

A transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II

**Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Ana Sofia Rana Pardal

Orientadora: Professora Doutora Maria João Cardona

2019, fevereiro

“Os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e
perspetivarem os posteriores”
(Aniceto, 2010, p.72)

Agradecimentos

Ao longo do meu percurso académico, foram muitas as pessoas que me acompanharam, apoiaram e ajudaram a crescer, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Quero agradecer a todas elas, que de me uma forma ou de outra fizeram parte desta caminhada, e nunca me deixaram desistir.

Agradeço primeiramente a todos os docentes da Escola Superior de Educação que me acompanharam ao longo destes cinco anos, por terem partilhado os seus saberes e por me terem ajudado a evoluir.

À minha orientadora, professora doutora Maria João Cardona, por toda a disponibilidade, apoio, saberes transmitidos e palavras de coragem que me ajudaram a realizar o meu trabalho.

A todas as educadoras e professoras cooperantes, em que tive o gosto de poder aprender em todos os estágios e que sempre demonstraram disponibilidade para me ensinar o que é ser profissional de educação. A todas as crianças com a qual tive a oportunidade de poder trabalhar, crescer e aprender.

A todas as profissionais de educação e crianças que se disponibilizaram para me ajudarem neste trabalho de pesquisa, sendo que sem o contributo deles não seria possível.

À minha família, em especial ao meu irmão, por ter acreditado em mim, por toda a força e coragem e por me ter dado a oportunidade de realizar este sonho, que sem ele seria impossível. À minha mãe, por ter sido sempre uma guerreira, por me ter dado a melhor educação e transmitir os valores certos, que fizeram de mim o que sou hoje. Obrigada por todo o apoio, por todas as palavras de conforto e por toda a paciência. A eles dedico este trabalho, obrigada por serem tão especiais na minha vida. Agradeço também ao Jorge, por me tratar sempre como uma filha, e por se demonstrar disponível para me acompanhar em todos os momentos.

Ao meu namorado e amigo, por todo o carinho, toda a paciência, por acreditar sempre em mim, por me encorajar em todo este percurso, e fazer-me ver que com esforço e dedicação tudo se consegue.

Às amigas que levo para sempre e que ganhei durante esta caminhada, que foram o meu apoio nestes cinco anos quando estava longe de casa. Em especial à Ana Rita e à Joana que foram colegas, amigas e companheiras, desde o início. Obrigada por todos os momentos vividos, por me acompanharem sempre nos bons e maus momentos.

Por fim, aos meus avós, que não tiveram oportunidade de vivenciar esta caminhada a meu lado, mas que foram fundamentais no meu crescimento e educação. Espero que estejam orgulhosos de todo o meu percurso.

A todos, muito obrigada, de coração!

Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com a finalidade de dar a conhecer os trabalhos desenvolvidos e as aprendizagens adquiridas ao longo dos quatros estágios realizados durante o curso e o trabalho de pesquisa que emergiu desta formação.

O relatório está organizado em duas partes: numa primeira parte são apresentados os contextos de estágio (creche, jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico) e o trabalho desenvolvido em cada um deles; na segunda parte é apresentado o trabalho de pesquisa realizado sobre a transição entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB. O tema da pesquisa surgiu durante a realização dos estágios por ter sentido várias dúvidas sobre como se prepara e processa a transição das crianças entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com esta pesquisa procurei estudar as estratégias que os/as educadores/as de infância e professores/as do 1ºCEB desenvolvem para a preparação do processo de transição, a importância e os objetivos do trabalho colaborativo entre os/as vários/as profissionais da educação e a família. Foi ainda estudada a perspetiva das crianças destes dois níveis educativos face a esta problemática. O presente estudo envolveu três educadoras de infância, três professoras de 1ºCEB, dez crianças de jardim de infância e dez crianças de 1ºCEB.

Com a realização desta pesquisa consegui dar resposta a questões e dúvidas que sentia, percebendo como é realizado o processo de transição entre o jardim de infância e a escola, de modo a que este seja facilitado para todos os intervenientes do processo: crianças, profissionais da educação e famílias. Mas como é evidente, e de acordo com os objetivos do estudo, este trabalho foi desenvolvido para que como futura educadora/professora saiba gerir o processo de transição entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB de forma a promover o bem-estar e as aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: Transição; Continuidade educativa; Articulação curricular; Trabalho Colaborativo

Abstract

This internship report was carried out within the framework of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CEB), with the aim of sharing the work developed and the learning acquired in the four internships performed during the course and the research work that emerged from this training as well.

This report is organized in two phases, the first phase presents the internship contexts (nursery, kindergarten and 1st CEB) and the work developed. In the second phase describes the research work on the transition between pre-school education and the 1st CEB. The research theme emerged during the internships, having several questions on how to prepare and perform the children transition process between pre-school education and first Cycle of Basic Education.

With this research, I managed to study the strategies that educators and 1stCEB teachers develop for the transition process preparation, the importance and the objectives of collaborative work between the various education professionals and the children families. It was also studied the children perspective from both educational levels and the faced challenges from the transition point of view. This study involved three kindergarten educators, three 1st CEB teachers, ten kindergarten children and ten 1st CEB children.

With this research, I was able to answer to my initial doubts and questions, understanding how the transition between the kindergarten and the school is carried out, in the way to support those involved in this process: children, education professionals and families. Obviously and in line with the study objectives, this work has been developed in order to be able to manage all transition process between the pre-school education and the 1st CEB as a future educator/teacher, and to promote the children welfare and their successful learnings.

Keywords: Transition; Educational continuity; Curriculum articulation; Collaborative work.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice.....	vi
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	vii
Índice de quadros	viii
Índice de figuras	ix
Índice de Anexos	x
Introdução.....	1
Parte I – Percurso do desenvolvimento das práticas de ensino supervisionadas.....	3
1. Apresentação dos Estágios realizados.....	3
1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche	3
1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância	10
1.3. Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo de Ensino Básico – 1ºano	18
1.4. Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo de Ensino Básico – 3ºano	26
2. Percurso de desenvolvimento profissional	33
Parte II – Exercício Investigativo	37
1. Revisão da Literatura	37
1.1. Definição de conceitos	37
1.2. Transição entre a Educação Pré-escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico	41
1.3. A relação família/escola no processo de transição.....	44
2. Objetivos e metodologias da pesquisa	46
2.1. Questões orientadoras e objetivos	46
2.2. Opções metodológicas.....	47
2.3. Participantes do estudo.....	49
3. Apresentação e análise dos dados recolhidos.....	51
3.1. O que dizem as educadoras e professoras	51
3.2. O que dizem as crianças e alunos/as.....	59
4. Reflexão final do trabalho de pesquisa.....	64
Considerações Finais	68
Referências Bibliográficas	70
Legislação Consultada.....	74
Anexos	75

Lista de Siglas e Abreviaturas

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
ATL	Atividades de Tempos Livres
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EE	Encarregado de Educação
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PES	Práticas de Ensino Supervisionadas
PT	Plano de Turma
UC	Unidade Curricular

Índice de quadros

Quadro 1 - Caracterização das Entrevistadas – Educadoras e Professoras	49
Quadro 2 - Caracterização dos Entrevistados – Crianças e Alunos/as	50
Quadro 3 - Categorias e subcategorias da análise das entrevistas às educadoras e professoras de 1ºCEB	51
Quadro 4 - Categorias e subcategorias da análise das entrevistas a crianças e alunos/as..	59

Índice de figuras

Figura 1 – Exploração do tapete de texturas	8
Figura 2 – Exploração do tapete de textura	8
Figura 3 – Exploração e descoberta de instrumentos musicais	9
Figura 4 – Exploração e descoberta de instrumentos musicais	9
Figura 5 – Jogo da reciclagem: Associar os cartões ao ecoponto	15
Figura 6 – Jogo da reciclagem no exterior: Associar os objetos ao ecoponto	15
Figura 7 – Jogo do olfato	17
Figura 8 – Jogo do paladar	17
Figura 9 – Preenchimento da ficha de registo das conceções prévias	24
Figura 10 – Alunos a analisarem a medida da água	24
Figura 11 – Um dos alunos a efetuar uma operação	25
Figura 12 – Um dos alunos a escolher um algarismo	25
Figura 13 – Representação do mercado	31
Figura 14 – Representação da feira	31
Figura 15 – Realização do jogo a pares	32
Figura 16 – Visualizar as questões no quadro interativo para responder no tablet	32

Índice de Anexos

Anexo I – Planificação da atividade: Tapete de texturas	76
Anexo II – Planificação da atividade: Instrumentos musicais	77
Anexo III – Projeto em Teia “Eu, tu e o meio”: Jardim de Infância	78
Anexo IV – Planificação da atividade: Dramatização e jogos sobre a reciclagem	81
Anexo V – Grelha de observação: Jogo da reciclagem	83
Anexo VI – Planificação da atividade: Jogos do olfato e paladar	85
Anexo VII – Ficha de registo – Sentido do Olfato	88
Anexo VIII – Grelha de observação: Jogos do olfato e paladar	89
Anexo IX – Projeto em Teia “Com atividades didáticas também aprendemos”: 1º ano de escolaridade	93
Anexo X – Planificação da atividade: Experiência de conservação de capacidade/volume independentemente da forma do objeto	95
Anexo XI – Ficha de registo das conceções prévias	99
Anexo XII – Grelha de observação: Envolvimento e aprendizagem na experiência	100
Anexo XIII – Planificação da atividade: Robot da matemática	102
Anexo XIV – Projeto em teia “Eu e os outros”: 3º ano de escolaridade	105
Anexo XV – Planificação da atividade: Dramatização comércio local	107
Anexo XVI – Rúbrica de avaliação da atividade	108
Anexo XVII – Planificação da atividade: Jogo matemático na plataforma Kahoot	110
Anexo XVIII – Ficha de trabalho de matemática	112
Anexo XIX – Rubrica de avaliação da atividade	114
Anexo XX – Guião das entrevistas a Educadores/as e Professores/as de 1ºCEB	116
Anexo XXI – Guião das entrevistas a Crianças e Alunos/as de 1ºCEB.....	119
Anexo XXII – Transcrição das entrevistas a Educadoras e Professoras de 1ºCEB	120
Anexo XXIII – Transcrição das entrevistas a Crianças e Alunos/as de 1ºCEB.....	148
Anexo XXIV – Análise de conteúdo das entrevistas a Educadoras e Professoras	155
Anexo XXV – Análise de conteúdo das entrevistas a Crianças e Alunos/as de 1ºCEB.....	163

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular (UC) de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, com o intuito da obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB).

Este trabalho teve como objetivo dar a conhecer a minha prática profissional ao longo dos quatro estágios realizados durante o mestrado, no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES). Os estágios referidos foram realizados no concelho de Santarém, em instituições e contextos diferentes. O primeiro estágio foi concretizado em contexto de creche, numa sala de berçário, o segundo estágio foi realizado em jardim de infância numa sala multietária, o terceiro estágio foi feito numa sala de 1ºano e o último numa sala de 3ºano. Todos os estágios foram realizados em instituições públicas, com a exceção do contexto de creche que se concretizou numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A realização dos quatro estágios foram uma mais-valia, na qual consegui fazer uma ligação entre a teoria aprendida nas unidades curriculares e a prática nos contextos. Adquiri novas aprendizagens e consegui diminuir as minhas dificuldades, de modo a melhorar a minha prática e crescer enquanto educadora de infância e professora de 1ºCEB.

Com este trabalho apresento também o exercício investigativo que realizei, procurando responder a questões que fui sentindo durante os estágios sobre a transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCEB. Como é que os/as educadores/as preparam a transição das crianças para o 1ºCEB? Como é que os/as professores/as recebem as crianças que vêm do jardim de infância? Existe trabalho colaborativo entre educadores/as e professores/as no processo de transição? Como é que as famílias/encarregados de educação (EE) vivem o processo? E, sobretudo, como é que esta transição é vivida pelas crianças?

No que diz respeito à sua estrutura, o relatório encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte são evidenciadas de forma analítica, as caracterizações de cada um dos contextos de estágio, nomeadamente a caracterização da instituição, do ambiente educativo e do grupo. São ainda apresentados os projetos de intervenção desenvolvidos em cada um dos estágios. No final desta primeira parte é refletido o meu percurso de desenvolvimento profissional durante os estágios, as aprendizagens e dificuldades sentidas, assim como o ponto de partida que originou o desenvolvimento da pesquisa que realizei.

Na segunda parte deste documento apresento o trabalho de pesquisa realizado sobre a transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. Num primeiro capítulo desta segunda parte é apresentada uma revisão da literatura, fundamentando a temática em questão, definindo os conceitos de transição, articulação curricular e continuidade educativa. De seguida é abordada a transição entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do ensino básico, refletindo sobre o trabalho colaborativo entre educadores/as de infância e professores/as de 1ºCEB, as barreiras existentes e também estratégias para facilitar o processo de transição.

Por fim, é abordada a relação família/escola no processo de transição, nomeadamente o papel da família e da escola no desenvolvimento e aprendizagem da criança, o trabalho conjunto entre estes dois intervenientes e as estratégias que a família poderá utilizar para amenizar as ansiedades e receios dos próprios e das crianças.

Ainda nesta segunda parte são apresentadas as questões-orientadoras do estudo, os objetivos e as opções metodológicas, explicitando a natureza do estudo, apresentando os instrumentos utilizados e os participantes do estudo. Com a preocupação de estudar as estratégias que utilizam os/as educadores/as de infância e professores/as do 1ºCEB relativamente ao processo de transição, realizei entrevistas semiestruturadas em que também analisei a importância e os objetivos do trabalho colaborativo entre os/as docentes da educação e a família. Estudei ainda a perspetiva das crianças face ao processo de transição.

Seguidamente é feita a apresentação e análise dos dados, comparando: as respostas das educadoras e professoras e as respostas das crianças do pré-escolar e do 1ºCEB. Por fim, é apresentada uma reflexão final sobre as conclusões do estudo.

No final do relatório, são apresentadas algumas considerações finais, onde é feita uma análise global sobre todo o percurso desenvolvido ao longo do mestrado, fazendo a ligação com o exercício investigativo.

Ao longo deste relatório utilizei diferenciadamente as expressões criança e aluno/a, nomeadamente na análise e comparação dos dados. Quando falo em crianças refiro-me às que frequentam a educação pré-escolar e utilizo a expressão alunos/as referindo-me aos que frequentam o 1ºCEB. As crianças não deixam de o ser quando transitam de ciclo, mas começam a construir um novo papel/identidade como alunos/as, tal como é referido por Sá-Chaves (2007) e Cardona (2014).

O trabalho de pesquisa possibilitou-me encontrar respostas sobre como é realizada a transição entre o jardim de infância e a escola, percebendo o papel de todos os intervenientes no processo: crianças, profissionais de educação e famílias. Como futura educadora/professora esta pesquisa ensinou-me a compreender melhor como gerir o processo de transição entre estes dois níveis educativos, de forma a promover o bem-estar e as aprendizagens das crianças.

Parte I – Percurso do desenvolvimento das práticas de ensino supervisionadas

1. Apresentação dos Estágios realizados

1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche

1.1.1. Caracterização do Contexto

Caracterização da Instituição

O primeiro estágio realizou-se em contexto de Creche, numa das unidades agregadas a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada em Santarém. A instituição conta com cinco unidades distintas, tendo como valências: Creche; Jardim de Infância; Lar; Centro de Dia; Centro Comunitário e Apoio Domiciliário.

A unidade na qual realizei o meu estágio encontra-se em funcionamento desde setembro de 1985 localizada no concelho de Santarém. Esta unidade apresentava duas valências, sendo estas de creche e jardim de infância, acolhendo crianças dos 5 meses aos 6 anos de idade.

O período de funcionamento do estabelecimento tinha início às 8h terminando às 18:30h, sendo que mediante justificação por parte dos encarregados de educação, poderia iniciar-se às 7:30h e terminar às 19h. A entrada, depois das 10h00 e a saída antes das 16h00, teriam de ser comunicadas, previamente, à educadora da sala.

A instituição apresentava uma área ampla e bem organizada, sendo que as valências de creche e Jardim de Infância encontravam-se divididas. A ala esquerda era composta pela valência de creche que apresentava a sala de berçário, a sala de 1 ano e a sala de dois anos. Na ala direita encontrava-se a valência de pré-escolar, composta pela sala dos 3, dos 4 e dos 5 anos. Todas as salas disponham de cabides destinados aos pertences de cada criança e de casa de banho, com exceção da sala de berçário que apenas continha um fraldário.

O estabelecimento apresentava ainda duas salas de reuniões, uma cozinha, uma lavandaria, a sala dos serviços sociais, a sala de coordenação, uma sala de apoio para atividades individuais, um refeitório destinado às crianças da sala de 2 anos, do jardim de infância e a todos os restantes elementos da instituição. A sala de 1 ano dispunha de um refeitório próprio e ainda uma copa de apoio à mesma e ao berçário.

Relativamente ao exterior da instituição, este era um local amplo, acessível a todas as salas, sendo que continha duas piscinas, uma grande e uma pequena (as crianças apenas frequentavam essa zona com supervisão), baloiços e uma escadaria que era designada por anfiteatro.

O projeto educativo da presente unidade denominava-se de “Educar para saber sorrir” e tinha como princípios ajudar as crianças a refletir sobre a diversidade de valores, fomentar

nestas atitudes de respeito por si próprias e pelos outros, bem como atitudes de cooperação e partilha, e de valorização crítica pelo meio ambiente.

Caracterização do ambiente educativo

O meu estágio foi realizado na sala do berçário, tendo esta uma área ampla, sendo que as crianças tinham bastante espaço para poderem explorar. Tinha bastante luz natural, uma vez que possuía duas grandes janelas e uma porta em vidro, com acesso ao pátio.

A sala era dividida em quatro zonas, sendo estas: a zona do tapete, onde eram desenvolvidas algumas atividades e onde era também usada para brincadeira livre; a zona da alimentação, composta por uma mesa redonda com quatro cadeiras de suporte (nesta zona eram também desenvolvidas algumas atividades de expressão plástica); a zona do fraldário, destinado à higiene das crianças e onde se encontravam os cacifos das mesmas com os seus produtos de higiene, e ainda um lavatório; por fim, a sala dos berços, que continha 11 berços, destinados a cada criança, estando estes identificados com o nome, fotografia e os hábitos de dormir das mesmas.

A sala apresentava ainda dois armários, com materiais a utilizar pela educadora e com os dossiers individuais de cada criança, incluindo todos os documentos importantes de cada uma. Existia ainda dois cestos com brinquedos, três prateleiras com diversos materiais didáticos, um escorrega, um espelho com corrimão e três quadros. Estes continham informações sobre: alimentação das crianças; aniversários; e por fim, os dados dos encarregados de educação e um plano semanal, onde eram apontados os registos diários das crianças.

No que diz respeito às rotinas da sala, seguiam as regras da instituição, podendo haver algumas alterações mediante as necessidades das crianças. Existiam crianças que chegavam mais tarde, pois até um ano de idade, as mães usufruíam de redução de horário de 2 horas diárias. Relativamente às atividades orientadas, como eram crianças muito pequenas, estas não passavam de 20/30 minutos diários.

Relativamente ao projeto pedagógico de sala, este foi elaborado pela educadora de sala, no início do ano letivo. Para a concretização deste projeto foi tido em conta o projeto educativo da instituição e as características e necessidades individuais das crianças.

Este projeto apresentava uma intervenção pedagógica com base na afetividade, pois havendo uma relação de afeto, a criança constrói mais facilmente um sentimento de confiança e bem-estar, conseguindo assim as competências necessárias para o seu crescimento.

“A brincar vou crescendo” era o tema do projeto pedagógico, uma vez que nesta fase as crianças conseguem descobrir mais sobre si próprias e sobre o ambiente que as rodeia através da brincadeira. Vygotsky cit. por Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2006) afirma que a brincadeira é uma fonte principal de desenvolvimento e aprendizagem.

O projeto pedagógico apresentava duas dimensões, o mundo e os outros. Nesta fase as crianças começam a ter uma forma diferente de ver o mundo, começando a adquirir a marcha, movimentando-se de forma mais livre, a expressarem-se, e a explorar assim os cinco sentidos.

Com a realização deste projeto, a educadora pretendeu oferecer às crianças momentos de alegria, afetividade e satisfação, e que através da brincadeira estas desenvolvessem novas competências, considerando que cada uma tem o seu ritmo próprio.

Caracterização do grupo

O grupo com qual estagiei era constituído por 10 crianças, tendo idades compreendidas entre os 5 meses e 1 ano de idade. Eram sete crianças do sexo feminino e três do sexo masculino.

Fazendo uma breve caracterização geral do grupo, considero que este era bastante ativo, interessado, explorador e apesar de serem crianças muito pequenas demonstravam ser muito autónomas, gostando de descobrir livremente o espaço que as rodeava. Uma das crianças do grupo ainda se encontrava em período de adaptação, apresentando algumas dificuldades no contacto com os adultos da sala, bem como com as restantes crianças.

Relativamente às atividades implementadas, foi possível verificar que algumas crianças, apresentavam receio do desconhecido e acabavam por não se envolver tanto nas atividades como o esperado. Eu e o meu par de estágio achámos importante repetir as mesmas atividades para que as crianças pudessem ter uma maior aprendizagem e desenvolvimento. O que despertava maior interesse nas crianças eram as atividades de exploração e de música.

Na psicomotricidade, a maioria das crianças já conseguia manusear e agarrar os objetos, deslocar-se sem ajuda dos adultos, gatinhando ou rastejando e já conseguiam sentar-se sem apoio, mantendo o equilíbrio. Algumas das crianças já se levantavam com apoio ou agarradas a algo, mas ainda nenhuma tinha adquirido a marcha. Apenas as duas crianças mais velhas davam pequenos passos. Uma das crianças do grupo ainda não conseguia sentar-se sem apoio e três não conseguiam deslocar-se no espaço.

A nível da comunicação, apenas três crianças diziam algumas palavras como olá, adeus e dá, e as restantes imitavam balbucios, alterando o volume e o tom das emissões. Como forma de transmitir as suas necessidades utilizavam gestos, sinais e também o choro.

No que diz respeito às rotinas, todas as crianças já conseguiam antecipar o que ia acontecer de seguida, com exceção da última criança que entrou no grupo em janeiro, que tinha 5 meses. A título de exemplo, quando chegava a hora de almoço as crianças apresentavam sinais de cansaço, uma vez que depois do mesmo seguia-se a sesta, sendo que estas já se encontravam consciencializadas com a continuidade das rotinas.

Em relação à alimentação não existiam perturbações, ingerindo todo o tipo de alimentos de acordo com a sua idade. Três das crianças mais velhas já tinham iniciado comidas sólidas.

Por fim, relativamente à sesta havia crianças que tinham dificuldade em realizar uma sesta longa, sendo que quando alguma criança despertava ou chorava para chamar a atenção acabava por acordar grande parte do grupo, existindo assim uma quebra no descanso diário.

1.1.2. Projeto de estágio

O estágio teve a duração de 6 semanas e uma vez que se tratavam de crianças muito pequenas necessitavam de atenção, afeto e de serem estimuladas para novas sensações e descobertas, conseguindo assim despertar o interesse para o meio envolvente. Segundo Pereira (2013, p.43) “Os bebés precisam de atenção, de alguém em quem confiar, de um ambiente seguro, que os ajude a interagir tanto com os objetos como com as outras crianças, que os ajude a lidar com os seus sentimentos de angústia e frustração.”

O projeto desenvolvido intitulou-se de “A Exploração dos Movimentos e das Sensações” tendo por base o projeto pedagógico, elaborado pela educadora “A brincar vou crescendo” acima descrito.

Este projeto foi escolhido de modo a que fossem trabalhadas diversas áreas, através de atividades lúdicas desenvolvendo diversas capacidades relacionadas com a motricidade global, com a estimulação dos sentidos, nomeadamente o sentido auditivo, visual e tátil, e com a autonomia física e motora. As atividades planificadas e realizadas tinham como intenção a descoberta de novos materiais, texturas e sensações, sendo que a maioria das atividades apresentadas foram realizadas mais que uma vez de modo a existir uma continuidade nas aprendizagens. Pereira (2013) defende que quanto mais a criança tiver ao seu dispor objetos diversificados, mais facilmente desenvolve as suas capacidades sensoriais e cognitivas.

As planificações elaboradas tiveram sempre em atenção o grupo e as suas necessidades, sendo flexíveis e adequadas a cada criança e às suas especificidades.

Com a realização deste projeto pretendemos transmitir segurança e confiança, estimular a comunicação verbal procurando sempre adequar as atividades a cada criança e às suas necessidades. Estas finalidades foram evidenciadas tanto nas atividades planificadas como no decorrer dos diferentes momentos do dia, como por exemplo, nos momentos de brincadeira livre, pois através desta as crianças desenvolvem os domínios pessoal e social, cognitivo e motor. Tal como refere Portugal,

“Nas crianças mais pequenas, o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interações

e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares.” (Portugal, 2009, p.51-52).

Durante as minhas semanas de intervenção foram diversas as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto. Destas destaco duas, em que no meu ver uma correu bem e outra menos bem, que de seguida apresento.

A primeira atividade, designada de tapete de texturas, foi realizada na minha primeira semana de intervenção. Esta atividade de expressão motora foi escolhida de modo a estimular as crianças a nível sensorial, nomeadamente o tato e a nível motor, desenvolvendo a motricidade fina e grossa (ao sentirem as texturas e ao movimentarem-se em cima do tapete). Sendo crianças tão pequenas era importante que realizassem novas descobertas e explorações.

Inicialmente a atividade estava planificada para ser realizada de forma a existir uma exploração individual. Contudo, ao colocar o tapete no chão as crianças mais velhas dirigiram-se ao mesmo para poderem ver o que era, então decidi que fosse uma atividade livre em que as crianças pudessem explorá-lo da forma que pretendessem. No anexo I é possível observar a planificação desta atividade.

O tapete foi explorado livremente de forma a que as crianças conseguissem ter contacto com diferentes texturas (macias e ásperas): lã, esponja, velcro, pompons, mopa, tapete “relva” e esfregão verde.

A maioria das crianças, no início, apenas tocava nas texturas mais macias retirando rapidamente a mão nas texturas mais ásperas. Como esta atividade foi realizada em diferentes dias, no final as crianças já conseguiam explorar todas as texturas apresentadas. A criança mais velha do grupo ao ver o tapete aproximou-se rapidamente para visualizar o mesmo, mas ao tocar em alguns dos materiais facilmente perdeu o interesse. Algumas das crianças que se distraíam mais facilmente aderiram positivamente a esta atividade uma vez que era de exploração mais livre. Duas das crianças do grupo como ainda não conseguiam deslocar-se autonomamente, coloquei-as em cima do tapete deixando-as explorar para ver as suas reações. A criança mais nova, começou logo a chorar, não tendo ainda um sentimento de descoberta e exploração e a outra criança reagiu positivamente brincando com as texturas. As texturas preferidas pelas crianças passaram pelos pompons, a esponja a lã e a mopa.

De um modo geral considero que esta atividade correu positivamente e a maioria das crianças atingiu os objetivos propostos, explorando e descobrindo novas texturas, embora que cada uma ao seu ritmo.

Como forma de avaliação desta atividade optei pela observação direta, pelo registo audiovisual e pelo registo escrito, tal como em todas as atividades. No final de cada semana realizava uma reflexão geral de cada atividade, analisando o que correu bem e menos bem, as aprendizagens que as crianças realizaram e as dificuldades sentidas.



Figuras 1 e 2 – Exploração do tapete de texturas.

A segunda atividade que destaco são os instrumentos musicais, nomeadamente maracas e tambores. Ambos os instrumentos foram construídos por mim e pelo meu par de estágio. As maracas foram elaboradas com caixas de ovos, pauzinhos de gelado largos, fitas coloridas, e no seu interior tinham arroz, massa e guizos. Os tambores foram construídos com latas, balões, fita colorida, papel colorido autocolante e alguns deles continham arroz no seu interior. No anexo II encontra-se a planificação desta atividade. Esta atividade, de expressão musical e motora, tinha como intenção dar a conhecer às crianças instrumentos musicais, desenvolvendo o sentido auditivo e a motricidade fina, ao agarrarem e movimentarem os instrumentos.

Para iniciar a atividade, coloquei as crianças sentadas no tapete e distribuí uma maraca a cada uma. Inicialmente deixei-as explorarem de forma livre, e facilmente perceberam que ao agitar as maracas, estas produziam som. Seguidamente distribuí a duas crianças os tambores. Facilmente perceberam que ao bater, estes produziam som e que alguns deles ao agitar também. Após esta primeira exploração, comecei por cantar algumas canções conhecidas das crianças, sendo que algumas delas acompanhavam com os instrumentos e outras deixavam-nos para bater palmas.

Esta atividade, apesar de ter sido bem recebida por todas as crianças, houve pontos menos positivos. Como as crianças eram muito pequenas, ainda tinham por hábito de colocar objetos na boca, o que aconteceu com as maracas. Uma das crianças mordeu a caixa de ovo e conseguiu tirar um pouco. Este tipo de acontecimentos pode ser muito perigoso, tendo a partir daí bastante cuidado para o mesmo não se repetir. Em relação aos tambores, uma das crianças conseguiu rapidamente furar o balão, tendo de retirar os mesmos para que não se magoassem.

Destaquei esta atividade pelo facto que nem sempre as atividades decorrem como queremos e que apenas na prática conseguimos perceber se os materiais são ou não adequados ao grupo em questão e que estas situações nos ajudam a crescer enquanto futuros/as educadores/as. Se voltasse a repetir uma atividade semelhante já iria concretizar

os instrumentos de outra forma com outros materiais, de modo a assegurar a segurança das crianças.

Os objetivos pretendidos com esta atividade prendiam-se por: explorar e descobrir novos instrumentos; estimular o sentido auditivo; desenvolver a coordenação manual e motricidade fina; e despertar do interesse para a música e para os instrumentos musicais. A maioria das crianças conseguiu desenvolver estes objetivos demonstrando bastante interesse pela atividade.

Como forma de avaliar esta atividade recorri à observação direta, registo audiovisual e registo escrito, para a realização da avaliação semanal.



Figura 3 e 4 – Exploração e descoberta de instrumentos musicais.

Falando da **avaliação do projeto** considero que todas as planificações foram adequadas ao grupo, sendo que na prática existiu uma necessidade de adaptar as estratégias às especificidades de cada criança, respeitando o seu ritmo e proporcionando assim uma maior aprendizagem. Algumas das atividades também sofreram alterações na sua execução, como por exemplo, realizar atividades em conjunto em vez de forma individual. Ao longo do estágio foi visível também que nem sempre as crianças têm a mesma disposição para realizar as atividades e que é necessário dar-lhes espaço e não insistir. Tal como refere Alvarenga (2011) as planificações não devem ser rígidas, mas sim uma previsão do que se pretende fazer, tendo em conta as atividades, o material de apoio e principalmente o contributo das crianças.

O feedback positivo por parte da educadora em relação à implementação do projeto foi uma mais-valia para o nosso envolvimento e serenidade ao longo do mesmo, quer na realização das atividades quer na forma como era captada a atenção do grupo.

Foi visível o interesse e envolvimento das crianças no decorrer das atividades, existindo um processo gradual no desenvolvimento das mesmas, conseguindo trabalhar os diversos domínios, de modo a existir uma aprendizagem global. Com a implementação deste projeto foi notória a confiança e segurança que as crianças depositaram em nós e no que lhes

era proposto. Mostraram-se predispostas a novas experiências, e foi notável ao longo do estágio uma melhoria na concentração e atenção.

O facto de o estágio ter sido realizado com um grupo de crianças tão pequenas permitiu que estas manipulassem e explorassem livremente os materiais sem necessitarem de uma explicação profunda. Tornando-se assim agentes ativos das suas aprendizagens, adquirindo novas competências.

A construção e desenvolvimento deste projeto tornou-se uma mais valia para a minha prática profissional futura, de modo a perceber como interagir com um grupo de crianças em contexto de creche, nomeadamente em berçário. É prioritário conhecer o grupo, bem como as suas necessidades, e assim estimular as competências existentes nas crianças ajudando na aquisição de novas aprendizagens. Os objetivos estabelecidos neste projeto foram maioritariamente atingidos com sucesso.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

1.2.1. Caracterização do Contexto

Caracterização da Instituição

O segundo estágio realizou-se em contexto de Jardim de Infância, numa das unidades pertencentes a um agrupamento de escolas sediado em Santarém. A este agrupamento pertenciam diversas valências, tais como o pré-escolar, o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

A unidade na qual estagiei apresentava dois edifícios, um destinado ao 1ºCEB e o outro destinado ao pré-escolar, recebendo crianças dos 3 aos 10 anos de idade. Este estabelecimento encontrava-se em funcionamento desde 1980, sofrendo algumas alterações ao longo dos anos.

No que diz respeito ao pessoal docente e não docente, na instituição existiam duas educadoras, quatro professoras de 1º CEB, uma professora de ensino especial, duas professoras de apoio, cinco assistentes operacionais e duas auxiliares de apoio ao refeitório. Quanto ao número de crianças, existiam 14 crianças em cada sala de Jardim de Infância e um total de 75 no 1º CEB.

O período de funcionamento do Jardim de Infância era das 08h30 às 17h30, sendo a componente letiva das 09h00 às 12h30 e das 14h00 às 15h30. Posteriormente existiam atividades de animação e apoio à família (AAAF), até às 17h15.

Tal como dito anteriormente, a instituição apresentava dois edifícios distintos, sendo que o edifício destinado ao 1º Ciclo era o principal, apresentando dois pisos. No primeiro piso encontravam-se as salas de aula do 2º ano, a biblioteca escolar, o refeitório (estes dois últimos destinados ao pré-escolar e ao 1ºCEB), a cozinha, a sala de coordenação, a sala das professoras (que servia também de sala de refeição), duas casas de banho e uma arrecadação. No segundo piso encontrava-se as restantes salas de aula, do 1º, 3º e 4º anos

e um pequeno espaço com um computador destinado às docentes. O segundo edifício, destinado ao jardim de infância, era um local provisório, uma vez que aguardavam renovações. Este edifício tinha duas salas, uma para cada grupo de pré-escolar e no exterior existiam duas casas de banho em contentores.

O espaço exterior era composto por uma zona ampla, que era dividida em três áreas: entrada da escola; parte de trás de edifício principal, onde existia um campo de futebol e era utilizado maioritariamente pelas crianças do 1ºCEB; por último a zona dos baloiços, onde existia um espaço com areia para construções, diversos baloiços, e ainda mesas com bancos. Esta última zona era mais destinada ao Jardim de Infância, mas na hora de almoço todas as crianças da instituição poderiam utilizá-la. Por fim, existiam ainda dois telheiros, um junto ao edifício principal e outro junto ao Jardim de infância, sendo que eram mais utilizados para atividades orientadas em grupo ou em dias de chuva.

No geral, considero que esta instituição apresentava boas condições, com bastante espaço livre, tendo como ponto menos positivo o facto de o edifício do Jardim de Infância não estar em plenas condições e o facto das crianças terem de se deslocar, em dias de chuva, para o edifício principal para almoçarem.

Relativamente ao projeto educativo, a instituição regia-se pelo projeto de agrupamento, que tinha como principais objetivos: formar cidadãos participativos e conscientes dos seus valores morais e cívicos; oferecer respostas de enriquecimento curricular, apoio à família e às necessidades educativas dos/das alunos/as; organizar e orientar os alunos/as para percursos adequados às suas capacidades, competências e motivações; formar indivíduos a nível da formação pessoal e social, sendo capazes de terem espírito crítico; prevenir e combater problemas ligados a comportamentos de risco; desenvolver um trabalho de qualidade e rigor; incentivar a cooperação entre os vários parceiros; e por fim, promover a harmonização de esforços para a progressiva melhoria da qualidade da Escola.

Caracterização do ambiente educativo

O meu estágio foi realizado numa sala de Jardim de Infância, com um grupo multietário. A sala tinha uma área ampla, com bastante luz natural, acolhedora e bem organizada por áreas, estando adequada às necessidades das crianças, conseguindo estas explorar o espaço autonomamente.

A sala estava dividida por oito áreas, sendo estas: a área do tapete e da biblioteca, onde se realizava o acolhimento, algumas atividades em grupo, como por exemplo a leitura de histórias; a área da casinha, onde era possível realizar o jogo simbólico; a área do computador, onde as crianças podiam visionar filmes e ter acesso a jogos educativos; a área da escrita, esta utilizada principalmente pelas crianças mais velhas; a área da ciência, onde estava exposta uma área de exposição com diferentes tipos de folhas e de areias; a áreas

das mesas, onde se realizam diversas atividades, como plasticina, desenho, pintura, recorte e colagem; a área da garagem, onde estavam disponíveis diversos brinquedos, como pistas de automóveis, carros e legos; e por fim, a área da pintura, onde eram trabalhadas as artes visuais.

A sala apresentava ainda: o quadro de presenças, onde as crianças faziam a marcação diária com o apoio do responsável do dia; o quadro do tempo e o calendário, onde o responsável do dia registava o tempo e marcava o dia e o mês; o quadro dos aniversários; um fantocheiro, que era utilizado pelas crianças ou pela educadora para pequenas dramatizações; um armário e uma estante com diversos materiais, como por exemplo, colas, tesouras, revistas, folhas brancas, entre outros; um quadro em ardósia onde era escrito diariamente a data para que as crianças mais velhas conseguissem ver e copiar para os seus trabalhos; por fim, a zona dos cabides, onde as crianças colocavam os seus pertences.

Relativamente às rotinas da sala estas regiam-se pelos horários do jardim de infância, podendo haver algumas alterações mediante as necessidades das crianças ou atividades que pudessem existir na instituição. As atividades orientadas eram realizadas de manhã e de tarde. Sempre que não existiam atividades as crianças estavam em brincadeira livre.

No que diz respeito ao projeto de sala, a educadora de infância regia-se pela pedagogia de projeto. Metodologia centrada na pesquisa temática e na resolução de problemas, integrando as diferentes áreas de conteúdo. A educadora utilizava esta metodologia pelo facto de algumas crianças apresentarem dificuldades em explorar de forma autónoma o meio envolvente e as atividades que eram propostas. Assim, a educadora realizava atividades que partissem do interesse das crianças, de modo a que as aprendizagens fossem mais significativas. Leite, Malpique & Santos (1989) cit. por Vasconcelos (2011) afirmam que o trabalho de projeto pretende a intervenção de todos os participantes, que envolva o trabalho de pesquisa no terreno, tempo para planificar e interceder, com o objetivo de dar resposta a problemas encontrados que sejam do interesse das crianças.

A educadora dispunha de um plano de grupo, que contemplava toda a informação de cada criança, da família, o diagnóstico pedagógico e análise do grupo, bem como a organização do ambiente educativo, os objetivos gerais a desenvolver nas diferentes áreas de conteúdo e os critérios de avaliação.

Caracterização do grupo

O grupo com o qual realizei o meu estágio era constituído por 14 crianças, 7 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Duas crianças do grupo eram de etnia cigana, em que uma delas apenas compareceu duas vezes durante as sete semanas de estágio. Uma das crianças do grupo, encontrava-se em

período de adaptação, sendo que apenas nas últimas semanas de estágio começou a ser mais assídua.

Caracterizando o grupo, este era ativo, com gosto pela exploração livre, interessado por novos temas e atividades, e com interesse na descoberta do meio envolvente. No início do estágio, algumas crianças do grupo demonstravam alguma dificuldade no cumprimento de regras e no trabalho em equipa, estando mais habituadas em trabalho individual.

As áreas de conteúdo mais apreciadas pelas crianças era a de expressão e comunicação, nomeadamente o domínio das expressões artísticas, sendo este muito explorado pela educadora. As crianças mais velhas do grupo já apresentavam curiosidade pela linguagem oral e abordagem à escrita, bem como a nível matemático. Neste sentido, a educadora pedia às crianças, que iam para o 1ºano, que escrevessem o seu nome e que copiassem pequenas palavras e que fizessem atividades lógico-matemáticas.

Relativamente à brincadeira livre, existia uma regra definida pela educadora, em conjunto com as crianças, em que o responsável do dia questionava os colegas sobre qual a área em gostariam de ir brincar. De modo a que todas as áreas fossem exploradas e que não houvesse demasiada confusão em cada uma delas, era estipulado até três crianças por área, com a exceção da área da pintura e da área do computador em que apenas poderiam estar duas crianças. Caso existisse brincadeira livre, tanto no período da manhã como no da tarde, as crianças não poderiam repetir as mesmas áreas.

1.2.2. Projeto de Estágio

O estágio realizado em Jardim de Infância, teve uma duração de sete semanas, com um grupo multietário. Perante este tipo de grupo, considerou-se pertinente a existência de entreajuda entre as crianças mais velhas e as mais novas, e que fosse desenvolvido o respeito pelo outro e pela sua opinião, e o aceitar as regras impostas. De acordo com Caldeira (2007) para o bom funcionamento das aulas, são necessárias regras e que o/a professor/a, neste caso o/a educador/a, deve perceber quais as melhores regras a aplicar. As regras são também uma forma de transmissão de valores.

Pretendeu-se também que as crianças desenvolvessem a autonomia na exploração do meio envolvente, tornando-se assim os principais agentes nas suas aprendizagens. Segundo Reis (1998), as crianças desenvolvem a espontaneidade e a criatividade quando satisfazem a sua curiosidade sobre o mundo que as rodeia.

O tema de projeto intitulou-se de “Eu, tu e o meio”, de modo a ter em conta os interesses do grupo. Tratando-se de um tema global, era possível trabalhar as diferentes áreas de conteúdos como também os diferentes domínios, existindo assim transversalidade nas atividades implementadas. No anexo III é possível observar-se o projeto de intervenção em teia.

Como fora anteriormente mencionado, a educadora não possuía um tema de projeto sala, guiando-se pelo interesse das crianças bem como pelas capacidades que esta considerava que estavam menos estimuladas. Neste sentido, deu-se um especial foco à exploração livre, à criatividade e à autonomia.

Com este projeto de intervenção pretendíamos trabalhar várias temáticas nas diferentes semanas, tais como a reciclagem, os animais, o corpo e os direitos das crianças. Relativamente à escolha do tema da reciclagem prendeu-se com o facto de existir uma semana cultural na instituição relacionado com o Eco escolas.

O tema dos animais surgiu com o intuito de dar uma introdução à visita de estudo realizada à Tapada de Mafra, sendo que as crianças iriam entrar em contacto com os animais trabalhos nessa semana.

No que diz respeito ao tema do corpo, o objetivo era abordar a constituição, a exploração do eu, como também as diferenças existentes entre os diferentes corpos, de forma a promover o respeito e a aceitação pela diversidade.

O tema dos direitos das crianças, surgiu pelo facto que na semana em que iria ser abordada, realizava-se o dia da criança, sendo que achámos por bem dar a conhecer os seus direitos.

Nas minhas semanas de intervenção, os temas abordados prenderam-se com a reciclagem e com o corpo. Nas atividades realizadas, tentei sempre desenvolver as diferentes áreas de conteúdo, de forma a que houvesse uma aprendizagem global, tendo em conta os gostos e necessidades das crianças. Das atividades desenvolvidas, destaco duas.

A primeira atividade, a dramatização e jogos sobre a reciclagem, surgiu no seguimento da atividade do dia anterior, a apresentação do livro “Um mundo mais verde”. O livro apresentava temas relativos ao ambiente, nomeadamente a reciclagem. A planificação desta atividade encontra-se no anexo IV.

Esta atividade englobava diversas áreas de conteúdo, tais como: área do conhecimento do mundo, nomeadamente a componente de abordagem às ciências; área de expressão e comunicação, abordando o domínio da educação física; e área de formação pessoal e social, focando a componente de convivência democrática e cidadania. A atividade tinha como objetivos: sensibilizar as crianças para a realização da reciclagem; sensibilizar as crianças para a prevenção do meio ambiente; cooperar em momentos de jogo; e respeitar a opinião dos outros.

Foi criado e apresentado um pequeno teatro, por mim e pela minha colega de estágio, em que foram retratados os três ecopontos, o azul, o verde e o amarelo e o que se depositava em cada um deles. Estes foram apresentados em fantoche, feitos de cartão. As crianças participavam em alguns momentos da dramatização. No final da mesma, questionei as crianças sobre a função de cada ecoponto, em que algumas conseguiram responder e outras tiveram algumas dúvidas, principalmente onde se colocava o metal. De forma a diminuir as

dúvidas das crianças, foi explicado de forma mais clara e calma a função dos ecopontos e o que se deposita em cada um deles.

Após esta primeira parte, pedi às crianças que se sentassem no tapete e realizei um jogo com as mesmas, sobre o mesmo tema. Coloquei as peças com a imagem para baixo e pedi ao responsável do dia que chamasse uma criança de cada vez. Cada criança retirava uma peça e mostrava ao grupo, e o objetivo era colocar a mesma no ecoponto correto. No geral, o grupo mostrou-se interessado e predisposto a jogar. A maioria das crianças conseguiu corresponder a peça ao ecoponto correto, mas existiram algumas dúvidas, principalmente sobre o que se colocava no ecoponto amarelo. Após as dúvidas apresentadas, foi explicada mais uma vez quais os objetos associados a cada ecoponto, tendo sido feitas algumas questões às crianças sobre os mesmos.

Na parte da tarde, realizei um jogo semelhante, mas desta vez era no exterior, no telheiro. Os fantoches dos ecopontos foram colocados numa extremidade do telheiro, e as crianças encontravam-se na outra extremidade. Eram colocadas questões às crianças, sobre o livro apresentado no dia anterior e sobre a reciclagem, e caso acertassem teriam de levar um objeto real até ao ecoponto correto. Todas as crianças se demonstraram interessadas e envolvidas, querendo acertar às questões e colocar o objeto no ecoponto certo. Conseguiram seguir as minhas orientações e regras, bem como respeitar os colegas e perceber o que poderíamos fazer para melhorar o ambiente.

