

A Transição Educativa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Isabel Raposo do Vale

Mestrado em

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



Ponta Delgada

2019

A Transição Educativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

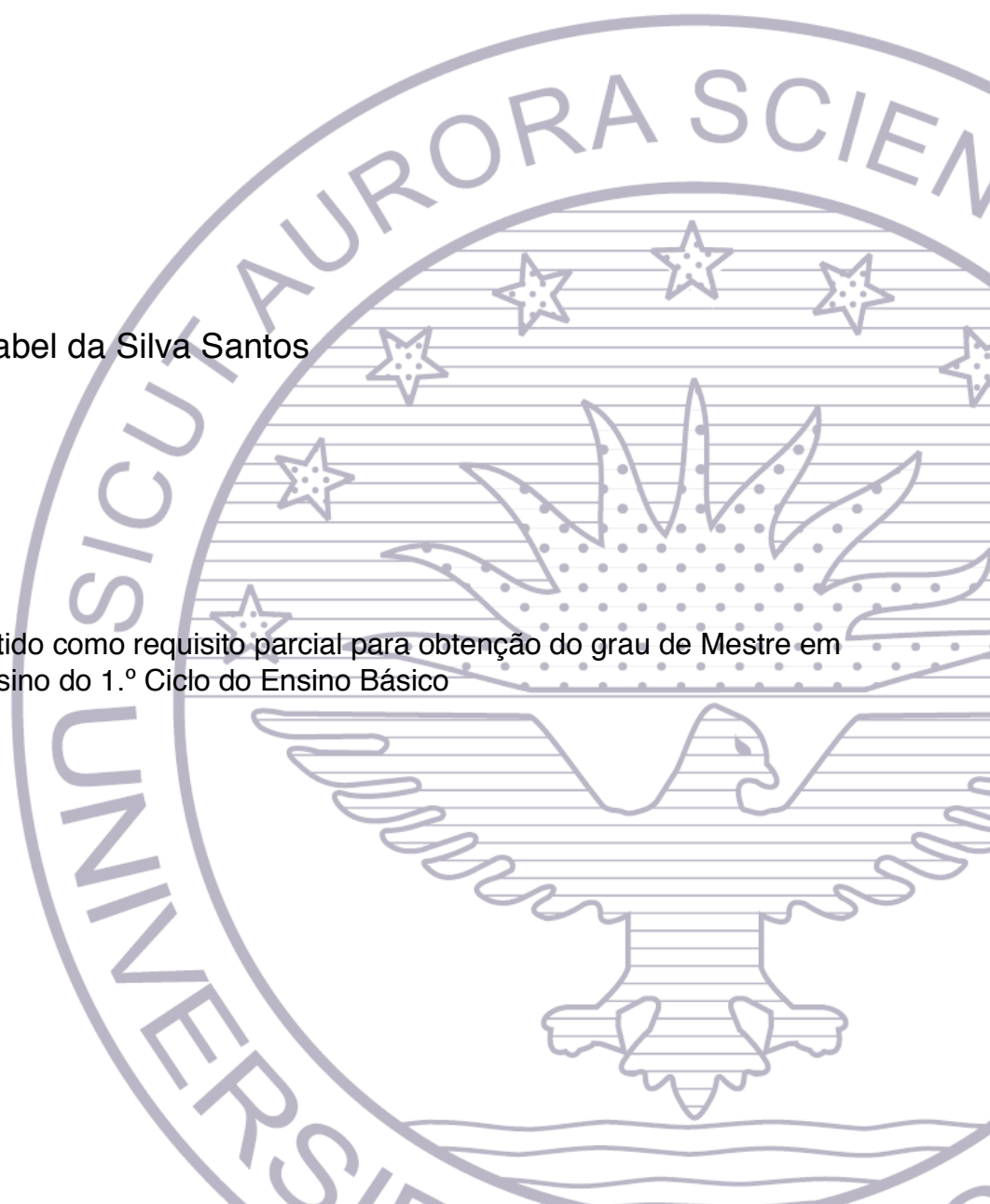
Relatório de Estágio

Isabel Raposo do Vale

Orientadora

Prof.^a Doutora Ana Isabel da Silva Santos

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



AGRADECIMENTOS

Quando temos pessoas, grandes pessoas, ao nosso lado a apoiar-nos, de forma direta ou indireta, ao longo de um percurso da nossa vida, não existem palavras suficientes para lhes agradecer. Contudo, agradeço do fundo do coração a todas estas, principalmente, as que estiveram sempre presentes que me auxiliaram e apoiaram durante todo o meu percurso académico.

Aos meus prezados *pais*, um agradecimento especial, por acreditarem nas minhas capacidades e pelo apoio incondicional, dando carinho, amor e conforto nos momentos mais difíceis. Foram eles que tornaram possível a formação neste ramo, sem eles não teria chegado até aqui.

Aos meus *irmãos*, por toda a força, incentivo e apoio que me deram ao longo desta caminhada.

Ao meu *namorado António*, que esteve sempre presente, prestando apoio e companheirismo. A ele agradeço a paciência que teve nos momentos mais árduos e por toda a ajuda sempre que era preciso.

À minha querida *orientadora*, pela amizade, pela força e tranquilidade transmitida, pela sua orientação e disponibilidade prestada ao longo desta grande caminhada, desde da Licenciatura ao Mestrado, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às minhas queridas *educadoras e professoras cooperantes*, por terem aberto as suas portas, partilhando as suas ricas experiências de trabalho. Agradeço toda a confiança depositada e todo o apoio prestado ao longo destas duas grandes etapas recheadas de aprendizagens.

Às minhas *amigas, Bianca Miranda, Sónia Pacheco e Diana Matos*, pela amizade e por todos os momentos de partilha.

Aos *pais e às crianças* que colaboraram no meu projeto de investigação.

A todos, o meu muito obrigado!

RESUMO

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

Os momentos de transição são considerados como uma etapa marcante e essencial na vida da criança. O caminho, entre a casa e a Educação Pré-Escolar e entre esta e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode ser percorrido, pelas crianças, sem obstáculos se todos os adultos envolvidos comunicarem entre si e implementarem estratégias coerentes e continuadas.

Ao longo do trabalho analisaremos e refletiremos as práticas educativas realizadas em contexto de estágio, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, focando, de forma particular, as atividades realizadas com vista à transição educativa entre estes dois níveis de ensino. Em relação à prática pedagógica, aferimos que os objetivos delineados foram atingidos, contudo, existiu uma discrepância nas atividades implementadas ao nível da transição educativa, entre os dois níveis educativos. Na Educação Pré-Escolar, não conseguimos promover mais estratégias pedagógicas de transição, coerentes e continuadas, visto que a escola nesse momento estava em fase de construção e havia outras prioridades. No entanto, ao longo do estágio pedagógico, e mesmo com as poucas atividades proporcionadas, as crianças solicitavam o contacto com os colegas do 1.º Ciclo.

Além disso, de forma a complementar, efetuámos uma pequena investigação, de forma a compreender a importância que é dada por todos os intervenientes envolvidos neste processo, pelos profissionais educativos, designadamente, o educador de infância e o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pela família. Para percebermos a perspetiva das crianças e dos alunos sobre este processo, dialogamos com estes sobre o assunto, de forma a que explicitassem as suas expectativas, as suas ideias sobre o processo, os seus receios e que os alunos revelassem as suas vivências no 1.º ano de escolaridade.

Quanto ao estudo, concluímos que, apesar de ser uma temática pouco falada, visto que as metas de aprendizagem e as aprendizagens essenciais que devem ser alcançadas no final de cada nível educativo são mais valorizadas, todos os intervenientes envolvidos neste processo têm a ideia de que é preciso falar neste assunto, de que é preciso promover estratégias, a fim de existirem transições continuadas e naturais.

Palavras-chave: estágio pedagógico; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; práticas educativas; transição educativa; investigação; profissionais educativos; família; crianças; alunos.

ABSTRACT

This report is the result of all the work carried out in the Pedagogical Internship I and II curricular units of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education.

The moments of transition are considered as a remarkable and essential step in the child's life. The path between home and Preschool Education and between the latter and Primary Education, can be walked unimpeded by children, if all the adults involved communicate with each other, and implement coherent and continuous strategies.

Throughout the work we will analyze and reflect the educational practices carried out in the context of internship, in Preschool Education and in the Primary Education, focusing in particular, on the activities carried out with a view to the educational transition between these two levels of education. Regarding the pedagogical practice, we verified that the outlined objectives were achieved, however, there was a discrepancy in the activities implemented at the educational transition, between the two levels. In preschool education, we were unable to promote more coherent and continuous pedagogical transition strategies, as the school was under construction and there were other priorities. However, throughout the pedagogical stage, and even with the few activities provided, the children requested contact with their Primary Education classmates.

In addition, to complement each other, we have done a little research in order to understand the importance that is given by all those involved in this process, by the educational professionals, namely the kindergarten teacher and the Primary Education teacher and by family. In order to understand the perspective of children and students on this process, we dialogued with them on the subject, so that they could explain their expectations, their ideas about the process, their fears, and reveal the experiences of the first grade students.

Regarding the study, we conclude that, although it is a theme seldom talked about, since the learning goals and the essential learning that must be achieved at the end of each level of education are more valued, all those involved in this process have the idea that we need to talk about it, that strategies need to be promoted so that there are continuous and natural transitions.

Keywords: pedagogical stage; Preschool Education; Primary School; professionals.

Abreviaturas e Siglas

EPE – Educação Pré-Escolar

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EP I – Estágio Pedagógico I

EP II – Estágio Pedagógico II

PAA – Plano Anual de Atividades

GR – Grupo de Responsabilidade

PIT – Projeto Individual de Trabalho

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Quadros	ix
Índice de Gráficos.....	x
Índice de Apêndices.....	x
Índice de Anexos	x
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: enquadramento curricular e formação profissional	14
1.1. Perfil e Formação dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	14
1.2. Enquadramento curricular da Educação Pré-Escolar	19
1.3. Enquadramento curricular do 1.ºCiclo do Ensino Básico.....	22
CAPÍTULO II - A transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	25
2.1. A problemática da transição.....	25
2.2. A transição educativa na perspetiva dos seus intervenientes.....	33
2.3. Estratégias pedagógicas facilitadoras da transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.ºCiclo do Ensino Básico.....	34
Capítulo III_- A Intervenção educativa em contexto de estágio pedagógico	38
3.1. Organização metodológica da intervenção pedagógica.....	38
3.2. Contexto de Estágio.....	40

3.2.1. O meio envolvente.....	40
3.2.2. A Escola.....	41
3.2.3. A Educação Pré-Escolar	42
3.2.3.1. A sala de atividades	42
3.2.3.2. O grupo de crianças	48
3.2.4. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	50
3.2.4.1. A sala de aula	50
3.2.4.2. A turma	53
3.3. A Intervenção Pedagógica	54
3.3.1. Na Educação Pré-Escolar.....	55
3.3.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	73
3.3.3. Na visão da transição educativa	86
CAPÍTULO IV - A transição educativa na perspetiva dos seus intervenientes: um estudo de caso.....	96
4.1. Contextualização do estudo	96
4.2. Procedimentos metodológicos	97
4.3. Apresentação e análise dos resultados.....	98
4.3.1. A transição educativa na perspetiva dos pais.....	99
4.3.2. A transição educativa na perspetiva dos profissionais de Educação.....	104
4.3.3. A transição educativa na perspetiva das crianças.....	106
4.4. Análise e discussão dos resultados.....	109
CAPÍTULO V	113
REFLEXÃO FINAL	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
APÊNDICES	122
ANEXOS.....	138

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário	16
Figura 2 – Planta da sala de atividades na qual decorreu o EP I.....	43
Figura 3 - Planta da sala no início do EP II.....	51
Figura 4 - Planta da sala depois do EP II	51
Figura 5 - Escrita das novidades do fim de semana.....	56
Figura 6 - Projeto de estudo	59
Figura 7 - Construção do painel alusivo aos animais terrestres	60
Figura 8 - Visita à quinta pedagógica	61
Figura 9 - Construção do gráfico das alturas.....	62
Figura 10 - Construção do mapa de aniversários	65
Figura 11 - Sessão de educação física	67
Figura 12 - Escrita da carta e respetiva resposta	69
Figura 13 – Registo da história criada no conto redondo	76
Figura 14 – Exploração dos determinantes	77
Figura 15 – Exploração das frações.....	79
Figura 16 - Momento da resolução de problemas	80
Figura 17 - Registo da visita de estudo.....	83
Figura 18 - Organização do novo espaço.....	84
Figura 19 - Atividade transdisciplinar	86
Figura 20 - Implementação dos jogos.....	89
Figura 21 - Apresentação da história aos mais novos.....	91
Figura 22 - Atividade com bolas de sabão gigantes	92
Figura 23 - Visita de estudo (ferreiro e barbeiro).....	94
Figura 24 - Registo escrito da visita de estudo.....	94
Figura 25 - Criação do painel com os registos da visita de estudo e exposição.....	95

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças na abordagem metodológica dos dois ciclos.....	31
---	----

Quadro 2 - Cronograma das atividades desenvolvidas no EP I e EP II inerentes à temática do presente.....	87
Quadro 3 - Análise de conteúdo das questões abertas do questionário.....	136
Quadro 4 - Análise de conteúdo da entrevista	137

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sentimento dos pais com a transição	99
Gráfico 2 – O assunto da transição falado em casa	100
Gráfico 3 - Atitudes demonstradas pela criança.....	101
Gráfico 4 - Aspetos considerados pelos pais que dificultam a transição de qualidade	102
Gráfico 5 - O papel dos pais para facilitar uma boa articulação entre a educação pré-escolar e o 1.ºCEB.....	103

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Estrutura do questionário realizado à educadora de infância	122
Apêndice 2 - Estrutura do questionário ao professor do 1.º CEB.....	126
Apêndice 3 - Estrutura do questionário realizado ao pais.....	129
Apêndice 4 - Autorização para a realização das entrevistas.....	133
Apêndice 5 - Guião de entrevista utilizado com as crianças da educação pré-escolar	134
Apêndice 6 - Guião de entrevista utitilizado com os alunos do 1.º ano.....	135
Apêndice 7 - Sistema de categorias aos itens do questionário aos encarregados de educação	136
Apêndice 8 - Sistema de categorias da entrevista realizada às crianças	137

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Rotina do grupo da EPE	138
Anexo 2 - Rotina da turma do 1.º CEB.....	139

Anexo 3 - Construção do inventário.....	140
Anexo 4 - Visita de estudo à quinta pedagógica	140
Anexo 5 - Cartão das alturas	141
Anexo 6 - Dramatização da tradição <i>pão por deus</i>	141
Anexo 7 - História criada para dramatização alusiva ao <i>pão por deus</i>	142
Anexo 8 - Construção da “saquinha” do <i>pão por deus</i>	142
Anexo 9 - Utilização de instrumentos musicais convencionais	143
Anexo 10 - Cartão com adivinha.....	143
Anexo 11 - Registo dos medos numa folha de papel	144
Anexo 12 - Poema "Nas Palhinhas"	144
Anexo 13 - Recurso didático (roleta dos animais)	145
Anexo 14 - Recursos didáticos (<i>sudokid</i> e <i>padrãonossauro</i>)	145
Anexo 15 - Grelha para o trabalho de projeto.....	146
Anexo 16 - Material reutilizado para exploração da tabuada	147
Anexo 17 - Cartazes GR	147
Anexo 18 - Cartões para as rifas (exploração dos determinantes)	148
Anexo 19 - Atividade de melhoramento de texto.....	149
Anexo 20 - Cartões com os elementos constituintes (com ideias e sem ideias)	150
Anexo 21 - Blog da turma.....	151
Anexo 22 - <i>Pizza</i> das frações	152
Anexo 23 - Criação de problema e registo do sentimento vivenciado	152
Anexo 24 - Posto de controlo e desafios.....	153
Anexo 25 - Aula de educação física (circuito).....	156
Anexo 26 - B.I animais.....	157
Anexo 27 - Protocolo experimental.....	157
Anexo 28 – Área das ciências	158

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que, de acordo com o artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, é condição obrigatória para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A elaboração do presente documento tem como intenção primordial, analisar e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo dos Estágios Pedagógicos I e II, sendo que a primeira corresponde ao Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar, que teve lugar entre os meses de setembro e janeiro, e a segunda ao Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que teve lugar entre março e junho. Através destas duas práticas pedagógicas, foi possível aprofundar de forma rigorosa, informada e, simultaneamente, sensível, a problemática das transições educativas numa perspetiva interventiva e investigativa.

Neste sentido, e pela importância destes momentos na vida escolar das crianças, famílias e docentes, o Relatório de Estágio, intitulado *A transição educativa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, será centrado no processo de transição das crianças entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, sabendo que é necessário refletir e estudar todos os aspetos inerentes a este processo entre estes dois níveis educativos, pois é uma prioridade para que aconteça sem problemas a adaptação da criança a um novo contexto educativo, onde vai ser confrontada com novas experiências e desafios.

Como Formosinho e Merali (2016) constata, este processo, mais concretamente, a transição e a continuidade em educação “constitui-se como um fator determinante para assegurar o sucesso numa aprendizagem ao longo da vida” (p. 5).

Assim, a escolha desta problemática justifica-se pelas razões supracitadas, mas também pelo simples facto de o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico habilitar para a docência nestes níveis de escolaridade, permitindo perspetivar esses processos de transição de uma forma mais participada e articulada. Por outro lado, é de todo o interesse ajudar a colmatar as dificuldades sentidas por parte de toda a comunidade envolvida relativamente à problemática e, simultaneamente, conseguir dar

uma especial atenção aos “agentes” e às autoras dos processos de transição, as crianças, transmitindo-lhes uma visão positiva dessa passagem.

Foi neste sentido que definimos os objetivos que orientaram a elaboração do presente relatório, no que respeita à ação educativa e ao trabalho numa vertente investigativa:

- Descrever as intervenções pedagógicas desenvolvidas em ambos os níveis educativos;
- Analisar criticamente as intervenções pedagógicas em ambos os níveis educativos;
- Promover estratégias pedagógicas de transição, coerentes e continuadas, junto das crianças da Educação Pré-Escolar e dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Analisar as estratégias de transição implementadas, procurando compreender a sua adequação e pertinência;
- Compreender como educadores e professores perspetivam a transição das crianças da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Identificar quais as estratégias utilizadas por educadores e professores para facilitar a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Compreender o papel dos pais/família no processo de transição;
- Analisar a perspetiva das crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a transição entre níveis educativos.

No que concerne à estrutura deste relatório, o mesmo está organizado em torno de quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Enquadramento curricular e formação dos profissionais*, é o capítulo que expõe as questões próprias do enquadramento normativo-curricular e teórico dos dois níveis educativos, a formação dos profissionais educativos e o perfil que cada um deve ter. Além disso, também são apresentados os documentos curriculares orientadores destes dois níveis educativos, no que respeita à sua organização e aos fundamentos que devem orientar a prática docente. O segundo capítulo, *A transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, reflete as leituras que foram efetuadas sobre

as questões inerentes à transição educativa. O terceiro capítulo, *A Intervenção Educativa em contexto de Estágio Pedagógico*, é o capítulo que apresenta a caracterização da realidade experienciada no nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como os dados referentes à intervenção pedagógica implementada em ambos os contextos. O quarto capítulo, *A transição educativa na perspetiva dos seus intervenientes: um estudo de caso*, é o capítulo no qual damos a conhecer um pequeno trabalho de investigação sobre a transição educativa, debruçando-nos sobre os procedimentos metodológicos adotados, os objetivos, bem como os resultados obtidos. No quinto e último capítulo, tecemos algumas considerações finais de todo o trabalho desenvolvido. Neste, refletimos acerca do nosso percurso pedagógico, de modo a entendermos se atingimos ou não os objetivos inicialmente propostos, e partilhamos as limitações e dificuldades com que nos deparamos, bem como também as potencialidades deste estudo. Para além disto, apresentaremos ainda as conclusões do nosso estudo empírico.

Por fim, o presente relatório apresenta ainda as referências bibliográficas, os anexos e apêndices no final do documento, com o objetivo de documentar e complementar todo o trabalho desenvolvido.

Neste capítulo abordamos as questões inerentes ao enquadramento normativo-curricular e teórico dos dois níveis educativos referenciados neste relatório de estágio: a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Neste sentido, e em primeiro lugar, abordaremos a formação do educador de infância e do professor do ensino básico, evidenciando o perfil que estes intervenientes educativos devem ter.

Seguidamente, apresentamos os documentos curriculares orientadores destes dois níveis educativos, no que respeita à sua organização e aos fundamentos que devem orientar a prática docente.

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

De modo a compreender o enquadramento da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é crucial, primeiramente, entender a formação que os profissionais destes níveis educativos e o perfil que devem desenvolver.

A formação de professores tem de ser considerada como um processo contínuo. Como afirma Veiga (2009, citado por Santos, 2012), a formação de professores é um “processo multifacetado, plural: tem início e nunca tem fim. A formação do professor é uma ação contínua, progressiva e contextualizada em perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinham à inclusão social, preparando os professores para uma atuação de situações de incertezas e de mudanças” (p. 41). Como esta formação tem início e nunca tem fim, evidenciamos dois tipos de formação, designadamente, a formação inicial e a formação contínua.

A formação inicial é uma etapa fundamental, pois é ela que faculta aos futuros educadores e professores “a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função” (alínea a, artigo 33.º, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). No nosso caso, a formação inicial foi composta por uma licenciatura de três anos, com aulas teóricas e

teórico/práticas, e breves intervenções em ambientes escolares e em contextos educativos diferenciados. As áreas nestes anos de formação compreenderam todas as áreas do conhecimento, nomeadamente: o Português, a Matemática, as Ciências Sociais, da Terra e da Vida e as Expressões Artísticas. À licenciatura sucede-se o mestrado de dois anos, através do qual se proporciona, aos alunos, o contacto com a realidade nas valências da EPE e do 1.º CEB, incluindo, assim, dois estágios pedagógicos.

Além desta formação inicial, e ao longo do percurso profissional, é necessário que os profissionais educativos, se atualizem e estudem continuamente, pois a rápida evolução da sociedade exige que estejam sempre atualizados. Tal como nos é dito por Delors *et al.* (1996, p. 161), “atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes bata para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida”. Desta forma, falaremos da formação contínua, que não deve ser desvalorizada nem menosprezada, pois é um processo fundamental para a vida destes profissionais, sendo considerada como uma das etapas de uma formação que deve prosseguir ao longo da vida.

A formação contínua, segundo Casanova (2015), aparece como “o meio de aquisição de conhecimentos e de capacidades para agir no contexto educativo, visando o seu desenvolvimento profissional e organizacional” (p. 1).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, a formação contínua de professores deve promover:

a) A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;

b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;

c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;

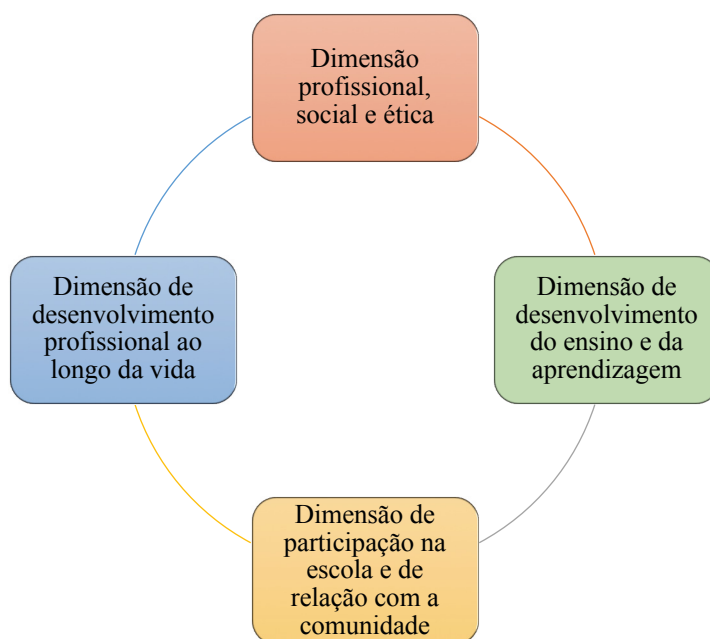
d) A difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas;

e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A formação do docente, deve considerar, também, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Assim damos a conhecer as competências que estes profissionais devem desenvolver, como assinala o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e o Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que elenca os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

O Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, encontra-se organizado em quatro dimensões: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, ainda, a dimensão de desenvolvimento pessoal ao longo da vida (cf. Figura 1).

Figura 1 - Dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário



A primeira dimensão, a “Dimensão profissional, social e ética”, caracteriza o professor como um profissional de educação, tendo a função específica de ensinar, apoiando-se na investigação e na reflexão sobre as suas práticas educativas. Exerce a sua atividade profissional na escola/instituição educativa, garantindo a todos, uma escola inclusiva. Tal como é defendido pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento

Curricular, na concepção e desenvolvimento do currículo, o professor concebe o currículo com vista a uma escola inclusiva, “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (ponto II, n.º2 do Anexo ao Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto).

A segunda dimensão, a dimensão “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, advoga que o professor deve promover aprendizagens relevantes e significativas. Deve fazer com que o aluno seja o protagonista da ação, isto é, um agente ativo no processo de aprendizagem e na gestão do currículo, proporcionando estratégias pedagógicas diferenciadas para que exista sucesso. Estimular a construção de regras de convivência democrática.

A terceira dimensão, a “Participação na escola e de relação com a comunidade”, diz respeito à participação do professor nas atividades e projetos curriculares da escola, recorrendo aos agentes educativos envolvidos, mais concretamente, à família e à comunidade. Segundo Perrenoud (2000), o professor deve informar e envolver os pais, de modo a conquistá-los a fazerem parte do percurso do seu educando. Na mesma linha de pensamento, o Decreto-Lei n.º 241 defende que as famílias devem participar nos projetos desenvolvidos pelos seus educandos. Sustentam a mesma ideia as OCEPE (Lopes da Silva, 2016) ao alegarem ser

fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos (p. 10).

A quarta e última dimensão, a dimensão de “Desenvolvimento profissional ao longo da vida”, caracteriza o docente como um profissional reflexivo, apoiando-se nas suas práticas educativas, na experiência, na investigação.

Saliente-se que, este perfil geral de desempenho (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) é especificado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, onde são definidos os desempenhos específicos do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Neste Decreto-Lei são explicitadas três dimensões do perfil docente: o perfil do profissional, a concepção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

Neste sentido, no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância destacam-se os desempenhos destes intervenientes, referindo que “compete a estes profissionais conceber e desenvolver o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (ponto II, n.º 1 do Anexo I ao Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Do professor do 1.º CEB, espera-se que este desenvolva “o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (ponto II, n.º 1 do Anexo II ao Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Quanto à dimensão da integração do currículo, preconiza-se que o educador de infância mobilize “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (ponto III, n.º 1 do Anexo I ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). O professor do 1.º CEB desenvolve a “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (ponto III, n.º 1 do Anexo II ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Neste seguimento, e na perspetiva de Formosinho (2009), o professor é:

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

Com isto, constatamos que as funções do professor não passam, somente, pela transmissão de conteúdos, este interveniente educativo apresenta um perfil profissional docente bastante complexo e vasto.

Abordadas as questões inerentes à docência e à formação dos professores, importa agora apontar as especificidades do enquadramento curricular da EPE e do 1.º CEB.

1.2. Enquadramento curricular da Educação Pré-Escolar

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

Esta etapa refere-se às crianças dos 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória e a frequência na EPE é opcional. Por estabelecimento de EPE entende-se “a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e atividades de apoio à família” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

De modo a que este nível educativo proporcione uma educação de qualidade a todas as crianças é necessário ter em atenção, segundo Zabalza (1998), dez aspetos-chave:

Organização do espaço; equilíbrio entre a iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as actividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de actividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades da criança; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada criança; trabalho com os pais e com o meio ambiente (escola aberta) (pp. 50-54).

Na mesma linha de pensamento, a Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), consagrou, ao abrigo do artigo 10.º do capítulo IV, que ainda hoje se mantêm, os seguintes objetivos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva 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, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e coletiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade;

De forma sucinta, os objetivos supracitados apontam para que o educador de infância valorize a criança, tendo em consideração os conhecimentos de que ela é portadora, evitando transformá-la em “tábua rasa” e que desenvolva práticas educativas potenciadores de aprendizagens diversificadas, permitindo a igualdade de oportunidades para todos os envolvidos, principalmente as crianças. Além disso, é também esperado que se articule o processo educativo com a comunidade e com a família.

Neste processo, o educador de infância dispõe de alguns documentos curriculares orientadores, dos quais destacamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), que constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional deste nível educativo, e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2011).

De modo a conhecer e a entender estes documentos norteadores, procederemos a uma análise de cada um.

Em relação às Orientações Curriculares para a EPE, saliente-se, em primeiro lugar, que este documento é baseado nos objetivos globais pedagógicos definidos pela supracitada Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, e tem o propósito de apoiar o educador de infância na construção e gestão do currículo no jardim de infância, cabendo a responsabilidade a cada educador/a, com a colaboração da equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Ou seja, este é um documento que é uma referência comum para todos os educadores de infância, que tem o intuito de orientar o desenvolvimento do currículo e as práticas implementadas

por estes intervenientes, existindo, no entanto, liberdade e possibilidade de o educador fundamentar diversas opções educativas. Tal como nos dizem Lopes da Silva *et al.* (2016 p.13), as OCEPE “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo”.

A organização deste documento norteador contempla três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições, sendo este último inerente à temática do presente relatório de estágio.

Na primeira secção deste documento, nomeadamente, o Enquadramento Geral, deparamo-nos com três tópicos, os fundamentos e princípios que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e em jardim de infância, a intencionalidade educativa (em contruir e gerir o currículo), que assenta na ação do/a educador/a que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação e, por último, a organização do ambiente educativo, sendo este facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Na segunda secção deste documento distinguem-se três áreas de conteúdo, nas quais se “explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 6). Essas áreas de conteúdo são: Área de Formação Pessoal e Social, que é vista como uma área transversal, através da qual se desenvolvem valores, disposições e atitudes, de modo a tornar as crianças autónomas, conscientes e solidárias; Área de Expressão e de Comunicação, que inclui diversas formas de linguagem, fundamentais para que a criança seja capaz de interagir com os outros e de proporcionar sentido ao mundo. Esta área integra, por seu turno, quatro domínios: a educação artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança), a educação física, a matemática e a linguagem oral e abordagem à escrita e a Área de Conhecimento do Mundo, que procura sensibilizar e focalizar as diversas ciências e, em simultâneo, suscitar a curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender.

A última secção recai sobre a Continuidade Educativa e Transições, evidenciando a importância do desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância para que tenha sucesso na transição para o 1.º CEB, perspetivando a continuidade das aprendizagens que já realizou.

Quanto ao Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores, importa, desde já, destacar o seu contributo com a abordagem curricular organizada por competências-chave, permitindo, assim, a progressão e articulação das diferentes aprendizagens. Como referem Alonso *et al.*, (2011),

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

Além disso, a operacionalização deste referencial na EPE, tendo em consideração a abordagem das competências-chave, desenvolve-se de acordo com os fundamentos em que assentam as Orientações Curriculares. Também, propõem abordar temas transversais na perspetiva de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável, valorizando a Açorianidade e desenvolvidos, preferencialmente, através de metodologia de projeto.

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

Quanto ao 1.º CEB, saliente-se que, corresponde à segunda etapa da Educação Básica e é um nível de ensino que procura dar continuidade à Educação Pré-Escolar. Contudo, enquanto a EPE se assume com um carácter facultativo, o 1.º CEB, de acordo com o artigo 6.º da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, corresponde ao primeiro nível de ensino obrigatório.

Tendo por base os propósitos expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo, foram determinados diversos objetivos clarificados no documento emanado pelo Ministério da Educação em 2004, intitulado *Organização Curricular e Programas*, tendo como intuito de ser um documento orientador das práticas dos docentes. Além disso, e segundo o Ministério da Educação (2004), este programa pretende que o “desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (p. 23).

Em relação à organização deste documento, este encontra-se ordenado por áreas curriculares, acompanhadas, cada uma destas, por um conjunto de objetivos, no entanto,

estas áreas estão separadas em duas categorias: as áreas curriculares disciplinares e as áreas curriculares não disciplinares. Na primeira categoria, temos a *Língua Portuguesa*, a *Matemática*, o *Estudo do Meio* e as *Expressões Artísticas (Musical, Dramática e Plástica)* e *Físico-Motora*. Na segunda categoria, temos as áreas curriculares que se incorporam na *Formação Pessoal e Social*, e às *Expressões Artísticas* que foram acrescentadas as *Tecnologias da Informação e Comunicação*.

A Expressão e Educação Físico-Motora organiza-se em torno de oito blocos de desenvolvimento: perícia e manipulação, deslocamentos e equilíbrios, ginástica, jogos, patinagem, atividades rítmicas expressivas, dança, percursos na natureza e natação (nível introdutório, nível elementar e nível avançado), sendo este último um programa opcional.

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

A área de *Estudo do Meio* inclui seis blocos, relativos à descoberta de si mesmo, dos outros e das instituições, do ambiente natural, das inter-relações entre espaços, dos materiais e objetos e das inter-relações entre a natureza e a sociedade. A componente de Língua Portuguesa compreende três blocos, nomeadamente, a comunicação oral, a comunicação escrita e o funcionamento da língua, análise e reflexão, que têm como objetivo exprimir-se oralmente, com progressiva autonomia e clareza, comunicar oralmente, produzir textos escritos, aperfeiçoar a competência de escrita, entre outros. A componente da Matemática está organizada em torno de três blocos: números e operações, forma e espaço (iniciação à geometria) e grandezas e medida. Com estes blocos pretende-se que se desenvolva estratégias de resolução de problemas, explore, construa e transforme modelos geométricos, fazer e utilizar estimativas em situações de cálculo ou medição, efetuar medições, utilizando os instrumentos adequados, entre outros.

A nível regional, mais especificamente, na Região Autónoma dos Açores, existe ainda outro documento curricular que orienta a prática dos educadores de infância e dos professores do ensino básico na Região, o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto), que expõe orientações para o desenvolvimento das diversas competências para a formação dos alunos que frequentam o sistema educativo regional ao longo da educação básica.

Este documento norteador pretende:

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

Síntese

Neste capítulo começamos por definir os perfis profissionais dos educadores de infância e professores do 1.º CEB, evidenciando a importância da formação para a construção destes perfis. Debruçamo-nos ainda sobre os documentos auxiliares da prática educativa, tanto na EPE, como no 1.º CEB, procurando explicar um pouco sobre a organização. No capítulo seguinte, aprofundaremos a temática deste relatório, suportada não só pelas informações dos documentos norteadores das práticas pedagógicas como também pela literatura da especialidade.

No presente capítulo aprofundaremos a temática deste Relatório, suportada pelas informações que constam nos documentos orientadores para as práticas pedagógicas como também pela literatura de especialidade.

Apresentaremos, neste sentido, em primeiro lugar, a problemática da transição, evidenciando o seu impacto na vida das crianças, em segundo lugar, as estratégias pedagógicas facilitadoras da transição educativa entre a EPE e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e, por último, a perspetiva deste processo na visão dos intervenientes.

2.1. A problemática da transição

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, uma transição é uma “passagem de um local, estado, sentimento, assunto..., para outro”; “fase ou período intermédio numa evolução ou processo evolutivo” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 3611). Na problemática que pretendemos abordar, transição assenta mais concretamente na passagem de um lugar para outro dentro de um processo evolutivo. Segundo Vasconcelos (2007, p. 44), as transições “lembram ritmos de passagem, tempo de passagem ou o atravessar de fronteiras.” Para Roldão (2008, p. 108), a transição é vista “como uma passagem harmoniosa regulada na e pela instituição, assim transformar as passagens de nível ou grau de ensino em transições com sentido implica que se estruture para as crianças dos 0 aos 12 anos um percurso”.

