>a</sup> 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



## AGRADECIMENTOS

O espaço reduzido deste ponto referente aos agradecimentos, seguramente, não será suficiente para agradecer, como gostaria, a todas as pessoas que de uma forma ou outra me auxiliaram na concretização dos objetivos que delinee e na finalização deste momento tão importante do meu percurso acadêmico. O alcance desta etapa final não teria sido possível sem a colaboração, o apoio, o incentivo e o empenho de várias pessoas, que ao longo de todo o processo estiveram sempre do meu lado.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais por acreditarem em mim, pelo apoio dado nos momentos mais frágeis e porque tudo isto foi possível graças ao empenho, esforço e dedicação que sempre tiveram.

Ao meu namorado pelo companheirismo, pela paciência que teve nos dias mais difíceis, pelo apoio incondicional, ao longo de todos estes anos, e por toda a ajuda que me proporcionou quando mais necessitei.

A toda a minha família, mas em especial à minha tia Lúcia, pelos conselhos e opiniões que me transmitiu no decurso de todo o processo de escrita do Relatório de Estágio.

Agradeço à minha colega Inês, pois sem ela o percurso acadêmico não teria sido a mesma coisa. Obrigada por todos os momentos que passamos juntas, pelas experiências que partilhamos e pelos conselhos que trocamos. Sem dúvida será uma amizade que se prolongará para a vida.

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Isabel Santos, por aceitar orientar este trabalho, por todo o apoio, motivação e conhecimentos que transmitiu. Foi um prazer trabalhar consigo.

A todos os docentes da Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que contribuíram para o meu crescimento a nível pessoal e profissional.

À Educadora Cooperante por todas as vivências realizadas em conjunto e por todos os ensinamentos que transmitiu. À Professora Cooperante, que se demonstrou sempre disponível para quando precisasse, pelos conhecimentos que partilhou, pelas palavras de incentivo e por toda a orientação que proporcionou.

Por fim, um agradecimento às crianças, com quem tive o privilégio de trabalhar e partilhei momentos e aprendizagens que levo para o resto da vida.

## RESUMO

O presente relatório advém de todo o trabalho que foi 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.

O processo de transição entre diferentes níveis de ensino é considerado um momento marcante e determinante na vida das crianças que o enfrentam. Considerando o que é descrito na literatura da especialidade, este momento pode desencadear situações stressantes e de grande tensão, que têm o poder de influenciar as transições futuras e o sucesso escolar dos alunos. Neste sentido, a adaptação das crianças a estes novos desafios dependerá da qualidade das experiências que vivenciarem junto dos vários intervenientes, neste período das suas vidas. Assim sendo, é da responsabilidade dos vários agentes educativos, nomeadamente pais, familiares e profissionais de educação, comunicarem entre si e implementarem estratégias que visem uma transição articulada, coerente e harmoniosa.

No caso concreto dos educadores de infância e dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, o seu papel é fundamental, uma vez que podem assegurar uma transição de qualidade, recorrendo a estratégias de intervenção que procurem uma aproximação entre os dois contextos, num clima que ofereça segurança a crianças e famílias.

Nesta ordem de ideias, no decorrer de todo o trabalho, analisaremos e refletiremos sobre as práticas pedagógicas em contexto de estágio, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciando, fundamentalmente, as atividades dinamizadas associadas à temática da abordagem interdisciplinar como contributo para a transição entre ciclos educativos. Relativamente à prática pedagógica, verificamos que os objetivos definidos foram alcançados, sendo que também foram dinamizadas atividades focadas numa abordagem interdisciplinar, mas que não se direcionaram para a transição educativa. Ao longo de todo o estágio, tentou-se manter um equilíbrio na quantidade de atividades que se desenvolveu em ambos os contextos.

Com o intuito de aprofundar a temática do presente Relatório de Estágio, concretizamos uma pequena investigação, cujo objetivo focou-se na compreensão das perceções dos profissionais de educação face à interdisciplinaridade enquanto abordagem facilitadora do processo de transição educativa. Além disso, também procuramos entender a importância que é dada a este processo, por parte dos familiares e, através de

uma conversa informal, conhecer as noções, as expectativas, os receios e algumas das vivências, durante este processo, das crianças/alunos.

Quanto ao estudo, constatamos que, apesar de ser uma temática pouco abordada, os profissionais de educação consideram que a utilização de uma abordagem interdisciplinar contribui não só para as aprendizagens a desenvolver, como também para um processo de transição com mais qualidade. Por outro lado, a família reconhece a importância desta fase na vida dos seus educandos, sendo fundamental promover estratégias que contribuam para transições continuadas, abrangentes e naturais.

**Palavras-chave:** Transição Educativa; Interdisciplinaridade; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Estágio Pedagógico; Prática Educativa.

## **ABSTRACT**

In the following report of the whole coursework developed in the curricular units of the Pedagogical Internship I and II, of the Master in Pre-School Education and Primary School Teaching.

The transition process between the different levels of education is considered to be a defining and significant moment in the children's life. Considering what's described in the specialized literature, this moment can initiate stressful e great tension situations, which has the power to change future transitions and the school success of students. The adaptation of the children to this new challenge will depend on the quality of their previous experiences together with the multiple parties involved, in this period of their lives. Therefore, it's the responsibility of the multiple educational agents, namely their parents, family and the educational professionals, to communicate between them and implement strategies to improve an articulated, coherent and harmonious transition.

In case of the Pre-School Teachers and Primary School Teachers, their role is fundamental, because they can ensure a quality transition, using intervention strategies that bring the two subjects closer together, in an environment that offers security to the children and their families.

In the recurring work, we will analyse and reflect upon the pedagogical practices in Internship contest, Pre-School Education and Primary School, evidencing, basically, the dynamized activities associated to the theme of interdisciplinary approach as a contribute to the transition between the educational cycles. The pedagogical practice, we verified that the previous defined objectives have been reached, being that these activities were dynamized to focus an interdisciplinary approach, but weren't directed to the educational transition. During the internship, we tried to maintain a balance in the quantity of activities developed in both contexts.

In the intuition of deepening this Internship report, we made a small research, in which the main objective was the understanding of educational professionals perceptions face the interdisciplinary approach of the process educational transition. Besides, we also tried to understand the importance that is given to such process, by the family and, in informal conversations, get to know the notions, expectations, the fears and some of experiences, during this process, of the children/students.

Regarding the study, we acknowledge that, in despite this being a theme not address enough, the educational professionals consider that the interdisciplinary approach

besides the learnings to develop, but also to a transition process with more quality. On the other hand, the families recognize the importance of this phase in their children's life, being fundamental to promote strategies that contribute to more natural and continued transitions.

**Keywords:** Educational Transitions; Interdisciplinary; Kindergarten Education; Primary Education; Pedagogical Internship; Education Practices.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	II
Abstract.....	IV
Índice Geral .....	VI
Índice de Quadros .....	VIII
Índice de Figuras .....	VIII
Índice de Gráficos.....	IX
Índice de Anexos .....	IX
Siglas e Abreviaturas .....	X
Introdução.....	1
<b>Capítulo I - Formação de Professores, Interdisciplinaridade e Transição Educativa.....</b>	<b>5</b>
1. A Formação de Professores e o Enquadramento Normativo-Curricular na Educação Pré-Escolar e 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 .....	6
1.2. Enquadramento normativo legal da Educação Pré-Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	11
2. A Interdisciplinaridade enquanto estratégia promotora de aprendizagens .....	18
3. A Transição Educativa entre Ciclos de Ensino .....	22
3.1. A Problemática da Transição .....	23
3.2. O Papel dos principais intervenientes na transição educativa.....	27
3.3. Estratégias pedagógicas facilitadoras da transição educativa entre níveis educativos .....	32
<b>Capítulo II - Enquadramento Metodológico dos Estágios Pedagógicos.....</b>	<b>36</b>
2.1. Organização metodológica dos Estágios Pedagógicos.....	36
2.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	37
2.2.1. A Observação Participante .....	38
2.2.2. O Diário de Bordo .....	38

2.2.3.	As Produções realizadas pelas Crianças .....	39
2.2.4.	A Consulta Documental .....	39
2.2.5.	Registos Fotográficos, Áudio e Filmagens.....	40
2.3.	Caracterização dos Contextos Educativos .....	40
2.3.1.	Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar.....	40
2.3.2.	Caracterização do Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	49
<b>Capítulo III - Dinâmicas de Intervenção Pedagógica em Contexto de Estágio.....</b>		<b>57</b>
3.1.	As Práticas Pedagógicas em contexto da Educação Pré-Escolar.....	58
3.1.1.	Intervenções Pedagógicas que convocaram abordagens interdisciplinares como contributo para uma transição educativa de qualidade .....	58
3.1.2.	Outras Intervenções Pedagógicas que convocaram abordagens interdisciplinares.....	67
3.2.	As Práticas Pedagógicas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	73
3.2.1.	Intervenções Pedagógicas que convocaram abordagens interdisciplinares como contributo para uma transição educativa de qualidade .....	74
3.2.2.	Outras Intervenções Pedagógicas/Estratégias que convocaram abordagens interdisciplinares.....	79
3.3.	Balço do trabalho desenvolvido em contexto dos Estágios Pedagógicos ....	83
<b>Capítulo IV - Interdisciplinaridade e Transição Educativa: A perspetiva dos seus vários Intervenientes.....</b>		<b>86</b>
4.1.	Enquadramento do Estudo .....	86
4.2.	Procedimentos Metodológicos.....	88
4.2.1.	Instrumentos de Recolha de Dados .....	88
4.2.2.	A Amostra .....	89
4.3.	Apresentação e análise dos resultados .....	90
4.3.1.	A Abordagem Interdisciplinar como Contributo para a Transição Educativa: a perspetiva dos Profissionais de Educação .....	90

4.3.2. A Abordagem Interdisciplinar como Contributo para a Transição Educativa: a perspetiva dos Encarregados de Educação .....	97
4.3.3. A Abordagem Interdisciplinar como Contributo para a Transição Educativa: a perspetiva das Crianças.....	99
4.4. Análise e discussão dos resultados .....	104
<b>Capítulo V - Considerações Finais .....</b>	<b>110</b>
Referências Bibliográficas.....	115
Anexos .....	124

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Etapas fundamentais na formação de professores .....	8
<b>Quadro 2</b> - Atividades desenvolvidas em contexto do EP I referentes à temática do Relatório de Estágio .....	59
<b>Quadro 3</b> - Atividades desenvolvidas em contexto do EPI que convocaram uma abordagem interdisciplinar .....	67
<b>Quadro 4</b> - Atividades desenvolvidas em contexto do EP II referentes à temática do Relatório de Estágio .....	74
<b>Quadro 5</b> - Atividades desenvolvidas em contexto do EPII que convocaram uma abordagem interdisciplinar .....	80

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Planta da Sala de Atividades do Estágio Pedagógico I .....	43
<b>Figura 2</b> - Planta da Sala de Aula do Estágio Pedagógico II.....	52
<b>Figura 3</b> - Atividade da Visita à "Expo" .....	60
<b>Figura 4</b> - Jogos no momento de recreio .....	62
<b>Figura 5</b> - Atividade Mãos e a boca não são para bater e chamar nomes.....	64
<b>Figura 6</b> - Confeção de broas de mel.....	66
<b>Figura 7</b> - Visita de estudo à quinta pedagógica .....	68
<b>Figura 8</b> - Manipulação dos instrumentos durante a exploração da música “Não faz mal ser diferente”.....	70

<b>Figura 9</b> - Quantos dentes temos na nossa boca? .....	71
<b>Figura 10</b> - Jogo da macaca das figuras planas .....	73
<b>Figura 11</b> - Peça de teatro sobre o 25 de abril .....	75
<b>Figura 12</b> - Atividade de troca de correspondência entre turmas .....	77
<b>Figura 13</b> - Atividade de encerramento do projeto desenvolvido em parceria com a turma do 5.º ano .....	78
<b>Figura 14</b> - Peddy Paper .....	81
<b>Figura 15</b> - Atividades em pequenos grupos .....	82
<b>Figura 16</b> - Exploração dos Sólidos Geométricos .....	83

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Estratégias implementadas com vista à transição .....	92
<b>Gráfico 2</b> - A EPE como facilitadora da transição .....	93
<b>Gráfico 3</b> - Competências à entrada para o 1.º CEB.....	94
<b>Gráfico 4</b> - Comportamentos manifestados pelos educandos quando se falava em transição.....	98

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo I</b> - Rotina do grupo da EPE.....	124
<b>Anexo II</b> - Horário semanal da turma do 1.º CEB .....	124
<b>Anexo III</b> - Estrutura do questionário destinado aos profissionais de educação .....	125
<b>Anexo IV</b> - Estrutura do questionário destinado aos encarregados de educação.....	130
<b>Anexo V</b> - Consentimento informado .....	135
<b>Anexo VI</b> - Análise de conteúdo aos inquéritos por questionário aplicados aos profissionais de educação .....	136
<b>Anexo VII</b> - Análise de conteúdo aos inquéritos por questionário aplicados aos encarregados de educação .....	146
<b>Anexo VIII</b> - Guião de entrevista aplicado às crianças da Educação Pré-Escolar. ....	150
<b>Anexo IX</b> - Análise de conteúdo às entrevistas aplicadas às crianças da Educação Pré-Escolar. ....	151
<b>Anexo X</b> - Guião de entrevista aplicado aos alunos do 1.º ano de escolaridade.....	155

<b>Anexo XI</b> - Análise de conteúdo às entrevistas aplicadas aos alunos do 1.º ano de escolaridade. ....	156
<b>Anexo XII</b> - Guião de entrevista aplicado aos alunos do 4.º ano de escolaridade.....	160
<b>Anexo XIII</b> - Análise de conteúdo às entrevistas aplicadas aos alunos do 4.º ano de escolaridade. ....	165

## **Siglas e Abreviaturas**

EPE – Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

PFI – Projeto Formativo Individual

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EPI – Estágio Pedagógico I

GR – Grupos de Responsabilidade

CCE - Conselho de Cooperação Educativa

EPII – Estágio Pedagógico II

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 a aprovação no ato público de defesa constitui uma condição obrigatória para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A concretização deste documento tem como intuito principal apresentar, analisar e refletir sobre as práticas educativas implementadas nos Estágios Pedagógicos I e II, realizados em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), respetivamente. Neste enquadramento, é de salientar que os Estágios Pedagógicos constituíram-se como etapas preponderantes na formação inicial para a docência. Toda a ação educativa desenvolvida em ambos os estágios possibilitou aprofundar e adquirir competências e novos conhecimentos, que se revelaram ser fundamentais para todo o processo inerente à concretização deste Relatório de Estágio. Para além disso, através das práticas pedagógicas, foi possível estudar de forma rigorosa e informada a problemática da interdisciplinaridade enquanto abordagem facilitadora do processo de transição educativa.

No contexto particular em que decorreram os Estágios Pedagógicos I e II, a articulação e continuidade das aprendizagens das crianças e consequente preocupação com a transição educativa surgiu, por um lado, associada à dupla vertente da formação que o Mestrado oferece (em Educação Pré-Escolar e em 1.º Ciclo do Ensino Básico) e, por outro lado, ao caráter monodocente que caracteriza a profissão do educador e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta natureza monodocente da profissão, leva-nos a perspetivar uma ação pedagógica pautada pela interdisciplinaridade que, para além de estimular a aprendizagem dos diversos conteúdos a abordar, também enriquece o processo de aprendizagem e lhe confere essa continuidade e articulação. Paralelamente, esta abordagem interdisciplinar aos variados temas/conteúdos programáticos, permite diversificar estratégias de intervenção, que tornarão a aprendizagem das crianças/alunos mais significativa.

De acordo com Pombo, Guimarães e Levy (1994, p. 13), a interdisciplinaridade corresponde “(...) à combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum”.

Partindo desta definição, estamos em crer que uma perspectiva interdisciplinar da intervenção pedagógica pode representar uma abordagem mais consentânea com a necessidade de continuidade e articulação entre as etapas do percurso educativo das crianças, permitindo olhar para as aprendizagens de uma forma mais global, contribuindo para minorar os receios que o processo de transição educativa comporta, particularmente entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico ou entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Fabian e Dunlop (2006, in Castro, Exquerra & Argos, 2012, p. 538), “(...) apontam os inúmeros desafios que as crianças enfrentam do ponto de vista (...) do estilo de ensino (...) dos contextos de aprendizagem (...) que constituem um processo intenso e com exigências crescentes”.

Esta frase espelha as implicações que as transições educativas comportam, pelo que acreditamos que, para além de uma continuidade ao nível dos conteúdos curriculares, os profissionais de educação devem refletir sobre uma “sequencialidade progressiva” ao nível das abordagens a recorrer na sua intervenção pedagógica, bem como sobre todas as outras variáveis que de forma direta e indireta têm relação com os processos de transição educativa.

Nesta ordem de ideias, definimos os objetivos que orientaram a realização deste documento, tendo sido transversais à prática educativa e à vertente de investigação:

- Observar os 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 e ajustar a intervenção pedagógica;
- Planear sequências didáticas que pudessem ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças/alunos, privilegiando uma abordagem interdisciplinar ao trabalho a desenvolver;
- Promover estratégias de intervenção interdisciplinares sempre que possível, que potenciassesem uma transição educativa coerente, continuada e articulada;
- Descrever as intervenções educativas implementadas ao longo de toda a prática pedagógica, analisando-as crítica e reflexivamente;

- Analisar de que forma é que os profissionais de educação perspetivam a abordagem interdisciplinar nos processos de transição educativa;
- Compreender como é que educadores e professores implementam a interdisciplinaridade nos seus níveis educativos com vista à transição educativa;
- Compreender se os profissionais de educação encaram a utilização da interdisciplinaridade como estratégia pedagógica facilitadora da transição educativa;
- Analisar a perspetiva dos encarregados de educação, das crianças da EPE e do 1.º CEB acerca da transição entre diferentes níveis de ensino.

No que diz respeito à estrutura deste relatório, o mesmo encontra-se organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *Formação de Professores, Interdisciplinaridade e Transição Educativa*, expõe as questões associadas ao enquadramento normativo-curricular e teórico dos dois níveis educativos, a formação dos profissionais de Educação e o respetivo perfil que cada um deve considerar, no decorrer de toda a sua ação educativa. Também são apresentados os documentos que norteiam a prática pedagógica em cada um destes níveis de ensino, destacando-se a sua organização e os fundamentos que devem direcionar toda a intervenção docente.

Num segundo e terceiro ponto deste primeiro capítulo, são apresentados e analisados determinados aspetos inerentes à temática da interdisciplinaridade e divulgados alguns assuntos primordiais que devem ser considerados quando abordamos o processo de transição entre níveis educativos. É de realçar que todos os conteúdos plasmados nos vários pontos deste capítulo são sustentados e fundamentados com base nos documentos orientadores da ação educativa, bem como pela bibliografia existente sobre as várias temáticas.

O segundo capítulo, *Enquadramento Metodológico dos Estágios Pedagógicos*, procura dar a conhecer a caracterização dos contextos de Estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O terceiro capítulo, *Dinâmicas de Intervenção Pedagógica em Contexto de Estágio*, apresenta, analisa e reflete sobre os dados referentes à intervenção pedagógica implementada em ambos os contextos.

No quarto capítulo, designado *Interdisciplinaridade e Transição: A perspetiva dos seus vários intervenientes*, é divulgada a pequena investigação relativa à interdisciplinaridade enquanto abordagem promotora de uma transição de qualidade,

destacando-se, fundamentalmente, os procedimentos metodológicos adotados, os objetivos elencados e os resultados obtidos a partir deste estudo empírico, associados à problemática em estudo.

Numa última abordagem, debruçar-nos-emos sobre as considerações finais de todo o trabalho implementado e desenvolvido, refletindo sobre todo o percurso pedagógico, de modo a compreender se os objetivos inicialmente propostos foram ou não alcançados. Ademais, serão expostas algumas dificuldades e limitações associadas a todo o processo, bem como as potencialidades deste estudo.

Por último, o presente relatório apresenta ainda as referências bibliográficas e os anexos, com a finalidade de documentar e complementar todo o trabalho desenvolvido.

## CAPÍTULO I

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSIÇÃO EDUCATIVA

---

O presente trabalho diz respeito a um relatório relativo às práticas educativas que ocorreram nos dois estágios pedagógicos, nomeadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, importa por isso debruçarmo-nos sobre o perfil dos profissionais de educação que exercem o seu trabalho nestes níveis educativos, bem como o processo formativo que enfrentam ao longo de toda a vida.

Neste sentido, no primeiro ponto apresentaremos algumas informações importantes acerca do enquadramento normativo-curricular dos dois níveis educativos elencados neste Relatório de Estágio.

Assim sendo, abordaremos a formação dos educadores de infância e dos professores do ensino básico, especificando o perfil de desempenho destes profissionais, no decorrer da sua carreira.

Numa segunda instância, exporemos os documentos curriculares orientadores destas duas valências, realçando a sua organização e os princípios que direcionam a prática docente.

O segundo ponto do primeiro capítulo deste trabalho tem o propósito de abordar, de acordo com a bibliografia da especialidade, uma das temáticas deste Relatório de Estágio – a interdisciplinaridade. Assim, primeiramente exporemos os conceitos de interdisciplinaridade, apresentados por diversos autores para, num segundo momento, nos focarmos na importância deste tema para o processo de aprendizagem. Finalmente, elencaremos algumas limitações e obstáculos que se colocam à implementação de uma abordagem interdisciplinar.

O terceiro e último ponto do primeiro capítulo tem como principal finalidade aprofundar a problemática da transição, focando o seu impacto na vida das crianças. Numa segunda instância, exporemos as estratégias pedagógicas facilitadoras da transição educativa entre diferentes níveis de ensino e, finalmente, a perspetiva deste processo educativo na visão dos principais intervenientes.

#### **1. A Formação de Professores e o Enquadramento Normativo-Curricular na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

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

Desde sempre, a Educação é uma das principais prioridades e anseios sociais, acreditando-se que sem uma educação de qualidade não é possível formar bons cidadãos, nem profissionais que garantam o desenvolvimento do país (Carlos & Sousa, 2012). Neste sentido, “ser professor é uma profissão única, insubstituível”, e é através desta que existem todas as outras profissões (Cardoso, 2014, p. 37).

Todavia, o ser professor pode ser encarado como um desafio, uma vez que as constantes evoluções e mudanças que se verificam a cada dia na sociedade, exigem que os docentes se adaptem a diferentes contextos e realidades, de forma a tornar a sua ação educativa consciente e com qualidade.

Em conformidade com o que é referido por Oliveira-Formosinho (2015), o processo educativo é extremamente complexo, sendo que com as alterações que têm vindo a ocorrer na sociedade contemporânea, este tem vindo a intensificar-se. Deste modo, para que os profissionais de educação possam dar resposta aos seus alunos, face às rápidas mudanças que os afetam, é importante que estudem e se atualizem, em particular, através de formação contínua.

De facto, a mesma ideia é referenciada por Carlos e Sousa (2012, p. 26), quando afirmam que “a necessidade de formação permanente decorre das rápidas mudanças que afectam os professores exigindo novas (re) qualificações para o desempenho de também novas actividades inerentes à emergente escola de massas”.

Nesta ordem de ideias, segundo o ponto de vista de Cardoso (2014, p. 30), um profissional de educação para ser encarado como um professor de excelência, deve procurar “reforçar as suas competências em vários domínios, para que possa melhor captar o mundo e transmiti-lo a sucessivas gerações de alunos”, ideia que é complementada também por Mesquita (2011), ao afirmar que, para que o profissional de educação exerça a sua profissão com sucesso, “deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos...” (p. 19) da sua vida.

Dada a relevância que este tema possui na vida académica e profissional dos docentes, refletiremos sobre a formação a que os educadores e professores estão sujeitos e devem desenvolver no decurso da sua carreira, começando por compreender o próprio conceito de formação que, de acordo com a literatura consultada possui múltiplos

significados e pode ser mobilizado em diferentes contextos da sociedade atual, nomeadamente o empresarial, o social, o político e o profissional.

Tendo em vista a perspetiva de García (2013), a formação pode ser encarada “como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser, que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante” (p. 19). Refere ainda o autor acima citado (2013), que a formação também pode ser considerada como um método de desenvolvimento e de organização do indivíduo que se concretiza pela ocorrência de uma maturação e um processo de aprendizagem, de experiências do sujeito.

Na mesma ótica, o Dicionário Oxford (citado por Ramos, Albuquerque, Moreira, Carvalhais & Figueiredo, 2000, p. 11) apresenta o conceito de formação como o “alcançar um desejado nível de desempenho ou comportamento através da instrução ou da prática”.

Após uma análise atenta às definições apresentadas, verificamos que a prática e a teoria estão sempre associadas ao processo formativo, e que o mesmo possibilita que ocorra um desenvolvimento dos formandos, com o intuito de alcançar uma plenitude a nível pessoal, social e profissional.

Tendo em consideração que o presente trabalho se destina à obtenção do grau de mestre na área da docência, tal como já foi mencionado anteriormente, focaremos a nossa atenção na formação em contexto profissional, mais especificamente na formação de professores.

Articulando os conceitos de formação anteriormente explicitados com a formação de professores, García (2013, p. 26), afirma que corresponde à área de

conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que (...) estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Na perspetiva de Veiga (2008), o processo formativo representa o ato de formar os docentes e educá-los para o exercício da sua profissão. Ademais, a mesma autora afirma que esta é uma ação que deve ser trabalhada com o indivíduo que vai exercer a responsabilidade de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

Nesta linha de pensamento, quando abordamos a temática da formação de professores é importante considerarmos que este processo deve acompanhar as dinâmicas do tempo e dos contextos históricos, deve atender às necessidades de cada sociedade e às exigências impostas pela educação, de forma que a preparação dos discentes seja adequada ao desenvolvimento tecnológico, cultural e aos avanços científicos (Medeiros, 2016; Serrazina, Gomes, Rosa & Portela, 2014).

Atendendo a que o processo formativo deve observar as mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino, é fundamental que os profissionais de educação apostem em formações que vão além daquela que desenvolvem inicialmente, considerando sempre que a formação de professores é um processo que é iniciado, mas nunca finalizado (Mesquita & Roldão, 2018; Veiga, 2008).

Assim sendo, podemos considerar que a aquisição de competências profissionais acontece desde a preparação inicial até ao final da carreira, enquanto docentes. Nesta ordem de ideias, quando falamos neste tipo de formação profissional é fundamental distinguir duas etapas: a formação inicial e a formação contínua. Tardiff, Lessard e Gauthier (2000, citados por Mesquita & Roldão, 2018, p. 21) apresentam-nos um quadro onde descrevem os aspetos importantes a ponderar quando falamos sobre as duas fases da formação de professores, sendo eles a natureza da formação e os locais onde a mesma pode ocorrer.

**Quadro 1** - Etapas fundamentais na formação de professores

(Adaptado de Tardif, Lessard & Gauthier 2000, citado por Mesquita & Roldão, 2018, p. 21)

<b>Momentos fortes da formação</b>	<i>A formação inicial</i>	<i>A formação contínua</i>
<i>Natureza da formação</i>	Formação universitária (ou equivalente) e formação prática («estágios», etc.)	Aperfeiçoamento, aproveitamento, projeto de formação
<i>Locais da formação</i>	Universidade e meios de formação prática	Universidade, associação, atelier, etc.

No que diz respeito à formação inicial, esta corresponde à primeira etapa que os futuros profissionais de educação enfrentam durante o seu percurso e consiste numa formação universitária e prática.

Por outras palavras, a formação inicial é experienciada numa instituição de formação de professores, onde o futuro educador/professor assimila novos saberes

pedagógicos e onde inicia as suas práticas de ensino, fundamentadas por modelos de formação (Mesquita & Roldão, 2018). Segundo Pacheco e Flores (2005, p. 52), este momento da formação de professores também pode ser encarado como o “período de preparação formal numa instituição específica de ensino onde o aluno-futuro professor adquire as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho eficaz da profissão (e que integra um período de práticas de ensino)”.

De facto, a formação inicial é uma etapa imprescindível, uma vez que é esta que disponibiliza aos alunos-futuros professores “a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (alínea a, artigo 33.º, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

No entanto, a formação é um processo que não termina nesta fase inicial, carecendo de ser retomada ao longo do percurso profissional, de modo coeso e interligado, tendo em conta as necessidades do formando e as do sistema educativo. Em conformidade com esta ideia, Mesquita e Roldão (2018, p. 20) referem que não podemos inferir que a formação inicial tenha um começo e um fim, visto que o conhecimento que é adquirido deve ser “contextualizado, transferível e (re)construído ao longo da vida”, e, como é dito por Pacheco (1995, p. 45) “o processo formativo de um professor jamais estará concluído”.

Assim, e com o intuito de promover uma prática pedagógica com mais qualidade e ao mesmo tempo também reflexiva, Pacheco e Flores (2000, p. 52), propõem que a formação contínua englobe todo um conjunto de “acções ou estratégias de desenvolvimento (planificadas ou não, individualmente ou em grupo) no sentido do crescimento profissional dos professores”, cujo principal objetivo deverá ser aprimorar, desenvolver e enriquecer os conhecimentos que os profissionais em exercício foram construindo. Além disso, sugere-se que este tipo de formação possa resultar das necessidades do docente, nomeadamente das dificuldades e limitações que possui durante a sua prática, em consonância com os constantes desafios a que está sujeito por parte dos alunos e da instituição.

Retomando as questões da formação inicial, em Portugal ela obedece aos princípios elencados nos Perfis Geral e Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário, definidos nos Decreto-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001 de 30 de agosto, o segundo dos quais apresenta duas dimensões essenciais a serem consideradas, sendo elas, a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

No perfil específico de desempenho profissional do educador de infância está explícito que este profissional de educação é responsável por contemplar e desenvolver o currículo, mediante a planificação, a organização e a avaliação do ambiente educativo. Esta ação deve ser incorporada nas atividades e projetos curriculares que são dinamizadas, e que têm como principal finalidade proporcionar aprendizagens integradas (Ponto II, do Anexo n.º 1 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Do mesmo modo, no perfil específico de desempenho profissional do professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico, conta-se que o docente deste nível de ensino desenvolva o currículo, no âmbito de uma escola inclusiva, mobilizando e englobando “os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Ponto II, do Anexo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Em relação à segunda área, nomeadamente a integração do currículo, espera-se que o educador de infância mobilize os conhecimentos e as capacidades essenciais ao desenvolvimento de um currículo integrado, ao nível da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. Já no 1.º Ciclo, preconiza-se que o professor deste nível de ensino promova o desenvolvimento de competências socialmente fundamentais, no contexto de uma cidadania ativa e responsável, inseridas nas várias possibilidades de política educativa, patentes nas dimensões do currículo integrado desta valência.

Nesta linha de pensamento, considerando as quatro dimensões expressas no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário, pretende-se que o educador de infância/professor proporcione aos alunos aprendizagens curriculares com rigor científico, metodológico e ético, justificando sempre a sua prática profissional (Ponto II e III, do Anexo do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Para além disso, as competências promovidas pelo profissional de educação, devem atender às dimensões da escola e ao contexto da comunidade em que se insere (Ponto IV, do Anexo do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Finalmente, prevê-se que o educador/professor incorpore a sua formação como elemento integrante da sua prática pedagógica, com base nas suas necessidades e na análise e reflexão que realiza ao seu desempenho (Ponto V, do Anexo do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Por último, fazendo nossas as palavras de Marchão (2012), o educador/professor “é alguém que ensina, alguém que tem a função de fazer aprender, de gerar e gerir processos de aprendizagem em contextos interactivos” (p. 88),

é um intelectual e assume com a profissão um profundo compromisso ético, agindo em autonomia e responsabilidade; as competências dos professores devem centrar a aprendizagem nos alunos, nos aprendentes, assumindo as concepções socioconstrutivistas da aprendizagem, contextualizando a aprendizagem e gerindo autonomamente o currículo; a competência para trabalhar em equipa com os pares, os alunos e a comunidade; a assumpção de uma atitude investigativa no seu campo de trabalho (p. 103).

Em síntese, podemos afirmar, considerando que o profissional de educação possui um papel fundamental na formação do cidadão, que as funções e o perfil que se esperam deste agente educativo são bastante amplas, complexas e diversificadas, exigindo uma permanente atualização e reflexão sobre o trabalho que desenvolve.

Após uma abordagem às questões subjacentes à docência e à formação de professores, importa, agora, referenciar algumas especificidades relativamente ao enquadramento curricular da EPE e do 1.º CEB.

## **1.2. Enquadramento normativo legal da Educação Pré-Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Tendo em conta o processo formativo nestes dois níveis de ensino distintos, torna-se fundamental elencar as particularidades das valências, onde foram desenvolvidos os Estágios Pedagógicos, nomeadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como os objetivos delineados para cada um dos universos educativos, analisando os documentos orientadores da prática do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que serviram como base de toda a prática pedagógica.

### **1.2.1. A Educação Pré-Escolar**

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), esta “é 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 (...)”. De facto, os primeiros anos de vida são fulcrais para o desenvolvimento da criança e para a construção de novos conhecimentos e competências, nas diversas áreas do

currículo, que impulsionarão e acompanharão as aprendizagens que ela fará ao longo da vida.

Este contexto educativo, destinado a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória, vê definido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (art.º 10.º, cap. IV) um conjunto de objetivos a atingir:

- 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 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 colectiva;
- 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 efectiva colaboração com a comunidade.

Estes objetivos gerais pedagógicos, elencados na Lei-Quadro, preconizam que o Educador de Infância valorize os conhecimentos e competências das crianças, desenvolvendo práticas educativas que fomentem múltiplas aprendizagens, possibilitando uma igualdade de oportunidades para todos os envolvidos, mais especificamente as crianças, envolvendo os encarregados de educação e, de forma mais ampla, a comunidade educativa na sua prática pedagógica.

É na sequência da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que, em 1997, são publicadas as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)*, documento orientador, por excelência, do trabalho a ser concebido e implementado pelo

educador de infância. Este documento, revisto em 2016 (Lopes da Silva et al., 2016), define os princípios e fundamentos pelos quais se deve organizar e gerir o ambiente pedagógico neste nível educativo, destacando o papel da intencionalidade educativa do educador na gestão e organização do currículo.

Neste sentido, as OCEPE definem os referenciais comuns que todos os educadores de infância portugueses devem seguir, servindo como ponto de partida e guia, revelando aos educadores, pais e à sociedade em geral as experiências e os saberes que se desenvolvem na Educação Pré-escolar e que devem ter lugar neste nível educativo (Lemos, 2017; Vasconcelos, 2000).

Importa destacar que este documento, norteador da ação educativa, não representa “um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo” (Lopes da Silva et al. 2016, p. 13). Como tal, o educador de infância pode e deve adaptá-lo às necessidades e características das crianças e das famílias e ao progresso das aprendizagens de cada educando e do grupo.

As OCEPE encontram-se organizadas em três grandes secções, intituladas Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições, sendo esta última extremamente pertinente para a temática deste Relatório de Estágio. A primeira secção abrange três tópicos, que o educador de infância deve considerar durante toda a sua prática, sendo eles: 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, que determina a 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, finalmente, a organização do ambiente educativo, sendo este facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

No mesmo documento, mais concretamente na segunda secção, destacam-se três áreas de conteúdo, que são consideradas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31), nomeadamente, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, esta é encarada como uma área transversal, uma vez que, apesar de possuir um propósito e conteúdos próprios, está subjacente em todo o trabalho que é desenvolvido no jardim de infância. Efetivamente,

esta área, tal como as outras, possibilita que a criança reconheça o seu papel enquanto sujeito e agente do processo educativo, na construção da sua identidade única, mediada pela convivência com os outros, influenciando e sendo influenciada pelo meio envolvente (Lopes da Silva et al., 2016).

A Área de Expressão e Comunicação é vista como uma área básica de conteúdos, uma vez que abrange diferentes formas de linguagem que são imprescindíveis para a criança relacionar-se com os outros, expressar os seus pensamentos e emoções de um modo próprio e criativo, estabelecer um significado e representar o mundo que a rodeia (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, esta área de conteúdo contempla quatro domínios: o da Educação Física, o da Educação Artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança), o da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o da Matemática.

Relativamente ao Conhecimento do Mundo, este é uma área de conteúdo focada na sensibilização às variadas ciências e tratada, na prática, de forma articulada, mediante a implementação de estratégias de questionamento, que levam as crianças à procura da construção de novos saberes, possibilitando que a criança compreenda mais facilmente o mundo que a rodeia. Sendo que a Área do Conhecimento do Mundo assenta na curiosidade das crianças e na vontade de quererem saber mais, é importante que o educador de infância promova momentos através dos quais os vários elementos do grupo aprofundem, relacionem e comuniquem os seus conhecimentos. Ademais, o contacto com novas situações que despertem a curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender são outras formas de privilegiar-se o trabalho desta área de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016).

A última secção deste documento, tal como já foi mencionado anteriormente, debruça-se sobre a Continuidade Educativa e Transições, reforçando a importância do desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância, de forma a criar condições para garantir o sucesso no processo de transição e na possibilidade de conceder a continuidade das aprendizagens já alcançadas (Lopes da Silva et al., 2016).

Sendo a Educação Pré-Escolar, o primeiro contacto que as crianças estabelecem com o contexto educativo, é assim concedido à educação de infância um papel relevante no desenvolvimento das primeiras e futuras aprendizagens na vida das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Efetivamente, a criança, quando ingressa neste nível educativo, fica a conhecer a nova instituição escolar, as pessoas pertencentes à comunidade educativa, as regras que tem de cumprir e as rotinas do seu dia a dia.

Contudo, a Educação Pré-Escolar não deve ser considerada como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim como um contexto educativo que proporciona “em cada fase, 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).

Nesta linha de pensamento, na Educação de Infância as “descrições, interpretações e sentimentos” das crianças devem ser consideradas no decorrer de toda a ação educativa, pelo que é importante que o profissional de educação promova uma pedagogia em que as crianças são os principais agentes do processo educativo, baseando o envolvimento das mesmas “na construção de momentos de aprendizagem” (Pacheco, 2020, p. 6). Sob o mesmo ponto de vista, Lemos (2017, p. 5), apoiando-se nos documentos orientadores para a Educação Pré-Escolar, afirma que nesta etapa deve existir “a participação de todos, mas acima de tudo das crianças, como o pilar da educação de infância”.

Desta forma, cabe ao educador de infância escutar, observar e refletir sobre as crianças, elencando os seus interesses e necessidades, com o intuito de conceber e providenciar os recursos, apoios e oportunidades necessárias ao processo de aprendizagem.

### **1.2.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, este corresponde à segunda etapa da Educação Básica, sendo um nível de ensino que tenciona dar continuidade à valência anterior, isto é, à Educação Pré-Escolar.

Formosinho (1991, p. 11, citado por Silva, 2017, s/p) perspetiva que o ensino básico “designa, não tanto um nível de ensino, mas o conjunto de níveis de ensino que a sociedade no seu todo considera que contêm as aprendizagens fundamentais para a vida social”. Mais se acrescenta que, no caso concreto do 1.º ciclo, desenvolvem-se e resumem-se aprendizagens, que integram a base estruturante para todas as aquisições futuras (Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto).