Como forma de avaliar a atividade, recorri ao registo fotográfico e à observação direta, de modo a verificar se o grupo estava envolvido na atividade, se estavam a perceber o que era pedido e se entendiam o objetivo do tema referido, ou seja, ajudar o ambiente. Optei também pela grelha de observação, no jogo da reciclagem, avaliando três das crianças do grupo. A grelha de observação encontra-se no anexo V.



Figura 5 – Jogo da reciclagem: Associar os cartões ao ecoponto.



Figura 6 – Jogo da reciclagem no exterior: Associar os objetos ao ecoponto.

A segunda atividade, corresponde à semana do corpo, tendo sido feito dois jogos sobre o sentido do olfato e do paladar. A planificação da atividade encontra-se no anexo VI. Para iniciar este tema apresentei o livro “Eu sou assim”, onde foram abordados os cinco sentidos. No decorrer da apresentação do livro, iam sendo feitas questões às crianças, como

por exemplo se sabiam quais eram os órgãos dos sentidos, bem como o nome dos mesmos e as respetivas funções. A maioria das crianças não teve dificuldade em dizer quais eram os órgãos, nem a sua função, mas sim em indicar o nome dos sentidos, principalmente o olfato e o paladar. Após esta primeira parte da atividade, dividi as crianças em grupos, e enquanto umas estavam comigo a realizar a primeira atividade do olfato, as restantes foram brincar livremente nas áreas.

Com esta atividade pretendi que as crianças desenvolvessem competências nas seguintes áreas de conteúdo: área do conhecimento do mundo, as componentes de abordagem às ciências e conhecimento do mundo físico e natural; e área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem e abordagem à escrita, nomeadamente comunicação oral. Tinha como objetivos: reconhecer e identificar os órgãos dos sentidos, bem como as suas funções; e identificar os diferentes cheiros, apenas através do olfato.

Para a realização da atividade, coloquei 5 alimentos em fracos, individuais, sendo estes o limão, a laranja, o chocolate, a canela e a hortelã. De seguida, vendei os olhos às crianças de cada grupo e individualmente perguntava o que estavam a cheirar, e estas tinham de me responder baixinho, para que as restantes crianças não ouvissem. A atividade decorreu de forma positiva, onde as crianças se demonstraram empenhadas e envolvidas em descobrir quais os cheiros apresentados. Cinco crianças conseguiram adivinhar três dos cheiros, uma criança adivinhou um dos cheiros, uma adivinhou dois, uma adivinhou quatro, uma criança adivinhou os cinco cheiros, e três das crianças não adivinharam nenhum (sendo duas destas crianças as mais novas da sala, com três anos). Os cheiros que as crianças tiveram mais dificuldade em identificar, no geral, foram a canela e a hortelã.

Quando os grupos iam terminando esta atividade, iam ter com a educadora para realizarem o registo dos cheiros que acertaram. No caso das crianças mais velhas, tinham de escrever o nome dos alimentos, com o auxílio da educadora. No anexo VII encontra-se a folha de registo do sentido do olfato.

Relativamente à atividade realizada no período da manhã, considero que a maioria das crianças conseguiu atingir os objetivos, identificando os órgãos dos sentidos, bem como as suas funções, e algumas crianças conseguiram identificar os cheiros apresentados.

Na parte da tarde, realizei a atividade do paladar, que em vez de fazer em grupo resolvi fazer a pares, no exterior, pois tal como aconteceu na primeira atividade, as crianças poderiam ouvir o que os colegas diziam. Esta atividade estava planificada para ser realizada no final da semana, e num jardim perto da instituição. Não foi possível de ser executada dessa forma, uma vez que possivelmente se iria realizar uma greve nesse dia, o que acabou por acontecer. Dessa forma, a educadora achou por bem fazer-se uma alteração das atividades planificadas.

Para a concretização da atividade, enquanto as crianças estavam em atividade livre na sala, chamava dois a dois ao exterior para realizarmos a mesma. Esta atividade consistia em que as crianças com os olhos vendados tinham de adivinhar os alimentos que dava a

provar. Foram apresentados seis alimentos, havendo sabores doces, salgados e amargos: banana, laranja, pêssago, batata frita, chocolate e limão. Três crianças acertaram os seis alimentos, cinco crianças acertaram cinco, duas crianças adivinharam quatro e duas crianças adivinharam três sabores (sendo estas as mais novas do grupo). O alimento que a maioria teve mais dificuldade em descobrir foi o pêssago.

De uma maneira geral, considero que a atividade foi bem conseguida, estando as crianças envolvidas, confiando em nós e naquilo que lhes dávamos a comer. Apenas uma criança quando lhe era dada comida à boca, metia na mão para tentar ver o que era.

Considero que de uma forma geral esta atividade tornou-se mais fácil para as crianças do que a do olfato, porque é mais difícil identificar o alimento pelo cheiro do que pelo sabor.

No fim da tarde, reuni todas as crianças no tapete de modo a refletirmos em conjunto sobre o que fizemos e aprendemos neste dia, bem como os cheiros e os sabores que mais e menos gostaram.

Como modo de avaliar esta atividade, recorri à observação direta, à grelha de observação e ao registo fotográfico. Tal como na primeira atividade destacada, observei o grupo, na forma como estavam envolvidos na mesma, se conseguiam identificar os cinco sentidos e se apresentavam dúvidas. Caso estas surgissem, eram desmistificadas e explicadas ao grupo. A grelha de observação, apresentada no anexo VIII, foi utilizada em nove crianças, quatro da atividade do olfato e cinco da atividade do paladar.



Figura 7 – Jogo do olfato.



Figura 8 – Jogo do paladar.

De acordo com a **avaliação do projeto**, considero que as planificações estavam adequadas ao grupo, tentando abranger todas as áreas de conteúdo, em que os objetivos e estratégias eram gerais para o mesmo. Relativamente à prática houve uma necessidade de reformular as estratégias às diferentes idades das crianças, bem como às especificidades de cada uma, respeitando o seu ritmo, proporcionando desta forma uma maior aprendizagem.

Com a construção e implementação do projeto de intervenção, tínhamos como intenção que as crianças conseguissem trabalhar mais em grupo, respeitando os colegas e as suas opiniões, bem como as regras que lhes eram impostas pelos adultos. Foi notória a

evolução gradual nestes fatores, uma vez que as crianças, no final do estágio, já demonstravam atitudes mais positivas em relação aos outros, conseguindo trabalhar com colegas diferentes do habitual. Outros aspetos que pretendíamos abranger com o projeto, prendia-se com o contacto e exploração do meio envolvente. Em cada semana foi atribuído um tema relacionado, nomeadamente, com o Conhecimento do Mundo e a Formação Pessoal e Social. Houve um feedback positivo por parte das crianças, na maioria das atividades propostas, mostrando-se recetivas a novas aprendizagens e experiências.

No que diz respeito aos materiais elaborados, tentámos que estes fossem atrativos e dinâmicos, de forma a despertar novas aprendizagens, e estimular as crianças para a criatividade, de modo a que estas quisessem ir mais além do que era habitual. Em algumas das atividades implementadas, optámos por utilizar materiais provenientes do meio, como folhas e areia, e também materiais disponíveis na sala, como jornais, revistas, entre outros.

O facto de termos trabalhado com um grupo multietário, inicialmente tornou-se um desafio, uma vez que tínhamos de adaptar estratégias às diferentes idades e tentar chegar a todas as crianças de igual forma, e por vezes tornou-se complicado conseguir satisfazer as necessidades individuais de todas as crianças.

No final do estágio, foi possível compreender quais as melhores estratégias e métodos a utilizar num grupo com grandes diferenças de idade. Como por exemplo, as crianças mais velhas podiam ajudar e cooperar com as crianças mais novas, apoiando-as no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

1.3. Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo de Ensino Básico – 1ºano

1.3.1. Caracterização do Contexto

Caracterização da Instituição

A instituição na qual estagiei pertencia a uma das freguesias, localizadas no concelho de Santarém. A sede de agrupamento localizava-se também no concelho de Santarém, na mesma freguesia da instituição apresentada. O agrupamento possuía cinco valências, sendo estas o jardim de infância, o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário.

A escola era um edifício do plano centenário e encontrava-se em funcionamento desde 1892, tendo sido entregue ao Ministério da Educação em 1949. A presente instituição funcionava como rede do ensino público, albergando apenas a valência de 1º CEB, com cinco turmas do 1º ao 4º ano de escolaridade. Os/As alunos/as tinham idades compreendidas entre os cinco e os dez anos de idade.

O corpo docente da instituição era constituído por cinco professoras titulares de turma, duas professoras de apoio educativo e uma professora de ensino especial. O corpo não docente, era composto por duas auxiliares na cozinha e cinco assistentes operacionais. Estas últimas referidas eram responsáveis por dar apoio no recreio, por receber os/as alunos/as e

os encarregados de educação no portão, por dar apoio às professoras e por servir os almoços aos/às alunos/as.

Relativamente à caracterização da instituição, esta tinha dois pisos. No piso térreo encontravam-se três salas, do 2º ano, 3º ano, uma sala mista com 3º e 4º anos e ainda a sala das professoras. No piso superior encontravam-se as duas salas de 1º ano, sendo que o estágio foi realizado numa dessas salas.

No espaço exterior, existia as casas de banho, quer para os alunos e alunas, quer para docentes e não docentes. Existia ainda um pátio semicoberto, um espaço amplo à volta da escola onde os/as alunos/as podiam brincar e ainda um campo de futebol. O pátio e o campo de futebol eram também utilizados nas aulas de expressão físico motora. Ainda no exterior, era visível um parque com baloiços, uma mesa com bancos de pedra e, por fim, um anexo que continha uma pequena cozinha e um refeitório destinado aos/às alunos/as do estabelecimento.

O horário de funcionamento da escola era das 09h00 às 17h30, sendo a componente letiva das 09h00 às 15h45. Posteriormente realizavam-se as atividades de enriquecimento curricular (AEC), das 16h30 às 17h30.

No que diz respeito ao projeto educativo, a escola regia-se pelo projeto de agrupamento. Esta tinha como missão que as crianças e jovens adquirissem saberes e competências, dando valor ao conhecimento, à aprendizagem ao longo da vida, tendo autonomia, sentido de responsabilidade, espírito criativo, e que fossem capazes de trabalhar em equipa, apresentando uma cidadania ativa e responsável.

O projeto educativo de agrupamento tinha como princípios orientadores: fomentar nos/nas alunos/as uma procura autónoma e contínua do saber e de competências que vão ao encontro de saber fazer, saber ser e saber estar; estimular o trabalho em equipa, incentivando a partilha de informação, saberes e experiências; promover a valorização de um ensino de excelência e de rigor de modo a melhorar a qualidade da ação educativa; responsabilizar os diferentes órgãos educativos, na dimensão de uma cultura de exigência e rigor; e por fim, promover a educação para a saúde, através de comportamentos saudáveis promotores de bem estar físico, emocional e social. O projeto pretendia assim ser um contributo para afirmar a diferença, descobrir os princípios da nossa cultura, estimular o aparecimento de uma cidadania adequada às novas exigências e fortalecer a solidariedade e diálogo entre o grupo.

Caracterização do ambiente educativo

Relativamente à sala do 1º ano, onde se realizou o estágio, esta apresentava uma área ampla, com bastante luz natural, devido a três janelas.

No que concerne à organização do espaço, as cadeiras e mesas estavam dispostas na sala em forma de “U”, com mesas e cadeiras também no meio. No fundo da sala encontravam-se duas mesas e o quadro em ardósia, que praticamente já não era utilizado.

Existia ainda um quadro interativo que era utilizado diariamente, armários com materiais do lado direito da sala, uma mesa no canto inferior direito, uma lareira (que não era utilizada) e três painéis para trabalhos (um no fundo da sala, outro entre os armários e outro à entrada da sala). O painel à entrada da sala era mais utilizado para afixar documentos importantes relativos à turma. As duas mesas localizadas no fundo da sala e a mesa do canto inferior direito eram utilizadas pelos/as alunos/as que fossem mais distraídos ou que conversassem mais.

Na sala eram visíveis diversos materiais, como por exemplo, colas, tesouras, papel de lustro, cartolinas, plasticina, entre outros. E também dispunha de recursos didáticos, como geoplanos, ábacos verticais e sólidos geométricos. Estes encontravam-se disponíveis a serem utilizados para a realização de diversas atividades. Alguns dos materiais foram trazidos pelos/as alunos/as no início do ano, enquanto outros foram disponibilizados pela escola.

Numa forma geral, a sala encontrava-se bem organizada, tendo todos os/as alunos/as visibilidade para o quadro, e a professora cooperante conseguia observar todos eles, verificando assim se estavam com atenção ou se necessitavam de apoio. Ferrão Tavares (2000) defende que é importante refletir sobre a organização da sala pois esta pode facilitar ou não a interação, quer seja aluno/a-professor/a ou aluno/a-aluno/a.

De acordo com o plano de turma (PT), definido pela professora titular de turma, este tinha como base o projeto educativo de agrupamento, e apresentava os seguintes objetivos: promover o trabalho em equipa entre os/as professores/as da turma; promover a coordenação do processo de ensino e aprendizagem; focar a ação educativa na aprendizagem dos/das alunos/as; articular os conteúdos de ensino e a integração dos saberes; e por fim, adequar estratégias de ensino às características dos/das alunos/as, explorando as suas motivações e interesses.

Este projeto apresentava ainda todas as informações relevantes sobre os/as alunos/as, bem como sobre a situação socioeconómica das suas famílias, o percurso escolar de cada um, as características positivas e menos positivas do grupo, a forma de avaliar os mesmos, e as respetivas avaliações intercalares e sumativas.

Caracterização do grupo

O grupo era constituído por 26 alunos/as, 12 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade. O vigésimo sexto aluno chegou a meados de janeiro, tendo sido transferido de outro estabelecimento escolar. Um dos alunos era de nacionalidade polaca, tendo vindo para Portugal pouco antes de começar o ano letivo.

No que diz respeito às características do grupo, era um grupo bastante participativo, ativo, muito curioso e que demonstrava gosto pela exploração e por atividades interativas, como jogos, concursos, debates, leitura de histórias, atividades musicais, entre outras.

Contudo, apresentavam algumas dificuldades no cumprimento de regras, como por exemplo, levantar o dedo para falar, levantarem-se sem pedir autorização, pedirem várias vezes ao dia para irem à casa de banho, e dispersavam facilmente. Este tipo de comportamentos devia-se ao facto de estarem no 1ºano e ainda se encontrarem em fase de adaptação face ao novo ciclo. Ao longo do estágio algumas destas atitudes foram melhorando, sendo que alguns alunos e alunas já esperavam a sua vez para falar levantando o dedo, e já não se levantavam tanta vez quando precisavam de ajuda.

Relativamente à aquisição de competências, era visível a existência de diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. Como exemplo, no caso da disciplina de português existiam alunos/as que ainda tinham dificuldade em juntar as sílabas e formar pequenas palavras, enquanto outros já liam facilmente pequenas palavras e/ou frases curtas e já as conseguiam copiar sem grandes dificuldades. Na disciplina de matemática a maioria já conseguia fazer pequenas adições e subtrações, sendo que alguns/umas ainda necessitavam de recorrer a materiais didáticos, o que era uma mais-valia para o seu processo de aprendizagem. A disciplina de estudo do meio, era a disciplina onde a turma era mais uniforme, não existindo grandes disparidades de aprendizagem, conseguindo todos atingir os objetivos pedidos. Mas no geral a disciplina em que tinham mais dificuldade era o português, pois por vezes, o processo de aprender a ler e a escrever torna-se complexo.

As disciplinas em que a maioria dos/das alunos/as apresentavam uma maior preferência e aptidão eram o estudo do meio, as expressões artísticas e físico-motoras e a matemática.

Existia apenas um aluno na turma que apresentava grandes dificuldades, nomeadamente a português, não conseguindo assimilar as letras aprendidas e construir pequenas palavras. A turma, até ao fim do estágio, já tinha aprendido as consoantes P, T, L, D, M, C e V, enquanto este aluno, com apoio do ninho, estava a voltar a relembrar as consoantes P, T e L, fazendo apenas exercícios destacando estas letras e as vogais. Relativamente à matemática, por vezes, também não conseguia distinguir os números e confundia a adição com a subtração. Quando estava na sala de aula, tinha de ter apoio individualizado para que lhe fossem explicados os exercícios e para ser ajudado na concretização dos mesmos.

Como referido anteriormente, a instituição usufruía AEC, sendo estas: Yoga, Dança, Abrincar, Educarte, e Nutriser. Do grupo, participavam nas AEC dez crianças. Existiam onze que não participavam nas AEC mas frequentavam atividades de tempos livres (ATL), e as restantes crianças (cinco) não frequentavam ATL nem participavam nas AEC. A criança de nacionalidade polaca tinha apoio de português como língua não materna.

1.3.2. Projeto de estágio

Este projeto surgiu na necessidade de encontrar um método de trabalho que fosse mais dinâmico para os/as alunos/as, não nos focando apenas nos manuais e nas fichas de trabalho, utilizando estes mesmos para consolidação da matéria, tal como fazia na sua prática a professora cooperante. Neste sentido a nossa ideia, além de utilizar estes métodos, pretendíamos inserir atividades mais exploratórias e atrativas que levassem os alunos e alunas a um maior envolvimento. A escolha deste tema prendeu-se também com a transversalidade entre as diferentes disciplinas, matemática, português, estudo do meio e expressões artísticas, utilizando jogos e atividades didáticas, que fossem apelativas e estimuladoras.

Correia (2014) defende que numa sala de aula, os materiais didáticos assumem-se como os suportes que permitem a diversidade de experiências de aprendizagem em função da identidade de cada aluno/a. E neste grupo, existiam alunos/as que apresentavam maior dificuldade de concentração, nomeadamente nas disciplinas que envolviam maior esforço. Neste sentido um dos pontos fulcrais para a construção deste projeto, era oferecer ao grupo uma diversidade de experiências, tal como é referido pelo autor acima.

É necessário compreender que para os/as alunos/as conseguirem aprender, é essencial que o queiram fazer, que estejam motivados e propícios a adquirir novos conhecimentos. Deste modo, o nosso projeto de intervenção tinha como título “Com atividades didáticas também aprendemos”, reforçando desta forma a necessidade de inovar e de dispor aos/as alunos/as novos métodos e novas estratégias, para atingir os seus objetivos. No anexo IX encontra-se o projeto em teia. Ausubel (2001) afirma que é necessário que se entenda a diferença entre uma aprendizagem por transmissão (apresentação de conteúdos) e uma aprendizagem pela descoberta. Neste caso, e com este projeto pretendeu-se dar a todos os alunos e alunas uma aprendizagem pela descoberta, em que estes tivessem de formular hipóteses sobre os problemas apresentados e descobrirem soluções para os mesmos.

A concretização deste projeto teve também como ponto de partida o projeto educativo de agrupamento e o PT, na medida em que o grupo fosse mais autónomo, que conseguisse trabalhar em pares/grupo, e que adquirisse competências de acordo com as suas características. É importante também que o/a professor/a adeque estratégias face às especificidades, motivações e interesses.

Durante o período de estágio foram diversas as atividades que tive a oportunidade de desenvolver, sendo que destaco duas delas, uma realizada em grupo e outra a pares.

A primeira atividade, experiência de conservação de capacidade/volume, foi desenvolvida no âmbito da disciplina de Estudo do Meio. Esta atividade estava presente no manual como uma experiência a realizar no 1ºano. Tinha como objetivos que a turma percebesse que independentemente da forma do objeto, a quantidade de água era a mesma.

A planificação da atividade pode ser observada no anexo X. Para iniciar a atividade dividi a turma em cinco grupos, de cinco elementos. Posteriormente, distribui a cada aluno/a uma ficha de registo das conceções prévias, apresentada no anexo XI. Na ficha eram apresentados quatro objetos, uma garrafa pequena, uma garrafa grande, uma tigela e um copo. O objetivo era que os/as alunos/as desenhasssem água, até metade, nesses mesmos objetos. De seguida, eram apresentados quatro copos medidores (um para cada objeto), e os/as alunos/as teriam de pensar se transferissem a quantidade de água dos objetos para os copos medidores, se iria parecer ter mais, menos ou a mesma quantidade do que no recipiente inicial. De acordo com o que os/as alunos/as pensaram que ia acontecer, tinham de desenhar a quantidade de água nos copos medidores. O preenchimento da ficha foi feito em conjunto, para que todos conseguissem perceber o que era pedido, mas cada um fez o registo como achava mais correto.

Após toda a turma preencher a ficha de registo, comecei por apresentar todo o material e explicar como se procederia a experiência. Para não criar muita agitação fui apresentando os materiais conforme eram necessários. Primeiramente apenas o funil, o copo medidor, o tabuleiro, a garrafa com água para ser utilizada durante a experiência e progressivamente o material que variava (primeiro a garrafa de água pequena, de seguida a garrafa de água grande, a taça e por fim o copo).

À medida que os grupos colocavam a água no recipiente, era pedido que marcassem o nível da água de modo a verificar se a quantidade de água era a mesma, ao passar para o copo medidor e de seguida, novamente para o recipiente inicial.

Quando os grupos experimentavam um recipiente questionava-os sobre o que aconteceu e o que verificaram, e se quando passavam para o medidor achavam que tinha mais ou menos água.

No fim da experiência, pedi que olhassem para a folha de registo das conceções prévias e verificassem se o que achavam que iria acontecer realmente tinha acontecido ou não. Contudo, alguns alunos e alunas já não se lembravam do que tinham feito no decorrer da experiência. Considero que neste ponto deveria ter feito de outra forma, ou seja, à medida que os grupos fizessem a experiência de cada recipiente, deviam registar o acontecido. Optei por não interromper a experiência com o registo no manual, uma vez que a turma já estava bastante agitada, mas no fim percebi que o deveria ter feito pois não se lembravam da maioria das conclusões.

Para voltar a relembrar, juntamente com o meu par de estágio, resolvemos repetir a experiência de modo a que todos os/as alunos/as visualizassem e retirassem conclusões, para poderem registar. Depois de repetirmos a experiência, os/as alunos/as conseguiram tirar conclusões e perceber que independentemente de mudar de recipiente a quantidade de água era a mesma, só mudava a sua forma ao alterar o recipiente.

A maioria dos alunos e alunas só perceberam o objetivo da experiência após esta ter sido repetida, porque no decorrer da mesma afirmaram que estavam a gostar muito, mas ao perguntar o que aconteceu alguns não conseguiam dizer.

Considero que a experiência, apesar de alguns alunos e alunas não perceberem o objetivo da mesma aquando a realização, mostraram-se envolvidos. Contudo, houve bastante agitação, uma vez que havia alunos/as com dificuldades em trabalhar em grupo, querendo ser sempre eles a realizar todos os processos da experiência. Constatado também que de modo a haver mais trabalho colaborativo e não haver tanta agitação, deveria ter feito uma ficha de registo das conceções prévias por grupo e não individual.

Como forma de avaliar esta atividade utilizei a observação direta, de modo a verificar a participação dos/das alunos/as no decorrer da atividade e se perceberam o objetivo da mesma. E utilizei a grelha de observação, apresentada no anexo XII, observando 3 alunos e 3 alunas mais pormenorizadamente. Sendo uma turma de 26 elementos considerei difícil observar detalhadamente todos os elementos da mesma, pelo que optei em cada atividade observar pequenos grupos.



Figura 9 – Preenchimento da ficha de registo das conceções prévias.



Figura 10 – Alunos a analisarem a medida da água.

A segunda atividade, inserida na disciplina de matemática, tinha como nome Robot da matemática. Como se pode verificar na planificação, no anexo XIII, esta atividade realizou-se na semana partilhada, mas foi apresentada por mim, uma vez que Robot foi construído na unidade curricular de artes visuais, por mim e por outra colega da turma. Esta atividade teve como objetivo que os alunos e alunas pudessem efetuar adições e subtrações com números naturais até 10, através de algo lúdico, servindo assim como motivação para a aprendizagem.

Este robot tinha duas vertentes. De um dos lados apresentava os números até 10 e duas mãos com os dedos flexíveis para que pudessem ser manuseados conforme o número que queriam representar. Do outro lado do robot, os/as alunos/as tinham ao dispor folhas brancas e carimbos (também incluídos no robot), como se fosse um quadro em que pudessem resolver operações.

Para iniciar a atividade, a turma foi chamada a pares, em que um dos elementos, dirigiu-se ao robot, no lado em que estava as mãos, escolhendo um número. O outro elemento do par tinha de inventar uma operação para que o resultado fosse o número que o colega elegeu. As operações podiam ser adições ou subtrações. Enquanto o par estava a resolver o exercício no quadro, os/as restantes alunos/as, no lugar, também inventavam operações para dar o algarismo escolhido. Cada par que conseguiu construir uma operação para aquele resultado, ganhou um ponto, o que se tornou ainda mais visível o empenho dos alunos e alunas, que gostavam de competições.

Seguidamente, foram colocadas operações no quadro, e cada par foi até ao robot para as realizar, enquanto os restantes alunos e alunas escreviam as mesmas na folha pautada. De uma forma geral, os pares conseguiram trabalhar em conjunto e apoiarem-se mutuamente.

Esta atividade foi bastante apreciada pela turma, uma vez que se tratava de um objeto atrativo, e que através da brincadeira e jogo conseguiam resolver operações, tendo o auxílio tanto das mãos apresentadas no robot, como do colega.

Tinha como objetivo que os alunos e alunas treinassem a realização de operações, fossem elas adições ou subtrações, como números naturais do 0 ao 10, por manipulação de um objeto.

Como modo de avaliar a atividade, foi realizado o registo fotográfico e a observação direta, de modo a verificar se os/as alunos/as estavam envolvidos na atividade, bem como se conseguiam trabalhar a pares e resolver as operações propostas através do robot, na qual foi possível de se verificar.



Figura 11 – Um dos alunos a efetuar uma operação.



Figura 12 – Um dos alunos a escolher um algarismo.

Realizando a **avaliação do projeto**, considero que as atividades foram sempre ao encontro dos conteúdos a abordar em cada disciplina, sendo que tentámos que existisse transversalidade, de forma a que as aprendizagens fossem mais completas. Ao longo das semanas as planificações foram sofrendo algumas alterações, devido a atividades da escola,

e também que nem sempre foi possível cumprir o que foi planeado para cada dia. Estas alterações deveram-se ao facto de algumas atividades demorarem mais que o julgado, como também ao envolvimento e perceção dos/das alunos/as nas mesmas.

Com a construção deste projeto, os objetivos passaram pela aprendizagem através da descoberta, dando especial importância ao papel do aluno e aluna, como agente da sua própria aprendizagem. Para a concretização deste objetivo, ao longo do estágio, foram conciliados diferentes métodos de trabalho mais dinâmicos e lúdicos, não descurando a importância da utilização dos materiais tradicionais para a consolidação dos conteúdos.

Com o presente projeto de intervenção pretendemos focar-nos no processo e não tanto no produto final, uma vez que achámos de extrema relevância o modo como os/as alunos/as conseguiam atingir as metas propostas, de acordo com as suas necessidades e características. Ou seja, é importante que os alunos e alunas percebam como fazer e como chegar (processo) a uma determinada meta, obtendo assim o produto final.

Através deste projeto, tínhamos também como intenção que a turma conseguisse trabalhar mais colaborativamente, aprendendo a respeitar o outro, existindo assim atividades e jogos a pares/grupos, melhorando desta forma também a comunicação entre si. Esta colaboração foi visível ao longo do estágio.

1.4. Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo de Ensino Básico – 3ºano

1.4.1. Caracterização do Contexto

Caracterização da Instituição

A instituição onde decorreu o segundo estágio em 1º CEB, situava-se na cidade de Santarém. Por ser uma instituição do sector público estava inserida num agrupamento, que por sua vez, contemplava um vasto território no Vale do Tejo. As escolas que pertenciam a este agrupamento estavam distribuídas pela freguesia urbana da União de Freguesias de Santarém (onde se encontra a sua sede) e pelas freguesias rurais. Este agrupamento era constituído por onze estabelecimentos que abrangiam as valências de pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

A escola localizava-se numa área urbana e acolhia crianças do jardim de infância e do 1º CEB. O edifício era moderno, apresentando boas condições, estando dividido em dois andares. O primeiro andar apresentava uma receção, uma biblioteca, sala dos professores e professoras, despensas, casas de banho, uma sala de multideficiência e cinco salas de 1º ciclo. No piso inferior encontrava-se o refeitório, casas de banho, duas despensas, duas salas do jardim de infância e duas salas de 1º ciclo. Esta escola dispunha também de um elevador que permitia que as crianças com dificuldades motoras se deslocassem para o piso inferior e brincassem no recreio.

O espaço exterior encontrava-se no piso inferior. Este espaço era bastante amplo e apresentava um campo de futebol que permitia às crianças jogarem à bola, um equipamento com escorrega, um sobe-e-desce e um cesto de basquetebol. O recreio tinha uma pequena parte coberta, mas nos dias de chuva as crianças tinham de brincar dentro do edifício que era bastante amplo.

O corpo docente era constituído por duas educadoras e sete professores/as titulares e duas professoras de apoio. Também existia uma professora bibliotecária e duas professoras de educação especial. Relativamente ao corpo não docente existiam dez assistentes operacionais, sendo que três faziam parte da equipa do jardim de infância e outras duas pertenciam à sala de multideficiência. No período de almoço uma das assistentes operacionais, em rotatividade, encontrava-se a dar apoio aos alunos e alunas no refeitório.

O horário de funcionamento era das 8h30 às 17h30, sendo a componente letiva das 9h00 às 15h30. Posteriormente realizam-se as AEC, das 16h às 17h30, que se prendiam com a oficina de arte e tecnologia, a atividade física e desportiva, e o coro.

O Projeto Educativo estabelecido pelo agrupamento, apresentava as linhas orientadoras de toda a atividade educativa, assim como a sua relação com as políticas educativas nacionais, numa perspetiva de continuidade de projetos e a respetiva implementação. Também visava a articulação de todos os projetos existentes nos vários estabelecimentos educativos, numa perspetiva de continuidade educativa, de modo a aprofundar os conhecimentos, procedimentos e práticas. Para garantir a qualidade da educação, este procurava mobilizar, participar e cooperar com todos os elementos da comunidade educativa. Todas as escolas pertencentes a este agrupamento tinham como base o presente projeto educativo.

Caracterização do ambiente educativo

A sala de aula onde se realizou o estágio, localizava-se no piso inferior e apresentava uma área ampla. As mesas estavam dispostas em forma de “U”, no entanto também apresentava mesas e cadeiras no centro. Esta organização permitia que toda a turma tivesse visibilidade para ambos os quadros, ardósia e interativo. Dispunha de vários materiais e recursos pedagógicos, que se encontravam guardados nos armários para uma melhor organização do espaço.

Nas paredes estavam afixadas tabelas relativas à organização do grupo, nomeadamente tarefas da semana, regras da sala de aula, aniversários e cartazes alusivos aos conteúdos. O mapa das tarefas da semana não era utilizado, tendo sido substituído por uma plataforma online – *ClassDojo*, que para além de muitas funções, permitia a distribuição de tarefas aos/às alunos/as de forma aleatória.

A forma como a sala estava disposta permitia a observação de todos os/as alunos/as, verificando quais os mais conversadores e destabilizadores, fazendo assim com que estes se

encontrassem separados, evitando momentos de maior agitação. Estrela (1994) afirma que a sala de aula é um espaço pedagógico que ajuda a estruturar e a organizar a relação pedagógica. Este espaço pretende a criação de um ambiente propício à aprendizagem de carácter cognitivo, social e pessoal. Ao refletir sobre o que o autor afirma, é importante gerir a sala de aula de modo a que esta propicie um ambiente calmo e tranquilo para a aprendizagem. A interação entre os pares e entre aluno/a-professor/a deve ser positiva para que se crie um ambiente de interajuda e de confiança.

Relativamente ao PT, este foi desenvolvido pela professora titular de turma com base no projeto educativo de agrupamento e com as características do grupo. A principal estratégia educativa global prendia-se com o reforço positivo e com o elogio no esforço, bem como o reconhecimento do mérito e do trabalho. Neste documento estavam todas as informações de cada elemento da turma, bem como do seu agregado familiar. Apresentava ainda uma análise geral da turma, atividades de acompanhamento pedagógico, estratégias de diferenciação pedagógica e avaliação curricular.

Caracterização do Grupo

O grupo era constituído por 19 alunos/as, 12 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade. Todos os/as alunos/as eram de nacionalidade portuguesa, sendo um deles de etnia cigana.

Três alunos e uma aluna do grupo tinham necessidades educativas especiais (NEE), sendo que três tinham dislexia, e um aluno défice cognitivo. Este último aluno referido era repetente do 2º ano, mas fazia trabalho ao nível de 1º ano de escolaridade. Tinha apoio de uma professora de ensino especial duas vezes por semana, terapia ocupacional e apoio psicológico uma vez por semana. Os três alunos/a com dislexia tinham apoio da professora de ensino especial 90 minutos semanais, de quinze em quinze dias.

Duas alunas e um aluno da turma pertenciam à turma Fénix (ninho), ao nível da disciplina de matemática, tendo este apoio todos os dias, na medida em que não assistiam às aulas de matemática com a restante turma.

No que diz respeito às características do grupo, no geral, era bastante participativo, ativo, curioso, que apresentava gosto por atividades interativas e de exploração, como jogos, debates, dramatizações, entre outras. No entanto, existiam alunos/as que dispersavam facilmente e que, por vezes, perturbavam o normal funcionamento da sala de aula, tendo dificuldade em respeitar os colegas, principalmente no que diz respeito ao trabalho em grupo e em aceitar as ideias dos outros.

Era notável a diferença de níveis e ritmos de aprendizagem, mas por vezes alunos/as que apresentavam uma maior rapidez na execução das atividades propostas, eram aqueles que tinham mais dificuldades, ou seja, acabavam por fazer os exercícios sem pensar muito no que era solicitado.

A maior dificuldade sentida por alguns dos/das alunos/as prendia-se com a disciplina de matemática, apresentando fragilidades, como por exemplo, a nível da resolução de problemas. Ao nível do Português as maiores dificuldades prendiam-se com a gramática, e alguns dos/das alunos/as apresentavam alguma fraqueza na fluência e entoação da leitura. No estudo do meio não apresentavam muitas dificuldades.

Numa maneira geral o grupo correspondia bem às atividades propostas, mostrando-se envolvidos e entusiasmados e relativamente aos trabalhos de casa, a maioria realizava-os.

Relativamente às AEC, para o 3º e 4º anos eram três dias por semana, nas quais, desta turma participavam sete crianças. Dos/Das alunos/as que participavam nas AEC, três tinham atividades extracurriculares, como dança, natação e futebol. Quatro não participavam nas AEC, mas frequentam ATL e outras atividades extracurriculares como futebol, futsal e zumba. Existiam ainda quatro alunos/as que não participam nas AEC, mas frequentam o ATL e os restantes alunos/as (três) não frequentavam um ATL, não participavam nas AEC, nem faziam atividades extracurriculares.

1.4.2. Projeto de estágio

Este projeto surgiu pelo facto que, através da observação direta, se verificou, que em alguns momentos, as crianças entravam em conflitos umas com as outras. Quando um adulto repreendia um/uma dos/das alunos/as, era motivo para um dos colegas fazer um comentário negativo sobre o mesmo. Outro problema diagnosticado na turma foi a falta de autoestima e de autoconfiança. Assim sendo, o nosso projeto intitulou-se de “Eu e os outros”, tendo como principais objetivos a aprendizagem através do reforço positivo, promover o trabalho colaborativo, respeitar o outro e valorizar o “eu”. É possível observar o projeto em teia no anexo XIV.

Com este projeto pretendemos alterar ou atenuar estes tipos de comportamentos nos alunos e alunas para que a relação interpessoal fosse mais harmonizada entre os elementos da turma. Deste modo, este projeto inseria-se na Educação para a Cidadania. Ao analisar as linhas orientadoras, verifica-se que este documento defende que o processo educativo pretende contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que exercem os seus direitos e deveres e que respeitam os outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras, 2013).

A realização deste projeto, teve também por base o projeto educativo de agrupamento e o PT, promovendo a autoestima, o trabalho em equipa e adequar as estratégias às necessidades e interesses dos/das alunos/as.

Através deste projeto pretendemos ainda que os/as alunos/as conseguissem relacionar-se e interagir uns com os outros, através do trabalho colaborativo. Ponte e Serrazina (2003) afirmam que para existir trabalho colaborativo, é necessário que os

diferentes elementos de um grupo trabalhem em conjunto, com o propósito de atingirem um objetivo comum, havendo uma igualdade nas tarefas e um apoio recíproco. Deste modo, era necessário que todo o grupo estivesse predisposto a atingir os mesmos objetivos, que soubessem discutir ideias, chegando a um consenso, de forma a existir um êxito global e não individual.

No decorrer das minhas semanas de intervenção foi-me possível realizar diversas atividades nas diferentes disciplinas, sendo que destaco duas.

A primeira atividade, inserida na disciplina de Estudo do meio, prendeu-se essencialmente com o tema dos diferentes setores, nomeadamente o setor comercial. No anexo XV encontra-se a planificação da atividade. Os setores de serviço, comércio, cultura e lazer, foram abordados na aula anterior, sendo que nesta aula foi dado um maior ênfase ao setor do comércio, nomeadamente comércio local. Comecei por questionar de onde vinham os diversos produtos, bem como o nome que se dá a quem produz, a quem vende e a quem consome. Os alunos/as conseguiram identificar facilmente que quem produz é o produtor, mas relativamente a quem vende e compra disseram vendedor e comprador. Não está errado, mas os nomes corretos apresentados num circuito comercial, são o produtor, o comerciante e o consumidor, sendo isto explicado à turma.

Quando questionados sobre de onde vinham alguns produtos, determinados alunos/as tiveram dificuldade em dizer, por exemplo de onde vinha a carne, dizendo que vinha do talho ou de fábricas. Este tipo de respostas, na minha opinião, tem a ver com as vivências de alguns/umas alunos/as, que não têm contacto com este tipo de meio e de animais.

Para aprofundar este tema, pedi à turma para abrirem o manual, realizando o exercício apresentado, que se prendia com a ligação dos diversos alimentos e têxteis aos locais de onde eram produzidos.

Após perceberem o que era um circuito comercial, e de onde vinham determinados produtos, foi pedido que em grupos realizassem uma dramatização, existindo assim interdisciplinaridade com a Expressão Dramática. Foi distribuído a cada grupo um papel com um local, sendo estes o mercado, feira, peixaria e talho.

Foi dado aos grupos dez minutos para prepararem a dramatização, sendo que foi imposta a condição que tinha de haver um produtor, um comerciante e um consumidor, e o restante podiam fazer como quisessem. Após o tempo de preparação, cada grupo apresentou o seu teatro, e no geral mostraram-se bastante envolvidos e empenhados em realizar uma boa apresentação, pedindo até para repetirem.

Fazendo uma análise de toda a atividade, a maioria dos alunos/as conseguiu envolver-se na atividade, demonstrando conhecimentos do conteúdo abordado, o comércio local. Apenas seis alunos/as apresentaram alguma dificuldade em identificar os elementos do circuito comercial e a respetiva função (o produtor produz e vende; o comerciante compra e vende; e o consumidor compra e consome).

De uma forma geral conseguiram respeitar o grupo onde estavam inseridos, embora alguns/umas alunos/as não tivessem participado em todos os momentos, e por vezes interrompiam o discurso dos colegas. Relativamente ao jogo dramático, duas alunas e um aluno apresentaram mais dificuldade em exprimir-se, sentindo-se um pouco tímidos, sendo que praticamente não se expressaram de forma audível.

O aluno com défice cognitivo, que não trabalha os mesmos conteúdos que os restantes colegas, participou no jogo dramático, como figurante. Este aluno não conseguia estar concentrado e ter uma personagem principal, tal como os restantes colegas do grupo. Apesar disto, mostrou-se entusiasmado e contente por poder realizar uma atividade com os colegas, sentindo-se incluído no grupo.

Como forma de avaliar a atividade, foi realizada a observação direta, com o auxílio a uma rúbrica de avaliação. Todos os alunos e alunas foram observados, de modo a ser possível de se verificar se conseguiram identificar os diferentes tipos de comércio e se conseguiram dramatizar o seu local adequadamente. A rúbrica de avaliação encontra-se no anexo XVI.



Figura 13 – Representação do mercado.



Figura 14 – Representação da feira.

A segunda atividade, o jogo na plataforma Kahoot, surgiu como forma de consolidação de conteúdos matemáticos como unidades de medida de comprimento, perímetro e área. A planificação da atividade encontra-se no anexo XVII.

Antes de iniciar o jogo, e de modo a relembrar as unidades de medida de comprimento, escrevi no quadro algumas conversões para os/as alunos/as realizarem, oralmente. Verificou-se que muitos deles, ainda apresentavam dificuldades neste tipo de exercícios, ou seja, que ainda era um conteúdo que precisava de bastante treino. De seguida, questioneei a turma sobre o que era o perímetro e a área e não apresentaram dificuldades em responder.

Após esta primeira introdução, a turma foi dividida a pares, de modo haver trabalho colaborativo, e foi distribuído a cada par um tablet. Estava planificado distribuir cartões com cores diferentes em vez de tablets, em que cada par teria de levantar o cartão da cor que achava que era a resposta correta. Mas, de forma a tornar a atividade mais interativa, optou-

se por utilizar tablets. Antes da iniciação do jogo indiquei aos pares que poderiam ter uma folha como auxílio, para realizarem os exercícios, antes de darem uma resposta final.

No decorrer do jogo, a cada resposta dada dos pares, esta era analisada e caso houvesse respostas erradas, a mesma era corrigida e esclarecida de modo a que conseguissem ultrapassar as dificuldades. Foi notável que a maior dificuldade da turma foram os exercícios relacionados com as conversões.

Posteriormente à realização do jogo, estava previsto a resolução de uma ficha com problemas relativos ao perímetro e área, mas eram exercícios em que os/as alunos/as teriam de fazer conversões. Como foi possível de verificar que ainda tinham muitas dúvidas neste conteúdo, resolvi colocar umas unidades de medida no quadro para que os/as alunos/as pudessem resolver. Os que apresentaram mais dificuldades, foram chamados ao quadro para terem a oportunidade de realizar os exercícios e esclarecer as dúvidas. Considero que esta foi uma boa estratégia, sendo que ainda tinham muitas dificuldades, e achei por bem não seguir logo para a ficha pois não estavam preparados.

Seguidamente, procedeu-se à realização da ficha (apresentada no anexo XVIII), em que foi explicada em grande grupo, e cada aluno/a teria de a resolver individualmente. Os problemas em que os/as alunos/as apresentaram mais dificuldades, uma vez mais, estavam relacionados com a realização da conversão, não lendo ou não identificando que a unidade de medida estava em decímetros e era pedido o total em metros.

De uma forma geral, considero que esta aula correu de forma positiva, que os/as alunos/as aderiram muito bem ao jogo, pois a utilização de tablets fez com que ficassem mais entusiasmados e envolvidos. Contudo, ainda existiam alguns conteúdos que necessitavam de muito mais treino.

Como avaliação, foi realizada a observação direta, com o auxílio de uma rubrica de avaliação, que se encontra no anexo XIX. Foi observado o envolvimento na atividade, os conhecimentos adquiridos, o tipo de participação em grupo e a gestão de conflitos.



Figura 15 – Realização do jogo a pares.



Figura 16 – Visualizar as questões no quadro interativo para responder no tablet.

Realizando a **avaliação do projeto**, afirma-se que a avaliação é fundamental tanto para o/a professor/a como para os/as alunos/as, de modo a verificar se estes conseguiram

adquirir conhecimentos. Para avaliar, um/uma professor/a dispõe de vários instrumentos como testes, trabalhos, registos da exposição, relatórios de autoavaliação, entre outros. Estanqueiro (2010) defende que a forma como se avalia pode condicionar a forma como os/as alunos/as aprendem. Deste modo, é fulcral ter em conta as características do grupo para adequar da melhor forma a avaliação.

Como forma de avaliar e compreender a eficácia da implementação deste projeto, recorreu-se a várias metodologias de avaliação. Os recursos utilizados foram fichas de trabalhos, trabalhos em grupo, trabalhos a pares, jogos, momentos de partilha, produções escritas sobre o eu e o outro, grelhas de observação, rubricas de avaliação, listas de verificação, tabela de comportamentos e registo audiovisual. Desta forma, foi possível averiguar se as crianças atingiram os objetivos propostos, quer a nível do projeto quer a nível das aprendizagens associadas ao presente ano de escolaridade.

Para construir um projeto, é necessário ter em conta o grupo em questão, para isso foi necessário recolher informações sobre a instituição e registos dos alunos e alunas. Com esta recolha feita foi possível planear e avaliar, promovendo nas crianças aprendizagens diversificadas.

As planificações realizadas foram ao encontro dos conteúdos a abordar em cada disciplina, tentando sempre que estas fossem interdisciplinares, de forma a que aprendizagens fossem mais completas.

Com a implementação deste projeto, foi visível uma melhoria no comportamento dos da turma relativamente aos conflitos, bem como ao nível de respeitar o outro. Alguns/umas alunos/as que apresentavam menos autoestima, no fim do estágio, já participavam de forma autónoma e com mais confiança. Numa maneira geral, os/as alunos/as atingiram os objetivos propostos neste projeto de intervenção.

2. Percurso de desenvolvimento profissional

De modo reflexivo, falando um pouco do meu percurso de desenvolvimento profissional, ao longo da licenciatura em Educação Básica e mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram várias as aprendizagens conseguidas, tanto a nível pessoal como profissional.

A teoria aprendida nas unidades curriculares, serviram de base para a realização dos estágios, podendo verificar como e qual a melhor forma de a colocar em prática. Os quatro estágios realizados, no mestrado, deram-me a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos e de ter contactado com diferentes realidades e contextos educativos.