O início da escolaridade obrigatória é apresentado como uma das fases mais importantes que ocorre na infância, na medida em que envolve uma transição chamada por Gimeno (2007, citado por Argos, Ezquerria & Castro, 2012) “diacrônica, isto é, sem retorno, porque é uma passagem de um nível educativo para outro sem “possibilidade de retorno” (p.22). Este tipo de transição é um processo de desenvolvimento em que as mudanças são constantes e variam conforme o crescimento das crianças, e que depende dos seus grupos de pares, famílias, professores, escolas e até mesmo da comunidade que interagem (Chan, 2010, citado por Castro, Ezquerria & Argos, 2012).

Na perspectiva de Bronfenbrenner (1989, citado por Vasconcelos, 2007) a adaptação da criança ao 1.º CEB é “paradigmática da sua competência para funcionar bem numa variedade de contextos ecológicos” (p. 44). E ao abordar este processo por sistemas ecológicos presume-se que nenhuma das situações vividas pela criança opera de modo independente das outras, daí a profunda ligação entre o contexto pré-escolar e a família, ou entre a escola do 1.º Ciclo e o jardim de infância, sendo estes contextos simultaneamente afetados por outros fatores externos (por exemplo: emprego dos pais, políticas locais de apoio à infância, etc.).

Segundo Dunlop (2003, citado por Vasconcelos, 2007), e de acordo com a teoria de Bronfenbrenner, a criança perante o momento da transição enfrenta, pelo menos, três microsistemas ecológicos que são interdependentes: o contexto da família, o contexto do jardim de infância e o contexto da escola. Quando estes microsistemas se encontram constitui-se o mesossistema. O exossistema abrange acontecimentos nos quais a criança pode não estar presente, mas que influenciam o contexto anterior, como a habitação e a saúde, o emprego dos pais ou a organização comunitária, afetando a criança inserida na respetiva instituição e tornando a partilha de informação e a articulação conjunta como elementos cruciais. O macrosistema, engloba as conceções teóricas, o sistema de valores, a cultura, as políticas governamentais que, de modo crucial, vão influenciar os níveis anteriores. Deste modo, para que cada parte do sistema funcione realmente, é necessário, segundo Vasconcelos (2007), “uma boa articulação entre sistemas: trabalho conjunto, passagem de informação, partilha de poder” (p. 44).

De acordo com Wustmann (2004, citado por Niesel & Griebel, 2005) as transições, num quadro de resiliência, foram classificadas como fases de maior vulnerabilidade. Exemplos na vida adulta são o casamento, o nascimento do primeiro filho, o começar a trabalhar depois da escola ou divórcio, etc. Na vida de uma criança, as transições podem ser o nascimento de um irmão, a separação dos pais, a puberdade e, por último, não menos importante, transições para instituições educacionais, sendo estas as mais proeminentes (Niesel & Griebel, 2005). Na mesma linha de pensamento, Formosinho, Machado e Passos (2016) referem que o maior volume de estudos se centra na importante transição entre o jardim de infância e a escola primária e, embora menos, entre a casa/família e o centro de educação de infância – as chamadas transições verticais. Contudo, começa hoje a chamar-se mais à atenção para as transições horizontais, isto é, as que ocorrem dentro do mesmo contexto educativo – entre diferentes salas e entre diferentes valências do mesmo ciclo educativo (p. 36).

A nível escolar, o caminho das crianças é direcionado para duas transições. Primeiramente, existe uma entre o contexto familiar e o contexto escolar (creche/jardim de infância). Posteriormente, existe a passagem para o ensino obrigatório. Como Lopes da Silva *et al.* (2016) referem,

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 (p. 97).

Estes processos de transição entre níveis educativos e a sua importância têm sido amplamente reconhecidos e pontualmente estudados como um fator que contribui para uma progressão de sucesso nas aprendizagens das crianças. Desde cedo, os processos de transição são tidos como um cenário de grandes anseios, expectativas e preocupações quer por parte das crianças, quer por parte dos educadores, dos professores e de pais/famílias. Tal como nos dizem as Orientações Curriculares para a EPE (OCEPE), estas transições “preocupam docentes e pais/famílias, que se interrogam como a criança irá lidar com a nova situação” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 97).

Na perspetiva de Formosinho e Merali (2016), a educação de infância e a consideração pelos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança e nas suas aprendizagens, tem sido “uma área que se tem investido, colocando foco na qualidade, apostando em parcerias sólidas, em investigação a partir da experimentação de pedagógicas participativas que valorizam a centralidade da criança e o envolvimento das famílias no processo educativo e a formação de equipas educativas competentes” (p. 5).

Segundo Formosinho, Machado e Passos (2016, p. 36), “as transições educativas podem ser, dependendo de como são vividas ou apoiadas, generativas ou degenerativas”. Este processo pode constituir ocasiões de crescimento e de aprendizagens ou, pelo contrário, ocasiões de paragem, retrocesso e insucesso. Além disso, estes autores referem que é de grande relevância a maneira como experimentamos as situações e que é na forma de “as viver que precisamos de construir a pedagogia das transições. As transições podem estimular um maior desenvolvimento, mas sob condições adversas podem ocorrer

dificuldades duradouras, levando a um comportamento problemático com consequências desvantajosas para a criança” (p. 36).

No dizer de Brooker (2008, citado por Formosinho, Passos & Machado 2016), é necessário apoiar, desde cedo, as crianças neste processo, pois torna-se importante, “não só para ajudar a viver a situação em questão, mas também para construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento, como sendo um desafio” (p.37). Saliente-se ainda que, este autor sugere este apoio precocemente, pois nos dias de hoje, as transições reconsideraram-se como um modo de viver (*a way of life*). Nesta linha de pensamento e, segundo Sim-Sim (2010), a “antecipação da passagem pode, quando bem preparada, compaginar-se como a antevisão de um momento de prazer na nova etapa da vida” (p.111).

Há uns anos, pensava-se que uma inserção positiva na escolaridade básica se fazia através de fichas de iniciação à escrita e leitura ou exercícios gráficos em linhas ou papel quadriculado (Vasconcelos, 2009). Contudo, e segundo Griebel e Niesel (2003, citado por Vasconcelos, 2009, p. 154), “estudos recentes desenvolvidos nos últimos vinte anos, apontam para um número muito mais amplo de competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, à cabeça das quais se encontra a capacidade de *aprender a aprender*”. Contudo, destacam-se ainda outras competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, nomeadamente: “as competências sociais de cooperação, a autoconfiança, a capacidade de autocontrole e a capacidade de resiliência” (Vasconcelos, 2009, p. 154).

Para Fabian e Dunlop (2007, p. 2) as transições podem ser encaradas como tudo aquilo que é suscetível de trazer descontinuidades. Um dos grandes problemas identificado é a falta de comunicação entre os dois níveis educativos que leva à ausência de colaboração, ao desconhecimento mútuo das respetivas práticas educativas, à incompreensão, desvalorização e preconceitos relativamente ao trabalho de cada um (Rodrigues, 2005). Porém, se esta problemática for bem pensada e trabalhada cautelosamente por todos os intervenientes envolvidos, estas descontinuidades serão esbatidas, promovendo-se a continuidade (Oliveira, 2016).

Após um levantamento exaustivo da produção científica nesta área de estudo, constata-se que existem várias investigações a nível nacional e a nível internacional. Estas investigações, sobretudo a nível internacional, destacam a importância das transições na vida da criança, do jovem, ou mesmo do adulto (Petriwskyj, Thorpe & Tayler 2005, in Vasconcelos, 2007). E segundo Formosinho, Machado e Passos (2016, p. 36), a

“investigação das transições na educação de infância tem-se desenvolvido muito nos últimos 15 anos” (EECERj, 2003; Dunlop & Fabian, 2002; Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014; Peters, 2010; Early Years, 2014).

Em particular, a transição entre a EPE e o 1.º CEB tem vindo a incentivar alguns investigadores a debruçarem-se sobre este assunto com minuciosidade. Na perspetiva de Oliveira (2016), esta fase é considerada como um “importante desafio para a educação portuguesa, devendo traduzir-se numa passagem que, embora colocando novos desafios e exigências às crianças, garanta uma continuidade que se alicerce em aprendizagens realizadas” (p. 118).

Este tipo de transição, momento/fase, que ocorre dentro do mesmo contexto educativo – entre diferentes salas e entre diferentes valências do mesmo ciclo educativo, entre o final da Educação Pré-Escolar e a entrada na escolaridade obrigatória, é aquela que mais preocupa os educadores de infância, os professores e pais/família, que procuram lidar com a nova situação, dando uma especial atenção à criança nesse momento. Esta preocupação deriva do simples facto de se entender que, quando a criança deixar o jardim de infância, esta irá perder um dos seus espaços diários de brincadeira, a sua zona de conforto, e um profissional de referência, as suas rotinas e a segurança que sente perante o que conhece e lhe é habitual. A contrapor a estas perdas, ganha expectativas sobre o que a transição lhe pode proporcionar (Sim-Sim, 2010).

De acordo com as palavras de Vasconcelos (2007), o Conselho da Europa foi pioneiro nos primeiros trabalhos internacionais a abordar esta problemática e, entre 1975 e 1977, já alertava para a necessidade de organizar a escolaridade, nomeadamente o último ano da EPE e o 1.º ano do Ensino Básico, com intuito de existir uma maior flexibilidade, com vista a facilitar a transição. Também é de referir que, desde 1986, se encontra plasmada, na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, a preocupação relativamente a esta problemática, mais concretamente, à articulação entre os diversos ciclos, onde atribuiu ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior: “A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 8.º).

Nesta legislação de referência nacional também se recomenda que todos os intervenientes envolvidos neste processo conheçam os documentos curriculares norteadores dos ciclos em questão, mais concretamente, da EPE e do 1.º CEB, e não

somente os documentos do ciclo educativo onde exercem a docência ou aquele para o qual transita a criança. Na mesma linha de pensamento, Vasconcelos (2007, p. 45) reforça, ainda, que, se há necessidade de articular o jardim de infância e o 1.º CEB, os professores e os educadores, deverão, em primeiro lugar, “conhecer os documentos curriculares orientadores dos respetivos níveis educativos, que, eles próprios, dão orientações claras e precisas quanto à continuidade educativa (...)”. Tal como diz Serra (2004), quando não existir qualquer tipo de contato entre docentes ou crianças, não existir conhecimento sobre os níveis de ensino antecedentes ou consequentes, estamos a falar de “não articulação curricular”. Segundo Portugal (2008, p. 58) toda “a escolaridade deverá ser norteada pelos mesmos objetivos desenvolvimentais de outras etapas escolares, curricularmente articuladas com os ciclos escolares anteriores e posteriores”.

Neste sentido, fala-se também de articulação curricular, considerando, como refere Serra (2004), todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o jardim de infância e a escola. Segundo esta mesma autora, podemos diferenciar vários tipos de articulação curricular: a articulação curricular espontânea, que se estabelece naturalmente, fruto da proximidade geográfica entre as instituições e da qual surgem projetos que envolvem os dois níveis educativos; a articulação curricular regulamentada, que surge em consequência de imposições legais e a articulação curricular efetiva, que acontece de modo consciente e assumido entre os docentes de diferentes níveis de ensino.

Nessa lógica, Serra (2004) refere que existe uma estreita ligação curricular entre o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico e as áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pelo que é de toda a lógica que se realize uma continuidade e articulação entre os dois níveis de ensino. Se fizermos uma análise à organização do tempo e do espaço e da abordagem metodológica de ambos os ciclos, verificamos que cada nível de ensino apresenta características próprias, “no que respeita quer aos objetivos quer às metodologias específicas” (Serra, 2004, p. 76). A mesma autora afirma que “(...) as diferenças metodológicas existentes entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB não são nefastas, em si. Podem, até, trazer mais-valias ao desenvolvimento global das crianças” (p. 77). As diferenças encontram-se resumidas na seguinte tabela (Tabela 1):

Quadro 1 - Diferenças na abordagem metodológica dos dois ciclos (adaptado de Serra, 2004)

<i>Interações</i>	EPE - as crianças tornam-se mais independentes do adulto, privilegia-se a relação criança-criança. 1.º CEB - as crianças são mais dependentes do adulto; privilegia-se a relação criança - professor.
<i>Tempo e espaço</i>	EPE - as crianças são livres para fazer escolhas; o espaço promove a interação entre pares e a livre circulação favorece a iniciativa na ação. 1.º CEB - o professor decide o que as crianças fazem e despedem bastante tempo na correção dos trabalhos, trabalho mais isolado, com menos possibilidade de escolha de atividades.
<i>Autonomia/ independência</i>	EPE - as crianças tem mais interação nas atividades; são incentivadas na resolução de problemas; existe uma relação mais aberta. 1.º CEB - as crianças mudam os seus comportamentos: no tempo gasto a ouvir e a esperar, na relação com o professor; diminui a capacidade de auto-motivação.
<i>Organização processual</i>	EPE - o jogo surge de forma espontânea; as crianças trabalham em conjunto e partilham os seus trabalhos uns com os outros. 1.º CEB - o jogo surge como prémio, favorece-se o trabalho em vez do jogo, raramente trabalham em conjunto, pontualmente em pequenos grupos ou em pares.
<i>Aprendizagem</i>	EPE - dá ênfase ao desenvolvimento emocional através do jogo e atividades criativas, numa abordagem de conteúdos de uma forma integrada. 1.º CEB - dá ênfase à aquisição de competências ao nível da leitura, escrita, matemática e estudo do meio.

Ao analisarmos a tabela 1 constatamos que, na EPE, a criança tem mais liberdade, podendo movimentar-se livremente na sala de atividades, tem possibilidade de gerir o seu tempo, partilhar as suas ideias e os seus trabalhos com os outros e trabalha, muitas das vezes, em conjunto, tendo sempre o educador como orientador.

No 1.º CEB, é privilegiada a relação do aluno-professor, existindo assim ausência de interação com os restantes colegas. Caracteriza-se por ter uma estrutura mais rígida e controlada, uma vez que o professor é que gere o tempo, o espaço e propõe atividades formais que se baseiam na aprendizagem de áreas específicas do conhecimento.

Na ótica de Portugal (2002, citado por Bravo, 2010) a articulação entre a EPE e o 1.º CEB é passível de ser concretizada apesar das diferenças entre estes dois níveis de ensino, expondo que:

Sem deixar de considerar a conciliação de um campo extremamente flexível com outro em que o núcleo de aprendizagens essenciais se impõe, não é difícil encontrar numa análise comparativa genérica dos referentes orientadores da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo princípios básicos comuns, como por exemplo: Integração construtivista da aprendizagem e da própria actuação educativa; continuidade em termos de perfil de formação, baseada na identidade de vertentes que atravessam o campo dos objectivos e competências essenciais; a estrutura curricular organizativa pela articulação da transversalidade e especificidade que pressupõe, pelo sentido da globalidade e integração que lhe é inerente (p. 37).

Neste sentido, constatamos que, apesar das metodologias e opções pedagógicas diferenciadas, é passível os dois níveis educativos em questão se articularem.

No que diz respeito às características do ambiente familiar de cada criança, importa referir que não poderemos constatar que o percurso das crianças é igual para todas. Como nos diz o estudo de Nabuco e Lobo (1997), também nas crianças existem descontinuidades nas suas atitudes e comportamento. Deste modo, é necessário compreender e apreender o percurso das crianças que transitam, que podem ser muito dissemelhantes. De acordo com Lopes da Silva *et al.* (2016) algumas crianças terão “frequentado o jardim de infância só um ano, mas outras dois ou três” (p.100). Outras, poderão ter os 6 anos feitos há alguns meses e outras ainda não os terão completado no momento de transição para o Ensino Básico. A situação destas crianças mais novas, deverá ser analisada com cuidado e debatida com os pais/família, pelo que deverá existir um trabalho conjunto entre todos os intervenientes neste processo, mais especificamente, educadores, professores, crianças e famílias.

Tal como refere Sim-Sim (2010), há que ter em conta que este momento de transição é algo que está conotado com uma grande diversidade de emoções (medo, stress, angústia, alegria). Petriwsky, Thorpe e Tayler (2005, in Vasconcelos, 2007) vão mais além, afirmando que a transição pode causar perturbação emocional ou social, bem como descontinuidades nas aprendizagens. Assim sendo, constata-se que é necessário ter em consideração que este é um momento muito sensível para as crianças e que poderá ter alguma influência no percurso escolar. A transição entre o espaço familiar e as respostas educativas, sobretudo, casa/creche, creche/jardim de infância e deste para o 1.º CEB deve garantir a apropriação das aprendizagens a ser securizante para a criança e todos os cuidadores envolvidos (Formosinho & Merali, 2016), como veremos de seguida.

2.2. A transição educativa na perspectiva dos seus intervenientes

Este processo, gerador de expectativas, de receios e de ansiedades, pode materializar-se em medos ou desafios para a criança que transita e, também, para os que acompanham neste processo, o educador de infância, o professor do 1.º CEB e a família.

Assim, e de acordo com Lopes da Silva *et al.* (2016) é função do educador “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (p. 97). Segundo estas mesmas autoras, é igualmente função do educador, conjuntamente com os pais e com os professores do 1.º CEB conversar, debater sobre o processo, facilitando assim a transição das crianças para aquele ciclo, e, simultaneamente, demonstrar uma perspectiva positiva em relação ao mesmo.

Por sua vez, o professor do 1.º CEB, segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional (decreto-lei n.º 241/2001) deve promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º CEB com as da EPE e as do 2.º Ciclo do Ensino Básico, o que nos leva a afirmar que, em termos curriculares e legais, parecem estar garantidas as condições para que a transição entre ciclos educativos possa acontecer de uma forma coerente, articulada e progressiva.

No mesmo sentido, o professor do 1.º CEB deverá ter conhecimento prévio das atividades realizadas na EPE e das aprendizagens já realizadas, podendo adaptar a sua ação pedagógica às características e necessidades do aluno (Rodrigues, 2005). Como também, procurar em trabalho cooperativo, estratégias de continuidades, intervindo desde cedo.

Quanto aos pais, é importante que colaborem antes, durante e depois deste processo, pois o contributo destes intervenientes pode evitar constrangimentos, medos e ansiosos. Como Watt e Fiett (1985, citado por Nabuco & Lobo, 1997) referem que colaboração dos pais é muito importante, pois estes são “facilitadores da continuidade entre níveis de ensino” (p.36). Deste modo, é fundamental que os educadores e professores solicitem a ajuda destes intervenientes em períodos de transição. Saliente-se que as famílias são uma base fundamental para que o processo de transição decorra sem sobressaltos, atenuando os receios das crianças e valorizando a passagem para a escola dos mais velhos (Serra, 2004). Neste sentido, a família e a escola devem e têm que trabalhar juntas, diretamente, neste processo, compartilhando informações e tomadas de

decisão. Segundo Cardona (2014, p. 201), e nesta linha de pensamento, é necessário que as instituições educativas se formem como espaços abertos às comunidades envolventes.

Para tal, pais, educadores e professores devem comunicar, para ajudar nesta adaptação e para falarem sobre formas de ajudar a criança neste sentido e para favorecer a sua integração, visto que a perceção desta relação entre adultos é securizante para a criança. Este contacto com a família, na recolha de informação sobre o ambiente familiar e o contexto social de cada criança, ajuda a compreender e acolher melhor de forma individualizada. Para os pais, estes contactos também são importantes, visto que estes intervenientes também costumam sofrer com este processo. Segundo Lopes da Silva *et al.*, (2016), ao realizar este tipo de contacto, estamos 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 (...)” (p. 98).

Se este processo for trabalho por todos estes intervenientes, a adaptação será, com certeza, facilitada.

Quanto às crianças, as principais “protagonistas da ação”, estas encaram o processo como uma passagem para o “mundo dos mais crescidos”, no qual vão aprender “coisas novas”. Demonstam, em geral, um sentimento positivo, mas, ao mesmo tempo, o desconhecido traz consigo desconforto, receio e ansiedade (Castro & Rangel, 2004, citado por Tomásio, 2019). Na mesma perspetiva, Formosinho *et al.* (2016), identificaram no seu estudo, que, para as crianças, transitar, significa ser mais crescido e ir aprender mais. Além disso, as crianças atribuíram mais ênfase à mudança para a escola pela sua importância e diferenciação pedagógica, ao percecionarem a mesma como mais exigente, no sentido em que têm que trabalhar mais, ocupando, assim, mais tempo.

2.3. Estratégias pedagógicas facilitadoras da transição educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com a Circular 17/DSCDC/DEPEB/2007, o Processo Individual da Criança que a acompanha na mudança da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB assume particular relevância, enquanto elemento facilitador da continuidade educativa. Além disso, elucida que:

a planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória. Cabe ao educador, em conjunto

com o professor do 1.º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais (p.6).

De forma a que a continuidade na transição seja eficaz, que todo este processo se realize de forma natural, que seja um desafio positivo para todos os intervenientes e que todos tenham conhecimento da realidade de cada instituição, quanto às necessidades sentidas, aos conhecimentos e capacidades solicitadas em cada um dos níveis, será importante determinar algumas estratégias. Neste sentido, são vários os autores que enunciam estratégias que facilitam a articulação entre a EPE e o 1.º CEB (Rodrigues, 2005; Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007; Lopes da Silva *et al.*, 2016), tais como: articulação entre docentes dos diferentes níveis educativos; participação dos pais/famílias no processo e nas tomadas de decisão; facilitar a transição ao nível organizacional, envolvendo a instituição educativa; envolvimento das crianças em todo o processo; momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre como se faz e aprende no Jardim de Infância e no 1.º CEB; organização de visitas guiadas à Escola do 1.º CEB e ao Jardim de Infância, de docentes e crianças, como meio de colaboração e conhecimento mútuo, entre muitas outras.

Todas estas estratégias têm como objetivo auxiliar os educadores, professores, famílias e, sobretudo, crianças a se adaptarem, de forma consentânea com a realidade e com as mudanças para o 1.º CEB e para os níveis subsequentes.

Em síntese, e da definição e implementação de este tipo de estratégias, esta passagem:

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

Deste modo, é fulcral que os educadores e os professores estabeleçam contactos, promovam atividades conjuntas e preparem os vários momentos da transição (o período

que a antecede, o momento da transição e o período de acomodação) realizando, em conjunto, o seu acompanhamento (Machado, 2007, citado por Alves & Vilhena, 2008).

No estudo “A Educação da Criança dos 0 aos 12 anos”, Roldão (2009), afirma que transformar as passagens de nível e ciclo em transições com sentido implica que se estruture para as crianças dos 0 aos 12 anos um percurso educativo orientado pelos seguintes princípios:

- Inclusão tendencial de todo o percurso na mesma instituição ou agrupamento de instituições – no sentido de assegurar a vivência comum dos mesmos espaços e tempos, a interação entre crianças de idades diferentes, a colaboração profissional entre docentes e educadores de todos os níveis e outros profissionais que com eles colaborem;
- Estabelecimento de incentivos ao trabalho integrado entre os agentes educativos dos vários níveis do percurso;
- Construção de referenciais para operacionalização do desenvolvimento vertical de competências, a ser trabalhadas nos diferentes momentos do percurso – e em diferentes contextos educativos, incluindo os não formais – que possam sustentar o trabalho colaborativo vertical e horizontal.

Na perspectiva de Zabalza, (2004, citado por Cardona, 2014), existem diversas experiências que são capazes de estabelecer e fortalecer os vínculos entre a EPE e o 1.º CEB, tais como:

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

Além disso, para facilitar este processo, e de modo a promover o bem-estar emocional das crianças e do seu futuro escolar, é necessário enfrentar alguns desafios, como por exemplo, compreender a continuidade e a articulação entre as duas valências, conceber a EPE e o 1.º CEB como dois elos num único processo educacional, ouvir a voz das crianças, dos professores e das famílias e formular boas práticas ligadas à transição escolar (Argos, Ezquerro & Castro, 2012). No mesmo sentido, estes autores também referem que é necessário “formular buenas prácticas vinculadas a la transición escolar,

algo no exento de incertidumbre, de ensayos y sorpresas y que ha de fundamentarse en experiencias personales y colectivas y en procesos de análisis sobre la propia práctica docente” (p. 539).

Síntese

Neste capítulo traçamos a importância da problemática da transição em contexto escolar, evidenciando este momento como marcante e essencial na vida das crianças, dos alunos, dos pais e dos professores. Para que todo este processo se realize de forma natural e que seja um desafio positivo para todos os intervenientes são necessárias algumas estratégias pedagógicas facilitadoras da transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB, tais como: facilitar a transição ao nível organizacional, envolvendo a instituição educativa; articulação entre docentes dos diferentes níveis educativos; participação dos pais/famílias no processo e nas tomadas de decisão; momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças; organização de visitas guiadas à escola ou sala do 1.º CEB, entre muitas outras.

Além disso, explanamos a perspetiva e as funções dos vários intervenientes envolvidos neste processo, que assenta, essencialmente, no trabalho colaborativo entre todos para uma transição facilitadora e de sucesso.

Neste capítulo iremos expor a metodologia da intervenção adotada no Estágio Pedagógico I e no Estágio Pedagógico II. Numa primeira fase, será abordada a organização metodológica da intervenção pedagógica, seguindo-se a apresentação dos procedimentos e instrumentos utilizados no decorrer das práticas pedagógicas, que foram cruciais para a nossa recolha e análise de dados (produções orais, observação, grelhas e registos fotográficos). Nesta fase, terminamos com algumas considerações sobre os aspetos éticos da investigação.

Segue-se a caracterização dos contextos da EPE e do 1.º CEB, que incluem informações sobre o meio envolvente, a escola, a sala de atividades/sala de aula e sobre as próprias crianças/alunos.

3.1. Organização metodológica da intervenção pedagógica

Para dar resposta e cumprimento aos objetivos já definidos, os momentos de intervenção pedagógica serão complementados com uma vertente de investigação sobre a temática da transição educativa, que apresentaremos no próximo capítulo deste Relatório.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), “uma vez delimitado o objecto do estudo, há que definir claramente que meta ou metas quer o investigador alcançar” (p. 179). Nesse seguimento, e tendo em conta a problemática do nosso estudo e o contexto em que o mesmo foi desenvolvido, apresentamos, em primeiro lugar, os objetivos inerentes à nossa prática pedagógica:

1. Descrever as intervenções pedagógicas desenvolvidas em ambos os níveis educativos;
2. Analisar criticamente as intervenções pedagógicas em ambos os níveis educativos;
3. Promover estratégias pedagógicas de transição, coerentes e continuadas, junto das crianças da EPE e dos alunos do 1.º CEB;

4. Analisar as estratégias de transição implementadas, procurando compreender a sua adequação e pertinência.

Neste seguimento, a intervenção foi sustentada por diversas técnicas e instrumentos necessários para a recolha e sistematização de dados, nomeadamente a observação participante, a consulta de documentos, o registo fotográfico, as filmagens e as conversas informais com as cooperantes.

Quer na EPE, quer no 1.º CEB, recorreu-se à observação direta participante enquanto técnica privilegiada de recolha de informação. Segundo Carmo e Ferreira (1998, p. 97) observar é “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”. Além disso, também se trata do “único método de investigação que capta os comportamentos no momento em que eles produzem e em si mesmos, sem mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.196). É, assim, uma técnica importante ao longo de todo o processo de intervenção, que permitiu compreender as conceções das crianças, os conhecimentos e as aprendizagens que elas desenvolveram.

No caso concreto, a observação foi, na sua essência, participante, pois “... requiere una implicación del observador en los acontecimientos y fenómenos que está a observar. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución” (Gómez, Flores & Jiménez, 1999, p. 165). Esta observação participante foi auxiliada pelas notas de campo, pelos registos descritos e pelo preenchimento de grelhas, que permitiram registar momentos, situações, contextos, conhecimentos e aprendizagens.

Quanto à consulta dos documentos que possibilitaram complementar a observação direta, foram utilizados o Projeto Educativo da Escola, os processos individuais das crianças/alunos e a planificação anual de atividades.

Por fim, e tendo em consideração os aspetos éticos da investigação, importa clarificar que os nomes das crianças/alunos foram omitidos e substituídos por nomes de personagens da *Disney*, de modo a salvaguardar a identidade e a privacidade destes elementos participativos no trabalho investigativo. Além dos nomes destes intervenientes, as designações da escola também foram omitidas.

3.2. Contexto de Estágio

Nesta subdivisão faremos a apresentação dos contextos em que se desenvolveram os Estágios Pedagógicos I e II, salientando, desde já, que ambos ocorreram na mesma Escola EBI/JI. Assim sendo, e numa primeira fase, caracterizaremos o contexto educativo, mais concretamente, o meio envolvente, a escola, a sala de atividades e o grupo de crianças. Numa segunda fase, realizar-se-á a análise reflexiva das atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica.

3.2.1. O meio envolvente

Caraterizar e conhecer o meio envolvente da instituição em causa é essencial, pois este pode oferecer potencialidades para a construção de aprendizagens significativas das crianças.

O Estágio Pedagógico I (EP I) e o Estágio Pedagógico II (EP II) ocorreram num contexto educativo da rede pública, situando-se na costa norte do concelho de Ponta Delgada, com 16,84 km² de área e 4080¹ habitantes, o que faz com que seja a terceira freguesia rural mais populosa dos Açores. Quanto ao nível socioeconómico, esta freguesia contém muito território fértil, propício ao desenvolvimento de várias culturas, sendo assim a agricultura a atividade predominante deste local.

Numa perspetiva cultural, em 1996, nesta vila, foi criada uma Oficina-Museu para o fabrico de flores artificiais em escama de peixe, casca de cebola, alho e miolo de figueira. Atualmente, funciona como uma espécie de museu-escola, onde podemos ver recriadas artes e ofícios que sofreram grandes mutações, assim como instrumentos de trabalho em risco de desaparecimento e esquecimento. Neste museu, é possível conhecer, de forma pedagógica como foi o passado, através de uma explicação detalhada e útil sobre o que se fazia em outros tempos, como por exemplo: o sapateiro, o barbeiro, a papelaria, a olaria, a carpintaria, entre outros. É um museu onde se pode ver e conhecer melhor a nossa cultura e tradição.

¹ Dados obtidos através dos censos 2011 do Instituto Nacional de Estatística. Disponível em: <https://censos.ine.pt>

3.2.2. A Escola

A escola, na qual se realizou o EP I e o EP II, engloba três níveis de ensino, o Jardim de Infância, o 1.º CEB e o 2.º CEB.

Nesta escola, contabilizando um único edifício, existe uma sala de jardim de infância, situada no piso 0 e um salão único para o 1.º CEB e 2.º CEB, no piso inferior. Neste edifício, ainda é possível encontrar um refeitório que funciona, em simultâneo, como espaço para o acolhimento matinal e para o acolhimento das crianças que vão para o ATL, três instalações sanitárias, sendo uma destas adaptada para pessoas com deficiência.

No espaço exterior, mais concretamente, no recreio exterior, encontramos vários espaços verdes, onde as crianças brincam com a terra e com troncos de madeira. Numa outra parte do recreio existe um espaço plano para jogar futebol e um quadro de ardósia para escreverem. Num outro espaço do recreio, contém alguns materiais para a brincadeira do faz-de-conta, designadamente uma casa de bonecas, um escorrega e uma casa de madeira. Ainda no seu exterior, contamos com quinta pedagógica que conta com uma área de 60 alqueires de terra, dedicados à pecuária e ao cultivo hortícola.

Muitos dos recursos existentes neste espaço foram construídos por elementos da Comunidade de Aprendizagem desta escola, mais concretamente, os pais.

Fazendo parte dos seus princípios pedagógicos, a escola criou uma Comunidade de Aprendizagem, de modo a fomentar uma intencionalidade educativa perfilhada e manifestada por todos os intervenientes (alunos, pais, orientadores educativos e outros agentes educativos). Tal como é referido na página da Direção-Geral da Educação (s/d), as Comunidades de Aprendizagem devem dar uma resposta inclusiva, que para além de buscar o sucesso educativo tem como base a participação da família e da comunidade em geral nas várias dimensões: informativa, consultiva, decisória, avaliativa e educativa.

Ainda nesta lógica das Comunidades de Aprendizagem e para formar cidadãos responsáveis, autónomos e cultos, esta escola desenvolveu os Grupos de Responsabilidade². Estes grupos são compostos pelos alunos da EPE, do 1.º CEB e do 2.º CEB e visam a gestão dos espaços de trabalho e das diferentes formas de intervenção dos alunos em contexto escolar. Para além disso, este projeto pretende promover as

² Exemplos de grupos de responsabilidades: “Alimentação”, “Recreio”, “Visitas” e “Atelier”.

aprendizagens de forma a que as crianças sejam capazes de geri-las autonomamente, com vista a desenvolverem projetos do seu interesse.

Numa fase inicial, esta escola contou com 39 alunos com percurso escolar regular (rácio de 8 alunos por orientador educativo), abrangendo, no entanto, alguns alunos com necessidades educativas especiais (NEE), crianças em regime de acolhimento em instituição e crianças com problemas de comportamento/falta de motivação/interesse pelas aprendizagens, com forte absentismo escolar.

Nesta escola, os professores são designados por orientadores educativos para enfatizar a sua função de promotores da educação e orientadores do percurso educativo dos seus alunos.

Importa ainda, e a título de exemplo, evidenciar a premissa do Projeto Educativo desta Escola “formar cidadãos responsáveis, autónomos e cultos”, em que uma das primeiras regras, a incutir nas crianças e jovens, com o objetivo do respeito pelo o outro, é o de levantar o dedo quando a pessoa pretende que se faça silêncio e levantar a mão quando pretende intervir/falar.

Considerando o Regimento Interno, relativo ao ano letivo 2018/2019, a escola tinha uma educadora de infância e quatro professores do 1.º e do 2.º CEB.

A equipa de assistentes operacionais, por sua vez, era composta por três elementos. Relativamente aos alunos neste período, no total eram 39 alunos, sendo 23 da EPE, 14 do 1.º CEB e 2 do 2.º CEB.