Levando em consideração os propósitos delineados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE), no ano de 2012, o Ministério da Educação definiu um conjunto de objetivos que foram divulgados num documento norteador da ação educativa, intitulado *Currículo Nacional*. Todavia, no ano de 2017, através do Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, foi homologado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Este

referencial constitui-se como um documento chave para a estruturação de todo o sistema educativo e tem como principal objetivo “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins, Gomes, Brocardo, Pedrosa, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017, p. 8). Este documento orientador estabelece um “perfil” que se pretende que os discentes alcancem no final da escolaridade obrigatória.

Com a entrada em vigor do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o Ministério da Educação, de modo a alcançar as competências exigidas neste referencial, emitiu o Decreto-Lei n.º 55/2018, no qual se “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes” (Artigo 1.º, do Capítulo I, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Tomando por referência o que é descrito neste documento, mais especificamente ao nível da matriz curricular-base, o 1.º Ciclo do Ensino Básico é constituído por onze componentes de currículo, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística, a Educação Física, o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar, o Inglês, a Cidadania e Desenvolvimento, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a Educação Moral e Religiosa (Anexo I, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Neste sentido, o conjunto de conhecimentos e conteúdos a trabalhar são reconhecidos como imprescindíveis, articulados conceptualmente, pertinentes e significativos, assim como as competências e atitudes a desenvolver em cada componente de currículo, são expressas num conjunto de documentos curriculares, organizados por anos de escolaridades e áreas disciplinares, intitulados Aprendizagens Essenciais. Este documento norteador do trabalho a desenvolver no 1.º CEB, também integra uma orientação curricular ao nível da planificação, realização e avaliação do ensino e das aprendizagens, e que se destina ao docente deste contexto educativo (Artigo 17.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Relativamente à estrutura das Aprendizagens Essenciais, estas estão divididas por domínios/organizadores específicos ou por temas/conteúdos de aprendizagem. Relativamente ao Português, ao longo do 1.º CEB, é esperado que os alunos desenvolvam competências ao nível dos domínios/organizadores da compreensão do oral, da expressão

oral, da leitura, da educação literária, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua.

A componente da Matemática encontra-se organizada em três grandes temas, sendo eles: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Neste sentido, com base nas informações patentes nas Aprendizagens Essenciais da Matemática, a “aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, e a sua aplicação em contextos matemáticos e não matemáticos, são objetivos essenciais de aprendizagem” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 4).

No caso do Estudo do Meio, os conteúdos que se trabalham nesta área disciplinar relacionam-se com temáticas ligadas ao meio Social, Natural e da Tecnologia. Na leção desta componente de currículo, o profissional de educação deve privilegiar uma abordagem interdisciplinar, respeitando os temas e o desenvolvimento e tendo em consideração os assuntos atuais, os interesses e características dos alunos ou ainda questões de âmbito local (Direção-Geral da Educação, 2018b).

A componente da Educação Física, dependendo do ano de escolaridade, está estruturada por diversas áreas/subáreas de atividade física, como por exemplo perícias e manipulações, deslocamentos e equilíbrios, jogos, ginástica, atividades rítmicas expressivas, patinagem, percursos na natureza e natação.

A vertente da Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança, Música) foca-se em três grandes domínios/organizadores, mais concretamente: a apropriação e reflexão, interpretação e comunicação e experimentação e criação. É importante realçar que estes domínios são isolados metodologicamente, sendo encarados como realidades interdependentes.

Na área da Cidadania e Desenvolvimento, os domínios exetáveis, que os alunos desenvolvam nesta componente, são constituídos por três grupos com implicações diferenciadas. O primeiro é composto por conteúdos que são obrigatórios serem explorados em todos os níveis e ciclos de ensino, visto que se trata de áreas transversais e longitudinais. As temáticas pertencentes ao segundo grupo devem ser abordadas, pelo menos em dois ciclos, enquanto no último, os assuntos subjacentes a este grupo são facultativos de serem explorados. Pode dizer-se ainda que, no 1.º CEB, a Cidadania e Desenvolvimento é preconizada como uma área transversal, promovida por uma dimensão globalizante do ensino (Direção-Geral da Educação, 2018c).

No que toca à componente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), esta estrutura-se a partir de quatro domínios, sendo eles: o da cidadania digital, o do

investigar e pesquisar, o do comunicar e colaborar e, por fim, o do criar e inovar. Estes quatro organizadores não devem ser julgados como estanques, mas sim como áreas de trabalho que se interligam e que, em simultâneo, trabalham para o desenvolvimento das competências delimitadas. Neste seguimento, não designam nem propõem ordem obrigatória para a sua exploração.

A nível regional, mais concretamente, na Região Autónoma dos Açores, existe um outro documento norteador da ação educativa dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico, que se designa por *Referencial Curricular para a Educação Básico na Região Autónoma dos Açores* (Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto). Este referencial enumera e estipula as “competências-chaves estruturantes para a formação integral e integrada dos alunos” (Artigo 1.º, do Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto) que frequentam o sistema educativo regional, no decorrer da educação básica.

Neste sentido, este documento (Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto) visa:

1. Promover, no essencial, as aprendizagens prescritas pelo currículo nacional do ensino básico;
2. Facilitar, quando oportuno, a realização dessas aprendizagens de forma adaptada à realidade regional, tornando-as mais significativas;
3. Enquadrar a generalidade das decisões de política curricular tomadas na Região Autónoma dos Açores, designadamente as que dizem respeito ao elenco de áreas curriculares e disciplinas, respectivas cargas horárias e regimes de docência.

## **2. A Interdisciplinaridade enquanto estratégia promotora de aprendizagens**

Atualmente, tendo em conta o que é referido por diversos autores, abordar o conceito de interdisciplinaridade é uma tarefa árdua. A dificuldade em definir este conceito advém do facto de não existir um acordo entre os autores sobre o seu verdadeiro significado, pois ainda é um conceito em desenvolvimento. A interdisciplinaridade, dependendo do autor que a aborda, pode assumir diferentes sentidos.

Pombo, Guimarães e Levy (1994, p. 10), assumem que o “significado da palavra interdisciplinaridade é objecto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum”,

conceito que vai ao encontro daquilo que é afirmado pela UNESCO (s/d, citado por Vaideanu, 2006, p. 168), assinalando que a interdisciplinaridade “implica, com efeito, o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas”.

Contudo, o conceito de interdisciplinaridade pode assumir variações, podendo, ainda, ser entendida como a “simples cooperação de disciplinas”, na medida em que presume uma ligação e uma reciprocidade, isto é, “(...) de um lado, a transferência de conceitos teóricos e de metodologias e, de outro, a combinação de áreas” (Fiorin, 2008, p. 38).

Para além disso, através da articulação geral de objetivos, tarefas, metodologias e estratégias, a interdisciplinaridade possibilita “(...) a troca, o diálogo, o conhecimento conexo e não mais a compartimentalização das disciplinas” (Cardoso, Thiengo, Gonçalves, Silva, Nóbrega, Rodrigues & Castro, 2008, p. 25).

Brandão (2021), defende que a interdisciplinaridade representa o apelo, puro e simples, de disciplinas distintas em torno de um mesmo tema, área ou campo. A mesma ideia é definida por Dinis (2015), que explicita que nesta abordagem curricular o que importa é a “combinação de duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes” (p. 27).

Assim, sobre a interdisciplinaridade, importa ter presente, que esta constitui-se como uma prática de ensino que proporciona o cruzamento/inter-relação de saberes disciplinares, que desencadeiam o estabelecimento de pontes e articulações entre temas, áreas e domínios, aparentemente afastados e cuja intenção é a de auxiliar no desenvolvimento dos conhecimentos e no avanço dos alunos (Pombo, Guimarães & Levy, 1994; Silva, 2019). Além do mais, a interdisciplinaridade deve ser encarada como uma prática integradora que propicia a articulação de saberes (Castrequini, 2012; Fourez, 2002a).

Os profissionais de educação quando recorrem a esta metodologia, necessitam de um apoio pedagógico alicerçado, planificado e adaptado ao grupo de discentes em questão, pois, estes dispersam-se rapidamente de tarefas que não os cativem (Gonçalves & Martins, 2017; Lopes, 2014).

Nos dias que correm, em particular no ensino básico, ainda existe a ideia de que os temas/conteúdos programáticos das diversas componentes de currículo devem ser lecionados de forma isolada/fragmentada, descartando a possibilidade de haver uma cooperação/integração de disciplinas. Paralelamente, Jacob (2002), refere que o

funcionamento habitual da instituição escolar pode ser retratado pela seguinte expressão: “frações de alunos recebem frações de saber em frações horárias” (p. 29).

A interdisciplinaridade enquanto “axiomática comum” pode ser considerada “... como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Pires, 1998, p. 177). Por outras palavras, de acordo com Paviani (2004), a principal finalidade da interdisciplinaridade é combater as questões da fragmentação/compartimentalização do conhecimento.

Importa salientar que a implementação desta abordagem no processo educativo nem sempre é fácil, uma vez que o profissional de educação necessita de um conhecimento extensivo e mais abrangente das áreas/disciplinas do currículo. Para que isto aconteça é necessário que os educadores e docentes realizem pesquisas e descobertas, sendo que, na prática, estas complicam a utilização desta metodologia (Cardoso et al., 2008).

Na verdade, tendo em conta o que é afirmado por Pombo, Guimarães e Levy (1994, p. 16), a utilização da interdisciplinaridade pode implicar, por parte do profissional de educação, “(...) o apelo a conhecimentos de outras disciplinas, conhecimentos que, não sendo da sua exclusiva competência, são, no entanto, aqueles que podem dar sentido àquilo que ele se propõe ensinar”.

Deste modo, é possível constatar que a interdisciplinaridade é uma abordagem desafiante para os profissionais de educação. Para além de ser uma proposta bastante difícil, a formação proporcionada aos educadores/professores nem sempre vai ao encontro desta metodologia, visto que ainda se encontra distante da realidade e se foca na compartimentalização e na abstração (Reis, 2009).

De facto, a formação de educadores e professores deverá investir em recursos e estratégias que os ajudem a compreender o modo como recorrer à interdisciplinaridade e a sua importância na prática educativa, tal como está previsto nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto, que definem os perfis gerais e específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico.

Vaideanu (2006) menciona que a utilização desta abordagem na prática pedagógica apresenta vantagens na “(...) formação das atitudes, das aptidões e das capacidades intelectuais” (p. 165), pelo que, o recurso à interdisciplinaridade no processo educativo traduz-se em benefícios na aquisição de conhecimentos nas variadas áreas/disciplinas curriculares, tornando a aprendizagem das crianças/alunos muito mais significativa, motivadora e abrangente.

Considerando tudo o que já foi mencionado, a interdisciplinaridade corresponde a uma abordagem que possibilita “(...) articular ou integrar os diferentes tipos de conteúdos (...)” (Vaideanu, 2006, p. 170). Esta ideia também é reforçada no discurso de Mattos e Oliveira (2021), quando afirmam que “as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos conteúdos curriculares tornam-se mais significativas quando contextualizadas nas experiências e saberes dos alunos e são apresentadas na perspectiva interdisciplinar” (p. 19). Além disso, as mesmas autoras explicam que a implementação deste tipo de abordagem favorece a interação das diversas áreas de conhecimento (Mattos & Oliveira, 2021), pelo que, o educador/professor ao recorrer à interdisciplinaridade não estará a “fragmentar” os conteúdos das diversas áreas/disciplinas, mas sim a trabalhá-los como um todo e de uma forma global.

Nesta sequência de ideias, atendendo a que vivemos numa era da globalização, onde os conhecimentos provêm de toda a parte e os alunos estão, no centro, recebendo todas essas informações, trabalhar as disciplinas de forma fragmentada dificulta a aprendizagem dos discentes, além de representar implicações ao nível do desenvolvimento cognitivo, uma vez que não são estabelecidas relações entre os conteúdos abordados (Silva, 2019). Todavia, importa salientar que o incentivo à implementação de abordagens interdisciplinares, não deve ser entendido como uma desvalorização das metodologias especificamente disciplinares ou como uma ação contra as disciplinas enquanto tais (Fourez, 2002b).

Como podemos constatar, é consensual na literatura da especialidade, que a interdisciplinaridade apresenta diversos benefícios, não só para as crianças, mas também para os profissionais que a implementam. O uso da interdisciplinaridade possui vantagens para o desempenho dos docentes, na medida em que permite um vínculo entre a parte teórica e a prática, desenvolvendo nos mesmos a criatividade e o espírito crítico, possibilitando, ainda, uma formação rica, uma vez que vai proporcionar uma interpretação mais complexa dos conteúdos a serem transmitidos às crianças, promovendo aprendizagens com mais qualidade (Thiesen, 2008).

A interdisciplinaridade favorece a contextualização dos saberes disciplinares, contribuindo para uma melhor compreensão da realidade/atualidade complexa (Dinis, 2015; Sebarroja, 2001), auxiliando os alunos a efetuarem um diálogo entre os diferentes conhecimentos, possibilitando que os conteúdos ganhem significado no seu dia a dia.

Esta metodologia, permite, ainda, incentivar as crianças para a aprendizagem de novos saberes, potenciar aptidões que possam utilizar futuramente, estimular a relação

colaborativa e pessoal e possibilitar que se tornem cidadãos autodidatas (Ocampo, Santos & Folmer, 2016; Tavares, 2017). Do mesmo modo, a interdisciplinaridade direciona os alunos para a reflexão dos seus próprios conhecimentos (Oliveira, 2017). É o aluno quem vai construindo o seu conhecimento.

Teixeira (2016) reforça que a interdisciplinaridade contribui de forma positiva, tanto para a aprendizagem dos educandos, como também para a sua jornada académica. Esta afirmação, faz com que a investigadora deduza que este processo esteja cada vez mais presente nas práticas educativas, devido a todos os benefícios que dele surgem.

Esta abordagem, apesar de ser fulcral na vida dos docentes e dos educandos, pressupõe algumas dificuldades e limitações na sua aplicação. Alguns desses problemas consistem na falta de formação e de experiência no trabalho interdisciplinar (Arana, Escobar, Rodríguez, Martínez, Rivero & Rivero, 2016), a repartição dos programas e do tempo escolar (Jacob, 2002; Pombo, Guimarães & Levy, 1994) e a organização e estrutura dos manuais escolares (Gonçalves & Martins, 2017).

Sob outro ponto de vista, Serpa e Cabral (2015), com base no estudo que efetuaram, reconhecem que o descarte da implementação da interdisciplinaridade por parte dos profissionais de educação, possa estar também relacionado com a natureza das estratégias e/ou atividades planificadas, visto que esta perspetiva de abordagem ao currículo ocorre, essencialmente, em métodos de ensino relacionados com projetos.

Trata-se de uma aprendizagem baseada em problemas reais, centros de interesse, temas transversais e tarefas de exploração e investigação, e as autoras supracitadas acreditam que o facto de os educadores/professores não se familiarizarem com os métodos propícios à interdisciplinaridade é uma forte razão para não a adotarem. Por vezes, o desconhecido torna-se algo assustador, tornando-se num obstáculo e não numa solução.

Em suma, é fulcral salientar a ideia enfatizada por Paviani (2004, p. 19), quando menciona que “(...) a interdisciplinaridade não é um fim que deva ser alcançado a qualquer preço, mas uma estratégia, um meio, uma medição, uma razão instrumental, um permanente diálogo entre a unidade e a multiplicidade, entre as partes e o todo”.

### **3. A Transição Educativa entre Ciclos de Ensino**

O terceiro e último ponto do primeiro capítulo tem como principal finalidade aprofundar a problemática da transição, focando o seu impacto na vida das crianças. Numa segunda instância, exporemos as estratégias pedagógicas facilitadoras da transição

educativa entre diferentes níveis de ensino e, finalmente, a perspectiva deste processo educativo na visão dos principais intervenientes.

### **3.1. A Problemática da Transição**

No decorrer de toda a nossa vida, enquanto seres humanos, enfrentamos um conjunto de transições de variadas índoles, que possuem grande influência nas nossas experiências/vivências. Como exemplo dessas transições temos as relacionadas com o próprio ciclo do desenvolvimento humano, com o ingresso no mundo do trabalho, com o percurso académico, entre muitas outras.

Com o que é mencionado no Dicionário da Língua Portuguesa (citado por Vasconcelos, 2015, p. 7), a transição é encarada como “a passagem de um local, estado, sentimento, assunto, para outro”, para além disso pode definir-se como uma “fase ou período intermédio numa evolução ou processo evolutivo”.

Na mesma ordem de ideias, Oliveira (2016) afirma que a transição exige que se realize uma passagem, atravessar as fronteiras de um ponto para o outro, largar o que é familiar para encarar o que é desconhecido e muitas vezes desafiador. Vasconcelos (2015), defende que esta ação “lembra ritos de passagem ou rituais de instituição, o atravessar de fronteiras (p. 7). Lopes e Ribeiro (2018) realçam que a transição exige uma deslocação para um local desconhecido, prosseguindo evoluindo e crescendo, de forma a adaptar-se a algo novo.

Como consta das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), “as transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (p. 97). Para Sim-Sim (2010), uma transição envolve sempre a perda e a rutura de algo conhecido e, conjuntamente, a inclusão num contexto novo e estranho, implicando o medo do desconhecido, o abandono de rotinas instituídas e aprendizagens de comportamentos e atitudes adaptados aos novos ambientes (sociais e físicos). De facto, a mesma autora salienta que as transições que o ser humano encara, ao longo da sua vida, são caracterizadas, essencialmente, por momentos emotivos, expectantes, stressantes e de medo (Sim-Sim, 2010).

Para Gimeno (2007, citado por Costa, 2019, p. 21), a transição é considerada como um “momento e a experiência de viver a descontinuidade dentro da natural pluralidade, variedade e polivalência do mundo social e cultural em que vivemos”. Ainda de acordo

com o mesmo autor, a transição pode ser classificada em dois tipos: as sincrónicas e as diacrónicas. Em relação às transições sincrónicas, estas correspondem a mudanças que ocorrem de um ambiente para outro, ou seja, consistem na passagem entre ambientes distintos, mas com a possibilidade de reverter a ação. Pelo contrário, as diacrónicas são compreendidas como um momento de transição, ligado ao desenvolvimento e crescimento pessoal, no entanto sem a possibilidade de se voltar atrás (Castro, Ezquerria & Javier, 2012; Gimeno, 2007, citado por Costa, 2019).

De acordo com as ideias apresentadas por Chan (2010, citado por Castro, Ezquerria & Javier, 2012), as transições diacrónicas supõem um processo de desenvolvimento em que as mudanças são constantes e variam à medida que as crianças crescem, dependendo dos seus pares, da família, dos professores, da escola e, até mesmo, da comunidade em que participam e interagem. Assim sendo, tendo em vista que o início da escolaridade obrigatória é apresentado como uma das mudanças mais importantes que ocorre na infância das crianças, podemos caracterizar este momento como sendo uma transição diacrónica.

Atendendo às informações consultadas na bibliografia da especialidade, verificamos a existência de diversas investigações, quer a nível nacional, quer internacional, que reforçam a importância das transições na vida das crianças, jovens e até mesmo adultos. Segundo Wustmann (2004, citado por Niesel & Griebel, 2005) as transições são caracterizadas por momentos de extrema vulnerabilidade. Na vida adulta alguns exemplos dessas transições são: o casamento, o nascimento do primeiro filho, o primeiro emprego ou o divórcio. Em relação à infância, as crianças podem enfrentar transições, como o nascimento de um(a) irmão(ã), a separação dos seus progenitores, a puberdade e, por último, mas não menos importante, as transições educativas (Niesel & Griebel, 2005).

Assim, importa destacar que a transição entre ciclos educativos corresponde a uma temática que tem sido explorada, devido à importância que a mesma tem no contexto educacional. De acordo com Cardona (2014), a necessidade de estudar e refletir sobre o modo como ocorrem estas transições “é uma prioridade para que se processe sem problemas a adaptação da criança a um novo contexto educativo em que vai ser confrontada com novas experiências e desafios” (p. 313).

Em conformidade com o que é mencionado por Silva e Melo (2012), o estudo sobre as transições debruça-se sobre três grandes domínios, sendo eles: a criança e os seus esforços para se adaptar ao novo meio, referindo-se os fatores explicativos de

adaptação/desadaptação; os sistemas de ensino e as suas continuidades/descontinuidades e as estratégias para a promover a adaptação.

Por outro lado, Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016) explicitam que o maior volume de estudos se foca essencialmente na transição entre o jardim de infância e o ensino básico e menos nas transições verticais, ou seja, aquelas que ocorrem entre a casa/família e o centro de educação de infância. Seguindo as ideias dos mesmos autores, nos dias que decorrem, as transições horizontais, isto é, aquelas que acontecem no seio do mesmo contexto educativo – entre diferentes salas e entre diferentes valências do mesmo ciclo educativo, são as que mais chamam à atenção (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016).

Ao longo de todo o percurso educativo, as crianças atravessam diversas transições. Num primeiro momento, ocorre a transição entre o contexto familiar e o escolar, isto é, entre a família e a creche e/ou jardim de infância. Numa fase subsequente, a passagem do jardim de infância para o 1.º CEB e, posteriormente, deste último para o 2.º Ciclo. De facto, segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97),

Há 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.

Na verdade, considerando a perspectiva de Santos (2015), a temática das transições entre ciclos de ensino é extremamente reconhecida e estudada como um fator importante no sucesso da aprendizagem das crianças. Desde cedo, o processo de transição é encarado como um momento marcante na vida social, gerador de expectativas, anseios, preocupações, que podem materializar-se em medos ou desafios para quem transita e para os que o acompanham (familiares, educadores de infância, professores) (Abrantes, 2005; Sim-Sim, 2010; Sousa & Santos, 2021). A mesma ideia é reforçada nas OCEPE, quando as autoras alegam que as transições preocupam os vários agentes educativos, nomeadamente os docentes e pais/família (Lopes da Silva et al., 2016).

As diversas mudanças que as crianças enfrentam podem ocorrer entre salas e valências distintas, dentro do mesmo contexto educativo, todavia é a transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico que suscita um maior receio por parte dos vários intervenientes, como referido acima. Efetivamente, estas preocupações resultam das exigências que esta ação desencadeia, neste caso a saída do jardim de infância, a perda dos seus espaços diários de brincadeira, da sua zona de conforto, das suas rotinas e hábitos, do seu profissional de referência (educador de infância) e da segurança perante o que conhece (Fernandes & Moniz, 2000; Sim-Sim, 2010; Sousa & Santos, 2021).

Contudo, estas quebras poderão converter-se em expectativas, face ao que a transição é capaz de proporcionar (Sim-Sim, 2010). Todas as inquietações provocadas podem constituir oportunidades de desenvolvimento (Silva & Melo, 2012).

Tal como afirmam Santos e Sousa (2021), o ingresso no ensino básico implica a adoção de novos comportamentos e atitudes, que podem levar a um maior grau de exigências pessoais, sociais e escolares. Esta entrada num novo ciclo de ensino, vista por muitos como uma fase de novas e acrescidas responsabilidades, passa a responder a um conjunto de exigências, fruto de um currículo que se impõem e de uma adaptação a uma nova realidade social. No entanto, quando a transição entre estes dois ciclos educativos envolve uma mudança de instituição, esta passagem torna-se ainda mais marcante para os diversos agentes educativos.

No que concerne à entrada para o 1.º CEB, esta representa uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências, atitudes e conhecimentos, por parte das crianças (Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018). A forma como estas transições são experienciadas e geridas pelo interveniente principal, neste caso a criança, poderá ter um impacto considerável nos avanços ao longo do sistema educativo, isto é, nas transições a enfrentar futuramente (Dockett & Perry, 1999; Lopes da Silva et al., 2016; Lopes & Ribeiro, 2018). Assim, as crianças acreditam que quando ingressam neste novo ciclo de ensino estão a crescer, a entrar no mundo dos adultos e a aprender coisas novas, como ler, escrever, realizar operações e compreender o mundo que as rodeia.

Conforme referido por Vasconcelos (2015), os primeiros trabalhos internacionais que abordam a problemática da transição remontam aos anos de 1975 e 1977. Por iniciativa do Conselho da Europa, que vem alertar para a necessidade de estruturar a escolaridade, mais especificamente o último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do

ensino básico, com maior flexibilidade de forma a facilitar o processo de transição. Tendo em consideração as informações patentes nos documentos norteadores da prática educativa, uma forma de assegurar esta versatilidade prende-se com a articulação entre estes distintos níveis educativos.

Com base no que foi definido na LBSE (1986), a articulação curricular tem como principal finalidade conferir “a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (artigo 8.º). Por outras palavras, os ciclos de ensino seguintes têm a responsabilidade de dar continuidade aos anteriores, em constante articulação curricular, no caso particular, “... com o intuito de facilitar a transição entre o jardim de infância e o 1.º CEB: dentro e fora do horário lectivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e professores” (Serra, 2004, p. 19). Para que os educadores/professores possam providenciar esta articulação e continuidade, é importante que os “profissionais de cada um dos níveis de ensino conheçam o âmbito de actuação dos ciclos vizinhos” (Sim-Sim, 2010, p. 113), sem deixarem de realçar a etapa em que exercem (Luís & Casado, 2019).

Favorecer a articulação e a continuidade educativa “não significa que a educação pré-escolar se deva centrar numa preparação para o 1.º ciclo, mas sim num desenvolvimento de saberes e disposições, que permitam a cada criança ter sucesso” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31) na etapa subsequente.

Finalmente, sem a existência de uma continuidade e articulação entre ciclos de ensino, o processo de transição corre riscos de sobressaltos e de angústias, com consequências nefastas para todos os agentes educativos (Sim-Sim, 2010). Como tal, os professores e educadores de infância não devem descurar o momento de transição da EPE para o 1.º CEB, etapa privilegiada para que a criança desenvolva uma atitude positiva face à escolaridade obrigatória (Oliveira, 2016).

### **3.2. O Papel dos principais intervenientes na transição educativa**

Em concordância com Brooker (2008, citado por Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016), atualmente as transições converteram-se num modo de viver (a way of life) e, como tal, apoiar, desde cedo, as crianças neste processo é fulcral não só para auxiliar na vivência desta passagem, mas também para criar mentalmente a ideia de que estas fases possam ser entendidas como potenciais de crescimento, como sendo um desafio, com vista à preparação para uma sociedade em constante mutação.

Estas transições, que se sucedem durante o percurso educativo, podem ser consideradas como oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, quando são devidamente apoiadas pelos diversos intervenientes no processo, nomeadamente os pais/família, os educadores de infância e professores do 1.º CEB (Bronfenbrenner, 1979, citado por Cardona, 2014).

Segundo Sim-Sim (2010), se os agentes educativos proporcionarem o apoio adequado, a transição será encarada de forma positiva, contribuindo para um incentivo ao desenvolvimento da criança/aluno. Pelo contrário, se a atuação dos intervenientes não promover uma transição de qualidade, esta pode originar momentos de “paragem, regressão, insucesso” (Formosinho, Passos & Machado, 2016, p. 36).

Os documentos orientadores da ação educativa, além de enfatizarem a importância de uma transição pautada pela articulação e continuidade, também evidenciam algumas características no que concerne ao papel do profissional de educação.

Atendendo à necessidade de existir um processo continuado, fluído e coerente, no âmbito de uma transição de qualidade, compete aos educadores de infância e aos professores do 1.º CEB terem um comportamento ativo na criação de condições para uma articulação social, escutando os pais, os outros profissionais que possam estar com as crianças, os próprios educandos e as suas perspectivas (Luís & Casado, 2019).

No caso específico do educador de infância, cabe a este profissional, enquanto gestor do currículo, escutar os saberes das crianças e das famílias, as expectativas da comunidade e as solicitações dos outros níveis de ensino (Luís & Casado, 2019). É igualmente função do educador criar momentos de análise, diálogo, debate e reflexão acerca do processo de transição, com os pais/família e com os futuros professores do 1.º CEB, com a finalidade de se promover uma transição com qualidade, partindo de uma base sólida. De facto, segundo Cardona (2014), “O apoio dos educadores e educadoras de infância na preparação da entrada para a escola começa na partilha de informações com os colegas da escola, com as crianças e com as famílias” (p. 314).

Segundo Lopes da Silva et al. (2016) é, também, função do educador proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem que possibilitem às crianças desenvolverem as suas competências, fortalecer valores como a sua autoestima, a resiliência, a autonomia e o autocontrolo, criando condições favoráveis para que a criança obtenha sucesso na etapa seguinte.

Paralelamente, é da responsabilidade dos professores de 1.º CEB, promover uma cultura profissional docente facilitadora da articulação entre níveis e, por conseguinte, da

sequencialidade desejada, por facilmente se entender que esta continuidade é benéfica para os alunos (Favinha & Charréu, 2012). O professor deste contexto educativo também deve procurar conhecer e reconhecer o trabalho realizado em cada ciclo e os conhecimentos alcançados até ao momento, de forma a ajustar as suas práticas às características, necessidades e interesses, tendo como objetivo encontrar estratégias que fomentem a continuidade entre ciclos educativos (Cardona, 2014; Rodrigues, 2005).

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Ponto II, do Anexo N.º 2) define ainda que estes profissionais devem promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo.

Vasconcelos (2015) afirma 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 busca da co-construção de processos de articulação (pp. 9-10).

Torna-se imprescindível, que ambos os profissionais de educação tenham uma atitude proativa na procura da continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, contudo criando condições para promover uma articulação, escutando os pais, os profissionais e as crianças (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). Neste contexto, a planificação conjunta de atividades/projetos e a interação e comunicação entre estes responsáveis, são condições determinantes para a promoção de uma transição tranquila, sem sobressaltos.

As transições entre ciclos de ensino são momentos marcantes na vida das crianças, dos profissionais de educação e da família, e, de entre os vários intervenientes na transição entre ciclos, os encarregados de educação são aqueles que manifestam maior preocupação em relação a este processo, visto que reconhecem diversos riscos na adaptação dos seus educandos a uma nova escola, com disciplinas, professores e colegas desconhecidos e, normalmente, mais numerosos (Abrantes, 2005; Abrantes, 2008).

De acordo com Ahtola, Björn, Turunen, Poikonen, Kontoniemi, Kerkkanen e Nurmi (2016), os encarregados de educação tendem a considerar as práticas de transição mais importantes do que os professores. Na verdade, em conformidade com os autores supracitados, acredita-se que isto possa dever-se à natureza pessoal das transições escolares para os pais; o seu filho está prestes a iniciar a escolarização e isso, geralmente, representa uma mudança importante para a criança e para toda a família, tanto prática quanto simbolicamente (Ahtola et al., 2016).

Neste encadeamento, os pais, enquanto principais responsáveis da educação da criança, desempenham um papel determinante em todas as transições que são enfrentadas pelo seu educando, na medida em que contribuem para evitar possíveis constrangimentos, receios e anseios. De facto, Serra (2004) refere que as famílias são um pilar basilar para que o processo de transição decorra sem sobressaltos, suavizando os receios das crianças e valorizando a passagem para a escola dos mais velhos.

Por outro lado, os educadores de infância/professores ao promoverem este tipo de contacto, segundo as mesmas autoras, estão a “iniciar uma relação de parceria, individual e coletiva, com as famílias, que constituirá a base de uma comunicação e colaboração a serem continuadas e aprofundadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 34).

Para além disso, as transições educacionais podem ser encaradas como uma oportunidade para as famílias e o sistema educativo trabalharem em conjunto, envolvendo-se na mudança, enquanto promovem as suas capacidades de aprender (Fabian & Dunlop, 2007). Assim, se o processo de transição for trabalhado e explorado pelos diversos agentes educativos, a integração da criança, seguramente, será facilitada.

Relativamente às principais protagonistas da ação, as crianças, estas quando enfrentam a transição para o ensino básico têm de aprender a se adaptar a um mundo mais dirigido por adultos (Dockett & Perry, 1999; Fabian & Dunlop, 2007). As crianças encaram o momento de transição como um reconhecimento da sua maturidade, que traz consigo a incorporação de uma série de referências externas que as diferencia das outras mais novas (Castro, Ezquerro & Argos, 2012).

Como podemos constatar nos estudos explorados, as crianças, durante o período de transição, possuem diversas expectativas positivas em relação a esta passagem (Ahtola et al., 2016), no entanto, demonstram alguma preocupação em não saber o que acontecerá e o que devem fazer (Ahtola et al., 2016; Dockett & Perry, 1999). Além do mais, as relações, o ambiente físico e a adaptação são outros aspetos inerentes aos anseios transmitidos pelas crianças (Eskelä-Haapanen, Lerkkanen, Puttonen & Poikkeus, 2016).

Sendo as crianças, as protagonistas do processo, é fundamental envolvê-las na transição, uma vez que o seu papel e as expectativas positivas podem ser decisivos para o sucesso desta passagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Atendendo às características próprias de cada criança e às do seu ambiente familiar, importa considerar que o percurso não é idêntico para todas. Cada percurso é individual e único. De facto, de acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), as crianças transitam para os vários níveis educativos em condições muito diversas, isto é,

com diferentes percursos, origens sociais e culturais. Nesta sequência, Nabuco e Lobo (1997) afirmam que também nas crianças existem descontinuidades nas atitudes e comportamentos.

Deste modo, é necessário compreender e conhecer o percurso das crianças que transitam, pois como é referido por Lopes da Silva et al. (2016), algumas crianças “terão frequentado o jardim de infância só um ano, mas outras, dois ou três” e ainda poderão existir crianças que ingressarão no 1.º CEB com “6 anos feitos há alguns meses e outras que ainda não os terão completado” (p. 100). Assim, na perspetiva das autoras supracitadas, todos estes fatores, que influenciam o processo de transição, devem ser analisados com cuidado e debatidos entre todos os intervenientes neste processo, nomeadamente as crianças, os educadores, os professores e a família.

Considerando as informações apresentadas anteriormente, verifica-se que é da responsabilidade do educador de infância, em conjunto com os professores do 1.º CEB, proporcionar à criança situações facilitadoras da continuidade educativa, tendo em vista a transição (Luís & Casado, 2019). Porém, este processo que se pretende continuado, coerente e fluído nem sempre ocorre da melhor forma (Sousa & Santos, 2021). Com base na bibliografia da especialidade, são várias as causas que provocam estas descontinuidades educativas e que devem ser analisadas e ponderadas pelos diversos agentes neste processo. Sousa e Santos (2021), fundamentando-se noutros autores, realçam que os impedimentos que se colocam à concretização da continuidade relacionam-se com as conceções e práticas dos educadores de infância e dos professores de 1.º CEB, com a forma como as crianças percecionam este processo e na perspetiva das famílias sobre esta mudança.

Cabe assim aos profissionais de educação, familiares e respetivas instituições escolares promover uma articulação curricular e estratégias de ação que promovam uma transição pacífica e harmoniosa.

Em suma, é importante que os intervenientes neste processo compreendam que não é proveitoso para a criança fazer a transição “atrás dela”, como um apoio para os possíveis contratempos, mas sim realizá-la ao seu “lado”, ajudando-a a viver todos os momentos, bons e menos bons, para que na vida esta consiga lidar com o sucesso, bem como com o insucesso (Luís & Casado, 2019, p. 106). Uma transição gradual, preparada, devidamente apoiada e partilhada entre os diversos intervenientes (pais, agentes educativos e crianças) são aspetos imperativos no sucesso do processo de mudança.

### **3.3. Estratégias pedagógicas facilitadoras da transição educativa entre níveis educativos**

Os processos de transição entre níveis educativos pressupõem um grande esforço e adaptação por parte daqueles que o vivenciam, constituindo momentos de fragilidade para as crianças. A entrada num novo ciclo nem sempre é encarada de forma positiva, pelo que é crucial pensarmos, analisarmos e refletirmos sobre esta passagem, no sentido de atenuar acontecimentos que coloquem em causa o desenvolvimento e a aprendizagem dos protagonistas desta ação e que poderão comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, as mudanças de ciclos merecem um cuidado e atenção especial por parte daqueles que o planeiam, para que decorram naturalmente não interferindo no sucesso educativo das crianças. Como tal, isso implica a adequação das estratégias e atividades junto das crianças, criando contextos que facilitem o desenvolvimento das aprendizagens e o relacionamento com os outros. Neste seguimento, são vários os autores que nos apresentam propostas de intervenção pedagógica que contribuem para uma transição tranquila, coerente e com qualidade.

Em conformidade com a Circular 17/DSDC/DEPED/2007, o Processo Individual da Criança que a acompanha na mudança entre ciclos educativos assume grande relevância, enquanto elemento facilitador da continuidade educativa, por possibilitar uma visão geral dos progressos ao nível do desenvolvimento e aprendizagem da criança e das características, necessidades e possíveis dificuldades (p. 6). O documento curricular supracitado, esclarece 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 1º 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).

Ainda na mesma Circular, é apresentado um conjunto de estratégias facilitadoras de articulação que devem ser planeadas e concretizadas conjuntamente pelo Jardim de Infância e pela escola do 1.º 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/atividades 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).

Paralelamente, importa enfatizar que são diversos os autores que elencam estratégias facilitadoras de uma boa articulação entre ciclos educativos distintos, nomeadamente entre a EPE e o 1.º CEB e este último e o 2.º CEB. Segue-se a apresentação, em tópicos, de algumas dessas estratégias de intervenção:

- o trabalho colaborativo entre docentes dos diferentes níveis de ensino; como refere Oliveira (2016, p. 126) a dinâmica de transição deve “implicar trabalho cooperativo e uma intencionalidade educativa muito clara por parte de educadores de infância e professores do 1.º CEB em que houvesse um conhecimento dos dois contextos educativos, comunicação e partilha de informação”;
- o envolvimento dos pais/famílias no processo e nas tomadas de decisão; a comunicação que é desenvolvida com a família beneficia a integração do educando “uma vez que a perceção dessa relação entre adultos é securizante para a criança. Permite ainda debater com os pais/famílias formas de proceder, beneficiando das suas sugestões e garantindo o seu apoio, no caso de se verificarem algumas dificuldades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 98);
- a participação das crianças neste processo, de modo que se sintam mais confiantes em relação às suas capacidades de realizarem rotinas e atividades, colocando em jogo as habilidades que adquiriram por meio da interação e das experiências vividas (Arredondo, 2017);
- envolver toda a instituição educativa, facilitando a transição a nível organizacional (Lopes da Silva et al., 2016);
- a existência de uma organização do ambiente educativo bem estruturado, a nível de tempo e das atividades, no jardim de infância (Cardona, 2014);
- a organização de momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes e encarregados de educação para a troca de informação sobre inquietações e possíveis dúvidas e para o desenvolvimento de uma parceria (Lopes da Silva et al., 2016);

- a preparação de visitas guiadas e atividades conjuntas entre as crianças dos diferentes contextos educativos; como apontam Eskelä-Haapanen et al. (2016, p. 1), “a antecipação de encontros de aprendizagem positivos enfatiza a construção gradual e proativa das autoconcepções das crianças como aprendentes”.

As várias estratégias supramencionadas têm a intenção de orientar e auxiliar os profissionais de educação, famílias e, principalmente, as crianças, na adaptação à nova experiência que se avizinha, neste caso a transição entre diferentes contextos educativos. Na mesma ótica, Machado (2007), defende que é fulcral que os educadores e professores estabeleçam contactos, providenciem atividades conjuntas e organizem as várias fases da transição (o período que a antecede, o momento da transição e a ocasião de acomodação), efetuando, em conjunto, o seu acompanhamento.