Ao iniciar uma nova etapa é normal estarmos sempre mais ansiosos do que poderá surgir, e a iniciação dos estágios não foi exceção. Em todos eles fui com receio do desconhecido e de qual seria a reação dos grupos perante a nossa presença. Todo esse

nervosismo foi ultrapassado nos primeiros dias. Considero que em todos os estágios fui bem recebida quer por toda a comunidade, pelas educadoras e professoras cooperantes, bem como por todos os grupos de crianças.

Com a realização dos estágios consegui trabalhar com diferentes faixas etárias, desde crianças do berçário, até crianças do 3º ano de escolaridade. Estas vivências permitiram-me observar as crianças em várias fases da vida e da sua evolução. O estágio em berçário, foi para mim, uma das maiores surpresas, pois era notável o desenvolvimento diário das crianças, e que nestas idades através da brincadeira e da exploração livre adquiriam inúmeras aprendizagens. D'Annunzio (2006) afirma que é essencial darmos às crianças as ferramentas necessárias para despertar o seu desenvolvimento intelectual e emocional. Como tal, através do brincar as crianças desenvolvem a autonomia, exprimem sentimentos, crescem e resolvem conflitos.

Foi possível verificar, nos diferentes contextos, que qualquer que seja a idade das crianças é fundamental que estas sejam as principais agentes do seu conhecimento e que se tenha em conta os seus interesses e conhecimentos prévios.

“O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (Ministério da Educação, 2016, p.9)

Barroso (2013, p.18) afirma que “o professor deve pensar a sua prática, saber o que pretende com o processo ensino-aprendizagem e como o irá desenvolver”. Neste sentido, para a criação dos projetos de estágio e a criação/realização de atividades, foi necessário ter em conta o tipo de grupo, as suas características e interesses, bem como os projetos educativo e de sala.

As planificações são vistas como um guião que deve conter estratégias, os conteúdos a abordar, as tarefas a realizar, e a avaliação, tal como afirma Zabalza (1992). Em contexto de estágio as mesmas foram criadas tentando englobar todas as áreas de conteúdo/disciplinas, de modo a que todas as crianças tivessem uma aprendizagem transversal. Os objetivos das planificações e as atividades em si foram pensadas para o grande grupo, sendo que no momento de implementação as estratégias foram adequadas às especificidades das crianças. Tendo em conta este aspeto, e situações imprevisíveis que aconteceram, as planificações são um plano de auxílio à implementação da atividade e não uma receita (Barroso, 2013).

De uma forma geral, os objetivos propostos em cada projeto foram na maioria alcançados, na qual as crianças se demonstraram predispostas para novas aprendizagens e

novas descobertas, e sempre que apresentavam dificuldades estas eram atenuadas e/ou esclarecidas.

Relativamente à avaliação, foi um dos aspetos em que senti mais dificuldade, e que fui melhorando de estágio para estágio. No primeiro estágio, em creche, como instrumentos de avaliação apenas utilizei a observação direta e o registo audiovisual, e no fim de cada semana de intervenção realizava a avaliação semanal das atividades desenvolvidas. Na avaliação semanal descrevia o desenvolvimento atividade, bem como o envolvimento das crianças e as suas aprendizagens. Nos estágios de pré-escolar e 1ºciclo (1ºano), para além da observação direta e registo fotográfico, construí grelhas de observação, que em cada atividade escolhia um pequeno grupo de crianças para avaliar com mais detalhe. No último estágio, para além dos métodos acima indicados, recorri também a rúbricas de avaliação e a listas de verificação, mas desta vez avaliando toda a turma. A professora cooperante sugeriu que fosse realizada a avaliação a toda a turma e não a pequenos grupos, uma vez que na prática profissional a avaliação tem de ser realizada a todos. Inicialmente era complicado dar aulas e ao mesmo tempo estar com atenção a todos os alunos e alunas de modo a avaliá-los individualmente. Nas primeiras avaliações, enquanto eu dava a aula, a minha parceira de estágio auxiliava-me na avaliação, e vice-versa, sendo que no decorrer do estágio já conseguíamos fazer ambas as tarefas. A avaliação é um instrumento indispensável para a concretização do trabalho de um profissional da educação. É através dela que conseguimos perceber o desenvolvimento das crianças e se é necessário alterar a nossa prática.

“O processo de avaliação é o complemento do acto de ensinar, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem. (...) A avaliação permite ao avaliador obter informações importantes sobre o desenvolvimento das crianças. Estas posteriormente poderão e deverão ser usadas e aplicadas para melhorar, organizar e/ou reorganizar o ambiente educativo e a prática pedagógica.” (Gaspar, 2010, p.64-65)

Outra das dificuldades sentidas nos estágios, prendeu-se com a gestão de grupo e com o apoio individualizado, em simultâneo. Ou seja, senti dificuldade em estar à frente de um grupo, a explicar um tema/atividade e ao mesmo tempo dar apoio individual às crianças, caso estas necessitassem. Para um aprendiz da prática profissional docente é difícil conseguir gerir diversas tarefas ao mesmo tempo, pelo que considero que no decorrer dos estágios fui melhorando, com o apoio das educadoras e professoras cooperantes que me foram dando dicas de como agir. No futuro, com a experiência irei certamente conseguir gerir melhor as minhas inseguranças e dar a devida atenção quer ao grupo quer a cada criança, embora todos os grupos sejam diferentes.

Em relação aos meus pontos positivos, estes estão relacionados com a boa relação criada com os grupos, em que consegui que estes me respeitassem, que confiassem em mim,

e em que me conseguissem ver como alguém que estava lá para os ajudar no que necessitassem. Correia & Serra (2005) afirmam que se um docente atender às necessidades de cada criança, fazendo-a sentir-se respeitada está a contribuir para um ambiente favorável ao seu desenvolvimento pessoal e social, levando-a assim ao sucesso educativo. Este sucesso resulta das estratégias de diferenciação pedagógica que permitem aos docentes selecionar quais os métodos de ensino adequados à aprendizagem de cada criança.

A realização dos estágios, permitiu-me conhecer o trabalho que é realizado em cada um destes contextos. O docente tem um papel fundamental no crescimento das crianças, pois esta profissão é muito mais do que ensinar e transmitir conteúdos, é dar carinho, atenção, confiança.

“Nosso ofício de professor, qualquer que seja o nível, pode ser esgotante, decepcionante (...), mas há uma recompensa suprema, que é achar o aluno muito mais dotado que ele próprio, que vai avançar muita para além dele próprio, que talvez vá criar a obra que um próximo professor vai ensinar. (...) Isso, juro-lhe, é uma recompensa infinita. É uma vocação absoluta ser professor. (...) talvez seja a profissão mais orgulhosa e, ao mesmo tempo, a mais humilde que existe.” Steiner e Ladjali (2005, P.108)

No decorrer dos estágios realizados, surgiram diversas questões relacionadas com a transição das crianças, quer seja, de casa para a creche, ou a transição entre ciclos, bem como a adaptação destas ao novo espaço.

Começaram por levantar-se algumas dúvidas no estágio em creche, pois foi possível assistir uma criança em período de adaptação. Esta criança passava a maior parte do tempo a chorar, pouco brincava e não se relacionava com as restantes crianças. Amaral (2011), defende que quando uma criança entra para a creche, esta perde os seus pontos de referência que pode desencadear uma certa desorganização, inquietude, angústia e até mesmo algum sofrimento. Este processo pode desencadear nas crianças diversos sintomas como agitação, perturbações do sono, problemas alimentares, entre outros. De forma a que a adaptação seja facilitada, é fundamental que o educador ou educadora faça um acolhimento individualizado, proporcionando momentos de afeto e bem-estar. Filliozat (2000), citado por Valério (2015) afirma que é importante os/as educadores/as prestarem especial atenção às necessidades das crianças, pondo em práticas diversas estratégias que facilitem o processo de adaptação.

Mais tarde, no estágio de pré-escolar surgiu a dúvida: como se realiza o processo de transição das crianças para a escola, e como estas eram recebidas no novo ciclo. Com o trabalho investigativo pretendi focar-me na transição entre o jardim de infância e o 1ºCEB e perceber quais as estratégias que os educadores utilizam para preparar as crianças para o primeiro ano, e como os professores/as preparam a receção dos/das alunos/as no novo ciclo de modo a facilitar a adaptação à escola. Relativamente às crianças, pretendi perceber qual o seu ponto de vista perante a mudança de ciclo e quais as suas expectativas e receios.

Parte II – Exercício Investigativo

1. Revisão da Literatura

1.1. Definição de conceitos

1.1.1. Transição

Para uma melhor percepção do significado, ao consultar o dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora, 2018), **transição** é a “passagem de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro, mudança gradual” (p.607). Neste caso, a transição entre ciclos é a passagem de um lugar para outro, onde a criança sofre uma mudança, na qual termina uma etapa e inicia outra, num novo contexto, no qual terá de se adaptar. Portugal (1998) cit. por Serra (2004, p.74) aborda a adaptação como “o modo como a criança experiencia [um novo] contexto, a partir da sua história relacional processada e integrada e, do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações”. Cada criança adapta-se ao novo contexto de forma diferente, tendo em conta as suas vivências. Neste sentido é necessário que exista confiança e comunicação entre os diferentes intervenientes, sejam eles as crianças, os/as educadores/as, professores/as e os familiares, de modo a que este processo seja facilitado (Marchão, 2002).

De acordo com o Ministério da Educação (2016), a transição consiste numa mudança do ambiente social, em que os indivíduos estão sujeitos a alterações no comportamento, pois esta mudança corresponde “a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (p.97). O mesmo documento apresenta dois tipos de transições “horizontais” e “verticais”. Transições horizontais são aquelas pelas quais passamos diariamente, como o caso das crianças que transitam do contexto familiar para a instituição educativa. As transições verticais são instituídas pelos sistemas educativos, na qual as crianças passam para uma nova etapa, podendo mudar de estabelecimento educativo aquando a mudança de ciclo.

Segundo o estudo da OCDE (2017), é nos primeiros anos de vida que são criadas as bases para o desenvolvimento e aprendizagens no futuro. A transição entre o jardim de infância e a escola é um grande passo para todas as crianças. Neste sentido, o apoio que a criança recebe nesta nova experiência pode influenciar o seu desenvolvimento quer na escola, quer socialmente. Cabe aos pais e profissionais da educação motivar a criança nesta transição de modo a que esta a encare como uma oportunidade de aprendizagem. Tal como refere Bronfrenbrenner (1979) cit. por Cardona (2014, p.314) “as transições podem também ser consideradas como oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente no caso das mudanças de ciclo de ensino, quando estas são devidamente apoiadas, envolvendo os diferentes intervenientes no processo.” Na mesma medida, Petriwskyj, Thorpe & Tayler (2005) cit. por Vasconcelos (2009, p.49) defendem que “(...) as transições bem

conseguidas poderão contribuir para o bem-estar dos indivíduos e para uma maior autoconfiança e aprendizagem”.

1.1.2. Articulação Curricular

Começando por definir estas duas palavras, segundo o dicionário de língua portuguesa (Porto editora, 2018), entende-se por **articulação** “ponto de união entre peças de uma estrutura ou de um aparelho que permite rotação” (p.72). **Curricular** é definido como “relativo ao currículo, relativo ao programa escolar” (p.185).

Transpondo estas duas definições para o campo educativo, Serra (2004) define articulação curricular como:

“(...) todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, sejam elas actividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos.” Serra (2004, p.19)

A mesma autora refere-se ainda à articulação curricular como “(...) pontos de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes.” (Serra, 2004, p.75). Neste sentido, entende-se por articulação curricular as atividades promovidas pela escola e pelos docentes entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB, de forma a simplificar o processo de transição. No mesmo seguimento, Vasconcelos (2007), afirma que articular envolve cuidar das transições fazendo com que estas se tornem educativas. Desta forma, é necessário encontrar estratégias que facilitem a transição entre ciclos.

Na Lei de Bases nº46/86 (artigo 8º, ponto 2) é referido que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”. Desta forma, depreende-se que sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação, é papel do 1ºCEB aprofundar e dar continuidade ao ciclo anterior.

Para Morgado e Tomaz (2010), articulação curricular é vista uma conexão de conhecimentos provindos de diferentes campos do conhecimento, de modo a proporcionar ao/à aluno/a a aquisição de um conhecimento global e integrador. Neste sentido, os autores apresentam duas dimensões da articulação curricular na qual estas se devem complementar: articulação horizontal e articulação vertical.

Definem articulação curricular horizontal como “identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (Morgado & Tomaz, 2010, p.3).

Sendo assim, este tipo de articulação identifica-se entre áreas de conteúdo ou áreas disciplinares do mesmo ano. Já articulação curricular vertical definem como “uma interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes” (Morgado & Tomaz, 2010, p.3). Este tipo de articulação relaciona-se com a continuidade educativa e apresentando preocupação pela transição para o 1ºCEB.

Serra (2004) considera que existem três tipos de articulação curricular, sendo estes: articulação curricular espontânea, articulação curricular regulamentada e articulação curricular efetiva.

Articulação curricular espontânea é realizada através da proximidade geográfica entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB, na qual os docentes desenvolvem projetos comuns com as crianças dos dois níveis e partilham experiências. A proximidade geográfica permite que os docentes de ambos os ciclos possam dialogar e dar a conhecer as práticas educativas de cada um.

Articulação curricular regulamentada surge devido à legislação, nomeadamente nos estatutos dos jardins de infância, Decreto-Lei nº542/79, em que afirma que os jardins de infância necessitam de “(...) mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário” (Preâmbulo, alínea d). Devido à legislação, a articulação curricular passou a ter mais importância, promovendo uma “consciência social e política” (Serra, 2004, p.88).

Articulação curricular efetiva, ocorre por parte de docentes e alunos/as em que a sua participação e envolvimento é feito de forma consciente e contínua. A mesma autora considera que esta articulação curricular pode ser dividida em três níveis, articulação curricular ativa, articulação curricular reservada e articulação curricular passiva. Estas têm por base o conhecimento dos docentes perante o nível que antecede e sucede o nível que lecionam. Articulação ativa diz respeito ao conhecimento profundo que os/as educadores/as e professores/as têm dos dois níveis educativos e ao facto de poderem trabalhar em comum, tendo como ponto positivo as semelhanças e diferenças existentes nos dois ciclos. Os docentes empenham-se de forma a conseguir encontrar mecanismos de articulação curricular. No caso de articulação reservada, esta apresenta atitudes menos voluntárias por partes dos profissionais de educação, sendo que ocasionalmente são tomadas decisões em conjunto, no caso de existirem razões fortes que o justifiquem. Por último, a articulação passiva, é caracterizada pelo desinteresse, sendo que no caso de existir articulação entre os dois níveis de ensino é pelo facto da proximidade geográfica. Neste tipo de articulação é possível a resistência por parte dos docentes em trabalhar juntamente com diferentes níveis educativos.

É possível ainda não existir articulação, na qual esta categoria denomina-se de não articulação. Este acontece quando não há qualquer contacto entre os profissionais de educação dos dois níveis de ensino e entre as crianças. Tanto os/as educadores/as como

os/as professores/as apenas conhecem a sua realidade educativa e não apresentam interesse nos níveis que lhes antecedem ou sucedem (Serra,2004).

1.1.3. Continuidade educativa

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora,2018), **continuidade** define-se como “qualidade de contínuo, repetição incessante” (p.169). Falando deste conceito associado ao processo educativo, tal como refere Woodhead (1981) cit. por Marchão (2002, p.34) “continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados”. Zabalza (2004, p.9) completa afirmando que “à ideia de continuidade está subjacente a de união, coerência e complementaridade”. Neste sentido, é fulcral que exista uma interligação entre os diferentes ciclos, de modo a se complementarem e que o novo ciclo tenha em atenção as aprendizagens que as crianças já trazem do ciclo anterior, complementando-as. No mesmo seguimento, Cruz (2008, p.74) afirma que “a continuidade educativa é como um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos”.

Continuidade educativa não significa desenvolver metodologias de aprendizagens associadas ao ciclo seguinte, ou seja, não compete ao pré-escolar realizar atividades características de 1ºCEB. Significa que em cada fase sejam oferecidas “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” (Ministério da Educação, 2016, p.97).

Para Serra (2004) o 1ºCEB deve ser uma continuação da educação pré-escolar, sendo importante que o ensino básico tenha como base os conhecimentos e experiências das crianças, “sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (p.76).

A continuidade educativa e a articulação curricular são dois conceitos que se complementam e relacionam entre si, apesar das diferenças. De acordo com Serra (2004) continuidade educativa diz respeito à organização e interiorização dos saberes, enquanto articulação curricular é a união e conexão entre ciclos. Continuidade educativa está intrinsecamente ligada a articulação curricular vertical.

É declarado no Despacho nº5220/97, de 4 de agosto (ponto III, Articular) que:

“Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1ºciclo, facilitar a transição da criança para a escola obrigatória”.

1.2. Transição entre a Educação Pré-escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico

O processo de transição entre ciclos é uma mudança na vida das crianças, na qual pode criar momentos de stress, medos, e um misto de emoções. Ao transitar de nível, as crianças acabam por perder hábitos frequentes, rotinas, e por vezes deixam um local já por eles bem conhecido, como também profissionais que lhes transmitem segurança (Sim-Sim, 2010).

A entrada no 1ºCEB é sempre um momento vivido com muita intensidade, tanto pelas crianças como pelas famílias, tal como refere Cardona (2014), sendo que por vezes pode existir momentos de angústia, quando este processo não é convenientemente preparado. Desta forma, esta mudança acaba por criar alterações na vida das crianças, e como tal é fulcral que os profissionais de educação dos dois níveis, trabalhem colaborativamente com o propósito de tornar esta transição mais simplificada. Silva (2002) defende que:

“colaborar, cooperar ou trabalho em equipa são conceitos que reenviam para a natureza de um trabalho conjunto, entre duas ou mais pessoas, e que pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer, podem resultar numa tomada de decisão colectiva ou numa acção cujo produto final traduz os contributos de cada um dos seus membros”. Silva (2002, p.11)

Neste sentido, os profissionais de educação ao trabalharem em conjunto, poderão partilhar ideias, experiências, receios, bem como criar estratégias, de modo a que as crianças não sofram com esta mudança e que estejam expectantes do ciclo seguinte e das novas aprendizagens.

Segundo Roldão (2007, p.27) o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.” Neste sentido, os/as educadores/as e professores/as que trabalham colaborativamente com um objetivo comum conseguem melhores resultados. Sendo assim, em conjunto, podem facilitar o processo de transição, amenizando as angústias das crianças e fazer com que estas se sintam mais à vontade com a mudança.

De acordo com Marchão (2002) os profissionais de educação que conseguem colaborar, encarando as aprendizagens das crianças numa perspectiva ecológica, vendo as experiências anteriores como uma mais-valia, permite que as experiências futuras sejam mais sólidas e concretas.

É fundamental que os docentes de ambos os níveis educativos consigam trabalhar em conjunto de modo a que exista articulação curricular e continuidade educativa, possibilitando às crianças uma preparação interior para os desafios que lhes serão propostos no ciclo seguinte. Serra (2004) afirma que é importante que os/as educadores/as de infância tenham conhecimento sobre o modelo curricular do 1ºCEB e as exigências impostas pela avaliação formal. Devem conhecer o novo espaço que as crianças irão frequentar, que entendam os benefícios de organizarem projetos comuns e que preparem as crianças ao nível de competências essenciais, de forma a que estas se sintam confiantes e preparadas para os desafios escolares. Relativamente aos/as professores/as de 1ºCEB, estes devem ter em consideração os conhecimentos trazidos pelas crianças, do ciclo anterior, que entendam as diferenças curriculares, e consigam ver na educação pré-escolar um suporte educativo que lhes será útil no desenvolvimento do seu projeto curricular (Serra, 2004).

Laranjeiro (2011) refere que um/uma educador/a de infância apoia a criança na construção de conhecimentos e aptidões, proporcionando diversas experiências, em que esta pode brincar livremente nas diferentes zonas da sala, organizadas conforme as áreas curriculares, como por exemplo, a zona da pintura e a zona da escrita. Um/Uma professor/a de 1ºCEB deve organizar o ensino, desenvolvendo o currículo, ensinando aos alunos e alunas os conhecimentos científicos e dando as competências necessárias de modo a promover a aprendizagem dos mesmos. No mesmo seguimento Gonçalves (2013), afirma que é da responsabilidade da educação pré-escolar que a criança se desenvolva a nível social e individual, de forma a prepará-la para a escola. No caso da escola, esta deve assegurar a aquisição individual dos/das alunos/as para que estes consigam desenvolver as suas aprendizagens positivamente, evitando assim dificuldades futuras e insucesso escolar.

Nos dias de hoje, ainda encontramos algumas barreiras que não facilitam o trabalho colaborativo entre educadores/as e professores/as, o que pode dificultar a continuidade educativa. Rodrigues (2005) no seu estudo referiu que a educação pré-escolar e a escola ainda têm formas muito características de funcionamento e organização, o que também os leva a ter alguns problemas de comunicação. Problemas relacionados com: “A falta de colaboração entre as docentes dos dois níveis; O desconhecimento mútuo das respectivas práticas educativas; A incompreensão, na verdade a desvalorização e os preconceitos relativamente ao trabalho de cada um dos níveis” (p. 13). Contudo, a mesma autora refere que nos últimos anos tem vindo a diminuir as barreiras que separam a educação pré-escolar e a escola, devido à política educativa, à legislação e à formação de profissionais educativos que promove encontros e debates entre os mesmos. Em alguns agrupamentos de escola já é

visível o trabalho conjunto entre educadores/as e professores/as, nomeadamente projetos comuns, que faz com que as crianças dos diferentes níveis consigam comunicar entre si. Serra (2004) refere que apesar de terem atividades comuns, por vezes trabalham individualmente. Para que exista articulação curricular e trabalho cooperativo é necessário:

“(...) equacionar espaços em que os docentes troquem ideias de modo a surgirem atividades criativas que sirvam os interesses das crianças dos dois níveis educativos. (...) Pensar em articular o currículo com outros níveis implica trabalhar em conjunto com outros docentes, com outra formação inicial e com outros objetivos educativos. (...) Articular o currículo implica uma reflexão sobre os objetivos das atividades, a sua relação com outros objetivos do currículo do 1ºCEB e das Orientações Curriculares, equacionar as vantagens do trabalho cooperativo entre crianças de níveis diferentes e procurar estratégias diversificadas que respondam às necessidades educativas de todas as crianças envolvidas.” (Serra, 2004, p.104)

Tendo em conta a opinião dos autores acima referenciados, para que seja facilitado o processo de transição é necessário existir continuidade educativa e articulação curricular. Contudo, para que este processo ocorra de forma positiva e que as crianças não sintam mudanças bruscas ao transitar de ciclo, são várias as estratégias que podemos utilizar. Diversos autores apresentam estratégias para que o processo de transição seja favorecido entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB. Segundo os autores Stief (1994) cit. por Lino (1998), Nabuco e Lobo (1997), Zabalza (2004), Dunlop e Fabian (2007), Cardona (2014), Ministério da Educação (2016) e Oliveira (2017), podemos recorrer às seguintes estratégias para melhorar o processo de transição:

- Organizar e estruturar o ambiente educativo, no jardim de infância, no que respeita ao tempo e às atividades;
- O agrupamento/estabelecimento educativo deve estabelecer quais os procedimentos a utilizar no processo de transição;
- Os profissionais de educação devem conhecer os dois contextos educativos;
- Promover a comunicação e trabalho conjunto entre os docentes dos dois níveis educativos;
- Realizar formações conjuntas entre educadores/as e professores/as, a fim de haver partilha e discussão de ideias;
- Os/As educadores/as de infância devem partilhar com os/as professores/as informações pertinentes de cada criança antes destas transitarem;
- Realizar reuniões periódicas entre os principais intervenientes deste processo;
- Planificar e promover projetos, atividades e visitas comuns aos dois ciclos;
- Analisar se a criança se mantém ou não no mesmo agrupamento, para que se faça uma previsão da realização da articulação entre estabelecimentos de ensino;

- Dialogar com as crianças sobre a mudança de escola, percebendo as suas expectativas e dúvidas;
- Dar a conhecer a nova escola às crianças para que estas se familiarizem com o espaço e visitas conjuntas entre criança dos diferentes níveis;
- Envolver a família em todo este processo.

1.3. A relação família/escola no processo de transição

“Não se experimentou para a educação informal nenhuma célula social melhor do que a família. É nela que se forma o carácter. Qualquer projeto educacional sério depende da participação familiar: Em alguns momentos, apenas do incentivo, em outros de uma participação efetiva no aprendizado ao pesquisar, ao discutir, ao valorizar a preocupação que o filho traz da escola.”
(Chalita, 2001, p.17)

A família é o primeiro agente de socialização da criança, com quem interage e se desenvolve. A família apresenta uma função importante do desenvolvimento e crescimento do indivíduo, na qual tem o papel de lhe transmitir educação e valores (Abreu, 2012). A mesma autora defende que é com a família que a criança começa a ter perceção do mundo e a criar as suas relações sociais. Neste sentido, segundo Miranda (2002), a família é essencial no desenvolvimento social da criança, uma vez que esta se vai construindo e ganhando novos conhecimentos no seio familiar desde o seu nascimento.

Embora a família seja a primeira base de socialização da criança, esta não é a única. A escola é também reconhecida como um grande agente na socialização da criança. Silva (1993) defende que a escola para além de ter como função transmitir conhecimentos, tem de ajudar a criança no seu desenvolvimento global, como também apoiar a sua socialização, passando valores importantes e influentes na sociedade.

Rego (2003) afirma que na formação da criança tanto a família como a escola têm funções a nível social, político e educacionais. Para que a criança se desenvolva é necessário estar em interação com outro e com o meio envolvente. O seu desenvolvimento é um processo gradual, passando por várias fases de aprendizagem, tendo início no meio familiar e uma continuidade na escola.

Cada vez mais nos dias de hoje é essencial que a família e a escola apresentem uma boa relação, tendo como objetivo comum o desenvolvimento e crescimento da criança. De acordo com Picanço (2012), é importante que a escola esteja cada vez mais conectada com a família, pois em conjunto conseguem partilhar ideias, receios e criar estratégias para o desenvolvimento da criança. Alves e Leite (2005, p.9) defendem que “a cooperação escola–família–escola exige vontade, tempo, perseverança (...) é uma das condições essenciais para que os processos de ensino aprendizagem sejam mais ricos (...) para que sejam melhores os

resultados dos alunos”. Desta forma, é necessário que a família e a escola se organizem e consigam construir uma parceria em prol da criança, onde devem planear e estabelecer acordos de ambas as partes. Tal como declara Correia (1999), é fundamental que sejam construídas formas de interação onde sejam claros os limites, as funções de cada um e onde estes se podem complementar.

Segundo a legislação, nomeadamente a Lei nº30/2002 (artigo 5º) cabe ao/a professor/a titular de turma “(...) enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”. Relativamente aos pais e encarregados de educação (artigo 6º) “(...) incumbe, para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem activamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos”.

Relativamente ao processo de transição das crianças, do jardim de infância para o 1ºCEB, as famílias ainda apresentam muita ansiedade perante a entrada dos seus educandos no mundo escolar. Nomeadamente no que diz respeito às novas responsabilidades que as crianças terão de encarar, e a ansiedade que isto lhes pode causar (Castro & Rangel, 2004). De acordo com Sá-Chaves (2007, p.137-138) “a entrada da criança na escola implica a assunção de um novo papel (o de aluno), a realização das actividades que lhe são inerentes e o estabelecimento de novas relações interpessoais (com o/a professor/a e os colegas).”.

Contudo, nem todas as crianças têm a mesma forma de reagir à mudança, podendo esta trazer alguma ansiedade e insegurança. Cabe à família, principalmente aos pais, minimizar as angústias dos filhos e prepará-los para o nível seguinte, transmitindo-lhes segurança e tranquilidade, de modo a que eles se sintam crescidos por ir para a escola dos mais velhos (Serra, 2004). De forma a tranquilizar a criança, Marques (2018) afirma que no primeiro dia de aulas, os pais podem celebrá-lo, sendo algo importante para a família. A título de exemplo, podem festejar com um pequeno-almoço ou lanche onde pode juntar parte da família, oferecer à criança algo que simbolize esta nova fase, acompanhá-lo à sala e transmitir a mensagem de que a escola é um local seguro onde irão deter novas aprendizagens e fazer novos amigos. A mesma autora defende que a tranquilidade da criança depende do que é transmitido pelos pais, pois por vezes estes também se demonstraram ansiosos. Para amenizar a ansiedade, os pais em conjunto com os filhos, podem uns dias antes de iniciar a escola, ir conhecer o espaço, os docentes e não docentes.

Tanto a família como a escola têm um papel fundamental no sucesso dos/das alunos/as perante o processo de transição, neste sentido, de acordo com Sousa e Sarmento (2009-2010, p.148) “o sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente

relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum”. Os/As educadores/as de infância e os/as professores/as de 1ºCEB devem ser os mediadores da relação entre a família e a escola, de forma a promover o envolvimento entre estes e estabelecer elos de ligação e colaboração.

Na mesma linha de pensamento, segundo o Ministério da Educação (2016), os educadores de infância devem disponibilizar aos pais informações sobre a escola para onde os seus educandos vão transitar, bem como, esclarecer as suas dúvidas e receios, apoiando-se reciprocamente no processo de transição e na entrada na escola. De modo a ser ainda mais benéfico, os/as educadores/as e professores/as podem, em conjunto, auxiliar os pais, existindo assim uma articulação entre estabelecimentos e um apoio mútuo.

2. Objetivos e metodologias da pesquisa

2.1. Questões orientadoras e objetivos

O presente trabalho investigativo iniciou-se durante os estágios, na qual me surgiram questões relacionadas com a preparação das crianças para o processo de transição, nomeadamente do pré-escolar para o 1º CEB. Comecei por observar os diferentes tipos de comportamentos das crianças face ao novo espaço escolar, pois nem todas se adaptavam da mesma forma, e também observar a atitude dos docentes perante os diferentes comportamentos. Segundo Estrela (1994, p.29), a “observação constituiu naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica em geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.”

Relativamente ao tema, considero que é necessário ter especial atenção a mudança, pois por vezes pode tornar-se algo de intimidante e desafiante, tanto para as crianças, como para os pais. Sim-Sim afirma que a transição

“implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos).” (Sim-Sim, 2010, p.111)

Neste sentido, o tema escolhido intitula-se de “A transição entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico”. De modo a aprofundar esta temática, surgiram as seguintes questões orientadoras:

- Como é que é preparada a transição entre a educação pré-escolar e o 1º CEB pelos docentes de ambos os níveis educativos?

- O trabalho de equipa entre profissionais da educação e Encarregados de Educação é importante no processo de transição entre ciclos?
- Quais as principais mudanças entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB do ponto de vista das crianças?
- Quais as principais dificuldades sentidas pelas crianças neste processo de transição?

Para dar resposta às presentes questões, tendo em conta a visão dos docentes e das crianças, defini como objetivos estudar:

- Como é organizada a transição das crianças do pré-escolar para o 1ºCEB pelos docentes;
- Como o trabalho de equipa entre profissionais da educação e EE favorece o processo de transição;
- Principais diferenças entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB, segundo as crianças;
- Principais dificuldades sentidas pelas crianças neste processo.

2.2. Opções metodológicas

O exercício investigativo realizado foi de natureza qualitativa. Segundo Afonso (2014) uma investigação qualitativa tem como preocupação a recolha de informação fidedigna e organizada sobre temas específicos da realidade social, baseado na prática com o propósito de originar conceitos, de forma a interpretar essa realidade. Sendo assim, este tipo de investigação permitiu-me conhecer e compreender a realidade estudada, tendo em conta o seu ponto de vista, e confrontar com a pesquisa teórica, de modo a ter uma análise completa sobre a temática. Tal como é defendido por Bogdan e Biklen (1994), é necessário que os investigadores criem empatia com os participantes, de modo a compreender a sua visão, e não gerar juízos de valor.

Este tipo de investigação é também designado de naturalista, na medida em o investigador conhece e frequenta os espaços no qual está interessado, observando a natureza dos participantes (Bogdan & Bikle, 1994). Neste caso, os espaços observados, na qual se encontram os participantes, são as escolas/jardins de infância.

Para a recolha de dados do presente trabalho investigativo optei pela realização de entrevistas.

“A realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face, por intermédio do telefone ou de meios informáticos.” (Afonso, 2014, p.104)

Neste sentido, escolhi entrevistas semiestruturadas. Este tipo de entrevistas, são conduzidas através de um guião, constituído por diversas questões predefinidas. Contudo dá a possibilidade ao entrevistador de colocar outras questões ao entrevistado, que considere pertinentes tendo em conta o desenrolar do diálogo. Tal como é evidenciado por Fujisawa (2000), a entrevista semiestruturada, apresenta um guião, permitindo uma organização flexível e um alargamento das questões à medida que as informações vão sendo dadas pelo entrevistado. Quivy & Campenhoutd (1992) defendem também que o investigador tem ao seu dispor perguntas que servem de guia, na qual não é necessário serem colocadas na mesma ordem. O investigador tem de guiar a entrevista para os objetivos que pretende, sempre que o entrevistado se afaste do questionado.

Para a realização das entrevistas, foi criado um guião para educadores/as de infância e professores/as e outro para crianças de pré-escolar e 1ºCEB.

O guião das entrevistas dirigido aos docentes dos dois níveis educativos (anexo XX), foi dividido em cinco blocos, cada um com os seus tópicos orientadores/questões, estabelecidos de acordo com os objetivos do estudo. O guião apresentava questões iguais para educadores/as e professores/as e outras destinadas a cada nível. Os blocos estavam organizados da seguinte forma:

Bloco I – Legitimação da entrevista e caracterização do entrevistado;

Bloco II – Preparação do processo de transição através do trabalho de equipa;

Bloco III – Expetativas e receios sentidos pelas crianças;

Bloco IV – Dificuldades sentidas pelos/as educadores/as e professores/as;

Bloco V – Observações.

O guião das entrevistas para as crianças dos dois níveis educativos (anexo XXI), estava organizado em três blocos, cada bloco com os seus tópicos orientadores/questões, construídos de acordo com os objetivos estabelecidos. A organização dos blocos estava da seguinte forma:

Bloco I – Legitimação e caracterização do entrevistado;

Bloco II – Expetativas e receios;

Bloco III – Mudanças ocorrentes do pré-escolar para o 1ºCEB.

Ambos os guiões foram testados, e no primeiro não surgiu a necessidade de alterações, ao contrário do guião das crianças que sofreu algumas modificações. É de referir que os entrevistados e entrevistadas foram elucidados quanto ao conteúdo da entrevista e qual a finalidade da mesma, garantindo a confidencialidade dos dados recolhidos. As entrevistas realizadas às crianças e alunos/as tiveram a autorização das docentes titulares.

As mesmas foram gravadas e posteriormente transcritas, o que me permitiu uma visualização global das respostas dos entrevistados, sendo uma preparação para o início da

próxima fase, análise de conteúdos. A transcrição das entrevistas realizadas às educadoras e professoras encontra-se no anexo XXII e a transcrição das entrevistas das crianças e alunos/as no anexo XXIII.

Bardin (1977) define análise de conteúdos como um conjunto de instrumentos de carácter metodológico. Neste sentido, a análise das entrevistas permitiu dar resposta aos objetivos delineados no início do estudo.

As categorias foram criadas a partir dos blocos temáticos do guião das entrevistas, e as subcategorias, partindo das questões e das respostas dadas. A grelha de análise de conteúdo das entrevistas às educadoras de infância e professoras de 1ºCEB encontra-se no anexo XXIV, e a grelha de análise das crianças do jardim de infância e alunos/as do 1ºCEB no anexo XXV.

2.3. Participantes do estudo

Os participantes desta investigação foram **três educadoras de infância** de salas multietárias (dos 3 aos 5 anos), e **três professoras do 1º ciclo do ensino básico** (duas de 1ºano e uma de 3ºano). Todas as participantes pertenciam a instituições públicas, localizadas no concelho de Santarém, em dois agrupamentos diferentes. No quadro 1, é possível observar a identificação das entrevistadas com mais detalhe, sendo que a cada uma foi atribuído um código de identificação. As educadoras de infância estão identificadas com a letra “E” e as professoras estão identificadas com a letra “P”, sendo que posteriormente estão as letras do abecedário, indicando uma ordem.

Deste estudo, fizeram ainda parte vinte crianças, sendo **dez de 1º ciclo do ensino básico** (cinco rapazes e cinco raparigas) e **dez de jardim de infância** (cinco rapazes e cinco raparigas). Estas crianças e alunos/as estavam inseridos em instituições públicas, em dois agrupamentos distintos. No quadro 2, pode-se verificar a identificação das crianças mais detalhada, sendo que a cada uma foi atribuída um código de identificação. As crianças do jardim de infância estão identificadas com a letra “C” e os/as alunos/as do 1º ciclo do ensino básico estão identificadas com a letra “A”, seguidos da letra do abecedário.

Quadro 1 – Caracterização dos entrevistados – Educadoras e Professoras.

Código de identificação	Idade	Habilitações académicas	Anos de serviço	Valência em que se encontra a trabalhar
EA	51 anos	Complemento de Formação na Área das Expressões	28 anos	Jardim de infância (dos 3 aos 6 anos)
EB	50 anos	Complementos de Formação Científica-Pedagógica que equivalem à Licenciatura	27 anos	Jardim de infância (dos 3 aos 5 anos)
EC	49 anos	Mestrado	17 anos	Jardim de infância (dos 3 aos 5 anos)
PA	55 anos	Licenciatura	35 anos	1º Ciclo do Ensino Básico (1ºano)
PB	39 anos	Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	15 anos	1º Ciclo do Ensino Básico (1ºano)
PC	55 anos	Mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica e Especialização em Português	33 anos	1º Ciclo do Ensino Básico (3ºano)
Nota: No código de identificação, a letra “E” significa Educadora de Infância e a letra “P” Professora, estando de seguida enumerados pelas letras do alfabeto.				

Quadro 2 – Caracterização dos entrevistados – Crianças e alunos/as.

Código de Identificação	Género	Idade	Valência a frequentar
CA	Feminino	5 anos	Pré-escolar
CB	Feminino	5 anos	Pré-escolar
CC	Feminino	5 anos	Pré-escolar
CD	Masculino	6 anos	Pré-escolar
CE	Masculino	6 anos	Pré-escolar
CF	Masculino	6 anos	Pré-escolar
CG	Feminino	6 anos	Pré-escolar
CH	Feminino	6 anos	Pré-escolar
CI	Masculino	6 anos	Pré-escolar
CJ	Masculino	6 anos	Pré-escolar
AA	Masculino	7 anos	1º CEB – 1ºano
AB	Masculino	7 anos	1º CEB – 1ºano
AC	Feminino	7 anos	1º CEB – 2ºano
AD	Feminino	8 anos	1º CEB – 2ºano
AE	Feminino	9 anos	1º CEB – 3ºano
AF	Masculino	8 anos	1º CEB – 3ºano
AG	Masculino	8 anos	1º CEB – 3ºano
AH	Feminino	10 anos	1º CEB – 4ºano
AI	Masculino	8 anos	1º CEB – 3ºano
AJ	Feminino	9 anos	1º CEB – 3ºano
Nota: No código de identificação, a letra “C” significa Criança (pré-escolar) e a letra “A” Aluno (1ºCEB), estando de seguida enumerados pelas letras do alfabeto.			

3. Apresentação e análise dos dados recolhidos

De seguida apresento a análise dos dados, procurando cruzar com a visão de diversos autores. Começo por analisar as respostas das docentes dos dois níveis educativos 1ºCEB, e posteriormente as respostas das crianças do jardim de infância e do 1ºCEB. No final de cada ponto é apresentada uma análise comparativa dos dados.

3.1. O que dizem as educadoras e professoras

Quadro 3 – Categorias e subcategorias da análise das entrevistas às educadoras de infância e professoras de 1ºCEB.

Categorias	Subcategorias
Preparação do processo de transição através do trabalho de equipa	Estratégias
	Conhecimento do trabalho realizado na educação pré-escolar e no 1ºCEB - Exemplos
	Importância de reuniões entre educadores e professores
	Reuniões com os encarregados de educação
	Vantagens das reuniões com encarregados de educação
Expetativas e receios sentidos pelas crianças	Expetativas
	Dificuldades
Dificuldades sentidas pelos educadores e professores	Dificuldades
	Formas de ultrapassar dificuldades

Relativamente à primeira questão relacionada com as estratégias que utilizam para facilitar o processo de transição, as educadoras apresentam diferentes estratégias, estando estas relacionadas com o trabalho colaborativo entre os dois níveis educativos “**(...) fazemos muitas atividades em conjunto, e é uma transição gradual.**” (EA), e com a realização de fichas “**costumo fazer o projeto “brincar às escolas” em que as crianças são motivadas a fazer o dito fichazinhas, o caderninho de fichas (...).**” (EA), “**mais tarde, com os 5 anos, têm as fichinhas dos grafismos (...)**” (EC). Uma das educadoras apresenta ainda como estratégia a ida das crianças a uma sala de 1ºCEB “**eles às vezes vão lá (...) sozinhos ou entre pares, vão lá, e ela dá-lhes uns trabalhos assim como se fosse escola primária, eles adoram estar lá e fazer isto (...).**” (EB). No Despacho nº5220/97, é evidenciado que cabe ao educador promover as condições necessárias de modo a que a criança tenha sucesso na etapa seguinte, bem como colaborar e articular com os docentes do 1ºCEB.

São apresentadas ainda como estratégias diversas atividades realizadas no jardim de infância que preparam as crianças para o ciclo seguinte “**(...) Desenvolver competências como a capacidade de atenção, concentração, de tempos em atividade, mais individuais ou entre pares (...)**” (EB), “**(...) Começam a picotar para ganhar força na mão**

e nos dedos. (...) o recorte (...) Tudo o que fazem, estar no computador, os jogos de encaixe, acho que é tudo uma preparação para o 1ºciclo” (EC). Relacionando a opinião desta educadora com os autores analisados, Laranjeiro (2011) defende que cabe ao educador proporcionar diversas experiências às crianças, apoiando-a no desenvolvimento de conhecimento e aptidões, preparando-as assim para o novo ciclo.

No que respeita à segunda questão onde é perguntado às entrevistadas se conhecem o trabalho que é realizado no 1ºCEB, há uma concordância, onde todas indicam que têm conhecimento. Ao questionar as educadoras para dar exemplos do trabalho realizado no 1ºCEB, uma das educadoras afirma que conhece através de atividades de articulação **“(…) Atividades da leitura e da escrita, matemática, projetos (...) Em todos os projetos incluímos o 1ºciclo e tentamos articular com o 1ºciclo.” (EA).** A educadora B indica que o 1ºCEB é cada vez mais exigente e a última educadora apresenta exemplos de trabalho desenvolvido na escola, **“(…) Começam também com grafismos, das letras e dos números (...).” (EC).** Constatando com a opinião de Serra (2004), a autora afirma que é fundamental que os educadores conheçam o currículo do 1ºCEB.

Quando questionadas se consideram importante a existência de reuniões entre educadores/as e professores/as, todas as entrevistadas afirmaram que sim, mesmo que sejam reuniões informais, **“Não é preciso ser uma reunião formal, mas encontros (...)” (EA), “diálogo muito, mesmo informalmente com as colegas do 1ºciclo” (EB).** No que respeita aos objetivos dessas reuniões, há uma concordância, na qual as educadoras indicaram que eram momentos de troca de ideias, partilha de informações e de estratégias, **“(…) debates, em que nós vamos trocando (...) momentos de partilha (...) estratégias que podemos utilizar (...).” (EA), “convém também a professora saber (...) quais é que são as dificuldades, também para depois perceber se ela consegue ou não fazer, realizar algum trabalho e (...) nós também conseguimos perceber assim nas reuniões (...) qual é os objetivos que, pelo menos no 1ºciclo, no 1ºano, são propostos para depois nós também trabalharmos melhor os meninos.” (EC).** Autores como Serra (2004) e Ministério da Educação (2016), defendem que é necessário que os educadores/as e professores/as tenham espaços que promovam o debate, a partilha de ideias, e que possam trabalhar cooperativamente, encontrando estratégias que facilitem a transição e a continuidade educativa.

No que concerne às reuniões com os encarregados de educação antes da entrada no ciclo, as educadoras afirmam que têm reuniões no final do ano letivo. Uma das entrevistadas indica alguns objetivos destas reuniões, tais como **“falar sempre com os pais, as dificuldades que eles sentem (crianças) e tentarmos em conjunto fazer com que essas dificuldades vão desaparecendo ao longo do ano.” (EC).**

Em relação às vantagens das reuniões com os encarregados de educação, são várias as indicadas pelas educadoras, como por exemplo o trabalho de equipa entre educador/a e

pais de modo a preparar as crianças para a escola, ***“É fundamental para haver um trabalho de equipa, todos a trabalhar o mesmo, que é a preparação da criança para a nova etapa” (EA)***, ***“(...) eu acho que damos dicas e alertamos para uma compreensão dos pais neste sentido, desta articulação” (EB)***, dar trabalhos às crianças para levarem para casa e fazer em conjunto com os pais, de forma a estes estarem presentes na aprendizagem e preparação dos seus educandos para o 1ºCEB, ***“Esse dito cadernozinho de atividades que eu disse, “brincar às escolas” é um projeto que é feito no jardim, mas que também vai a casa, para os pais, em conjunto fazerem com os filhos e perceberem que já há ali uma preparação para o 1ºano.” (EA)***, como também para terem uma noção do que as crianças já sabem e no que apresentam mais dificuldades, ***“Porque eles também podem fazer coisinhas em casa e também para os pais perceberem qual é as dificuldades dos filhos.” (EC)***. Confrontado o que foi dito pelas educadoras com a ideia de Picanço (2012), esta autora faz referência à importância da relação família-escola, neste caso, jardim de infância, uma vez que em colaboração podem partilhar receios, desenvolver ideias e estratégias, partilhar ideias, em prol da aprendizagem da criança e da sua preparação para a escola.