3.2.3. A Educação Pré-Escolar

3.2.3.1. A sala de atividades

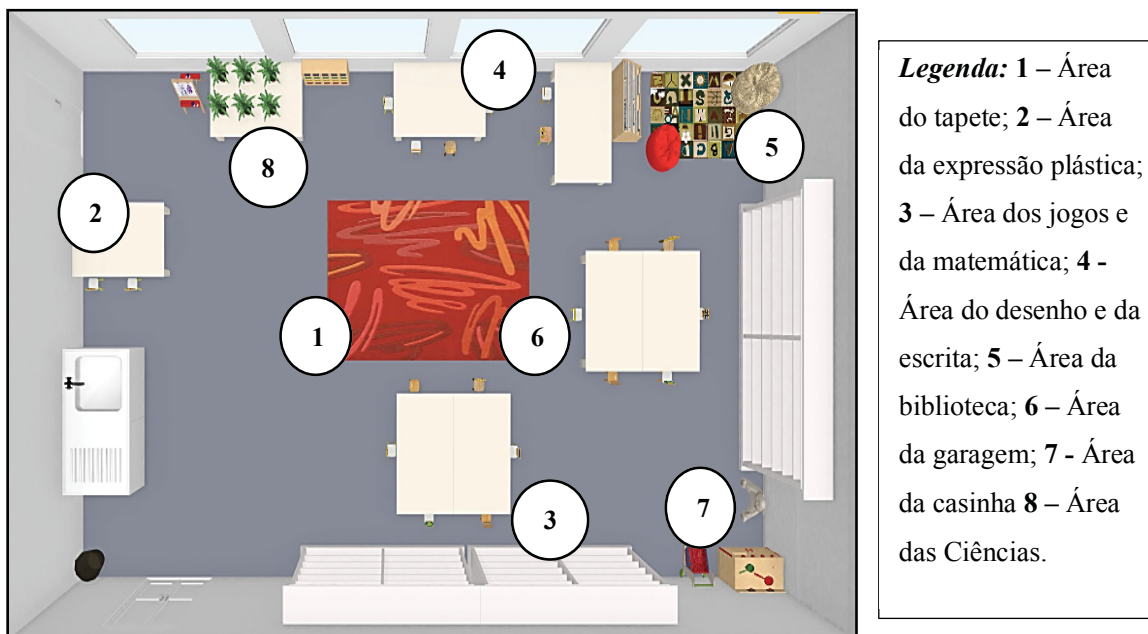
É certo que as salas de EPE são todas distintas, pois cada educador(a) organiza-a à sua maneira sem nenhuma estrutura obrigatória, porém terão de ter em conta que “(...) o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 26). Por outro lado, e tendo em consideração que, no Jardim de infância o tempo educativo deve ter determinada flexibilidade, também deve-se ter em conta que é essencial manter rotinas diárias que criem segurança e tranquilidade, como também requerer que a criança perceba essa mesma noção de tempo, pois “a consciencialização das rotinas, dos diferentes momentos

que se sucedem ao longo do dia e ao longo do ano, a elaboração e uso de horários e calendários são importantes para a compreensão de unidades básicas do tempo” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 88).

A sala em causa situava-se no piso 0, no corredor de entrada principal, onde se encontravam os cabides de cada criança. Estes cabides estavam identificados com a fotografia e o nome de cada criança, permitindo assim promover a leitura dos nomes. No interior da sala, existia uma instalação sanitária, sendo uma mais valia para a organização do trabalho ao longo do dia. O espaço da sala possuía uma área com grandes dimensões (cerca de 45m²), sendo este amplo para o número de crianças presentes.

Quanto à organização do espaço, este encontrava-se organizado de forma lógica, em oito áreas destinadas à atividade livre e com distinção entre estas, mais precisamente, a área do tapete, a área da biblioteca, a área da casinha, a área da matemática e dos jogos, a área da garagem, a área da escrita e do desenho livre, a área da expressão plástica e ainda uma área direcionada à natureza, a área das ciências, tal como podemos verificar abaixo, respetivamente, na Figura 2.

Figura 2 – Planta da sala de atividades na qual decorreu o EP I



Quando entrávamos na sala de atividades, encontrava-se a área central, onde possuía um tapete. Neste local, o grupo, juntava-se no início de cada manhã, após o intervalo e depois da hora de almoço. É neste local que fazíamos o acolhimento matinal, a planificação do dia, a avaliação das tarefas realizadas, o desenvolvimento da linguagem

expressiva e compreensiva e onde se realizavam as atividades em grande grupo, como cantar, contar histórias, entre outras. No tempo do trabalho autónomo, este espaço era utilizado para a área da garagem, pois a sala não tinha espaço para criar esta área.

No lado direito do tapete, encontrava-se a área da biblioteca. Inicialmente, esta área só continha a estante com os livros, no entanto, na organização do ambiente educativo, as próprias crianças, com a orientação da educadora cooperante e das estagiárias, organizaram-na. Nesta organização, construímos um inventário, apresentando uma listagem dos materiais existentes, mais especificamente, dos tipos de livros que existiam nesta área relativamente ao gênero dos mesmos, utilizando uma cor para cada e alguns desenhos, estimulando, assim, o gosto pelos livros, a imaginação, a leitura imagética e o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário.

A área da casinha situava-se, no canto inferior da sala, no lado direito da porta de entrada. Nesta área era possível encontrar um mesa, utensílios de cozinha e algum vestuário, a fim de promover a socialização, a imitação, as regras sociais e o desenvolvimento da linguagem.

Relativamente à área da matemática e dos jogos, no meio da sala, existia uma mesa única para a utilização e manipulação de todos os materiais presentes nesta área. Atrás desta mesma mesa, encontrava-se uma estante onde estavam dispostos todos estes materiais: puzzles, jogos de enfiamentos, jogos de raciocínio matemático, entre outros. Esta área tem a intenção de promover nas crianças, a motricidade, a capacidade de inventar e construir, a socialização, a atenção e a memória, a linguagem e o raciocínio lógico e matemático.

A área da garagem, como já foi referido, localizava-se no “tapete”. Os materiais alusivos a esta área estavam presentes na estante. Para tal, as crianças teriam de transportar os materiais para o “tapete”. Nesta área, as crianças podiam desenvolver o jogo do “faz-de-conta”, a motricidade fina, a socialização e o sentido de partilha.

A área da escrita e do desenho, situava-se junto às janelas. Nesta área, as crianças faziam desenhos, copiavam ou recortavam letras. Relativamente aos materiais para a realização destas tarefas, importa explicar que estavam todos ao alcance das crianças (lápiz de cor, lápis de carvão, borrachas, régua e canetas de feltro), exceto as tesouras.

A área da expressão plástica, localizava-se logo à entrada, no lado esquerdo da sala, próximo do lavatório e das instalações sanitárias. Nesta área, as atividades eram realizadas em cima de uma mesa, onde as crianças desenvolviam a imaginação e as destrezas manipulativas, utilizando, maioritariamente, materiais reutilizáveis.

Por fim, a área das ciências, situada ao pé das janelas, continha as plantas de cada criança, que eram tratadas todos os dias pelos responsáveis de regar as plantas e também possuía alguns materiais para fazer experiências.

Ainda na sala era possível observar a existência de diversos instrumentos de pilotagem, através dos quais, segundo Niza (1996), as crianças podem planificar, gerenciar e assim avaliar as atividades em que participam durante o dia.

Estes instrumentos próprios do modelo pedagógico seguido pela Educadora Cooperante – Movimento da Escola Moderna – eram de natureza e utilização variada. Para os educadores que pautam a sua prática pedagógica pelos pressupostos do Movimento da Escola Moderna e que se assumem como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantêm e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada” (Niza, 1996, p. 155). Os instrumentos de pilotagem, ao apoiarem a organização e funcionamento de todas as atividades, permitem tornar as crianças participantes ativos na construção e gestão da sua aprendizagem.

No início da prática pedagógica, estavam, somente, evidentes o mapa de presenças, o gráfico de contagem, o diário de grupo, o quadro de tarefas e o placard semanal. Paulatinamente, foram inseridos outros instrumentos de pilotagem que foram surgindo de acordo com os interesses das crianças. Para além disso, importa referir que determinados instrumentos foram construídos pelas próprias crianças. Relativamente aos materiais presentes no interior da sala, estes estavam ao alcance das crianças, promovendo assim o princípio da autonomia.

No que respeita à rotina, antes de cada criança entrar na sala, existia a troca de calçado, mais concretamente, a troca do calçado da rua para o calçado da sala (*crocs*). Após este momento, as crianças entravam na sala com o devido calçado e as atividades iniciavam-se às 9 horas da manhã com o acolhimento no tapete. Neste momento, e em primeiro lugar, as crianças tinham oportunidade de questionar sobre o dia da semana em que se encontravam e identificavam no respetivo quadro, permitindo a associação gráfica de quantidades a cada dia da semana. Posteriormente, cantavam a canção dos bons dias, referindo o dia da semana em que tinha sido identificado. Depois, contavam o número de crianças que tinham ido para a escola e as que tinham ficado em casa, registando os respetivos numerais no quadro construído pelas próprias crianças. Por último, as crianças ainda tinham oportunidade de falar sobre acontecimentos ocorridos fora da escola ou

mostrar coisas que traziam de casa (desenhos, brinquedos, etc.). Com este momento, era criado um clima de comunicação, onde as crianças partilhavam e comunicavam algo do seu interesse. Além disso, com estas partilhas, poderiam existir reformulações e questionamentos por parte da educadora e das estagiárias, possibilitando, de certa forma “uma expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 61).

Após o acolhimento, com duração aproximada de 30 minutos, ocorria o tempo de trabalho autónomo, cujas atividades poderiam partir dos interesses das crianças ou de necessidades diagnosticadas pelas estagiárias ou pela educadora cooperante. Este tempo de trabalho autónomo decorria até às 10h20 para depois as crianças dirigirem-se, em comboio, ao hall de entrada, de modo a irem lanchar. O lanche era realizado no recreio, quando estava bom tempo, e no refeitório, quando estava mau tempo. À medida que terminavam, as crianças eram, constantemente, alertadas para, autonomamente, arrumarem o lixo e tudo o que utilizavam, antes de se deslocarem para o recreio. Se as condições climatéricas não fossem as melhores, as crianças ficavam no corredor de entrada principal da escola.

Às 11h00, as crianças regressavam à sala e davam continuidade ao que estavam a fazer anteriormente ou iniciavam algo de novo. Pelas 11h30, começávamos a cantar a música para arrumar a sala (“Vamos arrumar, começa devagar, depois de começar, não podes mais parar”). Nas primeiras semanas de funcionamento, e depois da sala estar arrumada, as crianças ficavam sentadas no tapete à espera de serem chamadas para lavarem as mãos e, seguidamente, irem para o refeitório em comboio. Posteriormente, esta rotina sofreu alterações, passando a ter lugar o momento das comunicações³, de modo a que as crianças partilhassem, com o restante grupo, os trabalhos desenvolvidos, como também relatassem acontecimentos bons e menos bons que possam ter acontecido durante a manhã.

Às 12h00, acompanhávamos o grupo até ao refeitório e prestávamos auxílio nas refeições, bem como os voluntários e os assistentes operacionais. À medida que iriam

³ **Comunicações:** A comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM, enquanto factor de desenvolvimento mental e de formação social. É um momento que proporciona um clima livre de expressão dos alunos, onde não se sintam “policiados” nas suas falas (Niza, 1998).

terminando, as crianças lavavam os dentes e, de seguida, iam para o recreio interior ou exterior para usufruírem de uma hora de brincadeira livre, com a supervisão dos assistentes operacionais. Não obstante, duas crianças, uma com 2 anos de idade e outra com 3 anos de idade, depois de almoçarem, realizavam a sua higiene oral e de seguida dormiam a sesta, no interior da sala.

Às 13h30, as crianças regressavam à sala e sentavam-se no tapete para a hora do conto. Este tempo era realizado pelas estagiárias ou pela educadora, porém, também podia ser realizado pelas crianças, utilizando o fantocheiro. Após este momento habitual da parte da tarde, seguiam-se as atividades em grande grupo para explorar o domínio da matemática, o domínio da música ou o domínio da expressão dramática, através de jogos sociais.

Às 14h30, iniciávamos a música para arrumar a sala. Depois da sala estar arrumada, as crianças dirigiam-se ou permaneciam na área do tapete, de forma a dar lugar ao momento de reflexão, cujo objetivo era dialogar sobre o que tinham gostado mais e menos de fazer durante o dia.

Às 15h00 procedia-se a saída, indo cada criança até ao seu cabide trocar o calçado para a rua. À medida que cada criança ficasse pronta, os responsáveis da entrega da fruta e do pão de cada semana realizavam a sua tarefa, entregando os alimentos a cada colega. As crianças que iam para o ATL esperavam pelo autocarro, na sala do refeitório, e os que esperavam pelos pais/família ficavam sentados junto ao seu cabide.

Quanto às sextas-feiras à tarde, ao longo do tempo, foi introduzido um momento intitulado Conselho de Cooperação Educativa, com o intuito de reunir o grupo de crianças, a educadora de infância e as estagiárias para que pudessemos promover a reflexão sobre os valores democráticos para a construção de regras de vida social, partindo das ocorrências que os alunos registavam no diário de grupo ao longo da semana. Além disso, verificávamos o que tinha sido feito e o que não tínhamos conseguido fazer dos trabalhos escolhidos pelos próprios alunos, durante a semana. De acordo com Serralha (2007, p. 1), este conselho é uma “estrutura organizativa da vida escolar dos alunos em toda a sua plenitude. Isto é, o espaço público de encontro semanal do grupo/turma (alunos e professor), para em conjunto gerirem, colegialmente, tudo o que à comunidade respeita (...)”.

De forma mais sistematizada, encontra-se em anexo a rotina praticada nesta sala da EPE (Anexo 1).

3.2.3.2. O grupo de crianças

O grupo com o qual trabalhámos no EP I era constituído por vinte e três crianças, sendo que 14 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, sendo assim um grupo heterogéneo relativamente ao nível etário, mas homogéneo no que se refere à proveniência sociocultural. Maioritariamente, o grupo era oriundo das freguesias vizinhas, embora algumas crianças viessem, também de outras freguesias. Neste grupo, nenhuma criança estava referenciada com Necessidades Educativas Especiais.

Dentro deste grupo, existiam 11 crianças que frequentavam o Jardim de Infância pela primeira vez, 5 crianças que frequentavam pela segunda vez e 7 crianças que frequentavam pela terceira vez.

Quanto à dinâmica, é de referir que era um grupo muito ativo, participativo, que demonstrava níveis distintos de desenvolvimento, de necessidades e de interesses e apreciavam muito a brincadeira livre nas várias áreas. A maioria mostrava interesse pelas atividades, contudo, algumas revelavam dificuldade em realizar atividades até ao fim, demonstrando assim alguma falta de concentração.

Tendo em consideração as diferentes áreas de conteúdo, salientar-se-á, numa análise global do grupo, determinadas capacidades e dificuldades.

Na *Área de Formação Pessoal e Social*, o grupo sabia identificar as suas características individuais, conseguia realizar tarefas indispensáveis ao dia-a-dia, sendo autónomas, no entanto, sentiam dificuldades na realização das tarefas dos responsáveis, de forma autónoma. Esta dificuldade foi colmatada ao longo do tempo, visto que esta foi uma tarefa inserida logo no início do ano letivo. Por outro lado, algumas crianças apresentavam dificuldades em partilhar os seus brinquedos e outros materiais da sala, provocando conflito entre elas. Normalmente, as crianças eram capazes de pedir desculpa, porém não tinham capacidade de refletir sobre o sucedido.

Na *Área do Conhecimento do Mundo*, as crianças mostravam algum conhecimento e interesse por certas questões relacionadas com o mundo físico, mais concretamente, o espaço, os vulcões e os animais. Algumas crianças participavam com interesse no planeamento e implementação dos projetos de investigação, onde procuram observar, comparar, pesquisar, registar e tirar conclusões. Uma minoria, apresentava dificuldade em reconhecer unidades básicas do tempo semanal. Por outro lado, todo o grupo, exceto uma criança mostrava interesse em conhecer o mundo físico e natural, no

que tange à exploração de materiais naturais (folhas, madeiras e terra), como também, a exploração de animais presentes na terra.

Na *Área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Matemática*, a maioria das crianças contava e identificava alguns números, distinguia bem o que tinha mais e menos, isto é, as quantidades. Conseguiram contar e identificar até ao 10, outros contavam até ao 23, apresentando algumas dificuldades a partir do número 20 e na escrita dos mesmos, aparecendo, por vezes, a escrita espelhada. A maioria diferenciava o grande, do pequeno e do médio. Quando eram confrontados no dia-a-dia com a marcação das presenças, apreenderam o registo de uma tabela de dupla entrada e marcavam o símbolo da presença, de forma autónoma, exceto algumas crianças de 3 anos, que necessitavam de serem coadjuvados por alguém que soubesse.

No *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, existiam algumas crianças que apresentavam dificuldade em usar a linguagem oral em contexto adequado, como também, relatar acontecimentos com clareza. Em relação à escrita, o grupo demonstrava muito interesse em participar em registos escritos e a maioria escrevia o seu nome, autonomamente, ou com ajuda de um cartão que continha os nomes de cada criança. Contudo, as crianças mais novas do grupo, não tinham a noção do sentido da escrita e não identificavam as letras, porém aceitávamos que estas escrevessem como sabiam, de forma a promover a escrita espontânea.

No *Domínio da Educação Artística e ao nível das Expressões Plásticas*, o grupo gostava de fazer desenho livre, de fazer pinturas e de desenhar no quadro de giz. Deliravam quando mexiam na massa caseira ou na areia cinética e faziam algumas criações livremente ou com alguns moldes. *Ao nível da expressão musical*, encontravam-se todos familiarizados com esta área, uma vez que participavam nas canções dos vários momentos do seu dia-a-dia. *Ao nível da expressão dramática*, o grupo utilizava e recriava o espaço e os objetos/brinquedos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático. Por vezes, mais especificamente, na área da casinha e na área da garagem, as crianças inventavam e representavam personagens e situações, por iniciativa própria. Ao nível das expressões motoras, a maioria conseguia realizar movimentos de locomoção fundamentais, como andar, saltar a pés juntos ou num só pé, saltar sobre obstáculos e correr. Quanto à motricidade fina, muitas crianças não apresentavam um desenvolvimento motor fino que lhes permitisse, por exemplo, cortar, manuseando corretamente a tesoura. Por outro lado, a maioria conseguia manipular, modelar, atirar e agarrar objetos com as mãos.

No início do ano, os pontos mais fracos destas crianças evidenciavam-se mais ao nível das atitudes e comportamentos, fundamentalmente na partilha, na cooperação, na participação em grande grupo, na solidariedade e respeito pelo outro. Contudo, após insistirmos num trabalho sistematizado e focado para estes aspetos, verificámos algumas diferenças.

3.2.4. 1.º Ciclo do Ensino Básico

A presente subdivisão seguirá a mesma estrutura da anterior. Primeiramente, proceder-se-á à caracterização da sala de aula e, posteriormente, da respetiva turma.

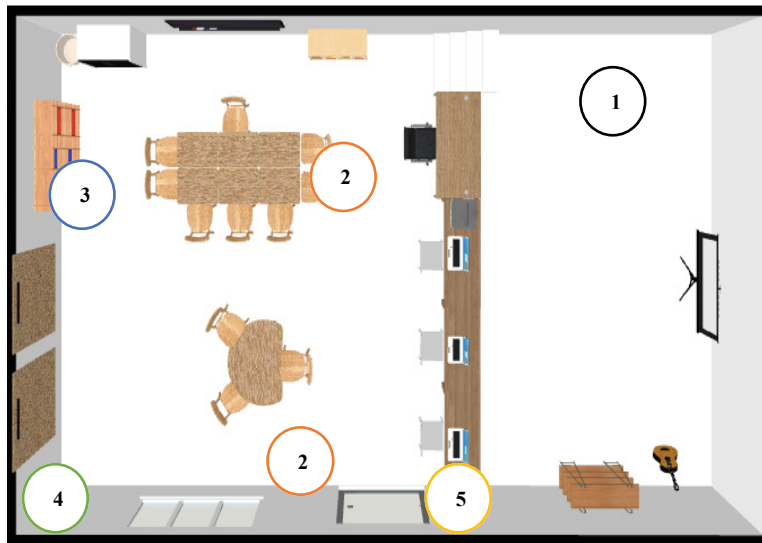
3.2.4.1. A sala de aula

O espaço onde decorreu a nossa prática educativa no 1.º CEB possuía cerca de 120 m². Encontrava-se dividido em duas divisões, através de armários, onde num lado estavam os alunos do 1.º e 2.º ano de escolaridade e no outro os alunos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º ano de escolaridade. Tendo em conta o número de alunos e de tutores, constatava-se que era uma sala ampla. Além destes espaços, existia um palco (cf. Figura 3) utilizado para o acolhimento (*Roda Reflexiva*), onde existiam diversos instrumentos musicais, placards com várias mensagens alusivas aos vários valores instaurados (honestidade, afetividade, solidariedade, entre outros), trabalhos realizados pelos alunos e alguns instrumentos de pilotagem.

Quanto à sala de aula da turma, dispunha de um espaço propício à prática educativa, encontrando-se bem apetrechado. Ao redor, existiam recursos tecnológicos (computadores), materiais manipulativos, materiais de escrita, quadro de ardósia, uma estante com jogos lúdicos e didáticos, uma estante com os materiais dos alunos (dossiers, cadernos) e uma estante com livros de leitura, livros escolares e vários ficheiros referentes a todas as áreas disciplinares. Nas paredes e nos placards da sala estão expostos, somente, trabalhos e projetos realizados pelos alunos.

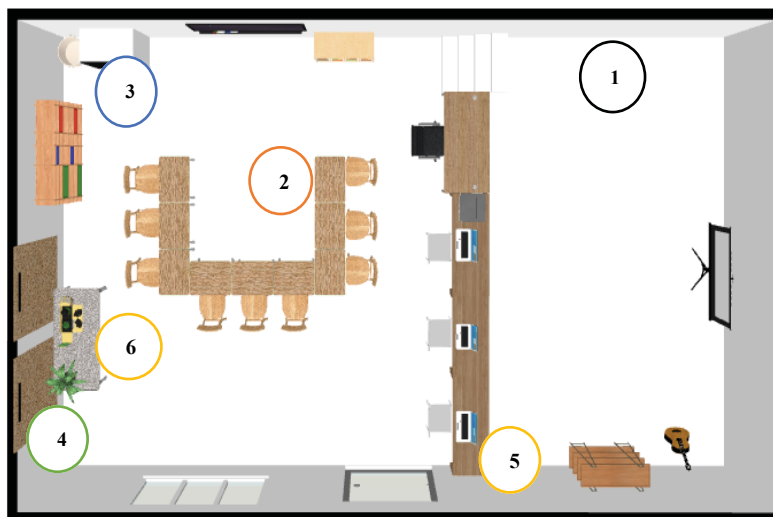
A sala em questão, mais concretamente, do 1.º e 2.º ano de escolaridade, no início da prática pedagógica, estava disposta consoante a planta da Figura 3. Mais tarde, verificámos alguns obstáculos em relação à disposição das mesas de trabalho e procedemos a algumas mudanças, como é possível observar na Figura 4.

Figura 3 - Planta da sala no início do EP II



- Legenda:**
- 1 – Palco;
 - 2 – Mesas de trabalho;
 - 3 – Ficheiros para o trabalho autónomo;
 - 4 – Local de Exposição de trabalhos;
 - 5 - Área dos computadores.

Figura 4 - Planta da sala depois do EP II



- Legenda:**
- 1 – Palco;
 - 2 – Mesas de trabalho;
 - 3 – Ficheiros para o trabalho autónomo;
 - 4 – Local de Exposição de trabalhos;
 - 5 - Área dos computadores; 6 – Área das ciências.

Como é possível constatar através das plantas da sala (cf. Figura - 3 e 4), no início da prática pedagógica, as mesas de trabalhos estavam dispostas por grupos. Contudo, ao longo da prática pedagógica, verificamos que era necessário a sala sofrer uma pequena alteração, nomeadamente, a disposição das mesas de trabalho em forma de “U”, como se pode verificar na Figura 4. Esta disposição permitiu uma melhor circulação, mas acima de tudo, possibilitou que todos ficassem de frente para o quadro. Além disso, após o surgimento de interesses por parte dos alunos relativos às experiências e a determinados elementos da natureza, folhas, plantas, terra, etc., achou-se oportuno criar uma área, mais concretamente, um espaço para explorar estes aspetos próprios das ciências.

Em relação à rotina, em primeiro lugar, quando o aluno chegava à escola fazia a troca de calçado, mais concretamente, a troca do calçado da rua para o calçado da sala (*crocs*). É de facto um ato apreciável, pois desta forma diminui-se o nível de sujidade no interior da sala, visto que ao redor da escola existia muita terra.

Após este momento, as crianças dirigiam-se para o palco e iniciávamos a *Roda Reflexiva* (acolhimento), que começava às 9 horas da manhã. Importa referir que este momento costumava ser diferente todos os dias, porque dependia do que os alunos levavam para mostrar ou para contar. Todavia, existiam algumas rotinas estabelecidas e permanentes, como a saudação ao sol (*Surya Namascar*), utilizando técnicas do *Yoga*, o momento do “Ler, Mostrar e Contar”, em que a/o responsável verificava se algum aluno se tinha inscrito na respetiva folha com o seu nome para mostrar alguma coisa, ler algum texto ou contar alguma novidade/curiosidade e a realização da taça tibetana que era utilizada para dar término à *Roda Reflexiva*, tendo como objetivo acalmar o corpo e a mente antes de iniciar os momentos de trabalho.

Seguidamente, pelas 9 horas e meia da manhã, a turma prosseguia com a realização de algumas tarefas de responsabilidade (escrita do plano do dia no quadro, registo do tempo e das presenças), exceto às sextas-feiras porque, neste dia, dava-se prioridade à avaliação e autoavaliação destas tarefas executadas ao longo da semana.

Posteriormente, ocorria o tempo de trabalho autónomo ou o tempo de desenvolvimento curricular. Importa realçar que o tempo de trabalho autónomo era concretizado através da definição do Plano Individual de Trabalho (PIT), no qual cada aluno escolhia o que queria trabalhar ao nível das várias áreas curriculares em dois dias da semana (segunda-feira e quinta-feira). Em relação ao tempo de desenvolvimento curricular, este momento, normalmente, era realizado coletivamente, quando era necessário introduzir determinado conteúdo, e de forma individual, quando era necessário consolidar determinado conteúdo com apoio individualizado.

Durante o período da tarde, dávamos continuidade a estes momentos, todavia em certos dias, existia a oficina de lógica/matemática, oficina de música e os grupos de responsabilidade. Às sextas-feiras à tarde ocorria o conselho de cooperação educativa.

De forma mais sistematizada, encontra-se em anexo a rotina praticada nesta sala do 1.º CEB (Anexo 2).

3.2.4.2. A turma

O grupo com o qual trabalhámos no EP II era composto por 7 crianças, sendo que 2 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, sendo assim um grupo heterogéneo relativamente ao nível etário mas homogéneo no que se refere à proveniência sociocultural. Neste grupo, nenhuma criança estava referenciada com Necessidades Educativas Especiais.

Dentro deste grupo, 2 crianças frequentavam o 1.º ano de escolaridade e 5 crianças frequentavam o 2.º ano de escolaridade.

Quanto à dinâmica, é de referir que era um grupo muito ativo e participativo e demonstrava níveis distintos de desenvolvimento, de necessidades e de interesses. Alguns alunos demonstravam alguma incapacidade em prestar atenção nos momentos de trabalho simultâneo/coletivo, ou seja, em aulas diretas. Outros alunos revelavam dificuldade em realizar atividades até ao fim, demonstrando assim alguma falta de concentração.

Tendo em consideração as diferentes áreas de conteúdo, salientar-se-á, numa análise global deste grupo, determinadas capacidades e dificuldades.

Em relação à componente da **Cidadania e Desenvolvimento**, explorada de forma transversal e longitudinal, o grupo patenteava alguma dificuldade em lidar com a mudança, gerindo, por vezes, algum conflito. Apresentava dificuldade em adequar comportamentos em contextos de cooperação e partilha, evidenciando a falta de sensibilidade. Além disso, os alunos apresentavam dificuldade em interagir com tolerância e de aceitar diferentes pontos de vista. No geral, o grupo manifestava a sua autonomia pessoal centrada na democracia, na cidadania e na livre escolha, no entanto, alguns alunos tinham dificuldades de realizarem determinadas tarefas estabelecidas de forma autónoma.

Na componente do **Português**, uma minoria, apresentava dificuldade em usar a linguagem oral em contexto adequado, como também, relatar acontecimentos com clareza. Importa salientar que, os alunos que estavam ao nível do 1.º ano de escolaridade, exceto o mais novo, demonstravam as capacidades pretendidas em relação à leitura e à escrita, e deste modo, o trabalho era equiparado com o dos alunos do 2.º ano de escolaridade. Na componente da **Matemática**, o grupo revelava muito interesse na

utilização do Khan Academy⁴. Deste modo, todas as semanas, para explorar esta componente, e em trabalho autónomo, apostávamos na sua utilização. No geral, o grupo apresentava um bom desenvolvimento na capacidade de visualização e na compreensão de propriedades de figuras geométricas, bem como na noção de grandeza e processos de medida utilizando unidades de medida não convencionais. Além disso, liam e interpretavam dados organizados na forma de tabelas e gráficos mais simples, possuíam o sentido do número e a compreensão dos números e operações, bem como da espontaneidade do cálculo mental e escrito. Na componente do *Estudo do Meio*, os alunos mostravam algum conhecimento e interesse por certas questões relacionadas com o mundo físico, social e cultural. A maioria, exceto o aluno mais novo, participava com muito interesse no planeamento e implementação dos projetos de investigação, onde procuravam observar, comparar, pesquisar, registar e tirar conclusões. Na componente da *Educação Artística*, ao nível das artes visuais, o grupo demonstrava muito interesse em fazer construções, pintar e desenhar. *Ao nível da música*, notava-se que os alunos se encontravam todos familiarizados com esta área, uma vez que participavam, diariamente, nas canções realizadas no momento do acolhimento e a maioria manuseava instrumentos musicais na oficina de música. Na componente de *Educação Física*, a maioria demonstrava um maior interesse em realizar as atividades propostas que visam o envolvimento de todo o grupo, sobressaindo, muitas das vezes, o princípio da competitividade. No entanto, quando realizávamos atividades cooperativas, como é o caso dos circuitos, os alunos participavam com empenho e não se preocupavam com quem iria ganhar.

3.3. A Intervenção Pedagógica

Todas as atividades desenvolvidas no EP I e no EP II, foram previamente discutidas e planeadas com a educadora cooperante, com a professora cooperante e com os professores orientadores e basearam-se nas orientações curriculares, bem como nos interesses e necessidades das crianças e dos alunos, contribuindo para o contínuo desenvolvimento das suas aprendizagens. Além disso, para a construção das sequências

⁴ A Khan Academy é uma organização sem fins lucrativos, fundada por Salman Khan em 2008, que tem como objetivo oferecer uma educação de alta qualidade para qualquer pessoa, em qualquer lugar, através dos computadores.

didáticas, tivemos em consideração os aspetos observados na sala de atividades aquando das práticas educativas da educadora e da professora cooperante, as características do grupo de crianças e de alunos e o trabalho desenvolvido pelos pares pedagógicos.

Também importa mencionar que as atividades desenvolvidas com ambos os grupos, foram pensadas, particularmente, no modelo curricular que a educadora e a professora cooperante se norteavam, designadamente o *Movimento da Escola Moderna*. No que diz respeito à organização e disposição dos grupos, por vezes dividíamos em pequenos e grandes grupos para a dinamização de algumas das atividades planeadas. Esta organização permitia que as crianças e os alunos partilhassem as suas ideias, incentivando-se umas às outras e, ainda, permitiu dar apoio mais individualizado.

3.3.1. Na Educação Pré-Escolar

O presente ponto foca a apresentação e análise global das principais atividades desenvolvidas no EP I, que iremos descrever e analisar posteriormente.

As atividades que serão apresentadas estarão fortemente associadas à rotina da sala, uma vez que é a rotina que dita a organização do trabalho que as crianças e adultos deverão desenvolver (mais centrado nas crianças em alguns momentos ou mais centrados nos adultos noutros momentos). Em qualquer caso, iremos dar conta das atividades, que, de certa forma, contribuíram para um pleno desenvolvimento global e para um crescimento saudável das crianças. Tal como é referido por Oliveira *et al.*, (1992, citado por Gonçalves, 2015), estas atividades de rotinas permitem à criança perceber “o modo como as situações sociais que vivencia são organizadas, tendo conhecimento sobre as diferenças entre as regularidades e as mudanças, adquirindo assim autonomia e gerindo os seus próprios comportamentos em função das diversas situações a que se encontra exposta” (p. 16).

Começaremos por olhar para o **ACOLHIMENTO**, período da rotina próprio da EPE e que acontece, invariavelmente, todos os dias, ao início do dia.

Inicialmente, mais concretamente, no início do ano letivo, o acolhimento era realizado, todos os dias, à volta do tapete. Mais tarde, todas as segundas-feiras, começou-se a realizar o acolhimento à volta de uma mesa de trabalho, com o objetivo de se introduzir uma tarefa nova neste momento, designadamente, a escrita das novidades do fim de semana. Com este momento, criamos um clima de comunicação, desenvolvendo a linguagem oral das crianças na transmissão das novidades do fim de semana. Tal como

é nos dito pelas OCEPE, ao criarmos estes momentos a criança irá “dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 62). Além disso, e numa perspetiva de literacia, proporcionámos o contacto com a escrita, no momento em que copiavam a sua novidade do fim de semana. Deste modo, podemos constatar que “não se trata de uma introdução forma e clássica, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais e associadas ao quotidiano da criança” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 66).

Depois de cada criança contar a sua novidade, escrevíamos num papel o que tinha sido dito por cada criança e, de seguida, cada uma escrevia por baixo e fazia o respetivo desenho (cf. Figura 5). Foi muito gratificante realizar, pela primeira vez, este momento, que proporcionou à criança o contacto com a escrita e possibilitou que esta se consciencialize do que tudo o que é dito pode ser escrito. Por outro lado, sentimos alguma pressão nesta tarefa, pois é necessário ter capacidade de concentração para escrever o que a criança diz e, ao mesmo tempo, controlar o restante grupo.

Tanto no momento de contar a novidade, como no momento da escrita desta mesma novidade, o grupo, no geral, demonstrou muito interesse e entusiasmo em contar e escrever as vivências reais, respeitantes à vida de cada um. Além disso, ao nível das aprendizagens, na escrita das novidades, verificámos que algumas crianças persistiam na escrita espelhada.

Figura 5 - Escrita das novidades do fim de semana



A outra atividade de rotina era denominada **CONSELHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA**. Esta atividade era realizada ao final da semana, mais concretamente, às

sextas-feiras à tarde e tinha como principal objetivo promover a reflexão de valores democráticos para a construção de regras de vida social do grupo.

Neste conselho, em primeiro lugar, eram lidos os aspetos que tinham sido referidos no diário de grupo ao longo da semana e, simultaneamente quem os tinha escrito, de forma a permitir que a criança refletisse sobre o que tinha acontecido e o que tinha aprendido. Quando fazíamos essa leitura e análise crítica das ocorrências negativas registadas no diário de grupo, pretendíamos, acima de tudo, transformá-las em atitudes positivas, isto é, mostrar o lado positivo da ação. Por exemplo:

- “A *Pocahontas*, no recreio, bateu-me com as madeiras!” (criança)

- “Para que servem as madeiras?” (educadora)

- Servem para fazer construções (criança)

ou

- “O Alladdin não quis brincar comigo no recreio!” (criança)

- “O que podemos fazer para ele brincar contigo?” (educadora)

- “Ele pode procurar outros amigos para brincar.” (criança)

- “Não lhe apeteceu brincar contigo neste dia, mas noutra dia ele pode brincar contigo.” (criança)

Relativamente ao que queriam fazer durante a semana, era marcado com um sinal (que foi combinado entre todos, de forma democrática) o que tinha sido realizado e o que não tinha sido feito era registado, novamente, no diário de grupo da semana seguinte.

Ainda neste momento, e por último, fazia-se a arrumação dos trabalhos concluídos durante a semana, e distribuía-se os trabalhos de cada criança. Cada uma escolhia um trabalho de que mais tinha gostado e referia o porquê desta escolha. No geral, e tendo em conta que foi um momento pioneiro, na nossa ótica, este momento correu bem, uma vez que demonstramos capacidade para gerir todo o grupo. Contudo, neste primeiro C.C.E apurámos que deveríamos ter dado mais atenção e mais ênfase às reflexões das crianças, orientando-as para a resolução de determinados conflitos de forma equilibrada, arranjando estratégias e soluções e apelando à positividade.