Para além disso, é fundamental que os profissionais de educação procurem o apoio dos familiares nas fases de transição. Para os pais, a comunicação, mais concretamente a passagem de informações, é fulcral nestes períodos de transição, sendo que os intervenientes têm a oportunidade de partilhar, mutuamente, noções sobre este processo, mas também referências sobre o educando e os seus contextos familiares. Esta comunicação entre profissionais de educação e família não só facilita a transição, como também possibilita que as famílias tenham um papel ativo neste momento (Lopes da Silva et al., 2016).

Do ponto de vista de Zabalza (2004, citado por Cardona, 2014, p. 320), existe uma diversidade de experiências que poderão estabelecer e fortalecer laços e vínculos entre a EPE e o 1.º CEB, mais especificamente: a promoção de vivências conjuntas, no último período, entre as diferentes salas; o intercâmbio e o trabalho colaborativo entre os professores dos dois níveis educativos; a realização de projetos e materiais curriculares assentes em linhas de ação constantes, desde a creche até aos contextos mais elevados da escolaridade e, finalmente, o trabalho estruturado, com reuniões frequentes, entre os profissionais de educação e os familiares.

De facto, Sim-Sim (2010) explica que a passagem será um momento sem sobressaltos se “se estimular a consistência e a continuidade na perseguição de objectivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, todos (profissionais, família e crianças) se envolverem em actividades específicas para a transição” (pp. 113-114).

Por fim, de forma a facilitar este processo e de promover o sucesso educativo das crianças, é necessário enfrentar certos desafios, como por exemplo, entender a articulação

e a continuidade entre os dois níveis de ensino, escutar ativamente os educandos, professores e famílias e fomentar boas práticas referentes à transição escolar (Castro, Ezquerria & Argos, 2012).

**Em síntese:**

No primeiro ponto deste primeiro capítulo apresentamos os perfis profissionais dos Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB, evidenciando a importância da sua formação. Além do mais, analisamos os principais documentos norteadores da prática pedagógica dos profissionais de ensino, tanto na EPE como no 1.º CEB, de forma a explorarmos a sua estrutura.

No segundo e terceiro pontos, aprofundámos as temáticas deste relatório de estágio, baseadas nas informações presentes nos documentos curriculares e na bibliografia da especialidade.

No caso particular do segundo ponto, abordámos a importância da interdisciplinaridade na prática educativa, tendo como ponto de partida a bibliografia da especialidade e algumas investigações realizadas sobre esta temática. A interdisciplinaridade possui diversos benefícios no processo de aprendizagem das crianças, tornando-o mais cativante e significativo. Contudo, foram enumeradas dificuldades e limitações que influenciam a implementação da interdisciplinaridade no contexto educativo. Neste sentido, a carência de autonomia e flexibilidade por parte das escolas, a utilização excessiva do manual e os programas em vigor são alguns exemplos dos obstáculos à implementação da interdisciplinaridade.

Finalmente, no terceiro e último ponto explicitámos a importância da problemática da transição em contexto educativo, tendo como referência a bibliografia da especialidade e as investigações realizadas a nível nacional e internacional. Para que todo o processo de transição ocorra de forma natural, tranquila e fluída é necessário a concretização de estratégias pedagógicas facilitadoras deste processo, tais como: a articulação entre os profissionais de educação; o envolvimento das famílias e das crianças antes, durante e após a passagem; o planeamento de visitas guiadas, bem como atividades conjuntas entre os membros dos diferentes contextos, entre muitas outras.

Focámos, ainda, as funções e pontos de vista dos vários agentes envolvidos neste período, que se baseiam, fundamentalmente, no trabalho cooperativo e colaborativo entre todos para a promoção de uma transição facilitadora, de qualidade e sucesso.

## CAPÍTULO II

### ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DOS ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS

---

O presente capítulo expõe os contextos e dinâmicas formativas concretizadas no Estágios Pedagógicos I e II, na EPE e no 1.º CEB, respetivamente. Numa primeira abordagem, elencaremos algumas considerações sobre os propósitos científico-pedagógicos inerentes a ambos os Estágios. Posteriormente, apresentaremos uma caracterização sucinta dos contextos onde decorreram a nossa intervenção pedagógica, sendo eles: o meio envolvente, a escola, a sala de atividades/aulas e o grupo/turma. Os aspetos expressos nestas caracterizações servirão para fundamentar toda a prática educativa implementada em ambos os Estágios, mas também para justificar a relevância das informações recolhidas no âmbito da temática em estudo.

#### **2.1. Organização metodológica dos Estágios Pedagógicos**

A prática pedagógica, em contexto de formação inicial, desempenha um papel primordial na vida do aluno, enquanto futuro profissional de educação. Neste seguimento, o Estágio Pedagógico, corresponde a uma fase de prática docente “acompanhada, orientada e refletida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2009, p. 105).

A formação prática para além de se tratar de um processo formativo, em que ocorre um desenvolvimento dos saberes básicos para o desempenho docente, também deve ser encarada como um período onde os formandos avaliam e analisam as aprendizagens e as potencialidades fundamentais para o futuro. De acordo com Formosinho e Niza (2009), é através da formação prática que os futuros profissionais de educação mobilizarão as competências necessárias para a resolução de problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas.

Nesta ordem de ideias, os Estágios Pedagógicos I e II, realizados na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, foram estruturados considerando um conjunto de dinâmicas de trabalho, mais particularmente, a observação,

a planificação, a avaliação e a reflexão. Toda a intervenção implementada, em ambos os Estágios Pedagógicos, foi perspectivada e fundamentada no Projeto Formativo Individual (PFI) – concretizado e consentido nos termos do 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 determinado por cada estagiário, cuja finalidade se centra, fundamentalmente, em perspetivar e justificar globalmente a sua ação educativa adaptada aos respetivos contextos e articulada, não apenas na informação patente nos documentos norteadores da escola, mas também nas observações realizadas na sala de atividades/aulas (Sousa, 2021).

De forma a dar resposta e de alcançar os objetivos previamente delineados para o respetivo Relatório de Estágio, os momentos da prática pedagógica serão componentes fundamentais que se verão complementadas por uma vertente investigativa acerca da temática deste trabalho, que será divulgada no capítulo seguinte.

Atendendo à problemática em estudo e aos contextos educativos em que se desenvolveram os Estágios Pedagógicos I e II, apresentamos, seguidamente, os objetivos definidos para a nossa prática:

1. Observar os 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 e ajustar a intervenção pedagógica;
2. Planear sequências didáticas que possam ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças/alunos, privilegiando uma abordagem interdisciplinar ao trabalho a desenvolver;
3. Promover estratégias de intervenção interdisciplinares sempre que possível, que potenciem uma transição educativa coerente, continuada e articulada;
4. Descrever as intervenções educativas implementadas ao longo de toda a prática pedagógica, analisando-as crítica e reflexivamente.

## **2.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados**

Ao longo de toda a ação educativa, em ambos os estágios pedagógicos, a intervenção junto do grupo/turma foi sustentada por um conjunto de técnicas e instrumentos fulcrais para a recolha e estruturação dos dados e que possibilitaram conduzir toda a dinâmica de trabalho definido para a prática. Como exemplos dessas técnicas e instrumentos temos a observação, as produções realizadas pelas crianças, o

diário de bordo, a consulta documental e os registos fotográficos, áudio e filmagens, que aprofundaremos de seguida.

### **2.2.1. A Observação Participante**

De acordo com Afonso (2005, p. 91), “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (...)”. No decorrer de ambos os estágios pedagógicos, a observação foi a técnica de recolha de dados mais utilizada para aceder à forma como o ambiente educativo se encontrava organizado, ao trabalho desenvolvido pelas cooperantes, bem como a conhecimentos, competências e aptidões das crianças/alunos, possibilitando a adaptação das práticas educativas às suas necessidades e interesses.

Neste contexto específico, a observação concretizada foi, fundamentalmente, participante, uma vez que considerando a atitude do observador, este participou na vida do grupo por ele estudado (Estrela, 1986).

Considerando o todo do “processo de observação” (Estrela, 1986), a implementação desta técnica de recolha de dados só faz sentido quando acompanhada de registos da informação observada. De facto, este processo é extremamente importante, visto que uma das limitações da observação é a dificuldade do observador em recordar todas as situações que ocorrem no campo de estudo. Estes registos devem conter a informação que se foi recolhendo, seja através de uma de observação previamente realizada ou de um registo mais descritivo que permita, como refere Estrela (1986) uma descrição e quantificação dos comportamentos e situações observadas. No caso concreto dos registos que foram concretizados, estes foram, na sua essência, descritivos, os diários de bordo de que falaremos no próximo ponto, e sob a forma de grelhas de registo.

### **2.2.2. O Diário de Bordo**

O diário de bordo corresponde a um instrumento de recolha de dados, usado pelo observador para proceder a uma “descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre os acontecimentos da sua vida” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 177). Este instrumento, em ambos os estágios, foi determinante para um registo de informação mais exaustivo sobre as observações e vivências realizadas em contexto de prática educativa. Na mesma ordem de ideias, de acordo com os autores supracitados, as notas que são registadas pelo

observador no seu diário, correspondem a situações que “ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 177).

Os relatos escritos patentes neste instrumento não se basearam apenas nas perspetivas e conceções das crianças sobre a temática em estudo, mas também em diálogos e aprendizagens desenvolvidos ao longo das várias áreas do currículo. De facto, a concretização de um diário de bordo possibilitou registar informações sobre múltiplas vertentes, nomeadamente o ambiente das aulas (participação, relações sociais, dinâmicas, tarefas), a atuação do estagiário (juízos sobre os efeitos da atuação, incidências da sua atitude, ou metodologia no desenvolvimento da aula, aspetos a modificar, propósitos de atuação) e os juízos sobre os alunos (comportamento, motivação, incidentes críticos) (Amado & Ferreira, 2017).

### **2.2.3. As Produções realizadas pelas Crianças**

As produções realizadas pelas crianças, englobam um conjunto de informações que possibilitam ao profissional de educação compreender e analisar os conhecimentos das crianças e dos alunos relativamente a este processo. Por outro lado, este tipo de instrumento permite ao docente verificar e avaliar possíveis evoluções que possam suceder, no decorrer de todo o processo de aprendizagem, nas várias áreas do conhecimento.

No contexto dos estágios pedagógicos, as produções realizadas pelas crianças proporcionaram informações determinantes sobre a sua visão acerca do processo de transição educativa, bem como noções sobre as aprendizagens e dificuldades desenvolvidas, ao longo destes períodos.

### **2.2.4. A Consulta Documental**

Ainda inserida nos instrumentos utilizados, a consulta documental foi uma técnica utilizada em diversos momentos da prática educativa, bem como na conceção deste Relatório de Estágio. Neste caso, a análise de documentos como o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Grupo/Turma, o Plano Anual de Atividades e a Planificação de Sequências Didáticas, foi determinante na ponderação e fundamentação de todas as ações que nortearam a prática pedagógica junto do grupo/turma. Por outras palavras, a análise e estudo destes documentos contribuiu para adaptar os trabalhos a desenvolver no contexto educativo em que se aplicaram, organizar e estruturar o processo

de ensino-aprendizagem, de acordo com exigências previstas nas orientações curriculares em vigor, e caracterizar, analisar, descrever e refletir sobre toda a prática implementada nos Estágios Pedagógicos I e II.

### **2.2.5. Registos Fotográficos, Áudio e Filmagens**

Para além dos instrumentos anteriormente mencionados, os registos fotográficos, áudio e filmagens foram essenciais para salvaguardar determinadas informações, que poderiam ser alvo das limitações referentes à observação participante, nomeadamente a memorização do observador. Além do mais, os registos fotográficos, áudio e filmagens tiveram como principal finalidade registar os vários momentos de trabalho desenvolvido com as crianças, possibilitando uma análise, interpretação e visualização mais concisa das produções, interações e diálogos das crianças/alunos. Efetivamente, Bogdan e Biklen (1994, p. 189), realçam que os registos fotográficos, geralmente, são utilizados para “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir”.

## **2.3. Caracterização dos Contextos Educativos**

### **2.3.1. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar**

#### **2.3.1.1. Caracterização do Meio Envolverte**

O processo de aprendizagem deve ser perspectivado “(...) de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 22).

Neste sentido, o Estágio Pedagógico I (EPI) decorreu numa instituição escolar situada numa das freguesias do concelho de Ponta Delgada. O meio envolvente à instituição apresenta diversos benefícios e potencialidades que podem ser incorporados no processo educativo.

Nas imediações da escola em questão encontram-se infraestruturas ligadas aos diversos setores económicos, tais como a produção agrícola, pecuária e comércio local. Todos estes serviços seriam potenciadores de possíveis visitas de estudo ou da parceria com profissionais ligados a estes ramos, que possibilitariam o estudo e exploração de múltiplas temáticas inseridas nas várias áreas do currículo, contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens muito mais significativas, por parte das crianças.

Além disso, a respetiva freguesia oferece uma multiplicidade de espaços verdes,

onde poderiam ser dinamizadas atividades relacionadas com a exploração da natureza. Por outro lado, dado que a presente escola se insere num meio rural, esta temática podia ser utilizada para valorizar as culturas açorianas, nomeadamente a produção agrícola e a criação de gado.

Por fim, considerando todos os serviços sediados junto à escola, verificamos que existe uma panóplia de locais que representam uma mais-valia para o grupo de crianças, na medida em que permitem o contacto dos educandos com o meio que os rodeia, colaborando para um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e com qualidade.

### **2.3.1.2. Caracterização da Escola**

Considerando que a instituição escolar em causa se regia pelos princípios pedagógicos associados ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), esta não designava os grupos de crianças/alunos por turmas, mas sim por Núcleos de Aprendizagem. Neste sentido, esta Comunidade era composta por três Núcleos, sendo eles o da Educação Pré-Escolar, o da Iniciação e o da Autonomia.

Atendendo a todos os Núcleos anteriormente referidos, e tendo em conta os dados apresentados no Projeto Educativo da Escola, a instituição integrava, no ano letivo em que foi realizado o Estágio, cinquenta e sete crianças/alunos, duas educadoras de infância, sete professores e três assistentes operacionais.

No que diz respeito às infraestruturas, cada Núcleo de Aprendizagem dispunha da sua sala de atividades. No caso específico da Educação Pré-Escolar, o espaço de trabalho situava-se no piso superior, onde também se localizava o acesso principal à instituição. Próximo da sala de atividades, encontravam-se três instalações sanitárias, sendo uma delas adaptada a indivíduos com deficiência.

Relativamente ao piso inferior, nele sediava-se a sala multiusos que, tal como o nome indica, era utilizada com diversas funcionalidades, como por exemplo era espaço de refeitório, de aulas, de recreio, em dias de chuva intensa e das Atividades de Tempos Livres (ATL). A gestão deste espaço, atendendo à sua polivalência, de uma forma geral, era bem concretizada. No entanto, em atividades a decorrer no turno da tarde por vezes coincidiam com a limpeza do local.

Em relação à capacidade do refeitório esta era reduzida, sendo que não era possível que os três Núcleos o frequentassem em simultâneo. No entanto, os horários eram desfasados, o que possibilitava a sua rentabilização, isto é a existência de locais livres sempre que necessário.

Para além disso, a sala multiusos contava com um palco que era usufruído para fins festivos, mas também para aulas de educação física, em dias de chuva, e momentos de lazer, como era o caso do recreio.

Em relação à área exterior, a instituição tinha uma diversidade de espaços verdes que permitia às crianças desenvolverem brincadeiras relacionadas com a exploração da natureza. Ademais, este local incluía múltiplos equipamentos, como por exemplo pneus, escorregas, baloiços, uma casa de madeira e um quadro de ardósia, que podiam ser utilizados pelas crianças/alunos durante os momentos lúdicos. É importante realçar, que o espaço exterior era comum a todos os Núcleos de Aprendizagem, isto é, não existiam locais específicos para o momento de recreio de cada Núcleo. Assim sendo, as crianças da Educação Pré-Escolar interagiam com outras crianças de diferentes idades, fomentando o desenvolvimento das relações interpessoais e promovendo o processo de transição para as crianças. Finalmente, a escola contava com um campo de futebol que, quando as condições meteorológicas permitiam, servia de local para a realização das aulas de educação física.

Considerando que a instituição tinha como propósito desenvolver o sentido de responsabilidade e autonomia junto das crianças/alunos, esta entidade criou os Grupos de Responsabilidade (GR). Os GR eram grupos compostos por elementos dos diversos Núcleos de Aprendizagem, que estavam encarregues de gerir diversos aspetos relacionados com o funcionamento da instituição e das atividades.

Por fim, no ano letivo em questão, este estabelecimento de ensino desenvolveu um Projeto Cultural de Escola, cujo principal objetivo consistiu em envolver a comunidade de aprendizagem, isto é pais, professores, educadores e crianças, em atividades que possibilitassem a exploração da Expressão e Educação Artística. Como tal, de forma a alcançar as finalidades deste Projeto, ao longo de todo o ano escolar, foi organizado um conjunto de atividades e visitas de estudo, relacionadas com a temática em questão.

### **2.3.1.3. Caracterização da Sala de Atividades**

A sala onde decorreu o Estágio Pedagógico I possuía dimensões adequadas ao número de crianças que a frequentavam. No que concerne à organização, todos os espaços deste local eram bem aproveitados, possibilitando a rentabilização das várias áreas de atividades da sala.

Relativamente à sua estrutura, a sala possuía janelões que providenciavam uma

grande luminosidade e contava com uma casa de banho contígua, com diversos equipamentos (sanitas e lavatórios) adaptados às características das crianças. Dispostas ao longo da sala de atividades, existiam quatro grandes mesas e cadeiras, adequadas ao tamanho das crianças, que eram de fácil mobilidade, facilitando a preparação de atividades que exigiam grandes movimentos.

Quanto à organização do espaço, este estruturava-se, no total, em dez áreas de trabalho (cf. Figura 1), mais especificamente o faz-de-conta (1), a biblioteca (2), a escrita (3), os jogos de mesa (4), o computador (5), os jogos de grupo (6), os jogos de tapete de chão (7), as artes (8), as ciências, natureza e experiências (9) e os projetos (10).



**Figura 1** - Planta da Sala de Atividades do Estágio Pedagógico I

No caso específico da área das artes, esta dividia-se em subáreas, sendo elas: a pintura, o recorte e colagem, a plasticina e a recicloteca. Destaca-se que algumas das áreas de trabalho ainda se encontravam em construção no início do Estágio e que muitas vieram a sofrer alterações, pois foram-se desenvolvendo, no decurso desse ano letivo.

A maioria das áreas possuía etiquetas que definiam o número máximo de elementos que a podiam frequentar em simultâneo, uma explicação sobre o que lá podiam fazer e velcro para a colocação das fotografias das crianças aquando da presença no respetivo local.

Na parte interior da porta, encontravam-se afixados alguns quadros ou instrumentos de pilotagem essenciais à realização das tarefas diárias, nomeadamente o “Mapa das Presenças”, o “Mapa do Tempo”, o calendário, o dispositivo em que se registavam o número de crianças e um cartão onde era anotada a data do respetivo dia.

O espaço existente na sala era extremamente bem aproveitado, sendo que muitos

dos móveis de uma área asseguravam a divisão de outra, como é o caso do sofá da biblioteca, que dividia esta área de trabalho da do computador.

De um modo geral, os materiais estavam à disposição das crianças, à exceção da recicloteca, onde alguns dos objetos se posicionavam nas estantes mais altas, de um móvel com grandes dimensões. Por outro lado, aqueles que não eram próprios de utilização por parte das crianças, encontravam-se em locais altos, para que não conseguissem ter acesso.

Todas as áreas de trabalho encontravam-se bem equipadas e com materiais diversificados, destacando-se a existência de sistemas de organização, em alguns destes espaços, de forma a facilitar o arrumo da área e o encontro dos objetos desejados, como por exemplo a divisão dos materiais por temas e idades e a etiquetagem de imagens em caixas para auxiliar o encontro dos materiais pretendidos. Em relação à área do faz-de-conta, ao longo de toda a área, de forma a assegurar a organização deste espaço, o grupo colocou nos vários móveis imagens dos objetos que deveriam ser colocados nos mesmos, após o seu manuseio.

Na área da biblioteca, as crianças procederam à organização dos livros utilizando um sistema de etiquetagem com cores, tendo em conta a tipologia de texto ou a área de conteúdo em que os livros se enquadravam. De modo que o grupo compreendesse o que representava cada cor, foi elaborado um cartaz com a respetiva legenda.

Os materiais presentes na área dos jogos de mesa estavam divididos por idades e aqueles que envolviam a matemática organizavam-se pelos oito grandes temas matemáticos a abordar na Educação Pré-Escolar, definidos pelo Método de Singapura. Esta área de atividade era composta essencialmente por jogos individuais, no entanto isto não invalidava que pudessem ser utilizados por mais do que uma criança em simultâneo. Relativamente aos jogos coletivos, estes dispunham-se, fundamentalmente, na área dos jogos de grupo.

No caso da área das artes, mais concretamente na recicloteca, os materiais reciclados foram colocados em caixas e devidamente etiquetados, para conferir uma melhor organização e aproveitamento deste local. No recorte e colagem, os objetos que integravam esta área localizavam-se num pequeno armário. Os materiais referentes à pintura e à plasticina também possuíam locais específicos para a sua colocação.

Atendendo às observações efetuadas, verificamos que as áreas de trabalho mais procuradas pelo grupo eram a do faz de conta, a dos jogos de tapete de chão e a dos jogos de mesa. Acreditamos que estas eram as áreas mais trabalhadas, pelo facto de serem as que despertavam maior interesse e preferência para as crianças e porque o grupo ainda se

caracterizava pelo uso recorrente do jogo simbólico.

Pelo contrário, as áreas de trabalho com menor adesão eram o recorte e a colagem e os jogos de grupo. Relativamente à segunda área mencionada, cremos que uma das razões por não ser procurada, seria porque, tal como o nome indica, são jogos de grupo, o que exigia mais do que uma criança para trabalhar naquele local.

Finalmente, na sala de atividades existiam dois placares móveis em cortiça, onde estavam afixados os dispositivos utilizados diariamente, como por exemplo o “Diário de Grupo” e o “Mostrar, Contar e Escrever”. A existência destes dois materiais facilitava o manuseio destes dispositivos, uma vez que eram utilizados recorrentemente.

Os dispositivos de trabalho exemplificados anteriormente, correspondem a um conjunto de instrumentos próprios do modelo pedagógico adotado pela Educadora Cooperante, mais concretamente o Movimento da Escola Moderna. Estes instrumentos de pilotagem têm como principal finalidade auxiliar, orientar e organizar o funcionamento das tarefas a serem desenvolvidas, em contexto de sala de atividades, e assegurar uma participação ativa das crianças na construção e gestão das suas aprendizagens. Em relação ao “Diário de Grupo”, este é um dos instrumentos mais utilizados na rotina dos grupos, em que o MEM é a metodologia privilegiada. Assim sendo, este dispositivo é dividido em quatro colunas, identificadas pelas expressões Não Gostamos, Gostamos, Fizemos e Queremos Fazer, que evidencia aspetos associados à resolução de conflitos, mas também ao estabelecimento da comunicação entre os vários elementos pertencentes ao grupo (Querido, 2019).

Quanto ao “Mostrar, Contar e Escrever”, este consiste num dispositivo que fomenta a comunicação das crianças, no momento do acolhimento, sendo-lhes fornecida a oportunidade de partilharem, com o restante grupo, novidades, registando-as em papel, ou de mostrarem algum objeto que trouxeram de casa. Para que as crianças possam participar neste momento, elas devem escrever o seu nome neste instrumento de trabalho.

No que diz respeito à Organização do Tempo, no caso específico do Núcleo da Educação Pré-Escolar, as atividades letivas decorriam entre as 9h e as 15h. A receção das crianças era realizada por uma assistente operacional e iniciava-se às 8h prolongando-se até às 9h.

Por volta das 9h o grupo iniciava as suas atividades letivas com o acolhimento no tapete, procedendo-se a um diálogo, ao preenchimento dos diversos dispositivos da sala (diário de grupo e plano diário), à troca das tarefas diárias, à contagem de situações relevantes para a criança e à partilha de objetos ou materiais que estas desejassem.

Com o término do acolhimento, prosseguiam-se os momentos de trabalho autônomo nas várias áreas, que, geralmente, se estendiam por todo o período da manhã. A meio da manhã, mais especificamente das 10h30 às 11h, ocorria o momento destinado ao lanche, em que os orientadores estavam presentes, de forma a “(...) monitorizar as relações interpessoais e intencionalizar pedagogicamente as situações de aprendizagens ocasionais” (Projeto Educativo de Escola, 2021, p. 3).

No final da manhã, por volta das 11h40, ocorria o momento das comunicações, em que era dada a oportunidade ao grupo de partilhar o trabalho desenvolvido no respetivo dia.

Das 12h às 13h30 decorria o tempo de almoço. Quando as crianças terminavam a sua refeição, podiam permanecer no interior ou deslocar-se ao exterior para o recreio.

No turno da tarde, mais concretamente das 13h30 às 15h, comumente, privilegiavam-se atividades em grande grupo, orientadas pela Educadora Cooperante ou pelas Estagiárias, como por exemplo Yoga, Educação Física, Música e Hora do Conto. Atendendo ao modelo pedagógico seguido pela Educadora Cooperante, na sexta-feira, a parte da tarde destinava-se ao Conselho de Cooperação Educativa (CCE), que consistia num momento de vivência democrática, em que o grupo procedia à leitura do “Diário de Grupo”, refletindo sobre o que concretizaram, o que não conseguiram realizar e o que gostaram e não tanto, referente à semana em causa.

De modo sistematizado, encontra-se em anexo a rotina praticada na sala da EPE (Anexo I). É de salientar que estas rotinas podiam sofrer alterações consoante as necessidades das crianças.

#### **2.3.1.4. Caracterização do Grupo de Crianças**

O Núcleo da Educação Pré-Escolar era composto por um grupo heterogéneo, de vinte e uma crianças, onze do sexo masculino e dez do feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Nenhuma das crianças deste grupo estava sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No entanto, um dos elementos, tendo em conta as suas dificuldades ao nível da linguagem oral, era acompanhado por um especialista na área.

Das vinte e uma crianças, nove frequentavam pela primeira vez o Jardim de Infância na escola em causa, sendo que as restantes já faziam parte do grupo, em anos anteriores. Neste sentido, dos nove meninos referenciados anteriormente, três deles vieram transferidos de outras escolas.

Considerando a heterogeneidade do grupo, é importante salientar que as crianças se encontravam em níveis de desenvolvimento, necessidade e interesse distintos. Este grupo era participativo e pró-ativo nas suas aprendizagens, sugerindo constantemente tarefas para desenvolver nas diversas áreas de trabalho. Relativamente às áreas de conteúdo patentes nas OCEPE, mais especificamente a Formação Pessoal e Social, verificamos que as crianças deste grupo identificavam as suas características individuais.

As crianças demonstravam independência na concretização de determinadas tarefas indispensáveis ao dia a dia, como por exemplo calçar os sapatos, alimentarem-se sozinhas, procederem à sua higiene pessoal, no entanto para outras ainda necessitavam de desenvolver um maior grau de autonomia, nomeadamente no regar as plantas e na marcação da data, das presenças e do tempo,

Os meninos deste grupo também eram capazes de verbalizar as suas necessidades, neste caso quando tinham fome e quando necessitavam de ir à casa de banho. Por outro lado, as crianças contribuíam para as suas aprendizagens, na medida em que manifestavam o seu interesse na concretização de uma determinada atividade e eram pró-ativas na proposta e desenvolvimento de projetos de trabalho.

No que diz respeito à questão dos valores, devido a alguns comportamentos menos adequados que exerciam sobre os colegas, notou-se alguma dificuldade em respeitar o outro.

Na Área da Expressão e Comunicação, mais concretamente ao nível do Domínio da Educação Física, o grupo, em geral, concretizava movimentos que implicavam deslocamentos e equilíbrios, no entanto o saltar num só pé era uma dificuldade global destas crianças. Em situações de jogo, alguns meninos tinham dificuldade em aceitar a situação de perda. Na maior parte dos casos, o grupo manuseava corretamente os materiais de escrita, confirmando-se, assim, um bom desenvolvimento ao nível da motricidade fina.

Nas artes visuais, as crianças demonstravam gosto pelas atividades ligadas a este subdomínio, como por exemplo pelo desenho, pela pintura a guache e pela modelagem de plasticina. Estas preferências constatavam-se mediante a escolha constante das áreas que integravam estas atividades.

No decorrer de todo o estágio pedagógico, foi possível evidenciar a abordagem ao Jogo Dramático/Teatro em diferentes momentos do dia das crianças. Neste sentido, as crianças quando trabalhavam nas áreas do faz-de-conta e dos jogos de tapete de chão recorriam constantemente a este subdomínio e faziam-no sem qualquer dificuldade e

hesitação. Por outro lado, nos períodos de recreio também eram privilegiados jogos simbólicos nas suas brincadeiras, como por exemplo “Mães e filhas”.

A música era um dos subdomínios mais utilizados nas rotinas diárias do grupo e também se destacava enquanto preferência das crianças. Tendo em conta as atividades desenvolvidas, todas aquelas que remetiam para canções despertavam o interesse e a atenção das crianças, mantendo-as focadas no trabalho a desenvolver. Na maioria das músicas convocadas, as crianças, geralmente, preferiam aquelas que eram acompanhadas da dança ou, simplesmente, de gestos.

Em relação ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em geral, o grupo formulava frases completas, corretas e de modo articulado. As crianças manifestavam curiosidade por novos vocábulos que escutassem, sendo que, no conto de histórias, quando desconheciam uma determinada palavra questionavam o seu significado. Também verificamos a familiaridade que algumas crianças já possuíam com as rimas, identificando-as facilmente quando as ouviam.

No caso específico da Abordagem à Escrita, alguns elementos do grupo ainda revelavam dificuldades em compreender o sentido direcional da escrita, aquando do registo do seu nome. No entanto, era possível verificar um interesse enorme pela utilização da escrita nos trabalhos desenvolvidos, por exemplo através da cópia de palavras encontradas e na vontade de escrever o que estava a ser dito nas comunicações ou no acolhimento.

Na Matemática, o grupo reconhecia a cantiga dos números, todavia, por vezes, tinha dificuldade em associar a sua designação à respetiva representação numérica. Levando em consideração os trabalhos desenvolvidos ao nível dos jogos de mesa, foi possível averiguarmos que as crianças já procediam à concretização de padrões, no entanto desconheciam esta terminologia. Nos diversos dispositivos utilizados diariamente, as crianças demonstravam ser capazes de organizar informação em tabelas, como é o caso da escolha das áreas que queriam trabalhar e a marcação das presenças.

Finalmente, quanto à Área do Conhecimento do Mundo, o Núcleo da Educação Pré-Escolar já utilizava termos como manhã e tarde nos seus diálogos, associava rotinas a determinados momentos do dia, como por exemplo que o “Mostrar, Contar e Escrever” ocorria no acolhimento e que as “Comunicações” eram antes do almoço. Além do mais, nas brincadeiras de faz-de-conta recorriam a diversos meios tecnológicos como era o caso de telemóveis.

## **2.3.2. Caracterização do Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.3.2.1. Caracterização do Meio Envolverte**

A escola onde se desenvolveu o Estágio Pedagógico II (EPII), situa-se numa freguesia, no concelho de Ponta Delgada. Todo o meio envolvente à instituição apresenta diversas potencialidades pedagógicas que podiam ser integradas nas práticas educativas, aquando da abordagem dos vários conteúdos inseridos nas áreas curriculares disciplinares.

A localização desta instituição escolar favorece o acesso a diversos estabelecimentos e serviços, como por exemplo restaurantes, cafés, um centro comercial, uma clínica, uma esquadra de Polícia de Segurança Pública, um correio e alojamentos turísticos, que contribuem para explorar conteúdos associados aos vários setores económicos, mediante a realização de visitas de estudo ou a vinda de profissionais, nessas áreas, à sala de aula.

Muitos dos espaços que integram esta freguesia apresentam grande valor histórico, podendo ser utilizados para o estudo da história local e valorização da cultura açoriana. O conhecimento do meio envolvente à escola, onde decorreu o estágio pedagógico, demonstrou ser determinante para a planificação das várias práticas educativas, permitindo reconhecer mais-valias e constrangimentos associados ao mesmo.

Por fim, todos estes serviços e estabelecimentos, que o meio envolvente providencia à comunidade educativa, possibilitaram organizar atividades dinâmicas que contribuíram para uma aprendizagem mais significativa e constituíram oportunidades de desenvolvimento cognitivo, pessoal e social por parte dos alunos.

### **2.3.2.2. Caracterização da Escola**

A escola onde decorreu o Estágio Pedagógico II é uma instituição educativa pública que integra uma das Unidades Orgânicas sediadas no concelho de Ponta Delgada e assegurava, à data, o funcionamento de duas valências escolares, nomeadamente a EPE e o 1.º CEB. Em relação às quarenta e sete crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar, estas estavam distribuídas, de forma heterogénea, por três salas de atividades.

Relativamente ao 1.º CEB, a instituição escolar tinha onze turmas, sendo que três diziam respeito aos anos de escolaridade mais elevados, e somente duas ao 1.º ano. Os

cento e sessenta e seis alunos que compunham as várias turmas de 1.º CEB possuíam entre os cinco e os onze anos de idade. Este estabelecimento de ensino contava, ainda, com uma turma de UNECA socioeducativa e uma ocupacional.

Considerando todos os grupos e turmas anteriormente referidos, e tendo em conta os dados que nos foram fornecidos pela Professora Cooperante, esta escola tinha integrado, no ano letivo anterior, duzentos e treze alunos, três educadores de infância, onze professores titulares, três de Educação Física, dois de Inglês, um do projeto A-Z, um do projeto Prof DA, quatro de ensino especial, dois de apoio educativo ao 1.º CEB, um de apoio educativo à Educação Pré-Escolar, um terapeuta ocupacional, um terapeuta da fala, uma psicóloga e oito assistentes operacionais.

No que diz respeito às instalações da instituição, estas localizavam-se num único edifício, com boas condições de acesso e segurança para toda a comunidade educativa. O *hall* de entrada da escola dispunha de um espaço amplo, onde acontecia a receção e entrega dos alunos. Neste recinto, os discentes, após a sua chegada, aguardavam que lhes fossem dadas indicações para se dirigirem às salas de aulas.

Cada grupo e turma possuía a sua sala de trabalho, sendo que estas encontravam-se dispersas pelos dois pisos existentes na instituição. No caso específico da turma onde foi implementada a prática educativa, o seu espaço de trabalho situava-se no 1.º piso e o acesso localizado próximo da zona de entrada da instituição.

Em redor da sala de aula, também se localizavam outras duas, uma de 1.º ano e outra de 4.º ano de escolaridade, um gabinete de apoio educativo, onde os alunos usufruíam do auxílio de uma professora destacada para o efeito, e duas instalações sanitárias. Neste andar, ainda existia uma sala de recursos pedagógico-didáticos que, tal como o nome indica, tinha diversos materiais, como por exemplo jogos e projetores, cujos docentes podiam incluir nas suas práticas educativas.

No 1.º piso da instituição, mas num bloco diferente, encontrava-se a biblioteca. Tendo em conta a dimensão reduzida deste espaço, não era possível realizar atividades com a turma na sua totalidade. Após uma observação ao local, foi possível verificarmos que existia alguma variedade de livros, que estavam disponíveis para todos os alunos, e que se encontravam agrupados por anos de escolaridade.

Relativamente ao piso inferior, nele, sediava-se o espaço polivalente, onde decorriam as aulas de educação física e os momentos de recreio em dias de mau tempo. Tratava-se de um espaço amplo o que facilitava a sua gestão por parte dos docentes que o utilizavam em simultâneo. Para além disso, de forma a garantir a segurança de todos os

alunos, o chão deste local era distinto dos restantes espaços da instituição e os pilares dispersos por esta zona estavam revestidos por placas de espuma.

Nos arredores do espaço polivalente podíamos encontrar a sala de professores, uma arrecadação, com uma grande diversidade de materiais para utilizar em educação física, duas instalações sanitárias e a sala de coordenação. Este espaço contava ainda com a sala *net*, equipada com vários computadores, que era utilizada pelas turmas para atividades desenvolvidas na plataforma *ubbu*.

No rés-do-chão, e próximo do espaço polivalente, situava-se o refeitório, que possuía uma capacidade para, aproximadamente, duzentos alunos. Atendendo à situação pandémica que se fazia sentir no momento, o refeitório não era frequentado por todos os alunos em simultâneo. O facto de os horários serem desfasados e alguns alunos almoçarem nas suas residências era um aspeto que garantia a rentabilização do espaço. O refeitório englobava uma pequena cozinha, com alguns eletrodomésticos, mais especificamente um frigorífico, um congelador e um forno.

Em relação à área exterior, esta dispunha de uma diversidade de espaços verdes que permitia aos alunos desenvolverem brincadeiras relacionadas com a exploração da natureza. Para além disso, possuía diversos equipamentos que os alunos podiam incluir nas suas brincadeiras, como por exemplo escorregas e baloiços. O campo de jogos correspondia a um outro espaço, que podia ser utilizado durante os momentos de lazer.

Todavia, este local era frequentado somente pelos dois anos de escolaridade mais elevados, tendo em conta um horário que era pré-estabelecido para cada, isto é, às segundas, quartas e sextas-feiras o espaço era atribuído ao 4.º ano e às terças e quintas-feiras ao 3.º. Nesta ordem de ideias, é importante realçar que a instituição escolar tinha definidos locais específicos para os momentos de recreio de cada valência.

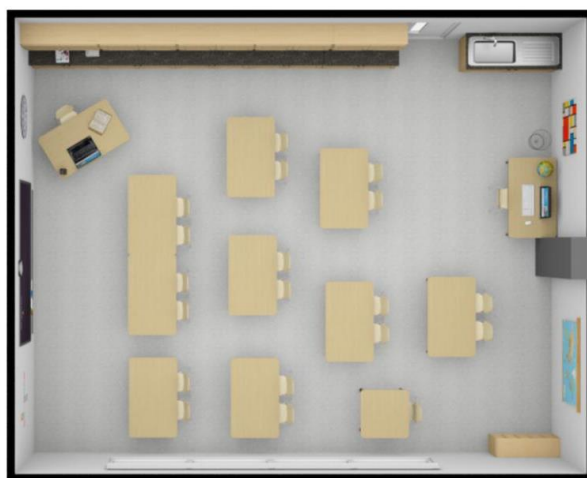
No que concerne aos projetos a desenvolver pelo estabelecimento de ensino, realça-se o acompanhamento que era feito durante os períodos de refeição, de forma a assegurar que os discentes efetuassem uma boa alimentação. Para além disso, no decorrer do ano eram promovidos, pelos vários docentes, diversos concursos associados às várias áreas curriculares disciplinares, em que os alunos através de estratégias lúdicas trabalhavam diferentes conteúdos, como por exemplo as tabuadas, a ortografia e a escrita.