Ao analisar a categoria seguinte relacionada com as expetativas e receios sentidos pelas crianças antes da entrada no ciclo, ao questionar as educadoras sobre as expetativas das crianças as respostas são consensuais, pois prendem-se com as aprendizagens que os/as alunos/as vão realizar na escola. ***“A maior parte vai feliz, quer é aprender a ler e a escrever (...).” (EB)***.

Tendo em conta os receios sentidos pelas crianças antes de entrarem na escola, estes podem estar relacionados com o medo e por vezes do que lhes é transmitido, ***“(...) é que têm medo que não vão conseguir. (...) medo devido aos mitos e às ameaças de alguns adultos dizerem “quando fores para a escola primária vais ver, é diferente.” (EA)***, outro receio prende-se com o facto de não se brincar, ***“Também se brinca, também há momentos de brincadeira (...).” (EA)***, ***“(...) a partir daqui parece que há corte nessa brincadeira, é o recreio e o recreio dos grandes, do 1ºciclo.” (EB)***. A educadora C refere que as crianças não apresentam receios, podendo tê-los mais tarde já na escola.

Como última categoria são abordadas as dificuldades sentidas pelas educadoras na preparação do processo de transição das crianças para o 1ºCEB. A educadora C referiu que não sentia dificuldades uma vez que as crianças mais velhas já têm consciência que vão para a escola e que têm de se preparar e trabalhar mais que os restantes colegas. As dificuldades sentidas pelas outras duas educadoras são distintas. Uma refere que as dificuldades que sente estão relacionadas com a ansiedade das crianças, falta de maturidade e concentração, ***“(...) as crianças cada vez são mais ansiosas, (...) algumas imaturas (...) algumas estão mais agitadas, mais irrequietas e isso dificulta o poder de concentração.” (EA)***, enquanto a educadora B refere que era importante existirem mais atividades articulatórias

entre o jardim de infância e a escola de modo a que as crianças se preparassem melhor, **“Eu continuo a achar que às vezes era importante nesta fase final de jardim de infância haver umas atividades mais articulatórias do que se espera. (...)” (EB).**

Em relação à última questão, e o modo como ultrapassam as dificuldades sentidas, uma das educadoras diz que realiza diversas atividades com as crianças, relacionadas com jogos de concentração e histórias e pede que os pais façam o mesmo em casa **“(...) pedir-lhes para lhes fazer... dar-lhes tempo, dar-lhes atenção, contar-lhes histórias, não deixar estar tanto tempo nos jogos de computador, a ver televisão, passarem mais tempo com os filhos e o tempo que passarem, ser um tempo de qualidade, a contar histórias, a fazer jogos de mesa, jogos de memória.” (EA).** Outra das entrevistadas afirma que caso as crianças, que terão de obrigatoriamente transitar de ano, apresentem dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento, são encaminhadas para a escola com algum apoio, **“(...) direcionando a criança para o 1º ciclo com apoios ou estratégias e passar a informação à colega que os receber para que aquela fase seja de sucesso. (...)” (EB).**

Relativamente às professoras de 1ºCEB, foram primeiramente questionadas sobre quais as estratégias utilizadas para uma melhor transição e adaptação das crianças à escola. Como estratégia foi afirmado por duas professoras a criação de regras, **“(...) as regras são escolhidas por eles e por mim (...)” (PA), “(...) aqueles primeiros dias é trabalhar com eles as regras da sala de aula (...)” (PC).** Uma estratégia de motivação, para uma das professoras é **“(...) Por norma, eu começo logo por lhes escrever o nome, porque é quase a motivação de todos (...)” (PA).** Sendo crianças que sofreram uma mudança de ambiente, de rotina e de regras, a maioria das professoras refere fazer pausas durante o dia, **“Depois o que eu tento fazer é não deixá-los tanto tempo sentados (...)” (PA), “(...) faço sempre intervalo de tarde, que é para quebrar o ritmo porque eles não estão habituados, (...) pronto para eles se ambientarem.” (PC).** De forma a perceber os conhecimentos já trazidos pelas crianças, a professora C afirma que executa algumas atividades, **“Fazemos uns desenhos de grafismos, faço umas fichinhas, a matemática também, ver o que é que eles sabem (...)” (PC).** De acordo com Serra (2004) os/as professores/as de 1ºCEB devem ter em conta as aprendizagens que os/as alunos/as trazem do jardim de infância. Foi ainda indicado, como estratégia, por duas professoras, dialogar com as crianças e perceber as suas experiências no jardim de infância, **“Então, primeiro tento saber se eles estiveram no jardim de infância, quanto tempo, o que é que eles já trabalharam anteriormente. (...)” (PB), “(...) eles dizem se gostaram do jardim, o que é que gostam mais de fazer, se já sabem ler, se conhecem os números... pronto, tirar um bocadinho da experiência deles.” (PC).** Para as autoras Katz e Chard (2009) uma das estratégias a utilizar no processo de transição é escutar as crianças, pois são elas as principais intervenientes das suas aprendizagens.

No que concerne ao conhecimento sobre o trabalho realizado no pré-escolar, a resposta é unânime, sendo que todas as professoras dizem ter conhecimento do nível anterior. Quando questionadas sobre exemplos, é evidenciado que conhecem o trabalho realizado através de projetos e atividades comuns, **“(...) trabalham as histórias, pronto, porque nós fazemos articulação com a pré (...) e aí temos noção do que é que os colegas fazem (...)” (PA)**, **“(...) às vezes fazemos projetos em comum, fazemos a festa final em comum, vamos para os passeios em comum (...)” (PC)**. Duas das professoras indicam ainda exemplos de atividades e rotinas existentes no jardim de infância, **“(...) Eles trabalham o tempo, trabalham aquela dinâmica dos cantinhos na sala de aula... Também já colocam as presenças de cada um.” (PB)**, **“Fazem os cantinhos. (...) Portanto, conheço as salas, conheço a escola, conheço bem como eles trabalham. É mecânico, irem à casa de banho... Portanto, tenho ideia de como é a rotina.” (PC)**. Serra (2004) defende que é necessário que os docentes tenham conhecimento do nível anterior, que entendam as diferenças curriculares e que vejam o jardim de infância como uma base educativa.

Relativamente à importância de reuniões entre educadores/as de infância e professores/as de 1ºCEB, todas as professoras referiram que era importante. Os objetivos destas reuniões passam por transmitir informações sobre as crianças, **“(...) perceber já como é que são as crianças, as que vêm para aqui, quais as necessidades delas (...)” (PA)**, **“Principalmente para sabermos se eles andaram no jardim, o que é que eles já conseguem fazer, as dificuldades maiores que eles têm.” (PB)**, pedir aos educadores de infância que trabalhem com as crianças alguns pontos fundamentais para que a mudança não seja tão brusca, como **“(...) a lateralidade, a destreza manual que eles têm de ter, é também se calhar dar-lhes algumas orientações no sentido do estar sentado (...) deixar de fazer aquelas tantas atividades livres, haver períodos em que tenham que estar mais tempo sentados, para os preparar para não ser um choque tão grande.” (PC)**. Segundo o estudo de Marchão (2002), os profissionais de educação dos dois níveis educativos que conseguem colaborar estão a contribuir de forma positiva para o processo de transição.

As professoras entrevistadas revelaram ter o hábito de reunir com os encarregados de educação antes da entrada no ciclo. Este tipo de reuniões ajuda a **“Preparar a ansia dos pais e a angústia dos pais” (PA)**, e a transmitir informações necessárias para o início do ano letivo, **“(...) vêm receber a lista do material que vão comprar (...) geralmente transmito coisas que eu gosto e que eu não gosto, coisas que eu tolero e não tolero, dou logo a conhecer um bocadinho da forma de eu trabalhar. (...) falo do conjunto de informações...” (PC)**. A ideia de Molina (2015) vai ao encontro do que foi dito pela professora C, na qual é importante o/a professor/a reunir com os encarregados de educação de modo a fornecer a informação necessária sobre o horário, manuais e regras, como também conhecê-los melhor.

Quanto às vantagens das reuniões com os encarregados de educação, há uma concordância na importância destas reuniões para a adaptação das crianças ao 1ºCEB. Duas das professoras referiram que estas reuniões têm como vantagem tranquilizar os pais nesta mudança de ciclo, de forma a que estes não transmitam angústias aos filhos. ***“é mais quase nós a tentarmos que os pais não estejam tão angustiados porque por vezes eles passam a angústia aos filhos e os filhos estão na maior e adaptam-se facilmente. (...)” (PA), “Principalmente porque quando eles chegam ao 1ºciclo os pais também têm algumas dúvidas, não é... do que se vai passar, e principalmente alertá-los para o facto de eles estarem num ciclo novo e terem... terem que se adaptar, porque é um bocadinho diferente do jardim.”(PB).*** De acordo com Sousa e Sarmento (2009-2010) a escola e a família devem trabalhar em conjunto, promovendo o sucesso das crianças.

Analisando a segunda categoria relacionada com as expectativas e receios sentidos pelas crianças ao entrarem no 1ºCEB, à questão sobre as expectativas das mesmas, as professoras têm a mesma opinião, em que indicam a vontade que os/as alunos/as têm de aprender, ***“É o aprender a ler e o escrever. (...)” (PA), “(...) A expectativa maior era principalmente o que eles queriam mais era aprender a ler e a fazer contas.” (PB), “Querem escrever, querem ler” (PC).***

Quando questionadas sobre as dificuldades que os/as alunos/as apresentam ao entrar no ciclo, duas das entrevistadas referem a dificuldade em cumprir as regras, ***“O cumprimento de regras (...)” (PA), “O principal é estarem sentados, cumprir as regras. Trazem muito aquele hábito de andar aqui, ali, a fazer isto, a fazer aquilo e depois é difícil mantê-los, principalmente, ao início, estarem um bocadinho sossegados. E depois é o caso da casa de banho, isso se eu deixar é a toda a hora, afiar os lápis é a toda a hora (...)” (PB).*** A professora C refere como dificuldade o trabalho que os/as alunos/as vão ter e a difícil adaptação, ***“(...) Alguns que se dececionam, que isto dá muito trabalho, dá muito trabalho. Tem que estar muito tempo... depois a mão não quer mexer, o lápis não se sabe agarrar bem, cansam-se, param, o primeiro ano é difícil, para eles coitados, (...) a criança nesta fase sofre muito, é uma transição grande e são muitos mecanismos que eles têm que trabalhar (...)” (PC).***

Por fim, a última categoria, as dificuldades sentidas no processo de transição, ao questionar as professoras se sentem dificuldades todas responderam positivamente, sendo que duas entrevistadas indicaram a dificuldade em fazer com que os/as alunos/as cumpram regras, ***“(...) Sinto. Principalmente, na posição deles cumprirem as regras.” (PA), “(...) É mantê-los mais sossegados, fazê-los cumprir as regras (...)” (PB).*** A última professora referiu a dificuldade em fazer com se mantenham muito tempo sentados e concentrados, ***“(...) Então eles conseguirem estar muito tempo sentados, eles cansam-se muito, é o tempo que eles dispensam a atividade é muito, é curtíssimo, tem a ver com a idade deles não é, cansam-se muito (...)” (PC).***

No que concerne à última questão, como as professoras ultrapassam essas dificuldades, as respostas dadas são distintas. A primeira professora indicou que para ultrapassar dificuldades estuda documentos/livros que a ajudem a si e aos/as alunos/as, **“(...) normalmente eu estudo coisas que me ajudem a trabalhar com os miúdos. (...) Que me permite depois ajudar as crianças a serem melhores. Não é só serem boas alunas, é serem melhores cidadãs, construtivas, críticas, mas críticas com argumentos, porque criticar sem argumentar para mim não serve. (...) posso dizer que já consegui fazer alguns grupos assim, e que tem corrido bem.” (PA)**. A professora B, afirma que tenta chamá-los à atenção e reforçar as regras, **“(...) Principalmente na parte da casa de banho, tento chamá-los a atenção e a maior parte das vezes quando eles entram pergunto logo se eles já foram à casa de banho, e se não foram vão, que é para se aguentarem mais um bocadinho. Relativamente às regras dentro da sala de aula, é estar sempre a reforçar o mesmo. (...)” (PB)**. A última professora, afirma que é necessário conhecer os/as alunos/as e verificar se estão ou não a perceber o que lhes é transmitido, **“(...) Conhecendo quais lhes são os limites que a criança tem neste nível etário, qual é o ritmo, qual é a capacidade, qual é a capacidade de perceção, concentração, de estar sentado, de estar na mesma posição, tens de conhecer, temos de ter algum conhecimento psicológico de como é que a criança se comporta e a resposta que ela nos dá perante as atividades. Não vale a pena estar a insistir numa atividade em que a criança não te dá uma resposta. (...) tens que mudar de estratégia.)” (PC)**.

3.1.1. Análise comparativa

Ao analisar os dados verifica-se uma concordância em algumas respostas dadas pelas educadoras de infância e pelas professoras de 1ºCEB, bem como algumas opiniões e atitudes divergentes.

No que diz respeito às estratégias utilizadas para facilitar a transição das crianças para o 1ºCEB, estas são diversas. No caso das educadoras apresentam estratégias para preparar as crianças para a entrada na escola. Por exemplo, a realização de fichas de grafismos, atividades que desenvolvam a atenção e concentração, atividades conjuntas entre as crianças do jardim de infância e do 1ºCEB, e ainda dar a conhecer o espaço que vão passar a frequentar. Já as professoras indicaram estratégias que auxiliem os/as alunos/as a adaptarem-se ao novo contexto, como mostrar interesse pelas aprendizagens desenvolvidas no jardim de infância, criar regras em conjunto, de modo a que estes/as percebam a necessidade de as cumprirem. Foi ainda indicando como estratégia ensinar os/as alunos/as a escreverem o nome, servindo como motivação, não deixar que fiquem tanto tempo sentados no início e fazer uma pausa na parte da tarde de forma a que se habituem ao novo contexto gradualmente.

Relativamente ao conhecimento do trabalho que é realizado no jardim de infância e na escola, tanto as educadoras como as professoras afirmaram conhecer o que é desenvolvido nos dois níveis educativos. Afirmaram que este conhecimento advém das atividades e projetos que desenvolvem em conjunto. Uma das educadoras apresenta alguns exemplos do trabalho desenvolvido na escola no início do 1ºano, tais como a realização de grafismos das letras e números. Duas das professoras também referem as rotinas existentes no jardim de infância, e algumas atividades, como a colocação das presenças.

Tendo em conta a importância de reuniões entre educadores/as de infância e professores/as, ambas as docentes dos dois níveis educativos afirmaram ser importante, mesmo que sejam reuniões informais. Questionadas sobre quais os objetivos dessas reuniões indicaram a troca de ideias, partilha de informações sobre as crianças e a partilha de estratégias. Foi ainda indicado pelas professoras que nas reuniões com os/as educadores/as pedem que trabalhem com as crianças certos aspetos de modo a que os preparem para a escola, como por exemplo, a lateralidade, destreza manual e habituá-los a estar mais tempo sentados.

No que concerne à realização de reuniões com os encarregados de educação, as educadoras afirmaram realizar reuniões antes do final do ano, mas não apenas com os finalistas. Uma das educadoras afirma que nas reuniões de final de período fala com os pais sobre as dificuldades das crianças, para que em conjunto as consigam ultrapassar antes de entrarem no 1ºano. No caso das professoras, afirmaram ter reuniões com os encarregados de educação antes de entrarem no ciclo, de modo a diminuir a angústia dos pais e transmitir informações necessárias antes do início do ano letivo. Relativamente às vantagens dessas reuniões, as educadoras afirmaram serem importantes, de forma a que exista trabalho de equipa na preparação das crianças para a escola, dar trabalhos para as crianças desenvolverem em conjunto com os pais, e para que tenham noção das dificuldades que os filhos apresentam. No caso das professoras, a maioria afirma que a maior vantagem das reuniões com os encarregados de educação é tranquilizá-los.

Relativamente às expectativas das crianças para a entrada na escola, existe uma concordância nas opiniões, pois tanto as educadoras como as professoras referiram que a maior expectativa estava relacionada com o aprender a ler e escrever. No que diz respeito aos receios sentidos pelas crianças, as educadoras abordaram o medo devido aos mitos incutidos pelos adultos, dizendo que na escola vai ser diferente e que não vão brincar tanto. No caso das professoras, referiram as dificuldades sentidas pelos/as alunos/as quando entram na escola, como por exemplo, a dificuldade no cumprimento de regras e a difícil adaptação ao novo contexto, cansando-se facilmente face ao trabalho apresentado.

No que concerne às dificuldades sentidas pelas educadoras e professoras e à forma como as ultrapassam, na preparação do processo de transição, apenas uma das educadoras afirmou não sentir dificuldades. Relativamente ao tipo de dificuldades apresentadas pelas

educadoras e professoras estas são díspares. Uma das educadoras referiu que sente dificuldades neste processo devido às crianças serem mais ansiosas, mais imaturas e apresentarem falta de concentração. Como forma de ultrapassar essas dificuldades realiza algumas atividades como jogos de concentração e pede aos pais que façam o mesmo em casa, havendo um trabalho colaborativo. Foi referido também por uma educadora que no final do ano deveriam existir mais atividades articulatórias para preparar melhor as crianças, e caso existam crianças que apresentem dificuldades e tenham mesmo que transitar para o 1ºCEB, como forma de ultrapassar essas dificuldades, a educadora afirma que as encaminha para a escola com algum apoio. No caso das professoras, duas referem a dificuldade em fazer com que alunos/as cumpram as regras e uma refere a dificuldade em mantê-los muito tempo sentados e concentrados. Como forma de ultrapassar essas dificuldades a professora A afirmou que lia e estudava textos e livros para poder ajudar os/as alunos/as, a professora B afirmou que reforçava as regras. No caso da professora C, afirmou que era necessário conhecer a turma e caso notasse que o que estava a transmitir não estava a ser compreendido pelos/as alunos/as, ou que não se encontravam concentrados, alterava a estratégia de modo a captá-los e motivá-los.

Em suma, pode observar-se múltiplas estratégias indicadas pelas educadoras e professoras para a transição das crianças. As estratégias utilizadas pelas educadoras prendem-se com a preparação das crianças para a escola, ao contrário das professoras que utilizam estratégias para as adaptar ao novo contexto. É referido por uma das educadoras que todas as atividades que desenvolve, são uma preparação para o 1ºCEB, como por exemplo atividades que desenvolvam a motricidade fina, como o recorte e a picotagem. No que concerne à importância da realização de reuniões, de modo a facilitar o processo de transição, quer entre profissionais da educação, quer com as famílias, as docentes dos dois níveis educativos afirmam que essas reuniões são essenciais. Essas reuniões têm como objetivos que em conjunto possam partilhar ideias, estratégias, informações sobre as crianças e que tentem diminuir as dificuldades das mesmas. Foi ainda referido por educadoras e professoras os projetos comuns, que faz com que as crianças dos dois níveis educativos possam trabalhar em conjunto. Este tipo de projetos favorece principalmente as crianças do jardim de infância que acabam por conhecer um pouco da realidade do 1ºCEB.

3.2. O que dizem as crianças e alunos/as

Quadro 4 – Categorias e subcategorias da análise das entrevistas às crianças e alunos/as.

Categorias	Subcategorias
Expetativas e receios	Expetativas de ir para a escola – Exemplos
	Expetativas ao entrar na escola - Exemplos

	Receios de ir para a escola
	Preocupações ao entrar na escola
	Aprendizagens na escola
	Aprendizagens no pré-escolar
Mudanças ocorrentes do pré-escolar para o 1ºCEB	Diferenças entre o pré-escolar e o 1ºCEB

Ao questionar as crianças se estavam contentes por ir para a escola todas indicaram que sim. Ao pedir para explicarem o porquê e darem exemplos, sete das dez crianças entrevistadas falaram sobre as novas aprendizagens, **“Vou escrever.” (CB)**, **“Porque vamos aprender muitas coisas novas. Trabalhos, jogos de ginástica.” (CD)**, **“Porque eu quero aprender a ler. Quero aprender a fazer trabalhos.” (CE)**, **“Porque vou estudar.” (CF)**, **“Quero ir brincar. Desenhar.” (CG)**, **“(…) Fazer trabalhos.” (CH)**, **“Porque eu gosto de aprender a ler e gosto de estudar. E fazer matemática.” (CI)**. A criança A refere que quer ir para a escola por gostar da escola primária. Uma das crianças apesar de inicialmente ter dito que gostava de ir para a escola, acabou por dizer que gostava mais de ficar no jardim de infância, **“Porque lá estudamos e aqui não. Não vamos brincar muito, mas só vamos brincar ao recreio. Gosto mais de ficar aqui do que no primeiro ano. Porque aqui é mais fixe, brincamos mais e lá não.” (CC)**. A última criança referiu querer ir para a escola por gostar das crianças mais velhas.

Quando questionados sobre se tinham algum receio de ir para a escola, apenas duas crianças disseram que sim, mas por motivos diferentes. Uma das crianças referiu ter medo de que alguém lhe poderá dizer de forma negativa, **“Tenho medo que alguém me diga alguma coisa parva. (...)” (CA)**, e a Criança J referiu medo de alguns trabalhos, **“(…) Eu tenho um bocadinho de medo. De algumas coisas. Dos trabalhos. (...)” (CJ)**.

Relativamente à questão relacionada com as aprendizagens na escola, três das crianças indicaram especificamente que iriam aprender a ler e a escrever. Algumas crianças referiram algumas disciplinas, **“Português, matemática. (...)” (CB)**, **“Matemática, inglês.” (CD)**, **“Aprender ginástica. E coro.” (CI)**. A criança H disse que não sabia o que iria aprender.

No que concerne às aprendizagens das crianças no jardim de infância, estas referiram nomeadamente brincar, ler histórias, fazer jogos, desenhar e plasticina. **“Jogar jogos. Plasticina. Ouvir histórias, músicas.” (CB)**, **“Vamos para o computador jogar. Vamos para o tapete, vamos para os jogos de mesa. Jogos (no tapete). Faço barro e plasticina, e desenhos, e vou para a casinha. A biblioteca.” (CC)**, **“A desenhar, jogos. Jogos de tabuleiro, jogos de mesa, jogos de tapete.” (CD)**, **“A brincar. A fazer desenhos e a brincar com carros.” (CE)**, **“Brincar. Fazer desenhos. Mais histórias.” (CH)**, **“Brincar, jogar. A ler histórias.” (CI)**. A criança A ainda referiu que fazia picotagem, e a criança G indicou as atividades de enriquecimento curricular **“Faço ginástica, música e yoga.” (CG)**.

Em relação à última questão, inserida na categoria referente às mudanças que ocorrem entre o pré-escolar e o 1ºCEB, uma das crianças diz não saber quais serão. Quatro dos entrevistados referiu mudanças relativas ao espaço em si, **“Cadeiras e também vou ter mesas. (...)” (CA)**, **“Muitas mesas.” (CF)**, **“Tem um quadro (no 1ºciclo), o quadro é igual ao da minha sala, e também tem um giz branco, tem também um apagador, tem muitas mesas, e tem mochilas e tiram os cadernos para estudarem.” (CG)**, **“(...) As diferenças é que o jardim de infância é mais pequenino. (...) Porque as salas dos mais crescidos tem um quadro maior. Eles não têm brinquedos lá (na escola)” (CJ)**. É ainda referido por algumas crianças que na escola vão estudar, **“Lá vamos estudar muito, muito, muito, muito até acabar a escola.” (CC)**, **“O primeiro ano é para estudar e no pré-escolar é para brincar. (...)” (CH)**, e fazer algumas atividades como pintar e fazer ginástica.

Relativamente à análise dos dados dos/das alunos/as do 1ºCEB, no que respeita à categoria sobre as expectativas e receios, ao questioná-los sobre se estavam contentes por terem entrado na escola, todos/as disseram que sim. Contudo um dos alunos indicou que apesar de estar contente estava também nervoso. Metade dos/das alunos/as entrevistados afirmou que estavam contentes por ter entrado na escola porque gostaram de conhecer os/as professores/as, **“Porque eu conheci uma professora boa.” (AA)**, **“Porque é bom ter uma professora boa e passar de ano.” (AB)**, **“(...) gostei dos professores” (AE)**, **“por ter conhecido (...) uma nova professora” (AI)**, **“Porque tive uma boa professora.” (AJ)**. Foi dito também por alguns/umas alunos/as como ponto positivo brincar com os amigos e fazer novos amigos, **“Divertir-me com os meus amigos e brincar.” (AB)**, **“Porque vi muitos amigos que estavam noutra escola comigo (...)” (AE)**, **“Fiz amigos novos.” (AH)**, **“por ter conhecido novos amigos (...)” (AI)**. Outros fatores positivos indicados prenderam-se com novas aprendizagens, **“Porque eu queria aprender. Queria aprender a ler.” (AC)**, **“Porque eu queria sempre aprender.” (AD)**, **“Porque assim conseguia aprender mais coisas quando o meu pai me dizia as contas de vezes, de mais, as de menos.” (AF)**, **“Porque sabia que ia aprender mais coisas do que já tinha aprendido (...)” (AG)**.

Ao questionar se tinham alguma preocupação quando entraram na escola, apenas quatro dos entrevistados disseram que não. Alguns/umas alunos/as afirmaram que tinham medo de se magoarem ou serem gozados por outros colegas, **“De cair e aleijar-me ou baterem-me (...)” (AE)**, **“Preocupava-me quando gozassem comigo. (...)” (AF)**, **“De gozarem comigo.” (AG)**. O aluno I confessou que tinham medo de não fazer amigos e a aluna J afirmou que estava nervosa e com algum receio, **“(...) tinha a sensação que não tinha coragem. Porque estava nervosa e era o meu primeiro dia de aulas.” (AJ)**.

No que diz respeito às aprendizagens realizadas no jardim de infância, apenas uma aluna indicou que já não se lembrava muito bem do que tinha aprendido. Foi dito pela maioria que o que mais aprenderam foi brincar e realizar diversas atividades em várias áreas de

conteúdo, ***“No jardim de infância aprendi jogos. Legos. Plasticina e aprendi a brincar bem.” (AA), “Brincava. Pintava com os pincéis.” (AB), “A brincar.” (AC), “Aprendi a fazer plasticina.” (AD), “No jardim de infância aprendi música, a dançar” (AE), “Expressões plásticas, ginástica (...).” (AF).*** Três alunos/as referiram ainda que aprenderam a escrever o nome. Por fim, foi indicado por alguns entrevistados aprendizagens ao nível de aquisição de valores, ***“A não magoar os outros.” (AD), “(...) a saber respeitar os outros.” (AE), “No jardim de infância aprendi que não se podia bater aos outros, aprendi a fazer trabalhos de grupo. (...) Aprendi a respeitar os outros colegas (...).” (AI), “Aprendi que devemos ser todos amigos, que devemos brincar, não andarmos a chamar nomes e insultar-nos e mais nada.” (AJ).***

Em relação às aprendizagens na escola, nove dos dez alunos/as referiu aprendizagens escolares, como aprender a ler, escrever, fazer contas, ***“A fazer contas. Aprender a ler.” (AC), “Os números, começar a ler, as contas de mais, as de menos, os pares e os ímpares.” (AF), “A fazer contas (...). No português aprendi a escrever e a ler melhor.” (AH), “Aprendi os números, as letras, aprendi a ler, a escrever.” (AJ).*** Um dos alunos referiu aprendizagens referentes a direitos e deveres ***“(...) Quando entrei no primeiro ano aprendi as coisas básicas. Coisas básicas são respeitar as regras, não bater aos outros também.” (AI).***

Por fim, ao questionar os entrevistados sobre as diferenças entre o jardim de infância e a escola, a maioria referiu mudanças ao nível das salas, ***“Na outra sala do jardim de infância havia (...) um tapete com peças. E havia jogos, plasticina e legos. (...)” (AB), “O pré-escolar é mais pequeno. E o primeiro ciclo é maior. (...) no pré-escolar há salas com brinquedos e no primeiro ciclo há salas com mesas.” (AC), “As salas do primeiro ciclo, são maiores, porque tem mais meninos e tem que se meter mais (...) papeis dos comportamentos, para nos lembrarmos temos de meter também cartazes e tem armários grandes. Para guardar as coisas” (AE), “As salas, são muito diferentes. Na minha sala tínhamos o tapete grande e não tínhamos cadeiras nem mesas. Na escola já temos isso.” (AH).*** Foi também referido por alguns/umas alunos/as que no jardim de infância brincavam e na escola aprendem, ***“No primeiro ciclo nós não andamos sempre a brincar, trabalhamos. (...)” (AG), “É que na escola escrevemos e no infantário fazíamos mais trabalhos de expressão plástica.” (AH), “(...) no pré-escolar é só brincadeira e no primeiro ciclo já temos de aprender.” (AJ).*** O aluno I, afirmou que apesar de trabalhar mais na escola é importante, ***“(...) o pré-escolar é podemos estar lá mais à vontade e tal. (...) Não ter tanto trabalho, poder brincar, poder brincar, poder brincar. Também podemos brincar (na escola), mas é mais esforçado, temos mais trabalho e isso. Acho que é bom ter mais trabalho porque o meu conhecimento no pré-escolar era menos e agora aumentou com o trabalho que eu tenho.” (AI).***

3.2.1. Análise comparativa

Analisando os dados das entrevistas feitas a crianças do jardim de infância e a alunos/as de 1ºCEB, verifica-se que existe uma conformidade de respostas na maioria das questões.

Quando questionados sobre quais as expectativas de irem para a escola, tanto as crianças como os/as alunos/as afirmaram estarem felizes por esse acontecimento. Ao perguntar o porquê de estarem felizes, houve uma concordância no que respeita a novas aprendizagens, como aprender a ler. Foi ainda referido por alunos/as do 1ºCEB que estavam contentes por brincar com os amigos e fazer novos amigos, e porque gostaram de conhecer os/as novos/as professores/as. Uma das crianças do jardim de infância apesar de feliz por ir para a escola afirmou que gostava mais do jardim de infância por poder brincar.

Relativamente a receios e preocupações ao entrarem na escola, oito crianças do jardim de infância e quatro alunos/as do 1ºCEB afirmaram não ter receios. Foi referido por crianças e alunos/as receios ao nível de serem gozados ou agredidos por outros colegas. Foi afirmado por uma criança que tinha receio dos trabalhos que iria fazer na escola e por um dos alunos o receio de não fazer novos amigos.

No que diz respeito às aprendizagens que as crianças de jardim de infância achavam que iriam aprender quando entrassem na escola estas relacionam-se essencialmente com o aprender a ler e a escrever. Ao questionar os/as alunos/as sobre o que aprenderam quando entraram na escola, também indicaram o aprender a ler e a escrever. Para além dessas aprendizagens indicaram também o “fazer contas” e um dos alunos referiu aprender a respeitar as regras.

Ao analisar as aprendizagens realizadas no jardim de infância tanto as crianças como os/as alunos/as afirmaram que faziam atividades de expressão plástica, como pintura, desenho e plasticina, e de expressão motora, como a dança e ginástica. Ainda referiram a leitura de histórias e o brincar como aprendizagens. Foi referido por três alunos/as que aprenderam a escrever o nome, e quatro alunos/as indicaram aprendizagens a nível de aquisição de valores, como não bater e respeitar os colegas.

No que concerne a última categoria referente mudanças e diferenças entre o jardim de infância e a escola, as respostas dadas pelas crianças e alunos/as apresentaram pontos em comum. Tanto as crianças como os/as alunos/as referiram mudanças relativas ao espaço em si, ou seja, em que a escola é um espaço maior do que o jardim de infância, que na escola existem mesas e cadeiras, e que não há brinquedos, ao contrário do jardim que tem brinquedos e jogos e não tem tantas mesas nem cadeiras. Foi ainda indicado por ambos os grupos dos dois níveis educativos que no jardim de infância se brinca mais e na escola aprende-se. Um dos alunos do 1ºCEB referiu que também se brinca na escola, apesar de ser menos tempo porque se trabalha mais, tendo afirmado que é importante ter mais trabalho na escola para aumentar o seu conhecimento.

Em suma, verifica-se que tanto as crianças do jardim de infância como os/as alunos/as do 1ºCEB têm pontos em comum, apresentando o mesmo tipo de aprendizagens que adquiriram ou vão adquirir, tanto no jardim de infância como na escola. Relativamente aos receios, foi notório que os/as alunos/as do 1ºCEB apresentaram mais preocupações e receios quando entraram na escola, dos que as crianças de jardim de infância que ainda não tinham chegado a essa fase. Tendo em conta as mudanças ocorrentes entre o jardim de infância e a escola há uma concordância em que no jardim de infância brincam mais do que na escola, pois na escola já têm outra responsabilidade em ter que trabalhar mais para aprender.

4. Reflexão final do trabalho de pesquisa

A análise das entrevistas possibilitou dar resposta aos objetivos estabelecidos inicialmente. Tendo em conta o objetivo, *como é organizada a transição das crianças do pré-escolar para o 1ºCEB pelos docentes*, verificou-se que para prepararem as crianças para a escola, as educadoras utilizam várias estratégias de articulação de modo a que a mudança não seja tão brusca, nomeadamente a ida a uma sala de 1ºano ou a realização de fichas de grafismos. Neste sentido, dão a conhecer um pouco da realidade do 1ºCEB. Segundo Serra (2004), antes das crianças transitarem para o 1ºCEB, os/as educadores/as tentam dar a conhecer o espaço que as crianças irão passar a frequentar, com o intuito de as preparar para a diferenças, quer ao nível da organização do espaço e materiais quer ao nível das práticas educativas.

As professoras de 1ºCEB entrevistadas afirmaram que para que não seja uma mudança tão repentina, inicialmente fazem algumas pausas e não deixam que as crianças estejam tanto tempo sentadas, sendo assim uma mudança gradual. Foi ainda referido, dialogar com as crianças e perceber o que aprenderam no jardim de infância, conseguindo assim tirar partido das aprendizagens já detidas. De acordo com Rodrigues (2005) é necessário o/a professor/a ter um conhecimento sobre as atividades que os/as alunos/as realizaram no jardim de infância, bem como as aquisições feitas, de modo a poder adaptar a sua intervenção inicial, tendo em conta as necessidades de cada aluno/a. Como também, conseguir encontrar estratégias que promovam a continuidade do trabalho realizado no jardim de infância.

Relativamente ao objetivo, *como o trabalho de equipa entre profissionais da educação e famílias favorece o processo de transição*, os dois grupos de docentes afirmaram que conhecem o trabalho que é realizado em ambos os ciclos, e que têm projetos comuns e reuniões, apesar de serem informais. Uma das professoras indicou que é muito importante haver reuniões entre educadores/as e professores/as com o intuito de garantir uma mudança positiva na vida nas crianças, mas que neste momento não acontecem no agrupamento onde está inserida. Para Serra (2004), é importante para as crianças que exista uma continuidade

educativa, e para tal é necessário que existam práticas de articulação ativa entre os dois níveis educativos. Neste sentido, deveria existir um trabalho a longo prazo, entre os docentes dos dois níveis, não sendo apenas atividades e projetos pontuais. Com esta ligação entre os dois níveis educativos não se pretende que no jardim de infância se antecipe a escolarização, mas que conheça como se organiza o 1ºCEB, quais os objetivos educativos, quais as metodologias que se utiliza e quais os conteúdos curriculares transmitidos. Só assim, conhecendo o nível seguinte, pode existir um trabalho colaborativo, promovendo atividades em conjunto entre as crianças, valorizando o currículo de ambos os níveis educativos (Serra, 2004).

No que diz respeito a reuniões com os encarregados de educação, as docentes afirmaram que apesar de existirem, são no final de cada período, no caso das educadoras, e apenas no início do ano, no caso das professoras, sendo reuniões gerais com todos os encarregados de educação. Uma das professoras disse que apenas tinha reunião no início do ano, e caso os pais quisessem falar com a mesma, ou vice-versa, seria marcada uma reunião na hora de atendimento. Segundo Sousa e Sarmiento (2009-2010) é fulcral que a família e a escola se relacionem, promovendo o sucesso educativo das crianças, desenvolvendo uma missão comum, neste caso na transição dos/das alunos/as.

Apesar das educadoras e professoras colocarem em prática estratégias para a preparação das crianças para o novo ciclo, a maioria ainda apresenta algumas dificuldades, quer na preparação, quer na chegada dos/das alunos/as ao novo espaço. No que diz respeito à preparação, as dificuldades sentidas pelas educadoras dizem respeito à falta de maturidade e concentração das crianças, e à falta de mais atividades articulatórias entre o jardim de infância e o 1ºCEB. Como forma de amenizar as dificuldades das crianças em se concentrarem, foi dito por uma educadora que realiza atividades e jogos que desenvolvam a concentração e pede aos pais que realizem o mesmo em casa. Relativamente às dificuldades na adaptação dos/das alunos/as, estas dizem respeito à dificuldade em cumprir as regras e conseguirem manter-se muito tempo concentrados. Como forma de ultrapassar estas dificuldades, as professoras afirmaram que relembram as regras. E caso os/as alunos/as não demonstrem concentração, nem consigam entender o que a professora quer dizer, é necessário alterar de estratégia para que se consiga chegar a eles/elas.

Tendo em conta as *principais diferenças entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB, segundo as crianças*, é visível um consenso nas respostas dadas em ambos os dois níveis educativos. Referiram que no jardim de infância se brinca e na escola aprende-se. Em relação ao espaço em si, as salas de 1ºCEB têm mais mesas e cadeiras do que o jardim de infância e não têm brinquedos. Segundo Lino (1998) uma das descontinuidades visíveis entre o jardim de infância e a escola prende-se com a organização dos espaços e materiais. As salas de jardim de infância são organizadas por áreas de atividades, apresentando diversos materiais que potenciam a autonomia, a iniciativa e aprendizagem cooperativa. No caso das salas de

1ºCEB, a maioria é organizada de forma dita tradicional, tendo ainda o principal foque no docente.

No que diz respeito ao último objetivo, *principais dificuldades sentidas pelas crianças neste processo*, estão relacionadas com o medo de serem gozados ou mal tratados por algum colega e com o medo de não conseguirem fazer amigos. Estes receios iniciais acabam por ser normais devido ao medo do desconhecido, o que acaba por ser ultrapassado ao longo dos dias no novo ciclo. Sim-Sim (2010) afirma que a transição pode gerar expetativas e ansiedades, nomeadamente medos ou desafios, tanto para quem transita, que é o caso da criança, como para quem acompanha, sendo a família, o/a educador/a de infância e o/a professor/a de 1ºCEB.

Apesar de já existir alguma preparação por parte das educadoras de infância e professoras de 1ºCEB, ainda há algum trabalho que se pode fazer para melhorar, beneficiando todos os intervenientes. No final das entrevistas foi questionado às docentes se tinham algo a acrescentar relativamente a este tema, na qual uma das professoras afirmou que para existir uma melhor preparação e adaptação dos/das alunos/as ao novo ciclo era necessário haver uma redução de turma, ***“(...) Eu acho que o principal era as turmas do primeiro ano serem mais pequenas. Eu acho que isso era o principal para conseguirmos ajudar e conseguir chegar a todos.” PB.*** Segundo o estudo de Pintoco (2017), verifica-se que o tamanho das turmas influencia a qualidade da educação, nomeadamente a nível didático-pedagógico.

“O aluno necessita de toda a atenção do professor e o excesso de alunos em sala impossibilita o professor de utilizar suas técnicas de modo satisfatório, a fim de que seja possível orientar seus alunos no processo de ensino-aprendizagem e realizar uma avaliação fundamentada.” (Pintoco, 2017, p.140).

Neste sentido, e de acordo com a mesma autora, o ideal para o bom funcionamento da sala de aula seria de 16 a 20 alunos/as por turma, para que o docente consiga chegar a todos e possibilitar uma atenção individualizada.

Foi ainda abordado por uma educadora de infância o facto de poder existir formações que deem a conhecer o programa de 1ºCEB, ***“(...) havia de haver assim mais formação para os educadores (...) novas aprendizagens, porque nós poderíamos dar se calhar aos meninos finalistas para depois eles entrarem... (...) o programa do 1ºciclo também tem mudado muito, e nós também precisávamos de saber (...)” EC.*** Para promover uma boa transição das crianças para a escola, é essencial que tanto os/as educadores/as de infância como os/as professores/as de 1ºCEB conheçam o programa de cada nível educativo. Neste sentido, e de acordo com Serra (2004, p.121), “O professor/educador do século XXI tem de ser visto como uma pessoa e um profissional em constante desenvolvimento e

formação, capaz de criar e transformar contextos educativos que ultrapassem os limites estabelecidos do espaço escolar”.

Verifica-se que, ainda nos dias de hoje, é muito recorrente afirmar que no jardim de infância brinca-se e na escola trabalha-se, sendo que uma das educadoras afirmou que no jardim de infância também se aprende, mas brincando. Como estratégia de aproximação dos dois ciclos e como forma de cativar os/as alunos/as a aprender, principalmente no 1ºano, os docentes poderiam ensiná-los, brincando, o que já acontece em algumas escolas, ***“(...) para desmistificarmos também esse mito de que no jardim de infância é só brincar e que na escola é que é trabalhar. Não. No jardim de infância também se trabalha, mas trabalha-se brincando. Aprende-se brincando. E no 1ºciclo também se pode fazer isso. (...) há muitos métodos no 1ºciclo já são semelhantes ao pré-escolar e têm conseguido ótimos resultados. Se levarem a criança através do jogo, através da brincadeira, a criança aprende.” EA***

Em suma, com esta investigação foi possível perceber de que forma se realiza o processo de transição, ou seja, perceber a melhor forma de agir perante esta problemática. Denota-se que ainda há muito trabalho a fazer, nomeadamente ao nível do trabalho colaborativo entre educadores/as e professores/as, que deveriam conhecer melhor o trabalho realizado em cada ciclo e que se deveriam unir mais vezes para que em conjunto encontrem as melhores estratégias de transição.

“Assim, os educadores não estarão limitados àquilo que vai ser exigido às crianças na fase seguinte e os professores deixarão de estar à espera das crianças provenientes do Pré-Escolar para perceberem que tipo de trabalho foi realizado até aí. Neste sentido o sucesso da educação Pré-Escolar estará muito interligado e muito dependente do modo como for percebido e continuado no 1º CEB” (Aniceto, 2010, p.84)

Também o envolvimento das famílias é fundamental, devendo existir um trabalho cooperativo entre docentes e encarregados de educação. Como estudo futuro seria interessante perceber a visão das famílias face a esta problemática, como vivem esta mudança e como apoiam os seus educandos.

Considerações Finais

O presente relatório de estágio diz respeito ao meu percurso académico no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB. A realização deste curso permitiu-me crescer a nível pessoal e profissional, enquanto futura educadora e professora.

Ter a oportunidade de estagiar em contextos diferentes permitiu-me conhecer a realidade vivida em creche, jardim de infância e 1ºCEB, aplicar e adequar a teoria aprendida à prática. Foi gratificante ter tido o apoio de educadoras e professoras que sempre se demonstraram disponíveis para me ajudar, partilhando a sua experiência, transmitindo dicas e estratégias a utilizar na prática de ensino e aprendizagem. Como também, atitudes e valores que se deve ter enquanto educador/a e professor/a, como por exemplo saber respeitar cada criança na sua individualidade.

Ao longo dos estágios foram algumas as dificuldades sentidas, tais como a gestão de grupo e o apoio individualizado, e avaliação, nomeadamente nos instrumentos de avaliação a utilizar. De forma a diminuir as minhas dificuldades recorri a leituras, a observação direta, a conversas informais com as cooperantes, e através de um processo reflexivo. Assim foi possível verificar as minhas dúvidas e fragilidades, conseguindo diminuí-las, sendo que é um processo gradual, e que só com a prática conseguirei melhorar e ultrapassar. Ser reflexivo deve fazer parte do ser docente, para que este consiga perceber se deve, e como, melhorar a sua prática. Segundo Fontana e Fávero (2013, p.5), “o profissional nunca deve se sentir completamente satisfeito com seu trabalho e com suas atitudes perante ele, para que, dessa forma, possa estar sempre em busca de melhoras na sua prática”. Na minha prática profissional futura pretendo continuar a refletir sobre a minha forma de agir, de modo a conseguir evoluir, tendo sempre como principal foque o grupo de crianças e as suas aprendizagens.

Considero que no decorrer dos estágios, tive uma boa evolução enquanto futura profissional. Questionava frequentemente as docentes sobre os acontecimentos, quis sempre saber mais sobre o grupo de crianças, estava sempre predisposta a ouvir a opinião das cooperantes, e a alterar a minha forma de atuação, de modo a que conseguisse melhorar.

Relativamente à escolha da problemática, as leituras e pesquisas realizadas permitiram-me aprofundar o conhecimento sobre o tema. Consegui perceber a necessidade de existir um trabalho colaborativo entre os docentes dos dois níveis educativos e famílias, para que as crianças se sintam apoiadas no momento de mudança. Foi possível ainda perceber que para existir uma transição positiva é necessário que exista continuidade educativa e articulação curricular, e que em cada ciclo seja oferecido às crianças experiências e aprendizagens necessárias para que tenha sucesso no nível seguinte.

Para além da pesquisa teórica, as entrevistas realizadas às educadoras de infância e professoras de 1ºCEB permitiram-me perceber como preparam as crianças para a mudança

de ciclo e como estas são recebidas, bem como a importância da existência de reuniões entre profissionais da educação e as famílias. As entrevistas às crianças permitiram-me perceber como vivenciam as mudanças entre o jardim de infância e a escola.