Este momento, proporcionou às crianças crescimento humano e o desenvolvimento sociomoral, através da participação empenhada de cada um na resolução cooperada de conflito. Tal como é dito por Bronfenbrenner (1987, citado por Serralha, 2007), “quem participa na resolução de problemas reais deste tenra idade, naturalmente, que se envolve num processo de aprendizagem para a vida adulta (p. 3).

Uma outra atividade com um destaque particular na rotina da sala era a elaboração de **PROJETOS**, que procurava dar resposta aos interesses e às necessidades das crianças, e também, do contexto envolvente.

Nos primeiros dias, foi crucial dar continuidade à organização do ambiente educativo que estava a ser implementada pela Educadora Cooperante. Antes de avançarmos para projetos que partissem das crianças, era necessário garantir que o ambiente pedagógico reunisse as condições necessárias para um trabalho de maior autonomia, quer por parte do educador quer por parte da criança, considerando-o “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 23). Para tal, era fundamental que as crianças participassem neste processo de organização do espaço, pelo que se começou com projetos que, da iniciativa da Educadora Cooperante, permitissem a participação ativa das crianças. Assim sendo, começou-se pela organização da área da escrita, construindo-se um inventário do material ali existente. Este inventário é um instrumento de pilotagem onde consta escrito e ilustrado o que se pode fazer na respetiva área, quais os materiais disponíveis e para que servem. A ilustração foi realizada pelas próprias crianças, para que elas pudessem associar os desenhos à escrita, tornando assim mais fácil a sua leitura (Anexo 3).

A participação das crianças na organização deste espaço foi significativa, uma vez que tiveram a oportunidade de compreender como a área estava organizada e como poderia ser utilizada, através da realização do inventário. Com isto, as crianças quando frequentavam esta área, realizavam as atividades, de forma autónoma, pois já sabiam o que se podia fazer neste espaço e que tipo de material lá existia para ser utilizado. Na mesma linha de pensamento, Lopes da Silva *et al.*, (2016) referem que se a criança conhecer o espaço e as suas utilidades, desenvolver-se-ão os princípios da independência e da autonomia.

Quanto aos projetos da iniciativa das crianças, eles foram surgindo quase em simultâneo, através de um pequeno grupo interessado no tema “Como são os chifres dos alces, dos veados e das renas?”. Estes tipos de projetos surgem quando a curiosidade das crianças as levam a querer responder a questões para as quais não conseguem obter resposta.

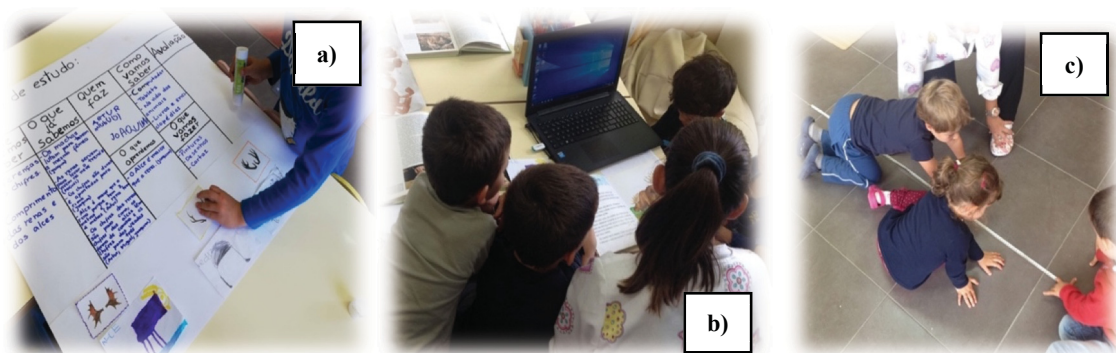
Antes de começarmos a fazer a pesquisa, foram definidos os passos a seguir e as crianças escolheram o cartaz como forma de apresentação final do trabalho

desenvolvido. Dividimo-lo em cinco colunas (cf. Figura 6 – a)), para que pudéssemos fazer uma antecipação da representação mental do que queriam fazer ou saber (“O que queremos saber”; “O que já sabemos”; “Quem faz”; “Como vamos saber”; “Avaliação”).

Quando o grupo referiu que queria saber a diferença dos chifres destes animais e os seus comprimentos, prosseguimos com a pesquisa, utilizando o computador, livros, e enciclopédias (cf. Figura 6, b)). Para verificarmos os comprimentos dos animais em estudo (rena e alce) sugeriu-se a sua medição destes, lembrando que era possível utilizar um instrumento para efetuar mas medições e uma das crianças lembrou-se de usar a fita métrica e no chão visualizarmos e compararmos os tamanhos reais destes animais (cf. Figura 6 – c)).

Figura 6 - Projeto de estudo

- a)** Colagem de imagens dos chifres no cartaz; **b)** Momento de pesquisa nos computadores, livros e enciclopédias; **c)** Medição dos animais em estudo;



Para consolidar as diferenças dos chifres, realizámos uma visita de estudo à quinta pedagógica da escola com todo o grupo, de modo a vermos na realidade os chifres dos veados, contudo também foi possível observar os outros animais que eram do interesse das crianças, como os perus, os patos, as galinhas, as ovelhas, as vacas e as cabras (Anexo 4). Com este projeto de estudo, pretendíamos, essencialmente, que as crianças obtivessem as respostas às questões colocadas inicialmente, utilizando as várias fontes de informação, numa perspetiva msi direcionada para o Conhecimento do Mundo. Todavia, dada a natureza dos projetos e como foi um trabalho que envolveu várias crianças, conseguimos, ao longo da elaboração de trabalho, desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de responsabilidade social e o princípio de cooperação, numa perspetiva de ação conjunta.

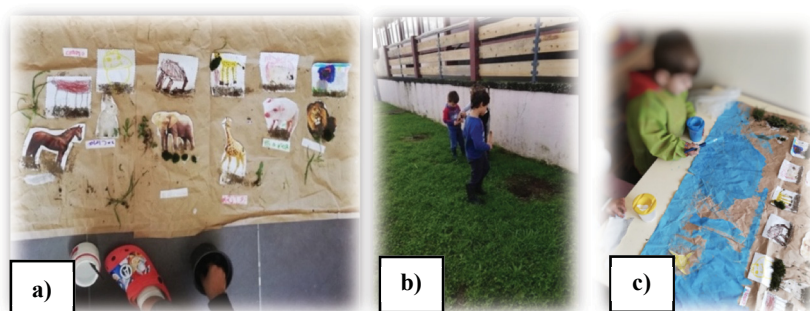
No final do projeto, algumas crianças demonstraram interesse em mostrar e apresentar o projeto aos mais crescidos, aos colegas do 1.º CEB. A reflexão descritiva sobre este momento será feita adiante no último ponto deste capítulo (3.3.).

Outro projeto que partiu dos interesses das crianças teve por base a temática dos animais. Assim sendo, de forma a podermos falar nos diferentes tipos de animais (terrestres, aquáticos e aéreos), relembramos um projeto sobre o mar que já tinha sido realizado previamente por um grupo de crianças. Este projeto falava de vários animais aquáticos e, de forma a introduzir o seu modo de vida, mobilizamos algumas questões: “Onde vivem estes animais?”; “Então, qual o seu habitat?”. Depois de termos distinguido o habitat dos animais aquáticos e dos animais terrestres, em pequeno grupo, fizemos um levantamento dos animais terrestres, utilizando livros e animais de borrachas. Após este momento, cada criança escolheu um animal para recortá-lo e, posteriormente, desenhou-o num pedaço de papel (cf. Figura 7 - a)). Quanto à diferença dos animais, constatámos que o grupo não demonstrou dificuldades em identificar os vários tipos de habitat.

Posteriormente, para organizar toda a informação recolhida referente aos animais terrestres, criou-se um painel com elementos naturais do habitat destes animais, mais especificamente, terra e erva daninha, apanhada por algumas crianças no espaço exterior da escola (cf. Figura 7 - b)). É importante dar-se determinada relevância a este espaço, pois é igualmente um espaço educativo e permite “desenvolver diversas formas de interacção social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.27). Além disso, também foi do interesse de algumas crianças decorar o restante painel com elementos pertencentes ao habitat destes animais, tais como, o céu, o sol e as nuvens, utilizando tintas guache (cf. Figura 7 - c)).

Figura 7 - Construção do painel alusivo aos animais terrestres

- a)** Colagem dos animais com os respetivos desenhos e nomes; **b)** Apanha da erva daninha, musco e terra; **c)** Pintura do painel;



Com este trabalho, aproveitamos o interesse e o entusiasmo de várias crianças, para formar um grupo de trabalho heterogéneo no que tange à idade, 4 crianças com 5 anos (*Rei Tritão, Tarzan, Dunga, Aladdin*), 2 crianças com 4 anos (*Maximus, Elsa*) e 2 crianças com 3 anos (*Dengoso, Ariel*). A formação deste grupo permitiu o desenvolvimento de algumas competências sociais, tais como a cooperação, a partilha e o respeito pelo outro. Segundo Lino, Niza e Formosinho (2007, p. 127), “a escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”.

Ainda no âmbito de este projeto, e numa fase posterior, realizámos uma visita de estudo à quinta pedagógica da escola para visualizarmos alguns animais terrestres (cf. Figura 8 - a)). Durante a visita, explorou-se o modo de vida deste animal, aludindo ao seu habitat terrestre e às suas características. Após esta visita, as crianças fizeram o registo da mesma no exterior da escola (cf. Figura 8 – b)). Este momento permitiu que o grupo refletisse e avaliasse as suas conceções sobre a situação vivida. Para além disso, possibilitou a ligação à temática explorada sobre os animais terrestres, apesar de este assunto ter ficado um pouco disperso devido à agitação do grupo perante a observação, pela primeira vez, de todos aqueles animais.

Figura 8 - Visita à quinta pedagógica

a) Visualização de animais terrestres (porcos);

b) Registo da visita;



No mesmo sentido, surgiu um outro tipo de trabalho que, não sendo exatamente um projeto, emergiu das necessidades das crianças. Assim, a partir de um diálogo entre duas crianças (*Tarzan* e o *Soneca*) surgiu um trabalho alusivo à identidade, mais especificamente, às alturas:

Tarzan: Eu sou mais alto que tu!

Soneca: Não, não! Eu é que sou mais alto que tu.

Assim, achamos que era crucial explorar as alturas o quanto antes e, posteriormente, registá-las num gráfico para podermos refletir sobre as informações recolhidas e para não existirem mais dúvidas sobre esta questão. Assim sendo, as medições foram feitas a uma criança de cada vez e cada uma colou o pedaço de lã, correspondente à sua altura, no respetivo gráfico e a sua fotografia (cf. Figura 9). Com esta atividade, explorámos a componente de geometria e medida do domínio da Matemática, mais concretamente, a medida, através da medição e registo das alturas das crianças e da sua posterior comparação, permitindo assim que as crianças começassem a identificar os atributos mensuráveis da figura humana, e mais tardiamente, dos objetos. Através destas situações práticas, destas experiências, as crianças “compreendam progressivamente a utilidade de instrumentos de medida e de medidas padronizadas, dado que estas também fazem parte do seu quotidiano (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 82).

Figura 9 - Construção do gráfico das alturas



Após o gráfico finalizado, aproveitamos o momento das comunicações para, em grande grupo, refletirmos sobre este trabalho, mobilizando algumas questões para que as crianças pensassem, com o auxílio do gráfico, sobre a criança mais alta da sala, a mais baixa e até as crianças que tinham o mesmo tamanho. Seguidamente, cada criança levou para casa um cartão para os pais e para a família, para que pudessem explorar as alturas também destes intervenientes (Anexo 5). Depois desta participação, as crianças levaram as respetivas medições, através de um fio de lã e constatámos que os pais e os irmãos tinham todos diferentes alturas, existindo assim diversos tamanhos de fios de lã.

A participação dos pais nesta atividade alusiva às alturas apontou para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, promovendo um trabalho colaborativo entre profissionais, pais/família.

Para além disto, as crianças desenvolveram competências ao nível da área de Formação Pessoal e Social, quando reconheceram as semelhanças e diferenças com as características dos outros e quando identificaram a sua característica individual, neste caso, a altura, através de uma régua de alturas. Ao nível do domínio da Matemática, utilizaram o gráfico para organizar a informação recolhida e interpretaram-no de modo a dar resposta às questões colocadas.

Para além dos projetos de trabalho que foram acontecendo ao longo dos dias, na rotina semanal da sala, as tardes eram preenchidas com **ATIVIDADES DIRECIONADAS PARA ÁREAS DE CONTEÚDO E DOMÍNIOS ESPECÍFICOS**, numa lógica de articulação interdisciplinar. Estes momentos eram direcionadas para aspetos do desenvolvimento das crianças considerados como relevantes pela Educadora Cooperante e pelas Estagiárias ou para temáticas próprias de uma determinada época do ano letivo.

Foi nesta dinâmica que se celebrou o dia do *Pão por Deus* que, sendo uma temática onde se privilegia a área do Conhecimento do Mundo, permitiu que abordássemos diferentes formas de expressão, e onde, através do gesto, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, as crianças assumiram papéis e encarnaram determinadas personagens. Tal como nos dizem (Lopes da Silva, *et al.*, 2016), o(a) educador(a) deverá intervir de forma a dar apoio para a realização de uma “representação dramática mais complexa que implica um encadeamento de ações e o seguimento de uma estrutura narrativa com um fio condutor, em que são recriadas personagens” (p.53). Assim, optámos pela dramatização alusiva à tradição do *Pão por Deus*, explorando o subdomínio do jogo dramático/teatro (Anexo 6). Para este momento, elaboramos uma história (Anexo 7) de forma a envolver o grupo todo, possibilitando assim, que todos fossem protagonistas da ação.

Para dar continuidade à temática desenvolvida, as crianças tiveram a possibilidade de explorar e utilizar diferentes materiais passíveis de serem reutilizáveis (pacotes de leite, cola branca e tecido) para a construção da “saquinha” do *Pão por Deus* (Anexo 8). O uso de material utilitário permite que a criança observe e reflita sobre a utilização destes materiais para outras finalidades. Por outro lado, “permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 49).

No mesmo sentido, e para explorarmos a área de expressão e comunicação, recorreremos a técnicas e a instrumentos próprios do domínio da educação artística, a fim de as crianças cantarem uma canção infantil alusiva ao *Pão por Deus*, do CD “Canções de cá” de Marina Vieira. Esta foi uma forma de as crianças desenvolverem o gosto pela música e se apropriarem de conhecimentos e competências relativos à música. Na perspetiva de Lopes da Silva, *et al.* (2016), o contacto com a música é ainda “um meio de expressarem o que sentem, não só através do corpo, mas verbalizando ou utilizando diferentes modalidades das artes visuais, bem como de desenvolverem a sensibilidade estética” (p. 56).

Para além disso, organizámos o ambiente educativo, de forma a promover conhecimentos e a exploração da música, colocando à disposição das crianças instrumentos musicais convencionais (triângulo, maracas e pandeiretas; cf. Anexo 9). Com estes instrumentos, as crianças exploraram as características dos sons, mais concretamente, o ritmo, porque “quanto maior for a diversidade dos sons de que as crianças se apropriam, maior será o seu repertório sonoro e mais rica a sua imaginação” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 55).

Com esta atividade, e após algumas repetições, as crianças souberam utilizar corretamente os instrumentos convencionais de acordo com o ritmo da música.

Entretanto, surgiu uma outra atividade de aprendizagem com base nas necessidades sentidas pelas crianças, visto que, após algumas celebrações de aniversário, as crianças questionavam, constantemente, quando é que seriam os próximos a celebrar. Assim, achámos crucial criar um mapa de aniversários, de forma a que pudéssemos visualizar o dia de aniversário de cada um. Além disso, esta atividade permitiu que explorássemos a Formação Pessoal e Social, na sua componente da construção da identidade e da autoestima, através da construção deste mapa, permitindo o desenvolvimento de aspetos relacionados com o conhecimento do seu próprio corpo, sobretudo das características físicas individuais (figura humana).

Quanto à escolha do desenho para a identificação do aniversariante (cf. Figura 10 – a)), e tendo em consideração as fases do desenho segundo o Piaget, achou-se oportuno aproveitar este trabalho para desenvolver o desenho da figura humana, visto que, sobretudo as crianças com 4 anos, encontrando-se na fase do pré-esquematismo, sentiam dificuldade no desenho da figura humana.

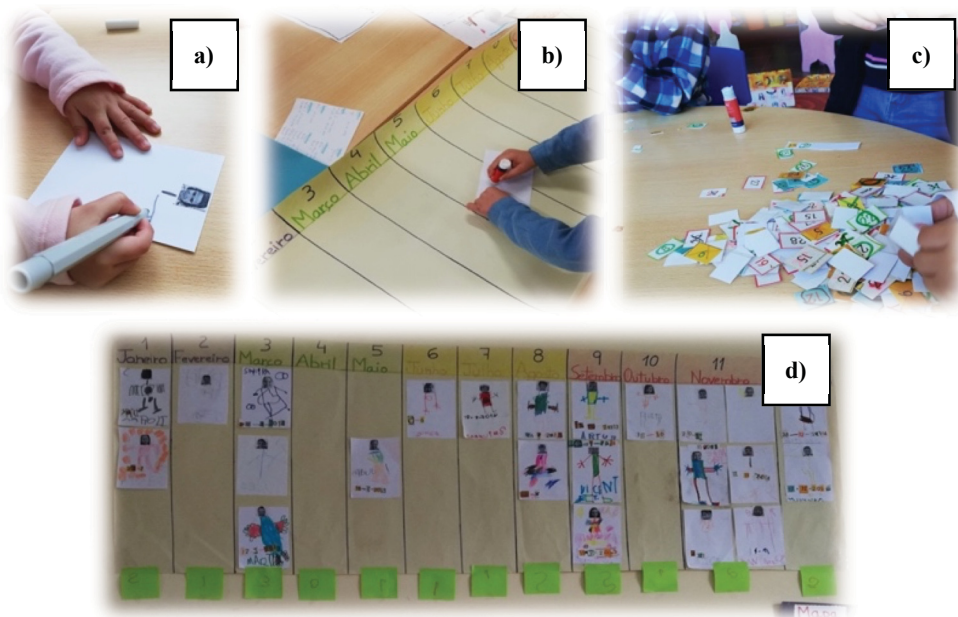
Para tal, achou-se oportuno criar o mapa de aniversários que explorasse a questão do desenho, apelando à construção da figura humana com as partes fundamentais do

corpo humano (o tronco e os membros superiores e inferiores). Relativamente à componente da organização de tratamento de dados, explorou-se os aniversários através de uma tabela organizada por meses do ano (cf. Figura 10 – b)). Na coluna de cada mês do ano, para além da escrita do nome, as crianças identificaram o número de aniversariantes. Esta organização deve-se à importância que esta ação tem no dia a dia, pois pode “surgir muitas oportunidades de recolher, organizar e interpretar dados quantitativos a partir de situações do quotidiano (...)” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.78). Em relação à escrita do dia do aniversário, cada criança teve oportunidade de escolher como queria fazer, escolhendo os números correspondentes ao dia do seu aniversário, em pequenos cartões, ou simplesmente optarem pela escrita dos numerais (cf. Figura 10 – c)).

Esta atividade permitiu desenvolver diversas aprendizagens, ao nível do domínio da Matemática, na organização da informação recolhida, utilizando uma tabela, ao nível da escrita dos dias de aniversários e ao nível da identificação do número de aniversariantes de cada mês. Ao nível da Área de Formação Pessoal e Social, através do desenho da figura humana, as crianças reconheceram as suas características físicas individuais. Ao nível do domínio da Educação Artística, identificaram as partes fundamentais do corpo humano (o tronco e os membros superiores e inferiores), através do desenho.

Figura 10 - Construção do mapa de aniversários

- a)** Desenho da figura humana; **b)** Colagem dos desenhos nos respetivos meses de aniversário; **c)** Escolha dos numerais para o dia de aniversário; **d)** Mapa de aniversários finalizado;



Da rotina semanal faziam, também, parte as atividades de Educação Física. A primeira sessão, da nossa responsabilidade, foi realizada no exterior da escola e, consistiu numa roda cantada intitulada “Indo eu, indo eu a caminho de Viseu”. Esta atividade de movimento, possibilita a criança desenvolver “as suas capacidades motoras e de expressão, bem como a apropriação e o domínio do espaço (...)” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 47). Esta roda cantada é ainda um contributo para a aprendizagem de diversas formas de relacionamento com os outros, fomentando assim a cooperação.

Numa outra sessão de educação física foi necessário adaptar e acomodar a sala de atividades para a executar, uma vez que as condições meteorológicas eram desfavoráveis. Assim, neste espaço, proporcionamos momentos que promoveram o movimento, visto que o grupo demonstrava curiosidade em explorar os espaços mais amplos, deslocando-se, várias vezes, em corrida para diferentes sítios. Para tal, optou-se por jogos de ação-reação e de perseguição, que apelam à criação de condições de exploração livre do espaço e do movimento, sendo ainda um contributo para a aprendizagem de se relacionarem uns com os outros, promovendo ainda a cooperação (Lopes da Silva, *et al.*, 2016). Para além disso, estes jogos possibilitaram que todos participassem e que permanecessem sempre em atividade e, como nos dizem Lopes da Silva *et al.* (2016, p. 45) “cabe ao/a educador/a não permitir situações de exclusão”.

A utilização da gincana com diversas estações (cf. Figura 11 – a)) foi outra estratégia que possibilitou a exploração de diferentes formas de movimento, permitindo à criança tomar consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e do seu corpo em relação ao espaço exterior (Lopes da Silva, *et al.*, 2016). Para além disso, proporcionou atividades lúdicas de experimentação de vários movimentos locomotores básicos (rolar, saltar sobre obstáculos e saltar a pés juntos).

No final de algumas sessões, e para o momento do relaxamento, achamos pertinente que todos ficassem deitados por cima de colchões a ouvir sons da natureza (cf. Figura 11 - b)). Posteriormente, depois de estarem mais calmos, cada um mencionou o que tinha gostado mais e o que tinha gostado menos da aula que realizaram durante esta manhã.

Figura 11 - Sessão de educação física

a) Desenvolvimento da sessão: Gincana

b) Fim da sessão: Relaxamento



Um outro momento importante da rotina, prendia-se com a leitura de contos. A **HORA DO CONTO**, atividade particularmente orientada para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foi implementada todos os dias, exceto à sexta-feira, após a hora do almoço. Ao proporcionarmos estes ambientes promotores de envolvimento com a leitura, pretendíamos incentivar o gosto pela leitura e desenvolver a imaginação e a criatividade.

Para este momento, a maioria dos livros selecionados eram alusivos à temática que o grupo de crianças mais admirava, nomeadamente, os animais.

Neste contexto, numa das sessões apresentámos um poema intitulado “Girafa pescoçuda” do livro “EFGH... alguma bicharada até ao X” de Octaviano Correia. Antes da leitura deste poema, apresentámos um cartão com a girafa (Anexo 10), mostrando apenas a sua parte traseira e mencionando algumas dicas, para que as crianças adivinhassem de quem é que o poema iria falar. Noutro momento mobilizamos a narrativa intitulada “O cuquedo”, para a qual utilizámos o projetor, uma vez que as crianças se queixavam, constantemente, de não ver as imagens quando era mostrado o livro. Foi uma estratégia bem empregue, pois deste modo o grupo ouvia atentadamente a história e, em simultâneo, viam as imagens sem qualquer problema.

Num outro dia, foi preciso escolher uma história alusiva ao meio de comunicação de escrita, nomeadamente a carta, de forma a dar continuidade e a interligar a sua leitura com uma atividade posterior. Assim, optou-se por apresentar a história intitulada “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt. Na nossa perspetiva, foi uma estratégia bem empregue, pois a utilização do livro e a demonstração das cartas presentes neste,

possibilitou a que as crianças tivessem contato visual e concreto com este meio de comunicação, uma vez que é considerado o mais antigo do mundo e o menos utilizado nos dias de hoje.

Além disso, a apresentação deste livro tinha o propósito de preparar o grupo para a redação de uma carta, uma vez que o par pedagógico referiu que tinha duas amigas que estavam também a trabalhar numa sala a trabalhar com muitos meninos e que nos tinham dito que um dia gostavam muito de visitar a nossa escola. Através de algumas questões, pretendíamos que o grupo pensasse e refletisse sobre a forma de como poderíamos convidá-los. De entre o diálogo, chegamos à conclusão que poderíamos escrever uma carta para a turma da escola das nossas amigas, tal como os lápis de cor. Relativamente à escrita da carta (cf. Figura 12 - a)) todo o texto escrito teve a ajuda de todos, no entanto, verificamos que o grupo apresentava alguma dificuldade na estrutura da carta, mais especificamente na sua abertura e fecho. No momento, e para ultrapassarmos esta dificuldade, apelou-se à realidade: “Quando cumprimentamos e nos despedimos de uma pessoa o que dizemos?”.

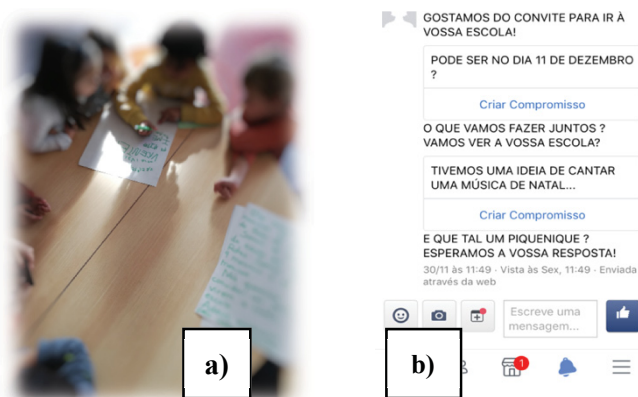
Com este momento, explorou-se a componente da abordagem à escrita, proporcionando o contacto com o código escrito. Tal como nos dizem Lopes da Silva *et al.* (2016),

O registo escrito com diferentes propósitos (mensagens, notícias, listagens, opiniões, etc.) também é uma estratégia importante para a compreensão do código escrito. Deste modo, as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias (p.70).

A exploração da carta teve por base o desenvolvimento de um trabalho para a unidade curricular de Oficina de Didáticas em EPE, e teve o intuito de explorar as várias áreas de conteúdo, no entanto, também foi do nosso interesse proporcionar o contacto com outros tipos de texto escrito, pois estes levam a “criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 67). Neste sentido, o grupo que recebeu a nossa carta, pretendeu responder ao convite utilizando outro meio de comunicação, mais concretamente, o computador, através de uma rede social (cf. Figura 12 – b).

Figura 12 - Escrita da carta e respetiva resposta

a) Escrita da carta b) Resposta à carta, utilizando a rede social



Ainda na hora do conto, explorámos a consciência fonológica utilizando um material da revista dos educadores de infância que, para além de contar uma história, desenvolvia esta dimensão e, permitiu que as crianças tomassem consciência do recurso de estilo presente, a rima. As rimas estão “frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 64). Foi, também, através desta história que as crianças se envolveram de forma lúdica com as palavras.

Num outro dia, fizemos a leitura do conto “Livro dos medos”. Optamos pela leitura deste livro, visto que constatamos que algumas crianças demonstravam determinados comportamentos perante alguns receios/medos. Para além disso, também achamos proveitoso, uma vez que as emoções foram trabalhadas pelo par pedagógico. Após a sua leitura, cada criança fez um desenho alusivo ao seu receio/medo, de modo a que este ficasse preso na folha e deixasse de existir na sua vida (Anexo 11). Os medos que sobressaíram mais foram o escuro, o fogo e os fantasmas. Na nossa opinião, a escolha por este livro foi crucial, pois conseguimos, através deste, que os medos sentidos por algumas crianças fossem “despejados” numa folha de papel.

Nas semanas de época natalícia, nos momentos da hora do conto, deu-se primazia às histórias e aos poemas respeitantes a esta época. Com a história intitulada “O Presépio” de Allia Zobel-Nolan, o grupo apreendeu a verdadeira história do Natal, porém os mais novos davam mais ênfase às prendas e ao Pai Natal. Além disso, explorámos a história, identificando as personagens e os espaços.

Com o poema, alusivo à época natalícia, intitulado “Nas palhinhas” adaptado e redigido em ponto grande por nós (Anexo 12), explorou-se com o grupo a sua leitura, insistindo na repetição do mesmo. Desta ocorrência, algumas crianças, mais

especificamente, as mais velhas, detetaram que algumas palavras rimavam, sendo capazes de identificá-las. Além de este poema ter trabalhado as questões da leitura, da oralidade, também permitiu que explorássemos a consciência linguística. Estas explorações “levam a criança a níveis de análise diferenciados que podem passar pela estrutura das frases, pela consciência das palavras enquanto unidades arbitrárias e enquanto elementos que as constituem, chegando a segmentos sonoros menores, como as sílabas ou mesmo os fonemas” (Lopes da Silva, *et al.*, 2016, p. 64).

No domínio da matemática também foram várias as atividades implementadas.

Para a unidade curricular de Oficina de Didáticas em Educação Pré-Escolar, criamos um recurso didático-pedagógico designado *Roleta dos animais* (Anexo 13) para ser implementado com este grupo de crianças, tendo como objetivo a exploração das várias áreas de conteúdo ao mesmo tempo. Para enriquecer este recurso, fizemos com que este tivesse uma abordagem concreto-pictórico-abstrato (CPA). Segundo Teixeira (2015) nas valências da EPE e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “todos os temas devem ser introduzidos partindo do concreto. Neste sentido é importante utilizar objetos do dia a dia ou fotografias desses objetos” (p.17).

De um modo geral, a implementação deste recurso foi bem-sucedida. O facto do recurso ter um material do interesse das crianças, mais especificamente, *o spinner*, levou a que elas se entusiasmassem pela sua utilização do mesmo. Uma vez que este recurso não permite que todos utilizem-no ao mesmo tempo, foi possível ainda verificar que as crianças tiveram a capacidade de esperar pela suaa para o fazer.

Na identificação do número de animais presentes, surgiram algumas dificuldades na contagem, porém insistíamos na contagem apontando com os dedos e contando em voz alta. Na reprodução das “vozes” dos animais averiguamos que algumas crianças reproduziam a “voz” do animal e também a sua locomoção, imitando o seu aspeto físico. Neste momento, arranjamos uma estratégia para captar a atenção das crianças enquanto estavam à espera da sua vez. Para tal, e enquanto uma criança reproduzia a “voz” de um animal, as outras contavam o número de vezes que a criança teria de reproduzir, socorrendo-se dos dedos para o registo.

É crucial ainda referir que as crianças mais novas (3 e 4 anos) também conseguiram participar de forma ativa, no entanto, como apresentavam algumas dificuldades, nomeadamente, na associação do numeral às quantidades dos animais, as crianças mais velhas coadjuvavam.

Para a exploração do domínio da matemática, introduzimos, também, dois jogos relativos à componente da geometria, mais especificamente, o *SudoKid* e o *Padrãonossauro* (Anexo 14).

Quanto ao jogo do *Sudokid*, como a primeira parte do nome indica, é um jogo que foi criado a partir do jogo original intitulado *Sudoku*. Como a segunda parte do nome indica - *Kid*, é criado para as crianças, utilizando, por exemplo, imagens/fotografias de animais ou de objetos, por exemplo. Neste *Sudokid*, utilizamos as figuras geométricas, para que todas as linhas (horizontais) possuíssem as quatro figuras geométricas apresentadas (triângulo, círculo, retângulo e quadrado), sem repetir nenhuma, e que todas as colunas (verticais) possuíssem todas estas figuras geométricas, sem repetir nenhuma, e que todos os quadrados médios possuíssem todas as figuras geométricas apresentadas, sem repetir nenhuma.

Relativamente ao jogo do *Padrãonossauro*, como a primeira parte do nome indica, refere-se a padrões, e como a segunda parte do nome indica, alude-se a dinossauros. Saliente-se que, a escolha pelos dinossauros, teve por base o grande interesse que o grupo demonstrava por estes animais, permitindo assim, um maior contato e curiosidade pela realização do jogo. Estes jogos de padrões e de pensamento lógico, permitem promover o desenvolvimento do raciocínio lógico, no sentido de dar lugar ao reconhecimento de padrões simples, bem como a evolução gradual para padrões mais complexos (por exemplo de **ABABAB** para **ABCABCABC**). Como nos dizem Lopes da Silva *et al.* (2016) o reconhecimento de padrões e a compreensão da sua repetição numa sequência, são cruciais para o desenvolvimento do raciocínio matemático.

Para realizarem estes jogos, dispomo-los em várias mesas de trabalho juntamente com outros jogos de matemática que foram introduzidos pelo par pedagógico. Para distribuir as crianças pelos vários jogos recorreu-se ao sorteio, utilizando figuras geométricas para identificar cada mesa. Assim, cada criança retirava uma figura geométrica que estava dentro de um saco e, seguidamente, procurava a mesa que correspondia à figura geométrica que lhe tinha saído. Para a mudança de jogo, os grupos que foram formados, deslocavam-se para a próxima mesa, no sentido dos ponteiros do relógio, após a audição de um som de uma buzina.

Com estes jogos, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver o raciocínio lógico, construindo sequências com padrões de repetição e explicando regras lógicas.

Olhando para o todo das atividades aqui destacadas, e numa análise meramente qualitativa, podemos constatar, verificamos uma grande ocorrência de atividades direcionadas para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ao longo das nossas práticas, sendo esta uma das prioridades assumidas para a nossa ação, dadas as características do grupo. Referimo-nos concretamente à hora do conto, momento através da qual era privilegiada todos os dias, excepto à sexta-feira, a leitura de um livro, e ao momento do acolhimento, quando as crianças tinham oportunidade de falar sobre as suas vivências.

A este respeito, Lopes da Silva *et al.*, (2016) consideram que a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser pensada de forma contínua e que deve ser desenvolvida precocemente e não somente quando existe o ensino formal.

Por outro lado, as atividades na área do Conhecimento do Mundo, nos domínios da Matemática, das Artes Visuais, da Educação Física, da Música e do Jogo Dramático/Teatro, assumiram também determinada preponderância. Isto fica patente em atividades como a exploração dos gráficos e tabelas, a escrita dos números, a utilização de materiais reutilizáveis, os jogos de perseguição-ação, a utilização de instrumentos musicais convencionais e a representação de personagens e situações.

Olhando para a globalidade do trabalho desenvolvido, por outro lado, parece-nos que a área da Formação Pessoal e Social é a que apresenta menor expressividade. Não obstante, e dado o seu carácter transversal, atribuímos-lhe, ao longo do dias de intervenção a devida importância, nas suas várias vertentes, de modo a que o grupo fosse adquirindo diversas competências. Exemplo disto identificámos, ao nível da independência/autonomia:

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

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

- a partilha dos brinquedos/materiais/objetos com os colegas;

- incentivar as crianças a darem oportunidade aos outros para intervirem nas conversas e esperarem pela sua vez para intervir.

Ao nível da convivência democrática/cidadania, incentivávamos, no conselho de cooperação educativa, a que a criança identificasse as fontes de conflito e aceitasse a sua resolução, através do diálogo e que experimentasse colocar-se na perspetiva do outro.

3.3.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente ponto foca a apresentação e análise global das atividades desenvolvidas no EP II, que iremos, num primeiro momento, descrever e, posteriormente, analisar criticamente.

Começaremos a nossa apresentação considerando aspetos da rotina diária e semanal da sala de aula, que foram respeitados e seguidos ao longo do período de intervenção para, posteriormente, passarmos a dar conta de atividades que foram particularmente orientadas para áreas disciplinares específicas.

Iniciemos, assim, pelo **TEMPO DE TRABALHO AUTÓNOMO**, que permitia que déssemos um apoio mais individualizado aos alunos que tinham necessidade de consolidar ou rever determinado conteúdo. Além disso, neste tempo também eram realizados os trabalhos de projeto.