### **2.3.2.3. Caracterização da Sala de Aula**

A sala da turma, onde se implementou o Estágio Pedagógico II, tal como já foi mencionado anteriormente, localizava-se no 1.º piso de um dos blocos da instituição. Na

parte exterior deste espaço, estavam dispostos diversos cabides, onde os alunos colocavam as suas peças de vestuário e as lancheiras. Junto à porta, numa das paredes, existia um espaço destinado à exposição de trabalhos ou materiais realizados pela turma. Neste sentido, a exibição das produções dos alunos na zona exterior à sala era um aspeto que se destacava, visto que possibilitava que outros elementos da comunidade escolar observassem os trabalhos realizados.

Quanto à zona interior da sala (cf. Figura 2), esta era ampla, organizada e possuía três janelões que garantiam luminosidade ao local e permitiam a circulação de ar.



**Figura 2** - Planta da Sala de Aula do Estágio Pedagógico II

A turma do 4.º ano, no seu espaço de trabalho, contava com um lavatório que era utilizado para a higienização das mãos, mas também para a limpeza de materiais que eram utilizados, durante as práticas educativas. Por baixo dessa infraestrutura, encontrava-se um armário, que se destinava à arrumação de materiais de artes visuais, tais como tintas, recipientes e pincéis.

No lado adjacente ao lavatório, podíamos encontrar um balcão com dimensões consideráveis, que tinha como finalidade servir de suporte a trabalhos em desenvolvimento, na área das Expressões. Para além disso, este espaço também era utilizado pela docente para posicionar alguns materiais e recursos. Na parte superior e inferior deste balcão, existiam um conjunto de armários que serviam de arrumos aos utensílios da sala e aos *dossiers* dos alunos.

Ao longo de toda a área, encontravam-se dispostas diversas mesas, com dimensões para serem utilizadas por dois alunos. Nos casos em que dois alunos frequentavam o mesmo espaço, estes eram separados por uma placa de acrílico, de modo

a garantir as condições de segurança. Por outro lado, todas as mesas eram de fácil mobilidade, facilitando a preparação de atividades que exigiam grandes movimentos.

No centro de uma das paredes da sala, localizava-se um quadro de giz, cujas laterais destinavam-se à exposição de cartazes ou trabalhos, referentes às áreas curriculares disciplinares do Português e da Matemática, garantindo um aproveitamento dos espaços da sala.

Já na parte posterior da sala, encontravam-se expostos alguns trabalhos de Expressões Artísticas e de Estudo do Meio, bem como o mapa de aniversário dos elementos da turma e algumas regras a considerar em sala de aula. Para além do mais, no fundo da sala existia um pequeno armário com várias divisórias, que se designava à organização dos cadernos dos alunos, e uma mesa com um computador, uma coluna e um globo.

No que diz respeito à secretária da docente, esta situava-se próxima do quadro de giz e num local estratégico, pois garantia a visibilidade de todos os alunos.

Relativamente à organização do tempo, no caso específico dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, as atividades letivas decorriam das 8h15 às 15h. Contudo, importa salientar que, dependendo dos dias, as turmas podiam terminar as suas aulas mais cedo.

Após a conclusão das atividades letivas, os alunos dirigiam-se para os Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL), que podiam ter lugar no estabelecimento de ensino ou numa instituição externa. No caso dos alunos que não frequentavam os centros, com o término das aulas, aguardavam, no *hall* de entrada até que um responsável os viesse buscar.

Atendendo ao que é referido no *Projeto Curricular de Escola* (2019a, p. 9), no ano letivo em que decorreu o estágio pedagógico, as turmas de 4.º ano, que integravam os núcleos da respetiva Unidade Orgânica, regiam-se pela matriz curricular prevista no *DLR n.º 21/2010*.

No que diz respeito à rotina diária da turma, esta estava organizada em diversos períodos de tempo destinados às várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Cidadania e Desenvolvimento, a Educação Física e as Expressões, onde se integram as Artes Visuais, a Música e a Expressão Dramática/Teatro.

Para além disso, os alunos possuíam tempos letivos destinados à leção do Inglês e da Educação Moral e Religiosa Católica, no entanto importa destacar que estas áreas curriculares disciplinares não eram orientadas pela professora titular da turma, mas

sim por um docente especializado. No caso específico da Educação Física, dos três momentos que integravam a rotina semanal da turma, um era da responsabilidade da docente titular.

Apesar de existir um horário pré-estabelecido para a lecionação das várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, importa realçar que isto não invalidou que surgissem alterações, consoante as necessidades que se manifestassem no decorrer das semanas. De modo mais sistematizado, encontra-se em anexo o horário semanal da turma dedicado a este segundo momento de EP II (Anexo II).

#### **2.3.2.4. Caracterização do Grupo de Alunos**

A turma do 4.º ano era frequentada por um grupo heterogéneo de quinze alunos, dez do sexo masculino e cinco do feminino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Dos quinze alunos que compunham a turma, três estavam sinalizados com NEE, mais especificamente um com autismo moderado a grave, outro com dificuldades a nível comunicacional (dislexia) e outro a nível emocional/de personalidade.

Segundo o que é referido no *Projeto Curricular de Escola* (2019, p. 14), “Cabe à escola, organizar e implementar respostas diferenciadas e específicas, que respondam às necessidades educativas especiais das crianças e jovens existentes”. Neste enquadramento, no caso dos alunos que possuíam necessidades comunicacionais e emocionais/de personalidade, eram-lhes asseguradas adaptações curriculares e acompanhamento individual nas áreas curriculares disciplinares de Português e Matemática.

Em relação ao discente com autismo moderado a grave, este integrava a turma, de referência do 4.º ano, em determinadas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, mais concretamente nas Expressões Artísticas, na Educação Física, na aula de tecnologia (*ubbu*), e sempre que estivesse garantido o ambiente propício para a sua integração, respeitando as necessidades do próprio e dos seus pares.

Durante os restantes momentos letivos, este aluno frequentava a UNECA Ocupacional, um dos programas que compunha o Regime Educativo Especial. O aluno contava com a presença diária de um bolseiro que o acompanhava em todas as suas atividades letivas.

A turma de 4.º ano era frequentada por alunos com diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem e, como tal, atendendo às dificuldades, existiam cinco alunos que usufruíam de apoio educativo nas áreas curriculares disciplinares de Português e

Matemática. Consoante o que é referido no *Projeto Curricular de Escola* este apoio “(...) destina-se aos alunos que revelam maiores dificuldades ou carências de aprendizagem em qualquer área curricular ou quando sejam diagnosticadas outras situações suscetíveis da concessão de apoio” (p. 17). Neste sentido, destaca-se que este apoio era orientado por um docente destacado para o efeito e poderia ocorrer na sala da turma ou num gabinete.

Ao longo do estágio, verificamos que a turma era participativa e muito curiosa, em relação ao mundo que a rodeava. No que diz respeito à área de Português, através de atividades que foram desenvolvidas, notamos que alguns alunos demonstravam gosto pela leitura, principalmente por livros de aventura, como é o caso da coleção *Geronimo Stilton*. Por outro lado, com base na análise das produções dos alunos, constatamos que estes tinham alguma dificuldade ao nível da ortografia, pois, por vezes, trocavam, no registo dos vocábulos, as vogais -u e -o e -e e -i e as consoantes -c e -ss.

Em relação à área de Matemática, na generalidade, os alunos ainda apresentavam algumas dificuldades no cálculo mental, principalmente ao nível das tabuadas. Muitas vezes, recorriam aos dedos para procederem às adições e subtrações e utilizavam, constantemente, o cartaz das tabuadas exposto na sala. Considerando alguns dos conteúdos abordados e o desempenho dos alunos, verificamos que, em geral, a turma demonstrava dificuldades na realização das operações de divisão com o recurso ao algoritmo. Por outro lado, em alguns casos, os alunos apresentavam um baixo nível de compreensão sobre alguns conceitos matemáticos, como por exemplo as retas no plano, as pavimentações com polígonos regulares e os vários tipos de ângulos.

Relativamente aos algoritmos da adição, da subtração e da multiplicação com dízimas finitas o grupo facilmente efetuava estes cálculos. No entanto, no caso da multiplicação, o facto de não possuírem bem assente as tabuadas fazia com que demorassem algum tempo na concretização destas operações.

No Estudo do Meio, os alunos interessavam-se pelos conteúdos relacionados com o meio físico, social e natural. Quando eram abordadas determinadas temáticas, gostavam de partilhar os conhecimentos que possuíam sobre as mesmas. No Estudo do Meio, uma estratégia bastante apreciada pelo grupo eram as experiências que se realizavam.

Na área curricular disciplinar das Expressões, mais especificamente na Música, alguns alunos não possuíam grande vontade no manuseamento da flauta, sendo que posicionavam os dedos incorretamente e não identificavam as notas.

Nas Artes Visuais, esta turma interessava-se por todo o tipo de atividades. Neste sentido, alguns alunos ocupavam os seus tempos disponíveis a desenhar livremente.

Atendendo às informações transmitidas pela Professora Cooperante, a turma trabalhou obras de arte de *Leonardo da Vinci*, *Joan Miró* e *Picasso*. Baseando-nos em atividades implementadas, evidenciamos que alguns alunos ainda possuíam dificuldade em recortar em linhas curvas, mais concretamente círculos.

Na área curricular disciplinar de Educação Física, os alunos manifestavam gosto por jogos coletivos, como por exemplo o queimado. Atendendo à coordenação motora, existiam muitos alunos com destreza na recepção e passe de bola. Após a implementação de determinadas atividades, alguns alunos mostraram dificuldade no salto à corda, uma vez que não conseguiam dar mais do que cinco a seis saltos seguidos.

Quanto à Cidadania e Desenvolvimento, os alunos desta turma eram autónomos quanto ao trabalho a realizar, sendo que à medida que iam terminando as atividades previstas, iam avançando na concretização dos exercícios que se seguiam.

No que diz respeito às rotinas de sala de aula, apesar de nem todos os elementos da turma as cumprirem, quando eram eleitos chefes da semana, notamos que havia uma entreajuda por parte dos colegas, uma vez que se auxiliavam na realização das tarefas ou optavam por relembrar o chefe das suas responsabilidades. Por outro lado, embora existissem constantes comportamentos de entreajuda e cooperação por parte dos elementos da mesma, verificamos que os alunos possuíam dificuldades em trabalhar em pares ou em grupos. Neste sentido, aquando deste tipo de trabalho os alunos não eram capazes de integrar as várias ideias.

Em relação ao comportamento da turma, na generalidade, este era adequado, à exceção de algumas situações pontuais, em que os discentes interrompiam constantemente quem estava a falar e realizavam sons e gestos de desaprovação quando chamados à atenção. Por outro lado, existiam vários alunos que chegavam sistematicamente mais tarde, o que por vezes destabilizava o decorrer das aulas.

## CAPÍTULO III

### DINÂMICAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

---

O terceiro capítulo deste trabalho destina-se à apresentação das múltiplas dinâmicas formativas que foram implementadas nos Estágios Pedagógicos I e II. Neste ponto, divulgaremos algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas na EPE, bem como no 1.º CEB, procedendo à descrição, análise e reflexão sobre as experiências e aprendizagens subjacentes à temática deste Relatório de Estágio, mais concretamente às abordagens interdisciplinares como contributo do processo de transição entre ciclos educativos.

Nesta sequência, é de salientar que todas as atividades que foram dinamizadas em contexto de estágio foram previamente discutidas e planeadas em conjunto com a Educadora Cooperante, a Professora Cooperante e as Orientadoras da Universidade, tendo sempre como referência os documentos norteadores da ação educativa em Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), as *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

Para além disso, a organização das sequências didáticas atendeu a outros aspetos importantes de serem considerados no desenvolvimento das atividades junto do grupo/turma, sendo elas: as observações de momentos específicos do dia a dia das crianças, principalmente os diálogos, ações e interações que eram promovidos, as suas características, necessidades e interesses e o trabalho desenvolvido pelo par pedagógico.

No decorrer dos Estágios Pedagógicos I e II, foram diversas as situações que promoveram de forma intencional e pedagógica as aprendizagens das crianças, cujo benefício se traduziu nas vivências e interações que foram constatadas ao longo das várias abordagens pedagógicas. No entanto, devido a questões que se relacionam com a extensão do Relatório de Estágio, as atividades que serão apresentadas focar-se-ão, essencialmente, na temática delimitada para este Relatório.

Levando tudo em consideração, salientamos que, ao longo destes estágios, foram promovidas várias atividades que fomentaram a interdisciplinaridade, mas ao mesmo tempo contribuíram para uma transição coerente e com qualidade, aproximando os dois níveis de ensino.

### **3.1. As Práticas Pedagógicas em contexto da Educação Pré-Escolar**

No contexto específico da Educação Pré-Escolar, as práticas que foram dinamizadas, junto do grupo, foram ao encontro do modelo curricular privilegiado pela Educadora Cooperante na sua ação educativa, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna. Segundo González (2002, p. 38), este modelo curricular corresponde a uma pedagogia em que os conteúdos programáticos se devem estruturar “em planos e projectos negociados cooperativamente (...) entre professores e alunos, a partir dos saberes extra-escolares radicados na vida dos educandos e das suas comunidades. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens”.

Deste modo, realça-se que, ao longo de todo o estágio, tentou-se sempre ir ao encontro dos conhecimentos prévios das crianças e dos seus interesses, sendo que as atividades dinamizadas eram discutidas e analisadas em grande grupo, nos momentos do acolhimento e das comunicações. Todavia, apesar de delinear e planificarmos sequências didáticas estruturadas minuciosamente, estas, por vezes, sofriam alterações, tendo em conta as intervenções e ideias propostas pelas crianças. De facto, em conformidade com o que é referido nas OCEPE, “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadores de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

Finalmente, tendo em conta os princípios pedagógicos defendidos por este modelo curricular, para o estabelecimento das atividades a desenvolver e a partilha das mesmas com os colegas, recorremos, diariamente, a dispositivos como o “Diário de Grupo”, os “Planos Diários”, o “Mostrar, Contar e Escrever” e o “Registo das Comunicações”.

#### **3.1.1. Intervenções Pedagógicas que convocaram abordagens interdisciplinares como contributo para uma transição educativa de qualidade**

No quadro 2, abaixo apresentado, encontram-se sistematizadas as atividades realizadas no contexto do Estágio Pedagógico I que convocaram simultaneamente uma abordagem interdisciplinar de trabalho e um trabalho focado na transição educativa, que, como se verifica, foram um total de 4.

**Quadro 2** - Atividades desenvolvidas em contexto do EP I referentes à temática do Relatório de Estágio

<b>Áreas, domínios e subdomínios trabalhados</b>	<b>Atividades de aprendizagem subjacentes à temática do presente Relatório de Estágio</b>
- Área da Formação Pessoal e Social - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Subdomínio das Artes Visuais	Visita à “Expo”
- Domínio da Matemática - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Domínio da Educação Física	Jogos diversos nos momentos de recreio
- Área de Formação Pessoal e Social - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Subdomínio das Artes Visuais	Atividade as “Mãos e a boca não são para bater e chamar nomes”
- Área da Formação Pessoal e Social - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Domínio da Matemática - Domínio da Educação Física	Confeção de Broas de Mel

A primeira atividade consistiu numa exposição organizada pelo Núcleo da Educação Pré-Escolar, com o intuito de partilhar com a comunidade de aprendizagem os trabalhos dinamizados pelas crianças deste grupo. A “Expo”, como se intitulava, foi dinamizada, ao longo de dois dias, nos diversos espaços da instituição escolar e os materiais expostos correspondiam a trabalhos desenvolvidos, individualmente e em grande grupo, que integravam múltiplas áreas de conteúdo.

Numa primeira instância, a exposição destinou-se, na sua essência, aos familiares (cf. Figura 3 – a) e, posteriormente, aos restantes Núcleos de Aprendizagem. Foram eleitos dois alunos que ficaram responsáveis por se dirigirem aos grupos de Iniciação e de Autonomia, com o intuito de convidar e explicar aos colegas a mostra que estava a ocorrer na instituição (cf. Figura 3 – b).

No dia da visita, destinada aos restantes Núcleos de Aprendizagem (cf. Figura 3 – c) dois a três meninos, encarregaram-se de guiar e explicar, autonomamente, os trabalhos que foram concretizados, nas suas rotinas diárias. Como as crianças já tinham a experiência do que era uma exposição e reconheciam as diversas atividades associadas aos materiais expostos facilmente conduziram os colegas dos outros núcleos.



**Figura 3** - Atividade da Visita à "Expo" – a) Visita dos familiares; b) Convite e explicação aos Núcleos de Aprendizagem; c) Visita dos restantes Núcleos de Aprendizagem

Embora esta exposição fosse composta por produções associadas às várias áreas do conhecimento, destacamos que a própria dinâmica da exibição convocou competências inseridas em diferentes áreas e domínios de conteúdo. Nesta sequência, as crianças tiveram oportunidade de trabalhar o sentido da autonomia, através das orientações e explicações que forneceram aos visitantes da exposição, de valorizar o seu trabalho, demonstrando e explicitando as potencialidades e as etapas inerentes ao mesmo. Com as informações que partilharam com os visitantes, as crianças consciencializaram-se das diferentes aprendizagens subjacentes às várias produções que realizaram e que foram expostas na Expo (Área da Formação Pessoal e Social), como por exemplo as melodias e letras das canções que foram dispostas no vídeo criado e a receita do doce de abóbora que confeccionaram e os instrumentos que utilizaram para a sua confeção.

Por outro lado, as crianças desenvolveram aspetos relacionados com a linguagem oral, através do diálogo estabelecido com os visitantes (Domínio da Linguagem Oral) e apreciaram diferentes manifestações de artes visuais, mais especificamente os trabalhos desenvolvidos por todos os elementos do Núcleo da Educação Pré-Escolar. Ao longo da exposição, as crianças expressaram a sua opinião sobre os seus trabalhos e os dos colegas – “Este trabalho é do... eu vi-o a fazer este trabalho, ficou muito bonito” e procederam a uma leitura tanto das suas produções, como das dos amigos – “Mãe, olha? Este sou eu e esta és tu” (Subdomínio das Artes Visuais).

Com base nas observações efetuadas, verificamos que esta atividade teve um papel determinante no processo de aprendizagem das crianças. Para além de se fomentar uma abordagem interdisciplinar, através da interação entre diferentes áreas de conteúdo, também se estimulou uma aproximação entre diferentes níveis de ensino, providenciando momentos de interação/socialização. As crianças da Educação Pré-Escolar, através desta

atividade, compartilharam, com os restantes Núcleos de Aprendizagem, conhecimentos, técnicas e materiais do qual se apropriaram para a realização das suas produções.

Conseguimos notar um grande interesse, entusiasmo e orgulho em partilhar todas estas informações e trabalhos com outros elementos da comunidade educativa. Além do mais, o grupo da Educação Pré-Escolar apresentou um grande à vontade na transmissão das ideias e os alunos dos outros níveis de ensino demonstraram-se interessados, colocando algumas questões.

Finalmente, olhando para todo o processo subjacente a esta atividade, constatamos que o contacto entre elementos de diferentes ciclos de ensino, providenciou, aos vários participantes, um conjunto de potencialidades pedagógicas que visaram contribuir não só para aprendizagens ocorridas no momento, mas também para o desenvolvimento de competências e atitudes essenciais futuramente, como por exemplo para o processo de transição educativa. Assim sendo, cabe aos profissionais de educação planearem atividades que possibilitem a interação e o contacto entre diferentes elementos da comunidade educativa.

A segunda atividade – jogos no momento do recreio - não se concretizou somente num dia, mas sim ao longo de vários. Considerando que a instituição em causa possibilitava a presença de diferentes níveis educativos em simultâneo, na hora de recreio, achamos por bem utilizar esta potencialidade para promover a cooperação e o convívio. Estes momentos decorreram em diferentes espaços destinados aos períodos de recreio e envolveram um conjunto de jogos, construídos com materiais reciclados, que as crianças puderam utilizar nos seus momentos de brincadeira. Neste sentido, criámos dois bonecos para realizar um jogo de tiro ao alvo, um *bowling* e um labirinto.

Em relação ao jogo de tiro ao alvo (cf. Figura 4 – a), os participantes, através de bolas, concretizadas com papel de alumínio, tinham de acertar no alvo, neste caso no interior da boca da personagem. Em cada jogada que os participantes acertassem no alvo, estes recebiam um ponto. Já no que toca ao *bowling* (cf. Figura 4 – b), este jogo era constituído por um conjunto de pinos numerados de 1 a 6 e cada criança tinha a oportunidade de lançar uma bola duas vezes seguidas, sendo que o principal objetivo era derrubar o maior número de pinos possível. Após as duas jogadas, as crianças procediam à contagem dos seus pontos, isto é, adicionavam os números representados nos objetos caídos.

Finalmente, no que diz respeito ao terceiro jogo, tal como o nome indica, este consistia num labirinto (cf. Figura 4 – c), elaborado com uma tampa de uma caixa de

cartão e rolos de papel com diferentes cores. Para o manuseamento do mesmo, as crianças tinham de colocar um berlinde no seu interior e manipular a tampa, mediante diversos movimentos, de modo que a pequena bola atravessasse pelo interior dos rolos. Numa primeira fase, os jogadores manipularam o material de forma livre, isto é, sem qualquer orientação do percurso que deveriam realizar.

Numa abordagem posterior, foram estabelecidos alguns critérios que as crianças deveriam considerar para efetuar o trajeto. Primeiramente, foram colocados rolos de papel numerados, sendo que os jogadores, para concretizarem o percurso, tinham de seguir a ordem numérica dos diversos materiais. Numa última instância, foram dispostos rolos de papel com letras e as crianças, com o recurso a cartões com vocábulos, estabeleciam o itinerário a efetuar, de modo a formarem as palavras registadas.

À medida que íamos distribuindo os jogos, as crianças, independentemente da faixa etária, aproximavam-se e demonstravam o seu interesse em participar. Notamos que, o convívio entre crianças de diferentes níveis educativos já era tão habitual que não existiu a preocupação ou o retraimento em conviverem e jogarem com elementos que não incorporassem o seu grupo/turma de referência. Destacamos a entreaajuda, a cooperação e o espírito de equipa que se verificou, de facto as crianças mais velhas auxiliavam as mais novas, quando consideravam pertinente. Um exemplo concreto desta situação ocorreu no labirinto, quando os meninos mais pequenos tinham de seguir um trajeto de modo a formar uma palavra, os alunos mais velhos transmitiam, calmamente, a ordem das cores pelo qual o berlinde tinha de passar (cf. Figura 4 – d).



**Figura 4** - Jogos no momento de recreio – a) Jogo de tiro ao alvo; b) *Bowling*; c) Labirinto; d) Entreaajuda entre crianças

De modo a promover atividades dinâmicas, que contribuíssem para aprendizagens diversificadas e significativas, optamos por recorrer a uma abordagem interdisciplinar, através da convocação de diferentes áreas de conteúdo, no mesmo jogo. Em relação ao tiro ao alvo, para além de fomentarmos o desenvolvimento de habilidades de precisão,

também tivemos o cuidado de incluir a Matemática, mais concretamente as operações, na contagem e adição dos pontos totais de cada jogador. Atendendo à prestação das crianças, notamos que estas possuíam alguma dificuldade na concretização desta tarefa, uma vez que acertavam pouco no alvo. No entanto, apesar desta situação, as crianças foram persistentes, não desistindo do jogo.

No *bowling*, as crianças trabalharam com movimentos de perícia e manipulação e, novamente com a matemática, na adição dos valores presentes nos pinos derrubados. Com base nas observações efetuadas, constatamos que as crianças facilmente reconheciam os números representados nos pinos. Em relação à contagem, as crianças rapidamente chegavam à soma das várias parcelas, sendo que utilizavam os dedos para auxiliar nos cálculos.

Por fim, o labirinto possibilitou um contacto com a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na formação de palavras simples, e com o domínio da Matemática, na realização de um percurso seguindo a ordem crescente dos números.

Com a aplicação destes jogos, contribuímos para uma formação rica e complexa, pois além de trabalharmos competências de diferentes áreas de conteúdo como um todo, conseguimos promover uma estratégia facilitadora do processo de transição, neste caso o contacto, aproximação e interação entre crianças de níveis educativos distintos.

A terceira atividade – Mãos e a boca não são para bater e chamar nomes, resultou da observação de determinadas situações que se sucederam nas semanas que antecederam o início da prática pedagógica, nomeadamente, conflitos gerados constantemente entre crianças. Na altura, este assunto também foi destacado pelas crianças nos Conselhos de Cooperação Educativa que ocorriam às sextas-feiras, onde se debatiam assuntos relacionados com a semana findada e a seguinte.

De forma a introduzir a temática, na “Hora do Conto” recorremos a uma história que retratava a tristeza que a personagem principal sentia após zangar-se com os seus amigos. O mesmo conto possibilitou a dinamização de um diálogo, em grande grupo, e reflexão sobre as situações que haviam ocorrido, como por exemplo o porquê de algumas crianças não deixarem outros colegas participarem nas suas brincadeiras e a razão de se chamarem nomes inapropriados a outros colegas. Num segundo momento, através de uma atividade simples com marcadores e quadrados de jornal (cf. Figura 5 – a), concluímos, em conjunto, que quando batemos nos nossos colegas ou lhes chamamos nomes, por mais que peçamos desculpa, não conseguimos voltar atrás e reverter as nossas ações.

Após o debate, cada criança retirou aleatoriamente uma cartolina com o formato de uma mão ou de uma boca e desenhou uma ação que podia fazer com aquelas partes do corpo, excluindo o bater e o chamar nomes.

Através do diálogo promovido, constatamos que as crianças estavam cientes das suas ações, sendo que os conflitos que foram gerados entre crianças da EPE acabaram por ser resolvidos neste contexto. Por outro lado, nenhuma delas demonstrou dificuldade em identificar uma ação que pudesse ser realizada com as respetivas partes do corpo. Alguns exemplos de comportamentos elencados foram: jogar basquetebol, comer, dar carinhos, festinhas e beijinhos e falar. No caso das crianças mais pequenas, verificamos que estas não demonstraram qualquer problema em proferir uma atitude, no entanto repetiam ações nomeadas por outros colegas.

Tendo em conta que este era um problema de toda a comunidade educativa, isto é, os conflitos também se sucediam nos outros Núcleos de Aprendizagem, decidimos que seria importante partilhar o trabalho desenvolvido com os grupos de Iniciação e de Autonomia. Assim sendo, para que todos ficassem a conhecer as produções dos colegas, no final deste momento de rotina, reunimos todos os trabalhos e cada criança apresentou o seu, referindo o que havia ilustrado (cf. Figura 5 – b). Este momento foi determinante para os colegas que, no dia seguinte, compartilharam estas ideias com os restantes Núcleos de Aprendizagem (cf. Figura 5 – c).



**Figura 5** - Atividade Mãos e a boca não são para bater e chamar nomes – a) Tarefa com jornais e marcadores; b) Apresentação dos desenhos efetuados; c) Partilha dos trabalhos aos restantes Núcleos de Aprendizagem

As crianças demonstraram grande interesse em apresentar os seus trabalhos aos colegas mais crescidos, sendo que todos pediram para efetuarem esta tarefa. Na impossibilidade de se dirigirem todos às salas, foram escolhidas duas a três crianças. Antes da comunicação, lembrámos alguns aspetos importantes de serem referidos, de forma que elas conseguissem apresentar autonomamente as informações que pretendiam

transmitir. Porém, durante a apresentação, por vezes, tivemos de intervir colocando algumas questões para ajudar a clarificarem melhor determinadas noções. Com o término da apresentação, os colegas mais crescidos demonstraram agrado pelo trabalho divulgado, destacando o desempenho e as produções concretizadas.

Esta partilha demonstrou ser uma mais-valia para as crianças deste núcleo, para além do contacto que mantiveram com alunos de outros níveis de ensino, as crianças sentiram que o seu trabalho era valorizado e importante para os restantes membros desta comunidade. Ademais, este momento contribuiu para facilitar uma transição de qualidade, visto que as crianças tiveram a oportunidade de estar no espaço onde irão permanecer quando transitarem. De facto, Lopes da Silva et al. (2016, p. 102) referem que “um melhor conhecimento e familiaridade com a escola do 1.º Ciclo implicam uma ação mais continuada e um trabalho conjunto entre educadores/as e professores/as e entre as crianças dos dois níveis de educação: apresentação de projetos, troca de trabalhos”.

No final, os trabalhos realizados foram compilados e colocados num cartaz, com a intenção de serem colocados no *hall* de entrada da instituição, de modo a ficarem visíveis para toda a comunidade educativa. Com o passar do tempo, verificamos que quando aconteciam situações de violência verbal ou física, as crianças retomavam as noções que desenvolveram no trabalho dinamizado.

É de salientar que, tal como as atividades anteriores, foram exploradas competências associadas a diversas áreas de conteúdo, como por exemplo o desenvolvimento de atitudes de sensibilidade, tolerância e respeito pelo outro, após a promoção de uma reflexão acerca dos comportamentos inadequados dos vários elementos do grupo (Área de Formação Pessoal e Social) e das capacidades expressivas e criativas mediante produções plásticas, mais concretamente através dos desenhos efetuados sobre as ações que poderiam ser realizadas com as mãos e boca (Subdomínio das Artes Visuais).

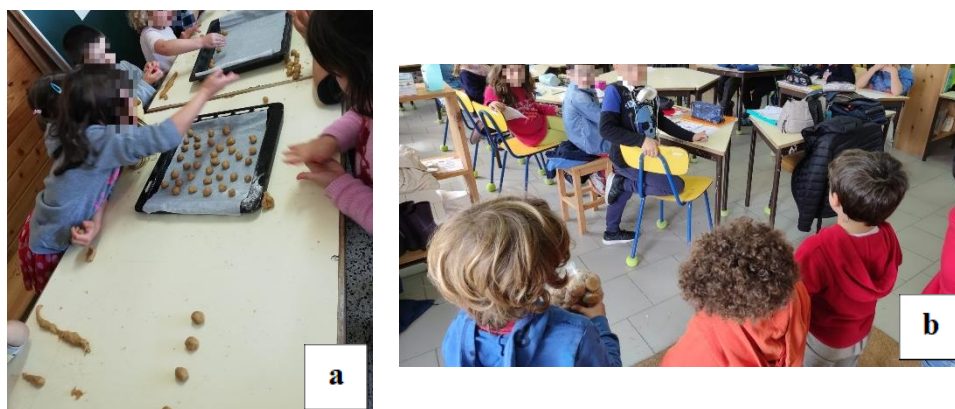
Por outro lado, a intervenção das crianças nos diálogos promovidos acerca da temática e a apresentação e explicação dos vários desenhos, permitiu trabalhar o desenvolvimento da linguagem oral em contexto (Componente da Comunicação Oral).

A quarta atividade foi marcada pela confeção de broas de mel por parte das crianças da EPE. Esta atividade surgiu do facto das crianças terem demonstrado interesse na preparação desta sobremesa, após ter-lhes sido proporcionada a oportunidade de a degustarem. Por outro lado, considerando que o grupo possuía dificuldade na identificação de atividades que convocassem a Matemática, esta tarefa teve como

principal objetivo trabalhar competências associadas a este domínio, de forma a colmatar a situação evidenciada.

Tendo em conta que se tratava de crianças da Educação Pré-Escolar, a receita foi adaptada para um pictograma, de forma a facilitar a leitura e compreensão por parte do grupo. Verificamos que ao utilizarmos esta estratégia, os meninos facilmente reconheceram os ingredientes e as respetivas quantidades.

Com esta tarefa, as crianças da Educação Pré-Escolar conseguiram trabalhar temáticas de diferentes áreas do conhecimento, em simultâneo. Assim sendo, despertamos o sentido da responsabilidade, na medida em que cada criança ficou encarregue de contribuir com um ingrediente, trabalhamos as unidades de medida de massa, recorrendo a uma balança de cozinha analógica e a outros instrumentos não convencionais, desenvolvemos a motricidade fina, visto que as crianças utilizavam as palmas da mão para formarem um rolo e, seguidamente, as bolas (cf. Figura 6 – a) e providenciamos o contacto com novos vocábulos. As crianças não demonstraram grande dificuldade na identificação das unidades de massa, visto que, em fases anteriores, já tinham explorado esta temática e os materiais a ela relacionados. Verificou-se algum entusiasmo por parte do grupo, sendo que todos os elementos, sem exceção, solicitavam para participar na pesagem, colocação e mistura dos ingredientes. Após a confeção das broas de mel, o grupo decidiu que deveria partilhá-las com os colegas mais crescidos (cf. Figura 6 – b). Assim, foram escolhidos quatro alunos, que no ano seguinte transitariam para o 1.º ciclo, para entregarem e explicarem os vários processos inerentes à atividade realizada.



**Figura 6** - Confeção de broas de mel – a) Confeção das broas de mel; b) Partilha com os restantes Núcleos de Aprendizagem

Na generalidade, foi possível perceber que sempre que as crianças da Educação Pré-Escolar se dirigiam à sala dos colegas mais crescidos, estes demonstravam um certo entusiasmo e orgulho por divulgarem os seus trabalhos. Nesta atividade em particular, notamos o sentido de partilha das crianças mais novas, visto que a ideia de dividirem pelos restantes núcleos partiu delas. Embora esta atividade tenha consistido, novamente, numa comunicação, este momento foi enriquecedor para ambos os ciclos de ensino. Com base nestes momentos de divulgação de produções, as crianças da EPE estabeleceram contacto com colegas com quem iriam trabalhar, quando transitassem para o nível seguinte.

### **3.1.2. Outras Intervenções Pedagógicas que convocaram abordagens interdisciplinares**

No quadro 3, seleccionámos e apresentamos mais algumas atividades desenvolvidas, no contexto do Estágio Pedagógico I, que remetem para uma abordagem interdisciplinar.

Com base no que é descrito no quadro 3, notamos que foram dinamizadas, pelo menos, quatro atividades neste sentido.

**Quadro 3** - Atividades desenvolvidas em contexto do EPI que convocaram uma abordagem interdisciplinar

<b>Áreas, domínios e subdomínios trabalhados</b>	<b>Atividades de aprendizagem que invocaram uma abordagem interdisciplinar</b>
- Área do Conhecimento do Mundo - Domínio da Matemática - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Visita de estudo à quinta pedagógica
- Subdomínio da Música em paralelo com outras áreas, domínios e subdomínios	Canções introduzidas no decorrer de todo o estágio
- Área de Formação Pessoal e Social - Domínio da Matemática - Domínio da Educação Física - Subdomínio das Artes Visuais	Atividade “Quantos dentes temos na nossa boca?”
- Domínio da Educação Física - Domínio da Matemática - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Jogo da macaca das figuras planas

No que diz respeito à primeira atividade – visita de estudo à quinta pedagógica, esta surgiu do interesse que uma criança demonstrou em se deslocar à quinta, no CCE. Para além disso, durante a sua intervenção o menino mencionou que durante a visita poderíamos recolher castanhas e explorá-las.

Antes de nos dirigirmos até este espaço, no momento do acolhimento, dialogamos sobre os materiais e regras que deveríamos considerar para esta visita. Nesta sequência, uma criança referiu que iria levar castanhas no bolso, para partilhar com os seus pais. A partir desta intervenção, chegamos à conclusão que as castanhas possuíam uma parte exterior que picava e, como tal, não seria boa ideia transportá-las desse modo. As crianças foram propondo várias hipóteses, acabando por definir que a utilização de um saco seria a forma mais oportuna de levar os frutos.

À medida que nos íamos deslocando pelo local, o grupo decidiu recolher não só castanhas, mas também outros materiais, como por exemplo galhos, folhas e pinhas. Quando se depararam com as castanhas, os meninos facilmente identificaram o fruto e destacaram que as árvores que o abrigavam designavam-se de castanheiros. Durante a apanha destes frutos, muitos encontravam-se no interior do ouriço (cf. Figura 7 – a). Contudo, as crianças não manifestaram qualquer receio em manusear o fruto, tendo um dos elementos do grupo realçado que sabia como retirá-las. Com o pé em cima dos ouriços, rolou-os e as castanhas começaram a saltar.

No local existiam muitas castanhas no chão e algumas crianças evidenciaram a sua curiosidade através de questões, nomeadamente “Porque é que as castanhas tinham caído?”. O grupo demonstrou-se muito entusiasmado e feliz com esta tarefa, visto que tinha partido do interesse do mesmo.



**Figura 7-** Visita de estudo à quinta pedagógica - a) Apanha das castanhas; b) Agrupamento dos materiais

Com o regresso à sala, verificamos que existiam materiais distintos e o grupo, em conjunto, dividiu-os sem qualquer dificuldade, tendo em conta as suas características (cf. Figura 7 – b). Para além disso, durante os agrupamentos as crianças é que decidiram os locais onde colocariam os diversos objetos. A escolha desta tarefa foi importante, uma vez que a organização dos materiais recolhidos facilitaria a decisão do que fazer, futuramente, com os mesmos.

Considerando a atividade como um todo, esta possibilitou-nos trabalhar a Área do Conhecimento do Mundo, através da observação e exploração das características dos variados elementos da natureza, o Domínio da Matemática, mais concretamente a temática das Propriedades e Critérios, nos agrupamentos efetuados, considerando as características dos objetos e o Domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mediante a colocação de perguntas, a resposta a questões colocadas e a identificação oral das características dos vários materiais.

Nesta atividade, também se invocou a área da Formação Pessoal e Social, uma vez que as crianças, por diversas vezes, foram alertadas para a necessidade de preservar a quinta, como por exemplo não apanhando folhas que se encontrassem nas árvores, mas sim no chão. Verificamos que as crianças ficaram a reconhecer a importância de salvaguardar este espaço, pois muitas vezes observou-se a chamada de atenção entre elementos do grupo.

A segunda referência a intervenções que se implementaram no EPI e que convocaram uma abordagem interdisciplinar - canções introduzidas no decorrer de todo o estágio, não se trata de uma atividade em concreto, mas sim de um conjunto de recursos/estratégias que foram utilizados no decorrer de toda a prática educativa.

A utilização de canções consistia numa estratégia extremamente apreciada pelas crianças, sendo que a sua implementação possibilitava desenvolver um trabalho interdisciplinar junto do grupo. Na generalidade, todas as canções escolhidas para explorar com as crianças, retratavam uma temática que pretendíamos trabalhar noutras áreas de conteúdo.

No caso da atividade apresentada anteriormente, após a sua dinamização, as crianças tiveram a oportunidade de interligar a música com a temática das castanhas. Com o recurso à canção “1, 2, 3 castanhas eu te vou dar”, o grupo desenvolveu competências associadas ao subdomínio da Música, mais concretamente à exploração da melodia recorrendo a diferentes características sonoras. Outro exemplo concreto, correspondeu à utilização da melodia “Não faz mal ser diferente” (cf. Figura 8), de modo a trabalhar os

instrumentos de percussão (Subdomínio da Música), mas também as características individuais de cada pessoa (Área de Formação Pessoal e Social).



**Figura 8** - Manipulação dos instrumentos durante a exploração da música “Não faz mal ser diferente”

A utilização destas estratégias possuía um impacto positivo no processo de aprendizagem das crianças, porque além de partirem de um dos interesses do grupo, promovia um trabalho interdisciplinar entre distintas áreas de conteúdo. Por outro lado, acreditamos que a aprendizagem destas canções, por parte do grupo, era significativa, uma vez que, em momentos posteriores à sua exploração, era possível visualizar e escutar as crianças a cantar e a trautear as melodias trabalhadas.