A entrada para a escola é sentida por algumas crianças como um momento de ansiedade. De acordo como Ministério da Educação (2016), para que este processo seja simplificado é importante que os/as educadores/as dialoguem com as crianças sobre a transição, e que lhes deem oportunidade de fazer questões, e explicitar as suas expetativas e dúvidas sobre o ciclo seguinte. O/A educador/a deve falar do ciclo seguinte de forma positiva, a fim de transmitir confiança às crianças. No caso da organização da instituição escolar, esta deve planear o acolhimento das crianças do 1ºano, tendo em conta como é apresentada a escola às mesmas, como são recebidas pelos docentes e fazer com que os alunos e alunas mais velhos apoiem e recebam os mais novos (Ministério da Educação, 2016).

No que diz respeito às famílias, estas são essenciais neste processo, e devem estabelecer com a escola um elo de ligação e vice-versa, com o objetivo de criar condições para o sucesso das crianças. Educadores/as de infância e professores/as devem comunicar com as famílias para que em conjunto possam criar e desenvolver estratégias para a existência de uma transição positiva para as crianças. Cabe ainda à família transmitir segurança e confiança aos seus educandos para que estes se sintam preparados para a entrada na escola.

Em suma, este trabalho de pesquisa permitiu-me perceber como preparar a transição entre ciclos e qual a melhor forma de atuar na minha futura prática. Considero que a realização deste mestrado deu-me a possibilidade de conhecer a realidade destes dois ciclos, ter noção do que é desenvolvido em cada um deles, e que ambos são importantes para o evolução e crescimento das crianças.

No entanto, nesta profissão é necessário estar em constante formação para que se consiga sempre melhorar. Como futura educadora e professora tenho que cuidar da minha formação e autoavaliação num processo de desenvolvimento profissional que agora estou a começar.

Referências Bibliográficas

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a família e a escola – Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Educação de Castelo Branco: Castelo Branco.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Estudo na Escola Básica Amor de Deus. Memória Monográfica. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Cabo Verde.
- Alves, J., Leite, M. (2005). *Sucesso na escola – Um guia para os pais*. Coleção Saberes. Porto: Edições Asa.
- Amaral, C. (2011). *Adaptação das crianças em Contexto de creche*. Escola Superior de Educação de Beja. Beja.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1ºCiclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Ausubel, D. (2001). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspetiva Cognitiva* (1ª edição). Lisboa: Plátano Edições Técnicas (Obra Original publicada em 2000).
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Faculdade de Letras. Universidade do Porto. Porto.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1ºCiclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P, & Olugosa, Y. (2006). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso Editores.
- Caldeira, S. (2007). *(Des)ordem na escola – mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Cardona, M. (2014). Estudos sobre Educação. *Nuances*. n. 2, p. 311-322, maio/ago.
- Castro, T. & Rangel, M. (2004). Práticas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 6, 135-144.

- Chalita, G. (2001), *Educação – a solução está no afeto*. São Paulo: Editora Gente.
- Correia, L. M. (1999) *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce, das práticas centradas nas crianças às práticas centradas na Família*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2014). *Trabalho autónomo e diferenciação: Potencialidades e problemas*. Relatório do projeto de investigação. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Correia, S. & Serra, H. (2005). *Educação Especial-Diferenciação do Conceito à Prática*. Relatório de Estágio. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- D'Annunzio, G. (2006). *The child of pleasure*. United States of America: The Modern Library.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de professores*. (4ª Edição). Lisboa: Porto Editora.
- Estrela, M. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Dunlop, A. W., & Fabian, H. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school: working paper 42*. Working paper. Bernard van Leer Foundation, The Hague.
- Ferrão Tavares, C. (2000). *Os media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontana, M. & Fávero, A. (2013). Professor Reflexivo: Uma integração entre a teoria e a prática. *Revista da Educação do Ideau*, 8 (17).
- Formosinho, J. (1997). O contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-Escolar. *Inovação*, 10 (1), 21-36.
- Fujisawa, D. S. (2000). *Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Mestrado em Ciências da Educação - Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho. Minho.

- Gonçalves, M. (2013). *A comunicação na transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo*. Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do grau de mestre em Ciências de Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de projeto na educação de infância*. (2ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laranjeiro, M. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Que Relações Pedagógicas e Vínculos Didáticos?*. Lisboa: Departamento de Educação e Ensino à Distância.
- Lino, D. (1998). *A transição entre os dois primeiros níveis de educação básica perspetivada através da utilização do espaço e dos materiais*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1as etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista Aprender*, 26. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Marques, T. (2018). *Clínica da Infância*. (2ª edição). Alfragide: Oficina do Livro.
- Ministério da Educação (2013) *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. Direção- Geral de Educação, Lisboa, Portugal.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Miranda, M. (2002). A Família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, 11-15.
- Molina, M. (2015). *Socorro, sou professor*. (3ª edição). Madrid: Bookout, Lda.
- Morgado, J. & Tomaz, C. (2010). Articulação Curricular e Sucesso Educativo: parceria de investigação. In A. Estrela et al. (Org.). *A escola e o mundo do trabalho*. Atas do XVII Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nabuco, M. & Lobo, M. (1997). Articulação entre o jardim-de-infância e o 1.º ciclo do ensino básico (um estudo comparativo). *Saber Educar*. Nº. 2, 31-41.
- OECD. (2017). *Starting strong V: Transitions from Early childhood education and care to Primary Education*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Oliveira, L. (2017). *Estratégias de transição entre a Educação Pré-escolar e o 1ºCEB: Articulação e Continuidade Educativa*. Instituto Politécnico de Leiria & CICS.NOVA: Leiria.

- Pereira, S. (2013). *Reflexões sobre a creche: A Pedagogia Social como ponto de partida... e de chegada*. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia. Porto.
- Picanço, A. (2012). *A relação entre Escola e Família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Mestrado apresentado para obtenção de título de mestre em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Pintoco, V. (2017). *Visão do professor sobre o número de alunos por turma: uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação do Porto: Porto.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática – O papel da Colaboração. *Zetetiké*, 11(20).
- Porto Editora (2018). *Dicionário Escolar - Língua Portuguesa*. (3ª edição). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Relatório de Estudo - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa. Conselho Nacional da Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, T. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Reis, P. (1998). *Investigar & Descobrir - O ensino das ciências no pré-escolar*. Cadernos de Educação de Infância nº 47. Santarém.
- Rodrigues, M. (2005). Do Jardim-de-Infância à Escola: Estudo longitudinal duma coorte de alunos. *In Interações*, 1, 7-14.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In *Dossier: Trabalho colaborativo dos professores*. Revista Noesis, 71, 24-29.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas de formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: UA.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (1993). *A ação educativa: um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos*. In *Os professores e as famílias – Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Silva, J. (2002). *Cooperação entre Professores: Realidade(s) e Desafios*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.
- Sousa, M. & Sarmento, T. (2009-2010). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Steiner, G. & Ladjali, C. (2005). *Elogio da Transmissão: O Professor e o Aluno*. Lisboa: Dom Quixote.
- Valério, M. (2015). *Olhares sobre a entrada da criança na Creche*. Relatório final de estágio. Escola Superior de Educação de Santarém. Santarém.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância 1.º ciclo – Um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In I. Alarcão (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20. Departamento de Ciências Humanas e Sociais. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2004). Práticas educativas em la educación infantil: transversalidade y transiciones. *Infância e Educação Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, 6, 7-26. Porto.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei nº542/1979, de 31 de dezembro. Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar.
- Decreto-Lei nº46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República* nº237/1986 – I Série. Lei de Bases do Sistema Educativo. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 5220/1997, de 4 de agosto – Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar.
- Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro. Estabelece o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior.

Anexos

Anexo I – Planificação da atividade: Tapete de texturas

Planificação da Estagiária Ana Pardal – 1ª Semana de intervenção							
Dia 10 de Janeiro – Terça-feira							
Nome da Atividade	Áreas	Objetivos	Estratégias	Atividade	Recursos	Avaliação	Duração
Tapete Sensorial	Expressão motora;	<ul style="list-style-type: none"> Estimular a criança a nível sensorial e motor; Dar a conhecer diversos tipos de texturas; Desenvolver a motricidade fina e grossa, ao sentir as texturas e ao movimentar-se em cima do tapete; Promover a exploração e a descoberta. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar de forma individual com cada criança; Deixar a criança explorar livremente o tapete e as diferentes texturas. 	<p>A estagiária começa por colocar cada criança, individualmente no tapete de texturas e deixar que esta o explore livremente, sentindo todas as texturas existentes no tapete, verificando a reação de cada uma às diferentes texturas.</p> <p>Enquanto a estagiária está a fazer trabalho individualizado com cada criança, as restantes estão em brincadeira livre.</p>	<p>Recursos Humanos: Educadora; Estagiárias; Auxiliares; Crianças.</p> <p>Recursos Materiais: Lã; Esponja; Velcro; Pompons; Mopa; Tapete “relva” Esfregão verde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta; Registo Fotográfico. 	20 Minutos

Anexo II – Planificação da atividade: Instrumentos musicais

Planificação da Estagiária Ana Pardal – 1ª Semana de intervenção							
Dia 13 de Janeiro – Sexta-feira							
Nome da Atividade	Áreas	Objetivos	Estratégias	Atividade	Recursos	Avaliação	Duração
Instrumentos musicais (maracas e tambores)	Expressão Musical; Expressão Motora;	<ul style="list-style-type: none"> Promover a exploração e a descoberta; Estimular o sentido auditivo; Desenvolver a coordenação manual, ao manusear os instrumentos; Desenvolver a motricidade fina; Despertar o interesse para a música, bem como para os instrumentos musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> Sentar as crianças, em meia-lua, no tapete sem brinquedos, para que tomem atenção à atividade; Distribuir os instrumentos pelas crianças; Brincar livremente com os mesmos. 	<p>Colocar as crianças sentadas no tapete, e entregar a cada uma, um instrumento (maracas ou tambores). Deixar que as crianças brinquem e explorem livremente os instrumentos, e que experimentem ambos.</p> <p>Posteriormente, a estagiária irá tocar os instrumentos, acompanhados de canções, de modo a que as crianças tentem movimentarem-se ao ritmo da música e imitar ao tocar os instrumentos (bater no tambor e abanar as maracas).</p>	<p>Recursos Humanos: Educadora; Estagiárias; Auxiliares; Crianças.</p> <p>Recursos Materiais: Maracas: - Arroz; - Massa; - Guizos; - Caixas de Ovos; - Paus de gelado, coloridos. Tambores: - Latas; - Balões; - Papel autocolante; - Eva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta; Registo Fotográfico. 	20 Minutos

Anexo III – Projeto em teia “Eu, tu e o meio” – Jardim de infância

<p>O que os alunos podem aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar os outros e as suas opiniões; • Expressar as suas opiniões; • Cooperar com os outros para o desenvolvimento da aprendizagem; • Desenvolver a autonomia; • Respeitar o meio ambiente; • Conhecer as características específicas dos diferentes tipos de animais bem como os seus habitats; • Reconhecer e identificar as diferentes partes do corpo; • Identificar os órgãos dos sentidos e as suas funções. 	<p>Estratégias a serem desenvolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com cada criança, de forma individual, percebendo assim quais as suas potencialidades e fragilidades; • Criar subtemas para cada semana, para que haja um consenso no decorrer das atividades; • Debater os diferentes temas de modo a perceber as concepções prévias das crianças; • Realizar diversos jogos de modo a que consigam compreender melhor os temas a abordar; • Partir da leitura de histórias ou apresentação de artistas plásticos para iniciar os temas a trabalhar; • Elaborar diversas atividades em grande grupo ou em pequenos grupos de modo a que as crianças consigam relacionar-se entre si, promovendo o respeito pelo outro e percebendo qual a sua vez de intervir. 	<p>Como iniciar: os conhecimentos e as experiências de que se parte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o plano de grupo; • Conversas informais com a educadora; • Perceber qual a relação entre o grupo; • Registrar as preferências das crianças, bem como as respostas de algumas questões; • Perceber quais as concepções prévias das crianças através de conversas informais. 	<p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educadora; • Estagiárias; • Crianças. <p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Histórias dos temas a serem abordados: <ul style="list-style-type: none"> - “Um mundo mais verde”; - “Canta o galo gordo – Os bichos”; - “Eu sou assim”; - “Todos diferentes todos iguais”. • Visita à Tapada de Mafra; • Garrafão de água; • Garrafas de água pequenas; • Tampas de garrafas; • Papel Eva; • Papel de cenário; • Cartolinas; • Material Decorativo; • Fantoches alusivos aos ecopontos; • Canetas de feltro; • Lápis de cor;
--	---	---	---

			<ul style="list-style-type: none"> • Lápis de Cera; • Folhas brancas A3/A4/A5; • Cola; • Computador; • Rádio; • CD'S.
Conexões com outras matérias ou saberes: <ul style="list-style-type: none"> • Área de Formação Pessoal e Social; • Área de Expressão e Comunicação; <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Educação Física; - Domínio da Educação Artística; - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; - Domínio da Matemática. • Área do Conhecimento do Mundo. 	Tema: <p style="text-align: center;">“Eu, Tu e o Meio”</p>		Apresentação Final: <ul style="list-style-type: none"> • Exposição de alguns trabalhos realizados pelas crianças, na sala; • Exposição de fotografias das atividades, na sala.
Atividades para toda a turma: <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de histórias relacionadas com os temas a abordar; • Apresentação de um artista plástico; • Debates e conversas informais no tapete; • Atividades de expressão motora; 	Atividades em grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras livres; • Construção dos habitats dos animais; • Criação das silhuetas tendo por base o trabalho do artista plástico Keith Haring; • Jogos a pares no exterior. 	Atividades individuais: <ul style="list-style-type: none"> • Recorte e colagem; • Pintura; • Desenho; • Decoração do depósito de tampinhas; • Padrões com tampinhas; • Jogo do Olfato; • Jogo do Paladar; 	Avaliação: O que aprenderam/compreenderam <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; • Grelhas de Observação; • Registo Audiovisual; • Reflexões com o grupo sobre o que foi abordado;

<ul style="list-style-type: none"> • Jogos no exterior; • Teatro de fantoches; • Construção de um depósito de tampinhas; • Construção de um gráfico; • Visionamento de vídeos relacionados com os direitos das crianças. 		<ul style="list-style-type: none"> • Desenho dos animais de estimação para a construção do gráfico; • Registo em desenho sobre o que mais gostaram na visita à Tapada de mafra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais com a educadora; • Avaliações semanais das atividades.
---	--	---	---

Anexo IV – Planificação da atividade: Dramatização e jogos sobre a reciclagem

Jardim de Infância					
Nome: Ana Sofia Pardal			Planificação Semanal: 09 de maio a 11 de maio de 2017		
Data: 11 de maio de 2017 – quinta-feira			Grupo Etário: Pré-escolar (dos 3 aos 6 anos)		
Duração das Atividades	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias / Atividade	Recursos	Avaliação
9h30 – 10h15	<ul style="list-style-type: none"> Área de Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem às ciências; Área de Expressão e comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Educação Física Área de Formação Pessoal e Social <ul style="list-style-type: none"> - Convivência democrática e cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> Demonstrar preocupações com o meio ambiente; Cooperar em situações de jogo; Desenvolver o respeito pelo outro e peças suas opiniões. 	Inicialmente, a estagiária pede às crianças que se sentem no tapete para iniciar a atividade. Começa, por apresentar às crianças uma pequena dramatização com fantoches, de modo a explicar o procedimento dos ecopontos (vidro, papel e plástico/metall) bem como o que se deve colocar em cada um deles. Seguidamente, apresenta uns cartões com imagens (latas, garrafas de plástico e de vidro, frascos, jornais, etc) e pede às crianças que identifiquem em que ecoponto se colocam os mesmos.	<p>Recursos Humanos: Educadora; Estagiárias; Crianças.</p> <p>Recursos Materiais: Ecopontos; Fantoches; Imagens de diversos materiais;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta; Grelha de observação; Registo fotográfico.

14h00 – 15h15	<ul style="list-style-type: none"> • Área de Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem às ciências; • Área de Expressão e comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Educação Física - Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita. <ul style="list-style-type: none"> - Consciência Linguística • Área de Formação Pessoal e Social <ul style="list-style-type: none"> - Convivência democrática e cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar preocupações com o meio ambiente; • Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações e regras; • Descobrir palavras que terminem da mesma forma; • Desenvolver o respeito pelo outro. 	<p>Na parte da tarde, a estagiária leva as crianças para o exterior, para a realização de um jogo, em que as crianças devem responder a uma questão/completar frases, a rimar, sobre a preservação do ambiente, relacionada com a história lida anteriormente, e ao acertarem têm de levar um objeto (latas, garrafas de plástico e de vidro, frascos, jornais, etc) até ao ecoponto correto, de modo a que também interiorizem quais os materiais que se colocam em cada um.</p>	<p>Recursos Humanos: Educadora; Estagiárias; Crianças.</p> <p>Recursos Materiais: Ecopontos; Garrafas de plástico; Copos de iogurte; Jornal; Cartão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; • Registo fotográfico.
---------------	--	--	---	--	--

Anexo V – Grelha de observação: Jogo da reciclagem

Grelha de Observação das Atividades nos diversos momentos de rotina

Sala: Grupo 2

Observador: Ana Pardal

Nº Crianças presentes: 12

Data: 11-05-2017

NOME/IDADE	CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO (Ex. áreas, recreio, atividade orientada...)	SITUAÇÕES OBSERVADAS (descrição do que foi observado/ aprendizagens de acordo com os objetivos)	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					INTERAÇÃO COM O GRUPO		OBSERVAÇÕES
			1*	2**	3***	4****	5*****	Interage	Não interage	
L. - 3 anos	Atividade orientada no tapete – Jogo da Reciclagem	Sendo uma das crianças mais pequenas do grupo, quando o L. retirou uma carta já estava preparada para o ajudar, mas quando mostrou a carta, a imagem era de um jornal, ao qual ele respondeu que era papel e que era no ecoponto azul, mostrando-se muito contente por ter acertado. Durante o jogo demonstrou-se muito envolvido, estando atento às imagens que iam saindo e na parte da tarde pediu para repetir o jogo.				X		X		
M. – 4 anos	Atividade orientada no tapete – Jogo da Reciclagem	A M. demonstrou-se bastante interessada, conseguindo quase sempre associar as imagens aos ecopontos, tendo mais dificuldade em				X		X		

		corresponder o metal ao ecoponto correto. Mas de um modo geral conseguiu compreender e corresponder os objetos aos ecopontos, pedindo também para repetir o jogo à tarde.								
S. – 5 anos	Atividade orientada no tapete – Jogo da Reciclagem	A maior dificuldade do S. foi associar o plástico ao ecoponto amarelo, dizendo que era no azul, mas no decorrer da atividade conseguiu associar de forma correta os objetos aos ecopontos. Na parte da tarde, pediu também para repetir o jogo.				X		X		

Legenda:

*Sem envolvimento; **Fraco nível de envolvimento; ***Nível de envolvimento mediano; ****Bastante envolvido; *****Totalmente envolvido.

Anexo VI – Planificação da atividade: Jogos do olfato e paladar

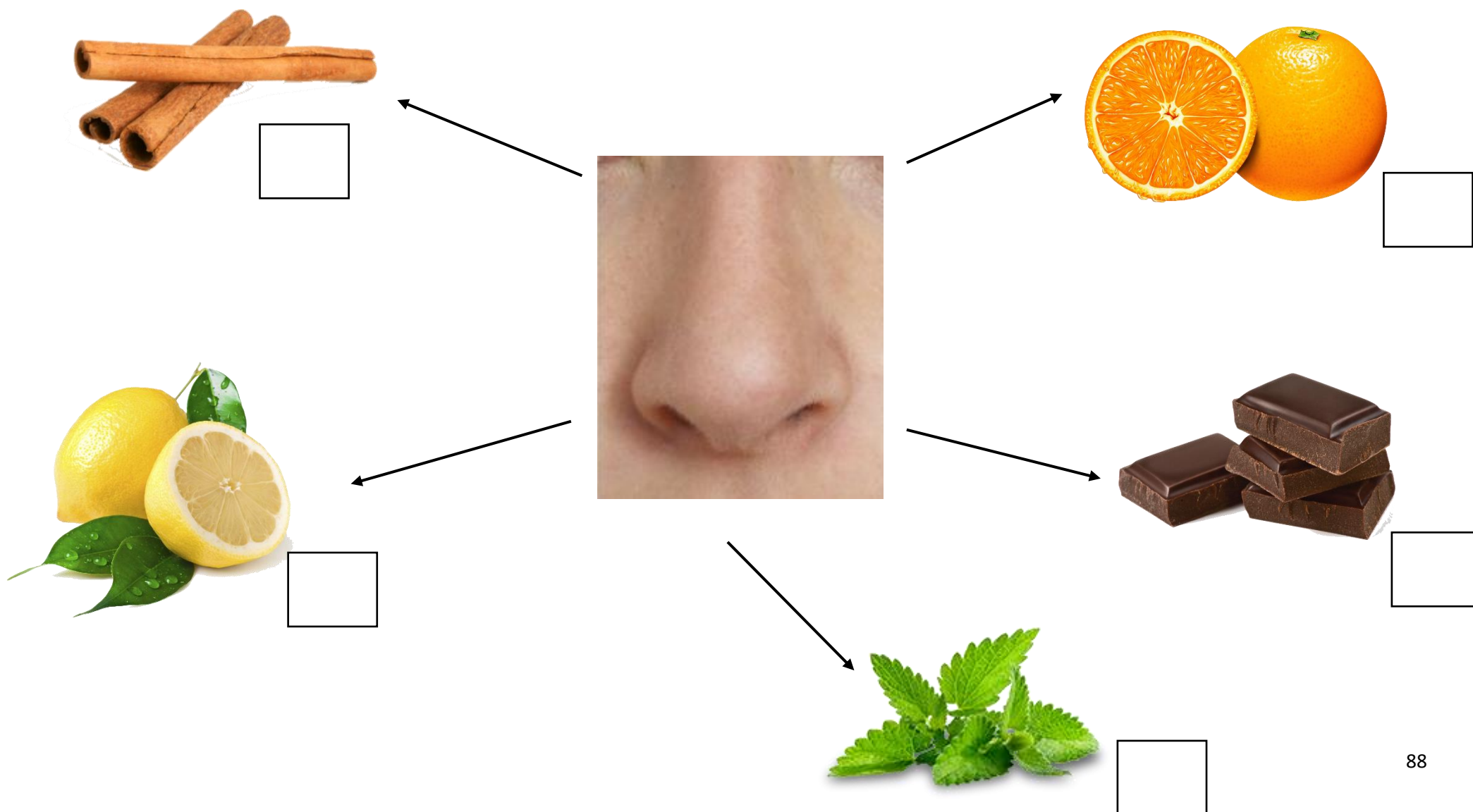
Jardim de Infância					
Nome: Ana Sofia Pardal			Planificação Semanal: 23 de maio a 26 de maio de 2017		
Data: 24 de maio de 2017 – quarta-feira			Grupo Etário: Pré-escolar (dos 3 aos 6 anos)		
Duração das Atividades	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias / Atividade	Recursos	Avaliação
11h00 – 12h15	<ul style="list-style-type: none"> Área de Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem às ciências; - Conhecimento do mundo físico e natural Área de Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem e abordagem e à escrita; - Comunicação oral. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e identificar partes do corpo; Identificar os órgãos dos sentidos; Compreender as funções dos órgãos dos sentidos; Designar as partes do corpo; Identificar os diferentes cheiros; 	<p>Após o intervalo, pede às crianças que se sentem no tapete, questionando-as novamente pelas partes do corpo, apresentando o livro “Eu sou assim”, bem como se sabem quais os órgãos dos sentidos e as suas funções.</p> <p>Posteriormente, a estagiária irá elaborar uma atividade sobre o olfato, em que individualmente, chama uma criança, venda-lhe os olhos e dá a cheirar vários frasquinhos com diferentes cheiros (canela, laranja, limão, hortelã, chocolate), de modo a que as crianças consigam identificar a que pertence o cheiro, e se é ou não agradável.</p>	<p>Recursos Humanos: Educadora; Estagiárias; Crianças.</p> <p>Recursos Materiais: Livro “Eu sou assim”; Vendas; Frascos com diferentes cheiros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; • Grelha de observação; • Registo fotográfico.

Jardim de Infância					
Nome: Ana Sofia Pardal			Planificação Semanal: 23 de maio a 26 de maio de 2017		
Data: 26 de maio de 2017 – sexta-feira			Grupo Etário: Pré-escolar (dos 3 aos 6 anos)		
Duração das Atividades	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias / Atividade	Recursos	Avaliação
9h30 – 12h00	<ul style="list-style-type: none"> Área de Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem às ciências; - Conhecimento do mundo físico e natural; Área de Expressão e comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem e abordagem e à escrita; - Comunicação oral Área de Formação Pessoal e Social <ul style="list-style-type: none"> - Consciência de si como aprendente 	<ul style="list-style-type: none"> Contactar com a natureza; Apreciar os espaços verdes; Identificar o que saboreia, o que vê e o que ouve; Manifestar interesse pelo meio envolvente. 	<p>Durante a manhã, a estagiária juntamente com a colega de estágio e a educadora levam as crianças até ao Jardim da Joanelinha de modo a que consigam, inicialmente, explorar o espaço e brincarem livremente.</p> <p>Posteriormente, a estagiária, irá realizar um piquenique, mas um pouco diferente, onde irá vender os olhos a cada criança e dar a provar diversos alimentos (doces, amargos, ácidos e salgados), de forma a estimular o paladar e identificarem o que estão a comer, e qual o sabor. Seguidamente pede às crianças que vão explorar o jardim e que digam o que veem, seja árvores, flores, animais etc., onde também podem recorrer a lupas e</p>	<p>Recursos Humanos: Educadora; Estagiárias; Crianças.</p> <p>Recursos Materiais: Diferentes alimentos; Lupas; Binóculos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta; Grelha de observação; Registo fotográfico.

			binóculos, bem como identificarem quais os sons que ouvem, estimulando assim o sentido da visão e da audição.		
Nota: Tal como é evidenciado na descrição da atividade, na parte I, esta atividade não decorreu como planeado.					

Anexo VII – Ficha de registo: Sentido do olfato

Sentido do Olfato – “O que consegui adivinhar através do cheiro?”



Anexo VIII – Grelha de observação: Jogos do olfato e paladar

Grelha de Observação das Atividades nos diversos momentos de rotina

Sala: Grupo 2

Observador: Ana Pardal

Nº Crianças presentes: 12

Data: 24-05-2017

NOME/IDADE	CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO (Ex. áreas, recreio, atividade orientada...)	SITUAÇÕES OBSERVADAS (descrição do que foi observado/ aprendizagens de acordo com os objetivos)	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					INTERAÇÃO COM O GRUPO		OBSERVAÇÕES
			1*	2**	3***	4****	5*****	Interage	Não interage	
M.M - 4 anos	Atividade orientada – Jogo do Olfato	A M.M. conseguiu adivinhar, através do olfato com os olhos vendados, 3 dos 5 cheiros apresentados (limão, laranja e chocolate).				X		X		Por vezes em algumas atividades, a M.M. não é muito participativa, mostrando-se tímida, nas nesta atividade conseguiu participar positivamente.
S. – 5 anos	Atividade orientada – Jogo do Olfato	O S. não conseguiu acertar nenhum dos cheiros, estando sempre na brincadeira e		X						

		distraído, não de mostrando envolvido.						X		
D. – 6 anos	Atividade orientada – Jogo do Olfato	O D. mostrou-se envolvido e interessado, mas apenas conseguiu decifrar um dos cheiros (chocolate).				X		X		
M. 4 anos	Atividade orientada – Jogo do Olfato	A M. conseguiu identificar 3 dos 5 cheiros apresentados (laranja, chocolate e limão), tendo dificuldade em descobrir a canela e a hortelã.				X		X		

Grelha de Observação das Atividades nos diversos momentos de rotina

Sala: Grupo 2

Observador: Ana Pardal

Nº Crianças presentes: 12

Data: 24-05-2017

NOME/IDADE	CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO (Ex. áreas, recreio, atividade orientada...)	SITUAÇÕES OBSERVADAS (descrição do que foi observado/ aprendizagens de acordo com os objetivos)	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					INTERAÇÃO COM O GRUPO		OBSERVAÇÕES
			1*	2**	3***	4****	5*****	Interage	Não interage	
L. - 3 anos	Atividade orientada – Jogo do Paladar	Apesar de ser uma das crianças mais pequenas conseguiu identificar 3				X		X		

		sabores (batata, banana e chocolate), mas sempre que lhe colocava o alimento na boca, ele punha na mão para tentar ver o que era, mesmo com a venda.								
L. – 5 anos	Atividade orientada – Jogo do Paladar	A L. estava bastante motivada com a atividade, conseguindo adivinhar 5 dos 6 sabores (laranja, banana, batata, limão e chocolate), não conseguindo descobrir o pêssego.				X		X		
A. – 5 anos	Atividade orientada – Jogo do Paladar	A A. Conseguiu adivinhar 4 dos 6 sabores (batata, chocolate, banana, limão e laranja), não conseguindo adivinhar o pêssego. A A. Apesar de não gostar de fruta, conseguiu adivinhar a banana e a laranja.				X		X		
F. 5 anos	Atividade orientada – Jogo do Paladar	O F. estava bastante envolvido, conseguindo identificar todos os sabores, tendo apenas dificuldade, inicialmente, em descobrir o pêssego.					X	X		

M. – 4 anos	Atividade orientada – Jogo do Paladar	A M. estava envolvida na atividade, conseguindo descobrir todos os alimentos, exceto o pêssego.				X		X		
-------------	---------------------------------------	---	--	--	--	---	--	---	--	--

Legenda:

*Sem envolvimento; **Fraco nível de envolvimento; ***Nível de envolvimento mediano; ****Bastante envolvido; *****Totalmente envolvido.

Anexo IX – Projeto em teia “Com atividades didáticas também aprendemos”: 1º ano de escolaridade

<p>O que os alunos podem aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com os outros para o desenvolvimento da aprendizagem; - Desenvolver a autonomia; - Utilizar as expressões artísticas materiais didáticos como motivação para ensino-aprendizagem; - Saber identificar os membros da família (Disciplina de estudo do meio); - Reconhecer os diferentes espaços da sua casa e escola (Disciplina de estudo do meio); - Identificar as vogais, as consoantes (P, T, L, D, M, C e V), os ditongos, algumas sílabas e formar/ler pequenas frases simples (Disciplina de Português); - Efetuar adições e subtrações, envolvendo números naturais até 10 (Disciplina de Matemática); - Reconhecer, representar formas geométricas e saber se são geometricamente iguais (Disciplina de Matemática); 	<p>Estratégias a serem desenvolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com cada criança, de forma individual, percebendo assim quais as suas potencialidades e fragilidades; - Elaborar atividades em pequenos grupos e em grande grupo, de modo a promover o respeito pelo outro, percebendo qual a sua vez de intervir; - Estimular os alunos através de atividades de exploração; - Desenvolver com as crianças jogos didáticos e manipuláveis; - Estimular os alunos através das expressões artísticas e motoras, de modo a desenvolverem a criatividade e a imaginação. 	<p>Como iniciar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o plano de grupo; - Conversas informais com a professora cooperante; - Perceber quais as conceções prévias das crianças. 	<p>Recursos:</p> <p><u>Recursos Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos; - Estagiárias; - Professora Cooperante. <p><u>Recursos Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manuais escolares; - Fichas de trabalho; - Materiais reciclados; - Materiais manipuláveis (por exemplo: Jogos); - Geoplano; - Barras de Cuisinaire; - Dominó; - Cartões com palavras; - Cartolinas; - Folhas A4/A3; - Tintas; - Lápis de Carvão; - Borracha; - Régua; - Caderno diário; - Sebenta; - Lápis de cor; - Canetas de feltro; - Plasticina - Computador; - Quadro interativo.
<p>Conexões com outras matérias e saberes:</p> <p>Disciplina de Estudo do Meio; Disciplina de Matemática; Disciplina de Português; Expressões Artísticas e Físico-motoras.</p>	<p align="center">Tema:</p> <p align="center">“Com atividades didáticas também aprendemos”</p>		<p>Apresentação final:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição de alguns trabalhos realizados pelos alunos, na sala; - Exposição de um cartaz com fotografias das atividades, na sala.

<p>Atividades para toda a turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação de um novo conteúdo; - Correção de trabalhos de casa; - Leitura de Histórias; - Ouvir canções; - Jogos. 	<p>Atividades em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos em pequenos grupos; - Experiências em grupos; - Jogos a pares. 	<p>Atividades individuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de fichas de trabalho; - Construção de uma árvore genealógica em cartolina; - Pinturas; - Desenhos; - Exercícios individuais, como por exemplo ir ao quadro. 	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta de todos os momentos de rotina vividos em sala de aula e nomeadamente das atividades, tendo em conta o envolvimento e a concretização das mesmas; - Grelha de observação (observando doze crianças por semana, de modo a verificarmos as diferenças e semelhanças); - Registos fotográficos; - Trabalhos realizados individualmente ou em grupos (como por exemplo fichas de trabalho e experiências); - Registos semanais de avaliação das atividades; - Conversas informais com a professora cooperante e com os alunos, de forma a perceber a evolução dos mesmos.
--	---	--	---

Anexo X – Planificação da atividade: Experiência de conservação de capacidade/volume independentemente da forma do objeto

1º ano - Professora Cooperante Ana Paula P.					
Planificação Semanal: de 12 de dezembro a 15 de dezembro de 2017 Intervenção: Ana Sofia Pardal Quarta-feira, 13 de dezembro de 2017					
Disciplina	Domínio / Subdomínio	Conteúdos / Objetivos	Estratégias / Atividade	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio 11h15 às 12h30 (1h15)	<ul style="list-style-type: none"> Bloco 5 — A descoberta dos materiais e objetos - Realizar experiências com a água. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar experiências que conduzem à conservação da capacidade/volume, independentemente da forma do objeto. 	<p>Após o intervalo, a professora estagiária pede aos alunos que se sentem calmamente e que retirem tudo das mesas, deixando apenas o estojo, com o lápis de carvão, a borracha e o afia.</p> <p>De seguida questiona os alunos se sabem o que acontece à água quando se muda de recipiente, ou se já brincaram com recipientes passando a água de um recipiente para o outro, dando exemplos: “se tiver uma garrafa de água pequena com água até metade e passa-la para um copo medidor acham que vai ter mais ou menos água? E a sua forma no copo medidor vai ser igual à forma que apresenta na garrafa de água pequena?” A professora estagiária irá questionar os alunos sobre quatro recipientes</p>	<p>Recursos Humanos: Alunos; Professoras estagiárias; Professora cooperante.</p> <p>Recursos Materiais: Lápis; Borracha; Afia; Ficha de registo das conceções prévias (Anexo V); Manual de Estudo do Meio; 5 copos; 5 tijelas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Grelha de observação: <ul style="list-style-type: none"> Observar mais pormenorizadamente 6 dos 25 alunos, verificando se conseguiram entender o intuito da experiência, se conseguiram prever o que vai acontecer e se conseguiram executar a experiência; Observação direta: <ul style="list-style-type: none"> Verificar se os alunos conseguem perceber o objetivo da experiência e realizar a mesma.

			<p>diferentes, a garrafa de água pequena, a garrafa de água grande, um copo e uma tijela. A partir deste momento, a professora estagiária formula uma questão-problema com os alunos, à qual irão dar resposta através da experiência, registando-a, por exemplo, no quadro. E após os alunos dizerem quais as suas concepções prévias relativamente às questões anteriores, a professora estagiária distribui por cada aluno uma folha de registo, explicando a forma como devem preencher, de modo a que registem o que pensam que vai acontecer. Enquanto os alunos vão registando o que pensam que vai acontecer, a professora estagiária vai circular pela sala verificando se os alunos estão a conseguir realizar com o que foi pedido, auxiliando os mesmos caso necessitem.</p> <p>Posteriormente, quando todos terminarem a sua folha de registo com o que pensam que vai acontecer, a professora estagiária explica aos alunos que irão realizar uma experiência de modo a verificar se estão corretos quanto às suas respostas, ou não. Esta experiência irá ser</p>	<p>5 garrafas de água pequenas; 5 garrafas de águas grandes; 5 copos medidores; 5 canetas de acetato; 5 funis.</p>	
--	--	--	--	--	--

			<p>realizada por cinco grupos de 5 crianças, em que a professora estagiária, com o apoio da outra professora estagiária colocam a sala de modo a que seja possível a junção dos 5 grupos. Após a sala estar organizada, a professora estagiária organiza os alunos pelos cinco grupos, e com o auxílio dos materiais, começa por explicar como se processa a experiência, e posteriormente começa por distribuir os materiais necessários, em cinco conjuntos, para a concretização da experiência, sendo eles: uma tijela, um copo, uma garrafa de água pequena, uma garrafa de água grande e um copo medidor.</p> <p>Primeiramente com a ajuda do funil vão ter que encher cada recipiente até meio, exceto o copo medidor, e colocar um traço com uma caneta de acetato, esta última distribuída de seguida pela professora estagiária, em cada recipiente de modo a marcar o nível da água. Após todos os grupos terem colocado água até meio em todos os recipientes, terão que colocar a água de cada recipiente, um de cada vez, no copo</p>		
--	--	--	---	--	--





			<p>medidor e verificar se a sua forma se mantém e após essa verificação terão de colocar novamente a água no recipiente inicial, com o auxílio do funil, e verificar se o nível da água diminuiu ou aumentou. Todo este processo vai ter o apoio das duas professoras estagiárias de modo a que todos os grupos consigam realizar a experiência.</p> <p>De modo a que os alunos façam o registo do que observaram, a professora estagiária pede que abram o manual de estudo do meio, na página 69, preenchendo a tabela de observação de resultados.</p> <p>Posteriormente, quando todos os alunos fizerem a experiência, a professora estagiária pede que arrumem todo o material que usaram, para ser usado no dia seguinte, caso seja necessário.</p> <p>(Debate final no dia seguinte).</p>		
--	--	--	--	--	--

Anexo XI – Ficha de registo das conceções prévias

Nome: _____ Data: _____

Ficha de registo das conceções prévias

1. Desenha cada um dos recipientes e assinala a medida de água. Regista na tabela o que pensas que vai acontecer no copo de medida.

	Garrafa Pequena	Garrafa Grande	Tijela	Copo
Recipientes				
Copos de medida				

Anexo XII – Grelha de observação: Envolvimento e aprendizagem na experiência

Grelha de Observação das Atividades								
Ano/Turma: 1º ano – Turma 30								
Observador: Ana Pardal			Nº alunos presentes: 25		Data: 13/12/2017			
NOME	CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO (Ex. atividades orientadas nas disciplinas, trabalho individual, trabalho em grupo, etc.)	SITUAÇÕES OBSERVADAS (descrição do que foi observado/aprendizagens de acordo com os objetivos)	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO					OBSERVAÇÕES
			1*	2**	3***	4****	5*****	
A.	Disciplina de Estudo do Meio: Experiência Conservação da capacidade/volume	Envolveu-se positivamente na realização da experiência, conseguiu trabalhar em grupo e conseguiu tirar conclusões percebendo o objetivo da experiência.				X		
B. R.		No registo das conceções prévias, foi a única que disse corretamente o que iria acontecer, uma vez que afirmou já ter feito esta experiência em casa. A nível do trabalho em grupo, conseguiu partilhar tarefas, mas houve muita agitação durante a experiência.				X		
B. V.		Estava envolvida na atividade, e apesar de ter gostado de a realizar teve algumas dificuldades em tirar conclusões da atividade.			X			

C.		Envolveu-se positivamente na realização da experiência, conseguiu trabalhar em grupo, bem como tirar conclusões, percebendo o objetivo da experiência.				X		Envolveu-se positivamente na realização da experiência, conseguiu trabalhar em grupo, bem como tirar conclusões, percebendo o objetivo da experiência.
F.		Apesar de estar envolvido na atividade, e de ter gostado de a realizar teve algumas dificuldades em tirar conclusões da experiência, e enquanto trabalho em grupo teve dificuldade em partilhar tarefas.			X			
J.		Envolveu-se positivamente na realização da experiência, conseguiu trabalhar em grupo e no decorrer da atividade afirmou que a quantidade de água era a mesma alterando apenas o recipiente, por isso é que parecia ter mais ou menos água.				X		

Legenda:

*Sem envolvimento; **Fraco nível de envolvimento; ***Nível de envolvimento mediano; ****Bastante envolvido; *****Totalmente envolvido.

Anexo XIII – Planificação da atividade: Robot da matemática

1º ano - Professora Cooperante Ana Paula P.					
Planificação Semanal: de 12 de dezembro a 15 de dezembro de 2017 Intervenção: Ana Sofia Pardal e Joana Silva (Semana partilhada) Quarta-feira, 17 de janeiro de 2018					
Disciplina	Domínio / Subdomínio	Conteúdos / Objetivos	Estratégias / Atividade	Recursos	Avaliação
Matemática 09h00 às 10h30 (1h30)	<ul style="list-style-type: none"> Números e Operações (NO) - Adição; - Subtração. 	<ul style="list-style-type: none"> Efetuar adições envolvendo números naturais do 0 ao 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; Efetuar subtrações envolvendo números naturais do 0 ao 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas; 	<p>Para dar início à aula as professoras estagiárias pedem aos alunos que se mantenham em silêncio, sentando-se nos locais corretos, começando por retirar o estojo, com a borracha, o lápis de carvão e o afia enquanto as professoras estagiárias distribuem folhas pautadas A4, para que possam registar a data, e as consoantes já aprendidas, em maiúscula e minúscula, iniciando assim o dia/lição.</p> <p>De seguida, as professoras estagiárias apresentam aos alunos um robot da matemática, construído por uma das estagiárias numa unidade curricular, sendo que este tem duas vertentes. De um dos lados, apresenta os números até 10 e duas mãos, sendo que estas têm os dedos flexíveis para que possam levantar e baixar conforme o</p>	<p>Recursos Humanos: Alunos Professoras estagiárias; Professora cooperante.</p> <p>Recursos Materiais: Lápis; Borracha; Afia; Folha Pautada A4; Robot da matemática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta: <ul style="list-style-type: none"> - Verificar se os alunos se encontram envolvidos na atividade; - Verificar se os alunos conseguem trabalhar a pares e resolver as operações propostas através do robot.

			<p>número que se quer representar. Do outro lado do robot é apresentada uma calculadora manual, ou seja, em que os alunos têm uma folha de acetato e com carimbos (também incluídos no robot), como se fosse um quadro em que os alunos podem resolver operações. Como primeiro exercício, as professoras estagiárias chamam os alunos a pares, em que um dos elementos, no lado das mãos coloca um número que pretende representar e o outro elemento do par tem de inventar uma conta para que o resultado dê o número que o colega representou. Por exemplo, o primeiro elemento coloca o número 7 e o outro elemento tem de criar uma conta com esse resultado, que pode ser uma adição ou subtração, por exemplo, $10 - 3 = 7$. Caso o par consiga construir uma conta para aquele resultado, este ganha um ponto, sendo que os pontos dos pares são todos registados.</p> <p>Seguidamente, as professoras estagiárias colocam umas operações no quadro, e pedem a cada par para ir até ao robot para as realizar,</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>enquanto os restantes alunos escrevem as mesmas na folha pautada.</p> <p>Estes jogos têm como objetivo que os alunos treinem a realização de operações, seja adições ou subtrações, através de objetos.</p>		
<p>Nota: Tal como é evidenciado na descrição da atividade, na parte I do relatório, esta atividade foi realizada na semana partilhada, mas desenvolvida por mim.</p>					

Anexo XIV – Projeto em teia “Eu e os outros”: 3ºano de escolaridade

O que as crianças devem aprender	Estratégias que podem ser desenvolvidas	Como começar (conhecimentos e experiências das quais se parte)	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar colaborativamente; • Respeitar o outro; • Valorizar o “eu”; • Desenvolver a autonomia; • Aprender os diferentes conteúdos, das disciplinas, através de atividades lúdicas (como por exemplo: jogos) e através da exploração; 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos/atividades em grupos e a pares; • Momentos de diálogo e partilha sobre determinado tema; • Trabalhos colaborativos; • Produção de textos; • Motivar para a aprendizagem através do reforço positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o plano de turma; • Conversas informais com a professora cooperante; • Perceber quais as conceções prévias dos alunos. 	<p><u>Recursos Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora cooperante; • Professoras Estagiárias; • Alunos. <p><u>Recursos Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Manuais escolares; • Fichas de trabalho; • Quadro de Ardósia; • Quadro Interativo; • Projetor; • Plataforma ClassDojo; • Folhas A4/A3; • Cartolinas; • Material de escrita; • Caderno diário; • Diversos materiais construídos por nós para a realização de atividades.
Articulação com as outras disciplinas			Apresentação final

<ul style="list-style-type: none"> • Língua portuguesa; • Matemática; • Estudo do meio; • Expressões Artísticas: Dramática e plástica; • Expressão Físico-motora. 	<p style="text-align: center;">Tema:</p> <p style="text-align: center;">“Eu e os outros”</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Construção de vídeo com entrevistas feitas aos alunos sobre: atividades que mais gostaram de desenvolver connosco; se consideram importante, os trabalhos de grupo para dissipar os conflitos; uma qualidade deles; se têm algo a modificar no seu comportamento; e se costumam pensar nas más atitudes e maus comportamentos. • Como forma de divulgação este vídeo foi apresentado à turma e será enviado aos pais como forma de verificarem as aprendizagens dos seus educandos nestas sete semanas.
Atividades para todo o grupo	Atividades em grupo	Atividades individuais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Explicação de um novo conteúdo; • Realização e correção de exercícios; • Correção de trabalhos de casa; • Jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos em pequenos grupos ou a pares; • Experiências; • Dramatizações; • Banda desenhada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de trabalho; • Produções escrita, sobre um colega (poema) e sobre o que eu não gosto que me façam (texto informativo); • Resolução de exercícios no quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; • Grelhas de avaliação; • Listas de verificação; • Rúbricas de avaliação; • Produtos finais; • Registos audiovisuais; • Avaliação semanal das atividades implementas; • Conversas com a professora cooperante e com os alunos sobre as aprendizagens adquiridas.