Após o planeamento do trabalho de projeto, isto é, a escolha do grupo, a escolha do tema sobre o qual iriam pesquisar, o que já sabiam sobre o tema e como iriam pesquisar, os alunos iniciavam o processo de pesquisa. Para este momento, e de acordo com a temática de cada grupo, seleccionávamos diversos sites potenciadores de informação. Com isto, conseguiu-se que os grupos, por um lado, não perdessem tempo em pesquisar os “melhores” link’s, mas que, por outro lado, seleccionassem e analisassem a informação obtida de forma o mais autónoma possível.

Depois de visualizarmos o grupo a utilizar preferencialmente uma fonte de informação, o computador e unicamente o cartaz como um modo de apresentação final de trabalho, propusemos a criação de uma nova grelha para o trabalho de projeto inerente aos parâmetros “Como vamos saber?” e “Como vamos apresentar? (Anexo 15). Na nossa perspetiva, o modo como a grelha estava organizada, de certa forma, lembrou aos alunos que existiam outras fontes de informação e outros modos de apresentação. Após a

utilização desta grelha, os grupos começaram a utilizar mais os livros como fonte de informação e o *PowerPoint* e os folhetos como fonte de apresentação.

Num outro momento, em tempo de trabalho autónomo, organizámos as atividades consoante as necessidades de cada aluno. Para tal, no caderno do *Mickey* colocámos uma ficha inerente às palavras já exploradas do método das 28 palavras de modo a fazer uma consolidação deste conteúdo. No caderno do *Pateta*, estava presente uma ficha relativa às sequências numéricas. Quanto aos alunos do 2.º ano, mais especificamente, o *Simba* e o *Skar* propúsemos que praticassem a pares, as tabuadas do 3 e do 4, utilizando um material reciclável e lúdico que foi introduzido na área dos jogos (Anexo 16). No caderno da *Pocahontas* continha uma anotação para a alunar deslocar-se à área da biblioteca, de modo a procurar livros alusivos à banda desenhada e, posteriormente, criar este tipo de texto, utilizando os elementos deste tipo de texto narrativo.

Como este grupo já estava habituado a este tipo de trabalho, achámos crucial também apostar na sua continuidade. Os resultados eram sempre positivos, pois cada aluno realizava os trabalhos que eram pretendidos de forma autónoma, exceto o aluno mais novo. Contudo, quando os restantes alunos estavam a trabalhar de forma autónoma, conseguíamos dar um apoio mais individualizado a este aluno mais novo que necessitava de mais ajuda.

Num outro tempo de trabalho autónomo, continuámos a optar por atividades consoante as necessidades de cada um, utilizando as anotações no caderno para promover o princípio da autonomia. Foi de facto um momento enriquecedor tendo em conta as aprendizagens desenvolvidas ao nível da escrita/produção de texto e interessante para os alunos, visto que criaram acrósticos uns para os outros. Também tiveram oportunidade de ouvir a sua música preferida e, posteriormente, escreverem a letra no caderno. Estas atividades, de acordo com os interesses deles, foram tão importantes para os alunos que até tencionaram apresentar, aos restantes alunos da escola, os acrósticos e as letras das músicas, na roda reflexiva (acolhimento).

Ainda em relação aos momentos de rotina, e para combater dificuldades assinaladas, introduzimos um momento de leitura silenciosa, antes de iniciar qualquer tipo de trabalho, depois da hora de recreio. Com esta estratégia, conseguimos com que o grupo ficasse mais calmo após o regresso do recreio, desenvolvendo alguma serenidade e tranquilidade. Além disso, com este momento conseguiu-se também incentivar o gosto pela leitura.

No tempo destinado aos **GRUPOS DE RESPONSABILIDADE (GR)**, os elementos do grupo do refeitório juntavam-se para gerir este espaço. Para esta sessão, construímos um novo mapa dos responsáveis do espaço para a hora do almoço e, seguidamente, o grupo de alunos analisou o espaço, verificando o que faltava nele. Após esta observação, repararam que faltava alguma sinalização para determinados aspetos e construíram cartazes relativos à sinalética em falta (Anexo 17).

Na avaliação das responsabilidades, verificámos que, por vezes, existiam desacordos em relação a algumas tarefas que eram persistentes por parte de alguns alunos. Para resolvermos as situações, e visto que alguns alunos tinham dificuldades em realizar a tarefa corretamente (entregar a fruta e o pão) ao final do dia, porque os alunos saíam rapidamente da escola, achou-se oportuno refletir sobre esta situação, todos juntos, para pensarmos numa solução. Para tal, em conjunto, arranjámos uma alternativa para esta tarefa e, de forma democrática, escolheu-se que esta tarefa teria de ser cumprida depois da hora de almoço, de modo a que o responsável conseguisse realizar a sua tarefa satisfatória e autonomamente.

Importa referir que este momento, que fazia parte da rotina, era realizado pelas estagiárias ou pela professora cooperante. Contudo, achámos que este poderia ser orientado pelos alunos. Assim, os alunos passaram a ser os protagonistas da ação e, como este momento passou a estar entre as suas responsabilidades, cada um deles teve a oportunidade de se sentir parte do processo, interagindo com todos e contribuindo para a cooperação na sala de aula.

Para além das atividades associadas à rotina, foram concebidas e implementadas **ATIVIDADES DIRECIONADAS PARA ÁREAS DISCIPLINARES** concretas, por forma a explorar mais pormenorizadamente os conteúdos do curriculum nacional e regional.

Assim, e nos momentos de conversa com a professora cooperante, percebemos que era necessário criar uma dinâmica para desenvolver a oralidade do grupo em questão. Para o efeito, e aproveitando a casa de madeira da escola, organizámo-nos em roda, no seu interior, de forma a realizármos um conto redondo. Na primeira vez, iniciámos a atividade com um fantoche, expondo, simultaneamente, a fórmula de abertura: “Era uma vez...”. Logo de seguida, passamos o fantoche à pessoa que estava ao nosso lado para dar continuidade à história.

Depois de criarmos várias histórias, na sala de trabalho, elegemos uma e registámo-la. Com este momento, aproveitámos para trabalhar a escrita e explorar os

sinais auxiliares de escrita, mais concretamente, o travessão e as aspas. Numa primeira fase, e num pedaço de papel, apresentamos estes sinais de escrita, de forma a que os alunos os visualizassem e expusessem o que sabiam acerca da sua funcionalidade/utilidade. Numa segunda fase, aplicamos estes sinais auxiliares de escrita na história criada pelos alunos.

Figura 13 – Registo da história criada no conto redondo



Quanto a este tipo de atividade, realizado pela primeira vez, constatámos que seria mais proveitoso fazer gravação áudio no momento da criação das histórias, pois os alunos tiveram alguma dificuldade em se lembrar das histórias que tinham criado. Por outro lado, e sabendo que o grupo em questão se distraía facilmente, constatámos que foi um tipo de atividade adequado para este grupo, uma vez que exigiu alguma concentração por parte de cada um, de forma a criar a história.

Ainda na área do *Português*, para a introdução de um conteúdo gramatical, designadamente, os determinantes, optou-se por criar um momento mais dinâmico, de modo a cativar o grupo. Assim sendo, foi entregue a cada aluno um papel em formato de tira, que continha uma frase com artigos definidos e/ou indefinidos, com o objetivo de descobrirem os determinantes, circundando-os (cf. Figura 14 - a); Anexo 18). Quando alguém os encontrasse, escrevíamos no quadro, de forma a construirmos um quadro síntese (cf. Figura 14 - b)).

Importa mencionar que o grupo tinha alguma dificuldade em prestar atenção nos momentos de trabalho coletivo, pois estavam habituados a momentos de trabalho autónomo. Assim, achámos que a utilização das frases, através de tiras de papel com frases facilitou a exploração deste conteúdo, possibilitando a atenção e concentração de todos. Além disso, a escrita de todas as frases no quadro e no caderno também permitiu que o grupo estivesse ocupado e não se distraísse com outras coisas.

Na descoberta dos determinantes nas frases de cada um, os alunos não demonstraram dificuldade. A utilização do quadro síntese para a escrita dos determinantes coadjuvou na assimilação e sistematização deste conteúdo.

Figura 14 – Exploração dos determinantes

- a) Utilização das tiras de papel; b) Escrita das frases e registo no quadro síntese;



Também no *Português* e de modo a introduzir momentos de leitura, achou-se oportuno utilizar o livro alusivo para introduzir conteúdos que teriam de ser apreendidos pelos alunos. Neste âmbito, lemos o livro *Ciclo da água* de Mariana Magalhães e Cristina Quental. Concluído este momento, explorámos a história, através de algumas questões essenciais, tais como: “Este conto fala sobre quê?”; “Quais são os estados da água?”, entre outras. Posteriormente, e de modo a que os alunos também tivessem oportunidade de fazer perguntas, a restante exploração foi feita por eles, colocando questões uns aos outros.

Ao longo das semanas, proporcionámos, igualmente, alguns tempos de escrita, com vista à produção de texto, visto que esta competência estava assinalada como um obstáculo para o grupo. Além disso, realizámos atividades transdisciplinares. Para o momento de trabalho autónomo, e para fomentar o gosto pela escrita, utilizamos frases provocadoras, “Se eu fosse..”; “Quando eu for grande....”; “Um dia eu...”. Após o desenvolvimento das frases, destaca-se o interesse que o grupo demonstrou em completá-las, proferindo os seus gostos e interesses. Na nossa opinião, este tipo de atividade, deve ser realizada para combater este tipo de dificuldade, pois os alunos, sem se aperceberem, são confrontados com um momento de escrita.

Em tempo de trabalho mais coletivo realizámos uma atividade de melhoramento de texto. Um dos alunos do 1.º ano ofereceu um texto que escreveu para ser melhorado coletivamente e foi acrescentado consoante sugestões e questões dos alunos (Anexo 19). Durante esta atividade, alguns alunos demonstraram interesse em dar as suas sugestões e, deste modo, constatámos que eles refletiram após a leitura do texto inicial.

No tempo de estudo coletivo, continuamos a dar prioridade aos momentos de escrita e os alunos tiveram a oportunidade de criar uma narrativa a pares/grupos. Para a construção desta narrativa, foi entregue a cada par/grupo cartões com os elementos constituintes (Quando?; Onde?; O quê? Quem?; Como?). Para não delimitar as ideias dos alunos, alguns dos cartões tinham apenas escrito o elemento constituinte, enquanto outros tinham algumas ideias, apresentando imagens (Anexo 20).

Depois de os pares/grupos apresentarem os textos, a turma demonstrou interesse em publicá-los na internet. Para tal, criámos um email de turma e associámo-lo a um blog para publicar os trabalhos e as atividades deste grupo (Anexo 21).

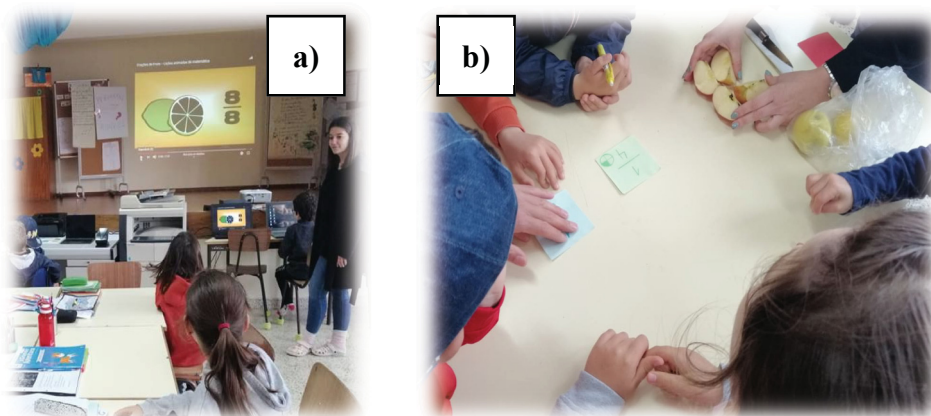
Para os alunos do 2.º ano terem conhecimento da organização e funcionamento da prova de aferição de português, mais concretamente, da parte A desta prova, optámos por praticar com provas de anos anteriores. Após algumas sessões, constatamos que os alunos já se tinham apropriado dos procedimentos para a realização desta parte, no entanto, no registo das várias questões verificou-se que alguns alunos ficavam revoltados por não terem a resposta correta. Para este momento, e sabendo que isto não acontece nas provas, optou-se por voltar a ouvir o ficheiro áudio para confirmarem a resposta, de modo a ficarem mais satisfeitos. Saliente-se que achamos crucial que os alunos do 1.º ano também estivessem presentes na prática desta prova, pois desta forma já estão a ter um contacto prévio com este tipo de prova e estão a desenvolver o domínio da oralidade, da compreensão do oral, mais especificamente, um dos descritores de desempenho das metas curriculares de português, o apreender o essencial dos textos escutados.

Em tempo de estudo de *Matemática*, introduzimos o conteúdo alusivo às frações. Para captar a atenção do grupo, utilizamos vídeos referentes a este conteúdo, aludindo ao concreto (cf. Figura 15 - a)). De seguida, em conjunto, e tendo em consideração que o conteúdo era mais abstrato, utilizamos uma maçã para dividir o todo em partes e relacionamos com determinadas frações (cf. Figura 15 - b)). Posto isto, e de modo a consolidar o conteúdo em questão, utilizamos um ficheiro do *ProSucesso*, para compor uma pizza com diversos ingredientes, utilizando as frações indicadas para as várias fatias da pizza (Anexo 22). Em relação à demonstração dos vídeos alusivos ao todo e às partes

divididas foi crucial para a apreensão deste conteúdo, visto que o grupo conseguiu ficar atento e sossegado perante este tipo de fonte de informação. Se fôssemos transmitir a informação pretendida verbalmente o grupo teria alguma dificuldade em prestar atenção. Além disso, a exploração deste conteúdo, através das maçãs foi pertinente, sabendo que este conteúdo a ser apreendido é mais abstrato.

Figura 15 – Exploração das frações

- a)** Introdução ao conteúdo das frações, utilizando vídeos; **b)** Utilização de maçãs para exploração das frações.



Para dar continuidade a conteúdos introduzidos pelo par pedagógico na *Matemática*, abordámos a área. Com figuras planas, no quadro, construímos alguns polígonos, e posteriormente determinámos a porção de plano que esses polígonos ocupavam com a contagem das unidades de medida. No final da sessão, fomos até ao exterior da escola para determinar a área de painéis de azulejos informativos que indicam os nomes de ruas ou de localizações.

Com a utilização dos materiais concretos os alunos compreenderam de imediato o conteúdo da área, pois insistimos na criação de vários polígonos. Para além disso, para consolidar o conteúdo, a utilização do espaço exterior foi fundamental, visto que estes alunos estavam habituados a utilizar o espaço exterior para trabalhar variados conteúdos.

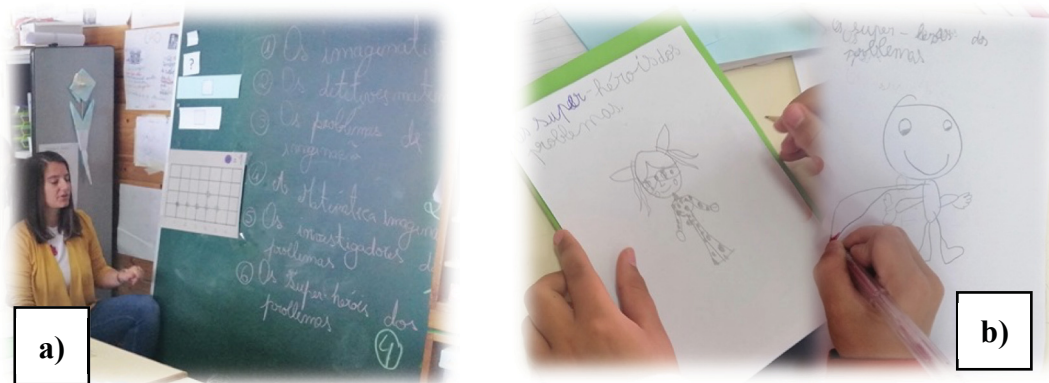
Para o desenvolvimento da resolução de problemas, introduzimos um momento semanal relativamente a este conteúdo.

Em primeiro lugar, fizemos a escolha do nome para o momento da resolução de problemas. Para a escolha do nome, optámos pela votação, utilizando um gráfico de pontos para fazer a interpretação dos dados (cf. Figura 16 - a)). Saliente-se que, poderíamos fazer somente a votação sem a utilização de um gráfico, mas foi crucial

aproveitar este momento para explorar a componente da Organização e Tratamento de Dados. Após a seleção do nome para este momento, foi entregue a cada aluno um caderno para criarem a capa deste consoante o nome escolhido (cf. Figura 16 - b)).

Figura 16 - Momento da resolução de problemas

a) Momento da votação, utilizando um gráfico de pontos; **b)** Criação da capa do caderno.



De seguida, no quadro, e em conjunto, vimos como realizar um problema com o modelo de barras e os vários passos inerentes. Como só apresentamos as barras com os dados dos problemas, os alunos foram convidados a inventar um problema, envolvendo a adição e consoante os dados apresentados. Foi de facto uma situação enriquecedora e interessante, uma vez que eles constataram que poderiam criar/inventar problemas. Depois de terem criado o problema, resolvemo-lo utilizando as barras e os auxiliares de cálculo (esquema todo-partes e expressão matemática) e cada um registou no caderno dos *super-heróis dos problemas*. No final desta sessão, e para perceber se os alunos gostaram deste momento, foi pedido que cada um escolhesse um *emoji* autocolante consoante o sentimento que tinham vivenciado ao longo da manhã com a introdução deste momento (Anexo 23). Deste feito, foi possível constatar que todos gostaram do momento, pois escolheram os *emojis* felizes. Além disso, esta técnica também permitiu que explorássemos os aspetos atinentes às emoções básicas, com incidência na “alegria” e na “tristeza” e a respetiva autorregulação emocional.

Com esta sequência didática, alcançamos determinados objetivos, tais como, a inserção da resolução de problemas no PIT, a resolução de problemas de adição nos sentidos de acrescentar e juntar, utilizando o modelo de barras e as fases do modelo de Pólya e a exploração de um gráfico de pontos. Além disso, e uma vez que a área do Português está diretamente ligada à resolução de problemas matemáticos, foi possível explorar a interpretação e a escrita dos enunciados dos problemas.

Os tempos de *Educação Física* também foram aproveitados para explorar diferentes conteúdos e aptidões. Numa primeira atividade formamos dois grupos para realizarem um percurso na natureza pela quinta da escola. Os sítios por onde os grupos passavam e tinham de parar eram designados de postos de controlo e, cada vez que cada grupo passasse neste sítio, tinha de procurar o novo desafio e registar no cartão de controlo que tinha passado por este posto (Anexo 24).

Primeiramente, foi entregue o primeiro desafio a cada grupo e as restantes tarefas eram indicadas à medida que encontravam os desafios que se encontravam nos postos de controlo. Durante este percurso, os alunos foram capazes de alcançar todos os objetivos inerentes às competências da educação física, nomeadamente, os deslocamentos, quando era pedido que se deslocassem de uma determinada forma até a um determinado local, e o equilíbrio, quando tinham de andar por cima do “sobe e desce” e quando tinham de andar todos amarrados nos pés.

Relativamente à componente da cidadania, gostamos muito de ver os alunos a respeitarem as regras, de terem cuidado com o ambiente envolvente e de cooperarem entre todos, promovendo sempre um clima prazeroso. Além disso, no final do percurso, como um dos grupos teria de chegar primeiro e o outro grupo poderia revoltar-se, como toda a atividade foi criada de modo a fomentar a cooperação, não foi possível visualizar esta revolta com ligação à competitividade, pois todos os grupos contribuíram para o mesmo.

Para uma outra aula de educação física, aproveitámos para preparar os alunos para as provas de aferição, criando um circuito com quatro estações. Para a distribuição dos alunos pelas estações, criámos um sorteio, utilizando figuras geométricas. A primeira estação foi identificada pelo triângulo, a segunda estação pelo quadrado, a terceira estação pelo retângulo e a quarta estação pelo círculo.

Na primeira estação, os alunos tiveram de percorrer a distância definida no banco suco, em marcha, para a frente. Seguidamente, saltaram à corda, sem parar, de uma linha até à outra, fazendo pelo menos seis saltos e saltando com os pés juntos, alternados ou apenas com um pé. Na segunda estação, os alunos conduziram a bola com o(s) pé(s), percorrendo a distância definida, dentro dos limites do corredor, contornando o cone e terminando este percurso a realizar um passe com a bola para o próximo colega. Na terceira estação, percorreram a distância definida a correr, transpondo dois obstáculos. O primeiro obstáculo foi uma barra (dois cones e uma corda), com 30 cm de altura. O segundo obstáculo foi uma barra com 25 cm de altura e o terceiro e último obstáculo foi

uma caixa. Na quarta estação, lançaram a bola com o braço elevado por cima da cabeça, tentando acertar no meio do alvo colocado na rede (arco). No fim da sessão, fizemos alguns alongamentos para promover o relaxamento (Anexo 25).

Na exploração da componente do *Estudo do Meio*, em coletivo, fizemos um levantamento de nomes de animais e elaborámos uma listagem no quadro. Posto isto, cada aluno escolheu um animal e referiu se era animal doméstico ou selvagem, justificando a sua opção. De seguida, foi entregue um bilhete de identidade a cada aluno para o animal que escolheu (Anexo 26). Este bilhete de identidade continha vários parâmetros inerentes às características dos animais para serem preenchidos, gradualmente, com a participação dos pais/família. Importa referir que foi uma atividade interessante para alguns alunos, pois como só foi dado um bilhete de identidade, observámos que estes interessados criaram mais bilhetes de identidade para poderem registar outros animais. Além disso, como fizemos o levantamento em conjunto, o grupo apreendeu a diferença entre doméstico e selvagem.

Quanto às atividades experimentais, saliente-se que estas teriam o propósito de serem realizadas no âmbito do PIT, de forma individual ou a pares. Contudo, achámos fulcral realizar uma primeira experiência em conjunto, de forma a que todos tivessem oportunidade de ver quais eram os procedimentos a realizar antes, durante e depois de uma experiência, utilizando um protocolo experimental (Anexo 27).

Em primeiro lugar, começamos por ler quais eram os materiais que precisávamos para realizar a experiência do “Balão Mágico”. Depois de termos os materiais, foi levantada a questão: “Será que o balão vai encher?”. Em conjunto, decidimos que o balão ia encher, registando esta previsão no protocolo. Seguidamente, lemos os procedimentos e realizamos a experiência. Após termos observado o sucedido, registamos as conclusões no protocolo.

Ao realizarmos estas experiências todos juntos, conseguimos promover competências que permitiram que os alunos realizassem posteriormente outras experiências sem pedirem ajuda a outrém, pois já conheciam os procedimentos a adotar.

Além de todas estas atividades de aprendizagem particularmente direcionadas para áreas curriculares, festejamos alguns dias marcantes e importantes para a educação, como o Dia Mundial do Livro e o Dia Nacional da Agricultura.

Para a celebração do Dia Mundial do Livro, os alunos decidiram criar uma feira do livro na escola. Na construção da feira, envolveram-se as crianças do pré-escolar, os

alunos do 1.º e 2.º CEB. A reflexão descritiva sobre este momento é feita no subcapítulo respeitante à temática do relatório, designadamente, *Na visão da transição educativa*.

Quanto à celebração do Dia Nacional da Agricultura, a instituição participou na iniciativa da Associação Agrícola de São Miguel sob o tema “Cuidar e cultivar para todos alimentar”, com o objetivo de sensibilizar os alunos para a importância da agricultura e do mundo rural na Região. Assim, no dia 22 de maio, deslocamo-nos até à Quinta de Santana de modo a participar neste evento, realizando atividades de diversas vertentes do setor agrícola e da área ambiental. Os alunos tiveram contacto com a terra onde se plantam as culturas e com os diferentes animais expostos de modo a perceberem a realidade da agricultura, bovinos, aves, patos, abelhas, etc.), bem como, culturas da área hortícola e frutícola em diferentes fases de desenvolvimento (ciclo vegetativo). Além disso, os alunos tiveram oportunidade de compreender o ciclo do leite com a participação das indústrias de laticínios. Com toda esta realidade, o grupo ainda teve a possibilidade de estar junto de uma vaca para ordenhar.

Para o registo desta visita, no dia seguinte, os alunos no espaço exterior da quinta, realizaram o registo da visita. Numa folha registaram o que mais gostaram da visita e o que aprenderam com esta (cf. Figura 17 - a)). Posteriormente, iniciámos, juntamente com o grupo do 1.º e do 2.º CEB, a construção do álbum para anexarmos os registos escritos e fotográficos desta visita de estudo (cf. Figura 17 - b)).

Figura 17 - Registo da visita de estudo

- a)** Registo do que gostaram mais e do que aprenderam na visita; **b)** Construção do álbum



Ao nível da organização do ambiente educativo e, de acordo com o supracitado, esta sala de aula sofreu algumas alterações, como é o caso da nova “área” alusiva às ciências.

Após algumas sugestões por parte dos alunos para fazer experiências, achamos apropriado criar um novo espaço na sala dedicado às ciências, de forma a podermos explorar e observar plantas e fazer experiências. Assim, em momento coletivo, antes de observar o espaço, escolhemos, de forma democrática o nome para o espaço (cf. Figura 18). Posteriormente, o grupo observou a sala e verificou qual seria o melhor espaço e os materiais necessários para esta área. Desta feita, os alunos inseriram nesta área os projetos de estudo inerentes aos animais, livros de ciências e as plantas reais (Anexo 28). Além disso, também falaram nas experiências e como ainda não havia nada relativo a este tipo de atividade, os alunos escreveram numa folha algumas experiências que gostariam de vir a fazer.

Figura 18 - Organização do novo espaço



Finalmente, ao longo deste EP II, implementámos atividades, no âmbito da unidade curricular Oficina de Didáticas em 1.º CEB, incidindo num contexto privilegiado de intervenção baseada em necessidades detetadas no grupo e integrando as várias áreas numa única sequência didática.

A primeira delas iniciou-se com a distribuição dos pares, através do sorteio. Esta dinâmica foi apostada neste tipo de atividades onde é necessário criar pares/grupos, pois os alunos deste grupo pretendiam, constantemente, criar sempre os mesmos pares/grupos. Para estas atividades orientadas, no nosso ver, é oportuno utilizar este tipo de estratégia, para que os alunos tenham oportunidade de trabalhar com todos. Além disso, a utilização dos cartões para a formação dos pares, recorrendo à exploração do conteúdo da área foi um método eficaz, pois permitiu que, desde do início, trabalhassem sob este conteúdo e possibilitou que existisse comunicação entre todos, quando procuravam o par que tinha a figura plana com a mesma unidade de área.

Em relação à organização desta atividade, optámos por criar um circuito com várias estações. Para tal, formámos quatro estações com várias atividades e recursos

didáticos para a exploração do conteúdo da área. Na nossa perspectiva, esta dinâmica tem êxito, porque institui-se um ambiente tranquilizador enquanto cada par está a explorar o recurso na estação que permanece. Também, nota-se o entusiasmo dos alunos perante as diversas atividades presentes, pois têm curiosidade em executar as tarefas de todas as estações.

Na primeira estação, estava disposto o geoplano para construírem, livremente, figuras planas e calcularem a área da(s) figura(s) construída(s), considerando um quadrado como uma unidade de área. Nesta estação, os pares não demonstraram dificuldade em construir a figura, todavia, notou-se que faziam alguma confusão na contagem da área, pois o geoplano em questão (feito à mão por um encarregado de educação) não estava bem produzido. Na minha opinião, os pregos teriam de estar mais baixos para permitir uma melhor visualização. Contudo, para colmatar esta dificuldade, alguns alunos optaram por fazer um risco com lápis em cada unidade de área e outros decidiram pôr mais elásticos de modo a criar quadrados no geoplano todo.

Na segunda estação, encontrava-se o recurso didático intitulado *Pontos e Quadrados*. Com este recurso, os pares jogaram com o objetivo de fechar diversos quadrados para, posteriormente, calcularem a área dos quadrados que conquistaram. Nesta estação, os alunos apreenderam, de imediato, o objetivo e as regras do jogo, demonstrando muito entusiasmo e ânimo.

Na terceira estação, estava presente um *minibook* com diversas tarefas. Este material permitiu que os alunos executassem as tarefas de forma autónoma, pois cada cartão indica a tarefa a ser executada. No entanto, foi surpreendente para mim verificar que alguns alunos, os mais velhos, concluíram, autonomamente, que dois triângulos juntos correspondiam à unidade de medida, mais concretamente, ao quadrado.

Na quarta estação, cada par tinha direito a um pedaço de papel para criarem o seu polígono. No fim, os alunos registaram, sem qualquer dificuldade, a área correspondente ao polígono criado.

Quanto à outra atividade, de caráter mais transdisciplinar, implementada no âmbito da unidade curricular Oficina de Didáticas do 1.º CEB, foi iniciada com o percurso – À descoberta do tesouro que tinha como intuito abordar o conteúdo alusivo às bandeiras.

A utilização dos mapas para este momento foi importante, pois em vez de ser a docente a transmitir o conteúdo, os alunos é que descobriram as bandeiras e, simultaneamente, identificaram-nas. Utilizando o recurso didático e com as bandeiras encontradas, os vários grupos criaram diferentes padrões de repetição e de crescimento

(cf. Figura 19 – a)). Neste momento de partilha, foi também possível, identificar, em conjunto, o tipo de padrão que cada grupo criou.

Em relação à organização desta atividade, como o recurso não poderia ser utilizado por mais que um grupo ao mesmo tempo, achámos favorável que os outros grupos estivessem a fazer uma atividade do mesmo género enquanto esperavam. Para tal, a localização dos países das respetivas bandeiras que foram encontradas no mapa mundo e no globo terrestre (cf. Figura 19 – b)) fez com que esta atividade decorresse de forma dinâmica e tranquila.

Figura 19 - Atividade transdisciplinar

a) Criação de padrões; **b)** Identificação dos países no mapa mundo e no globo terrestre.



Olhando para o todo das atividades aqui destacadas, e numa análise meramente qualitativa, podemos constatar, uma grande ocorrência de atividades direcionadas para a componente de Português. Não obstante, as atividades ao nível da Matemática, do Estudo do Meio e da Educação Física, assumiram também determinada preponderância. As restantes componentes foram trabalhadas como áreas secundárias.

Concluindo, achamos que todo o trabalho desenvolvido com esta turma foi bem conseguido, tendo em consideração, principalmente, na implementação das diversas estratégias para captar o interesse do grupo.

3.3.3. Na visão da transição educativa

Após a apresentação das atividades desenvolvidas ao longo do EP I e do EP II, iremos focar a nossa atenção, de seguida, para as atividades que convocam para o tema do nosso Relatório de Estágio: a transição educativa. Ao longo do trabalho desenvolvido em contexto do EP I e EP II, foram diversas as atividades de promoção da transição

educativa, numa lógica de continuidade e de conhecimento mútuo das realidades dos dois níveis educativos.

No Quadro 2, abaixo apresentado, encontram-se sistematizadas as atividades realizadas num contexto e noutra.

Quadro 2 - Cronograma das atividades desenvolvidas no EP I e EP II inerentes à temática do presente

Data da intervenção	Atividades de aprendizagem inerentes à temática do presente relatório	Estágio Pedagógico
23 de outubro de 2018	Apresentação do projeto de estudo – “Como são os chifres dos alces, dos veados e das renas?”	EP I
24 de novembro de 2018	Jogos no hall de entrada	
14 de janeiro de 2019	Responsabilidades do refeitório	
12 de março de 2019	Apresentação do Conto Redondo	EP II
24 de abril de 2019	Dinamização de atividades no campo de jogos	
30 de abril de 2019	Feira do livro	
20 de maio de 2019	Dinamização das bolas de sabão no recreio	
23 de maio de 2019	Visita ao espaço de trabalho	
18 de junho de 2019	Visita de estudo à Oficina-Museu	

Considerando o Quadro 2, constata-se que foram desenvolvidas 9 atividades de aprendizagem especificamente orientadas para a temática do relatório, no EP I e no EP II, tendo o propósito de realizar várias atividades comuns entre a EPE e o 1.º CEB, tentando assim naturalizar, harmonizar, diluir esta mudança.

No EP I, realizamos três atividades particularmente direcionadas para a transição educativa. Saliente-se que, apesar desta escola ter apoiado este processo a 100%, não nos foi possível criar mais estratégias continuadas e coerentes da transição educativa, pois a escola encontrava-se, ainda, em fase de construção e organização, havendo assim outras prioridades.

A primeira atividade teve lugar na primeira semana de intervenção pedagógica. Após a concretização do projeto de estudo “Como são os chifres dos alces, dos veados e das renas?”, os participantes demonstraram interesse em mostrar o seu projeto aos amigos mais crescidos, aos alunos do 1.º e do 2.º CEB. Antes da apresentação, relembámos os aspetos mais relevantes para que eles conseguissem apresentar sozinhos a informação que recolheram. Contudo, durante a apresentação tivemos de intervir fazendo pequenas questões de forma a que eles conseguissem desenvolver melhor as suas ideias sobre o tema. No final da apresentação, de forma a promover a heteroavaliação, os colegas mais crescidos avaliaram o trabalho como muito bom e a prestação do grupo como muito boa, afirmando que cada um deles falava na sua vez.

Com isto, além do contacto com alunos das outras valências, julgamos ter sido uma mais-valia para o grupo a realização destes momentos de comunicação, pois sentiram que o seu trabalho era valorizado. Além disso, este momento contribuiu para a transição de forma positiva, uma vez que conseguimos familiarizar as crianças com o espaço onde irão permanecer quando transitarem e promovemos o princípio da colaboração entre as crianças e os alunos dos dois níveis educativos. Na perspetiva de Lopes da Silva *et al.* (2016, p. 102), “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 (...)”.

A segunda atividade resultou da observação inicial e da caracterização da instituição, depois de constatar que a escola não continha um espaço coberto onde as crianças pudessem brincar durante os recreios, obstáculo este difícil de transpor, pois quando as condições climatéricas não eram as melhores as crianças só podiam permanecer no corredor de entrada, provocando muita confusão.

Para tal, criamos dois jogos que poderiam ser realizados neste espaço, utilizando materiais reutilizáveis (garrafas de água). Assim, construámos dois bonecos para realizar o jogo do tiro ao alvo (cf. Figura 20 – a) e um jogo da macaca, que colámos no chão do corredor (cf. Figura 20 – b)).

Inicialmente tínhamos previsto que, para a introdução dos jogos iríamos dar alguma orientação, porém as crianças mais velhas, ofereceram-se para ajudar os mais novos, quando viram que os mais novos não sabiam as regras dos jogos. Após alguns dias, foi possível observar as crianças a jogarem, autonomamente, com estes jogos lúdicos, juntamente, com os mais velhos.

Com a implementação destes jogos, além de termos tentado contrariar um obstáculo existente na escola, conseguimos promover uma estratégia de transição, coerente e continuada, junto das crianças da EPE e dos alunos do 1.º CEB. Este momento foi fundamental para facilitar a transição ao nível organizacional, uma vez que houve contacto entre as crianças dos dois níveis educativos, evitando assim, somente, as “festas conjuntas, pois para serem efetivos, exigem uma convivência e colaboração mais continuadas” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 102).