Tal como a primeira atividade, a terceira intervenção pedagógica – Quantos dentes temos na nossa boca? foi implementada devido ao interesse e curiosidade demonstrados pelo grupo relativamente à quantidade de dentes que possuíamos na nossa boca. Antes de identificarmos o número exato de dentes, recorrendo a um pictograma, a fotografias das crianças e a símbolos de dentes, preenchemos um gráfico, em grande grupo, procurando perceber a quantidade que cada menino acreditava ser a correta (cf. Figura 9 – a). De facto, Lopes da Silva et al. (2016) mencionam que o processo de recolha de dados, organização e tratamento de dados, geralmente, decorre da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para a criança.

É de destacar que antes de procedermos ao preenchimento do pictograma, promovemos um diálogo acerca da temática da dentição, partindo de trabalhos que tinham sido realizados pelas crianças em práticas anteriores, e aspetos revelantes de mencionar sobre o gráfico a utilizar, mais especificamente a necessidade de recorrermos a símbolos para o preenchimento do mesmo e que cada símbolo correspondia a uma unidade, neste caso a um dente.

Com o término desta primeira tarefa, prosseguimos com a narração de um conto, adaptado da obra *O Livro dos Dentes*, do autor Hugo Madeira, utilizando fantoches e um

fantocheiro (cf. Figura 9 – b). Através da história e de alguma interação das personagens com as crianças, o grupo ficou a saber algumas noções básicas sobre a dentição, tais como: os dois tipos de dentição, algumas características das mesmas e a quantidade de dentes existentes em cada uma. Terminada a contagem da história, em conjunto, analisamos o pictograma e verificamos quais as respostas corretas e/ou mais próximas.

Atendendo às observações realizadas, foi possível verificar que as crianças estavam interessadas na atividade, sendo que o facto de manusearem o próprio gráfico, colocando as suas fotografias e o número de dentes correspondentes às estimativas de cada uma, auxiliou neste aspeto. Por outro lado, a maioria das crianças demonstrou dificuldade em identificar a representação numérica da quantidade que mencionavam. No entanto, um dos meninos destacou-se, nesse sentido, pois quando o questionávamos sobre os algarismos que compunham um determinado número, este respondia e identificava-o no gráfico, facilmente. O facto desta criança auxiliar neste aspeto foi extremamente importante, uma vez que possibilitou que a atividade ocorresse com ritmo.

Nos dias seguintes, nos momentos de trabalho autónomo, cada criança realizou um esboço da sua dentição, recorrendo a bolas de papel crepe e a moldes feitos em cartolina (cf. Figura 9 – c). As crianças ao construírem o esboço ficaram a conhecer algumas das suas características individuais, mais concretamente sobre a sua dentição. No caso específico das crianças mais velhas, importa evidenciar que estas foram incentivadas a ter em consideração, no seu modelo, os dentes em falta.



**Figura 9** - Quantos dentes temos na nossa boca? – a) Preenchimento do pictograma; b) Contagem da história com o recurso a fantoches; c) Esboço da dentição de cada aluno

Relativamente a esta última tarefa, a maioria das crianças necessitava de apoio na sua concretização, algumas porque tinham dificuldade em identificar a quantidade de dentes que tinham e as outras porque queriam colocá-los todos no mesmo maxilar. No caso específico de uma das crianças, esta demonstrou a sua criatividade, na medida em que proporcionou “vida” ao seu molde, transformando-o num fantoche.

De facto, nesta terceira atividade, tendo por base sempre a mesma temática, as crianças contactaram e exploraram diferentes áreas/domínios/subdomínios de conteúdos, tais como: a Área de Formação Pessoal (características individuais), o Domínio da Matemática (pictograma e operações simples sobre a denteição), o Subdomínio das Artes Visuais (criação de uma manifestação de arte, um modelo da denteição) e o Domínio da Educação Física (motricidade fina na realização das bolas em papel crepe).

Quanto à quarta atividade – Jogo da macaca das figuras planas, esta resultou da observação de uma dificuldade geral das crianças, nomeadamente o salto a pé-coxinho, e a um interesse evidenciado por parte das crianças, neste caso a exploração da temática das figuras planas. Esta atividade do jogo da macaca, adaptado ao tema das figuras planas, possibilitou dar continuidade à prática educativa implementada pelo par pedagógico, na semana anterior, e promover o processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo, considerando o facto das crianças estarem despertas e interessadas em atividades que incorporassem a temática das figuras planas.

Assim sendo, tal como o nome indica, este correspondeu a um jogo tradicional da macaca, só que em lugar dos números colocaram-se figuras planas, mais concretamente o triângulo, o círculo e o quadrado. Quando o jogo foi mostrado ao grupo, as figuras foram identificadas, sem qualquer hesitação.

Seguidamente, solicitamos a uma criança, que conhecesse o jogo, para exemplificá-lo. Esse menino, ao invés de saltar, andou pelos quadrados do tapete, o que gerou alguma controvérsia por parte dos colegas, pois referiram que não era assim que se jogava, situação que foi esclarecida por outra criança, que conhecia as regras do jogo.

A realização deste jogo começou com uma exploração livre, isto é, as crianças simplesmente saltaram pelo tapete (cf. Figura 10 – a). Num segundo momento, foi-lhes solicitado que, à medida que saltassem, fossem proferindo o nome das formas. Entretanto, notamos que o grupo possuía dificuldade em realizar as duas tarefas em simultâneo e, como tal, pedimos que as equipas parassem e que antes de saltarem, mencionassem a sequência de figuras presentes no tapete. Após esta orientação, constatamos que se tornou muito mais fácil de efetuarem o pretendido.

À medida que as crianças foram verbalizando o nome das figuras, averiguamos que muitas identificavam o círculo, como bola. Relativamente ao quadrado e ao triângulo, estas eram facilmente reconhecidas e nomeadas.

Numa terceira e última fase, foi introduzido um dado, sendo que as crianças não podiam saltar para a figura saída nesse objeto (cf. Figura 10 – b). Esta última etapa não

gerou qualquer dificuldade para as crianças. Todavia, durante a manipulação do jogo, notamos que o material utilizado tinha pouca aderência ao pavimento. No entanto, logo que se verificou esta situação tentou-se resolvê-la, com o recurso a fita cola de pintor. De facto, acreditamos que devido a esta situação muitas crianças optaram por andar, ao invés de saltar, com o receio de escorregar. Todavia, apesar desta ocorrência alguns elementos do grupo saltaram e fizeram-no recorrendo somente a um pé, fazendo-se notar alguma evolução neste sentido.



**Figura 10** - Jogo da macaca das figuras planas – a) Exploração livre; b) Introdução do dado

Como podemos constatar, esta atividade para além de considerar os interesses e necessidades dos educandos, também contribuiu para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, na medida em possibilitou a exploração de temáticas associadas a áreas do conhecimento distintas, mais especificamente os deslocamentos e equilíbrios e as figuras planas.

### **3.2. As Práticas Pedagógicas em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No decorrer de toda a intervenção pedagógica implementada, junto da turma de 1.º CEB, foram privilegiadas diferentes metodologias de ensino, que possibilitaram enriquecer toda a prática educativa, na medida em que os alunos, sempre que possível, foram colocados no centro do processo de aprendizagem.

Nos momentos em que recorremos a metodologias expositivas, importa destacar que se tentou, nestas intervenções, integrar métodos interrogativos, com a finalidade de proporcionar momentos de interação/participação, por parte dos alunos.

Por outro lado, torna-se importante salientar que os interesses, necessidades e preferências do grupo foram aspetos fundamentais para o desenvolvimento e escolha das atividades, metodologias e estratégias a dinamizar. Neste sentido, a reflexão sobre o

funcionamento das metodologias e estratégias utilizadas, após cada prática educativa, foi preponderante, visto que a justificação das opções tomadas também se baseou nessa análise.

No decorrer de toda a prática educativa, dinamizamos atividades que contribuíram pelas potencialidades que suscitaram nas aprendizagens dos alunos, todavia dada a temática do Relatório de Estágio, divulgaremos aquelas diretamente relacionadas com a investigação em curso.

### **3.2.1. Intervenções Pedagógicas que convocaram abordagens interdisciplinares como contributo para uma transição educativa de qualidade**

No quadro 4, podemos observar, de modo sistematizado, as atividades desenvolvidas em contexto do Estágio Pedagógico II, acompanhadas de uma descrição/reflexão das mesmas e realçando alguns aspetos inerentes às aprendizagens dos discentes. Como podemos verificar no quadro 4, no âmbito da temática do presente Relatório de Estágio, foram planeadas três atividades que, no caso em particular, foram desenvolvidas tendo em consideração a transição educativa do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

**Quadro 4** - Atividades desenvolvidas em contexto do EP II referentes à temática do Relatório de Estágio

<b>Componentes de currículo trabalhadas</b>	<b>Atividades de aprendizagem subjacentes à temática do presente Relatório de Estágio</b>
- Português - Estudo do Meio - Teatro	Peça de teatro referente ao 25 de abril
- Português - Cidadania e Desenvolvimento - TIC	Troca de correspondência com uma turma de 5.º ano
- Cidadania e Desenvolvimento - Português - Educação Física	Atividade de convívio com uma turma de 5.º ano

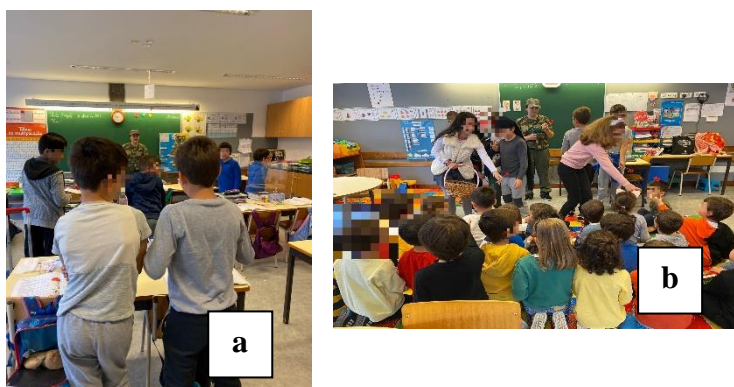
A primeira atividade consistiu na apresentação de uma peça de teatro sobre o 25 de abril, no âmbito da abordagem e celebração deste feriado, às turmas da Educação Pré-Escolar.

No dia em questão, considerando que na área curricular disciplinar de Português

abordaríamos um texto relacionado com esta temática, decidimos que uma estratégia para recordar os vários acontecimentos, associados a este dia, seria mediante a dinamização de uma peça de teatro. Tendo em conta, que em momentos anteriores, a turma já tinha explorado o 25 de abril no Estudo do Meio, iniciamos a intervenção com um diálogo sobre os aspetos que cada aluno se lembrava sobre o assunto.

Posteriormente, os alunos foram divididos em pequenos grupos, sendo eles designados pelos soldados do Movimento das Forças Armadas, presidido por Salgueiro Maia (estagiária), Marcelo Caetano e as suas tropas e, por fim, os elementos que terminariam a peça a distribuir cravos pela população. Neste sentido, à medida que ia sendo introduzida a música “Grândola Vila Morena” e narradas as ocorrências, cada grupo de alunos desempenhava as suas funções, como tinha sido combinado previamente (cf. Figura 11 – a). Os alunos demonstraram grande interesse e empenho na concretização desta atividade. Todos, sem exceção, executaram bem o seu papel e sem qualquer dificuldade. Tendo por base as observações efetuadas, constatamos que a turma tinha bem presente as várias situações ocorridas neste dia, bem como as suas razões.

Dada a potencialidade da peça desenvolvida, decidimos, no momento, ir divulgá-la às salas da Educação Pré-Escolar, transmitindo os conhecimentos e partilhando algumas das aprendizagens desenvolvidas (cf. Figura 11 – b). Considerando que se tratava de crianças mais pequenas, os alunos do 1.º CEB começaram por explicar, de forma simples, em que consistia a peça de teatro e a importância/significado daquele dia. É de salientar que, pontualmente, foi necessário intervirmos, de forma a clarificarmos alguns aspetos referidos pelos alunos do 1.º CEB.



**Figura 11** - Peça de teatro sobre o 25 de abril – a) Realização da peça de teatro na sala de aula; b) Apresentação da peça de teatro aos grupos da Educação Pré-Escolar

Esta tarefa foi extremamente importante, uma vez que permitiu uma aproximação entre dois ciclos de ensino distintos, predominando o espírito de partilha e de socialização entre ambos. Além do mais, possibilitou aos alunos mais velhos divulgarem alguns dos conhecimentos que foram desenvolvendo, em relação a esta temática, permitindo, assim, que as crianças da EPE aprendessem algumas noções básicas, de forma dinâmica e interativa. Os alunos mais velhos demonstraram um grande à vontade na interação, diálogo e dinamização da peça de teatro, junto dos colegas mais pequenos. Estes últimos mostraram-se muito recetivos e atentos à visita.

Importa salientar que esta atividade não contribuiu diretamente para a transição dos alunos com quem desenvolvemos as práticas educativas, porém contribuiu para promover uma passagem de qualidade para outros membros daquela comunidade educativa. O processo de transição também pode ser trabalhado, auxiliando outros elementos que também enfrentarão futuramente uma mudança entre níveis educativos distintos.

No caso dos alunos mais velhos, estes beneficiaram de um processo de aprendizagem inovador, lúdico e interdisciplinar, na medida em que se explorou, através de uma atividade distinta, diferentes áreas do conhecimento (Português, Teatro e o Estudo do Meio). Esta dinâmica gerou tanto apreço, juntos dos alunos do 1.º CEB, que no decorrer do restante estágio, solicitaram várias vezes para divulgarem alguns dos trabalhos desenvolvidos aos seus colegas mais novos.

A segunda intervenção inseriu-se numa das várias atividades dinamizadas no âmbito de um projeto que foi implementado em parceria com uma turma do 5.º ano de escolaridade, que frequentava a mesma Unidade Orgânica e que, neste caso, correspondia ao estabelecimento para a qual a maioria dos alunos de 4.º ano iria transitar. Assim e num primeiro momento, a atividade pretendeu a troca de correspondência, via *e-mail*, entre as duas turmas de níveis de ensino distintos, de modo a se conhecerem (cf. Figura 12 – a).

O envio destas mensagens ocorreu, ao longo de várias aulas de Cidadania e Desenvolvimento. Na primeira intervenção pedagógica, foi explicado aos alunos em que consistiria o projeto e foi criado um *e-mail* de turma. Tendo em conta que já tinha sido estabelecido um contacto prévio com a docente do 5.º ano foram partilhadas algumas informações com os alunos e foi feita uma votação para se eleger a atividade que gostariam de realizar com os seus colegas de 5.º ano.

Num segundo momento desta aula, de forma a compor o primeiro *e-mail* a enviar, foi solicitado a cada discente que, em duas/três linhas, escrevesse uma frase onde

explicitasse o nome, a idade e o que mais gostava de fazer. As frases foram, assim, compiladas e enviadas, em conjunto com uma fotografia da turma de 4.º ano.

Na segunda aula, destinada ao projeto, foi lida à turma a resposta ao *e-mail*, enviado anteriormente, bem como mostrada uma imagem dos vários alunos que compunham a turma do 5.º ano. Em seguida, foi dinamizado um jogo, mais concretamente um *quiz*, com questões referentes ao modo de funcionamento do 2.º Ciclo e de alguns serviços da instituição escolar para onde iriam transitar (cf. Figura 12 – b). Com as perguntas para as quais os alunos não tinham resposta ou sobre cujas respostas existiam discrepâncias, foi escrito um segundo *e-mail*.



**Figura 12** - Atividade de troca de correspondência entre turmas – a) Troca de correspondência; b) Implementação do *quiz*

Para além das questões patentes no jogo, foi dada a oportunidade aos alunos de colocarem outras que fossem do seu interesse. Dessas questões obtivemos os seguintes exemplos “É fácil fazer amigos?” e “Quais são as disciplinas que os alunos possuem no 5.º ano?”.

Através das observações efetuadas, foi possível perceber o grande interesse e motivação dos alunos. De facto, alguns deles, devido ao entusiasmo, tentaram descobrir, junto de outros colegas, quem eram os elementos da turma do 5.º ano e, ao longo do tempo, enquanto não eram recebidas novas informações, os alunos questionavam a falta de resposta. Através do *quiz* implementado, foi possível verificarmos que os alunos possuíam diversos conhecimentos, sobre o modo de funcionamento do 5.º ano e da instituição, muitos deles transmitidos por familiares e amigos.

A realização desta atividade permitiu articular conhecimentos e conteúdos de diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Por exemplo a disciplina de Português foi convocada na escrita das frases e na resposta às questões colocadas, no *quiz*; a Cidadania e Desenvolvimento, na promoção da democracia em contexto de sala de aula, no desenvolvimento das relações interpessoais, no reconhecimento da identidade

peçoal de cada aluno e na inserção dos alunos numa nova escola; finalmente, as TIC foram promovidas através da utilização das novas tecnologias, mais especificamente o computador e o serviço de *webmail Gmail*, enquanto forma de comunicação.

Por outro lado, esta atividade contribuiu para naturalizar e harmonizar o processo de transição enfrentado pelos alunos de 4.º ano.

No que diz respeito à terceira atividade esta representou o momento de encerramento do projeto desenvolvido em parceria com a turma do 5.º ano. Tal como tinha sido combinado com os alunos, no final do ano letivo planeamos um intercâmbio entre as duas turmas. Assim sendo, os alunos do 4.º ano tiveram a oportunidade de realizar uma visita de estudo à Unidade Orgânica, tendo sido realizada uma visita guiada pelos alunos de 5.º ano à instituição (cf. Figura 13 – a), algumas atividades desportivas e um convívio entre as duas turmas.

Nesse mesmo dia, dinamizou-se um momento de apadrinhamento, em que os alunos de 5.º ano retiraram, aleatoriamente, um cartão com o nome de um aluno de 4.º ano, definindo, assim, o seu afilhado(a) (cf. Figura 13 – b). Esta atividade teve como intuito promover uma entreatajuda e cooperação, que pudesse ser benéfica, futuramente, no processo de transição. Após a nomeação dos padrinhos e madrinhas, os alunos do 4.º ano interagiram com os seus colegas mais velhos, colocando-lhes dúvidas que possuíam, e ofereceram-lhes um marcador de livro, acompanhado de uma mensagem que gostariam de lhes transmitir, e um lápis.



**Figura 13** - Atividade de encerramento do projeto desenvolvido em parceria com a turma do 5.º ano – a) Visita guiada à instituição orientada pelos alunos de 5.º ano; b) Atividade de apadrinhamento; c) Atividades Desportivas; d) Almoço de convívio

Posteriormente, avançamos para as atividades desportivas, tarefa eleita pelos alunos de 4.º ano para efetuarem com os seus colegas mais velhos (cf. Figura 13 – c). Com base nas informações partilhadas entre turmas, verificamos que ambas gostavam de jogar ao queimado, pelo que aproveitamos este interesse comum para realizar esta brincadeira. Para além disso, os alunos realizaram exercícios de perícias e manipulações (jogo de tira ao alvo e do queimado) e deslocamentos e equilíbrios (jogo de manipulação

de uma bola de ténis numa raquete com uma abertura). Finalmente, para terminar o convívio, os alunos dos dois níveis de ensino almoçaram no mesmo espaço e, alguns, até juntos (cf. Figura 13 – d).

Esta atividade demonstrou ter sido importante para atenuar os receios e anseios que os alunos possuíam relativamente a esta mudança tão importante no seu percurso educativo. De facto, uma das crianças que, por mais do que uma vez, demonstrou o seu medo em vir a sofrer *bullying*, após esta visita, demonstrou tranquilidade e segurança, referindo que depois daquele momento já não se sentia tão amedrontada.

Ademais, durante todo o processo, a turma demonstrou-se muito curiosa e empenhada no projeto dinamizado, ansiando pelo dia em que se iriam conhecer. Embora, inicialmente, os alunos, em geral, demonstrassem alguma timidez para interagir entre si, esse sentimento foi-se dispersando à medida que o tempo ia passando. As atividades desportivas também foram essenciais neste sentido, visto que através das mesmas os alunos de ambos os níveis comunicaram mais fluentemente.

Baseando-nos em diálogos que foram desenvolvidos com os alunos de 4.º ano, constatamos que a visita à instituição contribuiu imenso para o conhecimento dos alunos face ao nível de ensino seguinte. Após esta atividade, foram expressando os saberes que adquiriram com a mesma, como o facto de não saberem o que serviam na hora das refeições, que utilizavam um cartão quando queriam fazer pagamentos e que podiam estudar e utilizar um computador para ver vídeos e jogar, na biblioteca.

Assim sendo, esta intervenção, para além de possibilitar trabalhar diversas competências associadas a diferentes áreas curriculares, como por exemplo a entreatajuda, a cooperação e a socialização, as perícias e manipulações e os deslocamentos e equilíbrios, também contribuiu para facilitar o processo de transição, tornando-o mais suave e agradável.

A promoção desta atividade foi ao encontro de uma das estratégias facilitadoras delineadas por Bento (2007, p. 380), neste caso que “os alunos do 4.º ano podem passar algumas horas na escola Básica, fazer uma visita guiada à escola e ouvir algumas das regras disciplinares (uma grande preocupação) e almoçarem com os alunos do 5º ano”.

### **3.2.2. Outras Intervenções Pedagógicas/Estratégias que convocaram abordagens interdisciplinares**

No quadro 5, abaixo apresentado, elegemos mais algumas atividades desenvolvidas, no contexto do Estágio Pedagógico II, que reportam para uma abordagem interdisciplinar. Observando o quadro 5, constatamos que foram implementadas, pelo menos, três atividades neste sentido.

**Quadro 5** - Atividades desenvolvidas em contexto do EPII que convocaram uma abordagem interdisciplinar

<b>Componentes de currículo trabalhadas</b>	<b>Atividades de aprendizagem que invocaram uma abordagem interdisciplinar</b>
- Cidadania e Desenvolvimento - Português - Educação Física - Matemática	<i>Peddy Paper</i> sobre a obra literária <i>A Maior Flor do Mundo</i>
- Cidadania e Desenvolvimento em paralelo com outras componentes de currículo	Atividades em pequenos grupos
- Matemática - Artes Visuais	Atividade de planificações de sólidos geométricos

A primeira atividade remete para um *Peddy Paper*, que ocorreu num recinto exterior e próximo à instituição. Na área curricular de Educação Física, articulou-se a área de atividade física dos percursos na natureza, com a obra literária *A Maior Flor do Mundo*.

Para a concretização da atividade, a turma foi dividida em pequenos grupos e o objetivo consistia em seguir um mapa, com pontos destacados com números, de forma a encontrarem um conjunto de seis envelopes com questões sobre a obra literária (cf. Figura 14 – a). À medida que os grupos descobriam os envelopes, tinham de responder às perguntas que se encontravam nos mesmos. Só depois de concluírem a tarefa é que podiam seguir para a próxima localização. Ao privilegiar-se esta dinâmica foi-se ao encontro dos conteúdos que deveriam ser trabalhados, mas também se priorizaram as potencialidades do meio envolvente à instituição escolar.

Para além disso, trabalhamos diferentes competências, nomeadamente a cooperação e a colaboração, as informações essenciais a reconhecer sobre a obra e a realização de habilidades apropriadas em percursos na natureza, considerando as características do local e os materiais de orientação.

Através desta atividade, verificamos que os alunos compreenderam que um conteúdo pode ser abordado nas várias áreas curriculares e que a utilização de uma abordagem interdisciplinar torna a aprendizagem muito mais significativa. Após a

conclusão do percurso na natureza, os alunos refletiram sobre a tarefa e explicitaram que, com aquela atividade, trabalharam conteúdos de diversas disciplinas e aprenderam muito mais e de forma lúdica – “Apesar de estarmos numa aula de Educação Física, nós trabalhamos o Português, o Estudo do Meio e a Cidadania. Aprendemos várias coisas a brincar”. Efetivamente, depois desta atividade, os alunos solicitaram que fossem realizadas atividades idênticas.

De facto, notou-se um grande interesse, empenho e entusiasmo por parte dos alunos na realização deste jogo, que facilmente identificaram a localização dos números presentes no mapa e responderam às questões relacionadas com a obra literária. No decorrer de toda a atividade, verificou-se um trabalho cooperativo entre os vários membros do grupo, uma vez que alguns colegas disponibilizavam as costas para os restantes registarem as respostas, no cartão (cf. Figura 14 – b).

É de destacar que, depois da implementação desta atividade, a turma começou a identificar e a referir outras atividades que interligavam diferentes áreas disciplinares, tendo concluído, também, que a partir de conteúdos de uma área disciplinar poder-se-ia trabalhar outros referentes a diferentes disciplinas.



**Figura 14** - *Peddy Paper* – a) Realização do *Peddy Paper*; b) Trabalho cooperativo observado

A segunda estratégia que se implementou no EPII e que invocou a interdisciplinaridade, não se trata de uma atividade em específico, mas sim um conjunto de estratégias que foram utilizadas no decurso de toda a prática pedagógica.

Neste enquadramento, o desenvolvimento de tarefas em pequenos grupos correspondeu a uma estratégia que possibilitava, não só, promover um trabalho interdisciplinar, como também colmatar uma das dificuldades de alguns alunos em concreto, nomeadamente a aceitação e inclusão das ideias dos colegas.

Com o recurso a um jogo de tabuleiro, os alunos desenvolveram um trabalho cooperativo e exploraram os aspetos essenciais a identificar na obra literária *Mistérios*. A realização do jogo de mímica *HedBanz* promoveu a utilização de manifestações performativas da ação dramática, o reconhecimento de diferentes formas de utilizar o corpo, mas, ao mesmo tempo, também providenciou a identificação das personagens e ações da obra literária *A Maior Flor do Mundo* (cf. Figura 15 – a) e a colaboração entre alunos, que se verificou através do auxílio dado aos colegas mais inibidos relativamente aos gestos que poderiam efetuar.

Muitas das fichas de trabalho, realizadas em pequenos grupos, convocaram competências matemáticas, como por exemplo o cálculo das áreas e perímetros, mas também atitudes e comportamentos de entreajuda, através da explicação dos exercícios aos colegas com mais dificuldade e do apoio prestado aos colegas com NEE (cf. Figura 15 – b).



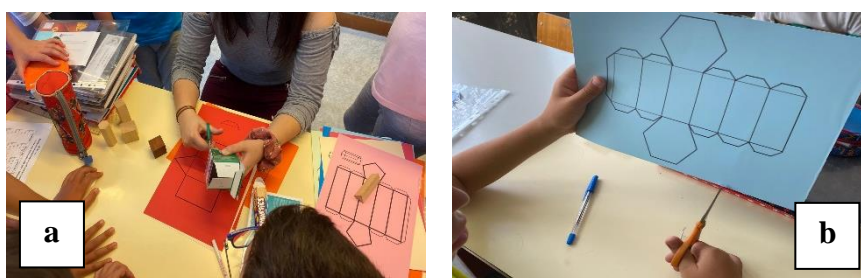
**Figura 15** - Atividades em pequenos grupos – a) concretização do jogo *HedBanz*; b) entreajuda observada durante a realização das fichas de trabalho

A implementação destas estratégias desempenhou um papel essencial na aprendizagem dos alunos, porque além de nos focarmos nas suas necessidades, também procuramos proporcionar atividades que fomentassem a formação das capacidades intelectuais.

A terceira atividade consistiu num conjunto de tarefas que se realizaram com o intuito de explorarmos as planificações dos sólidos geométricos. Considerando que, em momentos anteriores, os alunos tinham trabalhado utilizando caixas de objetos do quotidiano com características de figuras geométricas, os mesmos materiais foram utilizados para explorar as suas planificações. Num primeiro momento, procedemos ao recorte de determinadas laterais das caixas, de modo que os alunos visualizassem a planificação que era necessária realizar para obter o respetivo sólido geométrico (cf. Figura 16 – a). Consoante íamos prosseguindo com a desconstrução das várias caixas,

debateamos e analisamos as características dos diferentes sólidos geométricos, nomeadamente as figuras planas das bases e das faces laterais.

Além do mais, fomos refletindo sobre dicas que nos podiam ser úteis para descobirmos a que sólido pertencia cada planificação. No término deste primeiro momento, foi distribuída a cada aluno uma planificação de um prisma. Os alunos recortaram-na, dobraram-na e colaram-na, de forma a obter o respetivo sólido geométrico (cf. Figura 16 – b).



**Figura 16** - Exploração dos Sólidos Geométricos – a) Recortes de caixas; b) Construção do sólido geométrico

Com base nas observações efetuadas, acreditamos que o enquadramento efetuado e a utilização de uma abordagem interdisciplinar, interligando a Matemática com as Artes Visuais, contribuiu para uma melhor compreensão do respetivo conteúdo.

Ademais, atendendo aos exercícios efetuados e ao desempenho na ficha de avaliação, constatou-se que os estudantes facilmente perceberam o que tinham de considerar para procederem à correspondência entre o sólido geométrico e a sua planificação.

### **3.3. Balanço do trabalho desenvolvido em contexto dos Estágios Pedagógicos**

Após a sistematização das várias intervenções pedagógicas implementadas em ambos os estágios pedagógicos, importa refletir de uma forma geral sobre o trabalho desenvolvido. Importa, desde já, destacar que no decorrer de toda a presença em ambas as instituições escolares tentou-se dinamizar o máximo de atividades que contribuíssem para uma transição coerente, continuidade e de qualidade, mas também para o desenvolvimento de competências associadas a diferentes áreas do currículo, através da implementação de uma abordagem interdisciplinar.

Olhando para o processo como um todo, constatamos que todas as aprendizagens desenvolvidas foram enriquecedoras para as crianças, uma vez que estas compreenderam

que as temáticas e os conteúdos explorados podem ser trabalhados em diferentes áreas do conhecimento, tornando as aprendizagens muito mais significativas e interessantes. Por outro lado, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver conhecimentos sobre a própria etapa de transição que enfrentariam, mas também de conhecer o espaço e interagir com pessoas que já passaram pelo mesmo e que seriam futuros colegas.

Com base nos diálogos que foram estabelecidos com os alunos, verificou-se que estes desenvolveram um conjunto de atitudes e conhecimentos importantes para assegurar uma transição suave e harmoniosa. Um exemplo concreto desta situação, verificou-se através da tranquilidade que os alunos manifestaram face a um dos receios que tinham, mais concretamente, de vir a sofrer de *bullying*, após uma visita que realizaram à instituição escolar do nível de ensino seguinte. Como refere Carvalho (2021), o modo “como a transição é pensada, planeada e executada reflete-se nos alunos e, conseqüentemente, nos seus comportamentos” (p. 5).

Neste caso em concreto, as atividades dinamizadas no âmbito de uma transição mais harmoniosa, possibilitaram atenuar as inseguranças sentidas por parte dos alunos. Sob o ponto de vista da autora supracitada, ouvir as crianças ao longo desta etapa é fundamental para que expressem o que sentem, de modo que todos os intervenientes deste processo consigam ajudar a ultrapassar as dificuldades que possam existir e, de certa forma, despertar sentimentos positivos (Carvalho, 2021).

De facto, as estratégias e atividades, que se implementam, não devem ser encaradas e planeadas apenas com o intuito de preparar cognitivamente os alunos para o nível de ensino seguinte, mas também atender à parte emocional, proporcionando ferramentas que permitiam colmatar receios manifestados.

Apesar de todos os aspetos elencados anteriormente, após uma análise a toda a prestação durante os dois estágios, acreditamos que existiram situações que devem ser alvo de melhoria em futuras práticas educativas. Assim sendo, no caso concreto do Estágio Pedagógico I, cremos que, em situações futuras, deveriam ser dinamizadas atividades mais diversificadas, não nos limitando, maioritariamente, às partilhas entre turmas e aproveitando de forma mais rentável o facto das duas valências frequentarem a mesma instituição. Pelo contrário, é de enaltecer que, no estágio pedagógico seguinte, conseguimos colmatar esta situação, proporcionando atividades variadas.

Durante ambos os estágios pedagógicos, gostaríamos de ter implementado outras estratégias e atividades, contudo devido ao pouco tempo disponível não nos foi possível. Nesta sequência, gostaríamos de ter trabalho com os familiares, dinamizando sessões e

contactos em que se pudesse debater, comunicar e transmitir informações importantes sobre este processo. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016) a comunicação que é estabelecida com os pais/famílias é fundamental para facilitar a transição e assegurar que estes intervenientes tenham um papel ativo nas transições que os seus educandos enfrentam.

Por fim, no nosso ponto de vista, acreditamos que o trabalho desenvolvido em contexto dos estágios pedagógicos contribui para o desenvolvimento de experiências significativas de aprendizagem, na medida em que se trabalhou, sempre que possível, seguindo uma abordagem interdisciplinar e se possibilitou que os vários intervenientes educativos olhassem para o processo de transição com outros olhos, ou seja, reconhecendo a sua importância e proporcionando estratégias pedagógicas que ajudem a suavizar esta mudança.

### **Em síntese:**

Neste capítulo foram divulgadas as atividades/estratégias desenvolvidas no decurso da prática educativa, em contexto de EPI e EPII, subjacentes à temática do respetivo Relatório de Estágio. No decurso de todo o trabalho implementado foram várias as atividades/estratégias de promoção de uma abordagem interdisciplinar como contributo para uma transição educativa de qualidade.

Na generalidade, constatamos que todo o trabalho desenvolvido, tendo em vista uma transição educativa suave e de sucesso, deteve um impacto positivo para as instituições escolares, uma vez que foram implementadas diversas estratégias que fomentaram a continuidade, a articulação curricular e a aproximação entre distintos níveis de ensino. Além disso, a constante interação entre crianças/alunos foi preponderante, na medida em que atenuou determinados sentimentos manifestados pelos educandos, em relação a este processo.

É de destacar a utilização, constante, da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. Efetivamente, a mobilização desta abordagem é determinante, dado que assegura aos nossos alunos uma gestão dos saberes que não seja fragmentada e individualizada a nível educativo.

No quinto capítulo apresentaremos um breve estudo empírico relacionado com a temática do presente Relatório de Estágio, ou seja, a abordagem curricular interdisciplinar como contributo para a transição educativa.

Numa primeira instância, realizaremos um pequeno enquadramento do estudo e, posteriormente, definindo os objetivos que o orientaram para, num segundo momento, nos debruçarmos sobre os procedimentos metodológicos que o nortearam. Por fim, analisaremos os dados recolhidos, discutiremos os respetivos resultados e apresentaremos as conclusões.

#### **4.1. Enquadramento do Estudo**

Como referimos no capítulo I do presente trabalho, a transição entre ciclos educativos nem sempre é perspectivada como um processo fácil, podendo até, vir a ter repercussões no desenvolvimento e sucesso escolar das crianças que o enfrentam. Assim, cabe aos vários intervenientes nesta mudança “dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97).

A temática das transições entre ciclos educativos é uma problemática investigada e analisada em termos teóricos, todavia esta nem sempre é abordada entre os profissionais, que participam nestes períodos, gerando aquilo que na literatura da especialidade é designado de "descontinuidade".

As crianças/alunos quando transitam para um novo ciclo educativo enfrentam desafios de diversas índoles. O contacto com novos profissionais de educação, novos ambientes educativos, novas regras, novos estilos de ensino, são alguns exemplos de desafios que lhes são colocados. O processo de transição entre ciclos deve basear-se numa articulação entre eles, proporcionando uma continuidade nas aprendizagens realizadas.

Neste sentido, os profissionais de educação podem facilitar esta transição dando continuidade não só aos temas/conteúdos abordados nos níveis de ensino anteriores, mas também nas abordagens implementadas para a sua lecionação. Deste modo, a utilização da interdisciplinaridade no processo de ensino, pode representar benefícios nas

aprendizagens significativas das crianças/alunos, podendo ser uma abordagem a privilegiar em prol do processo de transição educativa.

Partindo desta ideia, acreditamos que uma perspectiva interdisciplinar na intervenção pedagógica pode constituir-se como uma abordagem que assegura a continuidade e articulação que deve existir entre as etapas do percurso educativo das crianças, possibilitando trabalhar as aprendizagens de modo integral, sem compartimentar os conhecimentos associados às várias áreas do currículo, contribuindo para atenuar os sentimentos expressos face ao processo de transição.

Considerando a relevância e pertinência da temática, no presente Relatório de Estágio tivemos o cuidado de a aprofundar, procurando compreender a importância que é dada por alguns dos intervenientes neste processo, mais especificamente: os profissionais de ensino, os encarregados de educação e as próprias crianças/alunos.

Enquanto futuros profissionais de educação é importante estarmos bem cientes da nossa responsabilidade no processo de formação das crianças/alunos, pelo que é necessário desenvolvermos um conjunto de conhecimentos/competências que possibilitem ir ao encontro de um perfil profissional capaz de atender a todas as necessidades dos educandos, de forma que estes desenvolvam processos de aprendizagem adequados, que lhes permitam serem bem-sucedidos a nível escolar, pessoal, social e profissional.

Nesta sequência, com esta investigação, pretendeu-se dar resposta a um conjunto de objetivos, sendo eles:

- 1) Analisar de que forma é que os profissionais de educação perspetivam a abordagem interdisciplinar nos processos de transição educativa;
- 2) Compreender como é que educadores e professores implementam a interdisciplinaridade nos seus níveis educativos com vista à transição educativa;
- 3) Compreender se os profissionais de educação encaram a utilização da interdisciplinaridade como estratégia pedagógica facilitadora da transição educativa;
- 4) Analisar a perspetiva dos encarregados de educação, das crianças da EPE e do 1.º CEB acerca da transição entre diferentes níveis de ensino.

## 4.2. Procedimentos Metodológicos

### 4.2.1. Instrumentos de Recolha de Dados

O presente estudo resulta da recolha de informação realizada através de inquéritos por questionário dirigidos a profissionais de educação e a encarregados de educação e, ainda, da concretização de uma entrevista semiestruturada realizada a crianças da EPE e alunos do 1.º e 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os inquéritos por questionário preenchidos pelos profissionais de educação, tinham como principal finalidade perceber como é que estes intervenientes perspetivam a abordagem interdisciplinar como estratégia potenciadora da transição educativa e compreender de que forma é que implementam esta abordagem com vista a uma transição educativa coerente, continuada e que assente numa articulação curricular.

Inquéritos por questionário de idêntica natureza foram preenchidos por um grupo de encarregados de educação, procurando perceber qual a sua perspetiva relativamente ao processo de transição entre níveis de ensino distintos.

Considerando a natureza deste trabalho, o inquérito por questionário é um instrumento de grande utilidade, visto que através dele os investigadores têm a possibilidade de compreender “fenómenos como atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 13). Por outro lado, de acordo com Afonso (2005, p. 101), quando recorremos ao inquérito por questionário “estamos em presença de estudos (...) marcados pela tentativa de identificar determinados fenómenos, processos ou situações específicas”.

A aplicação dos questionários foi efetuada *online*, mais concretamente através do *Google Forms*, tendo sido dado aos participantes um *link* de acesso, partilhado via *e-mail*.

Os questionários direcionados aos profissionais de educação e aos encarregados de educação (cf. Anexos III e IV) eram compostos por questões de resposta aberta e fechada, possibilitando uma análise de natureza qualitativa e quantitativa, respetivamente. Em termos de organização, estes instrumentos de recolha de dados foram divididos em duas partes, colocando-se, na primeira, questões relacionadas com os indicadores sociodemográficos dos inquiridos e numa segunda, as perguntas inerentes à temática em estudo.