Anexo XV – Planificação da atividade: Dramatização sobre o circuito comercial

Estagiária: Ana Sofia Pardal		Professora supervisora: Cristina Novo	
Professora cooperante: Conceição R.		Data: Quarta-feira, 09 de maio de 2018	
3º ano de escolaridade			
14h às 15h30	Estratégia		
	Disciplina e Conteúdos	Objetivos	
	<u>Estudo meio</u> <ul style="list-style-type: none">Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços:<ul style="list-style-type: none">O comércio local <u>Expressão Dramática</u> <ul style="list-style-type: none">Bloco 2 – Jogos dramática:<ul style="list-style-type: none">Linguagem verbal e gestual.	<ul style="list-style-type: none">• Contactar, observar e descrever diferentes locais de comércio (supermercado, mercearia, sapataria, praça, feira, etc...).• Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa em interação em pequeno grupo;• Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo sequências de ações - situações recriadas ou imaginadas a partir de um tema.	
	Estratégia		
	<p>Para iniciar o tema do comércio local, a professora estagiária começa por questionar os alunos sobre a temática abordada no dia anterior, relembrando os diferentes espaços de uma localidade, nomeadamente com a função de comércio. Pedindo de seguida para os alunos indicarem diferentes locais de comércio existentes em Santarém, e o que se vende, até chegar ao produtor. Por exemplo, no mercado vendem-se laranjas ao consumidor, que foram compradas ao vendedor do mercado (comerciante), que por sua vez comprou ao produtor, e a este processo dá-se o nome de circuito comercial.</p> <p>Seguidamente a professora estagiária pede aos alunos para abrirem o manual de Estudo do Meio nas páginas 104 e 105, de modo a aprofundar o tema. Posteriormente, o grupo é dividido em quatro grupos, sendo três de 5 elementos e um de 4 elementos, para procederem a uma pequena dramatização. Esta dramatização deve representar uma das atividades que coube em sorteio, tendo de incluir o produtor, o comerciante e o consumidor. A estagiária dará 10 minutos aos grupos para se organizarem e escolherem as personagens que cada elemento do grupo irá representar.</p> <p>Após reunidos, cada grupo irá apresentar a dramatização à turma, onde os restantes alunos têm de identificar quem realizou o papel de produtor, comerciante e consumidor.</p>		
	Recursos	Avaliação	
	<ul style="list-style-type: none">- Manual de Estudo do Meio;- Computador;- Projetor.	<ul style="list-style-type: none">• Observação direta (Anexo V – Rubrica de avaliação):<ul style="list-style-type: none">○ Verificar se os alunos conseguem identificar os diferentes tipos de comércio;○ Verificar se os alunos conseguem dramatizar o local adequadamente.	

Anexo XVI – Rubrica de avaliação: Comércio local

Rubrica para avaliação do Comércio Local

	0	1	2	3
Envolvimento na atividade	Não demonstrou qualquer interesse na realização da atividade.	Demonstrou pouco interesse na realização da atividade.	Envolveu-se em algumas fases da atividade.	Envolveu-se em todas as fases da atividade.
Conhecimentos adquiridos	Não identifica o que é o comércio bem como, nem nenhum elemento do circuito comercial.	Consegue identificar o que é o comércio e/ou apenas um elemento do circuito comercial.	Consegue identificar o que é o comércio e dois dos elementos do circuito comercial.	Consegue identificar o que é o comércio bem como todos os elementos do circuito comercial.
Tipo de participação em grupo	Não colabora com o grupo nem apresenta ideias.	Trabalha cooperativamente na realização do trabalho, mas apenas em alguns momentos da atividade.	Trabalha cooperativamente na maior parte dos momentos.	Trabalha cooperativamente em todos os momentos.
Trabalho em Grupo – Gestão de Conflitos	Tem conflitos frequentes com os seus colegas.	Às vezes tem conflitos com os seus colegas.	Nunca tem conflitos com os seus colegas.	Nunca tem conflitos com os seus colegas e/ou caso existam contribui ativamente para os prevenir e resolver.
Trabalho em Grupo – Respeito	Não respeita a intervenção dos colegas.	Interrompe com frequência o discurso/intervenção dos colegas.	Ouve os colegas embora interrompa ocasionalmente o discurso/intervenção.	Ouve atentamente os colegas e respeita os vários comentários.
Jogo dramático	Não consegue dramatizar.	Dramatiza, mas não consegue expressar-se de forma audível.	Dramatiza de forma audível, mas não realizando os gestos necessários.	Dramatiza de forma audível e executa os gestos inerentes ao jogo dramático.

Nota: 0 – 0,9 Insuficiente; 1 – 1,9 Suficiente; 2 – 2,9 Bom; 3 – Muito bom.

Avaliação da atividade do Comércio Local								
Data: 09/05/2018								
Nome aluno	Envolvimento na atividade	Conhecimentos adquiridos	Tipo de participação em grupo	Trabalho em grupo – gestão de conflitos	Trabalho em grupo - respeito	Jogo dramático	Média	Observações
A.N.	2	3	3	3	3	1	2,5 – Bom	
A.L.	3	2	3	2	2	3	2,5 – Bom	
A.S.	3	3	2	3	3	1	2,5 – Bom	
B.P.	3	3	3	2	2	3	2,67 – Bom	
C.M.	3	2	3	2	2	3	2,5 – Bom	
D.S.	3	2	3	2	2	3	2,5 – Bom	
D.A.	3	3	3	3	3	2	2,83 – Bom	
E.S.	3	3	3	2	3	3	2,83 – Bom	
G.G.	3	2	3	2	3	2	2,5 – Bom	
J.M.	3	3	3	2	3	3	2,83 – Bom	
J.P.	3	3	3	2	2	3	2,67 – Bom	
J.F.	3	3	3	3	3	3	3 – Muito bom	
L.S.	3	3	2	2	3	3	2,67 – Bom	
M.C.	3	2	2	3	3	1	2,33 – Bom	
M.V.	3	3	3	2	2	3	2,67 – Bom	
R.C.	3	2	3	2	2	3	2,5 – Bom	
RQ.C.	3	3	2	3	3	2	2,67 – Bom	
R.S.	0	0	0	0	0	1	0,17 - Insuficiente	Apenas participou no jogo dramático.
S.K.	3	3	3	3	3	2	2,83 – Bom	

Anexo XVII – Planificação da atividade: Jogo matemático na plataforma Kahoot

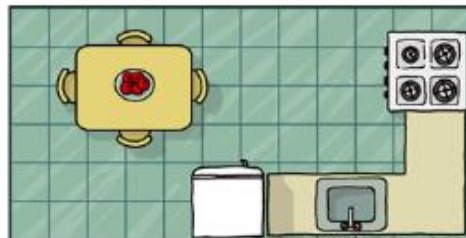
Estagiária: Ana Sofia Pardal		Professora supervisora: Cristina Novo	
Professora cooperante: Conceição R.		Data: Terça-feira, 22 de maio de 2018	
3º ano de escolaridade			
9h às 10h30	Disciplina e Conteúdos		Objetivos
	Matemática		
	<ul style="list-style-type: none">• Geometria e Medida (GM3):<ul style="list-style-type: none">○ Comprimento:<ul style="list-style-type: none">▪ Unidades de medida de comprimento do sistema métrico; conversões;▪ Perímetro de um polígono.○ Área:<ul style="list-style-type: none">▪ Medições de áreas em unidades quadradas;▪ Fórmula para a área do retângulo de lados de medida inteira.		<ul style="list-style-type: none">• Medir comprimentos e áreas:<ul style="list-style-type: none">○ Relacionar as diferentes unidades de medida de comprimento do sistema métrico;○ Medir distâncias e comprimentos utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões;○ Medir a área de figuras decomponíveis em unidades quadradas;○ Identificar o perímetro de um polígono como a medida da adição das medidas dos comprimentos dos lados do polígono.
	Estratégia		
	<p>De modo a consolidar os conteúdos anteriormente dados, as medidas de comprimento, o perímetro e a área, a professora estagiária irá apresentar um jogo aos alunos, na plataforma <i>Kahoot</i>. Os alunos serão divididos a pares, e cada par terá quatro cartões, um vermelho, um azul, um verde e um amarelo torrado, sendo estes associados às opções de resposta no <i>Kahoot</i>. Sempre que a questão surja, cada par levanta o cartão da cor que considera ser a resposta correta. Após os alunos responderem a cada questão, a professora estagiária irá dar uma breve explicação sobre as mesmas, de modo a dissipar as dificuldades que os alunos possam ter.</p> <p>A cada resposta correta, o par ganha 5 pontos, e o par que, no fim do jogo, tiver mais pontos, ganha 10 pontos na plataforma <i>Classdojo</i>, o segundo par ganha 5 pontos e o terceiro lugar ganha 3 pontos.</p> <p>Após a realização do jogo, a professora estagiária irá dar uma ficha de trabalho com problemas, ainda relativos aos conteúdos acima mencionados, de modo a verificar se os alunos ainda apresentam dificuldades. Enquanto os alunos realizam a ficha, a professora estagiária irá circular pelos pares e auxiliar, caso seja necessário. Se os alunos apresentarem muitas dificuldades, a professora estagiária irá resolver os problemas em grande grupo e irá realizar outros exercícios no quadro.</p> <p>Se não houver tempo para terminar a resolução da ficha, esta será enviada para trabalho de casa.</p>		
	Recursos		Avaliação
<ul style="list-style-type: none">- Computador;- Quadro interativo;		<ul style="list-style-type: none">• Observação direta (Rubrica de avaliação – Anexo I):	

	<ul style="list-style-type: none"> - Projetor; - Cartões de diferentes cores; - Ficha de trabalho; - Materiais de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verificar se os alunos conseguem realizar conversões, de acordo com as questões apresentadas no jogo; ○ Verificar se os alunos conseguem identificar o perímetro e a área das figuras, de acordo com as questões apresentadas no jogo. • Análise do produto (Anexo II): <ul style="list-style-type: none"> ○ Verificar se os alunos conseguem realizar os exercícios pedidos na ficha de trabalho.
<p>Nota: Tal como é evidenciado na descrição da atividade, na parte I, optou-se por utilizar tablets em vez de cartões.</p>		

Anexo XVIII – Ficha de trabalho de matemática

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. A imagem representa o chão da cozinha da avó da Rita. Ela quer remodelar o chão, substituindo os mosaicos por outros do mesmo tamanho. Quantos mosaicos vai ter de comprar? Apresenta todos os cálculos.

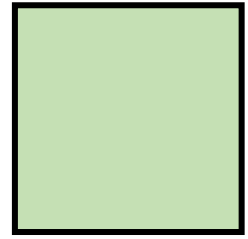


R.: _____

- 1.1. Sabendo que a cozinha tem 6 metros de comprimento e 3 metros de largura, qual o perímetro da cozinha da avó da Rita? Apresenta todos os cálculos.

R.: _____

2. A Maria tem um quintal quadrangular, com 70dm de lado e gostaria de o vedar. Quantos metros de rede são necessários para o vedar?



70 dm

R.: _____

- 2.1. A rede custou 4€ o metro, quanto pagou a Maria pela rede que comprou?

R.: _____

Anexo XIX – Rubrica de avaliação

Rubrica para avaliação das unidades de medida de comprimento, perímetro e área

	0	1	2	3
Envolvimento na atividade	Não demonstrou qualquer interesse na realização da atividade.	Demonstrou pouco interesse na realização da atividade.	Envolveu-se em algumas fases da atividade.	Envolveu-se em todas as fases da atividade.
Conhecimentos adquiridos – Unidades de medida de comprimento	Não responde corretamente nem apresenta interesse em responder.	Consegue realizar algumas conversões, mas com dificuldade.	Consegue realizar todas as conversões, mas com dificuldade.	Consegue realizar todas as conversões sem dificuldade.
Conhecimentos adquiridos - Perímetro	Não responde corretamente nem apresenta interesse em responder.	Não consegue identificar as medidas dos lados dos polígonos.	Consegue identificar as medidas dos polígonos, mas não consegue calcular a perímetro.	Consegue identificar as medidas dos polígonos e calcular o perímetro.
Conhecimentos adquiridos - Área	Não responde corretamente nem apresenta interesse em responder.	Não consegue identificar as medidas dos lados dos polígonos.	Consegue identificar as medidas dos polígonos, mas não consegue calcular a área.	Consegue identificar as medidas dos polígonos e calcular a área.
Trabalho em Grupo – Gestão de Conflitos	Tem conflitos frequentes com os seus colegas.	Às vezes tem conflitos com os seus colegas.	Nunca tem conflitos com os seus colegas.	Nunca tem conflitos com os seus colegas e caso existam contribui ativamente para os prevenir e resolver.
Tipo de participação em grupo	Não colabora com o par, trabalhando individualmente.	Trabalha cooperativamente, mas apenas em algumas questões do jogo.	Trabalha cooperativamente na maioria das questões do jogo.	Trabalha cooperativamente em todas as questões do jogo.

Nota:

0 – 0,9 Insuficiente;

1 – 1,9 Suficiente;

2 – 2,9 Bom;

3 – Muito bom.

Avaliação das unidades de medida de comprimento, perímetro e área – Jogo Kahoot

Data: 22/05/2018_

Nome aluno	Envolvimento na atividade	Conhecimentos adquiridos - unidades de medida de comprimento	Conhecimentos adquiridos - Perímetro	Conhecimentos adquiridos - área	Tipo de participação em grupo	Trabalho em grupo – gestão de conflitos	Média	Observações
A.N.	3	2	3	3	3	2	2,67 - Bom	
A.L.	0	0	0	0	0	0	0,0	Apoio no NINHO
A.S.	2	1	2	3	1	2	1,83 - Suficiente	
B.P.	3	2	2	3	3	2	2,5 – Bom	
C.M.	0	0	0	0	0	0	0,0	Apoio no NINHO
D.S.	3	2	3	3	3	2	2,67 – Bom	
D.A.	3	2	3	3	3	2	2,67 – Bom	
E.S.	3	1	3	2	2	2	2,17 – Bom	
G.G.	3	1	3	2	2	2	2,17 – Bom	
J.M.	3	2	3	2	1	2	2,17 - Bom	
J.P.	3	2	3	3	3	2	2,67 – Bom	
J.F.	3	2	3	3	3	2	2,67 – Bom	
L.S.	0	0	0	0	0	0	0,0	Apoio no NINHO
M.C.	2	1	2	2	1	2	1,67 – Suficiente	
M.V.	3	2	3	3	3	2	2,67 - Bom	
R.C.	3	2	2	3	3	2	2,5 – Bom	
RQ.C.	3	2	3	3	3	2	2,67 – Bom	
S.K.	3	2	3	3	3	2	2,67 – Bom	
Total	2,87	1,44	2,28	2,28	2,06	1,67	2,02 - Bom	

Anexo XX – Guião das entrevistas a Educadores e Professores de 1ºCEB

Blocos	Objetivos	Tópicos orientadores/ Questões <u>Educadores/as de Infância</u>	Tópicos orientadores/ Questões <u>Professores/as</u>	Observações
<u>Bloco I</u> Legitimação da entrevista e caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar os objetivos da entrevista; • Solicitar a autorização do entrevistado; • Garantir a confidencialidade e o anonimato; • Caracterizar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agradeço a sua disponibilidade para a realização desta entrevista; • Garanto a confidencialidade de todas as informações que me fornecer, utilizando-as apenas para o meu estudo; • Qual a sua idade? • Quais as suas habilitações académicas? • Quantos anos de serviço dispõe? • Qual a valência e com que idades se encontra a trabalhar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Agradeço a sua disponibilidade para a realização desta entrevista; • Garanto a confidencialidade de todas as informações que me fornecer, utilizando-as apenas para o meu estudo; • Qual a sua idade? • Quais as suas habilitações académicas? • Quantos anos de serviço dispõe? • Em que ano de escolaridade se encontra a trabalhar? 	

<p>Bloco II</p> <p>Preparação do processo de transição através do trabalho de equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entender quais as estratégias utilizadas pelos educadores/professores; • Compreender se o trabalho de equipa favorece o processo de transição; • Perceber como é organizada a transição das crianças do pré-escolar para o 1ºCEB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que estratégias utiliza para facilitar o processo de transição das crianças para o 1ºCEB? • Conhece o trabalho que é realizado no 1ºCEB? Exemplifique. • Considera importante que exista reuniões entre os educadores e professores? Com que objetivos? • Tem por hábito reunir com os encarregados de educação, antes da entrada no ciclo? • Estas reuniões podem ser vantajosas para uma melhor adaptação das crianças? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que estratégias utiliza para uma melhor transição e adaptação das crianças no 1ºCEB? • Conhece o trabalho que é realizado no pré-escolar? Exemplifique. • Considera importante que existam reuniões entre os educadores e professores? Com que objetivos? • Tem por hábito reunir com os encarregados de educação, antes da entrada no ciclo? • Estas reuniões podem ser vantajosas para uma melhor adaptação das crianças? 	<ul style="list-style-type: none"> • Questão 3: Com que objetivos? Conhecer o trabalho pedagógico; Conhecer as crianças
<p>Bloco III</p> <p>Expetativas e receios sentidos pelas crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer quais os expetativas e receios sentidos pelas crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as expetativas que considera que as crianças apresentam na entrada para o primeiro ciclo? • Quais os receios que considera que as crianças apresentam na entrada para o primeiro ciclo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as expetativas que considera que as crianças apresentam na entrada para este novo ciclo? • Quais as principais dificuldades sentidas pelas crianças no processo de transição? 	

<p><u>Bloco IV</u></p> <p>Dificuldades sentidas pelos/as educadores/as e professores/as</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as principais dificuldades dos educadores/professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as dificuldades que sente na preparação do processo de transição das crianças para o 1ºCEB? • Como ultrapassa essas dificuldades? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as dificuldades que sente no processo de transição das crianças? • Como ultrapassa essas dificuldades? 	
<p><u>Bloco V</u></p> <p>Observações</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Para terminar, tem algo que queria acrescentar a esta entrevista? 	<ul style="list-style-type: none"> • Para terminar, tem algo que queria acrescentar a esta entrevista? 	

Anexo XXI – Guião das entrevistas a Crianças e Alunos de 1ºCEB

Blocos	Objetivos	Tópicos orientadores/ Questões <u>Crianças Pré-Escolar</u>	Tópicos orientadores/ Questões <u>Crianças 1ºCEB</u>
<u>Bloco I</u> Legitimação da entrevista e caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar qual a intenção da entrevista. • Caraterizar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obrigada por me deixares fazer-te esta entrevista, que é para um trabalho muito importante da minha escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obrigada por me deixares fazer-te esta entrevista, que é para um trabalho muito importante da minha escola.
<u>Bloco II</u> Expetativas e receios	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender quais as expetativas das crianças perante a entrada no 1º ciclo. • Perceber quais os principais receios das crianças perante a entrada no 1º ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estás contente por ir para a escola para o ano? Porquê? Consegues explicar? Dá um exemplo. • Tens alguma coisa que te preocupe na entrada para a escola? • O que achas que vais aprender quando fores para a escola? • E o que aprendes no jardim de infância? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficaste contente quando entraste na escola? Porquê? Consegues explicar? Dá um exemplo. • O que mais te preocupou quando entraste no 1ºCEB? Tiveste algum medo ou alguma preocupação? • O que aprendeste no jardim de infância? • E o que aprendes na escola?
<u>Bloco III</u> Mudanças ocorrentes do pré-escolar para o 1ºCEB	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as conceções das crianças perante o 1ºCEB; • Conhecer quais as mudanças ocorrentes, no ponto de vista das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as principais diferenças entre o pré-escolar e o 1ºCEB? Consegues explicar? Dá um exemplo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as principais diferenças entre o pré-escolar e o 1ºCEB? Consegues explicar? Dá um exemplo.

Anexo XXII – Transcrição das entrevistas a Educadoras e Professoras de 1ºCEB

Transcrição das entrevistas e educadoras e professoras				
Blocos	Questões	Educadoras	Questões	Professoras
Bloco II Preparação do processo de transição através do trabalho de equipa	1. Que estratégias utiliza para facilitar o processo de transição das crianças para o 1ºCEB?	<p>“Nas escolas de... dos centros escolares como atualmente quase todas as crianças do pré-escolar se encontram inseridas, é fácil porque as crianças lidam muito com o outro nível de ensino, fazemos muitas atividades em conjunto e é uma transição gradual. Gradualmente as crianças vão se apercebendo de que aos 6 anos vão para outro nível de ensino.” EA</p> <p>“Que estratégias utilizo? Desenvolver competências como a capacidade de atenção, concentração, de tempos em atividade, mais individuais ou entre pares, de modo a facilitar o tempo que eles vão ter que se adaptar numa sala de 1ºciclo. De modo a facilitar... presentemente eu até faço um bocadinho menos de atividades mais individualizadas propedêuticas para o 1ºciclo porque estou num grupo de educadoras em que... em que eu sinto que esse não é muito o caminho, olha-se muito para o pré-escolar como o desenvolver competências de que elas são úteis por si, mas não... sinto à minha volta os colegas de que se fizer algumas coisas mais específicas propedêuticas que eu digo de estar sentado, escrever, fazer grafismos, estou a escolarizar o pré-escolar e eu acho que às vezes caio no erro entre o medo de escolarizar e não fazer um bocadinho do essencial. Eu acho isso. Estou a fazer menos do que aquilo que estava habituada há 27 anos. Porque estou no grupo e eu acho que tenho de convergir onde estou,</p>	1. Que estratégias utiliza para uma melhor transição e adaptação das crianças no 1ºCEB?	<p>“Ora bem isso é um caso muito complicado, porque eu já tive uma colega vossa que veio nos primeiros dias logo com esse tema e ficou super admirada com o trabalho que se tem que fazer na primeira semana de aulas. Porque a primeira semana de aulas é quase como um corte... e é, acaba por ser um corte umbilical do jardim com a escola. No jardim há hipótese de fazer muita coisa e com regras, que têm regras, mas aqui há o dobro das regras. Ou seja, aqui as primeiras semanas somos as mães, somos as avós, somos as tias, somos tudo menos as professoras. Porque, primeiro é o desconhecido, não é?! Porque é uma situação que eles veem cadeiras e carteiras e brinquedos não há. Portanto, não há, e no princípio do ano não tenho a sala com tantos papeis, tenho alguns logo para que eles vejam, mas não há muitos elementos distratores. Agora o que é que acontece, é que há crianças que fazem muito bem a passagem e chegam e gostam muito da escola, a primeira semana, a segunda e a primeira reação é “quando é que eu aprendo a escrever e a ler?”. Por norma, eu começo logo por lhes escrever o nome, porque é quase a motivação de todos, porque fazer desenho, pintar é uma seca como eles dizem. Porquê? Porque já fizeram isso. Não invalida que muitos dos meninos cheguem sem saber agarrar num lápis e sem saber pintar. Soube noutro dia que nos currículos do pré também tinham mudado e então era o desenho artístico. Tudo bem, não tenho nada contra o desenho artístico pelo contrário, mas também tenho a acrescentar que num desenho tem de se perceber que tem de se pintar dentro de um contorno e que</p>

		<p>as ideias do meu coordenador, que é quem me avalia, que é quem acha que eu deva ir por este caminho ou no outro, portanto eu não posso ser só naquilo em que eu acredito eu também tenho de estar inserida num grupo em que a dinâmica do pré-escolar tem uma certa visão disto. Eu às vezes faço menos um bocadinho. Eu já estive em grupos de diferente maneiras de ver e esta articulação fazia-se com tempos... por exemplo, já usei livros, como atividades pré... Também deixei de usar por minha própria autocriação porque por vezes a criança... são fichas que não estão de acordo com o que se está a viver, chega-se ao fim do ano o livro não está acabado e os pais questionam-se porque comprou. Mas era um bocadinho mais de dar umas fichinhas aqui nesta fase do 3º período era. Retraí-me. Tive em grupos que se ia por aí e nós às vezes quando somos colocados em ambientes diferentes, em agrupamentos diferentes tende a coisa a ser muito diferente e eu tento convergir para o todo. Eu posso me anular um bocadinho naquilo em que acredito porque não quero ir em contramão dos outros, de maneira nenhuma. Mas eu, pessoalmente acredito que não é escolarizar é preparar. Não tenho medo do escolarizar, nenhum. Uma criança que anda dos 3 aos 6, a própria criança quer, e... e eles às vezes pedem-me “vamos fazer isto”, e é muito por aí as teorias e a essência, aproveitar isso e não dar fichas assim. Eu acho que havendo um equilíbrio das coisas não tem mal nenhum intensificar um bocadinho atividades mais próximas daquilo que vão receber (no 1º ciclo). Porque quando há os trabalhos de pequenos grupos, se há aquele grupo que vai para o 1º ciclo podia fazer ali um bocadinho de como se dá</p>		<p>há técnicas para pintar. E normalmente as crianças do primeiro ano são muito avessas a pintar, estão fartas de pintar. E depois, eu costumo dizer que a criança que não chora na primeira semana, chora nos outros tempos a seguir que é muito pior. Portanto, quando eles choram que querem a mamã e querem o papá é ótimo, desde que não seja em exagero porque é uma situação normal. Agora quando não choram na primeira semana, e quando choram depois nas outras já é mais complicado porque aí já... Para mim, é mais difícil e penso que para os pais também. Depois o que eu tento fazer é não deixá-los tanto tempo sentados, mas lá está as regras são escolhidas por eles e por mim, mas a regra acaba por... Por exemplo, a regra de estar sentado tanto tempo é difícil de fazer, porque eles estão habituados a andar e ainda hoje no final do ano, eles tentam andar por todo lado, ou porque querem fazer xixi, pronto eles têm que espairer e então essa é a parte que acho mais difícil de transição é eles perceberem que têm de estar quietos. Quietos quer dizer, quietos pelos menos sentados, não é? E se vierem à minha sala ainda hoje eu tenho alguns que eu estou constantemente a dizer “senta-te corretamente”, porque não... mas depois não tem só a ver com a pré também tem a ver quando a gente pergunta à criança “tu em casa quando almoças, almoças assim? Sentas-te assim à mesa?”, “ah eu almoço no sofá”. Portanto quando uma criança almoça no sofá, não tem necessidade de se sentar corretamente à mesa. Logo, para ela uma cadeira serve para se sentar de qualquer maneira. E isso é um dos primeiros trabalhos que se faz aqui, que é aprender a sentar, e faço jogo, para eles perceberem e mais não sei quê, mas pronto. Se não vier da pré é um bocado complicado.” PA</p>
--	--	--	--	---

		<p>na escola. Este ano e nos dois últimos no momento em que estou, tenho uma porta do 1ºciclo frente ao pré-escolar, que é muito acessível, por vezes eles pedem e a colega, que também é sensível ao pré-escolar dá-lhes oportunidades, eles às vezes vão lá porque... vão sozinhos ou entre pares, vão lá, e ela dá-lhes uns trabalhinhos assim como se fosse escola primária, eles adoram estar lá e fazer isto, ok. Tenho outros que não puxam para ir lá e que se despediram de mim com algum receio “eu não quero ir para ali”. Portanto, é complicado... complicado. Alguns têm a noção que vão perder esta liberdade, liberdade de uma certa brincadeira livre, que ali é muito mais a sério, ah pois é. E eu acho que esta articulação falta assim um bocadinho.” EB</p> <p>“Começo a trabalhar logo aos três aninhos, começo logo com eles a utilizar uma coisa, que há educadoras que não gostam de utilizar, mas eu com orientação e com eles e assim são os picos. A picotagem. Começam a picotar para ganhar força na mão e nos dedos. Depois... com os desenhos. Com... mais tarde, com os 5 anos, têm as fichinhas dos grafismos..., o recorte, que acho muito importante também que comece aos 3 anos. O recorte primeiro sem ser orientado, mas depois orientado. E mesmo que recortem mal não há problema, é sempre um ganho eles cortarem. E depois tudo, eu acho que tudo o que eles fazem aqui no pré-escolar é uma ajuda para depois entrar no 1ºciclo. Tudo o que fazem, estar no computador, os jogos de encaixe, acho que é tudo uma preparação para o 1ºciclo.” EC</p>	<p>“Então, primeiro tento saber se eles estiveram no jardim de infância, quanto tempo, o que é que eles já trabalharam anteriormente. E pronto, é mais isso.” PB</p> <p>“Eu adoro trabalhar com o 1ºano. Acho um ano fascinante, muito trabalhoso. Perco sempre peso, porque o primeiro período principalmente, é um primeiro período muito desgastante. Primeiro porque o 1ºciclo não tem como o pré-escolar tem, um auxiliar que ajuda na parte pedagógica que vai arrumar capas, que fura as fichas, que arruma a sala, nós não temos. Vivemos... estamos numa altura em que as escolas se debatem com o escasso número de assistentes operacionais. E nem sempre há disponibilidade para um assistente operacional me vir ajudar a mim, que tenho 1ºano, a ajudar-me a arrumar material. Portanto, é um ano em que nós recebemos crianças novas não é, crianças que vêm... Pessoas que... miúdos que vêm com outros hábitos, hábitos dos cantinhos, a maior parte deles, hábitos de não pedirem para se levantar, estarem muito menos tempo sentados do que têm de estar aqui. Portanto, eles têm que se adaptar à nova organização, estar sentados muitas horas, a terem que pedir para ir a casa de banho, para fazer outras coisas, são transições que eles vão sofrendo. E depois não sabem... não têm organização nenhuma. Depois nós pedimos aqueles materiais no início de ano, depois naquela primeira semana, fica assim aqui uma panóplia de sacos com a caixa do material, que eu peço uma caixa de material, resmas de papel, papel de lustro... Depois eu tenho que organizar aquilo tudo, primeiro tenho que... é a primeira semana, aqueles primeiros dias é trabalhar com eles as regras da sala de aula, como eu já vos tinha dito, eu levo-os a concluir uma regra, escrevo-a no quadro, e depois apareço com aquele cartaz feito,</p>
--	--	---	---

				<p>com as regras que eles disseram, mas que os levo a dizer. Trabalhamos as regras, eu faço-os repetir, para eles saberem as regras, o que podem fazer, o que não podem fazer, a regra do dedo no ar, o respeito pelos outros, pronto o que é que posso fazer e o que é que não posso fazer. E, entretanto, vou arranjando tempo para me esfalfar para ir arrumar as resmas de papel, saber quem trouxe, quem não trouxe, registrar. Quem trouxe, quem tem borracha, o material se vem todo identificado, porque nós pedimos, mas muitas vezes os pais mandam coisas sem estarem identificadas, logo o que é que vai acontecer? Às vezes, se eu não controlar isto muito bem, que eu no primeiro dia não tenho tempo de arrumar isto tudo e estar com eles, impossível. Portanto ando ali três, quatro dias para conseguir organizar o material todo. Depois trabalhar as regras, depois como eu gosto muito de trabalhar pela globalidade, o que é que eu faço naqueles primeiros dias? É as regras, faço no 1ºano, gosto de ir com eles, não há intervalo de tarde, mas faço sempre intervalo de tarde, que é para quebrar o ritmo porque eles não estão habituados, vou com eles lá fora para eles brincarem um bocadinho, pronto para eles se ambientarem. Vou começar a trabalhar com eles naquelas primeiras... naqueles primeiros dias uma frase, que trago uma frase no cartaz e ponho ali. Geralmente é "os meninos gostam da escola". Leio com eles, eles leem, depois digo qual é aquela palavra, qual é a outra. Eles ao fim de dois, três dias sabem todas as palavras que estão ali. Se eu as escrever sozinhas, eles sabem como é que ela se lê e não sabem ler (risos). Pronto, depois faço tipo, uns grafismos, não muito, que eu não sou muito apologista de estar aqui semanas a trabalhar grafismos. Fazemos uns desenhos de grafismos, faço umas fichinhas, a matemática também, ver o que é que eles sabem, cada um vai-</p>
--	--	--	--	--

				<p>se apresentar. Esta é transição básica, ou seja, que eles... se eles gostam de estar aqui, que alguns vêm com medo, uns vêm cheios de confiança, mas já vêm do jardim, já conhecem o espaço todo cá, pronto. A transição tem de se preparar para a nova ambiência, eles têm de perceber que há regras diferentes do jardim. Coisas que eles podem e coisas que eles não podem fazer, que não se podem levantar quando lhes apetece, não podem ir à casa de banho sem pedir, não podem... têm que respeitar o colega, têm horários, a campainha manda, mas quem manda aqui na sala sou eu, logo de princípio, eles já sabem que aqui não há campainha, sou eu (risos), eles repetem aquilo que eu digo. Portanto, esta transição é para ambiência. A primeira semana é trabalhar as atitudes e os comportamentos, eles dizem se gostaram do jardim, o que é que gostam mais de fazer, se já sabem ler, se conhecem os números... pronto, tirar um bocadinho da experiência deles. Pronto, propriamente esta semana, depois, depois começam a surgir as coisas, temos de começar a trabalhar, porque isto, o tempo urge. Basicamente, não sei se respondi à pergunta, mas pronto basicamente isto." PC</p>
	<p>2. Conhece o trabalho que é realizado no 1ºCEB?</p> <p>Exemplifique.</p>	<p>"Conhecemos porque fazemos muitas atividades de articulação. Atividades da leitura e da escrita, matemática, projetos, essencialmente projetos. Porque no pré-escolar trabalhamos tudo com projetos, não é?! E em todos os projetos incluímos o 1ºciclo e tentamos articular com o 1ºciclo." EA</p> <p>"Sim. Bem e sou sensível. Acho que ele é exigente de mais para que o pré não se esforce um bocadinho mais no último, dos 5 anos. Não é pôr o trabalho como o 1ºciclo, mas é pôr o pré um bocadinho ali, na reta</p>	<p>2. Conhece o trabalho que é realizado no pré-escolar?</p> <p>Exemplifique.</p>	<p>"Sei que trabalham as histórias, pronto, porque nós fazemos articulação com a pré, nós fizemos... este ano trabalhamos a história do coelhinho branco, eles vieram aqui à escola, os mais... os de 5 anos para fazerem a integração. Os nossos foram ao jardim, portanto ouvir a mesma história porque é tudo trabalhado em conjunto e aí temos noção do que é que os colegas fazem, e quando estamos na reunião nós percebemos quais são e depois nós dizemos o que é que achamos e os colegas dizem. Eu falei, por exemplo nessa parte, o recortar é uma falha que eu acho enorme, pior que o recortar é o</p>

		<p>final, um mês, dois antes de terminar o ano letivo. Um bocadinho... Uma área na sala que se parece que “agora vamos brincar como se fosse na escola”. Eu acho isso. Não estou a fazer, não estou a fazer. Acho que num 1ºano é muito, logo muito mais exigente. E eu constato isso, já trabalho há 27 anos. Há 20 anos atrás as crianças no 1ºciclo, no 1ºano estavam a fazer grafismos, a desenvolver a motricidade fina, nalguns aspetos mais de fichas selecionadas para desenvolver aquelas competências, para fazerem o a, e, i, o, u, aí até dezembro. Hoje já não, hoje subentende-se que isso está feito, que a criança já desenvolveu essas competências e desenvolve sem ser com as tais fichas assim. Mas eu digo depois quando ele leva ali uma coisa assim de repente de vez em quando, se a brincar, no jardim, com peso, conta e medida, não é escolarizar, não tinha mal nenhum. Acho que o 1ºciclo hoje é muito exigente, é cada vez mais, e no 1ºano é logo a sério. Ou tu vais muito bem encaminhada ou aquilo é assim uma adaptação difícil nalguns meses.” EB</p> <p>“Mais ou menos. Sim, já tive reuniões com Começam também com grafismos, das letras e dos números e... depois... não tenho assim mais... Já não me lembro como era com os meus filhos.” EC</p>		<p>rasgar. As crianças não sabiam rasgar papel e eu fiquei a olhar para elas, muitas delas não sabiam rasgar papel e uma das primeiras semanas foi rasgar papel. Agarrei numa revista e a rasgar papel, porque o facto de se rasgar papel implica uma motricidade diferente. Depois o recortar tudo torto, e pronto nós falámos disso às colegas, e as colegas dizem, “ah a gente também se depara com esse problema aqui” e acredito porque... mas depois também temos um programa para cumprir, pronto lá está, é tudo o programa, o currículo e por vezes não se vai ao cerne da questão que é o aluno.” PA</p> <p>“Sim. Tenho alguns contactos com algumas educadoras e por isso vou estando a par do trabalho que elas realizam. Tipo, sei lá... Eles trabalham o tempo, trabalham aquela dinâmica dos cantinhos na sala de aula... Também já colocam as presenças de cada um.” PB</p> <p>“Eu não preciso de ir à sala delas para saber. Para já tenho uma irmã que é educadora, e pronto e depois tenho a realidade. Sempre trabalhei em escolas, já trabalhei em muitas escolas com jardim de infância. Sei, de vez em quando entro lá e vejo e temos atividades em comum na escola, e elas fazem, e pronto e vejo os meninos, às vezes vêm aqui, ah... vêm aqui, já este ano aqui vieram mostrar, fizeram um projeto que eram as pombinhas, sabem aquelas, o bolinho que é as pombinhas? E eles fizeram pombinhas. Veio cá um casal, quer dizer os pais, que ajudaram a fazer pombinhas e depois eles andaram a dar um bocadinho, uma pombinha para cada sala, e depois eu parti aquilo aos pedacinhos e dei um bocadinho a cada um. Ficaram com água na boca, que aquilo era muito pequenino. Então fazem projetos, às vezes fazemos projetos em comum,</p>
--	--	--	--	--

				<p>fazemos a festa final em comum, vamos para os passeios em comum, claro que eles têm algumas coisas que são específicas, mas eu conheço. Fazem os cantinhos. Eu também já trabalhei com cantinhos, tipo o cantinho da leitura, porque era quando eles tinham tempos mortos iam aquele... tinha tipo uma biblioteca, mas como eu estou numa escola com biblioteca eles têm os livros deles, mas é aqueles de educação literária que eu peço para eles trazerem. Já não faço isso. Tenho por exemplo, já nem chamo cantinho, tenho ali a mesa do trabalho autônomo, tenho ali pronto... Já não tenho... já não gosto de cantinho. Há palavras que para nós, às vezes ao longo dos anos vão... vamos deixando de gostar tanto delas, mudamos para outras. É bom, estamos em mudança também (risos). No tempo achamos que aquilo não... já não cativa, já não motiva. Tem a ver com o timing, é bom. Naquela altura fazia-me sentido, agora já não faz. Mas eles (pré-escolar) continuam, pronto. Portanto, conheço as salas, conheço a escola, conheço bem como eles trabalham. É mecânico, irem à casa de banho... Portanto, tenho ideia de como é a rotina." PC</p>
	<p>3. Considera importante que exista reuniões entre os educadores e professores?</p> <p>Com que objetivos?</p>	<p>"Importantíssimo. Não é preciso ser uma reunião formal, mas encontros, em que... debates, em que nós vamos trocando esses... esses momentos de partilha, essas... essas estratégias que podemos utilizar e quais os projetos que podemos dinamizar em conjunto. Sim, há reuniões com os colegas de 1ºciclo, tentamos que eles assistam uma manhã ou um dia... com, ainda a frequentarem o pré-escolar, mas que, um dia a combinar eles passem um pouco de tempo na sala do 1ºciclo para se aperceberem quais é que são as mudanças." EA</p>	<p>3. Considera importante que existam reuniões entre os educadores e professores?</p> <p>Com que objetivos?</p>	<p>"Sim, nós temos. Nós temos sempre, pelo menos três vezes por ano, no princípio, no meio e no fim. Que é a fazer, portanto, a ponte, vamos lá se assim se pode chamar, de perceber já como é que são as crianças, as que vêm para aqui, quais as necessidades delas, porque as colegas que estão na pré têm por vezes mais... conseguem aperceber-se melhor disso porque não têm um programa tão... Diferente do nosso vá, não sei se é extenso ou não. É extenso também mas é diferente e essas reuniões são importantes porque nós ali pedimos, por exemplo, não deixar fazer bolas ao contrário, porque... pronto tentar que faça uma bola, mas faça uma bola no sentido normal, porque depois as letras aqui já sejam</p>

		<p>“Suficientes. Eu sempre tive essa proximidade, como sou sensível... Há muitos anos que eu trabalho dentro de uma EB, e gosto, gosto mais deste trabalho vertical do que horizontal, do que só jardins, eu gosto. Porque eu gosto do 1ºciclo, e dialogo muito, mesmo informalmente com as colegas do 1ºciclo, como é que trabalham estes aspetos e os outros, quando é no 1ºano para ter essa consciência. E tenho sentido também de onde trabalho uma certa flexibilidade das colegas do 1ºciclo, que não olham para nós a achar que já devíamos saber mais ou menos, não é nada disso. Mas há dicas importantes que eu recebo delas. Por exemplo... por exemplo... há poucos anos tive uma colega de 1ºciclo que me dizia assim “os miúdos...”, eles não estão a dizer o abecedário no pré, mas por vezes há bonecos que eles veem na televisão, há uns anos havia a rua sésamo, a, b, c, d, e, l, m, n, o, p, q, r, aquelas canções e tal e tive uma colega de 1º ciclo que dizia assim “quando os meninos estiverem a dizer “ef” (f), “el” (l), “em” (m), corrige no sentido de “fê” (f), “lê” (l), “mê” (m)” e eu, “porquê?”, passava-me ao lado. Porque quando é para juntar as letras “mê” e o “a”, e se ele disse “em”, a junção das letras é diferente, essa importância coisa que eu nunca tinha percebido. Também não estou ali acentuadamente sobre isso, porque a gente não está a dar as letras, nada disso, mas às vezes, pronuncia-se e a criança vai conhecendo as letras, e eu hoje faço isso. Quando a criança está a desenhar uma circunferência, a fazer um círculo, as figuras geométricas, a importância... também dada por uma professora de 1ºciclo, a mim, como conselho, que a criança faça da esquerda</p>		<p>desenhadas, não é a aprender a ler nem a escrever, nada disso, pelo contrário. Mas por exemplo, vão fazer um desenho de bolas, mas vamos todos começar a fazer bolas por ali. Mas se calhar sou eu que sou muito picuinhas, pronto, provavelmente tem a ver comigo própria, sou assim.” PA</p> <p>“Sim, eu acho que é importante. Principalmente para sabermos se eles andaram no jardim, o que é que eles já conseguem fazer, as dificuldades maiores que eles têm. Acho que isso é importante.” PB</p> <p>“Eu acho que não havia de ser só antes. Por acaso o agrupamento, portanto este agrupamento onde estou, já fizemos isso, que era juntarem-se professores para objetivos comuns, que é preparar os alunos para a entrada, no último ano, eles fazem três, com... embora eles não tenham um programa, têm orientações curriculares, para que eles focassem determinados... portanto os professores de 1ºciclo, entenderam que haviam determinados pontos que devíamos passar aos colegas educadores para que eles, naquele último ano trabalhassem com eles, de modo a quando eles chegassem aqui já viesse o quê trabalhado? Que me parece importante, é a lateralidade, a destreza manual que eles têm de ter, é também se calhar dar-lhes algumas orientações no sentido do estar sentado, dar se calhar, deixar de fazer aquelas tantas atividades livres, haver períodos em que tenham que estar mais tempo sentados, para os preparar para não ser um choque tão grande. Já fizemos essas reuniões. Eu acho importante fazer, mas não é propriamente no final do ano. No final do ano já não vamos preparar nada. Tem que ser é um ano antes deles fazer o último ano de pré é que devemos proferir isso.</p>
--	--	--	--	---

		<p>para a direita, para depois quando começar a fazer o “a” e o “o” está ao contrário. Há outros professores do 1ºciclo que não se importam com isso, tanto faz fazer como aqui... o que interessa é estar feito e bem feito. Há outros que importa a maneira como se faz e sempre no sentido da esquerda para a direita. Coisas que eu às vezes, há colegas que eu vejo, por exemplo, nos desenhos, a criança fez uma pintura ou fez um desenho, põe o nome quando ela não sabe escrever, ao cantinho direito, eu ponho sempre no lado esquerdo da folha, ou em cima ou em baixo, e estou sempre a dizer à criança “põe o nome da esquerda para a direita”, para ter noção de que a escrita é preocupada já com esta ponte. E tive um dia uma colega que me disse assim “mas um Picasso ou um autor quando faz uma obra de arte assina no canto inferior direito, repara isto é uma obra de arte dele (criança)”. Está bem, mas eu esqueço isso e estou mais preocupada com o sentido da escrita. Sempre da esquerda para a direita, ensino assim, retifico a criança “olha para a próxima metes deste lado o nome está bem?”.” EB</p> <p>“Acho que sim, porque, pelo menos uma ou duas porque... convém também a professora saber o que é que aquela criança... quais é que são as dificuldades, também para depois perceber se ela consegue ou não fazer, realizar algum trabalho e... as dificuldades e... nós também conseguimos perceber assim nas reuniões quais são... qual é os objetivos que, pelo menos no 1ºciclo, no 1ºano, são propostos para depois nós também trabalharmos melhor os meninos.” EC</p>		<p>Claro que nós aqui até podemos ir e falar, mas não é uma coisa que é muito... não é formal. Não é formal, elas fazem se quiserem. Se houver uma orientação do próprio agrupamento para que isso se faça assim ou que saia um documento, que já saiu, já foi aqui há uns anos, neste momento não sei. Mas nós às vezes fazemos é aqueles comentários que podemos fazer, mas não é nada, concordo que se façam, neste momento não fazemos. O que fazemos é atividades de articulação vertical, pré, 1ºciclo, são aquelas atividades comuns. Não é?! Fazemos ao longo do ano na escola.</p> <p>Não não (Não tem noção do plano de cada criança antes da entrada no ciclo). Não, isso é muito difícil de fazer sabes?! Porque nós não sabemos, mas esta escola até tem um corpo docente... três ou quatro elementos estáveis. Estáveis porque são quadro de agrupamento. Mas ultimamente os agrupamentos não... apesar... os professores não têm um quadro de escola. Esta escola, eu estou aqui há vários anos, mas não quer dizer, por minha conveniência, se eu solicitar à direção, e se a direção entender que por qualquer motivo eu deva ir para outra escola, eu saio desta escola, portanto... Em princípio ela não vai... os diretores não fazem isso, a não ser que haja um motivo, ou professor teve qualquer problema a nível da comunidade educativa, ou por solicitação do próprio. Já aqui aconteceu à educadora que foste entrevistar, já pediu para sair e foi colocada noutra agrupamento. Ora como aquele lugar extinguiu teve de voltar para onde havia vaga, porque que é mesmo assim. Mas as pessoas podem solicitar alegando motivos pessoais, quer mudar por qualquer razão que elas podem apresentar ou não, pode ser só motivos pessoais, podem querer sair. Agora se, e depois temos um conjunto de professores que são contratados ou que são do</p>
--	--	---	--	--