Figura 20 - Implementação dos jogos



Mais tarde, tivemos oportunidade de promover outra estratégia facilitadora da transição das crianças para o 1.º ciclo, envolvendo as crianças e a sua participação no processo de avaliação destes jogos que tinham sido introduzidos. Neste sentido, insistimos na realização de entrevistas às crianças, de modo a saber o que estas sabiam acerca destes jogos. Estas foram realizadas individualmente e, em pequenos grupos, utilizando uma câmara para filmar e um microfone, sendo este último um estímulo para as crianças falarem mais.

De um modo geral, foi possível verificar que as crianças conheciam os jogos inseridos, contudo tinham dificuldade em referir o nome do jogo do tiro ao alvo e identificaram-no como o jogo dos garrações ou como o atira bolas. Além disso, mencionaram que ficaram muito felizes e contentes quando viram estes jogos novos no corredor. Relativamente às sugestões de jogos, algumas crianças responderam que não sabiam e outras falaram nas cartas, nos puzzles e na corda para saltar. Logo de seguida, as crianças mais velhas demonstraram interesse em realizar as “entrevistas” aos mais novos. Para tal, na hora do recreio, realizamos esta brincadeira de faz-de-conta, possibilitando assim, mais uma vez, o contato entre as crianças e os alunos dos diferentes níveis educativos e os mais velhos, de certa forma, apoiaram os mais novos.

Quanto à terceira atividade, importa referir, em primeiro lugar, que a escola já tinha estipulado a tarefa de definir responsáveis para o refeitório. Todavia, só os alunos

do 1.º CEB e do 2.º CEB é que participavam nestas tarefas. Em conversação com a coordenadora da escola, achou-se oportuno incluir as crianças do pré-escolar nesta tarefa.

Assim sendo, todos os dias, nas horas de almoço, as crianças do pré-escolar, juntamente com os alunos do 1.º CEB e do 2.º CEB, antes de entrarem no refeitório verificavam na tabela, construída todos os meses pelos responsáveis do GR da *Alimentação* (Anexo x), quem iria ser o responsável do dia para executar as tarefas instituídas, tais como: pedir silêncio durante o momento da refeição e ajudar na limpeza do refeitório, após a hora da refeição.

Os grupos, para cada dia, eram compostos por três elementos: por uma criança de 5 anos da EPE, por um aluno do 1.º CEB e por um aluno do 2.º CEB. A constituição destes grupos heterogêneos, no que tange ao fator idade, permitia que as crianças da EPE convivessem com os alunos dos outros níveis educativos, sendo estes últimos futuros colegas das crianças da EPE, quando transitarem para o 1.º CEB. Além desta convivência, proporcionavam-se momentos de interajuda, promovendo a responsabilidade e autonomia. Na ótica de Niza (1996), deve-se formar os grupos com crianças de diferentes idades, de forma a garantir o convívio com diferenças, o princípio da interajuda e da colaboração.

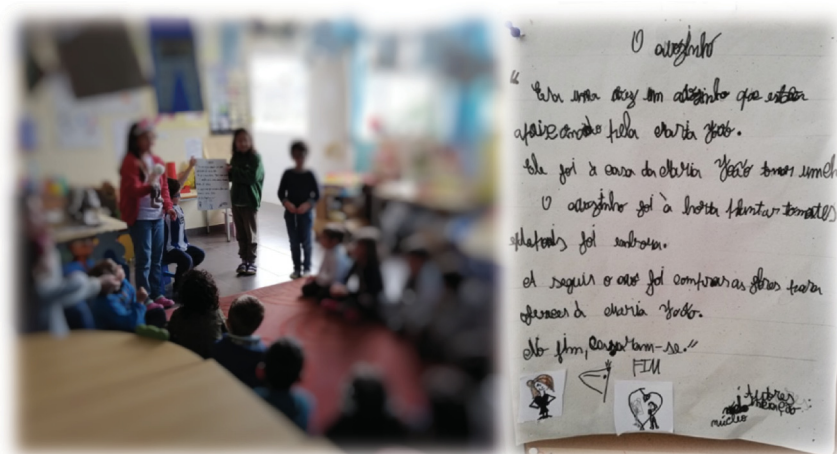
Já no EP II, ao longo da prática pedagógica, realizámos 5 atividades com vista à transição educativa.

A primeira atividade realizada neste contexto teve por base a apresentação de um trabalho realizado pelos alunos do 1.º CEB aos colegas da EPE. Assim sendo, no dia 12 de março, alguns alunos do 1.º CEB, dirigiram-se à sala da EPE e leram a história que a turma criou, através do conto de redondo (cf. Figura 21). Contudo, antes de se proceder à implementação desta atividade, achou-se pertinente realizar uma preparação com os alunos que iriam estar em apresentação, explicitando o que cada aluno iria dizer, isto é, o que iria começar por explicar, o que iríamos fazer à sala da EPE, quem iria ler o texto e quem iria fazer a exploração da história com as crianças, levantando algumas questões inerentes à ação, às personagens, ao espaço e ao tempo.

Este tipo de partilha, entre os mais velhos e os mais novos, promoveu diversas potencialidades educativas. Ao nível da transição educativa, é função dos intervenientes educativos proporcionarem experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam às crianças fortalecer, essencialmente, a sua autoestima. Neste caso, as crianças que irão passar por este processo, tiveram oportunidade de verem que no 1.º ano também se fazem trabalhos parecidos aos da EPE, evitando assim medos ou receios. Tal como é dito por

Portugal (2002), os educadores de infância, para poderem organizar uma transição de sucesso, deverão dinamizar momentos de partilha entre os dois contextos. Além disso, deve-se criar condições favoráveis, pois as crianças que irão passar por este processo, atravessarão por um momento que estará conotado por uma grande diversidade de emoções, como o medo e o stress.

Figura 21 - Apresentação da história aos mais novos



A segunda atividade foi dinamizada em tempo de recreio. Como falámos de uma escola que possibilita a presença de vários níveis educativos à mesma hora, no mesmo espaço, achou-se oportuno utilizar um recurso comum desta escola, o campo de jogos, para promover a cooperação, o convívio e a questão da partilha. É um espaço que é intencionalmente rentabilizado para que as crianças conheçam melhor os seus “futuros” colegas.

Esta atividade baseou-se, no contacto entre as crianças da EPE e dos alunos do 1.º e 2.º CEB. Conceberam-se diversas atividades para serem implementadas no campo de jogos, de modo a serem realizadas por todas as crianças da escola. Numa parte do campo, introduzimos uma rede para jogarem badminton e na outra parte do campo jogaram o jogo da raposa. Com esta dinamização, verificámos que todos os envolvidos se encontravam felizes e satisfeitos por estarem a conviver uns com os outros, partilhando o mesmo espaço e o mesmo tipo de jogo. Além disso, observámos que os mais velhos estavam muito interessados em ajudar os mais novos.

Para aproximar, ainda, as crianças, dinamizámos uma outra atividade no recreio, introduzindo um instrumento reutilizado para fazer bolas de sabão gigantes (cf. Figura 22). Com esta atividade, foi possível aproximar as crianças, quando as mais velhas faziam as bolas de sabão e as mais novas corriam atrás para apanhá-las. Conforme é dito por

Oliveira (2016), seria indispensável que “existisse um conhecimento mútuo dos dois contextos e se possível uma aproximação da escola do 1.º CEB ao ambiente do JI, nomeadamente na organização dos espaços” (p. 126).

Além disso, o recreio foi também um espaço propício para implementar estratégias com vista à transição, por ser considerado como um local privilegiado para desenvolver, principalmente, a interação, tal como é dito por Lopes da Silva *et al.*, (2016, p. 27) o “espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança que ao brincar, tem a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social, de contacto (...)”.

Figura 22 - Atividade com bolas de sabão gigantes



A terceira atividade procurou aproximar as crianças da EPE do contexto de sala de aula dos alunos do 1.º CEB. Neste dia, as crianças de 5 anos tiveram oportunidade de conhecer a sala dos seus “futuros” colegas, mais concretamente, a sala onde irão trabalhar no próximo ano letivo e de observar os trabalhos que são realizados neste nível educativo. Tal como nos dizem Lopes da Silva *et al.*, (2016), a criança deverá ter oportunidade de conhecer a escola/sala para onde vai transitar, de forma a familiarizar-se com o espaço que irá trabalhar e de conhecer previamente os tipos de trabalhos que poderá realizar quando transitar para este nível educativo.

Com esta atividade de aproximação ao futuro espaço das crianças que irão transitar, verificámos que algumas delas ficaram entusiasmadas com o trabalho que os colegas estavam a realizar, por exemplo, quando viram um dos alunos do 2.º ano a utilizar um tablet para escrever um texto livre. Depois de os colegas mostrarem os seus trabalhos, os mais novos tiveram oportunidade de se sentarem juntamente com eles nas mesas de trabalho e realizarem a pintura de um *Tangram*.

Desta sessão, apurámos que, todos demonstraram muita satisfação e alegria na presença da sala dos “mais crescidos”, exceto uma criança que insistia, constantemente em sair desta sala. Contudo, depois de esta criança realizar o trabalho do *Tangram*, achámos que não era necessário insistir mais com a sua presença nesta sala.

A quarta atividade surgiu do interesse das crianças, após saberem o dia em que se comemorava o dia mundial do livro. Assim, pretenderam criar uma “barraca” para fazer uma feira do livro na própria escola, tendo o intuito de angariarem fundos para os projetos previstos para a escola. Com esta ideia, em primeiro lugar, conseguimos que toda a comunidade educativa estivesse envolvida, ajudando a angariar livros usados para serem vendidos nesta feira. Posteriormente, etiquetamos os livros com os respetivos preços e construímos a “barraca” no corredor de entrada da escola, utilizando cartazes alusivos à temática. Para a venda dos livros, criamos um quadro de responsáveis para os vários dias e para as várias horas, incluindo as crianças do pré-escolar.

A colaboração de todos nesta atividade contribuiu a nível das competências académicas, quando se deparavam com o preço dos livros e da sua venda, bem como a nível das competências da transição, quando os mais velhos ajudavam os mais novos.

A quinta e última atividade, foi concretizada numa das potencialidades educativas que o meio envolvente desta escola continha, nomeadamente, a Oficina-Museu. Esta visita de estudo, tinha como objetivo conhecer este espaço, no entanto, também aproveitámos a circunstância para os dois níveis educativos, estarem mais uma vez juntos e poderem partilhar as mesmas vivências.

Antes de realizarmos esta visita de estudo, no dia anterior, achámos crucial que as crianças soubessem onde iriam e o que iriam ver. Esta preparação foi realizada por algumas crianças do pré-escolar juntamente com alguns alunos do 1.º CEB, utilizando um computador como fonte de informação para pesquisarem mais sobre este local. Achámos que a pesquisa poderia ser feita por ambos os níveis educativos, pois os mais velhos ajudariam os mais novos a utilizar o computador e ajudariam na leitura da informação recolhida. Além disso, e mais uma vez, com este momento proporcionámos o princípio da colaboração entre todos os envolvidos e aproximamos as crianças da EPE do contexto de sala de aula dos alunos do 1.º CEB.

Durante a visita, criámos dois grupos para realizar a visita de estudo, visto que tínhamos 30 crianças e 5 adultos. Cada grupo foi formado por crianças da EPE e por alunos do 1.º CEB e acompanhado por um especialista da Oficina-Museu, a fim de

mostrar todos os espaços, estabelecimentos comerciais e oficinas, da época passada, explicitando as características e o saber próprio de cada ofício (cf. Figura 23).

Figura 23 - Visita de estudo (ferreiro e barbeiro)



Após a visita, todos os participantes fizeram o registo da mesma, através de um desenho. Os mais velhos, para além do desenho, também escreveram o que mais gostaram de ver e o que aprenderam na visita de estudo (cf. Figura 24).

Figura 24 - Registo escrito da visita de estudo



Para podermos partilhar com a comunidade educativa os interesses das crianças relativamente à visita de estudo, as crianças da EPE e os alunos do 1.º CEB construíram um painel com papel de cenário de modo a expor os registos escritos da visita de estudo de ambos os níveis educativos (cf. Figura 25). Importa referir que foi visível o entusiasmo das crianças e dos alunos a trabalharem juntamente, principalmente os mais novos, pois viram que tinham feito um trabalho com os crescidos.

Figura 25 - Criação do painel com os registos da visita de estudo e exposição



Síntese

Neste capítulo, apresentamos a caracterização dos contextos onde realizámos o EP I e o EP II e as atividades/experiências de aprendizagem desenvolvidas ao longo destes dois estágios pedagógicos. Além disso, explanamos as atividades que convocaram o tema do nosso Relatório de Estágio: a transição educativa. Ao longo do trabalho desenvolvido em contexto do EP I e EP II, foram diversas as atividades de promoção da transição educativa

Em traços gerais, constatámos que todo o trabalho desenvolvido, com ambos os grupos, ao nível da transição educativa, foi uma mais-valia para a própria instituição, para todos os intervenientes educativos e para todas as crianças e alunos, visto que proporcionámos estratégias coerentes e continuadas deste processo.

Além disso, as restantes experiências de aprendizagem, com vista ao desenvolvimento das competências académicas, foram planificadas, especialmente, de acordo com os interesses evidenciados pelos alunos e, também, de forma a captar o interesse deles.

Feita a apresentação, a análise e a discussão das atividades/experiências de aprendizagem desenvolvidas iremos explicar no capítulo seguinte o breve estudo sobre a transição educativa na perspetiva dos vários intervenientes educativos.

Neste capítulo será apresentado um breve estudo sobre a transição educativa na perspetiva dos diversos intervenientes educativos, realizado na escola onde se desenvolveram os EP I e EP II.

Numa primeira fase, apresentamos uma breve contextualização deste estudo, e seguidamente, indicaremos os respetivos objetivos.

Numa segunda fase, evidenciaremos os procedimentos metodológicos que foram privilegiados ao longo desta investigação, bem como os procedimentos de recolha e tratamento dos dados.

Por último, serão analisados os dados e discutidos os resultados, patenteando as conclusões do estudo.

4.1. Contextualização do estudo

Como futuros profissionais do ensino, é necessário termos em consideração que somos responsáveis pela formação das crianças e dos alunos, mas, além disso, também temos de desenvolver capacidades e competências de forma a pensarmos e refletirmos sobre a realidade. Tal como refere Alarcão (2001), “ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 6).

Neste sentido, e sabendo que a transição entre níveis educativos é sem dúvida, uma fase fulcral para a criança, para as famílias e para os próprios docentes, tivemos a preocupação de aprofundar a temática em questão, procurando compreender a importância que é dada por todos os intervenientes deste processo, tais como, os profissionais educativos, a família e as próprias crianças e alunos. Tal como assinalámos anteriormente, este é um processo relevante para a vida das crianças e de todos os envolvidos, uma vez que se trata de uma adaptação a um novo contexto educativo e que envolve múltiplas emoções. Além disso, torna-se essencial que este processo seja uma prioridade para ser ultrapassado de forma suave.

Assim, com este breve estudo, pretendeu-se:

- Compreender como educadores e professores perspetivam a transição das crianças da EPE para o 1.º CEB;
- Identificar quais as estratégias utilizadas por educadores e professores para facilitar a transição entre a EPE e o 1.º CEB;
- Compreender o papel dos pais/família no processo de transição;
- Analisar a perspetiva das crianças da EPE e do 1.º CEB sobre a transição entre níveis educativos.

4.2. Procedimentos metodológicos

A presente investigação resulta da recolha de informação feita através de inquéritos por questionários dirigidos a educadores, professores e pais. Os dois questionários foram organizados em duas áreas, recolhendo, assim, informação de carácter geral, numa primeira parte, sobre os inquiridos e, numa segunda parte, informação específica inerente à temática estudada e investigada. Os questionários preenchidos pela educadora de infância e pela professora do 1.º Ciclo do Ensino Básica, tinham o intuito de podermos percebermos como estes intervenientes educativos perspetivam a transição das crianças da EPE para o 1.º CEB e para compreender que estratégias utilizam para uma transição coerente e continuada. Como se pode verificar no Apêndice 1 e no Apêndice 2, os questionários são constituídos por 9 questões abertas e fechadas.

Os inquéritos por questionário direccionados para os pais/família (cf. Apêndice 3), tiveram como objetivo conhecer as suas opiniões e o seu papel no processo de transição. Apesar de conotados com uma perspetiva quantitativa de investigação, como assinalam Gómez *et al.* (1999), os questionários, no contexto da investigação qualitativa, permitem obter uma visão global da questão a investigar, desde uma “ótica exploratória”.

Para percebermos a forma de pensar das crianças acerca da transição, utilizamos a entrevista, como estratégia metodológica que melhor se adequa à faixa etária, sendo orientada por um guião de perguntas semiestruturadas (cf. Apêndice 5). Saliente-se que, antes de proceder à realização das entrevistas, e tendo em consideração as questões éticas, realizou-se uma autorização para os encarregados de educação (cf. Apêndice 4). Tal como é dito e sugerido por Oliveira-Formosinho *et al.* (2008), é necessário ter em consideração algumas linhas de orientação relativamente à ética do processo de entrevista com crianças, nomeadamente, o “consentimento informado dos pais ou responsáveis pela criança” (p. 25).

Com esta técnica de recolha de dados pretendeu-se dialogar sobre o assunto, de forma a que as crianças explicitassem as suas expectativas, as suas ideias sobre o processo, os seus receios e que colocassem perguntas sobre o que as inquietavam relativamente ao ciclo seguinte.

Para promover o envolvimento das crianças/alunos com esta técnica, insistiu-se na utilização de estímulos, designadamente, um microfone reutilizável. Este estímulo promoveu o interesse da criança neste tipo de situação e atenuou o efeito do formato pergunta-resposta, controlador e centrado no adulto (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2008).

No caso dos alunos do 1.º CEB, pretendeu-se analisar a perceção que estes alunos revelam ter sobre as suas vivências no 1.º ano de escolaridade. De acordo com Oliveira-Formosinho *et al.* (2008) “as entrevistas às crianças, quando bem realizadas, ajudam a criança no processo de auto-avaliação e de tomada de consciência dos seus processos de aprendizagem” (p. 119). As entrevistas foram realizadas em grupos de três, pois a literatura da investigação com crianças aponta nesta direção e referem que as crianças ficam mais desinibidas quando estão com um amigo, em vez de a sós com o adulto e ajudam-se uns aos outros nas respostas (Graue & Walsh, 1998).

Após a recolha dos dados, é fundamental analisar os mesmos, visto que “os dados são o resultado final dos processos de observação e experimentação” (Vairinhos, 1995, p. 21). Assim, para a análise da informação e tratamento de dados, o método utilizado foi a análise de conteúdo para as questões de resposta aberta, sendo que esta permitirá analisar e interpretar a informação de forma sistemática, na qual recolhemos a dados pertinentes e importantes para o nosso estudo. Além disso, este tipo de técnica permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos” (Weber, 1990, citado por Lima, 2013, p. 7). Quando utilizada em material escrito, o principal objetivo desta análise implica reduzir as muitas palavras de um texto a um pequeno conjunto de categorias de conteúdo (Bardin, 1979). A forma mais sistemática em que iremos apresentar os dados é através do sistema de categorias. Para as questões de resposta fechada, envolveu-se a análise de frequências.

4.3. Apresentação e análise dos resultados

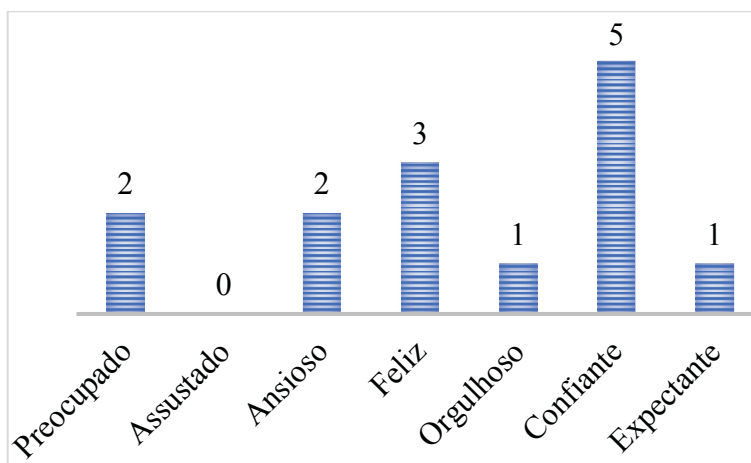
A partir da análise de conteúdo efetuada aos dados recolhidos, de seguida serão apresentados os resultados relativos à perspetiva de pais e encarregados de educação,

educadores e professores e crianças da EPE e do 1.º CEB sobre a transição educativa, na tentativa de perceber até que ponto esse processo que se pretende articulado, continuado e coerente, é visto desta forma pelos seus intervenientes.

4.3.1. A transição educativa na perspectiva dos pais

De acordo com os dados recolhidos, podemos afirmar que o momento de transição também é sentido com alguma muita ansiedade por parte de alguns pais. De um total de 9 inquiridos, aferimos que existem 3 pais felizes, 1 orgulhoso e 5 confiantes com o processo. Contudo, 5 apresentam determinada ansiedade, preocupação e expectativa.

Gráfico 1 - Sentimento dos pais/encarregados de educação com a transição



Saliente-se que estas atitudes menos positivas são esperadas, uma vez que se trata de um momento marcante na vida dos seus filhos e deles próprios.

Aprofundando os sentimentos vivenciados pelos pais e encarregados de educação durante o processo de transição, nas perguntas de carácter aberto foram evidenciadas duas subcategorias, que reportam para os sentimentos positivos e os sentimentos negativos perante o processo. A maioria dos inquiridos identificou este processo como positivo, pois confiam no projeto educativo, nos recursos humanos da escola e nas capacidades dos filhos (cf. Quadro 4, Apêndice 7). Como referem alguns pais:

Q1: “Confio no projeto e nas capacidades do meu filho e que estas serão respeitadas”;

Q2: “Estou confiante e feliz, porque tudo está a seguir um curso normal de forma natural”.

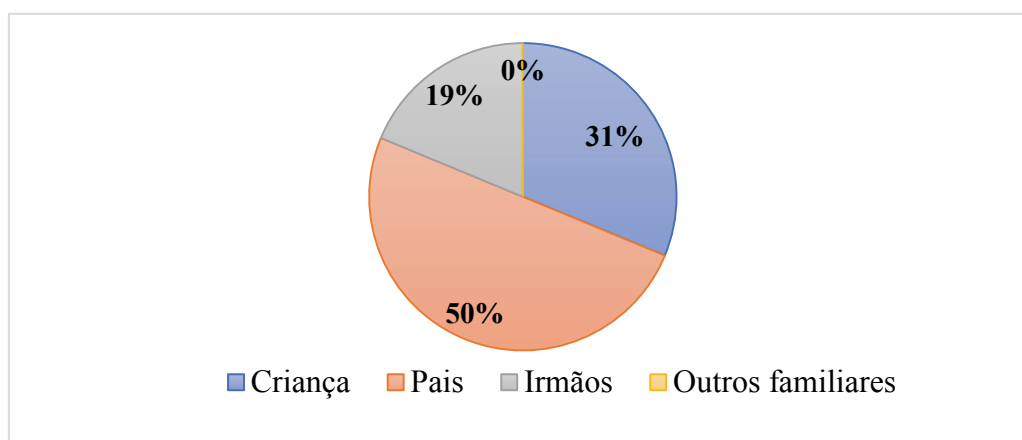
Quanto aos sentimentos negativos, um inquirido respondeu que estava preocupado com este processo, pois o seu educando encontrava-se numa condição de matrícula condicional e outro respondeu que se sentia ansioso, pois considera que o grau de exigência para com as crianças é cada vez maior:

Q5: “Por o meu educando se encontrar numa condição de matrícula condicional, fica sempre a dúvida se será melhor opção avançar já para o 1.º ciclo quando poderia permanecer mais um ano no pré-escolar”;

Q7: “Porque considero que o grau de exigência para com as crianças é cada vez maior (...) pelo que caso as crianças não tenham sido estimuladas, irão sentir uma grande diferença num 1.º ano”.

Quando questionamos a amostra sobre se este assunto é falado em casa, obtemos o “sim” como resposta, por parte da totalidade dos inquiridos. Além disso, e segundo os dados apresentados no gráfico 2, verificamos que este assunto é mais falado em casa pelas próprias crianças. Contudo, também é falado pelos pais, pelos irmãos e até por outros familiares.

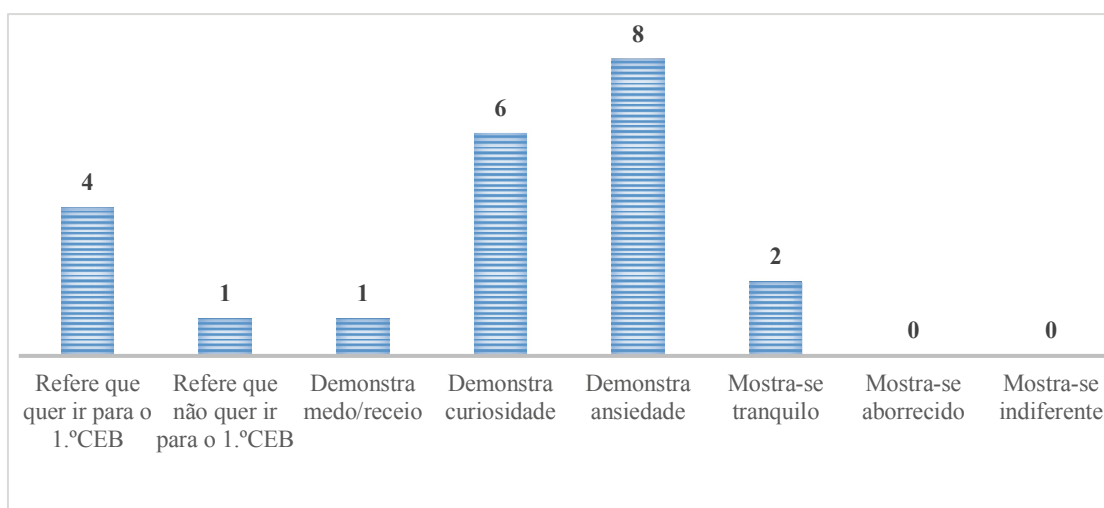
Gráfico 2 – O assunto da transição falado em casa



Quisemos, ainda, saber exatamente sobre o que é que se fala. Através das respostas foi possível identificar três subcategorias: as atitudes e competências, o espaço e os intervenientes educativos. Analisando o quadro 2 (apêndice 7), verificamos que existem inquiridos (3) que falam mais sobre as responsabilidades que os educandos irão ter, no entanto, existem inquiridos (4) que falam sobre competências, mais concretamente, na área da leitura e da escrita, mencionando que os seus educandos irão aprender a ler e a escrever. Além disso, alguns dos inquiridos (4) comentaram sobre os espaços novos e sobre a/o professora/o nova/o, colocando interrogantes face ao desconhecido.

No gráfico 3, verificamos as atitudes que os pais identificam nas crianças quando quando se fala no assunto. A maioria (8 pais) referiu que os seus educandos demonstram interesse em ir para o 1.º CEB, manifestando tranquilidade e curiosidade. Por outro lado, somente um pai referiu que o seu educando demonstrava medo/receio e que referiu não querer ir para o 1.º CEB.

Gráfico 3 - Atitudes demonstradas pela criança



Sendo um processo que tem implicação a nível emocional, é contudo e acima de tudo considerado importante pela totalidade dos inquiridos, que entendem a transição como um processo de continuidade educativa e de adaptação. Observando o quadro 2, (Apêndice 7), a maioria dos inquiridos (8) refere que este processo é importante no percurso educativo dos seus filhos, porque o 1.º CEB deve ser a continuidade das aprendizagens realizadas na EPE e que a má articulação entre os dois ciclos pode influenciar as atitudes das crianças na entrada para o novo ciclo ou mesmo a longo prazo. Além disso, também foi aludido que este processo é importante pois permite uma melhor adaptação da criança ao 1.º CEB. Exemplo disto são as respostas dadas:

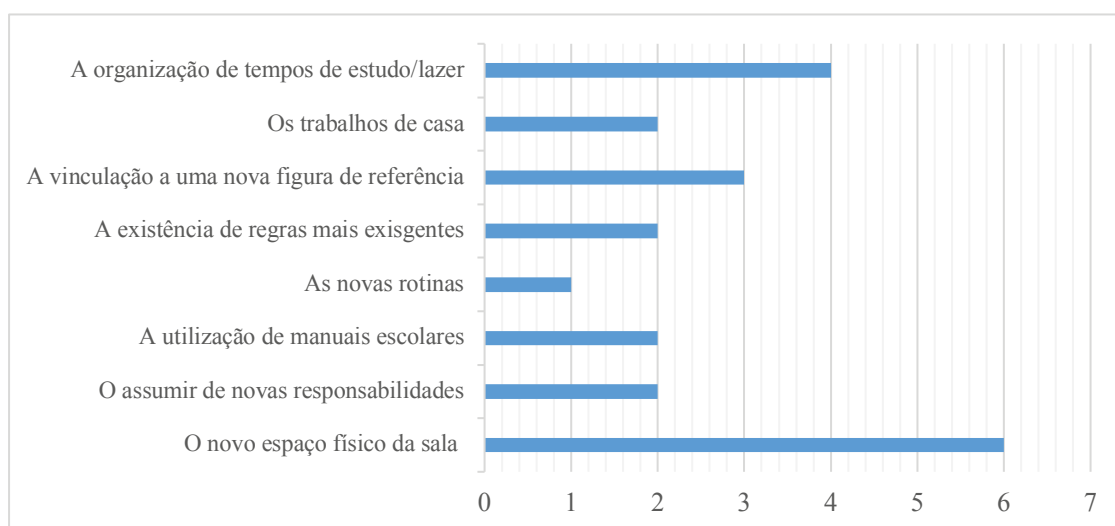
Q1: “Porque o 1.º ciclo deveria ser a continuidade/enriquecimento das aprendizagens feitas/ das curiosidades aguçadas, não devendo existir uma diferença drástica”;

Q2: “A má articulação entre os dois ciclos pode influenciar a atitude da criança no início do novo ciclo ou mesmo ao longo de muito tempo, moldando a sua visão de escola e afetando-a emocionalmente”.

Por outro lado, os inquiridos identificaram alguns aspetos que se podem constituir enquanto obstáculos a uma transição de qualidade. Segundo os dados do gráfico 4, os

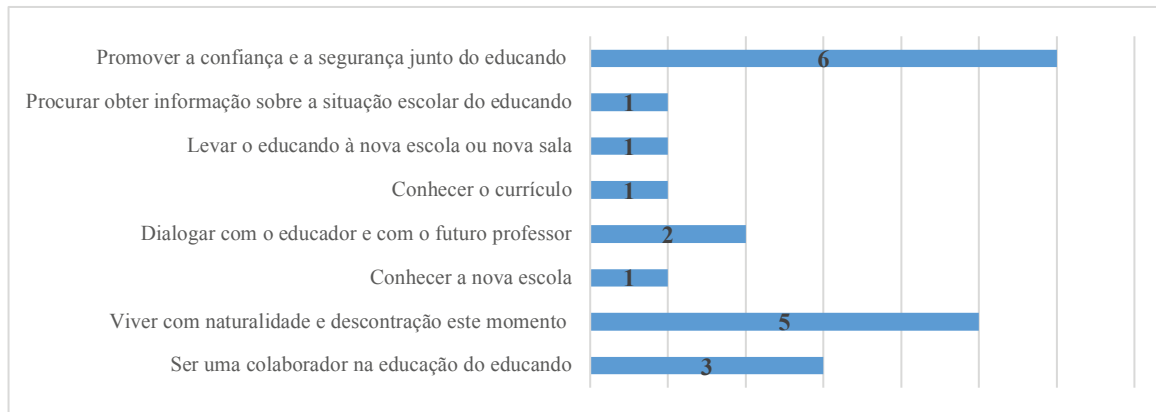
inquiridos selecionaram vários aspetos que podem não facilitar este processo, sendo os mais evidenciados: o novo espaço físico da sala (6 inquiridos), a organização de tempo de estudo/lazer (4 inquiridos), a organização de tempo de estudo/lazer (4 inquiridos), a existência de regras mais exigentes e a vinculação a uma nova figura de referência (3 inquiridos). Também foram identificados outros aspetos que podem dificultar este processo, tais como: os trabalhos de casa, as regras mais exigentes da sala, a utilização de manuais escolares e o assumir de novas responsabilidades (todos estes itens com 2 respostas). Apenas um inquirido referiu as novas rotinas como elemento que pode condicionar negativamente o processo de transição.

Gráfico 4 - Aspetos considerados pelos pais que dificultam a transição de qualidade



Em contrapartida, no gráfico 5, é possível verificar os aspetos que os pais identificaram como facilitadores de uma boa articulação entre os dois níveis de ensino. Segundo a maioria dos intervenientes, devemos viver com naturalidade e descontração este momento (5 inquiridos) e devemos promover a confiança e a segurança junto das crianças (6 inquiridos). Contudo, outros pais referiram que é fulcral ser um colaborador na educação dos filhos (3 inquiridos) e que se deve dialogar com o educador e com o futuro professor (2 inquiridos). Com uma resposta, identificámos as respostas que apontaram para o conhecimento do currículo, para a procura de informação sobre a situação escolar do filho, ou para a visita à nova escola e à nova sala, como aspetos que poderão facilitar esta articulação.

Gráfico 5 - O papel dos pais/encarregados de educação para facilitar uma boa articulação entre a educação pré-escolar e o 1.ºCEB



Por outro lado, procurámos perceber quais as atividades de transição que os inquiridos entendiam ser relevantes para facilitar o processo de transição. Tendo em consideração as suas respostas, foram criadas duas subcategorias: os pré-requisitos e as atividades partilhadas. Se a maioria dos inquiridos (7) mencionou as apresentações dos projetos, as visitas aos espaços do nível seguinte e a partilha do recreio como atividades que promovem a transição entre níveis educativos, por outro lado, uma minoria (1) referiu que os conhecimentos prévios, como o conhecimento de alguns números e letras, ou seja, os pré-requisitos em termos de conhecimentos e competências básicas, poderão ser também considerados como atividades de articulação.

Finalmente, questionados sobre as aprendizagens que os educandos deveriam realizar enquanto frequentaram a EPE, e que pudessem ser úteis para o processo da transição, os pais identificaram, maioritariamente, um conjunto de atitudes e os comportamentos, como por exemplo, o respeito pelo outro, o desenvolvimento da cooperação e da autonomia, como sendo aprendizagens úteis para a transição, permitindo a estimulação de competências pessoais e interpessoais fundamentais à vida em sociedade. Alguns pais referiram, também, a relevância de aprendizagens relacionadas com a cooperação entre os colegas, o respeito pelas regras, o cumprimento das tarefas estabelecidas na sala de atividades e a capacidade para trabalhar em projetos nas suas várias etapas, como elementos fundamentais a serem trabalhados.

Em forma de síntese, pudemos dizer que os inquiridos têm noção da importância deste processo, da influência do seu papel, bem como do tipo de aprendizagens necessárias e dos obstáculos que se colocam durante o processo. Estes aspetos são fundamentais para se perceber o que pode ser melhorado na relação das famílias com a

escola, facilitando estratégias que permitam um melhor entendimento e aproximação entre os intervenientes, promovendo um percurso coerente, fluído e articulado, com conhecimento e participação ativa de todos.

4.3.2. A transição educativa na perspetiva dos profissionais de Educação

Foram também alvo de inquérito por questionário, as duas profissionais que acompanharam os dois Estágios Pedagógicos, a educadora cooperante e a professora cooperante, de modo a conhecermos as suas conceções sobre a transição educativa.

Na perspetiva das duas docentes, a transição educativa é um processo importante, que acarreta alterações muito significativas ao nível dos pressupostos educativos que lhe são subjacentes. Além disso, a professora cooperante menciona que é necessário ter em consideração que a criança passa de um ambiente educativo pouco estruturado para outro totalmente estruturado.