O inquérito direcionado aos profissionais de educação era constituído por um conjunto de perguntas que era comum a Educadores de Infância e a Professores do 1.º

CEB e um conjunto de outras que era respondido tendo em conta o nível educativo em que trabalhavam.

O inquérito realizado aos pais era composto por uma variedade de perguntas que foram adaptadas tanto aos encarregados de educação de crianças da Educação Pré-Escolar, como de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à análise de conteúdo, as questões fechadas foram alvo de uma análise quantitativa, apresentada sob a forma de gráficos, e as abertas foram objeto de análise de conteúdo cuja principal finalidade consistiu em “organizar (...) um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias chaves veiculadas pela documentação em análise” (Amado, Costa & Crusoé, 2017, p. 315).

Em relação às crianças, de modo a compreender as noções e conhecimentos que estes têm acerca do processo de transição, utilizou-se uma entrevista semiestruturada, enquanto instrumento que melhor se adequa às faixas etárias em questão. Deste modo, é de salientar que esta entrevista aproximou-se mais de um “diálogo informal”, procurando, fundamentalmente, compreender os anseios, expectativas e perceções referentes a esta mudança de ciclos de ensino. Para a recolha de dados, recorremos a gravações áudio, que permitiram registar todas as informações transmitidas pelas crianças e que, posteriormente, foram transcritas e analisadas recorrendo-se à técnica de análise de conteúdo.

Por fim, importa salientar que foram asseguradas todas as questões éticas da investigação, sendo que qualquer informação que possibilitasse identificar os participantes foi omitida. Para agilizar a realização das entrevistas efetuou-se um pedido de autorização aos Encarregados de Educação (cf. Anexo V).

#### **4.2.2. A Amostra**

A presente investigação contou com a participação de 23 educadores de infância, 21 professores do 1.º CEB, 10 encarregados de educação e 21 crianças (7 da EPE, 6 do 1.º ano e 8 do 4.º ano).

Com base nos indicadores sociodemográficos, dos 44 profissionais de educação que foram inquiridos, observamos que a maioria eram do sexo feminino (90.9%, correspondente a 40 profissionais), sendo 9.1% (4 profissionais) do sexo masculino. Em relação à distribuição por idades, constatamos que estas variavam entre os 29 e os 63 anos e os anos de serviço estavam compreendidos entre os 12 e os 42 anos. Com base nas respostas dadas, concluímos que as últimas formações frequentadas pelos profissionais

de educação variaram entre formações iniciais (licenciaturas) e contínuas (mestrados, pós-graduações e workshops).

Já no que diz respeito aos 10 encarregados de educação, 80% (8 encarregados de educação) eram do sexo feminino e 20% (2 encarregados de educação) do masculino e as idades encontravam-se compreendidas entre os 32 e os 48 anos. Dos participantes inquiridos, 30% (3 encarregados de educação) possuíam um grau académico equivalente ao 12.º ano, 30% (3 encarregados de educação) tinha o grau de Licenciado, 20% (2 encarregados de educação) o grau de mestre e os restantes 20% (2 encarregados de educação) possuíam uma pós-graduação.

No que toca às crianças da EPE, 57.1% dos participantes (4 crianças) tinham, na altura, 5 anos e os restantes 42.9% (3 crianças) possuíam 6 anos. Neste grupo de inquiridos, 42.9% (3 crianças) eram do sexo feminino e 57.1% (4 crianças) do masculino.

Relativamente às crianças do 1.º ano, 83.3% (5 alunos) eram do sexo masculino, verificando-se uma predominância significativa em relação ao sexo feminino, que representa apenas 16.7% (1 aluna) dos inquiridos neste ano de escolaridade.

Por fim, dos 8 alunos do 4.º ano, verificamos que existiam mais participantes do sexo masculino, 62.5% (5 alunos), em relação aos do sexo feminino, 37.5% (3 alunos). No que toca à idade destes inquiridos, 75% (6) dos alunos possuíam 9 anos e os restantes 25% (2) 10 anos.

### **4.3. Apresentação e análise dos resultados**

#### **4.3.1. A Abordagem Interdisciplinar como Contributo para a Transição Educativa: a perspetiva dos Profissionais de Educação**

Para 97.7% (43 PE) dos profissionais de educação inquiridos, a transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico ensino é um processo importante na vida das crianças, contrariamente à opinião de apenas 2.3% dos inquiridos (1 resposta).

A importância da transição é justificada considerando as seguintes razões:

- mudanças a vários níveis (de escola, de rotinas, de interações, de metodologias de trabalho, de regras) ou gerais - “é sempre um marco importante”, como refere um docente, com 38,6% de respostas;

- preparação para o novo ciclo, considerando as exigências em termos de aprendizagem e a necessidade de serem trabalhadas um conjunto de competências necessárias à transição (25% de respostas);

- como processo facilitador da adaptação, integração e continuidade das aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento das crianças e contando com a participação de todos os envolvidos (31.8%).

Quando questionados sobre se consideram existir um momento certo para trabalhar a transição entre estes dois níveis educativos, 56.8% (25 respostas) responderam afirmativamente e os restantes 43.2% (19 respostas) negativamente.

De entre os que responderam afirmativamente, 21 (84%) afirmam que deve ser trabalhada no último ano da Educação Pré-escolar (18 respostas) ou entre o último ano da Educação Pré-Escolar e o primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3 respostas), e 4 (16%), consideram que o fator idade é decisivo, devendo ser abordada aos 5 ou 6 anos de idade, havendo quem afirmasse acreditar que, um dos momentos concretos para se fomentar este processo, seria através da existência de um “ano zero” entre os dois níveis de ensino, que teria como intuito “ambientar as crianças para o novo ciclo de ensino”.

Na opinião da maioria dos inquiridos (97.7% - 43 respostas) o principal responsável pelo processo de transição é o Educador de Infância, 65.9% (29 respostas) indicam o Professor do 1.º CEB, 52.3% (23 respostas) assinalam os encarregados de educação e, finalmente, numa reduzida quantidade, 11.4% (5 respostas) identificam os amigos enquanto principais agentes neste processo.

De seguida, procurou compreender-se se, na perspetiva dos docentes, se tem havido articulação e continuidade entre a Educação-Pré-Escolar e o 1.º CEB, tendo 59.1% (26 respostas) respondido que sim, enquanto 40.9% (18 respostas) afirmaram que não.

Aos 59.1% que responderam que havia essa articulação, foi-lhes solicitado que explicitassem em que aspetos é que ela ocorria, tendo sido identificadas as seguintes situações:

- relacionadas com aprendizagens de conteúdos específicos, como “contagem, quantificação de objetos, identificar e traçar letras” (5 respostas) e com o desenvolvimento de competências, como “No trabalho das regras da sala e da escola”, com 6 respostas;

- relacionadas com a comunicação entre docentes dos dois níveis educativos, que podem ser informais (4 respostas), como por exemplo “conversa entre os docentes sobre os alunos”, ou formais (1 resposta), como é o caso do docente que refere “Tenho tido

sempre a preocupação de fazer uma breve descrição (no final do ano letivo) das capacidades, dificuldades, maneira de ser e estar na sala de aula de cada criança que transita”;

- relativas à implementação de estratégias específicas, como atividades conjuntas nos momentos de recreio ou de desenvolvimento de projetos (4 respostas), visitas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (2 respostas), reuniões entre docentes (5 respostas), articulação de trabalho entre docentes (6 respostas);

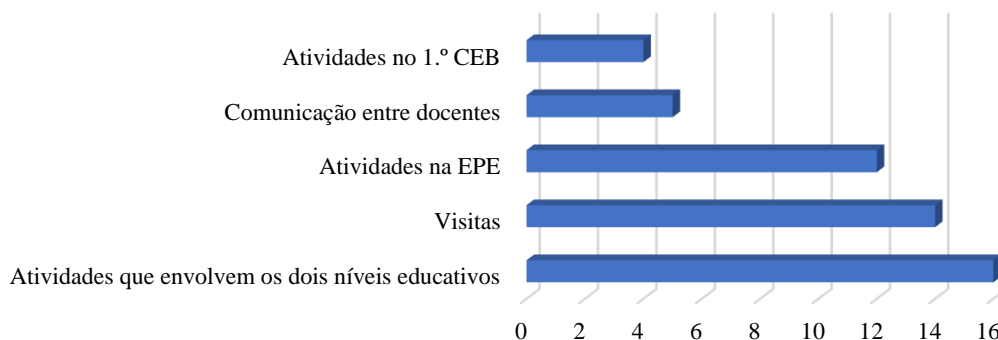
- inerentes à localização espacial dos dois contextos educativos (4 respostas), pois como refere um dos docentes, “o facto dos Jardins de Infância públicos partilharem o espaço físico com o 1.º ciclo facilita esta transição”.

Os 40.9% dos inquiridos que responderam negativamente, consideram que são aspetos que condicionam a articulação e continuidade entre os dois níveis educativos:

- os próprios docentes, a pouca colaboração (1 resposta), o desconhecimento dos contextos (1 resposta), a desvalorização da Educação Pré-escolar por parte dos Professores do Ensino Básico (2 respostas), e a desvalorização do processo de transição (1 resposta);

- as exigências do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em particular, a ausência de estratégias de intervenção comuns, havendo “...uma diferença entre o que é tratado no Pré-escolar e o que é exigido ao nível do 1.º ano” (2 respostas), bem como a própria natureza dos contextos (3 respostas) – “ainda existem duas realidades bem distintas e não se tem encontrado o meio ideal de transição”.

Procurando perceber quais as principais estratégias implementadas com vista a um processo de transição “suave” entre a EPE e o 1.º CEB, as respostas expressas no gráfico 1 mostram que as atividades que envolvem os dois níveis educativos, bem como as visitas são aquelas que mais frequentemente são implementadas.



**Gráfico 1** - Estratégias implementadas com vista à transição

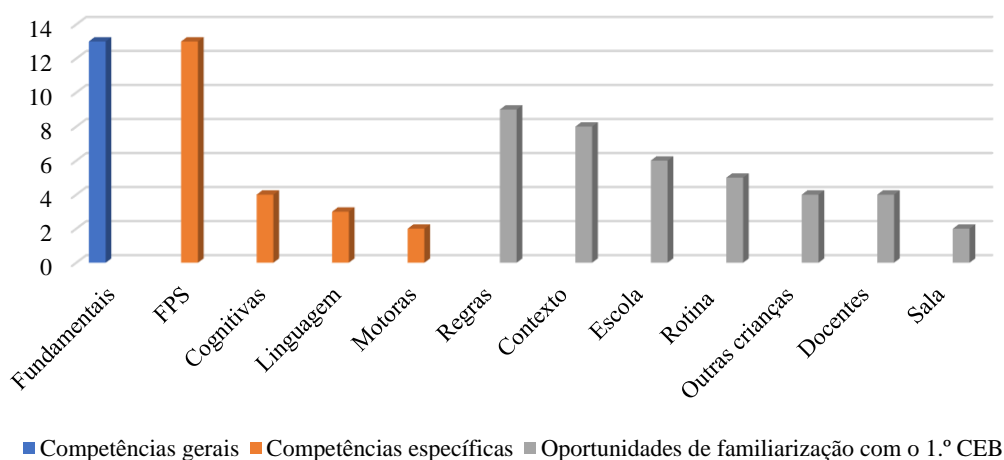
As atividades que envolvem os dois níveis educativos dizem respeito, essencialmente, a atividades conjuntas (12 respostas) ou a apresentações de trabalhos e projetos entre os dois níveis (4 respostas).

As atividades no 1.º CEB são atividades de aproximação do 1.º CEB ao contexto Pré-escolar (4 respostas), em situações como “utilização de algumas rotinas semelhantes às realizadas no Pré-escolar” ou “...atividades que faziam parte do quotidiano do pré-escolar”; atividades de adaptação ao 1.º CEB (6 respostas) ou atividades onde o Professor parte do que a crianças sabe e é capaz de fazer (2 respostas), procurando “dar continuidade aos conteúdos já iniciados”.

As atividades na EPE dizem respeito a atividades do quotidiano deste nível educativo (5 respostas), tais como “elaboração de quadros (presenças, aniversários, tempo...), histórias e jogos”, ou atividades de preparação para o 1.º CEB (7 respostas), como “Realização de grafismos, tomada de consciência da existência de números e letras”.

Finalmente, a comunicação entre docentes é outra das estratégias elencadas (5 respostas), tratando-se, em qualquer caso, de contactos informais ou “conversas”, como referido pelos inquiridos.

Questionados sobre se a frequência do Jardim de Infância facilita a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, todos os inquiridos afirmaram que sim, reconhecendo como aspetos facilitadores do processo: o desenvolvimento de competências gerais (13 respostas) e específicas por parte das crianças (2 respostas), e as oportunidades de familiarização com o 1.º CEB que a EPE possa oferecer (38 respostas).



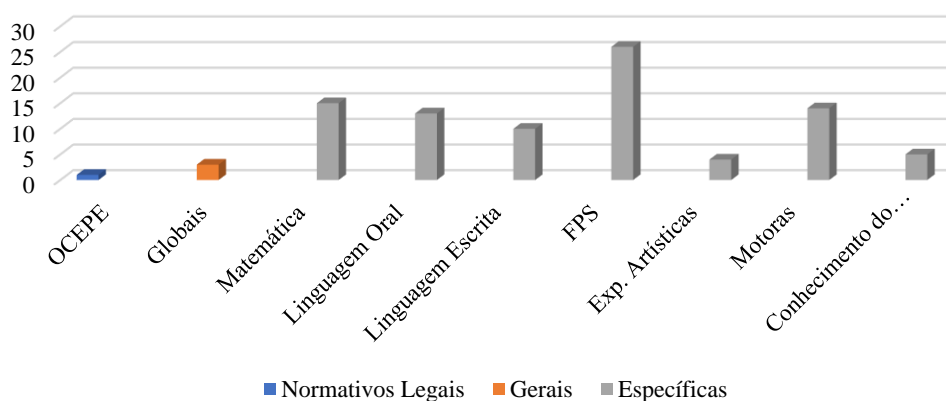
**Gráfico 2 - A EPE como facilitadora da transição**

Às competências fundamentais, “...necessárias para esta transição”, são elencadas competências específicas nas áreas da Formação Pessoal e Social (13 respostas), como autonomia, autoestima ou responsabilidade, na área Motora (2 respostas), como o desenvolvimento da motricidade fina, na área Cognitiva (4 respostas) e na área da Linguagem, como “linguagem oral” ou “competências indispensáveis à iniciação da leitura”.

São igualmente facilitadoras as oportunidades de familiarização com o 1.º CEB, por forma a melhor conhecer o contexto (8 respostas), a escola (6 respostas), a sala (2 respostas), a rotina (5 respostas), as regras de funcionamento da escola e da sala (9 respostas), outras crianças (4 respostas) e os docentes (4 respostas).

Quando questionados sobre as competências fundamentais que as crianças devem adquirir antes de transitarem para o novo ciclo, as respostas dos docentes apontam para quatro dimensões (cf. Gráfico 3): as ditadas pelos normativos legais (1 resposta), as competências gerais (3 respostas), as competências em áreas específicas (87 respostas) e o conhecimento sobre a sala do 1.º CEB (4 respostas).

Se algumas respostas convocam aspetos de carácter mais geral como as competências “preconizadas nas *OCEPE*” ou “todas e mais algumas” competências, no âmbito das competências específicas, uma grande maioria elenca competências específicas para as distintas áreas de conteúdo, a saber: na matemática (15 respostas), na linguagem oral (13 respostas), na linguagem escrita (10 respostas), na Formação Pessoal e Social (26 respostas), nas expressões artísticas (4 respostas), na expressão motora (14 respostas) e no Conhecimento do Mundo (5 respostas). O conhecimento da sala do 1.º CEB para onde a criança vai transitar também é assinalada como competência que as crianças devem ter desenvolvido à entrada para o 1.º CEB (4 respostas).



**Gráfico 3** - Competências à entrada para o 1.º CEB

Ainda sobre a transição educativa, procuramos averiguar o que é que os docentes achavam que as crianças sabiam sobre o processo. Desta questão, surgiram quatro categorias de análise (cf. Anexo VI): conhecimentos gerais (30 respostas), crescimento (10 respostas), menos brincadeiras (5 respostas), aprendizagens a concretizar (20 respostas), e expectativas (17 respostas).

Questionados sobre o conhecimento dos documentos curriculares que norteiam o contexto educativo que não o que lecionam, 73.9% (17 respostas) dos educadores de infância afirmaram conhecer os documentos curriculares que norteiam o 1.º CEB, sendo que os restantes 26.1% (6 respostas) não possuem conhecimentos sobre os mesmos. Em contrapartida, dos 21 professores do 1.º CEB, 52.4% (11 inquiridos) afirmaram conhecer os documentos curriculares que orientam o processo de aprendizagem na Educação Pré-Escolar e 47.6% (10 respostas) responderam não possuir conhecimentos sobre os mesmos.

No âmbito dos conhecimentos gerais, são apontadas as mudanças que o processo implica, ou seja, as crianças estão conscientes que irão mudar de turma, de professora ou de escola, e que esta mudança vai trazer maiores exigências - “Pensam que é muito fácil, mas depois da visita ao primeiro ciclo, ficam a saber que não é bem assim” ou “que vão ter de estar sentados todo o dia”.

Quando falam em crescimento, os docentes revelam que, a maioria das crianças, ao transitar “já se consideram "grandes"”, “estão mais crescidos”, e também sabem que “as brincadeiras vão diminuir” e “que não vão ter tempo para brincar”.

Relativamente às aprendizagens que elas perspetivam realizar, os docentes enunciam a leitura e a escrita (16 respostas), a matemática (2 respostas), em particular o “fazer contas” e novas aprendizagens em geral (2 respostas) – “vão aprender coisas novas”.

Nesta sequência, os docentes dizem que as crianças revelam expectativas positivas (8 respostas), como “curiosidade e vontade de que chegue esse momento”, negativas (5 respostas), como “algum receio, medo e ansiedade”, expectativas que dependem do contexto (2 respostas), assinalando que “tudo depende do trabalho da comunidade educativa”, e dois docentes não revelam ter uma ideia clara sobre o que as crianças pensam sobre o assunto.

Relacionando a transição educativa com a interdisciplinaridade, 90.9% dos inquiridos (40 respostas) afirma que a prática pedagógica que implementa tem um carácter interdisciplinar, face a 9.1% (4 respostas) que a caracterizam como focada em áreas de

conteúdo específicas, e questionados sobre a implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares como uma mais-valia para o processo de transição educativa, a larga maioria (95.5% - 42 respostas), responderam que sim, sendo que os restantes 4.5% (2 respostas) acreditam que não.

Ao apontarem as razões para considerarem a interdisciplinaridade uma mais-valia para o processo de transição, os inquiridos assinalam aspetos de carácter geral (22 respostas), o carácter facilitador desta ligação (17 respostas) e questões de carácter curricular (3 respostas).

Nas razões de carácter global são apontadas a globalidade que deve caracterizar as aprendizagens (14 respostas) e o facto de a criança aprender de forma global (7 respostas), não limitando o seu pensamento (1 resposta).

O seu carácter facilitador prende-se com o facto de “facilitar” as aprendizagens (11 respostas), facilitar as transições (5 respostas) e abrir “horizontes às crianças e às suas vivências e aos próprios encarregados de educação” (1 resposta).

As questões de carácter curricular estão ligadas diretamente à essência da Educação Pré-escolar, que “está plasmada nas OCEPE” (3 respostas).

Por último, um dos inquiridos, que não considerou a abordagem interdisciplinar como uma mais-valia para a transição, justificou a sua resposta afirmando que este processo também poderá ser trabalhado através de práticas ligadas a conteúdos específicos.

Um último ponto do questionário procurava identificar estratégias interdisciplinares implementadas pelos docentes para facilitar o processo de transição educativa. Assim, foram encontradas 4 tipologias distintas: partir de uma área de conteúdo para explorar outras (7 respostas); partir de temas específicos (7 respostas), como no caso dos projetos; organizar o ambiente educativo (2 respostas), considerando recursos (1 resposta) e rotinas de trabalho (1 resposta); e realizar atividades diversificadas (12 respostas), como jogos (3 respostas), visitas entre salas (1 resposta), apresentações de trabalhos e projetos (3 respostas), atividades conjuntas de celebração de dias comemorativos ou de intercâmbios (4 respostas) e a realização de fichas de trabalho (1 resposta).

#### **4.3.2. A Abordagem Interdisciplinar como Contributo para a Transição Educativa: a perspetiva dos Encarregados de Educação**

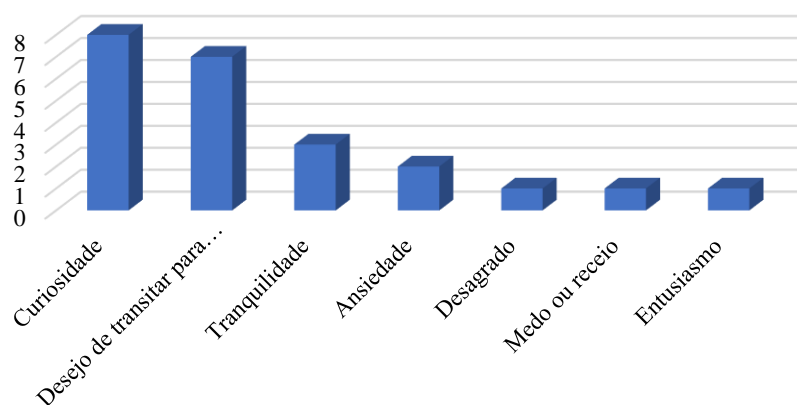
Relativamente aos Encarregados de Educação, começámos por questioná-los sobre os seus sentimentos face ao processo de transição. Das suas respostas, emergiram três categorias distintas: sentimentos de mudança, face a uma nova etapa (4 respostas), sentimentos positivos (6 respostas) e sentimentos negativos (4 respostas). Nos sentimentos positivos registamos expressões que indiciam confiança na nova etapa, como “sei do que será capaz” ou acredito “... nas capacidades ... dele como aluno”, e expressões de felicidade, como “Orgulhosa e feliz por ele conseguir atingir os seus objetivos” ou “Feliz porque termina 1 etapa do mundo pedagógico e inicia uma nova”. Já os sentimentos negativos expressão alguma ansiedade - “ansiedade...pela transição para um programa curricular que poderá ser assoberbador que tem que cumprir com prazos e que utiliza somente uma avaliação quantitativa”, ou preocupação - “Por ser uma escola maior, com mais crianças”, “por ser uma etapa mais exigente!”.

Procuramos, também, saber de que é que se fala em casa quando esta fase de transição se aproxima. Neste sentido, todos os encarregados de educação mencionaram que o processo de transição educativa já tinha sido um assunto abordado em casa e que nessas conversas se falou de sentimentos, como a responsabilidade (3 respostas), o desagrado ou o receio da mudança (2 respostas) e de aspetos positivos (1 resposta), como refere um dos encarregados de educação - “Na vontade dela em passar para sala do 1º ano, está muito feliz”.

Também ficámos a saber que são mobilizadas estratégias por parte dos encarregados de educação de modo que as crianças vejam o processo de forma positiva e encorajadora (5 respostas), como se lê na seguinte resposta: “A mãe explicou que na nova sala continuará a ter alguns amigos da sala atual e que no recreio continuará a encontrar todos os amigos da sala da pré. Explicou-se também que a sala nova tem uma vista panorâmica extraordinária para o oceano e pastagens e que irá aprender imensas coisas novas e divertidas”.

Na tentativa de compreender quais os comportamentos manifestados pelas crianças quando se falava em transição (Gráfico 4), a larga maioria dos Pais (8 respostas) referiu que os seus filhos demonstravam curiosidade pelo processo que enfrentariam. Dos 10 inquiridos, 7 explicitaram que os seus filhos manifestavam desejo de transitar para o ciclo de ensino seguinte e 3 elegeram a tranquilidade como o comportamento que melhor

define a forma como se sentem. Relativamente a aspetos menos positivos, os receios e anseios foram assinalados apenas por 1 encarregado de educação identificou, assim como o desagrado; dois escolheram a resposta “ansiedade” e apenas um o “entusiasmo”.



**Gráfico 4** - Comportamentos manifestados pelos educandos quando se falava em transição

Considerando unanimemente que a articulação é importante para a transição entre níveis educativos, os Pais apontam como razões para essa importância os objetivos que a transição deve perseguir, em particular, de dar início à formalização das aprendizagens (1 resposta), de garantir a continuidade educativa (4 respostas), de preparar as crianças (3 respostas) e de se conseguir um processo sem sobressaltos (5 respostas).

Também são capazes de identificar um conjunto de atividades que as escolas implementam e que são promotoras de uma boa transição, em particular atividades conjuntas, como: apresentações de trabalhos noutras turmas (3 respostas); visitas (3 respostas); partilha de espaços, como os recreios (1 resposta); elaboração de projetos (2 respostas); ou comemoração de dias festivos (1 resposta). Ainda, um Encarregado de Educação não é capaz de identificar qualquer atividade que a escola implemente com vista à transição.

Inquiridos, finalmente, sobre as aprendizagens que poderiam ser úteis para a transição (cf. Anexo VII), as respostas dos Encarregados de Educação permitem identificar três categorias de análise: aprendizagens gerais (3 respostas), aprendizagens por áreas de conteúdo (14 respostas), e algum desconhecimento, manifestado apenas numa resposta.

Nas aprendizagens gerais, alguns Pais (3) consideram que todas as aprendizagens são importantes. Para os restantes, é fundamental que as crianças desenvolvam aprendizagens e competências de Formação Pessoal e Social (4), como “competências de autorregulação da aprendizagem”, de Linguagem Oral (2), como “consciência

fonológica” ou “organização das ideias”, de Leitura e Escrita (3), como “estímulo pela escrita” “e leitura”, de Matemática (2), como “numeração e quantidades”, de Expressão Motora (1), em particular de motricidade fina, e de Conhecimento do Mundo (2), como “sensibilidade para a proteção da Natureza” ou “elaboração de projetos”.

### **4.3.3. A Abordagem Interdisciplinar como Contributo para a Transição Educativa: a perspetiva das Crianças**

Neste ponto serão apresentados e analisados os resultados dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas direcionadas às crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente do 1.º e 4.º ano de escolaridade, os primeiros porque transitarão recentemente da Educação Pré-Escolar e as segunda porque transitarão para o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

#### **a) A perspetiva das crianças da Educação Pré-Escolar**

As respostas dadas pelas crianças da Educação Pré-escolar durante a entrevista (cf. Anexo VIII) permitiram definir quatro categorias de análise (cf. Anexo IX): (1) a transição para o 1.º CEB, (2) o professor do 1.º CEB, (3) a escolha entre os dois níveis de ensino e (4) o processo falado em casa.

Na primeira categoria, organizamos a informação e obtivemos 5 subcategorias de análise: (1) o conhecimento sobre a sala, (2) o conhecimento sobre a dinâmica de trabalho, (3) a ida à sala do 1.º CEB, (4) os sentimentos em relação à transição, e (5) as aprendizagens a desenvolver no 1.º CEB.

Relativamente ao conhecimento sobre a sala do 1.º CEB, as crianças afirmam saber que nela existem alguns materiais – “Vi que tinha muitas coisas”, “Tem livros”, que existem diferentes espaços de trabalho – “tem uma biblioteca” e que não é exatamente como na educação de infância – “tem áreas para escolher e lá não tem”.

No que respeita à dinâmica de trabalho, para algumas crianças no 1.º CEB as crianças trabalham – “não brincamos”, mas para outras há essa possibilidade – “brincamos sim”, e, ainda, se realizam projetos – “podemos desenhar nos projetos”.

A maioria das crianças (4) refere já conhecer a sala e 3 afirmaram nunca lá ter ido. As crianças que já lá foram conhecer o espaço, fizeram-no na companhia de amigos – “eu fui sozinho com o meu amigo...”, ou de assistentes operacionais da Escola.

A grande maioria revela ter sentimentos positivos face a essa transição, assinalando gostar de ir para o 1.º CEB, o facto de representar ser mais “crescido”, de vir a aprender, em particular, a ler – “nós podemos aprender a ler e a escrever, que isso é que eu adorava”, e de poder fazer algumas outras atividades, tais como projetos. Apenas duas crianças revelaram ter sentimentos negativos face ao processo, pelo facto de serem mais crianças – “porque eles são muitos”, ou pelo simples desconhecimento do contexto e das pessoas que nele irá encontrar – “não conheço todos”.

Sobre as aprendizagens que irão desenvolver, a leitura e a escrita são referenciadas em várias oportunidades, seguidas da expressão plástica, e do conhecimento do mundo – “eu acho que vou aprender sobre o corpo humano”. Uma criança referiu que irá “aprender muitas coisas”.

A maior parte das crianças (3) já conhece o professor do 1.º CEB porque, frequentando a mesma Escola, já teve oportunidade de o contactar – “Porque quando estava chovendo eu fui para dentro da sala e eu vi que foi a professora ... que ela estava lá dentro a trabalhar”, e duas crianças conhecem-no por intermédio dos pais ou dos amigos.

Quando questionados sobre a preferência entre a frequência dos dois níveis educativos, a maioria das crianças (6) assinala querer transitar para o 1.º ano, ao contrário de um que preferia ficar “mais um bocadinho” na EPE. Quem refere querer avançar para o nível de ensino seguinte, fundamentou a sua resposta com base no desejo que tinha de aprender, nos materiais que existiam naquela sala, no gosto que tinha em ir para esse novo contexto, nas atividades que iria concretizar, na estética do próprio espaço e nas brincadeiras que desenvolveria.

Quanto à última categoria, verificamos que para a maioria das crianças este processo é abordado em casa pelos pais, falando-se dos trabalhos a desenvolver no nível seguinte – “que lá tem muitas coisas para fazer” e nos materiais que existem no espaço - “tem os peixinhos”. Duas crianças referiram que ninguém falava sobre esta temática em casa.

#### **b) A perspetiva dos alunos do 1.º ano**

A entrevista efetuada às crianças do 1.º ano tinha como principal finalidade compreender as experiências e sentimentos que experienciaram durante o processo de transição. Assim sendo, de modo a obtermos respostas que permitissem responder aos

objetivos previamente delineados, foram colocadas um conjunto de questões (cf. Anexo X) que possibilitaram analisar as perspetivas dos alunos face a esta temática.

Com base na análise de conteúdo concretizada, definimos 2 grandes categorias (cf. Anexo XI): (1) processo de transição, e (2) a EPE e o 1.º CEB.

Relativamente ao processo de transição, ao longo das entrevistas foram identificadas 4 subcategorias de análise.

A primeira diz respeito às *lembranças dos alunos face ao processo*. Se para um aluno esta fase da sua vida não parece ter deixado recordações – “Não me lembro”, para outros, as lembranças estão associadas:

- a melhorias no seu desempenho – “eu fui sempre melhorando”;
- a algumas componentes do currículo, como a expressão musical – “Eu lembro-me que tive música”, ou o Inglês – “aulas de Inglês”;
- ao trabalho desenvolvido - “Eu só me lembro de desenhar”;
- a aprendizagens - “tinha que aprender a saltar à corda”; “eu ia aprender a ler”.

A segunda prende-se com os *sentimentos vivenciados* pelas crianças, que para algumas são positivos (2 crianças) - “foram divertidos” e com as próprias aprendizagens -”, mas para outras são negativos (6 crianças) e têm a ver com desagrado – “não gosto de ficar no 1.º Ano”, com nervosismo - “um bocadinho nervoso. Que eu só fiquei, antes, um dia na Iniciação”, com a própria mudança de escola - “Porque eu tive de passar em mais uma escola antes desta. Na escola da minha mãe”, e com tristeza - “ficar um bocado a chorar”.

A terceira subcategoria remete para as *visitas que foram realizadas à sala do 1.º CEB*, que foram facilitadas pelas educadoras de infância e que permitiram a apresentação e partilha de trabalhos e projetos - “quando nós fomos levar-lhes gelados”, visitas à sala do 1.º CEB – “Fazíamos visitas”, e o contacto com materiais de trabalho – “Eu fui lá uma vez para os maiores, os que já estavam prestes a ir lá, foram lá para fazer um PIT”.

Durante a conversa, foi identificada uma quarta subcategoria relacionada com as aprendizagens desenvolvidas no 1.º CEB, tendo sido lembradas aprendizagens no Estudo do Meio (1), no Português (5) – “já escrevemos quatro sílabas” ou “e lemos”, na Matemática (4) – “fazer contas” ou “eu já tinha aprendido até ao 100”, nas Expressões Artísticas (1) - “a recortar máscaras”, e em Cidadania - “fazer tipo o plano do dia”.

No que respeita à categoria “A EPE e o 1.º CEB”, procurámos perceber como é que os alunos que transitaram olham para os dois contextos. Desta categoria surgiram 4

subcategorias: (1) semelhanças; (2) dissemelhanças; (3) preferências entre EPE e 1.º CEB; e (4) o Professor do 1.º CEB.

Para estas crianças, entre os dois contextos existem semelhanças ao nível de:

- áreas ou espaços de trabalho (4) - “Um PIT de experiências, um PIT de Matemáticas, Português, jogos e de experiências e também para fazer livros”;
- atividades desenvolvidas (2) - “As colagens a gente podia fazer na Pré”;
- materiais (1) - “E nós pusemos uns tapetes da Pré, da Minnie e do Mickey”.

Contudo, são elencadas muitas diferenças:

- na sala (3) - “A nossa é de madeira, esta é de tijolo” ou “Porque tinha um dormitório”;
- nas características das atividades realizadas, considerando o seu grau de dificuldade (2) - “mas lá na nossa sala tem mais coisas difíceis”, o seu carácter lúdico (4) - “Os jogos são mega fixes”, e o facto de serem diferentes (2) - “As damas, a gente nunca jogou”;
- no tipo de atividades, que podem ser de escrita (6), lúdicas (1), relacionadas com o PIT (3) ou de exterior (1);
- no grau de dificuldade das aprendizagens (1) - “A gente aprende coisas muito mais difíceis”.

Quando questionados sobre a preferência entre os dois contextos, dois alunos optariam por voltar para a EPE (4), devido ao desagrado pelo 1.º CEB, à dificuldade do ano de escolaridade seguinte - “Porque assim eu vou ter que ir para o segundo ano e é mais difícil” e ao tempo de brincadeira que lá existe - “Porque lá a gente só pode brincar”. Já os alunos que afirmaram preferir o 1.º CEB, justificaram as suas respostas com o facto de realizarem aprendizagens - “Que assim eu já sabia ler e soletrar”, e com as características e rotinas da EPE - “Porque a Pré é um pouco chata ... Às vezes eu não tenho sono, mas tenho que ir dormir. Tenho que fazer uma sesta”.

Relativamente ao professor do 1.º CEB, alguns alunos (4) referiram já conhecê-lo na altura da transição, conhecimento que aconteceu através de outro profissional de educação - “Foi uma professora que eu já não me lembro o nome”. Dois alunos indicaram não conhecer o professor do 1.º CEB no momento da transição - “não, não conhecia”.

### **c) A perspetiva dos alunos do 4.º ano**

Relativamente aos alunos do 4.º ano de escolaridade quisemos saber quais os seus conhecimentos sobre o 2.º CEB (cf. Anexo XII) e como é que encaram a transição.

Das entrevistas emergiram 5 subcategorias de análise (cf. Anexo XIII), a saber: (1) conhecimentos importantes que devem saber sobre o 2.º CEB; (2) conhecimentos que já têm sobre o 2.º CEB; (3) sentimentos em relação à transição; (4) preferências entre o 1.º e o 2.º CEB; e (5) o processo de transição falado em casa.

Relativamente ao que já sabem sobre o 2.º CEB, referem que:

- as exigências serão maiores (5) - “temos que estudar muito mais” ou “eu tenho que me esforçar mais do que eu estou a me esforçar”;
- os espaços serão diferentes (2);
- as rotinas também serão distintas (2);
- as disciplinas e os conteúdos serão em maior quantidade (6) - “Tem muita matéria”;
- vão ter trabalhos de casa (1) - “Vamos ter um T.P.C. de cada matéria”;
- vão estabelecer novas amizades, às quais deverão respeito (2);
- vão ter novos e variados professores (2).

Todos os alunos entrevistados já tinham tido a oportunidade de visitar a escola do 2.º CEB, com as suas professoras, como refere a totalidade dos alunos, com os pais e com alguns amigos.

No que respeita aos sentimentos manifestados face a esta mudança, os alunos identificaram tanto emoções positivas, como negativas. Quem assinalou sentimentos positivos, explicitou que estes se deviam às semelhanças existentes entre as duas escolas – “É normal, é uma escola igual, só muda o aspeto, o ano que estamos e coisas assim... a dificuldade e a complexidade”, ao agrado pela mudança - “Eu sinto-me bem em mudar de escola”, aos novos conhecimentos que irão desenvolver – “coisas novas, matérias novas” e aos novos relacionamentos que estabelecerão – “conhecer pessoas novas ... professores novos”. Um aluno, em específico, mencionou sentir-se bem, porque era sua obrigação passar de ano e porque os seus pais ficariam super-orgulhosos.

Quem identificou sentimentos negativos, fundamentou-os baseando-se em seis razões, nomeadamente, o receio de não se integrar - “não sei se me vou integrar bem naquela escola ...”, a separação dos colegas – “Gosto dos meus colegas e amigos e não quero separar-me da turma”, o sofrer *bullying*, as metodologias de trabalho – “a professora de Inglês disse que quando a gente for no 5.º ano, a gente vai fazer muitas apresentações e eu meio que tenho um bocadinho de medo de palco”, o receio pelo desconhecido, e a quantidade de pessoas que não conhecem.

Quando questionados sobre a preferência por um nível de ensino ou por outro, apenas uma criança manifestou o seu desejo em permanecer no 1.º CEB, pois “Não quero abandonar as professoras”. Três alunos referiram querer transitar para o 2.º CEB, porque queriam desenvolver novos conhecimentos - “Porque eu quero saber novas matérias, quero saber mais sobre o mundo, mais coisas que eu não sei”.

Alguns alunos demonstraram alguma indecisão face a sua resposta, pois por um lado gostavam das matérias de 4.º ano e não sabiam se o mesmo se iria suceder no 5.º, porque gostavam da escola e não queriam mudar para outra instituição, porque não queriam despedir-se das pessoas que conhecem, mas também sentiam desejo em estabelecer novas relações, e, finalmente, porque iriam ter saudades das suas professoras, mas ao mesmo tempo tinham de seguir com a sua vida.

Por fim, constatamos que o processo de transição era falado na casa das crianças, sendo os pais, na maior parte das vezes, os intervenientes nesse diálogo e, por vezes, os irmãos. Na perspetiva dos estudantes, os familiares abordaram assuntos relacionados com a transição, considerando as exigências que a etapa seguinte comporta (7) – “tu sabes que no 5.º ano vai ser mais difícil” ou “vais ter de estudar mais”, os sentimentos manifestados, as separações e formas de enfrentá-las, a mudança de hábitos – “A minha mãe disse que não era só chegar a casa e começar logo a jogar *playstation*, como eu faço habitualmente” e a própria passagem para a etapa seguinte. Dois alunos salientaram que, nos seus lares, ninguém falava sobre esta passagem.