				<p>QZP, portanto não para irmos fazer isso porque nem sabem quem é a turma. Por exemplo, este ano a turma de 1ºano não teve professor logo no início. Portanto como não é um corpo estável, no primeiro ano não se sabe quem vem não é?! Não há essa informação e quando a pessoa chega ou mesmo que ela venha logo no início do ano letivo não houve essa pré informação. No meu caso, que já cá estava, por exemplo este primeiro ano, esta turma que eu tenho, quando foi o primeiro ano, ah e nós só conhecemos a turma que vamos ter, portanto... como é que vamos saber informações de alunos que não sabemos que vão ser nossos? É outra questão. Nós só temos, mesmo, eu sabendo que ia ter um primeiro ano, que sabia que ia ter um primeiro ano, ou outro qualquer que saiba que vai ter o primeiro ano, tu só tens a listagem com os alunos da tua turma e saber a proveniência de cada um deles no final da primeira semana de setembro. Ou seja, já quase a uma semana de começares as aulas. Como é que tu podes fazer isso?! Eu aqui, por exemplo quando vi a minha listagem, vi, fui perguntar os meninos que eram daqui, porque os outros eu nem sequer tenho essa informação. Alguns não andaram aqui no nosso jardim. Por exemplo, aqui do jardim tenho quatro ou cinco aqui. Geralmente como havia duas turmas de primeiro ano, ficou metade numa metade na outra. Portanto havia mais mas foram para outra turma. Portanto é um trabalho difícil de fazer, a não ser que o jardim desse todos os alunos à escola do 1ºciclo. É um trabalho, era giro de se saber, mas acho que não é exequível. Na prática, só com estas informações assim informais, porque de facto não estou a ver muita viabilidade. Então se a escola não tiver jardim pior ainda. Portanto não é uma coisa muito exequível de acontecer.” PC</p>
--	--	--	--	--

	<p>4. Tem por hábito reunir com os encarregados de educação, antes da entrada no ciclo?</p>	<p>“Reunião propriamente dita, só com os finalistas não, mas... apercebessem que há um trabalho diferente, costumo fazer o projeto do “brincar às escolas” em que as crianças são motivadas a fazer o dito fichazinhas, o caderninho de fichas, porque quando chegam ao 1ºciclo vão ter um manual e para se adaptarem a esse manual.” EA</p> <p>“Sim, na reunião de final de ano.” EB</p> <p>“Sim, na entrega da avaliação, nos meninos dos 5 anos, 6, aí vou ter sempre mais cuidado nas reuniões de final de período, falar sempre com os pais, as dificuldades que eles sentem e tentarmos em conjunto fazer com que essas dificuldades vão desaparecendo ao longo do ano.” EC</p>	<p>4. Tem por hábito reunir com os encarregados de educação, antes da entrada no ciclo?</p>	<p>“Sim sim sim. Preparar a ânsia dos pais e a angústia dos pais, é quando os filhos vão para o ciclo e já são crescidos e depois o que é que fazem, como é que hão de fazer e normalmente eu faço isso sempre e tem dado resultado. E depois os pais dizem, vêm falar comigo “oh professora olhe afinal aquilo que disse está a bater certo” e eu digo “pois eu sei que está a bater certo, eu já sei que está a bater certo”. E como é que hão de proceder não é. Claro que há pais que acham que sabem tudo e estão no seu direito.” PA</p> <p>“Sim.” PB</p> <p>“Exatamente como aquilo que falámos, nós não temos reuniões com os pais. Então se nós não sabemos os alunos que vamos ter. Fazemos as reuniões no dia da apresentação. Portanto, marca-se o calendário escolar, o calendário escolar em que o ministério diz o ano letivo vai começar imagem entre treze e quinze de setembro. O nosso agrupamento decide se é o treze, se é o catorze ou se é o quinze. Geralmente o primeiro dia que o agrupamento decide é o dia em que não é de atividade letiva. É o dia de iniciação que vem crianças e pais. E vem aqui, alguns nem trazem os filhos. Mas a maioria não conhecia no primeiro dia. Conheci os pais... O que é que os pais vêm fazer? Vêm conhecer o professor, vêm receber a lista do material que vão comprar, principalmente conhecer o professor. Eu como tenho essa reunião de apresentação é que geralmente transmiço coisas que eu gosto e que eu não gosto, coisas que eu tolero e não tolero, dou logo a conhecer um bocadinho da forma de eu trabalhar. Explico do material, embora esteja escrito, explico que tem de vir etiquetado, falo do donativo, falo do conjunto de informações... que nós aqui na escola temos o</p>
--	--	--	--	--

			<p>hábito de fazer uma reunião geral, ali no pátio, colocamos ali cadeiras, colocamos ali a nossa coluna e aparelhagem, a professora P. fala, apresenta o corpo docente e não docente, qual é o ano, qual é a sala e depois aos pais novos diz, “é para a sala tal”. Nós aqui reforçamos muitas das informações que ela não fala. O que é que ela fala? Fala sobre as AEC’S, se começa no primeiro período ou não, fala dos almoços, se começa no primeiro período ou não, fala do leite escolar. Portanto há um conjunto de informações organizativas que ela fala, porque nós naquele primeiro dia, também o dia dos pais, eles têm de preencher, no primeiro ano, a ficha biográfica, uma panóplia de papéis. A ficha biográfica... têm de preencher uma de contactos, com quem é que a criança sai, o contacto da mãe, o contacto do pai ou de outro que esteja contactável caso não consigamos falar com eles. Preenche, no caso do primeiro ano preenche, não é uma repetição, porque quando é outro ano só vão confirmar, inscrição nos almoços, inscrição ou não nas AEC’S, inscrição na religião e moral, esse vem no boletim de matrícula, e outra coisa é, AEC’S, almoços e se querem leite ou se não querem leite e passa também uma folha se querem dar donativo ou não. Portanto eles assinam isto, uma data de papéis. Alguns são logo o dinheiro do donativo, nós recebemos, portanto, é uma manhã até as 11 horas, 9h ali, aqui estamos 11h, 11h30 nisto, nesta organização. No dia seguinte, começam a vir os materiais, aquela panóplia toda de coisas que eu já falei.</p> <p>Sim, eles aquelas dúvidas maiores tiram. Nós nesta escola, temos o hábito dos meninos do primeiro ano, os pais podem acompanhar os meninos até à porta da sala na primeira semana. Portanto qualquer outra dúvida, como eles são novos não é, para facilitar aquela inserção, eles</p>
--	--	--	--

				vêm até à porta, vêm ajudar a trazer os materiais que aquilo é muito pesado, e qualquer dúvida também tiram connosco nessa semana.” PC
	<p>5. Estas reuniões podem ser vantajosas para uma melhor adaptação das crianças?</p>	<p>“É fundamental para haver um trabalho de equipa, todos a trabalhar o mesmo, que é a preparação da criança para a nova etapa. Exatamente, muito ansiosos (os pais). É muito importante nós transmitirmos aos pais que não devem ameaçar, com “quando fores para a escola vai ser diferente, já não brincas, não sei quê...”. Essa preparação cabe a nós educadores sensibilizar os pais para não fazerem isso, mas sim continuarem um trabalho que nós fazemos. Esse dito cadernozinho de atividades que eu disse, “brincar às escolas” é um projeto que é feito no jardim, mas que também vai a casa, para os pais, em conjunto fazerem com os filhos e perceberem que já há ali uma preparação para o 1ºano.” EA</p> <p>“Sim, eu acho que damos dicas e alertamos para uma compreensão dos pais neste sentido, desta articulação. Mas também é importante, ao longo do ano essas reuniões para se perceber o que se faz no jardim de infância e de que nesta e naquela atividade também se está a desenvolver aprendizagens que os pais às vezes não virem essa tal escolarização no pré parece que não se fez aqui nada. É importante mostrar aos pais que aqui também se está a desenvolver a inteligência dos filhos, na motricidade global no correr, no saltar, se a criança não tem o seu equilíbrio, isso também afeta determinadas aprendizagens e desenvolvimento.” EB</p>	<p>5. Estas reuniões podem ser vantajosas para uma melhor adaptação das crianças?</p>	<p>“Sim, nós também fazemos na escola. Na escola também fazemos, o 5ºano também faz... o 4ºano também faz... ao 5º e o 5º também vem aqui ao 4º. Fazemos tanto nos dois níveis, na pré como para... Com os pais... Sim, acho que sim. Aí, mas aí é mais quase nós a tentarmos que os pais não estejam tão angustiados porque por vezes eles passam a angústia aos filhos e os filhos estão na maior e adaptam-se facilmente. E é o que nós dizemos, quem está mais preocupado é o pai “ah porque depois esquece-se não sei do quê”. Não não esquece porque há de haver sempre algum que lhe lembra. Pronto e também tem ajuda lá e normalmente fazemos, eu faço essas reuniões.” PA</p> <p>“ Sim, eu acho que é muito importante... Principalmente porque quando eles chegam ao 1ºciclo os pais também têm algumas dúvidas, não é... Do que se vai passar, e principalmente alertá-los para o facto de eles estarem num ciclo novo e terem... terem que se adaptar, porque é um bocadinho diferente do jardim.” PB</p> <p>“São vantajosas e têm mesmo de acontecer. Como é que nós sabemos o que é que eles pretendem, não é? Não fazemos é nenhuma outra. Depois fazes é aqueles atendimentos, que eles podem solicitar ou tu convocas. Nós também dizemos logo nessa primeira reunião, damos o calendário escolar, temos um folhetozinho em que damos o calendário escolar, damos a abertura e o fecho dos portões, as regras, o horário, o horário logo, o horário, que é aquele horáriozinho que eu fiz lá em cima, aquele é o que a direção nos dá e aquele é o que eu fiz numa forma mais simples,</p>

		<p>“Sim. São são. Porque eles também podem fazer coisinhas em casa e também para os pais perceberem qual é as dificuldades dos filhos.” EC</p>		<p>mais clara para eles terem, se tivermos os horários das AEC’S damos também, ou dizemos quando iremos dar ou depois mandamos. Portanto, é uma reunião que é imprescindível, eles não sabem horários, não sabem quando as coisas começam, portanto tem mesmo de ser. É uma reunião que geralmente vem sempre toda a gente, a não ser que haja algum incidente, é uma reunião onde está toda a gente presente. Há uma ata de início de ano que geralmente já vem com o texto feito da direção, eles assinam as presenças, e há uma ata também da eleição dos representantes da turma. Cada turma tem dois representantes, dantes era só um, agora é legal ter dois. Eu geralmente pergunto, quando é uma turma que já temos pergunto se as pessoas que estão querem continuar, se é o primeiro digo se há voluntários, se houver voluntários eles apresentam-se, e as pessoas como não querem ter isso, querem logo que seja aquelas pessoas, se não houver voluntários, digo logo “se não houver voluntários vou dar um papelinho a cada um e cada um vai votar na mãe ou no pai do não sei quantos” e depois é o número de votos, mas tenho tido quase sempre voluntários que até corre rápido e bem, portanto há essa ata dos representantes. Há muita coisa para fazer nessa reunião. E depois ao longo do ano, eu costumo fazer depois aquelas de avaliação sumativa e depois pontualmente pode haver alguma turma por questões comportamentais ou coisas muito graves pode e já aconteceu aqui e até num passado recente convocar uma reunião de pais extra daquilo que é o normal que são as de final de período, porque para resolver uma situação qualquer da turma, já aconteceu por questões comportamentais e coisas que acontecem naquela turma pode se ter de recorrer a essa ferramenta da reunião, se não fazemos individualmente. Eu se tiver alguma</p>
--	--	---	--	---

				importante para contar ou para resolver questões comportamentais novamente ou quando os pais, como ontem viram solicitou-me que queria vir falar comigo.” PC
<p>Bloco III</p> <p>Expetativas e receios sentidos pelas crianças</p>	<p>1. Quais as expetativas que considera que as crianças apresentam na entrada para o primeiro ciclo?</p>	<p>“A expetativa é... algumas de não querer, não querem. Algumas as expetativas da criança é que têm medo que não vão conseguir. Mas depois a determinada altura quando começamos, quando se sentem, quando o adulto, tanto o educador como os pais conseguem transmitir na criança segurança, a criança, a expetativa é de que vai aprender a ler e a escrever e que vai ser muito bom, e que já é grande e que vai ser bom.” EA</p> <p>“A maior parte vai feliz, quer é aprender a ler e a escrever, a maior parte vai feliz, um ou outro vai mais receoso, aquele que gosta muito de brincar, e depois perguntam-me “e depois posso vir aqui ao jardim às vezes brincar um bocadinho?”. Porque realmente a partir daqui parece que há corte nessa brincadeira, é o recreio e o recreio dos grandes, do 1ºciclo.” EB</p> <p>“As expetativas das crianças são muito grandes. É como se elas fossem para a universidade, porque eles ficam tão contentes de serem finalistas e vão com muita vontade porque pensam que vão logo aprender a escrever e a ler. Por isso eu acho que são muito grandes as expetativas.” EC</p>	<p>1. Quais as expetativas que considera que as crianças apresentam na entrada para este novo ciclo?</p>	<p>“É o aprender a ler e o escrever. Aprender a ler e a escrever. A matemática, acabam por gostar mais no fim, mas não é propriamente fazer números, eles querem é aprender a ler e a escrever. Depois com a matemática, pronto depois até gostam mais da matemática porque é mais fácil. Depende, não é, há crianças que gostam muito de português, mas a expetativa principal de alguns é a aprender a ler e a escrever.” PA</p> <p>“Aqui no caso destes o que é que eu posso dizer... A expetativa maior era principalmente o que eles queriam mais era aprender a ler e a fazer contas. Acho que é a expetativa maior que eles trazem.” PB</p> <p>“A maior parte deles vem muito ansiosos, muito ansiosos. Passam o verão todo a dizer “quando é que começa a escola” uns ansiosos que têm medo, têm receios, outros com muita vontade, muita vontade. Querem escrever, querem ler, geralmente há sempre muita ansiedade na transição do pré-escolar para o 1ºciclo. É uma ansiedade que depois existe, mas não é com a mesma intensidade do 1ºciclo para o segundo (ciclo), é uma transição mais suave. A ansiedade não é a mesma. Esta ansiedade também é a expetativa que os pais lhe incutem “olha que vais para a escola, olha que para o ano vais para a escola, olha que daqui a um mês vais para a escola, vamos comprar os materiais para a escola” é esta coisa, a escola, a escola. Alguns que se dececionam, que isto dá muito trabalho, dá muito trabalho. Tem que estar muito tempo... depois a</p>

				<p>mão não quer mexer, o lápis não se sabe agarrar bem, cansam-se, param, o primeiro ano é difícil, para eles coitados, eles... a criança nesta fase sofre muito, é uma transição grande e são muitos mecanismos que eles têm que trabalhar, e em relação à mão são muitos ossinhos que estão aqui no ato de escrever, eles têm de ter uma boa coordenação motora, têm também a apreensão aqui no lápis tem de ser trabalhada e muitos vêm de jardim e não a sabem fazer bem então se apanhamos algum que não tem jardim e que nunca fez em casa aí Jesus, já apanhei alguns.” PC</p>
	<p>2. Quais os receios que considera que as crianças apresentam na entrada para o primeiro ciclo?</p>	<p>“O medo... A primeira fase é capaz de ser, em algumas, não é em todas, mas a primeira fase é o medo, mas o medo devido aos mitos e às ameaças de alguns adultos dizerem “quando fores para a escola primária vais ver, é diferente”. Ainda falarem em escola primária, que já não é, mas alguns falam e estarem sempre a dizer que no 1ºciclo já não se brinca. Também se brinca, também há momentos de brincadeira, também fazem projetos, também fazem atividades semelhante ao pré-escolar, que é isso que se pretende que haja uma continuidade pedagógica. E há, já há, principalmente nestas grandes escolas EB’s, centros escolares. Há essa articulação. Mas o primeiro receio da criança é mesmo esse, o medo de deixar de ser criança e que parece que já vai ser no 1ºciclo um adulto em miniatura, mas não é. Ainda é criança.” EA</p> <p>“Sim, sim. Eu acho, eu acho (receio de não poder brincar). “E eu depois já não posso brincar”. E depois ali a estrutura toda, basta olhar para uma sala do 1ºciclo, que ela é diferente, mas a maioria vai numa expectativa positiva, vai e de crescimento. Para o ano</p>	<p>2. Quais as principais dificuldades sentidas pelas crianças no processo de transição?</p>	<p>“O cumprimento de regras, é o cumprimento de regras. Tem muito a ver com os valores e com a maneira como vêm de casa ou do pré, porque já tive crianças que nunca foram à pré e que não posso dizer assim, porque aquela criança entendia as regras todas e até era a melhor aluna que eu tinha, mas tem essencialmente a ver com as regras.” PA</p> <p>“O principal é estarem sentados, cumprir as regras. Trazem muito aquele hábito de andar aqui, ali, a fazer isto, a fazer aquilo e depois é difícil mantê-los, principalmente, ao início, estarem um bocadinho sossegados. E depois é o caso da casa de banho, isso se eu deixar é a toda a hora, afiar os lápis é a toda a hora, mas isso até nesta altura (risos).” PB</p> <p>“Não (as dificuldades não se prendem só com a desmotivação), é assim, compete muito ao professor contribuir para a motivação ou desmotivação dos alunos. Portanto, se os miúdos vêm com expectativas, é como qualquer um de nós quando vai fazer alguma coisa nova, têm expectativas, imagina que aquilo vai correr de determinada maneira que às vezes não corre. Eles</p>

		<p>depois há alguns que são capazes de dizer aos pequeninos “para o ano já não posso estar assim a brincar, porque vou para a escola e tenho de aprender, não sei quê...”. Mas há um ou outro que tem algum receio.”</p> <p>EB</p> <p>“Eu acho que eles antes de... acho que não, acho que eles não têm assim receio. Eles podem vir a ter quando já estiverem no 1ºciclo.” EC</p>		<p>também têm, dentro daquela cabecinha, têm algumas expetativas, saber traduzi-las, eles não as sabem traduzir. É muito difícil uma criança saber traduzir quais são as expetativas, nem sabem o que quer dizer expetativas não é, “então o que é que tu queres?” e eles dizem “quero aprender a ler e a escrever”, mas é uma lição que é... a criança não sabe. Até acha... alguns acham que o professor é o bicho papão. Vêm com... porque lhe incutem aquele medo “olha portaste-me mal, olha que está lá o professor e o professor...” não vai dizer que o professor bate, agora já não se diz isso, antigamente dizia-se, “mas o professor depois castiga-te”, aquelas coisas que os pais... Depende daquilo que lhe incutem, se lhe incutem este, estas coisas más a criança vem receosa pelo lado mau, se lhe incutem coisas mais positivas, a criança vem receosa que isto vai ser bom. Tudo depende das coisas que eles ouvem mais. Portanto, as expetativas não são as mesmas. A desmotivação ou não, poderá acontecer mais a uma criança que venha a saber ler, isso é que pode desmotivar, há que ter muito cuidado com isso. Crianças que não vêm a saber ler, temos de lhes dar as coisas como uma descoberta. No primeiro ano então é que isso é fundamental. Descoberta, magia, a história, eu como gosta da tal globalidade, cada vez que eu vou dar uma palavra, invento uma história, porque é assim às vezes não a escreve e não me lembro daquela que contei aqui a uns anos atrás, depois tenho de inventar outra. Tenho de começar a escrever ou a gravar-me a mim mesma, porque assim já não tinha de fazer esse esforço, mas até é giro assim, invento mais umas coisas. Conto sempre uma história, tanto que eles se habituem, quando fazemos aquele hábito de nos sentarmos no chão em almofadas, é o momento da história. É o momento da descoberta. Invento umas coisas</p>
--	--	--	--	---

				<p>assim meia tontinhas, assim coisas mágicas, em que há uma palavra que eles começam a ver que se sobressai, e depois com o tempo “ai hoje vamos dar...” já sabem, aquilo começa a entrar na rotina, isto já ao fim de algum tempo. Mas é levá-los à descoberta que é muito mais giro, aquele momento ali é um momento em comunhão, que vocês viram naquele dia como resultou. É muito giro, o chão, o estar sentado na almofada, o estarmos todos ao mesmo nível, adultos e crianças permite esta comunhão, em que eles conseguem abrir-se de uma maneira quando estão sentados nas cadeiras. É giro, eu gosto muito de ter, claro que agora faço muito menos do que fiz no primeiro ano, as almofadas faço em atividades muito específicas, é diferente, cada ano tem o seu objetivo, aquela atividade que eu fazia semanalmente várias vezes, quase todos os dias, não todos os dias porque não damos uma palavra nova todos os dias, mas que se faz duas ou três vezes por semana, eu agora faço uma ou duas vezes por período. Mas são timings, não há necessidade, a não ser que o faça uma atividade em que quero mostrar uma coisa muito concreta ou quero que eles experienciem, ou que toquem, ou que manipulem, não há necessidade. São mais velhinhos, já têm outra autonomia, já têm outras competências que implica estarem sentados. Há determinados momentos que é giro fazer, é giro fazer de vez em quando, por isso é que eu gosto de ter a sala assim desta maneira, que me permite utilizar este meio para dançar, para pular, para sentar, fazer teatro, se tivesse outra maneira já viste qual era a revolução que andava sempre. Além de que o professor controla tudo, controla os braços, as mãos, os pés, o que estão a fazer aqui, dá-te uma visão e tu circulas com muito mais facilidade do que andar no meio dos outros, eu não gosto de trabalhar de outra maneira, para mim é</p>
--	--	--	--	---

				do tempo da outra senhora, não gosto, não me diz nada.” PC
Bloco IV Dificuldades sentidas pelos/as educadores/as e professores/as	1. Quais as dificuldades que sente na preparação do processo de transição das crianças para o 1ºCEB?	<p>“Sinto, sinto. De ano para ano sinto mais algumas dificuldades por isto, as crianças cada vez são mais ansiosas, mais imatu... algumas imaturas e precisavam de mais tempo, outros... outros... algumas crianças são imaturas mas também porque são... são... não são de escolaridade obrigatória e os pais até insistem que já devem de ir para o 1ºano, porque se não ficam atrasados, mas o que é de facto, é que a criança... as crianças, algumas estão mais agitadas, mais irrequietas e isso dificulta o poder de concentração.” EA</p> <p>“Sinto. Eu continuo a achar que às vezes era importante nesta fase final de jardim de infância haver umas atividades mais articulatórias do que se espera. Não sei porque, mas eu acho, mas porquê. Depois as colegas que defendem outra posição também têm os seus argumentos muito válidos, o jardim desenvolve aptidões/competências e depois ali adaptam-se à realidade. Se levarem as bases de desenvolvimento para a sua idade bem conseguidas vão se adaptar ali bem. Também me posso questionar, se um mês ou isso escolarizasse entre aspas o jardim de infância será que isso iria dar muitos frutos? Não, não é por aí, porque a criança também quando termina o jardim ainda não tem a sua maturidade, ainda se passa um verão até chegar à outra etapa, também cresce um bocadinho e vai-se preparando mentalmente. Também não tenho achado dramática essa adaptação, quem sai do jardim chega ali e leva assim um grande choque, alguns, alguns ok.” EB</p>	1. Quais as dificuldades que sente no processo de transição das crianças?	<p>“(processo de transição 1ºciclo para 2ºciclo) No processo de transição, a dificuldade aí é muito minha, é muito pessoal. O meu medo de que, “será que ele está capaz de enfrentar um 5ºano?”, “será que ele vai conseguir?”, e depois eu penso “calma, eu só tenho que avaliar o 4ºano”, e aí, então paro e penso “não, no 4º ano ele está capaz”. Agora, ele vai para o ciclo, tem maturidade para ir para o ciclo, agora o papel do ciclo tem de ser o ciclo a fazê-lo. Tem de ser o professor do 5º a fazê-lo e no 6º. Pronto, no 5º essencialmente e isso é o que às vezes nós nos confrontamos porque com os colegas, porque eles dizem “ah eles não sabem isto, não sabem aquilo, e não escrevem isto e não escrevem aquilo”. E a gente pergunta “quantas vezes escrevem composições na vossa sala?”, “nunca”, ou “levam para casa”, “quantas vezes fizeram uma conta de dividir?” “ah não fazem”. Então se não fazem esquecem. Isso é normal, é como nós aqui. Nós hoje damos a multiplicação por um algarismo, amanhã damos por dois, no outro dia damos por 3, passado uma semana ou duas se nós formos dar a do 1 já ninguém sabe fazer, porque tem de haver sistematização, em qualquer idade, eu acho que a sistematização é necessária e com a pressa de dar matéria e com a pressa de fazer, não há sistematização. Não é que tenham que fazer 50 vezes a mesma coisa, mas tem que haver uma sistematização para que o cérebro assimile a aprendizagem, a classifique e a ponha no sítio, porque não é à toa que nós, eu falo por mim, com não sei quantos anos de idade que vou, lembro-me de determinadas coisas que aprendi e porque as compreendi. Não foi porque as memorizei, porque a memória desaparece. Porque as compreendi e é isso que eu tento sempre fazer, é que compreendam, porque</p>

		<p>“Não, não. Aqui no pré-escolar eles sabem que são divididos por grupos, grupo dos pequeninos, dos médios e dos grandes, e eles sabem que os grandes já vão para o 1ºciclo. E eles já têm aquela responsabilidade, ou a uma certa altura do dia, ou assim eles trabalharem para... porque vão para o 1ºciclo, já são grandes, precisam de trabalhar mais do que os outros meninos. Mas não porque, eles também gostam de fazer coisas lúdicas, aprender ludicamente e eles estão a vontade nisso. Não, não sinto dificuldades.” EC</p>	<p>quando nós compreendemos os assuntos... posso não me lembrar agora, mas mais daqui a bocado se eu puser a raciocinar a gente consegue ir lá buscar. Se for memorizado, não, isso, enquanto o alzheimer não entrar comigo ainda tudo bem, mas quando entrar já não consigo. Mas é difícil, e é isso que nós muitas das vezes... mas também é muito importante trabalhar a memória, é muito importante, lengalengas, jogos de mãos e de voz, sei lá a barquinha, a falua, é muito importante trabalhar a memória, porque também houve alturas que não era preciso saber a tabuada de cor, e a tabuada cantada, cantada, ainda hoje é decorada. Os meus alunos aprendem a tabuada cantada. Para já porque tem o ritmo e tem uma cadência própria e então isso ajuda e estimula o cérebro, a memória a funcionar. Porque, nem tanto ao mar, nem tanto à terra, não interessa saber e há coisas que nós desperdiçamos muito. Por exemplo, os meninos têm muita mania “ah eu sei o número de telemóvel, de cor, do meu pai”, para quê? Porque é que gastamos a memória com números, temos uma agenda, não precisamos de estar... Claro que precisamos de saber um ou dois, mas não precisamos de saber imensas coisas.</p> <p>(processo de transição pré-escolar para 1ºciclo) Sinto. Principalmente, na posição deles cumprirem as regras. Isto até parece que eu sou muito inflexível, mas não sou. Às vezes sou inflexível, porque acho que, há uma coisa que me incomoda muito é a falta de educação. Talvez também pelo meu historial de vida, e tem sempre tudo a ver connosco, quer nós queiramos que não. Eu sou filha de militar e estou habituada a regras. E sei que as regras dão segurança às crianças. E tenho filhos e tenho netos e sei que a segurança é a regra, dá uma segurança à criança. Uma criança que vive sem regras nunca sabe onde é que é o</p>
--	--	---	---

			<p>perigo e onde não é o perigo. E às vezes as pessoas esquecem-se disso. E aqui na sala, por exemplo, quando um me anda a baloiçar a cadeira, é uma coisa que a mim me aflige, porque aquela criança, já percebi que nunca ninguém lhe explicou que baloiçar uma cadeira e que se cai para trás, bate com a cabeça no chão, pode partir a cabeça e acho que às vezes são coisas simples. Eu às vezes falo com pais que eles dizem “ah professora nunca pensei nisso”, mas tem que pensar, temos que pensar, porque há determinadas coisas, por exemplo, a gente ensina-os a passar na passadeira, mas eu continuo a ver alunos a correr sem parar e não pode ser e isto tem que ser feito, ou então por exemplo, vamos passar no sinal verde, mas a mãe passa no sinal... passa no meio da estrada. A mãe foge do modelo. Ora se a mãe foge o do modelo... A criança vai seguir o modelo da mãe. Portanto, é vermelho, é aqui. Por exemplo eu falo disto com as minhas netas, e se calhar já me estou a afastar um bocado do tema, mas por exemplo, as minhas netas já sabem que só podem passar, comigo na passadeira e quando for. Porque se eu não lhes der o exemplo... É como quem diz “faz o que eu diga não faças o que eu faço”. A criança não tem esta noção de perceber a diferença e tem de perceber que as coisas não são assim. E a minha angústia é um bocado quando eles vêm, por exemplo, picarem-se. Picam-se com os lápis. Isto é uma coisa que me atemoriza porque não é normal. Mordem-se, mordem-se. Ainda hoje uma mordeu outra. Estamos no final do ano letivo, portanto há aqui qualquer coisa que não está bem. Não sei se me compete a mim, se já vem de trás. A quem é que compete, eu também não estou aqui à procura do que... prevaricou, vá lá, falando brejeiramente, mas é assim há que sermos muito</p>
--	--	--	--

				<p>profissionais e sabermos o que estamos a fazer.” PA</p> <p>“Também é esse. É mantê-los mais sossegados, fazê-los cumprir as regras, porque há sempre alguns que não ligam nada aquilo que nós dizemos.” PB</p> <p>“É assim dificuldades normais. As dificuldades normais? Então eles conseguirem estar muito tempo sentados, eles cansam-se muito, é o tempo que eles dispensam a atividade é muito, é curtíssimo, tem a ver com a idade deles não é, cansam-se muito, por isso é que tenho de fazer aquelas paragens de tarde, principalmente que de tarde alguns estão habituados a estar mais sonolentos não é, a irmos brincar, que eles precisam. Precisamos de diversificar a atividade, não podemos estar uma hora e meia a fazer a mesma atividade, como estamos agora, mesmo agora há de reparar que alguns se cansam, então no primeiro ano, mesmo que estejas na área de português, tens de ter um momento de estar nas almofadas a contar uma história, tens o momento de escrever, tens o momento de pintar, tudo dentro da mesma disciplina. Eles não podem estar mais do que vinte minutos, meia hora a fazer a mesma coisa.” PC</p>
	<p>2. Como ultrapassa essas dificuldades?</p>	<p>“Jogos de concentração, histórias, o trabalho em conjunto com os pais, pedir-lhes para lhes fazer... dar-lhes tempo, dar-lhes atenção, contar-lhes histórias, não deixar estar tanto tempo nos jogos de computador, a ver televisão, passarem mais tempo com os filhos e o tempo que passarem, ser um tempo de qualidade, a contar histórias, a fazer jogos de mesa, jogos de memória.” EA</p>	<p>2. Como ultrapassa essas dificuldades?</p>	<p>“Normalmente chego a casa e choro (risos). E depois telefono às minhas colegas e digo “eu não sou, eu não fui capaz, eu fiz esta porcaria assim assim” e ela diz “cala-te tu não fizeste nada, tu não és assim”. Pronto, uma baixa autoestima se calhar, mas porque, porque eu acho que há coisas que são muito importantes fazer e normalmente, eu tenciono... normalmente eu estudo coisas que me ajudem a trabalhar com os miúdos. Neste momento estou a ler Augusto Cury “Como gerir emoções”. Porque acho que é um livro muito</p>

		<p>“Tendo em conta esta articulação, se ela vai bem-feita ou não e até dificuldades de crianças que obrigatoriamente têm de ir para o 1ºciclo e não têm ainda as competências, nalguns níveis desejados de desenvolvimento para que se faça com sucesso o 1ºciclo, e têm que ir. Nalguns casos encaminhamos para algum apoio, para que sempre... sempre direcionando a criança para o 1ºciclo com apoios ou estratégias e passar a informação à colega que os receber para que aquela fase seja de sucesso. Mas algumas vão um bocadinho aquém porque são especificidades próprias. Eu às vezes fico com uma certa angústia, que quer dizer aquela criança vai para o 1ºciclo e eu não consegui que ela trabalhasse, atingisse competências que lhe vão ser úteis o futuro, mas aí está a pedagogia diferenciada, ela não conseguiu aquele patamar, não quer dizer que não consiga daqui a um mês ou dois, outros não conseguiram porque as suas capacidades estão um bocadinho, mesmo abaixo e vão estar pela vida fora, nós tentamos, o educador, o professor de 1ºciclo, tem minimizar isso, mas há coisas que não consegue, a criança tem mesmo dificuldades de aprendizagem pela vida fora. Mas aí é que fica um bocadinho a angústia, o gostar que todos fossem já com umas aptidões mais fortes, mas a idade também não é a que se possa dizer que ali a adaptação é sempre mais fácil e a aprendizagem é de sucesso no 1ºano, alguns não vão conseguir.” EB</p>	<p>importante, para mim como profissional e para mim como pessoa. Que me permite depois ajudar as crianças a serem melhores. Não é só serem boas alunas, é serem melhores cidadãos, construtivas, críticas, mas críticas com argumentos, porque criticar sem argumentar para mim não serve. Pronto, mas isso se calhar sou eu que sou demasiado utópica, demasiado exigente, mas posso dizer que já consegui fazer alguns grupos assim, e que tem corrido bem.” PA</p> <p>“Ai o que é que eu faço... Principalmente na parte da casa de banho, tento chamá-los a atenção e a maior parte das vezes quando eles entram pergunto logo se eles já foram à casa de banho, e se não foram vão, que é para se aguentarem mais um bocadinho. Relativamente às regras dentro da sala de aula, é estar sempre a reforçar o mesmo. Alguns que já sabem e estão sempre a chamar a atenção dos outros que é para não fazer isto, não fazer aquilo, mas os outros não querem saber.” PB</p> <p>“Claro, as dificuldades ultrapassam (ultrapassa as dificuldades arranjando estratégias). Conhecendo quais lhes são os limites que a criança tem neste nível etário, qual é o ritmo, qual é a capacidade, qual é a capacidade de perceção, concentração, de estar sentado, de estar na mesma posição, tens de conhecer, temos de ter algum conhecimento psicológico de como é que a criança se comporta e a resposta que ela nos dá perante as atividades. Não vale a pena estar a insistir numa atividade em que a criança não te dá uma resposta. Porque é que eu hei de estar a fazer uma atividade em que a criança ta ali “ahhh” (respirar fundo). Isto não é, não, a pessoa tem de ter olhos na cara não é. Para já tem que ter conhecimento e também mesmo que tenha planificado uma coisa para meia hora e achar que</p>
--	--	--	---

				<p>a criança consegue responder mas tu comesas a verificar que a criança não te está, a turma, não é uma nem duas porque há sempre uma ou duas que pronto, que não te dá uma resposta, tens que mudar de estratégia. Se calhar não a pensaste, mas naquele momento vais ter que mudar as coisas, vais ter que mudar porque não está a resultar. E nós temos que ver quando é que não está a resultar. Quando não está a resultar “ah, está bem, olha vamos aqui fazer qualquer coisa”, temos de improvisar, o professor também tem de improvisar às vezes. Tem de improvisar, dentro daquilo, mas tem de improvisar para quê? Para captá-los. O que nós queremos é que eles estejam focados naquilo que nós queremos. Ou quando eles começam a desligar, a não estar a ouvir, a desinteressar-se, pronto está tudo estragado. Eles estão a transmitir-nos uma mensagem e nós temos que a perceber, se não percebermos ou fingirmos que não percebemos o problema é nosso não é deles.” PC</p>
<p>Bloco V Observações</p>	<p>1. Para terminar, tem algo que queria acrescentar a esta entrevista?</p>	<p>“Que tenha muito sucesso, e que vá divulgando o seu trabalho e sensibilizando todos os docentes a fazermos um trabalho de continuidade pedagógica... E para desmistificarmos também esse mito de que no jardim de infância é só brincar e que na escola é que é trabalhar. Não. No jardim de infância também se trabalha, mas trabalha-se brincando. Aprende-se brincando. E no 1ºciclo também se pode fazer isso. Há muitos colegas, há muitas... há muitos métodos no 1ºciclo já são semelhantes ao pré-escolar e têm conseguido ótimos resultados. Se levarem a criança através do jogo, através da brincadeira, a criança aprende.” EA</p> <p>“Não.” EB</p>	<p>1. Para terminar, tem algo que queria acrescentar a esta entrevista?</p>	<p>“Pois quer dizer, não sei muito bem o que é que hei de dizer, porque é assim. Se calhar também se fosse revisto a parte da programação curricular da pré, fosse diferente. Eu digo pré.. porque... fosse diferente, porque quer dizer eu acredito que eles tenham que se expressar, concordo perfeitamente, mas também acho que tem que haver um senso comum que é, há necessidade de recortar, há necessidade de cortar pelo risco, há necessidade de pintar direcionado, há necessidade de várias coisas que o programa não poderá ser tão livre tão livre tão livre e as pessoas, pronto olharem só para aquilo e fazerem só aquilo. Portanto é a tal coisa, nós temos que refletir. Eu se calhar, eu não tenho muito jeito para e nunca seria capaz de ser educadora, faz-me uma certa impressão meninos muito pequeninos, porque, pronto, porque me faz. Mas, eu se calhar, se fosse</p>

		<p>“Não, mas havia de haver assim mais formação para os educadores mesmo assim... o que é que devemos fazer mesmo... novas aprendizagens, porque nós poderíamos dar se calhar aos meninos finalistas para depois eles entrarem... Porque, o... o programa do 1ºciclo também tem mudado muito, e nós também precisávamos de saber, e era uma formação que se houvesse eu fazia.” EC</p>	<p>educadora teria o senso de “hoje vamos pintar esta boneca..”, nem que fosse uma boneca enorme, com por exemplo, lápis de cera, ou giz, ou guaches ou com a mão, mas ninguém sai fora do contorno. Para que houvesse ali... percebessem que há um limite. Acho que é só isso, não tenho assim mais nada a dizer e acho que as regras são muito essenciais.</p> <p>(Turmas grandes influenciam o processo de adaptação das crianças) Claro, sem dúvida alguma. E outra das coisas que eu acho e já não é a primeira vez que me acontece, quando vêm muitos meninos do mesmo jardim, as turmas são terríveis. Porque trazem essa cumplicidade já permanente e eu costumo dizer muitas vezes aos pais, antigamente nós na escola calhávamos numa turma e depois quando íamos para o ciclo calhávamos noutra turma, e nós sempre conseguimos fazer amigos. Agora há a tendência dos amiguinhos seguirem para o resto da vida e eu pergunto-me a mim própria, se isso não será uma segregação. Que se eu sou conheço o A, o B e o C, porque é que eu hei de conhecer o D?! Estou bem com o A, o B e o C. Mas eu posso ter necessidade de conhecer o D. E as pessoas “ai os amiguinhos, os amiguinhos”... Eu não sou muito apologista de... Claro uma criança sozinha na sala não, mas pelo menos 3, 4. Agora quando vêm grupos de 11 ou 12, não é fácil para o 1ºciclo, principalmente, e depois nós aí notamos mesmos as brechas que eles trazem da pré, sem querer estar a dizer mal das colegas. Mas aí, a gente nota porque ou não recortam, ou não colam, ou não sei quê. Aí outra coisa que eu acho, é que os jardins têm sempre tudo muito bonito, porque muitas coisas são feitas pelas educadoras. Aqui, na primária é muito feio, está feio, foi feito por eles. É a diferença, eu não... Também posso fazer um cartaz bonito, sou eu que o faço, até posso pedir à</p>
--	--	---	--

			<p>minha irmã que tem mais jeito do que eu, “olha faz-me um cartaz muito bonito que eu preciso para por ali na sala”. Mas isso para mim não tem valor. A sala tem de ser o local de trabalho e os meninos têm de fazer. Está torto, está feio, paciência. Experimenta depois a fazer mais, tem de ser...é isso que eu acho, não sei agora assim de repente...” PA</p> <p>“Não acho que não. Só... Eu acho que o principal era as turmas do primeiro ano serem mais pequenas. Eu acho que isso era o principal para conseguirmos ajudar e conseguir chegar a todos. Sim, de autonomia principalmente e depois há muitos níveis dentro do primeiro ano. Uns que já se desenrascam muito bem, outros que ainda haviam de ter ficado mais um ano no jardim e não ficaram, e pronto. Mais na autonomia e alguns no processo da leitura e escrita, que não conseguem acompanhar porque ainda não têm maturidade para isso.” PB</p> <p>“Eu comecei por dizer que gostava muito do primeiro ano, aliás eu gosto muito, gosto muito do primeiro ano porque é um ano de descobertas, é um ano que eu gosto muito que nós vemos muito o trabalho que fazemos. Se nós pensarmos no início em setembro e pensarmos em junho, nós vemos uma diferença imensa, é o ano em que se vê mais o resultado do nosso trabalho. Vemos sempre, mas do primeiro, do início para o fim, vemos miúdos que chegam aqui receosos, pequeninos, até em termos físicos nós vemos, mas a nível, já sabem ler, já sabem interpretar, já sabem fazer operações, estão mais confiantes, estão mais seguros, nós vemos o crescimento deles e isso é gratificante. Claro se eu for a pensar do primeiro para agora há uma distância ainda mais abismal, não é. Mas eu gosto do primeiro ano</p>
--	--	--	---

			<p>por isso, eu vejo o crescimento e a motivação e a descoberta, a mim é motivador por isso é que uma pessoa está na cama está a pensar uma canção ou uma quadra para servir de motivação de qualquer coisa. E depois uma coisa que é importante dizer, é que o professor, esta dinâmica que se estabelece entre o professor e turma é diferente de turma para turma. E o professor não tem o mesmo comportamento, eu sou a mesma pessoa, mas a turma faz com que eu seja diferente em determinados aspetos do que em outra turma. Há turmas que puxam mais por nós, há turmas que nos motivam mais e há turmas que nos motivam menos. Cada turma tem uma dinâmica própria, depende dos elementos que a compõe. O professor é o mesmo, trabalha da mesma maneira, agora a maneira que ele tem de arranjar materiais, aquilo que o leva a estar na cama a pensar não é igual em todas as turmas. Há turmas que nos impelem mais a arranjar mais coisas, a arranjar mais materiais, a inventar mais coisas, porque eles têm, são mais hábeis, são mais interessados, são mais trabalhadores. A turma que eu tive antes desta não tem nada a ver com esta. Era uma turma, dava-nos um gozo tremendo tudo o que fazíamos com eles, claro tinha um momento ou outro, mas tinha um conjunto que era mais de metade que eram miúdos esforçados, motivados, trabalhadores, com bons resultados e acaba por motivar mais o professor. Esta dinâmica é diferente sempre, de turma para turma, nós somos a mesma pessoa, mas eles não são. E esta envolvimento, esta interligação, esta dinâmica que nós estabelecemos com os outros, muda de grupo para grupo. É uma coisa que depois vocês vão verificar in loco que é assim, portanto nós não trabalhamos sempre da mesma maneira, podemos ter mais entusiasmo ou menos entusiasmo, podemos desenvolver as estratégias</p>
--	--	--	--

				<p>e atividades que aqueles alunos nos impelem a fazer, que outros achamos que não as conseguem desenvolver. Portanto o aluno também faz o professor, não quer dizer que o professor trabalhe pior ou melhor, o professor consegue é desenvolver projetos e atividades que aquela turma não é capaz ou que aquela turma não está tão disponível ou não tem competências para, por isso temos que conhecer os alunos que temos.”</p> <p>PC</p>
--	--	--	--	--

Anexo XXIII – Transcrição das entrevistas a Crianças e Alunos do 1ºCEB

Transcrição das entrevistas a Crianças Pré-Escolar e Alunos/as do 1ºCEB				
Blocos	Questões	Crianças Pré-Escolar	Questões	Alunos/as 1ºCEB
<p>Bloco II Expetativas e receios</p>	<p>1. Estás contente por ir para a escola para o ano? Porquê? Consegues explicar? Dá um exemplo.</p>	<p>“Sim, porque eu gosto muito da escola da primária. Porque faz-me feliz.” CA</p> <p>“Sim. Vou escrever.” CB</p> <p>“Sim. Porque lá estudamos e aqui não. Não vamos brincar muito, mas só vamos brincar ao recreio. Gosto mais de ficar aqui do que no primeiro ano. Porque aqui é mais fixe, brincamos mais e lá não.” CC</p> <p>“Sim. Porque vamos aprender muitas coisas novas. Trabalhos, jogos de ginástica.” CD</p> <p>“Sim. Porque eu quero aprender a ler. Quero aprender a fazer trabalhos.” CE</p> <p>“Sim. Porque vou estudar. Sim (gosta de aprender coisas novas e está contente por aprender coisas novas)” CF</p> <p>“Sim. Porque queria ver. O que a professora mandava fazer. Quero ir brincar. Desenhar.” CG</p> <p>“Sim. Não sei (não sabe porque é que está contente por ir para a escola). Fazer trabalhos (acha que vai aprender a fazer trabalhos).” CH</p> <p>“Sim. Porque eu gosto de aprender a ler e gosto de estudar. E fazer matemática.” CI</p>	<p>1. Ficaste contente quando entraste na escola? Porquê? Consegues explicar? Dá um exemplo.</p>	<p>“Sim. Porque eu conheci uma professora boa. E fiz coisas boas. Fiz desenhos.” AA</p> <p>“Sim. Porque é bom ter uma professora boa e passar de ano. Divertir-me com os meus amigos e brincar.” AB</p> <p>“Sim. Porque eu queria aprender. Queria aprender a ler.” AC</p> <p>“Sim. Porque eu queria sempre aprender.” AD</p> <p>“Sim. Porque vi muitos amigos que estavam noutra escola comigo e gostei dos professores.” AE</p> <p>“Sim. Porque assim conseguia aprender mais coisas quando o meu pai me dizia as contas de vezes, de mais, as de menos.” AF</p> <p>“Sim. Porque sabia que ia aprender mais coisas do que já tinha aprendido, porque ia fazer muitos amigos.” AG</p> <p>“Sim. Fiz amigos novos. Gosto da escola.” AH</p> <p>“Fiquei, mas um bocadinho nervoso também. (...) fiquei contente porque tinha entrado numa escola, estava no primeiro ano. Fiquei contente por ter conhecido novos amigos, uma nova professora e fiquei contente por isso.” AI</p>

		<p>“Sim. Porque os mais velhos são fixes. Eu gosto dos mais velhos.” CJ</p>		<p>“Sim. Porque tive uma boa professora.” AJ</p>
	<p>2. Tens alguma coisa que te preocupe na entrada para a escola?</p>	<p>“Tenho. Tenho medo que alguém me diga alguma coisa parva. Sim, tenho medo que alguém me diga o que a minha mana diz. Não, ela diz coisas más quando eu me estou a portar mal em casa.” CA</p> <p>“Não.” CB</p> <p>“Podem-nos bater. Sim (tem medo que lhe batam na escola).” CC</p> <p>“Não.” CD</p> <p>“Não”. CE</p> <p>“Não”. CF</p> <p>“Não”. CG</p> <p>“Não”. CH</p> <p>“Não” CI</p> <p>“Não. Eu tenho um bocadinho de medo. De algumas coisas. Dos trabalhos. Sim (tem medo que sejam difíceis)”. CJ</p>	<p>2. O que mais te preocupou quando entraste no 1ºCEB? Tiveste algum medo ou alguma preocupação?</p>	<p>“Não.” AA</p> <p>“Não.” AB</p> <p>“Não.” AC</p> <p>“Não.” AD</p> <p>“Mais ou menos. De cair e aleijar-me ou baterem-me. Às vezes (às vezes tinha medo de aprender coisas difíceis).” AE</p> <p>“Preocupava-me quando gozassem comigo. Porque... Por eu ter tipo aleijado algumas pessoas e depois comessem a gozar todos comigo porque, só porque são amigos deles.” AF</p> <p>“Sim. De gozarem comigo.” AG</p> <p>“Era só um aluno muito chato.” AH</p> <p>“Tinha o medo de não conhecer amigos também, tinha o medo de... na verdade foi só isso.” AI</p> <p>“Sim, que tinha a sensação que não tinha coragem. Porque estava nervosa e era o meu primeiro dia de aulas.” AJ</p>

	<p>3. O que achas que vais aprender quando fores para a escola?</p>	<p>“Eu acho que vou aprender a escrever, a sublinhar, a dar as coisas à professora, dar beijinhos à professora.” CA</p> <p>“Português, matemática. Não sei (não sabe mais coisas que possa aprender)”. CB</p> <p>“A dizer palavras em inglês e em francês, e em chinês. Mais nada.” CC</p> <p>“Matemática, inglês. Trabalhos de casa. Para quando não estamos na escola fazemos em casa (para que servem os trabalhos de casa). Sim (com os trabalhos de casa aprendemos mais). Sim (acha que vai aprender a ler). Sim (acha que vai aprender a escrever e acha importante).” CD</p> <p>“Aprender a ler, a fazer trabalhos. Não (não vai só aprender português). Vou aprender a falar inglês.” CE</p> <p>“Coisas diferentes. Estudar. Sim (acha que vai aprender a fazer ginástica). Sim (acha que vai aprender a ler e a escrever).” CF</p> <p>“Brincar. Comer. Sim (acha que vai aprender a comer sozinha).” CG</p> <p>“Não sei. Sim (acha que vai aprender a fazer contas). Sim (acha que vai aprender a ler).” CH</p>	<p>3. O que aprendeste no jardim de infância?</p>	<p>“No jardim de infância aprendi jogos. Legos. Plasticina e aprendi a brincar bem.” AA</p> <p>“Brincava. Pintava com os pincéis.” AB</p> <p>“A brincar. A escrever o meu nome.” AC</p> <p>“Aprendi a fazer plasticina. E a escrever o meu nome. A não magoar os outros.” AD</p> <p>“No jardim de infância aprendi música, a dançar e a saber respeitar os outros.” AE</p> <p>“Expressões plásticas, ginástica, até diziam que eu era um macaco a fazer ginástica.” AF</p> <p>“Escrever o meu nome, a ler algumas coisas, a pintar, a fazer jogos, alguns jogos.” AG</p> <p>“Não me lembro muito bem, mas a minha educadora uma vez disse que eu era a enciclopédia da turma. Não, porque sabia muitas coisas quando estava lá. Já sabia ler mais ou menos.” AH</p> <p>“No jardim de infância aprendi que não se podia bater aos outros, aprendi a fazer trabalhos de grupo. Sim, já fazia (já fazia trabalhos de grupo no jardim de infância). Aprendi a respeitar os outros colegas e no geral foi só isso.” AI</p>
--	--	---	--	--

		<p>“Aprender ginástica. E coro. Eu acho (acha que só vai aprender a ler, ginástica e coro)” CI</p> <p>“Eu acho que vou aprender... Eu acho que vou aprender... Eu acho que vou aprender... Sim (acha que vai aprender a ler) Eu acho que vou aprender a ler e a escrever.” CJ</p>		<p>“Aprendi que devemos ser todos amigos, que devemos brincar, não andarmos a chamar nomes e insultar-nos e mais nada.” AJ</p>
	<p>4. E o que aprendes no jardim de infância?</p>	<p>“Aprendo a desenhar, aprendo a fazer aquelas coisinhas. Sim (picotagem), e fazer letras de música para a festa dos finalistas. A brincar no recreio.” CA</p> <p>“Jogar jogos. Plasticina. Ouvir histórias, músicas.” CB</p> <p>“Vamos para o computador jogar. Vamos para o tapete, vamos para os jogos de mesa. Jogos (no tapete). Faço barro e plasticina, e desenhos, e vou para a casinha. A biblioteca.” CC</p> <p>“A desenhar, jogos. Jogos de tabuleiro, jogos de mesa, jogos de tapete.” CD</p> <p>“A brincar. A fazer desenhos e a brincar com carros.” CE</p> <p>“Desenhar. Sim (faz jogos e lê histórias)” CF</p> <p>“Como, desenho muito, ponho os desenhos para a minha mãe e para o meu pai na mochila. E faço ao pé coxinho, faço cambalhotas. Sim (faz jogos e ginástica). Faço ginástica, música e yoga.” CG</p>	<p>4. E o que aprendes na escola?</p>	<p>“Na escola, educação física. Educação física e expressões plásticas. Já fiz português. Sim (aprendeu a ler e a escrever). Sim (já sabe fazer contas).” AA</p> <p>“Expressões plásticas, matemática, português... Não. Estou um pouco a ler. Muito bom (a fazer contas).” AB</p> <p>“A fazer contas. Aprender a ler.” AC</p> <p>“Contas. Aprender a ler, a escrever.” AD</p> <p>“Na escola aprendo as matérias. Aprendi o abecedário, aprendi o a, e, i, o, u. Aprendi a fazer frases com entoação.” AE</p> <p>“Os números, começar a ler, as contas de mais, as de menos, os pares e os ímpares.” AF</p> <p>“Os números, o abecedário, a ler melhor.” AG</p> <p>“A fazer contas, comecei a ficar farta da matemática porque era muito fácil. No</p>

		<p>“Brincar. Fazer desenhos. Mais histórias.” CH</p> <p>“Brincar, jogar. A ler histórias.” CI</p> <p>“Eu aprendo coisas divertidas. Não (não sabe dizer que coisas divertidas aprende). Eu faço trabalhos divertidos. Desenhar.” CJ</p>		<p>português aprendi a escrever e a ler melhor.” AH</p> <p>“Aprendo agora na escola a matéria, aprendo basicamente também que não se pode bater aos outros. No primeiro ano? Quando entrei no primeiro ano aprendi as coisas básicas. Coisas básicas são respeitar as regras, não bater aos outros também.” AI</p> <p>“Aprendi os números, as letras, aprendi a ler, a escrever.” AJ</p>
<p>Bloco III</p> <p>Mudanças ocorrentes do pré-escolar para o 1ºCEB</p>	<p>1. Quais as principais diferenças entre o pré-escolar e o 1ºCEB? Consegues explicar? Dá um exemplo.</p>	<p>“Cadeiras e também vou ter mesas. Sim. A estudar sim (estar mais tempo sentada)” CA</p> <p>“Não sei.” CB</p> <p>“Lá vamos estudar muito, muito, muito, muito até acabar a escola. Sim (acha que é a maior diferença)” CC</p> <p>“As coisas que eu vou fazer no infantário já não vou fazer, eu vou fazer outras coisas no primeiro. Porque no infantário não aprendemos a fazer matemática, mas no primeiro ano sim. Sim (são as maiores diferenças)” CD</p> <p>“Eu vou pintar. Não (não sabe mais diferenças)” CE</p>	<p>1. Quais as principais diferenças entre o pré-escolar e o 1ºCEB? Consegues explicar? Dá um exemplo.</p>	<p>“Salas. Porque não são iguais.” AA</p> <p>“Na outra sala do jardim de infância havia o chão com pecinhas. Sim, um tapete com peças. E havia jogos, plasticina e legos. Sim (está mais tempo sentado nas aulas, e consegue brincar na mesma). Na nossa sala (primeiro ciclo) a professora deixa brincar.” AB</p> <p>“O pré-escolar é mais pequeno. E o primeiro ciclo é maior. A sala. Porque no pré-escolar há salas com brinquedos e no primeiro ciclo há salas com mesas.” AC</p> <p>“O tamanho. Esta (O 1ºciclo é maior). Têm janelas.” AD</p> <p>“É que no pré-escolar tem que se dar mais atenção, porque são mais novos e</p>

		<p>“Muitas mesas. Maior (a sala de primeiro ano vais ser maior). Não (não sabe mais diferenças)”. CF</p> <p>“Tem um quadro (no 1ºciclo), o quadro é igual ao da minha sala, e também tem um giz branco, tem também um apagador, tem muitas mesas, e tem mochilas e tiram os cadernos para estudarem.” CG</p> <p>“O primeiro ano é para estudar e no pré-escolar é para brincar. Menos (acha que vai brincar menos na escola).” CH</p> <p>“Ginástica. Não (a sala vai ser diferente).” CI</p> <p>“As diferenças? As diferenças é que o jardim de infância é mais pequenino. Não (as salas não vão ser iguais). Porque as salas dos mais crescidos tem um quadro maior. Eles não têm brinquedos lá (na escola). Sim (acha que essas são as maiores diferenças).” CJ</p>	<p>no primeiro ciclo tem que se dar menos atenção. Não é dar menos atenção é dar mais ou menos atenção. É que o pré-escolar é mais pequenino, tem menos turmas e no... Sim (a escola é maior). As salas do primeiro ciclo, são maiores, porque tem mais meninos e tem que se meter mais, não é placas é tipo papeis dos comportamentos, para nos lembrarmos temos de meter também cartazes e tem armários grandes. Para guardar as coisas.” AE</p> <p>“O pré-escolar é para pequenos. Tem mais espaço livre (agora). No jardim era um espaço muito pequeno. Era quase o dobro mais pequeno do que este (metade do tamanho)”. AF</p> <p>“No primeiro ciclo nós não andamos sempre a brincar, trabalhamos. Sim (no pré-escolar brincava mais)”. AG</p> <p>“Muita coisa. As salas, são muito diferentes. Na minha sala tínhamos o tapete grande e não tínhamos cadeiras nem mesas. Na escola já temos isso (cadeiras e mesas). É que na escola escrevemos e no infantário fazíamos mais trabalhos de expressão plástica.” AH</p> <p>“As principais diferenças entre o pré-escolar e o 1ºciclo, o pré-escolar é podemos estar lá mais à vontade e tal. À vontade em que sentido? Não ter tanto trabalho, poder brincar, poder brincar, poder brincar. Também podemos brincar (na escola), mas é</p>
--	--	--	---

				<p>mais esforçado, temos mais trabalho e isso. Acho que é bom ter mais trabalho porque o meu conhecimento no pré-escolar era menos e agora aumentou com o trabalho que eu tenho.” AI</p> <p>“É que no primeiro ciclo, no pré-escolar é só brincadeira e no primeiro ciclo já temos de aprender.” AJ</p>
--	--	--	--	---

Anexo XXIV – Análise de conteúdo das entrevistas a Educadoras e Professoras

Análise de Conteúdo – Educadoras de Infância e Professoras de 1ºCEB		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Preparação do processo de transição através do trabalho de equipa	Estratégias	“(...) fazemos muitas atividades em conjunto, e é uma transição gradual. (...) costumo fazer o projeto “brincar às escolas” em que as crianças são motivadas a fazer o dito fichazinhas, o caderninho de fichas (...).” EA
		“(...) Desenvolver competências como a capacidade de atenção, concentração, de tempos em atividade, mais individuais ou entre pares, de modo a facilitar o tempo que eles vão ter que se adaptar numa sala de 1ºciclo. (...) Este ano e nos dois últimos no momento em que estou, tenho uma porta do 1ºciclo frente ao pré-escolar (...) e a colega (...) dá-lhes oportunidades, eles às vezes vão lá (...) sozinhos ou entre pares, vão lá, e ela dá-lhes uns trabalhinhos assim como se fosse escola primária, eles adoram estar lá e fazer isto (...).” EB
		“Começo a trabalhar logo aos três aninhos, começo logo com eles a utilizar uma coisa (...) A picotagem. Começam a picotar para ganhar força na mão e nos dedos. Depois... com os desenhos. Com... mais tarde, com os 5 anos, têm as fichinhas dos grafismos..., o recorte (...) Tudo o que fazem, estar no computador, os jogos de encaixe, acho que é tudo uma preparação para o 1ºciclo.” EC
		“(...) Por norma, eu começo logo por lhes escrever o nome, porque é quase a motivação de todos (...) Depois o que eu tento fazer é não deixá-los tanto tempo sentados, mas lá está as regras são escolhidas por eles e por mim (...) E isso é um dos primeiros trabalhos que se faz aqui, que é aprender a sentar, e faço jogo, para eles perceberem (...).” PA
		“Então, primeiro tento saber se eles estiveram no jardim de infância, quanto tempo, o que é que eles já trabalharam anteriormente. (...).” PB
		“(...) aqueles primeiros dias é trabalhar com eles as regras da sala de aula (...), eu levo-os a concluir uma regra, escrevo-a no quadro, e depois apareço com aquele cartaz feito, com as regras que eles disseram (...) faço sempre intervalo de tarde, que é para quebrar o ritmo porque eles não estão habituados, (...) pronto para eles se ambientarem. (...) naqueles primeiros dias uma frase, que trago uma frase no cartaz e ponho ali. (...) Leio com eles, eles leem, depois digo qual é aquela palavra, qual é a outra. (...) Fazemos uns desenhos de grafismos, faço umas fichinhas, a matemática também, ver o que é que eles sabem, cada um vai-se apresentar. (...) A primeira semana é trabalhar as atitudes e os comportamentos, eles dizem se gostaram do jardim, o que é que gostam mais de fazer, se já sabem ler, se conhecem os números... pronto, tirar um bocadinho da experiência deles.” PC

	<p>Conhecimento do trabalho realizado na educação pré-escolar e no 1ºCEB - Exemplos</p>	<p>“Conhecemos porque fazemos muitas atividades de articulação. Atividades da leitura e da escrita, matemática, projetos (...) Em todos os projetos incluímos o 1ºciclo e tentamos articular com o 1ºciclo.” EA</p> <p>“Sim. Bem e sou sensível (...) é exigente de mais para que o pré não se esforce um bocadinho mais no último, dos 5 anos. (...) Há 20 anos atrás as crianças no 1ºciclo, no 1ºano estavam a fazer grafismos, a desenvolver a motricidade fina, nalguns aspetos mais de fichas selecionadas para desenvolver aquelas competências, para fazerem o a, e, i, o, u, aí até dezembro. Hoje já não, hoje subentende-se que isso está feito, que a criança já desenvolveu essas competências e desenvolve sem ser com as tais fichas assim. (...) Acho que o 1ºciclo hoje é muito exigente, é cada vez mais, e no 1ºano é logo a sério.” EB</p> <p>“Mais ou menos. (...) Começam também com grafismos, das letras e dos números (...).” EC</p> <p>“Sei que trabalham as histórias, pronto, porque nós fazemos articulação com a pré (...) este ano trabalhamos a história do coelhinho branco, eles vieram aqui à escola (...) os de 5 anos para fazerem a integração. Os nossos foram ao jardim, portanto ouvir a mesma história porque é tudo trabalhado em conjunto e aí temos noção do que é que os colegas fazem, e quando estamos na reunião nós percebemos quais são e depois nós dizemos o que é que achamos e os colegas dizem. (...)” PA</p> <p>“Sim. Tenho alguns contactos com algumas educadoras e por isso vou estando a par do trabalho que elas realizam. (...) Eles trabalham o tempo, trabalham aquela dinâmica dos cantinhos na sala de aula... Também já colocam as presenças de cada um.” PB</p> <p>“(...) Sempre trabalhei em muitas escolas com jardim de infância. Sei, de vez em quando entro lá e vejo (...)às vezes fazemos projetos em comum, fazemos a festa final em comum, vamos para os passeios em comum, claro que eles têm algumas coisas que são específicas, mas eu conheço. Fazem os cantinhos. (...) Portanto, conheço as salas, conheço a escola, conheço bem como eles trabalham. É mecânico, irem à casa de banho... Portanto, tenho ideia de como é a rotina.” PC</p>
	<p>Importância de reuniões entre educadores/as e professores/as</p>	<p>“Importantíssimo. Não é preciso ser uma reunião formal, mas encontros (...) debates, em que nós vamos trocando (...) momentos de partilha (...) estratégias que podemos utilizar e quais os projetos que podemos dinamizar em conjunto. (...) tentamos que eles (professores) assistam uma manhã ou um dia (...) mas que, um dia a combinar eles (crianças) passem um pouco de tempo na sala do 1ºciclo para se aperceberem quais é que são as mudanças.” EA</p> <p>“Suficientes. (...) dialogo muito, mesmo informalmente com as colegas do 1ºciclo, como é que trabalham estes aspetos e os outros, quando é no 1ºano para ter essa consciência. (...) Mas há dicas importantes que eu recebo delas (...)” EB</p> <p>“Acho que sim (...) convém também a professora saber o que é que aquela criança... quais é que são as dificuldades, também para depois perceber se ela consegue ou não fazer, realizar algum trabalho e... as</p>

		<p>dificuldades e... nós também conseguimos perceber assim nas reuniões quais são... qual é os objetivos que, pelo menos no 1ºciclo, no 1ºano, são propostos para depois nós também trabalharmos melhor os meninos.” EC</p> <p>“Sim, nós temos. Nós temos sempre, pelo menos três vezes por ano, no princípio, no meio e no fim. Que é a fazer, portanto, a ponte, (...) de perceber já como é que são as crianças, as que vêm para aqui, quais as necessidades delas (...) essas reuniões são importantes porque nós ali pedimos, por exemplo, não deixar fazer bolas ao contrário, porque... pronto tentar que faça uma bola, mas faça uma bola no sentido normal, porque depois as letras aqui já sejam desenhadas, não é a aprender a ler nem a escrever, nada disso, pelo contrário. (...)” PA</p> <p>“Sim, eu acho que é importante. Principalmente para sabermos se eles andaram no jardim, o que é que eles já conseguem fazer, as dificuldades maiores que eles têm. Acho que isso é importante.” PB</p> <p>“Eu acho que não havia de ser só antes (reuniões antes da entrada no ciclo). (...) este agrupamento onde estou, já fizemos isso, que era juntarem-se professores para objetivos comuns, que é preparar os alunos para a entrada, (...) portanto os professores de 1ºciclo, entenderam que haviam determinados pontos que devíamos passar aos colegas educadores para que eles, naquele último ano trabalhassem com eles, de modo a quando eles chegassem aqui já viesse o quê trabalhado? (...) a lateralidade, a destreza manual que eles têm de ter, é também se calhar dar-lhes algumas orientações no sentido do estar sentado, (...) deixar de fazer aquelas tantas atividades livres, haver períodos em que tenham que estar mais tempo sentados, para os preparar para não ser um choque tão grande. Já fizemos essas reuniões. Eu acho importante fazer, mas não é propriamente no final do ano. No final do ano já não vamos preparar nada. Tem que ser é um ano antes deles fazer o último ano de pré é que devemos proferir isso. (...)” PC</p>
	<p>Reuniões com os encarregados de educação</p>	<p>“Reunião propriamente dita, só com os finalistas não (...)” EA</p> <p>“Sim, na reunião de final de ano.” EB</p> <p>“Sim, na entrega da avaliação, nos meninos dos 5 anos, 6, aí vou ter sempre mais cuidado nas reuniões de final de período, falar sempre com os pais, as dificuldades que eles sentem e tentarmos em conjunto fazer com que essas dificuldades vão desaparecendo ao longo do ano.” EC</p> <p>“Sim sim sim. Preparar a ânsia dos pais e a angústia dos pais, é quando os filhos vão para o ciclo e já são crescidos e depois o que é que fazem, como é que hão de fazer e normalmente eu faço isso sempre e tem dado resultado. (...)” PA</p> <p>“Sim.” PB</p>

		<p>“(…) Fazemos as reuniões no dia da apresentação. (…) O que é que os pais vêm fazer? Vêm conhecer o professor, vêm receber a lista do material que vão comprar (…) Eu como tenho essa reunião de apresentação é que geralmente transmiro coisas que eu gosto e que eu não gosto, coisas que eu tolero e não tolero, dou logo a conhecer um bocadinho da forma de eu trabalhar. (…) falo do conjunto de informações... (…) Nós nesta escola, temos o hábito dos meninos do primeiro ano, os pais podem acompanhar os meninos até à porta da sala na primeira semana (…) e qualquer dúvida também tiram connosco nessa semana.” PC</p>
	<p>Vantagens das reuniões com encarregados de educação</p>	<p>“É fundamental para haver um trabalho de equipa, todos a trabalhar o mesmo, que é a preparação da criança para a nova etapa. (…) É muito importante nós transmitirmos aos pais que não devem ameaçar, com “quando fores para a escola vai ser diferente, já não brincas, não sei quê...”. Essa preparação cabe a nós educadores sensibilizar os pais para não fazerem isso, mas sim continuarem um trabalho que nós fazemos. Esse dito cadernozinho de atividades que eu disse, “brincar às escolas” é um projeto que é feito no jardim, mas que também vai a casa, para os pais, em conjunto fazerem com os filhos e perceberem que já há ali uma preparação para o 1ºano.” EA</p> <p>“(…) eu acho que damos dicas e alertamos para uma compreensão dos pais neste sentido, desta articulação. Mas também é importante, ao longo do ano essas reuniões para se perceber o que se faz no jardim de infância (...). É importante mostrar aos pais que aqui também se está a desenvolver a inteligência dos filhos, na motricidade global no correr, no saltar, se a criança não tem o seu equilíbrio, isso também afeta determinadas aprendizagens e desenvolvimento.” EB</p> <p>“Sim. São são. Porque eles também podem fazer coisinhas em casa e também para os pais perceberem qual é as dificuldades dos filhos.” EC</p> <p>“Sim, acho que sim. Aí, mas aí é mais quase nós a tentarmos que os pais não estejam tão angustiados porque por vezes eles passam a angústia aos filhos e os filhos estão na maior e adaptam-se facilmente. (...)” PA</p> <p>“Sim, eu acho que é muito importante... Principalmente porque quando eles chegam ao 1ºciclo os pais também têm algumas dúvidas, não é... do que se vai passar, e principalmente alertá-los para o facto de eles estarem num ciclo novo e terem... terem que se adaptar, porque é um bocadinho diferente do jardim.” PB</p> <p>“São vantajosas e têm mesmo de acontecer. Como é que nós sabemos o que é que eles pretendem, não é? Não fazemos é nenhuma outra. Depois fazes é aqueles atendimentos, que eles podem solicitar ou tu convocas. (...)” PC</p>
<p>Expetativas e receios sentidos pelas crianças</p>	<p>Expetativas</p>	<p>“(…) a expetativa é de que vai aprender a ler e a escrever e que vai ser muito bom (...)” EA</p> <p>“A maior parte vai feliz, quer é aprender a ler e a escrever, a maior parte vai feliz (...)” EB</p>

		<p>“As expetativas das crianças são muito grandes. É como se elas fossem para a universidade, porque eles ficam tão contentes de serem finalistas e vão com muita vontade porque pensam que vão logo aprender a escrever e a ler (...).” EC</p> <p>“É o aprender a ler e o escrever. (...)” PA</p> <p>“(...) A expetativa maior era principalmente o que eles queriam mais era aprender a ler e a fazer contas. Acho que é a expetativa maior que eles trazem.” PB</p> <p>“A maior parte deles vem muito ansiosos, muito ansiosos. (...) uns ansiosos que têm medo, têm receios, outros com muita vontade, muita vontade. Querem escrever, querem ler, geralmente há sempre muita ansiedade na transição do pré-escolar para o 1ºciclo. (...) Esta ansiedade também é a expetativa que os pais lhe incutem (...)” PC</p>
	Receios	<p>“(...) é que têm medo que não vão conseguir. (...) medo devido aos mitos e às ameaças de alguns adultos dizerem “quando fores para a escola primária vais ver, é diferente”. (...) e estarem sempre a dizer que no 1ºciclo já não se brinca. Também se brinca, também há momentos de brincadeira, também fazem projetos, também fazem atividades semelhante ao pré-escolar, que é isso que se pretende que haja uma continuidade pedagógica (...) Mas o primeiro receio da criança é mesmo esse, o medo de deixar de ser criança (...)” EA</p> <p>“(...) um ou outro vai mais receoso, aquele que gosta muito de brincar, (...) Porque realmente a partir daqui parece que há corte nessa brincadeira, é o recreio e o recreio dos grandes, do 1ºciclo.” EB</p> <p>“(...) acho que não, acho que eles não têm assim receio. Eles podem vir a ter quando já estiverem no 1ºciclo.” EC</p> <p>“O cumprimento de regras (...)” PA</p> <p>“O principal é estarem sentados, cumprir as regras. Trazem muito aquele hábito de andar aqui, ali, a fazer isto, a fazer aquilo e depois é difícil mantê-los, principalmente, ao início, estarem um bocadinho sossegados. E depois é o caso da casa de banho, isso se eu deixar é a toda a hora, afiar os lápis é a toda a hora (...)” PB</p> <p>“(...) Alguns que se dececionam, que isto dá muito trabalho, dá muito trabalho. Tem que estar muito tempo... depois a mão não quer mexer, o lápis não se sabe agarrar bem, cansam-se, param, o primeiro ano é difícil, para eles coitados, (...) a criança nesta fase sofre muito, é uma transição grande e são muitos mecanismos que eles têm que trabalhar (...)” PC</p>
Dificuldades sentidas pelas educadoras e professoras	Dificuldades	<p>“(...) De ano para ano sinto mais algumas dificuldades por isto, as crianças cada vez são mais ansiosas, (...) algumas imaturas (...) algumas estão mais agitadas, mais inquietas e isso dificulta o poder de concentração.” EA</p>

		<p>“Sinto. Eu continuo a achar que às vezes era importante nesta fase final de jardim de infância haver umas atividades mais articulatórias do que se espera. (...)” EB</p> <p>“Não, não. Aqui no pré-escolar eles sabem que são divididos por grupos, grupo dos pequeninos, dos médios e dos grandes, e eles sabem que os grandes já vão para o 1ºciclo. E eles já têm aquela responsabilidade, ou a uma certa altura do dia, ou assim eles trabalharão para... porque vão para o 1ºciclo, já são grandes, precisam de trabalhar mais do que os outros meninos. (...) Não, não sinto dificuldades.” EC</p> <p>“(...) Sinto. Principalmente, na posição deles cumprirem as regras. Isto até parece que eu sou muito inflexível, mas não sou. Às vezes sou inflexível, porque acho que, há uma coisa que me incomoda muito é a falta de educação.” PA</p> <p>“(...) É mantê-los mais sossegados, fazê-los cumprir as regras, porque há sempre alguns que não ligam nada aquilo que nós dizemos.” PB</p> <p>“(...) Então eles conseguem estar muito tempo sentados, eles cansam-se muito, é o tempo que eles dispensam a atividade é muito, é curtíssimo, tem a ver com a idade deles não é, cansam-se muito (...) Eles não podem estar mais do que vinte minutos, meia hora a fazer a mesma coisa.” PC</p>
	Formas de ultrapassar dificuldades	<p>“Jogos de concentração, histórias, o trabalho em conjunto com os pais, pedir-lhes para lhes fazer... dar-lhes tempo, dar-lhes atenção, contar-lhes histórias, não deixar estar tanto tempo nos jogos de computador, a ver televisão, passarem mais tempo com os filhos e o tempo que passarem, ser um tempo de qualidade, a contar histórias, a fazer jogos de mesa, jogos de memória.” EA</p> <p>“Tendo em conta esta articulação, se ela vai bem-feita ou não e até dificuldades de crianças que obrigatoriamente têm de ir para o 1ºciclo e não têm ainda as competências, nalguns níveis desejados de desenvolvimento para que se faça com sucesso o 1ºciclo, e têm que ir. Nalguns casos encaminhamos para algum apoio, (...) direcionando a criança para o 1ºciclo com apoios ou estratégias e passar a informação à colega que os receber para que aquela fase seja de sucesso. (...)” EB</p> <p>“(...) normalmente eu estudo coisas que me ajudem a trabalhar com os miúdos. (...) Que me permite depois ajudar as crianças a serem melhores. Não é só serem boas alunas, é serem melhores cidadãs, construtivas, críticas, mas críticas com argumentos, porque criticar sem argumentar para mim não serve. (...) posso dizer que já consegui fazer alguns grupos assim, e que tem corrido bem.” PA</p> <p>“(...) Principalmente na parte da casa de banho, tento chamá-los a atenção e a maior parte das vezes quando eles entram pergunto logo se eles já foram à casa de banho, e se não foram vão, que é para se aguentarem mais um bocadinho. Relativamente às regras dentro da sala de aula, é estar sempre a reforçar o mesmo. (...)” PB</p>

		<p>“(…) Conhecendo quais lhes são os limites que a criança tem neste nível etário, qual é o ritmo, qual é a capacidade, qual é a capacidade de percepção, concentração, de estar sentado, de estar na mesma posição, tens de conhecer, temos de ter algum conhecimento psicológico de como é que a criança se comporta e a resposta que ela nos dá perante as atividades. Não vale a pena estar a insistir numa atividade em que a criança não te dá uma resposta. (...) tens que mudar de estratégia. Se calhar não a pensaste, mas naquele momento vais ter que mudar as coisas, vais ter que mudar porque não está a resultar. E nós temos que ver quando é que não está a resultar. (...) Tem de improvisar, dentro daquilo, mas tem de improvisar para quê? Para captá-los. O que nós queremos é que eles estejam focados naquilo que nós queremos. (...)” PC</p>
Observações		<p>“(…) para desmistificarmos também esse mito de que no jardim de infância é só brincar e que na escola é que é trabalhar. Não. No jardim de infância também se trabalha, mas trabalha-se brincando. Aprende-se brincando. E no 1ºciclo também se pode fazer isso. (...) há muitos métodos no 1ºciclo já são semelhantes ao pré-escolar e têm conseguido ótimos resultados. Se levarem a criança através do jogo, através da brincadeira, a criança aprende.” EA</p> <p>“(…) havia de haver assim mais formação para os educadores (...) novas aprendizagens, porque nós poderíamos dar se calhar aos meninos finalistas para depois eles entrarem... (...) o programa do 1ºciclo também tem mudado muito, e nós também precisávamos de saber (...)” EC</p> <p>“(…) Se calhar também se fosse revisto a parte da programação curricular da pré, fosse diferente. (...) porque quer dizer eu acredito que eles tenham que se expressar, concordo perfeitamente, mas também acho que tem que haver um senso comum que é, há necessidade de recortar, há necessidade de cortar pelo risco, há necessidade de pintar direcionado, há necessidade de várias coisas que o programa não poderá ser tão livre tão livre e as pessoas, pronto olharei só para aquilo e fazerem só aquilo. Portanto é a tal coisa, nós temos que refletir. (...) E outra das coisas que eu acho e já não é a primeira vez que me acontece, quando vêm muitos meninos do mesmo jardim, as turmas são terríveis. Porque trazem essa cumplicidade já permanente (...) Agora quando vêm grupos de 11 ou 12, não é fácil para o 1ºciclo, principalmente, e depois nós aí notamos mesmos as brechas que eles trazem da pré (...)” PA</p> <p>“(…) Eu acho que o principal era as turmas do primeiro ano serem mais pequenas. Eu acho que isso era o principal para conseguirmos ajudar e conseguir chegar a todos.” PB</p> <p>“(…) gosto muito do primeiro ano porque é um ano de descobertas, é um ano que eu gosto muito que nós vemos muito o trabalho que fazemos. Se nós pensarmos no início em setembro e pensarmos em junho, nós vemos uma diferença imensa, é o ano em que se vê mais o resultado do nosso trabalho. vemos miúdos que chegam aqui receosos, pequeninos, até em termos físicos nós vemos, mas a nível, já sabem ler, já sabem interpretar, já sabem fazer operações, estão mais confiantes, estão mais seguros, nós vemos o crescimento deles e isso é gratificante. (...) E depois uma coisa que é importante dizer, é que o professor, esta dinâmica que se estabelece entre o professor e turma é diferente de turma para turma. E o professor não tem o mesmo</p>

		<p>comportamento, eu sou a mesma pessoa, mas a turma faz com que eu seja diferente em determinados aspectos do que em outra turma. Há turmas que puxam mais por nós, há turmas que nos motivam mais e há turmas que nos motivam menos. (...) Portanto o aluno também faz o professor, não quer dizer que o professor trabalhe pior ou melhor, o professor consegue é desenvolver projetos e atividades que aquela turma não é capaz ou que aquela turma não está tão disponível ou não tem competências para, por isso temos que conhecer os alunos que temos." PC</p>
--	--	---

Anexo XXV – Análise de conteúdo das entrevistas a Crianças e Alunos do 1ºCEB

Análise de Conteúdos – Crianças do Pré-Escolar e Alunos/as do 1ºCEB		
Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
Expetativas e receios	Expetativas de ir para a escola - Exemplos	<p>“Sim, porque eu gosto muito da escola da primária. Porque faz-me feliz.” CA</p> <p>“Sim. Vou escrever.” CB</p> <p>“Sim. Porque lá estudamos e aqui não. Não vamos brincar muito, mas só vamos brincar ao recreio. Gosto mais de ficar aqui do que no primeiro ano. Porque aqui é mais fixe, brincamos mais e lá não.” CC</p> <p>“Sim. Porque vamos aprender muitas coisas novas. Trabalhos, jogos de ginástica.” CD</p> <p>“Sim. Porque eu quero aprender a ler. Quero aprender a fazer trabalhos.” CE</p> <p>“Sim. Porque vou estudar. (...)” CF</p> <p>“Sim. Porque queria ver. O que a professora mandava fazer. Quero ir brincar. Desenhar.” CG</p> <p>“Sim. (...) Fazer trabalhos.” CH</p> <p>“Sim. Porque eu gosto de aprender a ler e gosto de estudar. E fazer matemática.” CI</p> <p>“Sim. Porque os mais velhos são fixes. Eu gosto dos mais velhos.” CJ</p>
	Expetativas ao entrar na escola - Exemplos	<p>“Sim. Porque eu conheci uma professora boa. E fiz coisas boas. Fiz desenhos.” AA</p> <p>“Sim. Porque é bom ter uma professora boa e passar de ano. Divertir-me com os meus amigos e brincar.” AB</p> <p>“Sim. Porque eu queria aprender. Queria aprender a ler.” AC</p> <p>“Sim. Porque eu queria sempre aprender.” AD</p> <p>“Sim. Porque vi muitos amigos que estavam noutra escola comigo e gostei dos professores.” AE</p> <p>“Sim. Porque assim conseguia aprender mais coisas quando o meu pai me dizia as contas de vezes, de mais, as de menos.” AF</p> <p>“Sim. Porque sabia que ia aprender mais coisas do que já tinha aprendido, porque ia fazer muitos amigos.” AG</p>

		<p>“Sim. Fiz amigos novos. Gosto da escola.” AH</p> <p>“Fiquei, mas um bocadinho nervoso também.”</p> <p>“Sim, porque, fiquei contente porque tinha entrado numa escola, estava no primeiro ano. (...) por ter conhecido novos amigos, uma nova professora (...).” AI</p> <p>“Sim. Porque tive uma boa professora.” AJ</p>
	Receios de ir para a escola	<p>“Tenho. Tenho medo que alguém me diga alguma coisa parva. (...)” CA</p> <p>“Não.” CB</p> <p>“Não.” CC</p> <p>“Não.” CD</p> <p>“Não.” CE</p> <p>“Não.” CF</p> <p>“Não.” CG</p> <p>“Não.” CH</p> <p>“Não.” CI</p> <p>“(...) Eu tenho um bocadinho de medo. De algumas coisas. Dos trabalhos. (...)” CJ</p>
	Preocupações ao entrar na escola	<p>“Não.” AA</p> <p>“Não.” AB</p> <p>“Não.” AC</p> <p>“Não.” AD</p> <p>“Mais ou menos. De cair e aleijar-me ou baterem-me (...)” AE</p>

		<p>“Preocupava-me quando gozassem comigo. (...)” AF</p> <p>“Sim. De gozarem comigo.” AG</p> <p>“Era só um aluno muito chato.” AH</p> <p>“Tinha o medo de não conhecer amigos (...)” AI</p> <p>“Sim, que tinha a sensação que não tinha coragem. Porque estava nervosa e era o meu primeiro dia de aulas.” AJ</p>
	Aprendizagens na escola	<p>“Eu acho que vou aprender a escrever, a sublinhar, a dar as coisas à professora, dar beijinhos à professora.” CA</p> <p>“Português, matemática. (...)” CB</p> <p>“A dizer palavras em inglês e em francês, e em chinês. (...)” CC</p> <p>“Matemática, inglês. Trabalhos de casa. (...)” CD</p> <p>“Aprender a ler, a fazer trabalhos. (...) Vou aprender a falar inglês.” CE</p> <p>“Coisas diferentes. Estudar. (...)” CF</p> <p>“Brincar. Comer (aprender a comer sozinha).” CG</p> <p>“Não sei. Sim (acha que vai aprender a fazer contas). Sim (acha que vai aprender a ler).” CH</p> <p>“Aprender ginástica. E coro. (...)” CI</p> <p>“(...) Eu acho que vou aprender a ler e a escrever.” CJ</p> <p>“(...) Educação física e expressões plásticas. Já fiz português. (...)” AA</p> <p>“Expressões plásticas, matemática, português (...)” AB</p> <p>“A fazer contas. Aprender a ler.” AC</p>

		<p>“Contas. Aprender a ler, a escrever.” AD</p> <p>“Na escola aprendo as matérias. Aprendi o abecedário, aprendi o a, e, i, o, u. Aprendi a fazer frases com entoação.” AE</p> <p>“Os números, começar a ler, as contas de mais, as de menos, os pares e os ímpares.” AF</p> <p>“Os números, o abecedário, a ler melhor.” AG</p> <p>“A fazer contas (...). No português aprendi a escrever e a ler melhor.” AH</p> <p>“(…) Quando entrei no primeiro ano aprendi as coisas básicas. Coisas básicas são respeitar as regras, não bater aos outros também.” AI</p> <p>“Aprendi os números, as letras, aprendi a ler, a escrever.” AJ</p>
	Aprendizagens no pré-escolar	<p>“Aprendo a desenhar, aprendo a fazer aquelas coisinhas. Sim (picotagem), e fazer letras de música para a festa dos finalistas. A brincar no recreio.” CA</p> <p>“Jogar jogos. Plasticina. Ouvir histórias, músicas.” CB</p> <p>“Vamos para o computador jogar. Vamos para o tapete, vamos para os jogos de mesa. Jogos (no tapete). Faço barro e plasticina, e desenhos, e vou para a casinha. A biblioteca.” CC</p> <p>“A desenhar, jogos. Jogos de tabuleiro, jogos de mesa, jogos de tapete.” CD</p> <p>“A brincar. A fazer desenhos e a brincar com carros.” CE</p> <p>“Desenhar. (...)” CF</p> <p>“Como, desenho muito, ponho os desenhos para a minha mãe e para o meu pai na mochila. E faço ao pé coxinho, faço cambalhotas. (...) Faço ginástica, música e yoga.” CG</p> <p>“Brincar. Fazer desenhos. Mais histórias.” CH</p> <p>“Brincar, jogar. A ler histórias.” CI</p> <p>“Eu aprendo coisas divertidas. (...) Eu faço trabalhos divertidos. Desenhar.” CJ</p>

		<p>“No jardim de infância aprendi jogos. Legos. Plasticina e aprendi a brincar bem.” AA</p> <p>“Brincava. Pintava com os pincéis.” AB</p> <p>“A brincar. A escrever o meu nome.” AC</p> <p>“Aprendi a fazer plasticina. E a escrever o meu nome. A não magoar os outros.” AD</p> <p>“No jardim de infância aprendi música, a dançar e a saber respeitar os outros.” AE</p> <p>“Expressões plásticas, ginástica (...).” AF</p> <p>“Escrever o meu nome, a ler algumas coisas, a pintar, a fazer jogos, alguns jogos.” AG</p> <p>“Não me lembro muito bem, (...) sabia muitas coisas quando estava lá. Já sabia ler mais ou menos.” AH</p> <p>“No jardim de infância aprendi que não se podia bater aos outros, aprendi a fazer trabalhos de grupo. (...) Aprendi a respeitar os outros colegas (...).” AI</p> <p>“Aprendi que devemos ser todos amigos, que devemos brincar, não andarmos a chamar nomes e insultar-nos e mais nada.” AJ</p>
Mudanças ocorrentes do pré-escolar para o 1ºCEB	Diferenças entre o pré-escolar e o 1ºCEB	<p>“Cadeiras e também vou ter mesas. (...)” CA</p> <p>“Não sei.” CB</p> <p>“Lá vamos estudar muito, muito, muito, muito até acabar a escola. (...)” CC</p> <p>“As coisas que eu vou fazer no infantário já não vou fazer, eu vou fazer outras coisas no primeiro. Porque no infantário não aprendemos a fazer matemática, mas no primeiro ano sim. (...)” CD</p> <p>“Eu vou pintar. (...)” CE</p> <p>Muitas mesas. Maior (a sala de primeiro ano vais ser maior). (...)” CF</p> <p>“Tem um quadro (no 1ºciclo), o quadro é igual ao da minha sala, e também tem um giz branco, tem também um apagador, tem muitas mesas, e tem mochilas e tiram os cadernos para estudarem.” CG</p>

	<p>“O primeiro ano é para estudar e no pré-escolar é para brincar. (...)” CH</p> <p>“Ginástica. (...)” CI</p> <p>“(...) As diferenças é que o jardim de infância é mais pequenino. Não (as salas não vão ser iguais). Porque as salas dos mais crescidos tem um quadro maior. Eles não têm brinquedos lá (na escola). (...)” CJ</p> <p>“Salas. Porque não são iguais.” AA</p> <p>“Na outra sala do jardim de infância havia (...) um tapete com peças. E havia jogos, plasticina e legos. (...) Na nossa sala (primeiro ciclo) a professora deixa brincar.” AB</p> <p>“O pré-escolar é mais pequeno. E o primeiro ciclo é maior. (...) no pré-escolar há salas com brinquedos e no primeiro ciclo há salas com mesas.” AC</p> <p>“O tamanho. (...) (O 1ºciclo é maior). Têm janelas.” AD</p> <p>“É que no pré-escolar tem que se dar mais atenção, porque são mais novos (...) As salas do primeiro ciclo, são maiores, porque tem mais meninos e tem que se meter mais (...) papeis dos comportamentos, para nos lembrarmos temos de meter também cartazes e tem armários grandes. Para guardar as coisas.” AE</p> <p>“O pré-escolar é para pequenos. Tem mais espaço livre (agora). No jardim era um espaço muito pequeno. Era quase o dobro mais pequeno do que este (metade do tamanho)” AF</p> <p>“No primeiro ciclo nós não andamos sempre a brincar, trabalhamos. (...)” AG</p> <p>“Muita coisa. As salas, são muito diferentes. Na minha sala tínhamos o tapete grande e não tínhamos cadeiras nem mesas. Na escola já temos isso. É que na escola escrevemos e no infantário fazíamos mais trabalhos de expressão plástica.” AH</p> <p>“(...) o pré-escolar é podemos estar lá mais à vontade e tal. (...) Não ter tanto trabalho, poder brincar, poder brincar, poder brincar. Também podemos brincar (na escola), mas é mais esforçado, temos mais trabalho e isso. Acho que é bom ter mais trabalho porque o meu conhecimento no pré-escolar era menos e agora aumentou com o trabalho que eu tenho.” AI</p> <p>“(...) no pré-escolar é só brincadeira e no primeiro ciclo já temos de aprender.” AJ</p>
--	---