Também, as duas inquiridas são da mesma opinião quando referem que não existe um momento certo para começar a trabalhar este processo, porque poderá ser feito durante todo o ano letivo, planificando atividades que permitem este elo de ligação. Como exemplo, a educadora cooperante refere que se as crianças se forem partilhando saberes apreendidos, descobertas ou atividades conjuntas, desde o início do trabalho/frequência no jardim de infância, a transição será muito mais fácil, porque as crianças percebem que estamos todos na escola com uma função, para aprender, conviver e ensinar (partilhando com os outros). Além disso, esta profissional menciona que devemos transmitir que a aprendizagem é contínua, que acontece ao longo de toda a nossa vida e que não são blocos com ruturas entre ciclos.

Sabendo que este processo não diz apenas respeito à criança, constatamos que as docentes identificaram os pais, a família, o professor do 1.º CEB e o educador de infância como (co)responsáveis pelo processo. Tal como é referido por Lopes da Silva *et al.* (2016), o educador, juntamente com os pais e com os professores do 1.º ciclo devem conversar, debater sobre o processo.

Em relação ao papel do educador e do professor, as duas inquiridas referiram que cabe-lhes terem um trabalho de parceria, e trabalharem em conjunto, num clima de confiança e espírito de equipa, de forma a promover intercâmbios entre grupos de crianças e visitas às salas de ambos os níveis educativos pelos grupos de crianças envolvidos no

processo. Quanto ao papel dos pais, são considerados pelos docentes participantes e elementos facilitadores deste processo, acompanhando as crianças de forma natural. Ademais, devem perceber as preocupações e inquietações perante a mudança de forma a poder ser trabalhado em conjunto com o/a educador/a.

No que tange à articulação entre as duas valências, as duas profissionais consideram que esta tem existido, mas pontualmente ou até em poucas oportunidades. As que acontecem são maioritariamente relacionadas com as atividades do Plano Anual de Atividades (PAA) e outras com a implementação de projetos. Esta pouca articulação advém, segundo a educadora cooperante, da preocupação dos professores perante o cumprimento de programas, dificultando assim este processo. Por exemplo, se um professor parar para receber as crianças de jardim de infância ou mesmo para ler/explorar um trabalho delas no contexto da sua sala de aula, pode ser considerado, para estes professores, uma perda de tempo e atraso no trabalho.

Ao nível de estratégias concretas que costumam implementar para facilitar a transição, as inquiridas indicaram a apresentação de projetos de estudo realizados com a escola toda, as partilhas nos corredores da escola e a partilha de espaços comuns em tempo de recreio. Na perspetiva das profissionais, existem outras formas de possibilitar a interação entre ambos os grupos, tais como, a criação de momentos de lazer, as visitas de estudo e a realização de projetos em conjunto.

Na ótica destas duas profissionais, a frequência no jardim de infância facilita a transição para o 1.º ciclo, pois possibilita o conhecimento das rotinas de trabalho dentro de um grupo, o espaço da escola (sendo a adaptação feita com calma), as dinâmicas de uma escola e de viver num grupo mais alargado do que o familiar. Os principais aspetos facilitadores são: a interação social, a abordagem à leitura e à escrita, o desenvolvimento da autonomia e o trabalho de projeto.

Quanto às atitudes, comportamentos e emoções demonstradas pelos pais com a entrada dos filhos para a escolaridade obrigatória, as inquiridas mencionaram que, na sua maioria, os pais sentem-se preocupados e ansiosos, contudo sentem-se orgulhosos por observarem os seus educandos num novo ciclo, aspetos que são coincidentes com os elencados pelos pais e encarregados de educação no questionários.

Quanto à forma como as docentes olham para as crianças e para a forma como elas percecionam a transição, as docentes pensam que a maioria das crianças não pensa muito sobre isso, mas têm algumas ideias, muitas vezes relacionadas com a opinião dos adultos. Algumas crianças falam em ir para a sala dos crescidos, de “ficarem grandes”

para irem para o 1º ano, de terem de deixar de brincar para estarem sempre a trabalhar e para aprender a ler e a escrever. Todavia, a educadora cooperante mencionou que as crianças que vão tendo contactos com os mais velhos, do 1.º CEB, ao longo do ano, manifestam menos estas preocupações e não veem esse mundo como algo tão desconhecido.

4.3.3. A transição educativa na perspetiva das crianças

a) Da Educação Pré-Escolar

Dado que as crianças da EPE sabem que irão transitar para o 1.º CEB, proporcionamos oportunidades de as primeiras dialogarem sobre o assunto. Segundo Lopes da Silva *et al.*, (2016), as crianças são “as protagonistas do processo e o seu papel e expetativas positivas podem ser decisivos para o sucesso da transição” (p. 102).

Relativamente à entrevista concebida para as crianças da EPE, foram formuladas 6 perguntas (cf. Apêndice 5) que pretendiam, fundamentalmente, compreender a ideia que as crianças tinham em relação à ida para o 1.º CEB.

Na análise de conteúdo das entrevistas transcritas, identificámos cinco temas centrais, a saber: a perspetiva das crianças sobre o 1.º CEB, as expetativas e os receios sentidos com a ida para o 1.º ano de escolaridade, as aprendizagens adquiridas na EPE que irão ajudar no 1.º ano de escolaridade e o processo falado em casa.

a) Perspetiva sobre o 1.º ano de escolaridade

A primeira categoria remete-nos para as opiniões dos entrevistados sobre o 1.º CEB, mais especificamente, o 1.º ano de escolaridade. Nela, identificamos duas subcategorias: o tipo de trabalho e o conhecimento acerca do contexto.

A partir do quadro 4 (cf. Apêndice 8), verificamos que as crianças têm a ideia de que neste nível educativo trabalha-se muito, aprende-se a escrever e a ler.

- “Escreve-se, trabalha-se, eles escrevem sozinhos (*Aladdin*);
- “Vamos aprender a ler” (*Branca de Neve*);
- “Vamos aprender a escrever” (*Moana*).

Quanto ao conhecimento do contexto do nível educativo, mais concretamente, à presença numa sala do 1.º ano, só uma das crianças é que já teve oportunidade de o conhecer e referiu que os meninos não brincam, só trabalham. Quanto ao contacto com o

professor do 1.º ano, constatamos que eles conhecem-no, pois “(...) ela costuma estar lá em baixo com os meninos do 1.º ano” (*Moana*). Além disso, as crianças acham que o professor do 1.º ano ajuda os meninos a escrever, a ler e a fazer desenhos maiores.

b) Expetativas e receios com a ida para o 1.º ano de escolaridade

A segunda categoria apresenta-nos as expetativas e os receios dos entrevistados perante a ida para o 1.º ano de escolaridade. Assim sendo, e de acordo com o que foi dito pelas crianças, foi possível identificar duas subcategorias, os sentimentos vivenciados perante a ideia de irem para o 1.º CEB e a escolha entre a EPE e o 1.º CEB.

A maioria das crianças (6) demonstra felicidade, curiosidade, entusiasmo e ansiedade, exceto duas crianças, que manifestam algum descontentamento, porque não querem escrever coisas e porque gostam da professora da EPE.

- “Muito feliz professora” (*Aladdin*);
- “Super feliz!!” (*Branca de Neve*).
- “Eu sinto-me triste, quero ficar aqui não quero escrever coisas (*Hércules*);

Relativamente à escolha entre os dois níveis educativos, a maioria (6) referiu que queria ir para baixo, ou seja, para o 1.º CEB, exceto as duas crianças que demonstraram alguma insatisfação com a ideia de ir para o 1.º ano, mencionando que se pudessem escolher, escolhiam ficar lá em cima, ou seja na EPE.

c) Aprendizagens no pré-escolar que ajudarão no 1.º ano

A terceira categoria enuncia-nos a opinião das crianças sobre as aprendizagens adquiridas no pré-escolar que poderão ajudar depois no 1.º ano. De acordo com o que foi dito pelas crianças, constatamos que os projetos, os trabalhos de expressão plástica e os trabalhos com letras (ao nível da escrita) e com números (ao nível da matemática) são as atividades identificadas como facilitadoras das aprendizagens no 1.º ano.

d) O processo falado em casa

Todas as crianças afirmaram que os seus pais falam sobre este assunto em casa, explanando que quando forem para o 1.º CEB, mais especificamente, para o 1.º ano de

escolaridade, irão aprender coisas novas, aprender a ler e a escrever e que irão ter amigos novos.

- “Que vou ter amigos novos.” (*Hércules*);
- “A minha mamã disse que vou para o 1.º ano e que vou aprender a ler e a escrever.” (*Branca de Neve*).

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

Oliveira-Formosinho (2008) refere que se escutarmos as crianças, os adultos terão ajuda na tomada de decisões, por isso, demos, mais uma vez, a voz às crianças, mas desta vez às mais crescidas. Assim sendo, a entrevista realizada a estes alunos do 1.º CEB, foi constituída por 4 questões (cf. Apêndice 6) que pretendiam, analisar a perceção que estes alunos revelavam ter sobre as suas vivências no 1.º ano de escolaridade.

Relativamente à primeira questão colocada, conseguimos perceber como foram os primeiros de escola, no 1.º ano de escolaridade. Das 4 crianças, 2 tiveram uma boa adaptação, pois sentiram-se bem e gostaram muito de conhecer novos amigos e de brincar com eles:

- “Senti-me bem!” (*Rei Leão*);
- “Eu gostei muito, lembro-me de conhecer novos amigos e de brincar com eles.” (*Alladin*).

Por outro lado, as outras 2 crianças, não se sentiram muito bem nos primeiros dias na escola nova, porque se sentiram nervosas e choraram porque queriam a mãe.

- “Estava nervosa...” (*Pocahontas*);
- “Eu chorei e queria a minha mãe mas depois a professora fez um trabalho comigo e fiquei bem.” (*Pinóquio*).

Quanto à questão alusiva às diferenças entre as salas dos dois níveis educativos, as crianças identificaram alterações ao nível do espaço, porque só têm espaço para trabalhar e não têm para brincar. Todavia, uma das crianças refere que gosta da sala de aula porque também podem expor os trabalhos que realiza:

- “É diferente porque não temos um sitio para brincar, na pré tínhamos um tapete e às vezes podíamos escolher o que queríamos fazer.” (*Alladin*);

- “Agora no 1.º ano só podemos brincar na hora do recreio, dentro da sala não podemos.” (*Pocahontas*);
- “Gosto da nossa sala, não é muito diferente, também podemos expor os nossos trabalhos nas paredes.” (*Rei Leão*).

Por outro lado, estes entrevistados identificam diferenças ao nível das aprendizagens, mais concretamente, dos trabalhos que têm de realizar neste nível educativo:

- “Os trabalhos do 1.º ano são mais difíceis que os do pré-escolar.” (*Pinóquio*);
- “E às vezes temos trabalhos de casa, assim não posso brincar muito.” (*Pocahontas*)

Relativamente à questão sobre o que as crianças faziam no pré-escolar que gostariam de fazer no 1.º ano, a maioria (3) referiu que gostaria de brincar mais dentro da sala como faziam na EPE. Por outro lado, uma criança referiu que gostava de fazer mais trabalhos de expressão plástica:

- “Eu gostava de fazer mais trabalhos de expressão plástica.” (*Aladdin*); “Gostava de brincar mais dentro da sala de aula.” (*Rei Leão*);
- “Eu também queria ter mais tempo para brincar como fazíamos no pré-escolar.” (*Pocahontas*);
- “Queria brincar mais com os meus amigos, fazer jogos também.” (*Pinóquio*).

4.4. Análise e discussão dos resultados

Neste momento do trabalho, procedemos à discussão dos resultados, respondendo aos objetivos da investigação e relacionando os resultados obtidos com a revisão da literatura inicialmente realizada.

Como Vasconcelos (2007) refere, há que “cuidar das transições”, para que todo este processo aconteça naturalmente e sem sobressaltos. Além disso, é necessário que seja trabalhado por todos os envolvidos no processo (profissionais educativos, pais/família e crianças).

Através de toda a recolha de informação obtida, podemos afirmar que todos os inquiridos conhecem o seu papel no contexto da transição entre a EPE e o 1.º CEB. Coincidindo com alguns pressupostos identificados na revisão teórica da literatura,

podemos afirmar que, nesta escola, pais, docentes e crianças estão despertos para esta realidade e têm ideias muito claras sobre como é a transição e quais os obstáculos a ela inerentes.

Olhando especificamente para os objetivos delineados para esta investigação, podemos afirmar que foram atingidos, considerando por um lado, que todos os intervenientes no estudo contribuíram com as suas opiniões e perspetivas para uma melhor compreensão da problemática e, por outro lado, que a informação aqui veiculada permitiu um olhar complementar à ação pedagógica que foi sendo construída e implementada ao longo dos Estágios Pedagógicos.

Assim, relativamente ao objetivo “*Compreender como educadores e professores perspetivam a transição das crianças da EPE para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*”, e tendo em conta os dados recolhidos, aferimos que as docentes estão cientes da importância deste processo na vida das crianças e dos intervenientes responsáveis e envolvidos. Quanto ao papel do educador e do professor, as inquiridas insistiram na necessidade de estes terem um trabalho de parceria, indo ao encontro do preconizado por Lopes da Silva, *et al.*, (2016), ao afirmarem ser necessário que haja trabalho conjunto entre os educadores/as e professores/as do 1.º CEB, permitindo o desenvolvimento de projetos comuns. Nesta linha de pensamento, as docentes põem como estratégia a destacar para promover esta transição a realização de projetos em conjunto, que permitam que as crianças, pais e docentes partilhem a construção do conhecimento, no respeito pelas características de cada um.

Para as docentes, e no que diz respeito ao papel dos pais, enquanto elementos facilitadores e principais responsáveis da educação das crianças, estes devem acompanhá-las e prestarem atenção aos sentimentos vivenciados perante a mudança, de forma a se poder construir um trabalho de parceria com o/a educador/a. A cooperação entre estes intervenientes é como uma chave de conexão entre estes dois níveis de ensino. Tal como o supracitado e dito por Watt e Fiett (1985, citado por Nabuco & Lobo, 1997) a colaboração dos pais durante este processo é muito importante, pois estes são “facilitadores da continuidade entre níveis de ensino” (p.36).

Relativamente ao objetivo, “*Identificar quais as estratégias utilizadas por educadores e professores para facilitar a transição entre a EPE e o 1.º CEB*”, destacamos a apresentação dos projetos de estudo a todos os alunos da escola como uma grande aposta destes intervenientes, no entanto, foram também elencadas outras estratégias que

procuram fomentar esta transição, nomeadamente, as partilhas nos corredores da escola e a partilha dos mesmos espaços, em tempo de recreio.

Quanto ao objetivo, “*Compreender o papel dos pais/família no processo de transição*”, e sabendo que estes intervenientes têm um papel determinante neste processo, importa referir que todos os inquiridos, sem exceção, consideram que este processo é fundamental para o percurso dos filhos. Os resultados indicam, ainda, que mesmo podendo representar perspetivas diferentes face ao mesmo processo, pais, docentes e crianças procuram a desejada segurança e continuidade nesse processo. E tal como é dito por Gabriela Portugal (2008), os adultos mais concretamente, os familiares, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, visto que é pela interação com pessoas de referência na sua vida aprendem e se desenvolvem harmoniosamente.

Por último, em relação ao objetivo, “*Analisar a perspetiva das crianças da EPE e do 1.º CEB sobre a transição entre níveis educativos*”, importa referir, em primeiro lugar, que foi muito importante ouvir as crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho *et al.* (2008) “a escuta deverá constituir um processo contínuo no quotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças, realizado no contexto da comunidade educativa, numa ética de reciprocidade” (p. 33).

Assim sendo, ao ouvirmos as crianças da EPE, aferimos que é possível que este processo seja complexo para algumas delas, visto que estão habituadas à sua educadora, ao seu espaço e às suas rotinas. Por outro lado, é uma mudança de que muitas gostam, pois irão aprender novas competências e ter amigos novos.

Quanto aos alunos do 1.º CEB, constatamos que a adaptação ao novo ciclo, para algumas crianças, foi concretizada com sucesso, mas para outras foi mais difícil. Além disso, denotamos que as crianças são capazes de identificar diferenças de um nível para o outro e que sentem necessidade dos momentos com mais brincadeira e de tempo livre.

Para finalizar, estes dados veem reforçar a necessidade de se seguir investigando esta temática e de melhor se pensar e ajustar a intervenção pedagógica neste sentido. Enquanto estagiária e futura docente de ambos os níveis educativos, a informação aqui veiculada é de grande relevância para a compreensão das diferentes perspetivas dos intervenientes e para ajustar a intervenção às necessidades, interesses de cada criança, percebendo os medos, as ansiedades e os obstáculos próprios destes momentos de transição, sobretudo quando a formação enquanto docente permite, num futuro próximo,

a intervenção pedagógica em ambos os contextos e, até, se possível, de continuidade entre um e outro.

Por último, e não menos importante, salienta-se a necessidade de que este trabalho de investigação seja retomado num futuro próximo, de forma a incluir um maior número de participantes, num aprofundamento das características que perpassam os processos e os intervenientes aqui expostos, na procura de aproximar mais esta problemática de todos os envolvidos no processo. Segundo Formosinho, Machado e Passos (2016) num dos artigos recentes de O’Farrelly e Hennessy (2014), é referido que “a falta de apoio à intervenção educativa, a este nível pode estar relacionada com a falta de investigação” (p. 37), realçando esta necessidade investigativa.

CAPÍTULO V

REFLEXÃO FINAL

Nesta fase final do trabalho, e após um longo percurso de formação, importa refletir de uma forma geral e pessoal sobre o trabalho desenvolvido em ambos os contextos pedagógicos. Este percurso ficou evidenciado por muitas e grandes aprendizagens, porém também por diversas dificuldades sentidas durante o mesmo.

Desde já, importa evidenciar as marcas que todo este percurso nos deixou. Após esse grande caminho, crescemos muito a nível pessoal, após termos desenvolvido determinadas competências, ajudando a tornar a ação pedagógica mais completa, através da confiança, do otimismo, da assertividade e do pensamento crítico. A nível profissional, também desenvolvemos várias competências, como a capacidade de comunicar de forma clara e objetiva, o relacionamento interpessoal, isto é, a relação favorável entre todos os intervenientes educativos da instituição, o trabalho em equipa com os pares pedagógicos, com os orientadores pedagógicos, com a educadora cooperante e com a professora cooperante.

Além disso, achamos que adquirimos instrumentos necessários, para, futuramente, em contexto educativo podermos utilizá-los, a fim de proporcionar a todas as crianças e alunos uma transição educativa articulada, coerente, suave e tranquila.

Considerando as atividades desenvolvidas nos Estágios Pedagógicos I e II, na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, podemos afirmar que os grupos mostraram sempre grande interesse em realizar as atividades propostas, pois estas eram trabalhadas segundo as necessidades e os interesses das crianças, explorando, simultaneamente, as várias áreas de conteúdo. Quanto às atividades com vista à transição educativa, foram, de igual modo, atrativas para as crianças, visto que proporcionamos momentos de ludicidade, de partilha, de cooperação e de confraternização. Contudo, e apesar de termos realizado diversas atividades, gostaríamos de ter proporcionado outros momentos de interação entre as crianças de ambos os níveis educativos. Tal foi limitado dada a existência de obstáculos difíceis de transpor, como por exemplo, o facto da escola estar em fase de construção/iniciação, por existirem atividades do PAA que tinham de ser cumpridas e por haverem metas de aprendizagem e aprendizagens essenciais que tinham de ser alcançadas, sobretudo no ensino básico.

Perspetivando este balanço em função dos objetivos inicialmente delineados, e no que respeita aos objetivos traçados para a intervenção pedagógica, consideramos ter implementado experiências significativas de aprendizagem, que além de terem permitido desenvolver competências escolares, também possibilitaram que todos os intervenientes educativos da instituição olhassem para o processo da transição de outra forma, isto é, dando-lhe algum valor e promovendo as respetivas estratégias pedagógicas. Além disso, constatamos que os grupos aderiram muito bem a todas as estratégias/atividades pedagógicas de transição.

No que diz respeito ao objetivo “*Descrever as intervenções pedagógicas desenvolvidas em ambos os níveis educativos*”, podemos afirmar que foi cumprido, ao darmos conta de todo o trabalho desenvolvido, expondo e analisando atividades relacionadas diretamente com a rotina diária e semanal de cada uma das salas, bem como atividades que tiveram como intuito abordar, de forma mais aprofundada, áreas de conteúdo e áreas curriculares específicas, nunca esquecendo a necessária articulação que deve prevalecer.

Relativamente ao objetivo “*Analisar criticamente as intervenções pedagógicas em ambos os níveis educativos*”, houve a preocupação de, no final da apresentação das atividades desenvolvidas em cada contexto, fazer uma breve análise do trabalho implementado, sendo certo que esta análise poderia ser mais enriquecida com um maior distanciamento e tempo para refletir criticamente sobre o trabalho implementado e sobre o próprio Relatório de Estágio agora apresentado.

Quanto aos objetivos “*Promover estratégias pedagógicas de transição, coerentes e continuadas, junto das crianças da EPE e dos alunos do 1.º CEB*” e “*Analisar as estratégias de transição implementadas, procurando compreender a sua adequação e pertinência*”, eles foram concretizados considerando o trabalho apresentado e analisado no capítulo anterior, e tendo em conta cada um dos momentos de Estágio. Apesar de os Estágios acontecerem em contextos diferentes, o processo de transição educativa foi visto como um todo. Para tal, contribuiu, em muito, a possibilidade de realizar os dois Estágios na mesma instituição e de poder “transitar” com as crianças da EPE para o Ensino Básico. Esta transição, também enquanto Estagiária, foi um forte contributo para ter uma perspetiva mais alargada e participada do processo.

Por outro lado, e fora do âmbito investigativo do presente Relatório, mas não menos importante para a compreensão de estes fenómenos educativos num contexto de Estágio, foi fundamental a possibilidade de observarmos as docentes da Escola em ação,

promovendo, na sua prática, estratégias que visavam o processo de transição entre a EPE e o 1.º CEB. De facto, foi muito gratificante observarmos estas “boas” práticas, mesmo depois do Estágio ter sido concluído, pois com isto constatamos que o nosso trabalho foi significativo, que teve impacto junto de todos estes intervenientes e que as ideias que preconizamos durante o Estágio também são partilhadas e perfilhadas por estes profissionais.

Quanto ao breve estudo que foi realizado, e muito circunscrito ao contexto de Estágio, importa mencionar que alguns aspetos poderiam ter sido melhorados, traçando, assim, sugestões para futuros trabalhos desta natureza. Em primeiro lugar, reconhecemos que seria interessante a realização de estudos similares com uma amostra mais alargada, de modo a melhor se perceber a perspetiva dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB sobre a transição educativa. Para além disso, seria também interessante poder ter havido oportunidade para observar a ação destes vários profissionais e compreender de que modo implementam as estratégias para facilitar a transição entre a EPE e o 1.º CEB.

Olhando para os objetivos diretamente relacionados com o estudo, concretamente, para o objetivo “*Compreender como educadores e professores perspetivam a transição das crianças da EPE para o 1.º CEB*”, tendo em conta os dados recolhidos, apurámos que os profissionais educativos inquiridos estão cientes da importância deste processo na vida das crianças e dos intervenientes responsáveis e envolvidos e que são concebidas e implementadas ações com vista à concretização de um processo que se quer coerente, articulado e fluído.

Relativamente ao sexto objetivo, “*Identificar quais as estratégias utilizadas por educadores e professores para facilitar a transição entre a EPE e o 1.º CEB*”, identificámos duas grandes estratégias que são regularmente implementadas. Por um lado, a realização e apresentação de projetos de estudo para toda a escola, e, por outro lado, o princípio de que todos os alunos da instituição permaneçam nos mesmos espaços, em tempo de recreio.

Quanto ao sétimo objetivo “*Compreender o papel dos pais/família no processo de transição*”, constatamos que todos os inquiridos consideraram que este processo é fundamental para o percurso dos filhos e que pode e deve ser valorizado. Também percebemos que conhecem o seu papel no processo e que são um elemento considerado fundamental.

Por último, em relação ao objetivo “*Analisar a perspectiva das crianças da EPE e do 1.º CEB sobre a transição entre níveis educativos*”, aferimos que é possível que este processo seja complexo para algumas crianças, visto que estão habituadas à sua educadora, ao seu espaço e às suas rotinas. Por outro lado, é uma mudança de que muitas gostam, pois irão aprender a ler, a escrever e ter amigos novos. Quanto aos alunos do 1.º CEB, constatamos que a adaptação ao novo ciclo, para algumas crianças, foi concretizada com sucesso, mas para outras foi mais custosa. Além disso, denotamos que as crianças são capazes de identificar diferenças de um nível para o outro e que sentem necessidade dos momentos com mais brincadeira e de com mais tempo livre.

Relativamente a esta questão metodológica de entrevistar crianças, mesmo reconhecendo as dificuldades a elas inerentes, gostaríamos de destacar pela positiva esta estratégia, uma vez que possibilitou que dessemos voz às crianças e aos alunos, concedendo-lhes, assim, a palavra. Estes intervenientes tiveram o direito de serem ouvidos e têm o direito à liberdade de expressão, permitindo-lhes expressão o seu pensamento e, aos adultos, ter acesso às suas formas de pensar. E tal como está escrito na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989, p. 13), no artigo 12.º, “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem (...)” e no artigo 13.º é determinado que “A criança tem direito à liberdade de expressão (...)”.

Em forma de síntese, o processo da transição educativa, é sem dúvida, uma passagem que deve ser vivida de forma mais natural possível e sem sobressaltos. Verificamos que existem inúmeras estratégias facilitadoras que podem e devem ser implementadas ao longo deste processo, de modo a que a adaptação da criança a um novo ciclo, a um novo espaço, a um novo/a professor/a e a um novo contexto seja adequada e facilitada. Para que isto aconteça, é crucial que todos os envolvidos neste processo, mais concretamente, o/a educador/a de infância, o/a professor/a, os pais e a família executem as diversas estratégias. De acordo com Bento (2007), parece unânime entre pais, professores e educadores a importância que dão e o valor a uma transição realizada de forma suave.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia das Ciências de Lisboa (2001) *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B.P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. pp. 21–31. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L., (Coord.), Sousa, F., Gonçalves, L., Medeiros, C., Carvalhinho, C. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*.
- Alves, C., & Vilhena, L. (2008). *Transição – Do Pré-Escolar para o 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Que mecanismos são utilizados?.* (Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores - Trabalho de projeto não editado). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Argos, J.; Ezquerro, M.P. & Castro, A. (2012). *La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado*. Revista española de pedagogia, ano LXX, n.º 253. 537 – 552.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa & C. Fino (Org.), *A escola sob suspeita* (375-384). Porto: Edições Asa.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança). Minho: Universidade do Minho.
- Cardona, M. J. (2014). Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 311-322.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei n.º 22/2014. In *A Formação Contínua na Melhoria da Escola*. Revista do CFAECA, 12-18. Almada: CFAECA.
- Conselho Nacional de Educação (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (Coord. Isabel Alarcão). Estudos e Relatórios. Lisboa: CNE.

- Delors, J.; Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Padrón Quero, M.; Savané, M.-A.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Won Suhr, M.W.; Zhou Nanzhao, Z. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasil: Cortez Editora/UNESCO Brasil.
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation – Working Paper 42.
- Formosinho, J. (Coord.) (2009). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Merali, K. (2016). Nota de apresentação. In Formosinho, J.; Monge, G & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J.; Machado, I. & Passos, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In Formosinho, J.; Monge, G.; Oliveira-Formosinho, J. (Orgs). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora
- Gómez, G. R.; Flores, J. G. & Jiménez E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2.a ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Graue, M.E. & Walsh, D.J.(1998). *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, A. F. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância* (Relatório do projeto de Investigação). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Lima, J. A. (2013). Para uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 7-29.
- Lino, D., Niza, S. & Formosinho, J.(2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de Participação* (3.ª Edição). Porto: Porto Editora .
- Lopes da Silva, I.; Marques, L.; Mata, L., & Rosa, M.(2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGE
- Ministério da Educação.(2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.

- Nabuco, M., & Lobo, M. (1997). Articulação curricular entre o jardim de infância e o 1.º ciclo do ensino básico. *Saber (e) Educar*, 2, 31- 42.
- Niesel, R. & Griebel, W.(2005).Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 4-11.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J.O. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S.B, Lino, D., Cruz, S., Andrade, F.F., & Azevedo, A. (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2016). Entre o jardim de infância e a escola do 1.o CEB – Estratégias de transição para a escolaridade obrigatória. In *Atas do 5.o Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, 118-127. Porto: CIAIQ.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. Educação básica: As primeiras etapas. *Revista Aprender*, XXVI, 1-40.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem da Infância In Relatório de Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1993). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal numa coorte de alunos. *Interacções*, 1, 7-24.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. (5.ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). Que educação queremos para a Infância? In I. Alarcão (Ed.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (176-197). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Santos, C.B. (2012). *Formação continuada de professores e melhoria do exercício docente* (Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências

- da Educação). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Instituto de Educação.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2007). Conselho de Cooperação Educativa. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB* (Tese de Doutoramento), 179-188. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica*. Coimbra: Exedra
- Tomásio, M. J. (2019). A Transição do Jardim-de-infância para o 1.º ciclo do Ensino Básico – “Um Salto Gigante”. Intervenção com uma criança com Atraso Global do Desenvolvimento (Trabalho de projeto em Educação Especial, na especialidade de Cognição e Motricidade para obtenção do grau de Mestre). Coimbra: Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Unicef. (1989). Convenção sobre os direitos da criança. Consultada em: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vairinhos, V. M. (1995). *Estatística*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (2000) (Coord.). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In Conselho Nacional da Educação. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (Coord. Isabel Alarcão). Estudos e Relatórios. Lisboa: CNE.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim-de-infância – 1.º Ciclo – Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.
- Zabalza. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

Circular 17/DSCDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização;

Decreto Regulamentar Regional n.º 17/2011/A, de 2 de agosto – 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 22/2014 de 11 de fevereiro - Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio;

Lei n.º 5/92 de 10 de fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Outros documentos consultados

Modelo Curricular – Movimento de Escola Moderna. Retirado de <http://www.movimentoescolamoderna.pt/documentos-ilustrativos-do-mem/o-modelo-pedagogico-no-1ociclo-do-ensino-basico/>

Comunidades de Aprendizagem (DGE) – Retirado de <https://dge.mec.pt/comunidades-de-aprendizagem>

Apêndice 1 - Estrutura do questionário realizado à educadora de infância

Caro Educador(a) de Infância,

O presente questionário integra-se num trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, e pretendo recolher informação sobre os processos de transição educativa que acontecem entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porque a sua colaboração é muito importante, agradecemos, desde já a disponibilidade para o seu preenchimento, e garantimos total confidencialidade e anonimato no tratamento das suas respostas, pelo que lhe pedimos que não forneça qualquer tipo de informação que possa conduzir à sua identificação.

I.- Dados de caracterização:

Idade: _____ anos

Sexo: M _____ F _____

Anos de Serviço docente: _____

Formação académica: _____

II.- A Transição Educativa:

1. Considera a transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico um processo importante?

Sim: _____

Não: _____

Porquê? _____

2. Considera haver um momento certo para começar a trabalhar a transição entre os dois níveis de ensino?

Sim: _____

Não: _____

Quando? _____

Porquê? _____

3. Na sua opinião, quem são os responsáveis pelo processo de transição das crianças?

Educador de infância	
Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
Professor do 2.º Ciclo do Ensino Básico	
Pais/Família	
Amigos	

3.1. Dos que considerou responsáveis, qual é o papel de cada um?

4. De acordo com a sua experiência profissional, considera que tem existido articulação e continuidade entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico? Em que aspetos?

5. Que estratégias implementa na sua prática que visem o processo de transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

6. Que outras estratégias considera que poderiam ser implementadas para facilitar o processo?

7. A frequência no jardim de infância ajuda ou facilita a transição para o 1.º ciclo?

Sim: _____

Não: _____

Como? Quais os principais aspetos facilitadores?

8. Que tipo de atitudes, comportamentos e até mesmo emoções demonstram os pais sobre a entrada dos filhos para a escolaridade obrigatória?

Preocupados	
Assustados	
Ansiosos	
Felizes	
Orgulhosos	
Confiantes	
Outro sentimento:	

9. E as crianças, o que acha que elas pensam e sabem sobre a transição para o 1.º Ciclo?

Apêndice 2 - Estrutura do questionário ao professor do 1.º ciclo do ensino básico

Caro professor(a),

O presente questionário integra-se num trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, e pretendo recolher informação sobre os processos de transição educativa que acontecem entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porque a sua colaboração é muito importante, agradecemos, desde já a disponibilidade para o seu preenchimento, e garantimos total confidencialidade e anonimato no tratamento das suas respostas, pelo que lhe pedimos que não forneça qualquer tipo de informação que possa conduzir à sua identificação.

I.- Dados de caracterização:

Idade: _____ anos

Sexo: M _____ F _____

Anos de Serviço docente: _____

Formação académica: _____

II.- A Transição Educativa:

1. Considera a transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico um processo importante?

Sim: _____

Não: _____

Porquê? _____

2. Considera haver um momento certo para começar a trabalhar a transição entre os dois níveis de ensino?

Sim: _____

Não: _____

Quando? _____

Porquê? _____

3. Na sua opinião, quem são os responsáveis pelo processo de transição das crianças?

Educador de infância	
Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
Professor do 2.º Ciclo do Ensino Básico	
Pais/Família	
Amigos	

Dos que considerou responsáveis, qual é o papel de cada um?

4. De acordo com a sua experiência profissional, considera que tem existido articulação e continuidade entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico? Em que aspetos?

5. Que estratégias implementa na sua prática que visem o processo de transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

6. Que outras estratégias considera que poderiam ser implementadas para facilitar o processo?

7. A frequência no jardim de infância ajuda ou facilita a transição para o 1.º ciclo?

Sim: ____

Não: ____

Como? Quais os principais aspetos facilitadores?

8. Que tipo de atitudes, comportamentos e até mesmo emoções demonstram os pais sobre a entrada dos filhos para a escolaridade obrigatória?

Preocupados	
Assustados	
Ansiosos	
Felizes	
Orgulhosos	
Confiantes	
Outro sentimento:	

9. E as crianças, o que acha que elas pensam e sabem sobre a transição para o 1.º Ciclo?

Apêndice 3 - Estrutura do questionário realizado ao pais e encarregados de educação

Caros Pais e Encarregados de Educação,

O presente questionário integra-se num trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, e pretendo recolher informação sobre os processos de transição educativa que acontecem entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porque a sua colaboração é muito importante, agradecemos, desde já a disponibilidade para o seu preenchimento, e garantimos total confidencialidade e anonimato no tratamento das suas respostas, pelo que lhe pedimos que não forneça qualquer tipo de informação que possa conduzir à sua identificação.