#### **4.4. Análise e discussão dos resultados**

Após a apresentação dos dados, torna-se importante realizar a sua análise global, destacando os aspetos mais relevantes, que dão resposta aos objetivos traçados, procurando, simultaneamente, confrontá-los com a revisão de literatura apresentada no início do presente Relatório.

Como refere Cardona (2014, p. 313), a necessidade de refletir e estudar o modo como decorre a transição entre ciclos educativos é uma prioridade para que se processe sem problemas a adaptação da criança a um novo contexto educativo em que vai ser confrontada com novas experiências e desafios. Criar condições para que este processo ocorra sem sobressaltos é uma preocupação que exige a atenção e o conhecimento de todos os intervenientes que acompanham a criança nesta fase.

Começamos, assim, pelos docentes. Através dos dados recolhidos é possível constatar que todos os inquiridos, sejam educadores de infância, sejam professores do ensino básico, conhecem a importância que este momento tem na vida das crianças e o seu papel neste processo de transição entre ciclos educativos (Sousa & Santos, 2021).

Esta importância reside no facto de permitir, às crianças, melhor conhecer o contexto seguinte e prepará-la para as mudanças que essa transição implica, tal como referido em estudos de idêntica natureza (Cardona, 2014; Fabian & Dunlop, 2007).

Educadores de infância e Professores do Ensino Básico têm opiniões coincidentes, quando afirmam que existe um momento exato para se começar a trabalhar este processo, que coincide, essencialmente, com o último ano da Educação Pré-Escolar, contrariando a lógica de transição enquanto processo construtivo e gradual, que se vai desenvolvendo ao longo dos primeiros anos da criança. Também são unânimes ao afirmar que o Educador de Infância é o principal responsável pelo processo de transição, esquecendo-se que este é um processo que deve ser necessariamente alargado a todos os seus intervenientes e participado por todos, crianças incluídas, e que muitas vezes ficaram esquecidas nos discursos dos docentes (Castro, Ezquerro & Argos, 2012; Santos, 2015; Sousa & Santos, 2021).

Tanto os educadores de infância, como os professores de 1.º CEB reconhecem os documentos orientadores de contexto educativo que não o seu, revelando-se como um fator preponderante no assegurar dessa continuidade educativa, na procura por aproximar os dois níveis educativos, como menciona Vasconcelos (2015). Contudo, pelas respostas obtidas, foi possível constatar que existia uma maior quantidade de educadores de infância a serem capazes de identificar os documentos curriculares do nível educativo seguinte, do que o contrário. Nesta ordem de ideias, acreditamos que este aspeto possa estar associado ao facto de estes profissionais serem encarados como os principais responsáveis pelo processo de transição.

Numa perspetiva mais positiva face aos dados de Sousa (2021) e Sousa e Santos (2021), os dados revelam que quase 60% dos inquiridos referem implementar atividades que procuram promover esta transição de uma forma mais articulada e tranquila, mas esta transição aparece muito ligada a atividades de “preparação” das crianças, de promoção de competências específicas, de atividades conjuntas e de aproximações informais entre os docentes dos dois níveis educativos.

Também numa lógica próxima daquela que a bibliografia da especialidade refere (Chan, 2012; Castro et al., 2012; Sousa & Santos, 2021), as competências que educadores

e professores destacam como essenciais para uma transição bem-sucedida prendem-se, fundamentalmente, com competências de natureza pessoal e social, como autonomia ou responsabilidade, sendo que as competências que as crianças já devem ter adquiridas aquando da entrada no 1.º CEB são, na sua grande maioria, de carácter escolar, associadas a conhecimentos específicos nas áreas disciplinares consideradas mais importantes, como a matemática ou o português.

Para a grande maioria dos docentes, a transição é vista pelas crianças como positiva, como uma evolução que as próprias reconhecem como de crescimento, mas associada, mais uma vez, à aquisição de conhecimentos em áreas específicas como a aprendizagem da leitura e da escrita ou do cálculo (Ahtola et al., 2016; Dockett & Perry, 1999).

Relativamente à perspectiva dos docentes sobre a concretização de uma abordagem interdisciplinar nos processos de transição educativa, verificamos que a larga maioria dos inquiridos considera que as suas práticas pedagógicas vão ao encontro de um trabalho interdisciplinar e, conseqüentemente, acreditam que a implementação desta abordagem é uma mais-valia para o processo de transição educativa, mesmo quando não caracterizam o seu trabalho como interdisciplinar.

Na generalidade, os profissionais de educação, em concordância com estudos como os de Castrequini (2012), Fourez (2002a), Paviani (2004) ou Vaideanu (2006), afirmam que esta abordagem é preponderante no processo de transição, uma vez que possibilita trabalhar os conhecimentos de forma integrada, transversal, abrangente, evitando uma fragmentação/compartimentalização das aprendizagens a desenvolver. Mattos e Oliveira (2021) realçam que a implementação de abordagens interdisciplinares torna a aprendizagem muito mais significativa, sendo a mesma ideia partilhada por alguns dos inquiridos. Para os participantes, a implementação de intervenções interdisciplinares permite que os profissionais de educação aproximem as práticas pedagógicas entre ambos os níveis de ensino, providenciando uma continuidade entre ciclos educativos, que, por sua vez, contribuirá e facilitará a adaptação das crianças à mudança.

Simultaneamente, notámos que muitas das estratégias que os inquiridos disseram implementar com vista ao processo de transição, são semelhantes às estratégias interdisciplinares enumeradas. Assim, constatamos que as estratégias interdisciplinares que se associam à Área das Expressões Artísticas são as mais elencadas pelos profissionais de educação, seguindo-se as que se enquadram na área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Neste último caso, a implementação de estratégias associadas à

linguagem, pode estar interligado ao facto das competências fundamentais a desenvolver pelos educandos, na perspetiva dos profissionais de educação, estarem inseridas nesta área do currículo.

Num mesmo patamar de igualdade, encontram-se as metodologias de trabalho de projeto que, de acordo com os participantes, possibilitam desenvolver conhecimentos as várias áreas de conteúdo como um todo. De facto, considerando as perspetivas de Serpa e Cabral (2015), a abordagem interdisciplinar é extremamente privilegiada, essencialmente, em métodos de ensino direcionados para os projetos.

Por outro lado, há inquiridos que especificam estratégias interdisciplinares que são desenvolvidas no âmbito do processo de transição. Temos o exemplo das atividades conjuntas entre níveis educativos, nomeadamente planificação de tarefas conjuntas, visitas, celebração de dias comemorativos, apresentação de trabalhos e intercâmbios. Todas as estratégias interdisciplinares, anteriormente mencionadas, vão ao encontro do que é defendido por Machado (2007), quando afirma que é importante que os educadores e professores estabeleçam contactos, providenciem atividades conjuntas e organizem as várias fases da transição (o período que a antecede, o momento da transição e a ocasião de acomodação), efetuando, em conjunto, o seu acompanhamento.

Em síntese, com base em todo o discurso dos profissionais de educação, podemos afirmar que a maioria dos participantes considera que a abordagem interdisciplinar pode e deve ser encarada como uma estratégia pedagógica potenciadora da transição educativa, indo ao encontro daquilo que é afirmado por Sim-Sim (2010, p. 104), quando menciona que a utilização desta lógica de trabalho, ligada à articulação do trabalho e à planificação comum entre profissionais de educação, irá contribuir para uma transição harmoniosa, deixando realizadas ambas as partes, a criança porque se sentirá segura aquando da transição, e os profissionais ficando com a sensação de “missão cumprida”.

Quanto aos Pais e Encarregados de Educação, o estudo vem dar conta de que, na perspetiva dos Encarregados de Educação, também há uma preocupação e um pensar sobre todo este processo, a começar pelos sentimentos vivenciados, que oscilam entre as emoções positivas, como o orgulho e a felicidade, e as negativas, como a ansiedade ou a preocupação, como reportado em estudos como os de Abrantes (2005) ou Abrantes (2008), sentimentos que são conversados, na perspetiva dos Pais, em casa quando se fala do assunto. Se para os Pais esta dualidade de sentimentos está bem presente, para os filhos, na sua ótica, as perspetivas são otimistas, havendo um interesse manifesto e uma curiosidade dos filhos por transitar.

Para os Pais, a articulação entre os contextos educativos durante o processo de transição é fundamental, porque possibilita a continuidade educativa/relação entre os dois níveis educativos e a preparação dos seus educandos para a nova etapa, levando-nos a concluir que para estes intervenientes há uma perceção clara da importância que este processo representa na vida dos seus educandos e dos aspetos que são fundamentais de considerar perante este momento.

Para além disso, percebemos que são participativos e informados sobre o processo, pois conseguem explicitar as atividades implementadas, com vista a uma transição harmoniosa, na escola dos seus educandos. Esta situação, leva-nos a considerar que existe uma comunicação efetiva entre profissionais de educação e familiares, que segundo os autores referenciados é preponderante para estabelecer parcerias entre os diversos intervenientes e para facilitar a transição dos educandos (Ahtola et al., 2016; Serra, 2004).

Finalmente, focando o nosso olhar nos resultados das crianças começamos por destacar, numa primeira abordagem, que foi extremamente importante ouvir as suas perceções, vivências, expectativas e anseios face a este processo, porque, sendo elas as protagonistas principais desta mudança, é crucial envolvê-las nesta transição (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta ordem de ideias, tanto para as crianças da Educação Pré-escolar, como para as do 4.º ano, o processo de transição, em geral, não é perspetivado de forma negativa é, sim, encarado como uma nova etapa em que irão desenvolver novas aprendizagens e conhecer novas pessoas, com quem estabelecerão uma amizade. Todavia, dos poucos inquiridos que manifestaram sentimentos negativos, estes devem-se, essencialmente, à separação das figuras de referência, sendo elas profissionais de educação ou colegas, tal como apontam as investigações na área (Ahtola et al., 2016; Dockett & Perry, 1999; Eskelä-Haapanen et al., 2016).

A maior parte das crianças inquiridas, de um e de outro nível educativo, é capaz de elencar um conjunto de atividades, recursos e competências que representam ganhos ao transitar para o nível seguinte, e muitas delas já tiveram a oportunidade de contactar com o contexto seguinte ainda antes de transitar, o que nos indicia que alguma aproximação acontece, de facto, nas Escolas.

Pelo discurso das crianças da EPE e do 1.º CEB, constatamos que a diminuição da brincadeira, surge como um aspeto comum entre os dois níveis de ensino e que algumas das aprendizagens que os alunos do 1.º ano afirmaram ter desenvolvido são

coincidentes com as competências que as crianças da EPE esperam trabalhar, como por exemplo a leitura, a escrita e a resolução de operações (Santos & Sousa, 2021; Sousa, 2021). As crianças do 1.º ano, também se recordavam das atividades que desenvolviam na EPE, dos materiais que a sala possuía e de algumas rotinas subjacentes a esta fase.

Já para as crianças do 4.º ano, verificamos que os seus conhecimentos relativamente ao nível de ensino seguinte também estão próximos da realidade, focando a quantidade de disciplinas e professores, a carga horária e as novas relações que irão estabelecer como aspetos fundamentais que ditam a transição. Também verificamos que, todos os alunos de 4.º ano já conheciam a escola e os principais responsáveis pelo estabelecimento desta estratégia foram as professoras, o que, de acordo com Bento (2007), é uma estratégia que facilitará e contribuirá para que a transição ocorra de forma harmoniosa e suave.

Ainda, o discurso das crianças da educação de infância remete, mais do que uma vez, para metodologias de trabalho por projeto, que são desenvolvidas em contexto de sala de atividades. Esta situação faz-nos acreditar que a abordagem interdisciplinar que acontece nas salas, também faz parte deste processo de transição e que também se encontra representada nas práticas pedagógicas do educador de infância.

Concluindo este capítulo e olhando para a globalidade dos resultados, é de realçar que estes dados veem reforçar a necessidade de se desenvolver investigações associadas a esta problemática, de forma a melhor se pensar e ajustar as intervenções pedagógicas às necessidades futuras dos educandos.

Enquanto estagiária e futura profissional de educação, toda a informação veiculada é imprescindível para a perceção dos pontos de vista dos vários intervenientes e para ajustar a ação educativa com base nas características e interesses de cada educando, compreendendo os seus receios e expectativas face a este processo, sobretudo quando a respetiva formação possibilita, futuramente, a prática educativa em ambos os contextos e, até, se possível de continuidade entre um e outro.

Finalmente, destaca-se a necessidade de este estudo ser retomado num futuro próximo, de modo a incluir um maior número de participantes, que possibilitem uma visão mais alargada acerca da temática.

## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Neste momento final do Relatório, e após um longo processo de formação, importa analisar e refletir, na globalidade, sobre todo o trabalho que foi desenvolvido nas práticas pedagógicas, em ambos os contextos de estágio. Todo este processo ficou marcado pela multiplicidade de aprendizagens que foram desenvolvidas, mas também por diversas dificuldades e limitações que foram sentidas no decurso do mesmo.

Numa primeira instância, importa, desde já, evidenciar todas as marcas que este processo nos deixou. Após um longo e árduo caminho, crescemos muito a nível pessoal, na medida em que desenvolvemos uma panóplia de competências, que nos auxiliaram a assegurar uma prática pedagógica mais completa, coerente e estruturada, com base nas necessidades, interesses e características daqueles a quem se destinava. Para além disso, toda a ação educativa foi pautada por momentos reflexivos, que possibilitaram aprimorar as habilidades referentes ao pensamento crítico, contribuindo, conseqüentemente, para uma melhoria e reajustamento das várias intervenções pedagógicas.

Paralelamente, em termos profissionais, também desenvolvemos várias competências, como a capacidade de comunicar de forma clara e objetiva, o relacionamento interpessoal que foi estabelecido com todos os profissionais das instituições, a entreaajuda, cooperação e espírito de equipa com o par pedagógico, que no decorrer de todo o processo apoiou-nos diariamente, com os orientadores cooperantes e da Universidade e, mais importante ainda, com as crianças e alunos com quem tivemos a oportunidade de trabalhar.

Olhando para o processo como um todo, consideramos que foram adquiridas várias ferramentas, necessárias para, que no futuro quando estivermos a exercer, possamos utilizá-las, com a intenção de proporcionar a todos os educandos uma transição continuada, coerente, fluída, tranquila e harmoniosa.

Atendendo às atividades desenvolvidas nos Estágios Pedagógicos I e II, na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, podemos mencionar que ambos os grupos demonstraram um grande interesse, empenho e dedicação na realização de todas as tarefas propostas, pois estas eram planeadas e exploradas consoante os interesses, necessidades e características das crianças, procurando, sempre que possível, trabalhar todas as áreas como um todo e de forma transversal.

Quanto às atividades interdisciplinares com vista à transição educativa, podemos afirmar que todas elas permitiram uma aproximação e contacto entre crianças e profissionais de diferentes níveis de ensino, tanto no grupo da EPE, como na turma de 4.º ano de escolaridade. Para além disso, as mesmas atividades demonstraram-se ser atrativas para os vários educandos, na medida em que foram proporcionados momentos lúdicos, de partilha, de cooperação e, sobretudo, de convivência. Embora tenhamos assegurado às crianças diversas atividades, gostaríamos de ter desenvolvido momentos mais diversificados, direcionados ao grupo da EPE em particular.

Considerando este balanço das práticas pedagógicas implementadas, em função de todos os objetivos definidos inicialmente, consideramos ter implementado uma diversidade de experiências que, para além de contribuírem para o desenvolvimento das competências patentes nos documentos curriculares, também possibilitaram aos intervenientes educativos perspetivar a transição educativa de modo mais responsável e consciente, dando-lhe o devido valor.

Por outro lado, de um modo geral, as atividades dinamizadas, junto destes grupos, valorizaram a utilização de uma abordagem interdisciplinar, enquanto metodologia que permite tornar as aprendizagens das crianças mais significativas e com outro sentido no seu desenvolvimento. Ademais, verificamos que, os dois grupos de Estágio aderiram e corresponderam a todas as tarefas e estratégias implementadas, não só com vista a uma transição com qualidade, mas também a outras aprendizagens inerentes às várias áreas de conteúdo.

No que concerne ao primeiro objetivo, *“Observar os 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 e ajustar a intervenção pedagógica”*, podemos afirmar que este foi alcançado com sucesso, pela razão de termos observado atentamente os dois níveis de ensino, com o propósito de adaptarmos toda a nossa prática às características de cada ciclo, mais especificamente ao nível das estratégias a adotar e à faixa etária das crianças/alunos a quem se direccionavam.

Em relação ao objetivo *“Planear sequências didáticas que possam ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças/alunos, privilegiando uma abordagem interdisciplinar ao trabalho a desenvolver”*, podemos assegurar que este foi cumprido na íntegra, no sentido em que todas as práticas pedagógicas planeadas tiveram como ponto de referência as necessidades e interesses do grupo/turma. Para além disso, dada a temática do relatório e os benefícios que esta abordagem assume no processo de

aprendizagem, sempre que possível, privilegamos a interdisciplinaridade no trabalho a desenvolver, de forma a assegurar que as várias sequências didáticas se encontrassem interligadas entre si, beneficiando a aprendizagem e tornando-a mais coerente e continuada.

No que se refere ao terceiro objetivo “*Promover estratégias de intervenção interdisciplinares sempre que possível, que potenciem uma transição educativa coerente, continuada e articulada*”, podemos constatar que foi atingido, em ambos os Estágios Pedagógicos, visto que ambos os grupos iriam transitar para novos ciclos de ensino, no ano letivo subsequente. Importa realçar que as estratégias pedagógicas de transição, na maior parte das vezes, foram diversificadas e cruciais na aproximação dos níveis educativos e na preparação dos educandos para a etapa seguinte. Por outro lado, as atividades dinamizadas neste âmbito, possibilitaram ir ao encontro de uma abordagem interdisciplinaridade, beneficiando não só a aprendizagem dos educandos, mas também a transição que enfrentariam, futuramente, aproximando as práticas que são devolvidas nos vários níveis educativos.

De um modo geral, as estratégias implementadas, em ambos os contextos, demonstraram-se ser interessantes e enriquecedoras para este processo, assegurando uma aproximação entre as crianças, com os docentes, com os colegas e com os próprios espaços e instituição escolar.

Quanto ao último objetivo, “*Descrever as intervenções educativas implementadas ao longo de toda a prática pedagógica, analisando-as crítica e reflexivamente*”, podemos referir que foi alcançado, ao darmos conhecimentos de todo o trabalho desenvolvido, apresentando, analisando e refletindo sobre as várias tarefas implementadas em todos os contextos.

Relativamente à breve investigação realizada, é de destacar que alguns aspetos poderiam ter sido melhorados, delineando, assim, possíveis sugestões para futuros trabalhos nesta natureza. Numa primeira instância, consideramos que teria sido pertinente e interessante a concretização da mesma investigação, no entanto com uma amostra mais alargada, de forma a perceber melhor os pontos de vista dos vários intervenientes neste processo. Para além disso, teria sido enriquecedor se fossem realizadas entrevistas às crianças, no início e final de cada estágio, com o intuito de compreender as diferenças associadas ao seu conhecimento perante este processo. Esta estratégia, também, possibilitaria analisar de forma crítica, as estratégias que estavam a ser desenvolvidas no âmbito deste processo tão importante.

Por outro lado, acreditamos que, em futuras investigações, seria importante alterar a dinâmica das entrevistas, de forma que os alunos se sentissem mais à vontade no diálogo que foi estabelecido. Embora já tenhamos realizado uma análise aprofundada anteriormente, deixamos aqui algumas ideias principais que surgem dos resultados obtidos.

De um modo geral, podemos concluir, mediante esta investigação, que os profissionais de educação encaram a abordagem interdisciplinar como um contributo para a transição entre ciclos, mais concretamente para o estabelecimento de uma aproximação entre níveis de ensino distintos.

De entre aquilo que foi dito pelos profissionais de educação, verificamos que são várias e diversificadas as estratégias associadas a esta metodologia, que os docentes implementam com vista a uma transição coerente, harmoniosa e com qualidade. Destacam-se as associadas às áreas das Expressões Artísticas e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Para além disso, estes intervenientes reforçaram as metodologias de trabalho por projeto e a dinamização de atividades entre níveis educativos distintos, enquanto estratégias promotoras de uma mudança facilitada.

Na perspetiva dos encarregados de educação, constatamos que estes reconhecem a importância deste papel na vida dos seus educandos, destacando o papel preponderante que assumem neste processo. Também nos foi possível evidenciar que estes intervenientes possuem um conhecimento e um comportamento ativo nesta mudança, visto que estes encontram-se informados sobre as atividades que são desenvolvidas no contexto desta temática e sobre os aspetos fundamentais associados a este processo, nomeadamente a importância de se assegurar uma articulação e continuidade entre estes ciclos.

Em relação às crianças/alunos, notamos que para as protagonistas deste processo, a transição é encarada positivamente e representa uma nova etapa, que acarreta novas aprendizagens, novos conhecimentos e novas amizades. Todavia, para alguns elementos esta fase pode-se tornar complexa, devido à possibilidade de separação das figuras de referência, mais concretamente educadores de infância/professores e colegas. Para os alunos de 1.º ano, na generalidade, a integração ao novo ciclo foi perspetivada de forma positiva, sendo que a maioria dos educandos reconhecem as similitudes e dissemelhanças entre ambos os níveis educativos, nomeadamente a complexidade dos materiais e atividades a desenvolver.

Resumidamente, a partir deste estudo, concluímos que a transição educativa é, evidentemente, uma passagem que deve ser vivenciada o mais naturalmente possível, evitando quaisquer sobressaltos. Para que tal se suceda, é fundamental que todos os envolvidos neste processo comuniquem entre si e se entrem ajudem, para assegurar uma transição suave e tranquila, por parte de quem a enfrenta.

Em modo de conclusão, não podemos deixar de realçar, que toda a caminhada, percorrida neste Mestrado, foi caracterizada por avanços e retrocessos. No entanto, apesar de tudo, desenvolvemos competências a nível pessoal e profissional, que possibilitaram tornar-nos pessoas aptas para integrar um contexto escolar, em qualquer uma das valências.

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, (1), 25-53.
- Abrantes, P. (2008). *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino* [Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa]. Repositório do Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/1268>.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Edições ASA.
- Ahtola, A., Björn, P. M., Turunen, T., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M. K. & Nurmi, J. E. (2016). The concordance between teachers' and parents' perceptions of school transition practises: a solid base for the future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 168-181.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2017). Os diários como instrumentos de investigação. In J. Amado [Coord.] (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*, 280-288. Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado [Coord.] (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*, 303-353. Universidade de Coimbra.
- Arana, L. L., Escobar, M. G., Rodríguez, Martínez, M. C. N., Rivero, M. M. & Rivero, B. R. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporânea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, 14(3), 320-327.
- Arredondo, M. R. (2017). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa e C. Fino [Org.] (2007). *A escola sob suspeita*, 375-384. Edições Asa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brandão, T. (2021). O debate da interdisciplinaridade: uma introdução crítica. *RECIMA21 – Revista científica multidisciplinar*, 2(2), 270-277.

- Cardona, M. J. (2014). Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(2), 311-322.
- Cardoso, F. S., Thiengo, A. M. A., Gonçalves, M. H. D., Silva, N. R., Nóbrega, A. L., Rodrigues, C. R. & Castro, H. C. (2008). Interdisciplinaridade: fatos a considerar. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 1(1), 22-37.
- Cardoso, J. R. (2014). *O professor do futuro*. Guerra e Paz Editores.
- Carlos, J. & Sousa, M. (2012). *A formação contínua de professores: Modelos, Políticas e Percursos*. Editora Labirinto.
- Carvalho, I. F. (2021). *A transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/37536>.
- Castrequini, V. F. (2012). Interdisciplinaridade: teoria e prática. *Travessias Interativas – artigos*, 3(2), 23-39.
- Castro, A., Ezquerro, P. & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista española de pedagogía*, (253), 537-552.
- Chan, W.L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children, *Early Child Development and Care*, 182 (5), 639-664. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>.
- Costa, S. R. F. (2019). *A transição entre Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: as perceções dos/as educadores/as e dos/as professores/as do 1.º CEB* [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10400.26/29281>.
- Dinis, R. (2015). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: o Papel das Escolas e dos Professores. In A. P. Garrão, M. R. Dias & R. C. Teixeira [Coord.] (2015). *Investigar em Educação Matemática: Diálogos e Conjunções numa Perspetiva Interdisciplinar* (pp. 19-31). Letras Lavadas.
- Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 4.º Ano / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Matemática*. Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais / Ensino Básico e Ensino Secundário – Cidadania e Desenvolvimento*. Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais – 4.º Ano / 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*. Direção-Geral da Educação.

- Dockett, S. & Perry, B. (1999). Starting School: What Do the Children Say? *Early Child Development and Care*, 159(1), 107-119.
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M. K., Puttonen, H. R. & Poikkeus, A. M. (2016). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 1-14.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Nacional de Investigação Científica.
- Fabian, H. & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good practise in transition processes for children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation.
- Favinha, M. & Charréu, H. (2012). O problema da falta de articulação curricular entre níveis de ensino: o papel das "culturas docentes" para a sua facilitação. *CIEP - Publicações - Artigos em Revistas Nacionais Com Arbitragem Científica*.
- Fernandes, E. & Moniz, B. (2000). *A criança dos 6 aos 11 anos de idade: sua psicologia do desenvolvimento da personalidade e da aprendizagem*. Edipanta.
- Fiorin, J. L. (2008). Linguagem e Interdisciplinaridade. *ALEA: estudos neolatinos*, 10(1), 29-53.
- Formosinho (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho [Coord.] (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho [Coord.] (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-139). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2015). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (2014). *Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação* (pp. 57-81). Edições pedagogo.
- Fourez, G. (2002a). A interdisciplinaridade em sentido estrito. In A. Maingain, B. Dufour & G. Fourez [Dir.] (2002). *Abordagens didácticas da interdisciplinaridade* (pp. 69-79). Horizontes Pedagógicos.

- Fourez, G. (2002b). A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade: novas disciplinas?  
In A. Maingain, B. Dufour & G. Fourez [Dir.] (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade* (pp. 39-57). Horizontes Pedagógicos.
- García, C. M. (2013). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editor.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Celta Editora.
- Gonçalves, D. & Martins, F. (2017). Articulação de saberes: um estudo interdisciplinar em contexto de 1.º CEB. *Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica*, 606-613.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escola*. Porto Editora.
- Jacob, F. (2002). No sentido de um novo paradigma cultural e cognitivo para a escola. In A. Maingain, B. Dufour & G. Fourez [Dir.] (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Horizontes Pedagógicos.
- Lemos, A. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 5-10.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral de Educação.
- Lopes, A. S. B. B. (2014). *A Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino e Aprendizagem no 1.º CEB* [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4267>.
- Lopes, S. R. O. & Ribeiro, M. C. (2018). Transição entre ciclos: a perspetiva das crianças. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. F. Vaz (2018). *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*, 756-764. Instituto Politécnico de Bragança.
- Luís, L. T. S. & Casado, M. J. I. S. (2019). Articulação entre Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Infancia y Psicología del Desarrollo*, 1, 99-108.
- Machado, J. (2007). Do jardim à escola. *Pátio - Educação Infantil*, 5(14), 14-16.
- Marchão, A. J. G. (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*. Edições Colibri.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C.

- S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mattos, S. M. N. & Oliveira, K. F. (2021). Práticas docentes inovadoras e insurgentes: interdisciplinaridade e contextualização como possíveis caminhos. *Ensino em Revista*, 28, 1-20.
- Medeiros, E. O. [Coord.] (2016). *Formação pluridimensional de educadores e professores em dinâmicas de intervenção educacional*. Edições Piaget.
- Mesquita, E. & Roldão, M. C. (2018). *Formação inicial de professores: a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições sílabo.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Edições sílabo.
- Nabuco, M. E. & Lobo, M. M. (1997). Articulação entre o jardim de infância e o 1º ciclo do ensino básico: um estudo comparativo. *Saber & Educar*, 2, 31-41.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *Internacional Journal of Transitions in Childhood*, 1, 4-11.
- Ocampo, D. M., Santos, M. E. T. & Folmer, V. (2016). A Interdisciplinaridade no Ensino é Possível? Prós e contras na perspectiva de professores de Matemática. *Bolema*, 30(56), 1014-1030.
- Oliveira, J. M. R. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de EnsinoAprendizagem no 1.º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB*. [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2491>.
- Oliveira, M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. *Atas – Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 118-127.
- Oliveira-Formosinho, J, Passos, F. & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas. In J. Formosinho, G. Monge & Oliveira-Formosinho [Org.] (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (pp. 35-53). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar: Para uma pedagogia de colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 9-12). Edições Sílabo.

- Pacheco, A. C. O. (2020). *Dar voz à criança para interpretar e agir sobre o conhecimento do mundo: o princípio de que uma nova etapa de aprendizagem se constrói a partir do que a criança sabe e diz o que é importante fazer* [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2907>.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (2000). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e interdisciplinaridade. In C. Pimenta [Coord.] (2004). *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade* (pp 15-55). Campo das Letras.
- Pires, M. F. C. (1998). Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 2(2), 173-182.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Texto Editora.
- Querido, A. S. (2019). “*Diário de Grupo*” e “*Quero mostrar, contar ou escrever*”: *Instrumentos de pilotagem como impulsionadores da comunicação das crianças*. [Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa]. Repositório Científico Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/10868.7>.
- Ramos, A. M., Albuquerque, A., Moreira, A., Carvalhais, P. & Figueiredo, S. (2001). *Mochila pedagógica: O essencial da formação*. Edições do Conselho da Europa. [http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/portugal/mochilas/mochila06\\_essencial\\_form.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/portugal/mochilas/mochila06_essencial_form.pdf).
- Reis, M. B. F. (2009). Interdisciplinaridade na prática pedagógica: um desafio possível. *REVELLI Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, 1(2), 26-45.
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. F. Vaz (2018). *III encontro internacional de formação na docência (INCTE): livro de atas* (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança.

- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interacções*, (1), 7-24.
- Santos, A. I. & Sousa, E. J. M. (2021). I Really want to learn new things! Children's perspectives on educational transition. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(5), 365-375.
- 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.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto Editora.
- Serpa, M. S. D. & Cabral, M. S. M. (2015). Papel da matemática na integração curricular. In A. P. Garrão, M. R. Dias & R. C. Teixeira [Coords.] (2015). *Investigar em Educação Matemática: Diálogos e Conjunções numa Perspetiva Interdisciplinar* (pp. 33-54). Letras Lavadas.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Serrazina, L., Gomes, F., Rosa, J. & Portela, J. [Coord.] (2014). *Formação contínua: Textos de Enquadramento e alguns exemplos de materiais*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Silva, C. (2017). Ideias-chave sobre a Educação Básica na Sociedade do Século XXI. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (6), s/pp.
- Silva, C. R. (2019). Interdisciplinaridade: conceito, origem e prática. *Revista Artigos.com*, 3, 1-6.
- Silva, J. & Melo, M. (2012). Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: experiências e vivências da transição. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 93-102.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica *Exedra*, 9, 111-118.
- Sousa, E. J. M. & Santos, A. I. (2021). Educational approximations between preschool and primary school: the perspective of kindergarten and primary school teachers. *Journal of Educational and Social Research*, 11(4), 13-25.
- Sousa, E. J. M. (2021). *Aproximações educativas entre Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/6145>.

- Tavares, D. M. V. (2017). *Relatório de Prática de Ensino Supervisionada*. [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico da Guarda]. Repositório Institucional Instituto Politécnico da Guarda. <http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/3995/1/1CEB%20-%20Daniela%20M%20V%20Tavares.pdf>.
- Teixeira, R. C. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos*. [Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/4454>.
- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-598.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In O. Pombo, H. Guimarães, T. Levy [Org.] (2006). *Interdisciplinaridade. Antologia* (pp. 161-175). Campo das Letras.
- Vasconcelos, T. (2000). Das orientações curriculares à prática profissional: o educador como gestor do currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, (55), 37-45.
- Vasconcelos, T. (2015). Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Escola Informação Digital*, (5), 5-10.
- Veiga, I. P. A. (2008). Docência como atividade profissional. In I. P. A. Veiga & C. Ávila [Org.] (2008). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas* (s/pp.). Papyrus Editora. [https://books.google.pt/books/about/Profiss%C3%A3o\\_docente.html?id=zneADwAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.pt/books/about/Profiss%C3%A3o_docente.html?id=zneADwAAQBAJ&redir_esc=y).

### **Legislação consultada**

- Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto - Estabelece o conjunto de competências -chave e aprova o referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
- 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
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Lei n.º 5/97, 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

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro – Gestão do currículo na educação  
pré-escolar

**Outra documentação consultada**

*Projeto Educativo da Comunidade de Aprendizagem (2021)*

*Projeto Curricular de Escola (2019)*

**Anexo I** – Rotina do grupo da EPE

<b>Horário</b>	<b>Rotinas</b>
9:00 – 9:30	Acolhimento
9:30 – 10h30	Momentos de trabalho autónomo/Orientado
10:30-11:00	Lanche
11:00 – 11h45	Momentos de trabalho autónomo/Orientado
11:40 – 12h00	Comunicações
12:00 – 13h30	Almoço
13h30 – 14h50	Trabalho em grande grupo
14h50 – 15h00	Preparação para a saída

**Anexo II** – Horário semanal da turma do 1.º CEB

<b>Horas</b>	<b>2.ª feira</b>	<b>3.ª feira</b>	<b>4.ª feira</b>	<b>5.ª feira</b>	<b>6.ª feira</b>
08:15 09:00	Português	Matemática	Português	Inglês	Português
09:00 09:45				EFMC	
09:45 10h15	<b>Intervalo</b>				
10:15 11:00	Matemática	Português	Estudo do Meio	Matemática	Matemática
11:00 11:45					Expressão Musical
11:45 12:45	<b>Almoço</b>				
12:45 13:30	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Matemática	Português	Estudo do Meio
13:30 14:15		Inglês		Expressão Dramática	Cidadania
14:15 15:00	EFMC	EMRC	EFMNC		

### **Anexo III** - Estrutura do questionário destinado aos profissionais de educação

#### **Práticas Pedagógicas Interdisciplinares como contributo para a Transição Educativa**

Caro(a) Educador(a) de Infância / Professor(a) de 1.º Ciclo do Ensino Básico,

O seguinte questionário enquadra-se num trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito dos Estágios Pedagógicos que integram o ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores. Através deste questionário pretendo recolher as suas perceções acerca das práticas pedagógicas interdisciplinares como contributo para a transição educativa. Como tal a sua colaboração será importante para a minha formação académica, e desde já, agradecemos a sua disponibilidade para colaborar neste estudo. Importa salientar que a sua participação é voluntária e que asseguraremos a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Os resultados obtidos serão utilizados, somente, para fins académicos, de comunicação e de publicação científica.

Cláudia Freitas

Ana Isabel Santos

**Sexo:**

Masculino  Feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Anos de Serviço: \_\_\_\_\_

Última formação acadêmica realizada: \_\_\_\_\_

**1.** Considera que a transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é um processo importante na vida dos educandos?

Sim

Não

**1.1.** Porquê?

---

**2.** Considera existir um momento certo para trabalhar a transição entre estes dois níveis de ensino?

Sim

Não

**2.1.** Se respondeu sim à questão anterior, especifique quando e porquê?

---

**3.** Na sua opinião quem é o principal responsável pelo processo de Transição Educativa?

Educador de Infância

Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Encarregados de Educação

Amigos

4. Atendendo à 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. Se respondeu sim à questão anterior, em que aspetos?

---

4.2. Se respondeu não à questão anterior, a que aspetos acha que se deve?

---

5. Indique em que nível educativo leciona:

Educação Pré-Escolar

1.º Ciclo do Ensino Básico

### **Educação Pré-Escolar**

6. Atendendo à sua experiência profissional, costuma proporcionar às crianças da Educação Pré-Escolar contacto com os docentes e alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim

Não

7. Conhece os documentos curriculares que norteiam o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim

Não

7.1. Se respondeu sim à questão anterior, nas suas práticas educativas recorre a informações desses documentos para aproximar o seu trabalho às exigências do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Quais?

---

## **1º Ciclo do Ensino Básico**

1. Atendendo à sua experiência profissional, costuma desenvolver contactos com as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar e que vão transitar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim

Não

2. Conhece os documentos curriculares que norteiam a Educação Pré-Escolar?

Sim

Não

- 2.1. Se respondeu sim à questão anterior, nas suas práticas educativas recorre a informações desses documentos para aproximar o seu trabalho da Educação Pré-Escolar, principalmente com turmas do 1.º ano de escolaridade? Quais?
- 

## **Transição Educativa e Interdisciplinaridade**

3. Que estratégias implementa na sua prática com o intuito de facilitar o processo de transição das crianças entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- 

4. Caracterizaria a sua prática pedagógica como interdisciplinar ou focada em áreas de conteúdo específicas?

Interdisciplinar

Focada em áreas de conteúdo específicas

5. Considera que a implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares poderá ser uma mais-valia para o processo de transição educativa?

Sim

Não

### 5.1. Porquê?

---

6. Na sua prática pedagógica implementa abordagens interdisciplinares que procurem facilitar a transição entre níveis educativos?

Sim

Não

6.1. Se respondeu sim à questão anterior, dê alguns exemplos?

---

7. Na sua perspetiva, a frequência do Jardim de Infância facilita a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim

Não

7.1. Se respondeu sim à questão anterior, em que medida?

---

8. Na sua opinião existem competências que as crianças devem adquirir antes de transitar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim

Não

8.1. Se respondeu sim à questão anterior, quais?

---

9. Considerando a sua experiência profissional, o que acha que as crianças pensam e sabem sobre a transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

---

#### **Anexo IV - Estrutura do questionário destinado aos encarregados de educação**

### **Práticas Pedagógicas Interdisciplinares como contributo para a Transição Educativa**

Caro Encarregado de Educação,

O seguinte questionário enquadra-se num trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito dos Estágios Pedagógicos que integram o ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores. Através deste questionário pretendemos recolher as suas perceções acerca das práticas pedagógicas interdisciplinares como contributo para a transição educativa. Como tal a sua colaboração será importante para a minha formação académica, e desde já, agradecemos a sua disponibilidade para colaborar neste estudo. Importa salientar que a sua participação é voluntária e que asseguraremos a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Os resultados obtidos serão utilizados, somente, para fins académicos, de comunicação e de publicação científica.

Cláudia Freitas  
Ana Isabel Santos

Idade: \_\_\_\_\_

Grau de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

**No próximo ano letivo, o seu educando transitará para um novo ciclo.**

**1.** Enquanto Pai e/ou Encarregado de Educação, como é que se sente face a esta transição?

Nervoso

Assustado

Ansioso

Feliz

Orgulhoso

Confiante

Preocupado

Outra: \_\_\_\_\_

**1.1.** Porquê?

---

**2.** Em casa, já se falou sobre este momento de transição?

Sim

Não

**2.1.** Se respondeu sim, quem é que falou sobre o assunto?

Criança

Pais

Irmãos

Outros familiares

## 2.2. Sobre o que é que se falou?

---

3. Na sua opinião, qual ou quais os comportamentos, abaixo mencionados, que o seu educando demonstra mais frequentemente quando se fala nesta transição?

Menciona que quer ir para o 1.º Ciclo do Ensino Básico /2.º Ciclo do Ensino Básico

Menciona que não quer ir para o 1.º Ciclo do Ensino Básico /2.º Ciclo do Ensino Básico

Manifesta medo/receio

Manifesta curiosidade

Manifesta nervosismo

Manifesta ansiedade

Manifesta tranquilidade

Outra: \_\_\_\_\_

4. Considera que a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico ou entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o 2.º Ciclo do Ensino Básico faz parte do processo educativo do seu educando?

Sim

Não

### 4.1. Porquê?

---

5. Na escola do seu educando são efetuadas atividades de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico ou entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o 2.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim

Não

Não sei

**5.1. Se respondeu sim, indique quais?**

---

**6. Quais as razões que considera que podem facilitar uma transição de qualidade?**

- Transitar com amigos
- O conhecimento do currículo e dos seus conteúdos
- As novas rotinas
- O novo espaço físico da sala
- A utilização de manuais escolares
- A existência de trabalhos com maiores exigências
- A organização dos tempos de estudo/lazer
- A existência de trabalhos de casa
- A relação com uma nova figura de referência (diretor(a) de turma)
- A organização de visitas à nova escola
- Desenvolver trabalhos conjuntos entre os dois níveis educativos (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico / 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico)
- A partilha de informação entre os(as) professores(as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico /2.º Ciclo do Ensino Básico
- Promover o contacto dos educandos com os(as) futuros(as) professores(as)
- Outra: \_\_\_\_\_

**7. Que aprendizagens considera que o seu educando está a realizar no Educação Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico que possam ser de grande utilidade na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico/2.º Ciclo do Ensino Básico?**

---

**8. Considera que existem aprendizagens mais importantes do que outras na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico /2.º Ciclo do Ensino Básico?**

- Sim
- Não

**8.1.** Se respondeu sim, indique quais?

---

**9.** Enquanto Pai e/ou Encarregado de Educação qual pensa que poderá ser o seu papel para facilitar uma boa articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o 2.º Ciclo do Ensino Básico para o seu educando? (Assinale com um X num máximo de três opções)

- Ser um participante ativo na educação do meu educando
- Viver com naturalidade e descontração este processo de transição
- Conhecer as novas instalações escolares
- Manter um diálogo com o educador e com o futuro professor
- Conhecer o currículo
- Levar o meu educando às novas instalações escolares (escola e sala)
- Procurar adquirir informações sobre a situação escolar do meu educando
- Promover a confiança e a segurança junto do meu educando face a este novo processo na sua vida
- Outra: \_\_\_\_\_

**Anexo V – Consentimento informado**

**Autorização para a Realização de Questionários/Entrevistas 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 práticas interdisciplinares como contributo para a transição educativa.

Neste sentido, sendo um dos objetivos recolher informações junto do seu educando, venho por este meio, solicitar a sua autorização para a aplicação de um inquérito por questionário/entrevista ao seu educando, que possuirá um conjunto de questões breves referentes à temática em estudo, com o intuito de compreender a perspetiva que os mesmos possuem sobre o processo de transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Atendendo às questões éticas, as informações referentes ao seu educando serão garantidamente mantidas 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 2022

Cláudia Vanessa da Silva Freitas

---

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de  
educação da(o) criança /aluno(a)  
\_\_\_\_\_, autorizo a participação na  
aplicação de um questionário por inquérito/entrevista, no âmbito do estudo sobre as  
práticas interdisciplinares como contributo para a transição educativa.

Ponta Delgada, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

---

**Anexo VI – Análise de conteúdo aos inquéritos por questionário aplicados aos profissionais de educação**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Frequência</b>
Transição	Razões da sua importância	Mudanças a vários níveis	Escola	“mudanças no ambiente escolar...” “mudança de escola”	2
			Rotinas	“mudanças das rotinas da criança” “é uma mudança radical a nível de rotinas”	5
			Interações	“Por existir diferenças que implicam mudanças ... nas interações”	1
			Metodologias de trabalho	“acompanhado de mudança de metodologias”	5
			Regras	“onde a maioria das salas do 1.º ano de escolaridade estão organizadas de forma a que as crianças estejam praticamente todo o dia sentadas numa cadeira”	1
			Geral	“Porque é uma nova etapa” “é sempre um marco importante”	3
		Preparação	Novas exigências	“uma nova etapa na exigência das aprendizagens a realizar”	2
			Prepara os alunos	“na preparação dos nossos alunos” “que facilitarão as aquisições no 1.º Ciclo” “Prepara os alunos para a etapa seguinte”	9
		Facilitador	Facilita o processo	“importa facilitar a transição entre ciclos de ensino”	4
			Boa adaptação/integração	“...no sentido de se garantir uma boa adaptação”	3
			Garantir a continuidade	“Porque a vida de uma criança deve acontecer de uma forma contínua”	3

			Participação de todos os intervenientes	“existir uma participação ativa dos educadores /professores do 1.º ciclo e famílias”	1
			Desenvolvimento das crianças	“irá contribuir para o desenvolvimento da criança”	3
	Momento adequado para trabalhar	Ano letivo	Último ano da EPE	“No último ano da educação pré-escolar” “No último ano do jardim de infância”	18
			Entre o último ano da EPE e o primeiro ano do 1.º CEB	“No final do ano letivo ou no início do próximo ano letivo para melhor se planificar a articulação” “Penso que deveria existir um ano entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo, chamado ano zero”	3
		Idade	5 a 6 anos	“Nos 5 anos” “A idade dos alunos (6 anos)”	4
	Aspetos que fomentam a articulação e continuidade	Aprendizagens	Conteúdos aprendidos	“contagem, quantificação de objetos, identificar e traçar letras” “ao nível das aprendizagens”	5
			Competências desenvolvidas	“Nas competências trabalhadas” “No domínio sócio afetivo e relacional” “No trabalho das regras da sala e da escola”	6
		Comunicação entre docentes	Comunicação informal	“conversa entre os docentes sobre os alunos” “Já existe comunicação, diálogo entre Educadora de Infância e Professora do 1º Ciclo”	4
			Comunicação escrita	“Tenho tido sempre a preocupação de fazer uma breve descrição (no final do ano letivo) das capacidades, dificuldades, maneira de ser e estar na sala de aula de cada criança que transita”	1

	Estratégias	Atividades conjuntas	“as crianças dos dois níveis de ensino se encontram, como na cantina, ginásio, recreio...” “projetos comuns” “desenvolvem se atividades conjuntas com ambos os níveis de ensino”	4	
		Visitas ao 1.º CEB	“visitas programadas às salas do primeiro ciclo. Muitas vezes os alunos já sabem quem será a sua professora no ano seguinte”	2	
		Reuniões entre docentes	“reuniões dos educadores com os professores que irão receber as crianças” “reuniões de transição com os docentes do primeiro ciclo, responsáveis pelo primeiro ano e os educadores dos meninos que transitam”	5	
		Articulação entre docentes	“Existe articulação entre os docentes dos dois níveis no início de cada ano letivo” “Funcionamos sempre juntos”	6	
		Localização dos níveis educativos no mesmo espaço	“O facto dos Jardins de Infância públicos partilharem o espaço físico com o 1.º ciclo facilita esta transição.” “o facto dos JI estarem em conjunto com o 1.º ciclo (no mesmo edifício)”	4	
	Espaços				
	Aspectos que condicionam a articulação e continuidade	Currículo	Questões curriculares	“currículos” “São pouco valorizadas as áreas de expressão artísticas, devido à exigência do currículo”	4
		Docentes	Pouca colaboração entre docentes	“pelo que assisto no geral, porque uma ou duas reuniões não são o suficiente...”	1

			Desconhecimento dos contextos	“Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo ainda trabalham de costas voltadas, sem conhecerem muito da realidade um do outro. Cada educador/professor concentra-se no seu "mundo", não se preocupa em partilhar conhecimentos, estratégias, ideias, metodologias, que podem ser úteis aos dois”	1	
			Desvalorização da EPE	“Não há uma preocupação dos docentes do 1.º ciclo em relação ao trabalho que é desenvolvido no jardim de infância” “A pouca valorização do EPE”	2	
			Desvalorização do processo de transição	“por vezes docentes de primeiro ciclo que não valorizam esta articulação”	1	
		Exigências do 1.º CEB	Ausência de estratégias de intervenção comuns	“houve uma diferença entre o que é tratado no Pré-escolar e o que é exigido ao nível do 1.º ano”	2	
			Ausência de preparação das crianças na EPE	“O trabalho realizado no Jardim de Infância não prepara as crianças para a realidade do 1.º Ciclo”	1	
		Natureza dos contextos	Diferenças entre os níveis educativos	“as crianças, quando fazem a transição, deparam-se muitas vezes com realidades muito díspares” “ainda existem duas realidades bem distintas e não se tem encontrado o meio ideal de transição”	3	
		Estratégias implementadas	Visitas	Visitas ao 1.º CEB	“visitas das crianças da pré às salas do 1º ano” “Ida ao 1º ciclo, permanência na sala do 1º ciclo”	13

	para facilitar a transição		Visitas à EPE	“Visito o pré-escolar e mantenho diálogos com os alunos. Procuo criar um relacionamento com as crianças”	1
		Atividades que envolvem os dois níveis educativos	Atividades conjuntas	“Atividades em conjunto com as crianças da EPE e do primeiro ciclo”	12
			Apresentações de trabalhos entre os dois níveis	“Partilhas entre as crianças do jardim de infância e as de 1º Ciclo: de trabalhos, de projetos, de coisas que aprenderam e que vão mostrar à sala dos mais crescidos (e os mais crescidos à sala das crianças de JI: leitura de textos que eles já escrevem, histórias, projetos). Visitas entre as salas dos dois grupos”	4
		Atividades no 1.º CEB	Atividades de EPE no 1.º CEB	“utilização de algumas rotinas semelhantes às realizadas no Pré-escolar” “No início de ciclo, atividades que faziam parte do quotidiano do pré-escolar”	4
			Atividades de adaptação ao 1.º CEB	“Fazemos uma primeira semana de adaptação por forma a evitar o corte entre ciclos” “Costumo dar os conteúdos de uma forma mais leve recorrendo, muitas vezes, a canções para a sua introdução”	6
			Partir do que a criança sabe e é capaz de fazer	“valorizando os pré-requisitos que os alunos já possuem para dar continuidade aos conteúdos já iniciados”	2
		Atividades na EPE	Atividades de preparação para o 1.º CEB	“Realização de grafismos, tomada de consciência da existência de números e letras”	7

			Atividades próprias da EPE	“Elaboração de quadros (presenças, aniversários, tempo...), histórias e jogos”	5
		Comunicação entre docentes	Contactos informais	“Conversa entre colegas”	5
	A EPE como facilitadora da transição	Competências gerais	Fundamentais	“...com as competências necessárias para esta transição” “aquisição das competências/ objetivos” “desenvolvimento de competências básicas e fundamentais”	13
		Competências específicas	Formação Pessoal e Social	“autoestima, autoconfiança” “autonomia dos alunos” “responsabilidade” “Competências relacionadas com a vida em grupo”	13
			Motoras	“competências motoras” “desenvolvimento da motricidade fina”	2
			Cognitivas	“competência... cognitivas” “desenvolvimento cognitivo” “raciocínio lógico-matemático”	4
			Linguagem	“linguagem oral” “escrita” “competências indispensáveis à iniciação da leitura”	3
			Contexto	“conhece o ambiente escolar” “contexto escolar”	8
			Escola	“espaços físicos da escola” “familiarização com a escola”	6

	Oportunidades de familiarização com o 1.º CEB	Sala	“a criança já tem oportunidade de ir conhecendo o espaço que irá ser novo para ela”	2	
		Rotina	“tem contacto com as rotinas”	5	
		Regras	“sabem as regras básicas de funcionamento dentro de uma sala de aula.” “de regras e comportamentos na escola”	9	
		Outras crianças	“na interação com os outros” “a socialização”	4	
		Docentes	“conhecerem já as pessoas envolvidas (... professores)”	4	
	Competências necessárias à entrada para o 1.º CEB	Ditadas pelos normativos legais	De acordo com as <i>OCEPE</i>	“as que estão preconizadas nas <i>OCEPE</i> ”	1
		Gerais	Globais	“todas e mais algumas” “diversas competências e conteúdos”	3
		Específicas	Matemática	“noção número, quantidade” “conhecimentos dos números” “formar conjuntos” “ordenar” “fazer correspondências” “critérios e propriedades” “cores” “formas” “orientação espacial”	15
			Linguagem Oral	“dominar a expressão oral” “descrever imagens e acontecimentos com uma sequência lógica” “comunicacionais”	13

				<ul style="list-style-type: none"> <li>“identificar o número de sílabas das palavras, com batimentos”</li> <li>“consciência fonológica”</li> </ul>	
			Linguagem Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>“grafismos”</li> <li>“noções de abordagem à escrita”</li> <li>“para que serve a escrita”</li> <li>“competências de pré-leitura”</li> </ul>	10
			Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Competências emocionais”</li> <li>“ser o mais autónoma possível”</li> <li>“autoestima”</li> <li>“confiança”</li> <li>“saber estar, saber ser”</li> <li>“Saber as regras da sala de aula/escola”</li> <li>“competência a nível social”</li> <li>“atenção”</li> <li>“Persistência”</li> <li>“cooperação”</li> <li>“curiosidade”</li> <li>“espírito crítico”</li> <li>“empatia pelo outro, capacidade de ajudar”</li> </ul>	26
			Expressões Artísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>“utilizar técnicas e materiais de expressão plástica”</li> <li>“identificar sons e ritmos”</li> <li>“cantando canções”</li> </ul>	4
			Motoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>“do corpo”</li> <li>“Imagem corporal”</li> <li>“o controlo do corpo”</li> <li>“Motricidade fina”</li> <li>“segurar num lápis, conseguir recortar”</li> </ul>	14

			Conhecimento do Mundo	“competências em ciências” “conhecer o ambiente que o rodeia” “trabalhar os diferentes estados do tempo” “fazer experiências” “desenvolvendo projetos”	5
		Conhecimento do 1.º CEB	Dinâmica de trabalho da sala	“conhecimento ... de uma sala do 1.º Ciclo”	4
	Conhecimentos das crianças sobre a transição	Conhecimentos gerais	Mudança	“mudam de turma” “mudança de professora” “mudam de ... escola”	5
			Maior exigência	“é muito exigente” “mais exigente” “sentem que é uma coisa difícil” “Pensam que é muito fácil, mas depois da visita ao primeiro ciclo, ficam a saber que não é bem assim” “Que vão ter de estar sentados todo o dia” “têm que fazer muitos trabalhos”	10
			Crescimento	“já se consideram "grandes"” “estão mais crescidos” “representa “ser grande””	10
		Aprendizagens a concretizar	Menos brincadeira	“as brincadeiras vão diminuir” “a escola já não é só para brincadeiras” “que não vão ter tempo para brincar”	5
			Leitura e Escrita	“que vão aprender a ler e escrever” “escrevem e fazem contas”	16
			Matemática	“fazer contas”	2

			Novas aprendizagens	“vão aprender coisas novas”	2
		Expectativas	Positivas	“Têm uma reação muito positiva” “...revelando alguma curiosidade e vontade de que chegue esse momento”	8
			Negativas	“Algumas apresentam algum receio, medo e ansiedade” “pensam que é muito difícil e revelam algum receio por não saber fazer o que pensam que lhes vai ser exigido”	5
			Dependentes do contexto	“Cada criança irá pensar aquilo que o seu contexto de transição lhe transmitir” “Tudo depende do trabalho da comunidade educativa”	2
			Nenhumas	“Sabem pouco” “Não têm muita ideia do que é o 1.º Ciclo”	2

**Anexo VII – Análise de conteúdo aos inquéritos por questionário aplicados aos encarregados de educação**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Frequência</b>
Transição	Sentimentos dos Pais e EE	De mudança	Nova etapa	“será mais uma nova etapa na vida dele” “É uma etapa de transição marcante”	4
		Positivos	Expectativas positivas	“já vejo ... sinais de que está pronta para a mudança” “sei do que será capaz” “Por acreditar nas capacidades ... dele como aluno” “as oportunidades e brincadeiras fantásticas geradas no pré-escolar promoveram as bases e os pré-requisitos necessários”	4
				Felicidade	“Orgulhosa e feliz por ele conseguir atingir os seus objetivos” “Feliz porque termina 1 etapa do mundo pedagógico e inicia uma nova”
		Negativos	Ansiedade	“ansiedade...pela transição para um programa curricular que poderá ser assoberbador que tem que cumprir com prazos e que utiliza somente uma avaliação quantitativa”	1
			Preocupação	“Por ser uma escola maior, com mais crianças” “por ser uma etapa mais exigente!”	3
		Sentimentos	Responsabilidade	“Que no próximo ano começa a ter uma responsabilidade maior”	3

	Diálogo sobre o processo em casa			“Falou-se sobre o aumento da responsabilidade”	
			Negativos	“a criança manifestou desagrado” “Sobre ser uma escola com mais crianças e poder ser mais difícil a integração”	2
			Positivos	“Na vontade dela em passar para sala do 1º ano, está muito feliz”	1
		Estratégias	Diálogo tranquilizador	“A mãe explicou que na nova sala continuará a ter alguns amigos da sala actual e que no recreio continuará a encontrar todos os amigos da sala da pré. Explicou se também que a sala nova tem uma vista panorâmica extraordinária para o oceano e pastagens e que irá aprender imensas coisas novas e divertidas” “do reencontro com outros amigos, da possibilidade de já se escrever possivelmente a carta ao pai natal no próximo ano mais autonomamente e consequentemente da vontade demonstrada em aprender a ler e a escrever e fazer novas descobertas e aprendizagens”	2
			Aspetos inerentes à mudança	“Sobre a frequência da iniciação (1.º ano) em setembro” “A nova realidade de horários, disciplinas e escola”	3
	Razões para a importância da	Objetivos	Iniciar a formalização das aprendizagens	“Por ser o início de uma aprendizagem mais a "sério"”	1

	articulação entre níveis educativos		Garantir a continuidade educativa	<p>“Idealmente deveria ser um processo de continuidade no que concerne à abordagem pedagógica”</p> <p>“Considero fundamental existir uma articulação não só na passagem de informação no que se refere ao conhecimento adquirido pelos adultos chave sobre a criança,..., como também no que diz respeito à continuidade de boas práticas/dinâmicas pedagógicas”</p>	4
			Prepara as crianças	“O ensino pré-escolar é uma fase de preparação para o 1º ciclo”	3
			Conseguir um processo sem sobressaltos	<p>“para mitigar as emoções que geram preocupação, entre elas, a ansiedade e o nervosismo em ambas as partes- pais e filhos e consequentemente uma integração e adaptação feliz da criança”</p> <p>“quando chegar o momento chave todo o processo já é do conhecimento do aluno e será um processo tranquilo e sem surpresas”</p>	5
	Atividades de articulação implementadas na escola	Atividades conjuntas	Apresentação de trabalhos	“Apresentação de trabalhos”	3
			Visitas	<p>“Visita à nova escola com utilização da biblioteca”</p> <p>“visitam a sala do 1º ano”</p>	3
			Partilha de espaços	“estão com as crianças do 1º ciclo e 2º ciclo no recreio”	1
Projetos			<p>“elaboração de projetos”</p> <p>“grupos de responsabilidades”</p>	2	

			Comemorações das festividades	“comemoração de eventos/datas especiais”	1
		Desconhecimento	Não identifica	“Terei que questionar as Educadora sobre quais”	1
	Aprendizagens úteis para a transição	Gerais	Transversais	“Todas” “Todas as aprendizagens são importantes”	3
		Por áreas de conteúdo	Formação Pessoal e Social	“competências de autorregulação da aprendizagem” “A forma como interage com os colegas e a professora”	4
			Linguagem Oral	“consciência fonológica” “organização das ideias”	2
			Leitura e Escrita	“actividades com letras” “estímulo pela escrita” “e leitura”	3
			Matemática	“números” “numeração e quantidades”	2
			Expressão Motora	“motricidade fina”	1
			Conhecimento do Mundo	“sensibilidade para a proteção da Natureza” “elaboração de projetos”	2
		Desconhecimento	Não sabe	“Não sei especificar”	1

**Anexo VIII** – Guião de entrevista aplicado às crianças da Educação Pré-Escolar.

### **Estrutura das perguntas para o diálogo destinado às Crianças da Educação Pré-Escolar**

1. Quando acabares o Pré-Escolar vais para a iniciação/1.º ano. O que é que sabes sobre a iniciação/1.º ano?
2. Já estiveste na sala da iniciação/1.º ano? O que é que achas? Com quem é que foste?
3. Como é que te sentes em ires para a iniciação/1.º ano? Porquê?
4. O quê que achas que vais fazer e aprender lá na iniciação/1.º ano?
5. Já conheces o(a) teu(tua) professor(a)? Como é que o conheceste?
6. Se pudesses escolher: continuar na sala da pré ou ir para a iniciação/1.º ano, o que escolhias? E porquê?
7. Na tua casa já alguém falou que vais para a iniciação/1.º ano? Quem? O que é que te disse?
8. Antes de terminarmos a nossa conversa há alguma coisa que me queiras dizer sobre a tua ida para a iniciação/1.º ano?

**Anexo IX** – Análise de conteúdo às entrevistas aplicadas às crianças da Educação Pré-Escolar.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
Transição para o 1.º CEB	Conhecimento sobre a sala	Recursos	Materiais	“Vi que tinham muitas coisas” E1 “Um aquário, peixes ... e há muito tempo disseram-me que tinham um jogo de pescar letras” E1 “Tem livros” E3 “Tem muito jogos” E2 “Que lá há recortes e que os recortes são giros” E4 “Tem folhas” E6 “Desenhos com rolas e coisinhas” E7	12
		Espaços	Existência de áreas de trabalho	“... tem uma biblioteca” E2 “e a escrita” E5	2
			Inexistência de áreas de trabalho	“Tem áreas para escolher e lá não tem.” E5	1
	Conhecimento sobre a dinâmica de trabalho	Aprendizagens	Leitura e escrita	“primeiro tu vais aprender a escrever, ler é só na sala que o meu irmão está” E2 “Aprender a ler” E4 “nós só aprendemos a ler”	2
		Tipo de trabalho	Trabalho	“não brincamos” E1	1
			Brincadeiras	“Brincamos sim” E2	2

				“Tipo quando tá chovendo, nós vamos para a sala e podemos brincar os jogos que nós quisermos” E2	
			Projetos	“lá também se pode fazer projetos” E4 “podemos desenhar nos projetos” E6 “Tem projeto” E5	3
	Ida à sala do 1.º CEB	Visitas	Sim	“Já fui lá um bocadinho.” E3 “Já fui” E7	4
			Não	“Nunca ... Mas eu e o ... a ... vamos visitá-la” E4 “Nunca” E5	3
		Responsáveis pela visita	Amigos	“Eu fui com a ...” E1 “eu fui sozinho com o meu amigo...” E3 “Fui hoje com a...” E7	3
			Auxiliares de ação educativa	“A senhora estava lá” E2	1
	Sentimentos em relação à transição	Positivos	Gosto pelo 1.º CEB	“É porque eu gosto da Iniciação” E1 “É porque nós gostávamos de ir para lá” E5	2
			Ser mais velha	“Porque já sou mais velha” E2	1
			Aprender	“Feliz, eu queria aprender muito a escrever e a ler” E5 “nós podemos aprender a ler e a escrever, que isso é o que eu adorava” E5	2
			Atividades concretas	“E eu também queria fazer projetos sobre coisas que eu já tinha aprendido” E5	1
		Negativos	Quantidade de pessoas	“porque eles são muitos” E7	1
			Não conhecer	“não conheço todos” E7	1

	Aprendizagens a desenvolver no 1.º CEB	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Leitura	“... a ler” E2	1
			Escrita	“Vais aprender a escrever” E2 “a escrever” E1	2
		Conhecimento do Mundo	Corpo Humano	“Eu acho que vou aprender sobre o corpo humano” E7	1
		Expressões Artísticas	Expressão plástica	“Também a fazer recorte” E5 “E colagem” E5	2
		Gerais	Várias coisas	“Vou aprender mais coisas” E7	1
	Professor de 1.º CEB	Conhecem o professor	Sim	“Sim, algumas vezes sim, é uma professora. É a ... E também vi algumas vezes o professor ..., vai fazer lá uma aula de música” E2 “E às vezes algumas professoras diferentes vão lá, para os meninos aprenderem muitas coisas” E1 “Sim, chama-se professor...” E7	6
			Não		
		Responsável pelo conhecimento do professor	Presença na escola	“Porque quando estava chovendo eu fui para dentro da sala e eu vi que foi a professora LU. que ela tava lá dentro a trabalhar” E2 “Não, eu sei que é a professora LU., porque eu já me lembro há muito tempo” E1 “Porque nós sabemos que ela está lá” E6	3
	Pais		“Os nossos pais” E4	1	

			Amigos	“A ... levou-me lá e disse, a ... já conhecia há muito tempo” E7	1
Escolha entre a EPE e o 1.º CEB	Permanecer na EPE		Gosto pelo espaço	“É porque eu gosto tanto deste sítio” E1	1
			Transitar para o 1.º CEB	Brincadeira	“Porque eu vou brincar” E3
	Desejo em aprender	“Sim, mas eu queria aprender mais rápido a escrever” E2 “Porque eu gostava de aprender a ler” E4		2	
	Materiais	“Porque tem coisas fixes” E2		1	
	Gosto	“Porque eu gosto” E5 “Porque eu gosto de ler” E6		2	
	Atividades mais interessantes	“é porque lá faz coisas giras, mais do que aqui” E7	1		

**Anexo X** - Guião de entrevista aplicado aos alunos do 1.º ano de escolaridade.

### **Estrutura das perguntas para o diálogo destinado aos alunos do 1.º ano**

1. Lembras-te como foram os teus primeiros dias de escola na iniciação/1.º ano? De que é que te lembras mais? O que é que sabias sobre a iniciação/1.º ano? Como é que te sentiste?
2. Quando estavas na pré alguma vez te levaram à sala da iniciação/1.º ano? Quem?
3. Achas que a sala da iniciação é diferente da sala da pré? Porquê?
4. Quando vieste para a iniciação/1.º ano já conhecias a nova professora? Quem é que te levou a conhecê-la?
5. O quê que tens aprendido na iniciação/1.º ano que não aprendeste na pré?
6. Neste momento se pudesses escolher: voltar para a sala da pré ou continuar aqui na iniciação/1.º ano, o que escolhias? E porquê?
7. O que é que fazias na pré que gostarias de fazer na iniciação/1.º ano?
8. Antes de terminarmos a nossa conversa há alguma coisa que me queiras dizer sobre a tua nova etapa na iniciação/1.º ano ou sobre a pré?

**Anexo XI** – Análise de conteúdo às entrevistas aplicadas aos alunos do 1.º ano de escolaridade.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
Processo de Transição	Lembranças	Sem lembranças		“Não me lembro” E8	1
		Desempenho	Melhorias	“eu fui sempre melhorando” E10	1
		Componentes de currículo	Música	“Eu lembro-me que tive Música” E10	1
			Inglês	“Aulas de Inglês” E10	1
		Trabalhos desenvolvidos	Desenho	“Eu só me lembro de desenhar” E11	1
		Aprendizagens	Educação Física	“Porque a gente tinha que aprender, tinha que aprender a saltar à corda” E13	1
			Leitura	“Que eu ia aprender a ler” E8	1
	Sentimentos vivenciados	Positivos	Agrado	“Porque eu gostei da Iniciação” E11 “foram divertidos” E13	2
		Negativos	Desagrado	“não gosto de ficar no 1.º Ano” E9 “Porque é muito chato” E9 “Eu lembro-me que quando eu cheguei à Iniciação, eu tive também um bocadinho de vergonha” E12	3
			Nervosismo	“um bocadinho nervoso. Que eu só fiquei, antes, um dia na Iniciação” E10	1
			Mudança de escola	“Porque eu tive de passar em mais uma escola antes desta. Na escola da minha mãe” E12	1
			Tristeza	“ficar um bocado a chorar” E11	1

	Visitas à sala do 1.º CEB	Educadoras de Infância	Apresentação e partilha dos trabalhos desenvolvidos	“quando nós fomos levar-lhes gelados” E8 “Ia” E10	2
			Visitas	“Fazíamos visitas” E8 “Eu já vim fazer aqui uma visita” E13	3
			Contacto com os materiais de trabalho	“Eu fui lá uma vez para os maiores, os que já estavam prestes a ir lá, foram lá para fazer um PIT” E10	1
	Aprendizagens desenvolvidas no 1.º CEB	Estudo do Meio	Geral	“Estudo do Meio” E10	1
		Português	Geral	“Português” E10	1
			Escrita	“Aprendia a escrever” E11 “Aprendi a escrever” E12	2
			Leitura	“estou quase a aprender a ler” E12 “e lemos” E8 “já escrevemos quatro sílabas” E8	3
		Matemática	Operações	“algumas contas que são mais difíceis” E10 “a fazer contas” E11 “Eu consigo fazer de mais e de menos” E8	3
			Números	“eu já tinha aprendido até 100” E13	1
		Expressões Artísticas	Recorte	“a recortar as máscaras” E11	1
Cidadania	Planos	“fazer tipo o plano do dia” E12	1		
Semelhanças	Áreas de Trabalho	PIT	“Temos um PIT” E8 “Um PIT de jogos” E9	4	

A EPE e o 1.º CEB				“Um PIT de experiências, um PIT de Matemáticas, Português, jogos e de experiências e também para fazer livros” E8 “E computador” E8	
		Atividades	Projetos	“Hahan. Eu tou a fazer o dos lincas” E9	1
			Colagens	“As colagens a gente podia fazer na Pré” E11	1
		Materiais	Tapete	“E nós pusemos uns tapetes da Pré, da Minnie e do Mickey” E8	1
	Dissemelhanças	Sala	Estrutura	“A nossa é de madeira, esta é de tijolo” E9 “Ela é feita de madeira” E12	2
			Dormitório	“Porque tinha um dormitório” E13	1
		Características das atividades	Grau de Dificuldade	“mas lá na nossa sala tem mais coisas difíceis” E8 “É fácil” E12	2
			Caráter lúdico	“a nossa sala tem jogos mais divertidos” E10 “que são buéda giras” E10 “jogos mais fixes, aquele que a Pré nunca jogou” E10 “Os jogos são mega fixes” E10	4
			Diferentes	“As damas, a gente nunca jogou” E11 “a gente jogava outro jogo” E10	2
		Tipos de atividades	Escrita	“um estojo” E11 “Sim e também o meu lápis, não usava” E11 “E a minha borracha também” E11 “A gente não tinha cadernos, a gente não tinha lápis nem borracha” E13 “Se quiser escrever é com tinta” E13	6
			Brincadeiras	“Mas tipo brincar na Pré é diferente” E12	1

			PIT	“o PIT é muito diferente” E9 “a nossa sala agora tem PIT” E12 “E também não tínhamos era plano do dia” E13	3
			Exterior	“Era todos os dias uma atividade lá fora. ... Nunca fizemos uma atividade lá fora” E13	1
		Aprendizagens	Difíceis	“A gente aprende coisas muito mais difíceis” E9	1
	Preferências entre EPE e 1.º CEB	Voltar para a EPE	Desagrado o pela 1.º Ano	“Eu não gosto” E9	1
			Dificuldade face à etapa seguinte	“Porque assim eu vou ter que ir para o segundo ano e é mais difícil” E12	1
			Brincadeira	“Porque a Pré é só brincadeira” E12 “Porque lá a gente só pode brincar” E10	2
		Permanecer no 1.º CEB	Aprendizagem	“Que assim eu já sabia ler e soletrar” E8	1
			Características e rotinas da EPE	“Porque a Pré é um pouco chata .... Às vezes eu não tenho sono, mas tenho que ir dormir. Tenho que fazer uma sesta” E13	1
	Professor do 1.º CEB	Conheciam o professor	Sim	“Foi uma professora que eu já não me lembro o nome” E10 “Eu já conhecia” E12	4
			Não	“Hummm, não, não conhecia” E9 “Não... Eu só tinha ouvido o nome dela” E13	2

**Anexo XII** - Guião de entrevista aplicado aos alunos do 4.º ano de escolaridade.

**Estrutura das perguntas para o diálogo destinado aos alunos do 4.º ano**

1. Quando acabares o 4.º Ano vais para o 5.º. Refere três aspetos que saibas, e aches importante, sobre o 5.º Ano?
2. Já estiveste na escola do 5.º Ano? O que é que achas? Com quem é que foste?
3. Como é que te sentes em ir para o 5.º Ano? Porquê?
4. O quê que achas que vais fazer e aprender lá no 5.º Ano?
5. Se pudesses escolher: continuar no 4.º Ano ou ir para o 5.º Ano, o que escolhias? E porquê?
6. Na tua casa já alguém falou que vais para o 5.º Ano? Quem? O que é que te disse?
7. Antes de terminarmos a nossa conversa há alguma coisa que me queiras dizer sobre a tua ida para o 5.º Ano?

**Anexo XIII** - Análise de conteúdo às entrevistas aplicadas aos alunos do 4.º ano de escolaridade.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
Transição para o 2.º CEB	Conhecimentos que consideram importantes saber sobre o 2.º CEB	Exigências	Maior esforço	“temos que estudar muito mais” E14 “tem que se estudar mais” E16 “que eu tenho que me esforçar mais do que eu estou a me esforçar” E17	5
		Espaços	Salas	“As salas vão ser separadas, não temos na mesma sala o Inglês” E14	1
			Biblioteca	“A biblioteca” E16	1
		Rotinas	Casa de banho	“temos que ir à casa de banho antes de entrar na sala” E14	1
			Horários	“e os horários” E20	1
		Disciplinas	Mais quantidade	“Eu sei uma coisa professora, é que a gente vai ter muitas mais matérias” E15 “quantas matérias há” E18 “Onze, doze é com Moral, se nós nos inscrevermos” E19	4
			Conhecer	“Saber quais são as matérias para quando o professor tiver a dar a aula não estar sempre a perguntar qual é esta aula?” E19 “Saber as matérias” E20	2
		Trabalhos para casa	Cada disciplina	“vamos ter um T.P.C. de cada matéria” E15	1

		Relações	Conhecer pessoas novas	“podemos conhecer pessoas novas, que podem ser nossas amigas” E17	1
			Respeito pelos outros	“Não gozar com os outros” E19	1
		Professores	Quantidade	“Temos vários professores para cada matéria” E18	1
			Associar o professor à disciplina que leciona	“saber quais professores são daquela matéria” E20	1
	Conhecimento que já têm sobre o 2.º CEB	Visita à sala do 2.º CEB	Sim	“Sim” E14 “Já” E15	8
		Responsáveis pela visita	Professoras	“Fui com as minhas professoras” E14 “Fui com as minhas professoras” E15	8
			Pais	“e também com a minha mãe” E14 “E com o meu pai” E16	2
	Sentimentos em relação à transição	Positivos	Semelhanças	“É normal, é uma escola igual, só muda o aspeto, o ano que estamos e coisas assim...” E20	1
			Mudança	“Eu sinto-me bem em mudar de escola” E18 “Porque vou mudar de escola” E19	2
			Novos conhecimentos	“coisas novas, matérias novas” E19	1

			Novos relacionamentos	“conhecer pessoas novas ... professores novos” E19	1	
			Passar de ano	“também me sinto bem, porque vamos dizer que é a minha obrigação passar de ano” E21	1	
			Orgulho	“E os meus pais ficam super-orgulhosos” E21	1	
		Negativos		Integração	“não sei se me vou integrar bem naquela escola ... a ver se nós nos integramos mais” E14	1
				Separação dos colegas	“eu estou com nervos de separar-me dos meus amigos” E16 “Tenho... Gosto dos meus colegas e amigos e não quero separar-me da turma” E14	2
				Sofrer <i>bullying</i>	“ <i>Bullying</i> ” E18 “Imagino o quê que eles vão fazer comigo que eu sou baixinha” E16	2
				Quantidade de pessoas	“tem muita gente grande, que eu não conheço” E16	1
				Metodologia de trabalho	“a professora de Inglês disse que quando a gente for no 5.º Ano, a gente vai fazer muitas apresentações e eu meio que tenho um bocadinho de medo de palco” E15	1
		Preferência entre o 1.º e o 2.º CEB	Permanecer no 1.º CEB	Professoras	“Não quero abandonar as professoras” E16	1
	Dúplice		Múltiplas razões	“Professora, eu gosto muito do 4.º ano, porque é... porque as matérias... porque eu gosto das matérias de 4.º Ano, do 3.º, do 1.º e da pré, mas eu não sei se no 5.º Ano eu vou gostar, professora” E15	4	

				<p>“porque eu não queria despedir-me que há muito tempo estou com elas, mas também quero conhecer pessoas novas que vêm anime” E17</p> <p>“Por um lado, gostaria de estar no 4.º ano, porque gosto desta escola e não quero ir para uma escola nova. Mas por um lado quero ir para o 5.º ano para ter uma vida de sucesso” E18</p> <p>“Metade dos dois. No 4.º ano, vou ter muitas saudades das professoras e das pessoas que conheci aqui. Mas ir para o 5.º, porque sinto que tenho de seguir a minha vida em frente” E21</p>	
		Transitar para o 2.º CEB	Desejo em desenvolver novos conhecimentos	<p>“Porque eu quero saber novas matérias, quero saber mais sobre o mundo, mais coisas que eu não sei” E14</p> <p>“Para conhecer coisas, eu já sei tudo do 4.º, eu tenho de conhecer mais coisas para poder trabalhar no futuro” E20</p> <p>“vou ver coisas novas ... vou aprender coisas novas” E19</p>	3
	Processo falado em casa	Não se fala	Ninguém	<p>“Não, a minha mãe diz que só nas férias é que eu vou falar, decidir como é que vai ser a minha vida” E14</p> <p>“Não, porque ninguém fala” E19</p>	2
		Pais	As exigências	<p>“tu sabes que no 5.º Ano vai ser mais difícil” E15</p> <p>“vais ter mais trabalhos de casa” E15</p> <p>“vais ter menos tempo para brincar, mas ainda vais ser criança na mesma” E15</p> <p>“o meu pai disse que vou ter de estudar, mais ou menos, o dobro do que estudo no 4.º Ano” E18</p>	7
			Momento de passagem	“vais passar de classe” E16	1

			Sentimentos	“Ehh mãe, eu não quero, estou nervosa. Eu estou super nervosa, eu não quero ir” E17	1
			Separação e formas de enfrentá-la	“Disseram que, se ficássemos separados, tínhamos os intervalos e quando acabasse as aulas esperávamos os outros, que estavam na outra turma, para ir para a biblioteca e a partir daí podíamos divertir-nos, fazer os T.P.C’s, mas sem fazer barulho, por causa que há outras pessoas, que podem estar lá a ver um filme” E17	1
		Irmãos	Momento de passagem	“já vais para o 5.” E20	1
			Exigências	“vais ter de estudar mais” E20	1

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**  
**Faculdade de Ciências Sociais e**  
**Humanas**

Rua da Mãe de Deus  
9500-321 Ponta Delgada  
Açores, Portugal