I.- Questões de carácter geral:

Idade: _____ anos

Sexo: M _____ F _____

Profissão: _____

Grau de Escolaridade: _____

II.- A Transição Educativa:

No próximo ano letivo, o seu educando vai transitar da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. Como se sente, enquanto Pai e/ou Encarregado de Educação com esta transição?
(Assinale com um X uma ou mais opções)

Preocupado	
Assustado	
Ansioso	
Feliz	
Orgulhoso	
Confiante	
Outro sentimento:	

1.1. Porquê?

2. O assunto da transição é falado em casa?

Sim: ____ Não: ____

2.1. Se sim, por quem? (Assinale com um X uma ou mais opções)

Criança: ____

Pais: ____

Irmãos: ____

Outros familiares: ____

2.2. Sobre o que é que se fala?

3. Na sua perspetiva, qual ou quais as atitudes abaixo indicadas o seu educando aparenta demonstrar mais frequentemente quando se fala no assunto? (Assinale com um X uma ou mais opções)

Refere que quer ir para a o 1.º Ciclo do Ensino Básico	
Refere que não quer ir para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	
Demonstra medo/receio	
Demonstra curiosidade	
Demonstra ansiedade	
Mostra-se tranquilo	
Mostra-se aborrecido	
Mostra-se indiferente	
Outra:	

Relativamente à Escola,

4. Considera que a articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é um processo importante no percurso educativo do seu filho?

Sim: _____

Não: _____

Porquê?

5. Na escola do seu filho são realizadas atividades de articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim _____

Não _____

Se sim, quais?

6. Quais os aspetos que considera que podem dificultar a transição de qualidade? (Assinale com um X um máximo de três opções)

O novo espaço físico da sala (a sua organização e configuração)	
O assumir de novas responsabilidades (de aluno)	
A utilização de manuais escolares	
As novas rotinas	
A existência de regras mais exigentes	
A vinculação a uma nova figura de referência (o professor)	
Os colegas	
O currículo e os conteúdos a abordar	
Os trabalhos de casa	
A organização de tempos de estudo/lazer	
Outros:	

7. Que aprendizagens considera que o seu educando está a realizar na Educação Pré-Escolar que possam ser de grande utilidade na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

8. 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 para o seu educando? (Assinale com um X num máximo de três opções)

Ser um colaborador na educação do meu educando	
Viver com naturalidade e descontração este momento de transição	
Conhecer a nova escola	
Dialogar com o educador e com o futuro professor	
Conhecer o currículo	
Levar o meu educando à nova escola ou nova sala	
Procurar obter informação sobre a situação escolar do meu educando	
Promover a confiança e a segurança junto do meu educando face à nova realidade	
Outra:	

Muito obrigada pela colaboração!

Apêndice 4 - Autorização para a realização das entrevistas

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 a transição educativa na ótica de educadores, professores, pais e crianças de ambos os níveis educativos.

Assim, e tendo como objetivo recolher informação junto do seu educando, venho por este meio, solicitar a sua autorização para a realização de uma entrevista ao seu educando, que não será mais do que uma breve conversa de maneira a compreender expectativas relativamente ao próximo ano letivo.

Por questões éticas, a informação relativa ao seu educando será garantidamente mantida em completo anonimato, bem como se garante a confidencialidade das respostas, sendo que os dados recolhidos servirão, exclusivamente, para a realização do meu trabalho final de curso.

Agradecendo a sua compreensão e disponibilidade, envio os meus cumprimentos.

Ponta Delgada, ____ de _____ de 2019

Isabel Vale

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, autorizo a realização da entrevista, no âmbito do estudo sobre transição educativa entre o jardim de infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ponta Delgada, ____ de _____ de 2019

Apêndice 5 - Guião de entrevista utilizado com as crianças da educação pré-escolar

I.- Dados de caracterização:

Idade: _____ anos, _____ meses

Sexo: M _____ F _____

Número de anos de frequência na Educação Pré-Escolar: _____

II.- A Transição Educativa:

Introdução: Agradeço muito quererem conversar um bocadinho comigo. Vão ajudar-me a perceber melhor umas coisas para o meu trabalho; esta entrevista é para eu apresentar um trabalho muito importante para a minha escola e sem a vossa ajuda não iria conseguir. Vou ter de gravar a nossa conversa para não me esquecer de nada. Depois querem ouvir?

Questões:

1. Quando fizeres 6 anos ou quando estiveres quase a fazê-los, vais para o 1.º ano.
O que é que sabes sobre isso?
2. Como te sentes com esta ideia de ires para o 1.º ano?
Porquê?
3. Já estiveste numa sala do 1.º ano? O que é que achaste? Com quem é que foste?
4. O que é que achas que vais fazer no 1.º ano?
5. Achas que aprendeste alguma coisa aqui no pré-escolar que te vai ajudar no 1.º ano? O quê?
6. Já conheces o teu/tua professor(a)? Como é que o conheceste?
7. O que é que achas que faz o professor no 1.º ano?
8. Se pudesses escolher: continuar na sala da pré ou ir para o 1.º ano, o que escolherias? Porquê?
9. Em tua casa já alguém falou que vais para o 1.º ano? Quem? O que te disse?
10. Antes de terminarmos a nossa conversa há alguma coisa que queiras dizer sobre a tua ida para o 1.º ano?

Encerramento: Obrigada por terem dito tantas coisas importantes, que me vão ajudar muito. Querem ouvir o que disseram?

Apêndice 6 - Guião de entrevista utilizado com os alunos do 1.º ano de escolaridade

I.- Dados de caracterização:

Idade: _____ anos, _____ meses

Sexo: M _____ F _____

II.- A Transição Educativa:

Introdução: Agradeço muito quererem conversar um bocadinho comigo. Vão ajudar-me a perceber melhor umas coisas para o meu trabalho; esta entrevista é para eu apresentar um trabalho muito importante para a minha escola e sem a vossa ajuda não iria conseguir. Vou ter de gravar a nossa conversa para não me esquecer de nada. Depois querem ouvir?

Questões:

1. Lembras-te como foram os primeiros dias de escola no 1.º ano? De que é que te lembras mais? Como é que te sentiste?
2. O que é que achas da sala do 1.º ano? É muito diferente da sala da pré? Como?
3. O que é que fazias na pré que gostarias de fazer no 1.º ano?
4. Antes de terminarmos a nossa conversa há alguma coisa que queiras dizer sobre a tua nova etapa no 1.º ano ou sobre o pré-escolar?

Encerramento: Obrigada por terem dito tantas coisas importantes, que me vão ajudar muito. Querem ouvir o que disseram?

Apêndice 7 - Sistema de categorias aos itens do questionário aos encarregados de educação

Quadro 3 - Análise de conteúdo das questões abertas do questionário

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (U.R.)	Unidades de contexto (U.C.)	
				U. R.	Ind.
Sentimentos vividos perante o processo	Positivos	Confiança no projeto educativo	"Confio na escola..." (Q.1); "Confio na escola, nas metodologias..." (Q.6); "É uma etapa que trará muitas transformações" (Q.2); "Sei que conseguirá acompanhar a mudança e tranquilizar-me o facto de estar numa escola que o respeitará e que atenderá às suas necessidades" (Q.2); Estou confiante e feliz, porque tudo está a seguir um curso normal de forma natural (Q.2);	Q.1 - 1 Q.2 - 3 Q.6 - 1	5
		Confiança nos recursos humanos	"Confio...principalmente nos recursos humanos" (Q.6); "Porque confio nas pessoas que cuidam do meu filho" (Q.8)	Q.6 - 1 Q.8 - 1	2
		Confiança nas capacidades do filho	"Confio nas capacidades do meu filho..." (Q.1) "Confiante porque a minha menina tem uma aprendizagem muito rápida..." (Q.4);	Q.1 - 1 Q.4 - 1	2
	Negativos	Grau de exigência	"Porque considero que o grau de exigência pra com as crianças é cada vez maior. As bases do raciocínio lógico-matemático têm de vir do pré-escolar, pelo que caso as crianças não tenham sido estimuladas a este nível, irão sentir uma grande diferença num 1.º ano" (Q.7)	Q.7 - 1	1
		Condição de matrícula	Por o meu educando se encontrar numa condição de matrícula condicional, fica sempre a dúvida se será a melhor opção avançar já para o 1.º ciclo quando poderia permanecer mais um ano no pré-escolar... (Q.5)	Q.5 - 1	1
O processo falado em casa	Atitudes e Competências	Responsabilidades	"Sobre as responsabilidades, bem como as novas oportunidades de aprendizagem e interação que surgirão" (Q.1); "Que agora vai para o 1.º ano, que irá ter mais responsabilidades..." (Q.4); "... que iria trabalhar mais..." (Q.5);	Q.1 - 1 Q.4 - 1 Q.5 - 1	3
		Leitura e Escrita	"Do que irá aprender (ler, escrever)" (Q.2); "...que vai aprender a ler e a escrever..." (Q.4); "Que vai aprender a ler e a contar." (Q.6); "Que irá aprender a ler e a escrever muita coisa." (Q.8)	Q.2 - 1 Q.4 - 1 Q.6 - 1 Q.8 - 1	4
	Espaço	Sala de aula	"...onde vai ser a sala." (Q.3);	Q.3 - 1	1
	Intervenientes educativos	Professor(a)	"Quem vai ser a professora..." (Q.3); "Que a criança vai ter uma nova professora."(Q.6); "Que irá ter uma professora nova" (Q.7)	Q.3 - 1 Q.6 - 1 Q.7 - 1	3
Importância do processo da transição	Continuidade educativa	Má articulação	"Porque o 1.º ciclo deveria ser a continuidade/enriquecimento das aprendizagens feitas/ das curiosidades aguçadas, não devendo existir uma diferença drástica" (Q.1); "A má articulação entre os dois ciclos pode influenciar a atitude da criança no início do novo ciclo ou mesmo ao longo de muito tempo, moldando a sua visão de escola e afetando-a emocionalmente" (Q.2); "Acredito que o 1.º ciclo deveria funcionar mais à semelhança do pré-escolar..." (Q.5); "Para que não haja uma discrepância de metodologias e que a aprendizagem se mantenha num mesmo registo..." (Q.7); "É muito importante porque é um processo complexo e se houver uma má articulação o meu filho poderá ser afetado a vários níveis." (Q.8).	Q.1 - 1 Q.2 - 1 Q.5 - 1 Q.7 - 1 Q.8 - 1	5
		Adaptação	"Permite uma melhor adaptação da criança." (Q.3); "Para dar-lhes confiança e tranquilidade, para a transição ser gradual." (Q.6); "...Assim, evita-se o risco de uma má adaptação, conseguindo-se um contínuo no seu processo de aprendizagem." (Q.7);	Q.3 - 1 Q.6 - 1 Q.7 - 1	3
Atividades de articulação	Pré-requisitos	Conhecimentos prévios	"Conhecimento de alguns números e letras..." (Q.4);	Q.4 - 1	1
	Atividades partilhadas	Apresentações	A apresentação dos projetos realizados e das atividades conjuntas. (Q.1); "Apresentação de trabalhos elaborados;" (Q.2); "Apresentações de projetos" (Q.6)	Q.1 - 1 Q.2 - 1 Q.6 - 1	3
		Visitas	"...visita do espaço para o conhecimento das dinâmicas. (Q.2); "Os alunos do 1.º ciclo têm por hábito explicar algumas temáticas ao pré-escolar, como por exemplo, a reciclagem" (Q.7); "Quando os mais velhos vão visitar a sala dos mais novos para ajudar em alguma atividade" (Q.8);	Q.2 - 1 Q.7 - 1 Q.8 - 1	3
		Partilha de espaços	"As salas funcionam no mesmo edifício." (Q.3); "Quando as crianças partilham o mesmo recreio..." (Q.3); "Os mais velhos costumam ajudar os mais novos nos espaços em comum" (Q.5);	Q.3 - 2 Q.5 - 1	3
Aprendizagens adquiridas na EPE que irão ser úteis para a transição	Realização de projetos	"Todos os projetos e dinâmicas da escola permitiram e estimularam competências pessoais e interpessoais fundamentais à vida em sociedade..." (Q.1); "...a capacidade de trabalhar em projetos nas suas várias etapas"; (Q.2);	Q.1 - 1 Q.2 - 1	2	
	Atitudes e comportamentos	"...respeito pelas dinâmicas do grupo." (Q.2); "...cooperação com os colegas em diferentes trabalhos." (Q.2); "Trabalhos para desenvolver (...), a autonomia. O saber estar, de interação com os colegas e saber gerir com as dificuldades." (Q.6); "O saber estar em grupo, resolver os problemas de forma autónoma, são tipo de aprendizagens que o meu educando tem adquirido nesta sala que ajudará no seu futuro" (Q.8);	Q.2 - 2 Q.6 - 1 Q.8 - 1	4	
	Responsabilidades	"Regras, como assiduidade e as várias tarefas." (Q.4); "...responsabilidade pelas tarefas em que se inscreve..." (Q.2); "...autonomia na escolha das atividades e reflexão sobre as áreas que não trabalhou" (Q.2); "Tarefas que exigem alguma concentração." (Q.3); "As rotinas já estabelecidas, nomeadamente o plano diário e as regras que são transversais a todo o processo de ensino." (Q.7);	Q.2 - 2 Q.3 - 1 Q.4 - 1 Q.7 - 1	5	

Apêndice 8 - Sistema de categorias da entrevista realizada às crianças

Quadro 4 - Análise de conteúdo da entrevista

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (U.R.)	Unidades de contexto (U.C.)	U.C.
				U. R.	Ind.
Perspetiva sobre o 1.º ano de escolaridade	Tipo de trabalho	Aprendizagens	"Escreve-se, trabalha-se, eles escrevem sozinhos (E1,A); "Faz tarefas..Vai ter matemática" (E1,S); "Também vamos aprender trabalhos novos, a pensar pela nossa cabeça" (E2, I); "Vamos aprender a ler" (E2, I); "Vamos aprender a escrever" (E2, M); "Aprender sobre os números" (E2, I); "Aprender a ler e a escrever não é professora?" (E3, H); "E as contas também vamos aprender" (E3, J)	E1, A - 1 E1, S - 1 E2, I - 3 E2, M - 1 E3, J - 1 E3, H - 1	8
	Conhecimento do contexto		"Sim, na escola da minha mãe" (E1, M); "Que os meninos não brincam, só trabalham, eu não percebo" (E1, M) "Eu nunca tive" (E1, S); Não, é a professora L, ela costuma estar lá em baixo com os meninos do 1.º ano (E1, A); "Sim, é a professora L, gosto muito dela " (E3, J); "É a professora L, a professora do X, Y, Z" (E2, I); "Sim sim, eu sei quem é. É a professora que está lá em baixo, a professora L." (E3, H)	E1, M - 2 E1, S - 1 E1, A - 1 E2, I - 1 E3, J - 1 E3, H - 1	7
Expetativas e receios	Natureza dos sentimentos	Positivos	"Quero muito ir para baixo, quero aprender a ler e a escrever" (E1, A); "Muito feliz professora" (E1, A); "Super feliz!!" (E2, I); "Feliz!!" (E2, M); "Eu quero ir para a sala dos crescidos aprender a escrever muitas coisas" (E3, H); "Eu quero ir para baixo para poder estar os outros meninos" (E3, V); "É mesmo, também quero ir para brincar também com os outros meninos" (E3, J);	E1, A - 2 E2, I - 1 E2, M - 1 E3, V - 1 E3, J - 1 E3, H - 1	7
		Negativos	"Sinto-me triste, quero ficar aqui, não quero escrever coisas" (E1, M); "É verdade, eu não quero ir lá para baixo porque a nossa professora é mais boazinha" (E1,S)	E1, S - 1 E1, M - 1	2
	Escolha entre a EPE e o 1.º CEB	Continuar na EPE	" Eu escolhia ficar cá em cima" (E1, M); "Quero ir para baixo... Não, não, quero continuar no pré-escolar!" (E1, S);	E1, S - 1 E1, M - 1	1
		Prosseguir para o 1.º ano	"Eu quero ir para o 1.º ano" (E1, A); "Eu quero ir para baixo" (E2, I); "Eu também quero muito ir para aprender a ler os livros que eu gosto muito" (E2, M); "Ir para o 1.º ano, aqui vou aprender as mesmas coisas" (E3, H) "Vamos todos para o 1.º ano, eu quero ir" (E3, V);	E1, A - 1 E2, I - 1 E2, M - 1 E3, V - 1 E3, H - 1	5
Aprendizagens no pré-escolar que ajudarão no 1.º ano		Competências	"Acho que os números quando marcamos o dia da semana (E2, M); "As letras dos nossos nomes já aprendemos aqui" (E3, S);	E2, M - 1 E3, S - 1	2
		Projetos	"Sobre os planetas" (E1, M); "Os projetos que fizemos, aprendemos muita coisa" (E1, A); "Eu não sei professora.." (E2, I);	E1, M - 1 E1, A - 1 E2, I - 1	3
		Trabalho de expressão plástica	"Os desenhos, pintar..." (E1, S); "Os trabalho que fizemos pinturas, já sabemos fazer desenhos" (E3, V);	E1, S - 1 E3, V - 1	2
O processo falado em casa		Pais	"Os meus pais já falaram que vou lá para baixo aprender coisas novas" (E1,A); "Que vamos aprender a ler e a escrever" (E1, S) "Vou ter amigos novos" (E1, M); " A minha mamã disse que vou para o 1.º ano e que vou aprender a ler e a escrever" (E2, I); "Sim a minha mamã e o meu papa também disseram isso professora" (E2, M); "A minha mãe diz que vou aprender a ler e a escrever" (E3, H); "Que vamos ter uma sala nova e uma professora nova" (E3, J);	E1, A - 1 E1, S - 1 E1, M - 1 E2, I - 1 E2, M - 1 E3, J - 1 E3, H - 1	7

Anexo 1 - Rotina do grupo da EPE

Horário	Atividades
9:00 – 9:30	Acolhimento
9:30 – 10:15	Trabalho Autónomo/Orientado
10:15 – 10:45	Lanche
10:45 – 11:30	Trabalho Autónomo/Orientado
11:30 – 12:00	Comunicações
12:00 – 12:30 12:30 – 13:30	Almoço
13:30 – 14:00	Hora do conto
14:00 – 14:40	Trabalho Autónomo/Orientado
14:40 – 15:00	Preparação para a saída

Anexo 2 - Rotina da turma do 1.º CEB

HORA/DIA	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
09h00	Roda Reflexiva	Roda Reflexiva	Roda Reflexiva	Trabalho Autónomo	Roda Reflexiva
09h30	Trabalho Autónomo	Inglês	Ateliê	Trabalho Autónomo	Desenvolvimento curricular
10h30	Lanche				
11h00	Trabalho Autónomo	Desenvolvimento curricular / Oficina de Música	Desenvolvimento Curricular	Trabalho Autónomo	Desenvolvimento curricular / Oficina de Música
12h30	Almoço				
13h30	Trabalho Autónomo	Desenvolvimento curricular	Desenvolvimento curricular	Trabalho Autónomo	Educação Física
14h15	Trabalho Autónomo	Grupos de Responsabilidade	Oficina de Lógica	Trabalho Autónomo	Desenvolvimento curricular
14:45 15:00	Avaliação do plano do dia				

Anexo 3 - Construção do inventário



Anexo 4 - Visita de estudo à Quinta Pedagógica



Anexo 5 - Cartão das alturas

As nossas alturas

Pais e família, eu estive a medir a minha altura na escola.
Agora, gostava muito de saber as vossas alturas. Vamos
medir com um pedaço de linha/lã?

Anexo 6 - Dramatização da tradição *Pão por Deus*



Anexo 7 - História criada para dramatização alusiva ao *Pão por Deus*

Era uma vez, um senhor muito pobre, de nome Miguel. Tão pobre, que não tinha comida para si e para a sua família. No dia 1 de novembro, pensou então que poderia pedir o Pão por Deus aos seus vizinhos e assim iria ter mais comida em casa para partilhar com a família.

Entretanto, o Sr. Miguel foi pedir à sua mulher Inês a saquinha do Pão por Deus.

Já com a sua saquinha, o Miguel caminhou, caminhou, caminhou, até que bateu à porta do vizinho Samuel que vivia com a Sofia e com o Quim. Estes queridos vizinhos ofereceram castanhas. O senhor Miguel ficou muito feliz e agradeceu o que tinham oferecido.

Mesmo ao lado, vivia o Joaquim, a Safira e a Inês, e ofereceram ao senhor Miguel algumas nozes. Novamente, o senhor Miguel agradeceu a estes vizinhos por terem partilhado.

O senhor Miguel olhou para dentro da sua saquinha e viu que ainda precisava de mais alimentos para poder partilhar com a sua família.

Lá foi ele à casa de outros vizinhos. O Noah, o Gonçalo e o Vicente ofereceram algumas bananas. Sem nunca esquecer, o senhor Miguel agradece a estes vizinhos por terem partilhado.

Um pouco mais à frente, o senhor Miguel foi até à casa dos vizinhos Salvador, Anita, Matilde M. e Anamar que ofereceram quatro pães. Antes de ir embora o senhor Miguel agradece a estes vizinhos por este alimento.

O senhor Miguel já estava um pouco cansado, no entanto decidiu que iria à última casa, onde viviam os vizinhos Martim, Matilde F. e Artur. Estes vizinhos, carinhosamente, ofereceram laranjas e uns rebuçados para os filhos do senhor Miguel. Novamente, o senhor Miguel agradeceu a estes vizinhos por terem partilhado.

A caminho de casa, estava muito sorridente porque tinha a sua saquinha cheia de comidinha.

Quando se sentou à mesa com a sua família, o senhor Miguel distribuiu a comida pela mulher e pelos filhos e ficaram todos muito felizes (João, Carolina, Salvador B, Vicente T, Inês M).

Perlim, pim, eim, a história chegou ao fim!!

Anexo 8 - Construção da “saquinha” do *Pão por Deus*



Anexo 9 - Utilização de instrumentos musicais convencionais



Anexo 10 - Cartão com adivinha

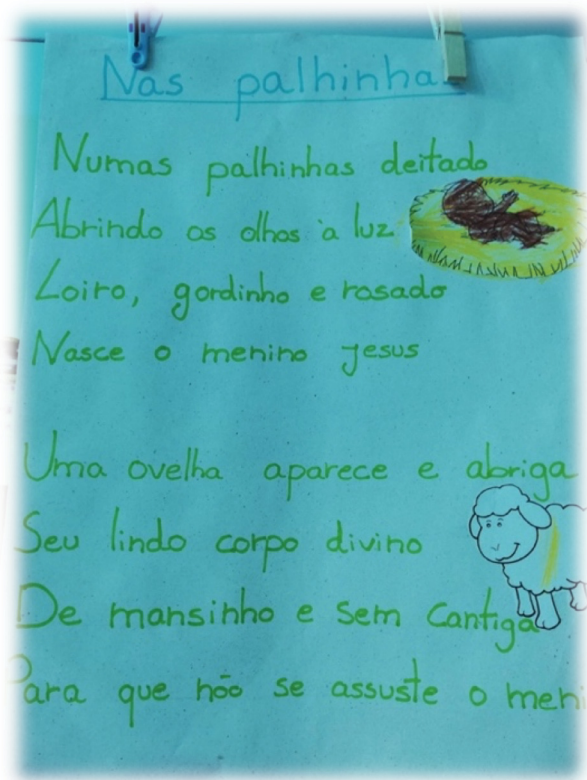
Sou muito alta e tenho um grande pescoço,
Consigo chegar às árvores para comer as folhas,
Vivo na África e sou um mamífero,
Quem sou eu?



Anexo 11 - Registo dos medos numa folha de papel



Anexo 12 - Poema "nas palhinhas"



Anexo 13 - Recurso didático (roleta dos animais)



Anexo 14 - Recursos didáticos (*Sudokid* e *Padrãonossauro*)



Anexo 15 - Grelha para o trabalho de projeto

Trabalho de projeto

Data: _____

Nome dos elementos do grupo:

Assunto a investigar:

O que queremos aprender?	Como vamos saber?		Como vamos apresentar?	
	Livros		Folheto	
	Entrevista		Livro	
	Computadores		Cartaz	
	Jornais/Revistas		PowerPoint	

Observações: _____

Anexo 16 - Material reutilizado para exploração da tabuada



Anexo 17 - Cartazes gr



Anexo 18 - Cartões para as rifas (exploração dos determinantes)

O *Alladin* tem uma mota com quatro rodas.

A *Pocahontas* gosta muito de uma cantora que se chama Carolina Deslandes.

O *Tarzan* jogou com a bola de futebol no campo de jogos da escola.

A *Rapunzel* gosta muita de uma cadela, a Lucy.

O *Rei Tritão* fez um trabalho sobre o *Minecraft*.

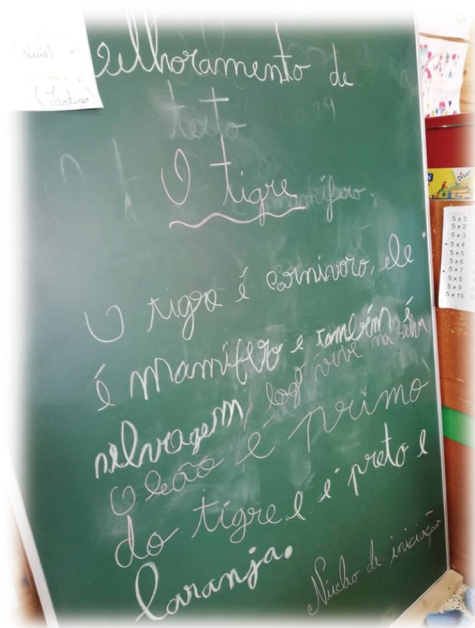
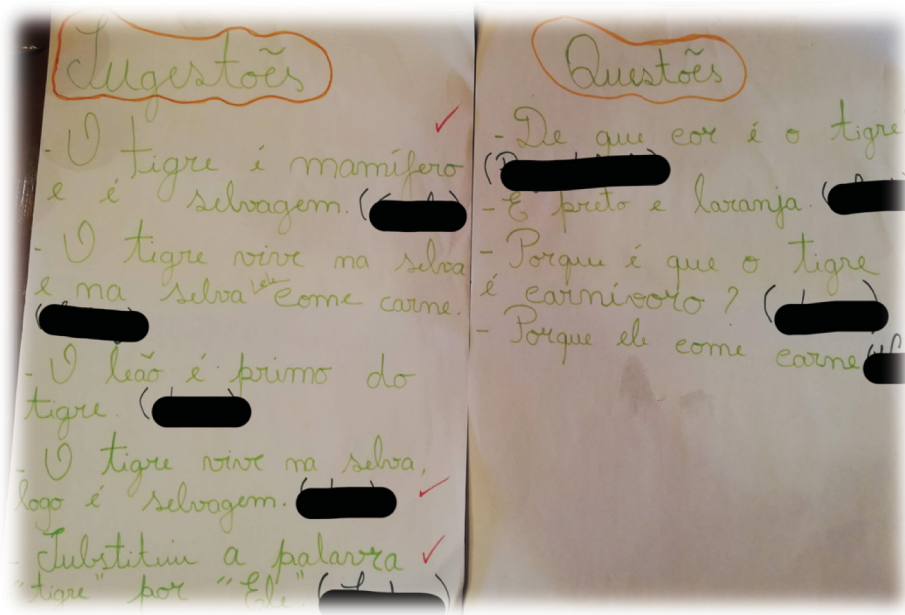
O *Pinóquio* gosta muito de uma pessoa, a sua professora.

O *Hércules* no jogo do Santa Clara contra o São Roque, utilizou uma bola para marcar golos.

Anexo 19 - Atividade de melhoramento de texto

Texto para melhorar

“ O tigre é mamífero.
O tigre é carnívoro.
O tigre vive na selva.
O tigre é selvagem.”



Anexo 20 - Cartões com os elementos constituintes (com ideias e sem ideias)

Onde?



Onde?

Quando?



Quando?


Anexo 21 - Blog da turma


Núcleo da Iniciação


Página inicial Os nossos trabalhos Visitas de estudo Diário de turma

Atividades e trabalhos

No dia 27 de março, decidimos criar uma área dedicada ao Estudo do Meio. Para escolher um nome para esta área, alguns alunos deram sugestões e, através da votação, decidiu-se que esta espaço denominava-se "Área das Ciências". A partir de agora, e nesta área, podemos fazer investigações e experiências.



Experiências 



Gostamos tanto destes trabalhos que até quisemos apresentá-los na roda reflexiva 



E com a partilha de uma das alunas do núcleo de autonomia, aprendemos como se faz um acróstico! Depois desta partilha, fizemos alguns acrósticos para os nossos amigos e familiares.



Anexo 22 - Pizza das frações

A PIZA DAS FRAÇÕES

O Pintas adora comer piza. Ajuda-o a colocar os ingredientes no sitio certo. Cada fatia só pode ter um tipo de ingrediente.

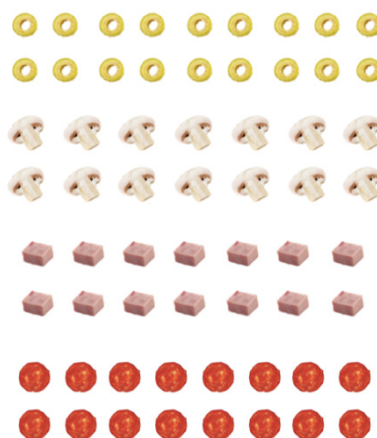
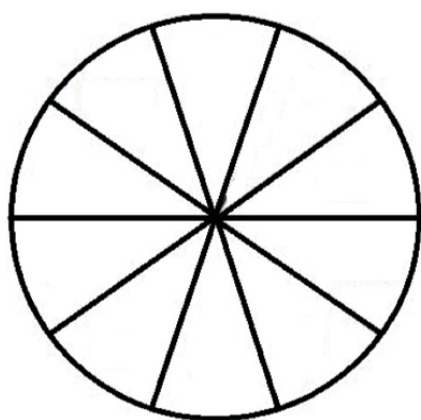
Para além do molho de tomate e do queijo ralado, o Pintas quer na sua piza:

→ $\frac{3}{10}$ de azeitonas

→ $\frac{4}{10}$ de cogumelos

→ $\frac{2}{10}$ de fiambre

→ $\frac{1}{10}$ de chouriço



Anexo 23 - Criação de problema e registo do sentimento vivenciado



Anexo 24 - Posto de controlo e desafios

1.ª estação
1.ª grupo:
2.ª grupo:

Caros desportistas:

1. Ao subirem as escadas, contem quantos degraus existem. Têm de registar no bloco de notas.
2. Agora, dirigam-se à casa da árvore em passos de gigante. O elemento mais novo do grupo poderá subir à casa da árvore e trazer o desafio seguinte.

Atenções aos carros!



Caros desportistas:

1. Iniciem este desafio no "sobe e desce". Como o nome indica, comecem por subir e descer o "sobe e desce". De seguida, têm de manter o equilíbrio em cima do tronco. Por último, terão de subir e descer os troncos em forma de escada.
2. Procurem o próximo desafio na árvore mais alta que veem neste espaço.



Caros desportistas:

1. Em corrida, dirijam-se até as Ecocentros e deem uma volta ao lago em saltos de coelho.
2. Procurem o próximo desafio dentro do comboio.

Caros desportistas:

1. Até à saída do espaço da casa da árvore, realizem passos de tesoura, abrindo e fechando as pernas.
2. Para sair deste espaço, dirijam-se à primeira estufa em marcha rápida e procurem à sua entrada o próximo desafio.

Atenção aos carros!



Caros desportistas:


1. Quando chegarem à primeira estufa, observem as plantas e escrevam no bloco de notas o nome das plantas que observaram.
2. Procurem à volta da estufa um saco, onde estará os últimos elementos da nossa caminhada.
3. Agora que o descobriram, terão de usar dois deles para amarrarem os nossos pés, de modo a regressarem ao ponto de partida como um só corpo unido.



Anexo 25 - Aula de educação física (circuito)



Anexo 26 - B.I animais

	Animal doméstico <input type="checkbox"/>	Animal selvagem <input type="checkbox"/>
Nome:	_____	
Habitat:	_____	
Revestimento do corpo:	_____	
Alimentação:	_____	

Anexo 27 - Protocolo experimental

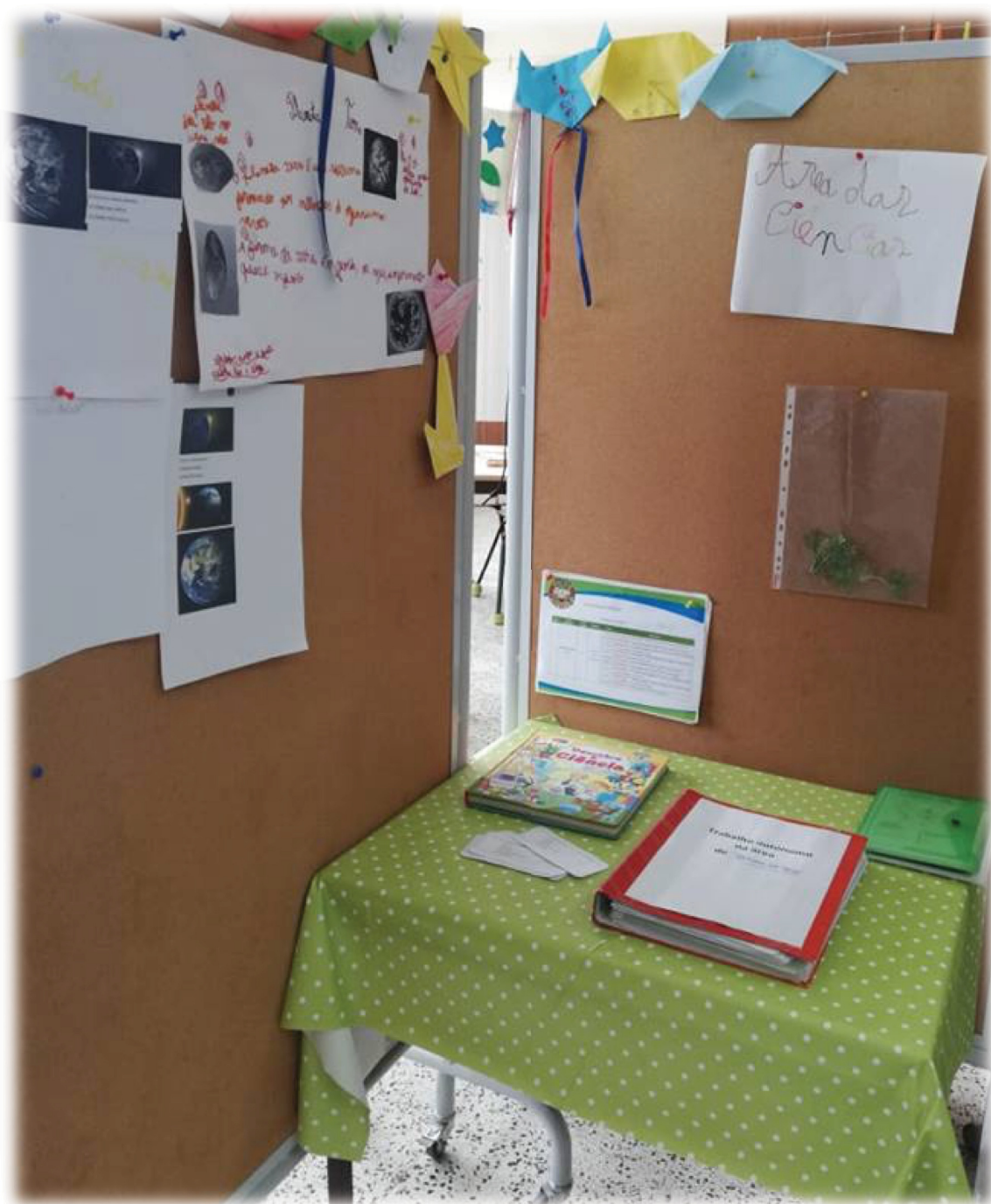
<u>Experiência</u>
<u>Ficha n.º</u> _____
<u>Nome:</u> _____
<u>Data:</u> _____
<u>Materiais utilizados:</u>

<u>O que achamos que vai acontecer:</u>

<u>O que observámos:</u>

<u>Quais foram as conclusões:</u>

Anexo 28 – Área das ciências



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal